



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **HUR FÖRSKOLEREKTORER LÄR I OCH FÖR ARBETET**

**Farideh Khoshrooz**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt /2022
Handledare:	Rolf Lander
Uppsats Examinator:	Per-Olof Thång

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 HP
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2022
Handledare:	Rolf Lander
Uppsats Examinator:	Per-Olof Thång
Nyckelord:	<u>Rektors Lärande</u>

---

Syfte:	Undersökningens syfte handlar om att utveckla kunskaper om hur förskolerektorer lär sig sin yrkesroll och hur detta får stöd i omgivningar.
Teori:	Studiens teorier utgår från drifts- och utvecklingsorganisation samt lärande praktikgemenskaper,
Metod:	Kvalitativa semi-strukturerade intervjuer som gav utrymme för de intervjuades tankar och kommentarer.
Resultat:	Studieresultat visar att rektorernas lärande innebär att hålla sig à jour med litteratur, nyheter, nätet, och att de vid behov kontaktar specialister. Rektorerna lägger vikt vid lärandet tillsammans med andra för att få flera perspektiv och var överens om att de lär sig kollegialt tillsammans med sin personal. Nästan alla var överens om att de använder mötessituationer för att lära sig av sin personal. Många av rektorerna lägger en kravfylld innebörd i lärande. Arbetet i grupp uppskattades av de fyra rektorerna som har gått på rektorsutbildningen, de nämner nätverk att bolla med och täta sammankopplingar. Rektorerna fokuserade på gemensamma rutiner och problem som måste hanteras i teamet, de understryker även gemensamt utvecklingsarbete i teamet. Alla rektorerna påpekar att deras chef finns för dem när de behöver det och ger trygghet och stöd, de ordnar också föreläsningar eller korta utbildningsmöjligheter på de gemensamma träffarna. Fyra av rektorerna framhåller att det är deras eget ansvar inte chefens att utvecklas i sin yrkesroll.

## Förord

Efter många årsarbeten inom olika pedagogiska verksamheter som grundskolan, fritidshem och förskolan tyckte jag att det var dags att uppdatera mina kunskaper, även de som jag hade med mig från bakgrunden innan jag flyttade till Sverige. Därför tog jag kontakt med en handledare på Göteborgs universitet. Genom samtalet fick jag rådet att jag kunde validera mina tidigare studier, som var en masterexamen i ämnet utbildningsledarskap från hemlandet Iran.

Under min studietid arbetade jag på förskolan, vilket innebar att jag hade möjligheter att koppla teorier i kurslitteraturen till den praktiska delen och fick påverka förskolans verksamhet i olika former. Jag kunde själv också uppleva hur teori och praktik kan hålla ihop. Det var väldigt lärande och utvecklande för mig även om det var krävande att arbeta och studera samtidigt. Jag vill nämna att mitt examensarbete gjorde att jag fördjupade mig och fick bättre förståelse för rollen som förskolerektor och genom mina studier fick jag en tydligare och bättre uppfattning om vad det innebär att arbeta som rektor på förskolan. Jag kunde själv också uppleva de lärandemöjligheterna som mina intervjupersoner beskrivit och jag kunde ännu säkrare komma till mina slutsatser om hur kollegialt lärande och ledarskapet kan påverka varandra och hur de gemensamma kommunikationerna och diskussionerna med teamarbetarna skapar utvecklingsmöjligheter för rektorer.

Jag vill passa på att tacka de förskolerektorer som bidragit med sina erfarenheter, tankar, idéer och hade tid för mig med ett jättetrevlig bemötande. Ett stort tack till min handledare Rolf Lander som bidragit med sina kunskaper samt hade särskilt tålamod när det gäller mina språkiga brister, utan honom kunde jag aldrig varit här idag. Han hjälpte mig att utveckla mina kunskaper, tänka nytt, ha tålamod och vara mogen för att ta till mig konkreta och kritiskt utvecklande reflektioner. Slutligen vill jag tacka min familj för deras tålamod under min studie och min senaste rektor som har varit alltid en stor förebild för mig.

Mars 2022

Farideh Khoshrooz

# Innehållsförteckning

<a href="#">1. Inledning och syfte</a> .....	1
<a href="#">1.1 Syfte och frågeställningar</a> .....	1
<a href="#">1.2. Rektorsutbildningen</a> .....	1
<a href="#">1.3. Rektorns uppdrag utifrån förskolans Läroplan</a> .....	3
<a href="#">2. Litteraturoversikt</a> .....	4
<a href="#">2.1 Pedagogiskt ledarskap</a> .....	4
<a href="#">2.2 Perspektiv på ledarskap och lärande</a> .....	4
<a href="#">2.3 Kollegialt lärande</a> .....	6
<a href="#">3. Teori</a> .....	7
<a href="#">3.1 Drifts- och utvecklingsorganisation</a> .....	7
<a href="#">3.2 Lärande i Praktikgemenskaper</a> .....	8
<a href="#">4. Metoder och undersökningsdesign</a> .....	11
<a href="#">4.1 Kvalitativ intervju</a> .....	11
<a href="#">4.1.1 Tematisk analys</a> .....	11
<a href="#">4.1.2 Hermeneutisk analys</a> .....	12
<a href="#">4.2 De intervjuade</a> .....	13
<a href="#">4.3 Urval och genomförande</a> .....	14
<a href="#">4.4 Reliabilitet</a> .....	14
<a href="#">4.5 Validitet</a> .....	15
<a href="#">4.5 Etiska aspekter</a> .....	15
<a href="#">5. Resultat</a> .....	17
<a href="#">5.1 Tematisk analys utifrån forskningsfrågor</a> .....	17
<a href="#">5.1.2 Sammanfattning</a> .....	25
<a href="#">6. Sammanfattande diskussion</a> .....	27
<a href="#">Referenslista</a> .....	31
<a href="#">Bilagor Bilaga 1. Intervjufrågor</a> .....	34

# 1. Inledning och syfte

Rektorerna i förskolan har hela ansvaret för att genomföra kvalitetsarbetet inom förskolan. De leder, styr och utvecklar sina organisationer tillsammans med pedagogerna. Men hur ser lärandet ut för rektorerna själva. I mina funderingar dök tankar upp om vilken betydelse formella och informella utbildningar, nätverkskontakter, kollegialt lärande och praktikgemenskap har för ledarskapsroll och ledarskapsstil. Det är intressant att veta hur rektorer väljer utvecklande eller lärande vägar för att bli mer kompetenta i sin yrkesroll.

Enlig den nya reviderade läroplanen för förskolan har rektorn ansvar för barnens och pedagogernas lärande och kompetensutveckling, dvs att ”Utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande”. (Lpfö 18, s.20) ...”Förskollärare, barnskötare och övrig personal får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen”. (Lpfö 18 s. 20)

Jag valde detta område för att jag vill veta hur kommunala förskolerektorer utvecklar för sitt yrkeslärande. Jag vill också hjälpa till att utveckla förståelsen för att det är viktigt att rektorerna kontinuerligt och systematiskt reviderar sina kunskaper och erfarenheter, liksom sina organisationer.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att utveckla kunskaper om hur förskolerektorer lär sig sin yrkesroll och hur detta får stöd i deras omgivning. Mina frågeställningar är:

1. Hur lär sig förskolerektorer om sin yrkesroll på egen hand och tillsammans med andra(rektorer som inte ingår i det egna teamet)?
2. Hur lär sig förskolerektorer tillsammans med sin personal?
3. Hur lär sig förskolerektorer tillsammans med andra rektorer och med rektorer i sitt team?
4. Hur lär sig förskolerektorer tillsammans med sin närmaste chef?

Fråga 3 talar om team. Kommunen har alltså organiserat rektorerna i grupper områdesvis för att de lättare skall kunna stödja varandra och lära av varandra. De träffas regelbundet en heldag varje vecka för att hjälpa varandra och diskutera praktiska eller tankemässiga saker med varandra.

## 1.2. Rektorsutbildningen

Förskolans läroplan reviderades år 2018 och förskolechefens titel ändrades till rektor. Enligt Skolverkets hemsida<sup>1</sup> (2021) kräver skollagen (kap. 2, § 8) att den som anställs som rektor måste ha pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet. Det räcker inte med enbart utbildning eller enbart erfarenhet. Skollagen kräver (kap. 2, §11) en befattningsutbildning för rektorer.

---

<sup>1</sup> [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) Se även <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/rektorns-ansvar>

Alla huvudmän måste skicka nyanställda rektorer till en särskild befattningsutbildning. Rektorn ska börja sin utbildning så fort som möjligt efter att tjänsten tillsätts. Rektorer inom förskolor ska ha genomfört utbildningen inom fem år efter tillträdesdagen.

En del rektorer behöver inte gå rektorsutbildningen. Det avser rektorer som:

- Har gått rektorsutbildningen innan dess.
- Tidigare gått en äldre statlig rektorsutbildning.
- Redan har gått på en utbildning eller har yrkeserfarenhet som motsvarar kunskaper som en högskola, som anordnar befattningsutbildning, jämställer med befattningsutbildningen för rektorer
- Tidigare arbetat som skolrektorer före den 15 mars 2010. Samma sak gäller personer som arbetade som rektorer för förskolor den 1 juli 2019.

Rektorsprogrammet är i mån av plats öppet också för annan personal med ledningsfunktioner inom förskola och skola.

Rektorsutbildningen ska vara på avancerad akademisk nivå, omfatta 30 högskolepoäng och kan genomföras vid sju universitet. Det regleras både till innehåll och form genom ett måldokument<sup>2</sup>. Måldokumentet syftar till att programmet skall ge alla med nyckelroller ”för statligt reglerade och läroplansstyrda verksamheter” nödvändiga kunskaper och kompetenser för att kunna sätta den egna verksamhetens resultat i relation till de nationella och lokala målen”. Efter genomgången utbildning ska rektor visa ”kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt” i relation till samtliga mål för vart och ett av tre interrelaterade kunskapsområden:

- Skoljuridik och myndighetsutövning,
- mål- och resultatstyrning samt
- skolledarskap.

Vid en jämförelse med tidigare rektorsutbildningar går det att identifiera såväl bestående som förändrade inslag. Medan skolledarskap alltid varit en del av utbildningen tillkom målstyrning i samband med systemförändringarna på 1990-talet. Med införandet av Rektorsprogrammet tillkom även skoljuridik- och myndighetsutövning och ett ytterligare förtydligt resultatansvar (Skolverket, 2010, 2014<sup>3</sup>; Ekholm, 2015). Programmet syftar till att deltagarna ska erövra kunskaper och förmågor, formulerade på nationell nivå.

Enligt Skolverkets måldokument (2019) ska utbildningen ge rektorerna förankring för att ägna noggrann uppmärksamhet åt och utveckla det pedagogiska ledarskapet. Med utbildningen tänks rektorer utveckla en systematiserande kunskap om sin egen ledarroll för systematiskt kvalitetsarbete som innefattar verksamhetens förutsättningar, processer och resultat. De kunskaperna kan användas för att utmana och ge inspiration åt verksamhetens arbetsformer med fokus på barns och elevers kunskapsutveckling och undervisningens kvalitet.

---

<sup>2</sup> [www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654d5/1552994869169/Rektorsprogrammet\\_maldokument\\_red19mars2019.pdf](http://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654d5/1552994869169/Rektorsprogrammet_maldokument_red19mars2019.pdf).

<sup>3</sup> <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/rektorsprogrammet---befattningsutbildning-for-skolledare>

Rektor kan börja utbildningen efter att ha arbetat ett år i yrket. Utbildningsinriktningar är mot styrning och ledningsfrågor för att rektorerna skall få möjligheter att utveckla sitt pedagogiska ledarskap. De teoretiska kunskaperna ska integreras med rektorernas ledarroll i verksamheten.

Innan vi kommer in på rektorers lärande kan det finnas anledning att peka på hur viktigt det är i rektorsrollen att medverka till att andra lär sig och utvecklas.

### 1.3. Rektorns uppdrag utifrån förskolans läroplan

Förskolans verksamhet styrs av skollagen, läroplanen, diskrimineringslagen, arbetsmiljölagen m.m. Enligt den nya reviderade läroplanen (2018, s. 11) ska utbildningen i förskolan utvecklas så att den svarar mot de nationella målen. Huvudmannen har ett ansvar för att så sker. Rektorns ledning samt förskollärares ansvar för att undervisningen bedrivs i enlighet med målen i läroplanen är förutsättningar för att utbildningen ska utvecklas och hålla hög kvalitet. En sådan utveckling kräver att rektorn och alla som ingår i arbetslaget systematiskt och kontinuerligt dokumenterar, följer upp, utvärderar och analyserar resultaten i utbildningen. De skall också genomföra ett systematiskt kvalitetsarbete. Rektor skall se till att förskollärare, barnskötare och övrig personal får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen (Lpfö18, s. 19-20).

## 2. Litteraturöversikt

För att kunna ta del av tidigare kunskaper har jag använt mig av bibliotek, datasökningar och min handledares hjälp till inläring för att söka relevanta material. Mina sökord har bland andra varit ledarskap inom förskolan, kollegialt lärande, praktikgemenskaper, pedagogiskt ledarskap, vetenskapsteori och ledarskap.

### 2.1 Pedagogiskt ledarskap

Rektorsuppdraget innebär att vara ansvarig för aspekter som mål, styrning, samt förutsättningar som råder för styrning och pedagogiska ledares roll. Den pedagogiska ledarrollens funktion innebär systematiskt arbete med personal, barn, föräldrar och kollegor. Naturligtvis är ledarnas lärande och utveckling en del av utvecklingsprocessen i verksamheten utifrån ett perspektiv av kollegialt lärande och praktikgemenskap. Pedagogiska ledare bör kunna revidera sina kunskaper och kunna förändra sig för att styra och organisera en verksamhet, där målet är att lära och utveckla andra.

Vetenskap och förståelse är två faktorer för att en ledare ska utveckla sin kunskap. Förståelsen bygger på miljön, som vi växer upp i, våra erfarenheter och känslor. Förståelse varierar beroende på olika faktorer, t.ex. kultur och samhällsklasser, samtidigt som de olika faktorerna påverkar varandra. Torsten Thurén skriver i sin bok *Vetenskapsteorier för nybörjare* (2007, s.61) att ett sådant växelspel mellan förståelse och erfarenhet, mellan teori och praktik, mellan del och helhet bör kallas ”hermeneutiskt”. Han påminner också om att större erfarenhet ger bättre förståelse som i sin tur gör att man uppfattar finare nyanser.

Möller (2006) har undersökt hur rektorer i fyra olika länder ser på sitt ledarskap. Hon visar att vilken kontext som rektorerna befinner sig påverkar deras ledarskapsförståelse och tolkningar av sin ledaridentitet. Möller (2006) benämnd att olika faktorer som kultur, lokala traditioner och samhälle påverkar rektorers ledaridentitet.

### 2.2 Perspektiv på ledarskap och lärande

En ledares nyckelfunktion är att påverka människors ledarskap och lärlingar. Marton, Beaty och Dall Alba (1993) skriver fram olika uppfattningar om lärandet. Man kan lära sig på olika sätt: lära för att öka sin kunskap, komma ihåg eller att kunna handla. Att lära sig är att förstå, se saker på nytt sätt eller att förändras som människor och att tolka ledaruppdragets innebörd.

Förståelse är grundläggande för mänskligt handlande. Människors beteende påverkas av deras förståelse av sin situation. Centralt för ledare är att förstå medarbetarnas förståelse av sitt arbete.

Enligt Margaretha Milsta (2012) finns det olika strategier som ledare kan använda för att utveckla sin verksamhet: att avläsa och kartlägga, vägleda, utmana, stimulera, skapa förutsättningar i olika mötesplatser eller genom kommunikation. Milsta presenterar Nonackas och Takeuchis (1995) SECI-modell (Tabell1). De fyra formerna i modellen handlar om kommunikation i kunskapsutveckling:



Tabell 1. Kunskapsutvecklings modell SECI-modellen, Nonacka och Takeuchi (1995)

	<b>Tyst kunskap</b>	<b>Explicit kunskap</b>
<b>Tyst kunskap</b>	Socialisering	Externalisering
<b>Explicit kunskap</b>	Internalisering	Kombinering

Första steget i modellen är *socialisering* som syftar till att omvandla tyst kunskap mellan individer. *Andra steget är externalisering* som innebär att den tysta kunskap verbaliseras till uttryck och bygger på processer, där tyst kunskap blir explicit genom kommunikations samverkan mellan dem tystkunskap och dialog. *Tredje steget kombinering* avser att explicit kunskap från flera källor sammanvägs, så att ny kunskap bildas. T.ex. genom nätverksarbete. Det fjärde och sista steget är *internalisering* som innebär att explicit kunskap kan bli tyst kunskap. Till exempel kunskap som vid ett tillfälle utvecklas i öppen dialog i en arbetssituation kan senare internaliseras i verksamheten i form av gemensam arbetspraktik och mentala modeller.

Kommunikation är ett medel för rektorer, kollegor eller medarbetarnas kunskapsutveckling i dagliga olika situationer, till exempel en samverkan mellan två förskolor och ett nätverksarbete mellan olika enheter och de vanliga pedagogiska vardagsamtalen inom arbetslaget.

Johan Forsstrand (2014) lyfter i sin masteruppsats fram Alvessons och Sköldbergs (2008) analys av olika dimensioner i rektors arbete. En av de centrala dimensionerna är *över- och underordning*. Till exempel kan en enhetschef stå i kläm mellan krav och förväntningar både nerifrån och uppifrån. En enhetschef förväntar sig att gott arbete ska utföras med hänsyn till ramarna för arbetets villkor och arbetsmiljö. Den andra centrala dimensionen är *komplexitet*. Det är inte lätt eller att svara på frågan hur rektorer skall agera i olika situationer därför att det finns många olika omständigheter som de ska ta hänsyn till. Till exempel personalens frågor eller ekonomin. Kravet på dokumentation, som är en viktig uppgift för organisationen, kan vara fruktbar, eftersom man som rektor då kan få en känsla åt vilket håll man ska gå.

Forsstrand (2014, s. 11) nämner ”Ett exempel på en komplex situation är när personalen har fokus på ett mål och ledningen eller föräldrarna har ett helt annat fokus och förväntningar. När allt kommer omkring så handlar rektors arbetsuppgifter ofta om att försöka ha ett helikopterperspektiv och väga ett intresse mot andra intresse. Det gäller att finna rätt balans”.

Den tredje dimensionen av Alvessons och Sköldbergs (2008) är *pragmatism*, som handlar om att rektor använder sig av regler i ljuset av sina tidigare erfarenheter av det som tidigare fungerat. Rektor lär sig av de dagliga praktiska situationerna.

De olika dimensionerna i rektors arbete visar att förskolerektorer har en komplex roll, som handlar om att kommunicera med många personer på olika nivåer. Olika krav och regler, andra myndigheters och organisationers intressen påverkar rektorernas vardagsagerande.

## 2.3 Kollegialt lärande

Det finns många definitioner på kollegialt lärande. Timperley (2013) beskriver kollegialt lärande som en komplex term som innehåller olika former av kompetensutveckling, till exempel då lärare tillsam-

mans strukturerar ett samarbetsalternativ för elever. Det kan vara att man diskuterar i olika undervisnings-situationer, de didaktikfrågor som dyker upp, där man lyfter upp ett problem eller kritisk granskar andras eller sitt eget arbete. Timperley (2013) ser att kollegor har behov av varandra i lärandeprocessen för att diskutera, pröva och därefter diskutera igen. Enligt Timperley innebär diskussioner att man talar med varandra mellan ledning, arbetslag och medarbetarna kollegialt lärande.

Göransson (2017) har kommit fram till att begreppet kollegialt lärande är brett och kan innefatta olika betydelse för olika lärare. Göranssons visade att det finns ett antal olika faktorer som både ger möjligheter till eller är utmaningar för kollegialt lärande. Tiden kan vara en stor utmanande faktor.

På Skolverkets (2015) hemsida, under länkarna Skolutveckling och Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen, beskrivs kollegialt lärande som en sammanfattande term för olika former av systematisk utveckling av undervisningen, där man strukturerat samarbetar och tillägnar sig kunskaper samt färdigheter. Skolverkets (2015) definition av kollegialt lärande skiljer sig inte mycket från Timperleys (2013).

Kollegialt lärande betonar vägen process för att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska, inte bara andras, utan även sitt eget arbete.

Assarson (2007) skriver: ”Kollegialt lärande har efter PISA-undersökningen lyfts fram av Skolverket (2012) som en utvecklingsväg för skolans utveckling. De satsningar på Mattelyftet och på Läslyftet som pågår idag baseras på att lärarna ska utveckla kunskaper tillsammans genom samarbete och genom att gemensamt ta till sig aktuell forskning”. Med hänsyn till Skolverkets resonemang om lärarnas utveckling vill jag säga att även samarbete mellan rektorer kan bli en utvecklings-situation där de lär av varandra.

Assarsons (2007) undersökning berättar om vilka processer personalen kopplar till kollegialt lärande och hur personalen tänker sig att processerna ska användas för att skapa inkluderande lärmiljöer.

För att förstå hur en verksamhet kan utvecklas har begreppen kollegialt lärande, kollektivt lärande eller lärande organisation diskuterats och be forskats i olika sammanhang (Granberg & Ohlsson, 2005). Det kollegiala lärandet inom skola och utbildning ställer i centrum den interaktion och kommunikation som sker när kolleger tillsammans skapar en uppfattning om de uppgifter de ska utföra och undersöker olika handlingsalternativ. De menar inte att alla måste tänka lika. En lärande organisation, menar de, innebär att vara lyssnande även på de som tänker innanför ramarna och att det också är en faktor som visar nya vägar för att lösa fasta lösningar. Därmed pekar dessa forskare på den konsensus-tanke, som så ofta finns i organisationer och som innebär risker och hinder som undertrycker de möjliga lösningsalternativen.

För att skapa en lärande organisation måste målen vara tydligt relaterade till vardagspraktiken. Det är inte genomförbart att utveckla en verksamhet på ett överlagt sätt, om det vardagliga arbetet sker på intuition och inte planlagt, alltmedan målen finns i en bokhylla insatta i en pärm, menar Granberg och Ohlsson (2005).

## 3. Teori

Här nedan beskriver jag mitt teoretiska perspektiv för att få svar på mina forskningsfrågor.

### 3.1 Drifts- och utvecklingsorganisation

Drifts och utvecklingsorganisation är det analytiska begreppet för att diskutera och skilja lärande i en organisation. Nehez, Gyllander Torkelsson, Lander, Olin och Blossing (2017, kap. 2, s 13 ff) skriver driften är de vanliga rutinerna i verksamheten och de organisationsstrukturer som behövs för att upprätthålla dem. Utvecklingsorganisationen är särskilda händelser och rutiner för att förbättra organisationen, vilket kräver ett mer avancerat lärande än den dagliga driften.

Utvecklingsorganisation definieras med hjälp av detta citat: [...] "en ensemble av olika aktiviteter och organisationsformer som syftar till att initiera, organisera och driva innovationsprocesser vars resultat är nya eller förbättrade produkter och tjänster, men också organisatoriska innovationer" (Hofmaier & Eriksson, 2008, s. 12; i Nehez m.fl., 2017).

Lander (2009) upptäckte att en skolas framgångsstrategi innebar att förena två delar av organisationen. Den ena bestod av arbetslag för driften och den andra skapades genom utvecklingsgrupper, som hade representanter för alla lag. Utvecklingsgrupperna utformade under ett år ett nytt system för målsättningar och feedback till eleverna i olika ämnen. Modellen genomfördes av samma personer året efter, men med hjälp av driftsorganisationen (lagen).

Enligt Lander, Blossing, Jarl, Milsta och Rönnerman (2013) provocerades under 1960 -talet den ämnesinriktade och tekniska modellen för fortbildning av den s.k. ”human relation”-ansatsen med ett stort gruppdynamiskt intresse, vilket framför allt påverkade uppläggnings av s.k. temporära system i externa utbildningar för lag med olika deltagare, t.ex. rektorer, lärare och elevhjälppersonal. Temporära system kan användas för att formulera om en organisations institutionella logik och sociala struktur. Men det kräver att det temporära systemets lärdomar kan överföras till det permanenta systemet, dvs vardagsorganisationen.

Nordholm och Blossing (2014) lägger märke till nästan samma dilemma. De menar att temporära system har sina möjligheter framför allt i sin socio struktur, som arbetar symboliskt och emotionellt med personalen, medan å andra sidan permanenta system domineras av en teknostruktur med en formaliserad sakorientering, vars syfte är att rationalisera och effektivisera rutinerna, men inte i grunden förändra dem. Nordman och Blossing (2014) påpekar att dilemmat uppstår när de ansvariga helt enkelt glömer den olika inriktningen i de skilda systemen. Då släpper det temporära systemet lätt in och infiltreras av det permanentas teknostruktur.

Ett exempel var en huvudmans försök att organisera ett temporärt system för skolutveckling. Då fann man en situation med omedveten infiltration med andra avsikter från teknostrukturen. Fallet var att utvecklingsgruppen som temporärt system hade ansvaret för att utveckla skolans bedömningssystem inom de ramar som gavs av den nya reviderade läroplanen 2011. De tog fram en matris och tänkte sig att skicka ut matrisen till alla lärare för att de skulle följa den för sina bedömningar. De skapade dock matrisen utifrån sin egen förståelse, utan att kommunicera och ta vara på lärarnas funderingar och reflektioner. Lärarna förstod inte nyheten, utan tolkade den enligt den gamla teknostrukturen. Då infiltrerades det temporära systemet av det permanenta teknostrukturerade systemet. Enligt forskarna

borde de ansvariga lära sig mera om hur temporära system fungerar och hur de framgångsrikt kan samverka med det permanenta systemet.

Utvecklingsorganisationen måste ha plats och utrymme för en sociostruktur som underlättar och stödjer symboliska och känslomässiga relationer. Sådant utbyte kännetecknar rätt ofta praktikgemenskaper, vare sig de finns inom drifts- eller utvecklingsorganisationen.

### 3.2 Lärande i praktikgemenskaper

Praktikgemenskap kan beskrivas som ett litet samhälle där individen upplever det som pågår i det vardagliga i livet. Praktikgemenskap innebär samverkan mellan kunskap och lärande och där praktik och teori bildar en helhet. När rektorsteam och kollegor samarbetar och utvärderar praktiken och kopplar det till sina teoretiska argument. Andra exempel är när personal och rektor reflekterar om sina praktiska upplevelser kopplade till teori.

Wengers (1998) begrepp praktikgemenskaper kan användas för att förstå vad som strukturerar lärande som sker i både driftsorganisationen och i utvecklingsorganisationen. I praktiksituationer utvecklas gemenskaper som håller ihop. Dessa utformas av gemensamma normer som påverkar hur ska man agera, vad som sägs eller hur problem och lösningar ser ut i en grupp. Enligt Wenger utgörs en lärande praktikgemenskap av tre faktorer: Gemensamma projekt, kollektiva redskap och ömsesidigt engagemang.

*Gemensamma projekt.* Praktikgemenskaper som främjar lärande förutsätter alltså ett gemensamt projekt med mål som visar vad deltagarna vill åstadkomma. *Kollektiva redskap* innefattar rutiner, metoder och arbetssätt för att nå gemensamma mål. Redskapen kan finnas sedan tidigare eller utformas inom gemenskapen. *Ömsesidigt engagemang* För att lyckas nå gemensamma mål krävs även ett ömsesidigt engagemang, där det finns ett intresse för och en efterfrågan på varandras tankar och upplevelser.

Wenger (2012) ger som exempel på praktikgemenskaper en grupp konstnärer som söker nya uttrycksformer, ett nätverk av läkare som utforskar en specifik teknik eller en samling av nya ledare som hjälper varandra att hantera dagliga problem.

- "Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope." (Wenger, 2012, s.1)

En praktikgemenskap är en grupp människor som delar ett engagemang och lär sig utforma detta allt bättre medan de samspekar.

- "Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly." (Wenger, 2012, s.1)

På olika sätt formulerar man teorier för lärandet inom olika grupper utifrån hur man finner lösningar, skapar ny information, gör utforskningar eller kartläggningar och dokumentationer (Wenger, 2001). Detta kan ske i nätverk, temagrupper etc, som kan träffas fysiskt eller online.

Begreppet praktikgemenskap inspirerar relation mellan teori och praktik inom många områden. Det togs upp av allt fler företag intresserade av kunskapshandling och de har stegvis hittat vägar för att skapa lärande system i olika sektorer. När rektorerna samtalar och diskuterar med sina kollegor, team eller sin personal om de praktiska arbetsuppgifter och kopplar till teorier då bildas nya kunskaper och

lärande möjligheter för båda parterna.

Enligt Wengers teori om lärandets kommunikation nätverk (se figur 1) sker lärandet genom menings-  
skapande i praktikgemenskaper. Lärande är ett komplext fenomen som sker i relation till görande, er-  
farenheter, genom tillhörighet och under utvecklande av identitet. Begreppet praktikgemenskap an-  
vänds för etablerade praktiker eller gemenskaper över tid, där lärandet sker i samspel och menings-  
skapande med andra.

Enligt Jerdborg (2022.s.157) utforskar pedagogiskt ledarskap i rektorernas praktik och relaterar rektore-  
rernas arbete och läroprocesser till deras professionella yrkesbana. Mer specifikt studeras lärprocesser  
och utmaningar som uppstår i relationen mellan erfarenhet och kompetens när skolans kärnuppdrag är  
i fokus. Resultaten visar att vägen till rektorskapet påverkar rektorernas möjligheter att utöva pedago-  
giskt ledarskap i praktiken. Genom analysen framkommer att erfarenhet och kompetens är ömsesidigt  
beroende. Erfarenhet och kompetens behöver utvecklas i relation till så väl verksamhetsområdet som  
ledarskapspraktiken”.

Skott och Törnsén (2018) undersökte tolv rektorers lärande om sin professionella utveckling i skär-  
nings punkter mellan dagligt arbete och deltagande i rektors program när de var på sin rektorsutbild-  
ning. I mötespunkter mellan dagligt arbete och deltagande i rektorsprogrammet ser de att lärandet be-  
ror på de olika individer vars uppväxt och personliga livsfaser spelar roll för hur de framträder i sitt  
skolledarskap. Genom individuella exempel kunde Skott och Törnsén undersöka vilken betydelse detta  
hade för rektorernas enskilda lärande under programmet.



Figur 1. Wengers (1998) figur över socialt lärande.

Den professionella identitetsutvecklingen kan vara medveten, partiellt medveten och omedveten, syn-  
lig eller osynlig för andra, men framträder under möten med rektorer och i deras berättelser över tid.  
Rektorernas identitetsutveckling var avgörande för hur rektorer utvecklade sitt ledarskap i relation till  
sitt uppdrag. Skott och Törnsén (2018) menar att alla rektorer, som genomgick programmet, också ge-  
nomgick någon form av professionell identitetsutveckling. All identitetsutveckling är unik för var och  
en oss och går inte att mäta. Men det måste väl finnas andra effekter som är mer tillgängliga för ”mät-  
ning”, beskrivning eller genom analys som undersöker effekterna av rektorsutbildningen.

Enligt Jerdborg (2022, s 156) ”...Eftersom rektorerna ta sig an yrket på olika vis får de också olika lä-

rande identiteter i utbildningssammanhanget. Genom att de organisatoriskt orienterade rektorerna skapar en engagerade lärandeidentitet av fullt deltagande i utbildningssammanhanget antar de en tryggt invallad lär-bana till att bli fullt initierade yrkesutövare”. Jerdborg (2022) framhåller också att det finns en samband mellan rektorers utbildning, deras erfarenheter och förståelse av praktiken. Det kan bilda olika form av lärandeidentitet hos rektorerna. ”Den lärande- och yrkesidentitet som rektorerna skapar under sin tid som noviser formas i interaktion mellan rektorsutbildning och rektorspraktik. Hur rektorerna kommer att förstå utbildningen och förmår engagera sig i dess innehåll bidrar till att påverka såväl formeringen av yrkesidentiteten som förståelsen av rektorspraktiken och vilka erfarenheter som skapas i densamma”. Jerdborg (2022) påpekar att avsaknad av erfarenhet och en del ledningsrepertoarer gör att det blir svårt för rektorerna att anknyta utbildningsinnehållet till sin praktik. Detta visar att i rektorsutbildning kopplas deras erfarenhet och teorier ihop för att bli identitetsutveckling.

## 4. Metoder och undersökningsdesign

I det här avsnittet kommer jag att redogöra för mitt val av kvalitativ intervju. Metoder som tematisk och hermeneutisk analys, urval av de intervjuande och genomförande beskrivs, liksom validitet och reliabilitet och etiska aspekter.

För att tillgodose ett fenomenologiskt och hermeneutiskt intresse i min undersökning valde jag intervjuemetoden. Jag ville sätta mig in i de intervjuades egna personliga tankar och idéer. Detta gjorde att jag får möjlighet att öka förståelsen av hur rektorer tolkar sitt yrkesmässiga lärande. Jag kunde ha valt att observera t.ex. genom skuggning, eller ge dem enkäter, men detta hade begränsat möjligheter att förstå hur de resonerar.

### 4.1 Kvalitativ intervju

Intervjuerna är semi-strukturerade, dvs vissa frågor är givna, men de intervjuade lämnades också utrymme för egna tankar och kommentarer. Frågorna ses i bilaga 1.

Enligt Egger (1995) och Klasson (1995) är relationen till intervjupersonerna betydelsefull och forskaren måste vara uppmärksam på och förhålla sig till vad detta får för konsekvenser. Sedan ska forskaren hantera sin emotionella relation till det som berättas. Thompson (1981) lyfter fram den muntliga berättelsens fördelar. Forskaren kan från materialet få fram både det hon förväntar sig och inte förväntar sig. Denna fördel är alltså tvädelad som består av forskarens tolkning och intervjuarens tolkning och de måste vägas mot varandra. Det gäller att forskaren inte är bunden i sina förväntningar, utan öppnar sig för materialets rikedom.

Elisabet Frithiof skriver: "För mig gällde det att växelvis kunna koppla på och av den kunskap jag förde med mig in i forskningsarbetet. När jag låter mig utmanas av intervjupersonernas berättelser ser jag deras och mina föreställningar i relation till varandra i ett kunskapsbygge." (Frithiof, 2007, s.116).

Kvale (1997, s.70) skriver om kvalitativ intervju att "Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningsperiodernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord." Kvales (1997) resonemang var en av mina anledningar till att anse kvalitativ intervju vara en passande metod.

#### 4.1.1 Tematisk analys

Den första metoden i resultatkapitlet är tematisk. Jag har organiserat materialet efter forskningsfrågorna och sedan sökt urskilja teman i svaren. Med en tematisk analys menar jag utifrån Riessman (2005) att tonvikten ligger på textinnehållet, om "Vad" mera än "Hur" det säges. Genom narrativ eller berättande analys kan man hitta gemensamma tematiska element i intervjuerna och händelserna de rapporterar om. Läsaren kan anta att när många berättelser kategoriseras i en liknande tematisk grupp, så menar alla ungefär samma sak med vad de säger. Analyserna av rektorernas berättelser riktar uppmärksamheten på innehållet i deras erfarenheter istället för hur de berättar. Jag skapar induktivt konceptuella grupperingar och teman utifrån rektorernas berättelser. Olika teman ger en typologi över berättelserna.

I en tematiserande analys tolkar jag vad som sägs, men med det induktiva i analysen försöker jag hålla tillbaka mina teoretiska perspektiv under arbetet. Först efteråt kunde jag koppla in min teoretiska förståelse av vad jag hört.

Den andra metoden som är relevant för studien är fenomenologisk-hermeneutisk. Med fenomenologi har jag mitt fokus på innebörder i rektorernas livsvärld. Kvale och Brinkmann (2014) säger... ”fenomenologi i kvalitativa studier är en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är.” (s. 44).

#### 4.1.2 Hermeneutisk analys

Hermeneutisk metod är en livsberättelsemetod som söker tolkningsmönster i text, som består av skrivna eller talade ord. Det kan gärna ske i dialog då man ställer frågor och lyssnar i dialogform. Det innebär att man söker referenser till den sammanhängande helheten för enskilda tolkningar. Tolkningen ska vara fri från interna motsägelser och idealt överensstämma med andra tolkningsmönster på området (extern konsistens). Tolkningsmönstret ska ge en djupare förståelse av texten. Det hermeneutiska inslaget i min analys kommer från Ödman (1997) beskrivning som innebär att forskare arbetar på de tre tolkningsnivåerna tolkningsobjekt, tolkningsformer och förståelseformer (tabell 2). I en avslutande analys enligt good-reason assay försöker jag fånga rationella och existentiella drag under innehållsliga teman.

Tabell 2. Tolkningsobjekt, tolkningsformer och förståelse former enligt Frithiofs (2007) tolkning av Ödman, 1997, s 125)

Tolkningsobjekt	Tolkningsformer	Förståelseformer
Intentioner bokstavlig mening	Good-reason-assay Rationell tolkning	Begripande; Rationell förståelse, (Zweckrationales Verstehen)
Situationer, specifika händelse eller handlingar	Strukturell tolkning	Strukturell förståelse (Comprehension)
Tolkningsobjektets värld	Existentiell tolkning	Hermeneutisk förståelse

Den rationella tolkningen (good reason assay) söker efter de intervjuades intentioner och deras egna förklaringar till dem. I den strukturella tolkningen försöker man förstå varför personerna gör som de gör när de är beroende av sin kontext, de situationer de befinner sig i. I den existentiella tolkningen söker man efter den mening personerna tilldelar vad de berättar om i sin rationella och strukturella berättelse.

En tolkning enligt good reason assay innebär att forskaren tar en kreativ och aktiv del. ”En del av hermeneutisk tolkning ligger på den naturliga vardagens tolkningar som kommer av berättelserna och ibland finns svårigheter att koppla till vetenskapliga teorier. Ibland väger forskarens tolkningar mer än data på ett kreativt sätt. För forskaren består utmaningar att ge sig på den hermeneutiska utmaningens tunna is att utveckla sin förmåga att se mönster och strukturer som inte är fullt synliga”. (vetenskaplig artikel om Hermeneutik, 2007, s 7-8).

Widerberg (2002.s.189) säger: ”Här finns en chans till möten, att komma nära någon eller något som beskrivs som människa. Att utforska denna möjlighet och använda lusten som drivkraft öppnar vägen till kreativitet, som i sin tur är en viktig garant för god kvalitativ forskning”.



Jag försökte att sätta mig i rektorernas berättelse och uppfattningar om sina vardagliga lärsituationer, sedan tolka och analysera narrativt utifrån vad de redogjorde för om sina egna tolkningar. Den tematiska analysen är tämligen strikt medan den hermeneutiska lämnar större utrymme för forskarens kreativitet. Jag har därför låtit den tematiska analysen dominera och antyder snarare än påvisar ett hermeneutiskt intresse för existentiella förklaringar under de rationella.

## 4.2 De intervjuade

- Anna arbetar i ett mångkulturellt område inom Göteborgs stad och har en bakgrund som förskolelärare i åtta år. Sedan började hon jobba som tillförordnad förskolechef i ett år, därefter sökte hon tjänsten som rektor. Hon har två enheter med nio avdelningar och drygt 30 medarbetare. Hon tänkte börja rektorsutbildningen, som Göteborg stad erbjuder sina rektorer, om ett år.
- Beata arbetade som barnskötare, sedan utbildade hon sig som förskollärare. Därefter läste hon två ledarskapskurser och därefter sökte hon tjänst som förskolechef. Hon är rektor sedan nästan åtta år och har två enheter med drygt 20 medarbetare.
- Cecilia var fritidspedagog i början av sitt arbete i Sverige och ett tag i USA. Sedan arbetade hon inom skolan. Efter åtta års arbete läste hon till lågstadielärare och efter elva år läste hon specialpedagogik. Hon jobbade elva år som rektor, varav sju år i lågstadiet. Hon hade sju enheter med två biträdande chefer tillsammans, men de sista fem åren är hon bara rektor inom förskolan. Just nu har hon två enheter med elva avdelningar och ca 40 medarbetare.
- Desirée började arbeta som kokerska och lokalvårdare. Sedan läste hon förskollärarytbildningen och efter nästan femton år läste hon utbildningsledarskap på avancerade nivå. Efter dess sökte hon rektorstjänst och har varit rektor i fyra år och har tre enheter med ca 30 medarbetare. Desirée har gått den rektorsutbildning som Göteborg stad erbjuder sina rektorer.
- Eva arbetade som barnskötare i början, men efter ett par år läste hon förskollärarytbildningen. Eva arbetar som rektor sedan nästan sex år och har tre enheter med drygt 30 medarbetare.
- Filippa är matte- och NO-lärare i botten och arbetade därefter som rektorstöd, samordnare, förskolechef och är nu rektor inom förskolan. Hon har jobbat tolv år som rektor och har tre enheter med ett 40-tal medarbetare. Hon läste rektorsutbildningen för många år sedan och fick komplettera med några kurser de senaste åren.

## 4.3 Urval och genomförande

För urval av respondenterna skickade jag mail till olika förskolerektorer samt frågade några rektorer, när var jag på en förskoleförvaltnings tvådagarskonferens, om de var intresserade av att vara med i min studie. Jag valde min intervjugrupp mer eller mindre slumpmässigt med fokus på att de inte skulle vara i samma stadsdelar. Med det menar jag inte statistiskt slumpmässigt, utan att rektorerna, som fick mejl eller var på konferensen, inte var bekanta och kända personer för mig och jag visste ingenting om dem mer än att de var förskolerektorer inom Göteborg kommun. De tillfrågade påverkade förstås urvalet själva också genom att de kunde säga ja eller nej. Jag har intervjuat sex förskolerektorer. Varje intervju spelades in och antecknades skriftligt för att bli underlag för analysen. Rektorerna fick också frågorna på plats så att de kunde förbereda sig.

Intervjufrågorna handlar om rektorers bakgrund och erfarenhet, antal enheter de är rektor för, deras intresse för egen yrkesutveckling, deras lärande tillsammans med andra rektorer, med personalen och med sin chef (se bilaga 1).

För att kunna ta till mig deras tolkningar spelade jag in deras intervjuer och gjorde noteringar i en loggbok. En svaghet med min studie kan vara att jag använde mig av deras spontana reflektioner i intervjun. Jag skulle ha kunnat skugga och observera rektorer, intervjuat medarbetare eller rektorernas chefer. Då hade jag kanske fått ytterligare dimensioner. Jag känner dock att min beskrivning av förskolerektorernas berättelse är trovärdig.

#### 4.4 Reliabilitet

Reliabilitet innebär att studieresultat är tillförlitliga. För att kunna säkerställa mina undersökningsverktyg läste jag litteratur och bollade med min handledare och tog till mig hans argumentet för att minska risken för en låg reliabilitet. Naturligtvis är det svårt att undvika problem till hundra procent.

Som Johansson & Svedner (2006, s.105) påstår: ”I praktiken är reliabilitet aldrig perfekt”. För att de intervjuade skulle känna sig trygga och bekväma, frågade jag om tid och plats och om jag kunde spela in när de svarade på mina frågor. För att göra mina egna tolkningar lättare kunde jag då lyssna många gånger. Jag kunde ta till mig vad de verkligen sa och minskade mina egna tolkningar av deras berättelse.

De ville alla bli intervjuade på sina arbetsplatser, utom en som på grund av covid-19 ville att jag intervjuade henne på telefon. Vid intervjuerna hade jag en neutral position för att inte styra intervjuaren. För att rektorerna skulle känna sig bekväma och positiva så mycket som möjligt valde jag att gå till deras kontor. Mina intervjuer skedde var en och en för sig, vilket gjorde att de inte kunde påverka varandra med sina enskilda påståenden.

Allt mitt material samlades in på samma sätt och jag försökte genomföra mina intervjuer med likartade handlingar och uppförande så mycket som möjligt.

#### 4.5 Validitet och generalisering

Stukat (2005) skriver: ”Validiteten kan översättas med hur bra mitt mätinstrument är på att mäta de instrumentet är avsett för”(s, 125). Med validitet menas att mätmetoden verkligen undersöker det som avsetts att undersökas. Att bedöma validitet med säkerhet är svårt. Enligt Dahmström (1996) är det viktigt att den använda variabeln är relevant och viktigt mäter den egenskap som avsett att mätas. Jag försökte sätta mycket fokus på att mina intervjufrågor skulle vara relevanta för mitt undersöknings syfte och frågeställningarna. Teori av olika källor har beaktats för att få olika perspektiv på intervjuerna. Jag försökte sammanställa intervjuernas information efter mötet så fort som möjligt för öka validiteten, då information inte ska förloras eller förvirras över tid.

Intervjufrågorna var tydliga för de intervjuade och de hade relevanta svar på mina frågor, därför kunde jag samla deras framförda svar till uppfattningar och svar på mina forskningsfrågor om vad de gör för sitt lärande och hur de beskriver lärandesituationer utifrån sina intressen och behov eller kollegors behov.

Jag hade sex intervjuade och tänkte att deras svar kan skapa en förståelse för deras situation. Men om det skulle ha varit fler intervjuade rektorer så skulle jag naturligtvis haft högre generaliseringsförmåga

än nu. Med generalisering menar jag att skapa ett mönster av mina förståelser som har relevans för liknande situationer.

## 4.5 Etiska aspekter

Under min undersökning fick jag många gånger vända mig till min handledare och tidigare forskning för att säkerställa arbetets etiska principer. Jag behövde ha hänsyn till de fyra vanliga råden om personer och deras respektive verksamheter. Säkerställning av data hanterades enligt de rättsregler som gäller till exempel hantering av personuppgifter, sekretess och immaterialrätt.

Enligt forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2016) sägs: ”Det grundläggande individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen.(1) Informationkrav som handlar om forskaren måste informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. (2) Samtyckeskravet som handlar om att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. (3) Konfidentialitetskravet: Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. (4) Nyttjandekravet: Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (s.6-14)

Jag skickade brev till rektorernas E-mail och några gånger ringde jag och frågade dem om de frivilligt ville ställa upp och bidra till min studie. Jag berättade tidigt för dem vad min undersökning handlade om och vad som var syftet. Det finns inga möjligheter att reda på vilka förskolor eller rektorer jag använde under mina studier. Alla namn på rektorerna är påhittade och det går inte att spåra vem som sa vad.

## 5. Resultat

Intervjupersonerna har givits fiktiva namn, eftersom jag tagit hänsyn till etiska regler och anonymitet. Här nedan följer identiska undersökningsfrågorna. Först redogörs för analysens uppläggning och därefter för resultatet.

### 5.1 Tematisk analys utifrån forskningsfrågor

Analyserna följer forskningsfrågorna i denna ordning: Utsagor om rektorers lärande...

1. Om sin yrkesroll på egen hand och tillsammans med andra?
2. Tillsammans med sin personal
3. Tillsammans med andra rektorer och rektorer i egna teamet?
4. Tillsammans med sin närmaste chef?

Cellerna i nedanstående matriser avslutades med meningar i kursiv stil när jag arbetade med dem. De skall ses som sammanfattningar till mig själv för att underlätta analysen. I denna version är de kursiva noteringarna borta.

Fråga 1	Utsagor om rektorers lärande om sin yrkesroll på egen hand
Anna	"Jag har väldigt nära samarbete med två av mina kollegor i vårt team. Vi brukar lägga extra tid för att arbeta tillsammans och stötta varandra i det arbetet som vi har idag". Hon har dock många samarbetspartners som hon menar bidrar till hennes eget lärande som rektor. Anna påpekar ... "Om jag har mer kunskap ... desto mer kan jag vänta av min personal".
Beata	"Jag följer Skolverket när det gäller hur jag utvecklar mig på min egen hand. Jag prenumererar på deras nyhetsbrev. Där kommer hela tiden uppdateringar .... vad tycker de är viktigt? ... Man kan läsa mycket om barnkonventionen, man kan sätta in sig i likabehandlingsplaner. Det är ett sätt för mig att utveckla mig. Jag läser skollagen, läroplan eller böcker". Om hur hon tar reda på nya kunskaper säger hon: "Vi har chefsdagen också. Där så har vi föreläsare som kommer till oss. Så att förvaltningen ger oss föreläsare på vissa forum, men inte jättemycket. Men det är så".
Cecilia	"Jag tänker att hur kan jag blir en bra ledare när det handlar om min egen utveckling... jag tänker att jag inte är den allra bästa till exempel om personalens arbetstider (schema). Om hur Cecilia reda på nya kunskaper säger hon "Vi har en utvecklingsavdelning. Jag vänder mig dit eller frågar på vår personalträff" (APT).  Om hur hon ta reda på nya kunskaper säger Cecilia: "Vi hade fantastiska föreläsningar (på rektorsutbildningen). Det var ganska tufft. Men det var det bästa jag gjort".  Inför utbildningar: "Jag har även gått på en påbyggnadsutbildning, när jag fick mina nya förskolor. Vi gick 10 terminer och man lärde mycket från litteratur och hade skriftliga uppgifter... Sedan ordnade min huvudman en kurs som påbyggnad för rektorer i förskolan. Det var ett år och var för de rektorer som jobbat längre tid.

	<p>Det var en avancerad nivå på kursen. ...Det var egentligen lite meta, om varför man gör som vi gör. Cecilia påpekar att "Man gick djupare ner på förskolans tankar, fokus på läroplanen."</p>
Desiree	<p>Efter att ha sagt att rektorsutbildningen är bra, menar hon, att man då "kunnat önskat att få lite inspel av andra forskare. Om man har en forskare från ett universitet då man köper bara en teori av en forskare. Därför känner jag att det blev enkelspårigt på det här sättet."</p> <p>"Det som jag sa var bra med utbildningen var främst det att när vi läste böcker och hade litteraturseminarium, så kunde man bearbeta det man läst och koppla det till sina egna enheter och vardagar och de erfarenheter man har och man kunde omvärdera sina erfarenheter. Man fick tänka om, att på det här sättet kunde man göra, man fick höra andras perspektiv."</p> <p>Mera om rektorsutbildningen: "... man kunde besöka varandras enheter och då var vi blandade skolor eller förskolor från alla möjliga utvecklingsområden. Då får vi också deras erfarenheter och ser hur de arbetar. Hur de fick utmaningar också och vad som var svårt för dem. Vi fick dela deras erfarenhet med dem."</p> <p>Inför svårigheter: "Titta på nätet, man kan googla, Det beror på vad det är för svårigheter, i personalfrågor kontakter jag med min HR<sup>4</sup> till exempel. Är det en ledningsfråga då får jag gå till min chef, tänker jag. Först och främst faktiskt, så går jag till mitt team. Datorn och teamet är ungefär jämställda."</p> <p>(Hur utvecklar du dig på egen hand?) "Genom att jag läser fackböcker. Om det är intressant, då tänker jag hur ska jag fördjupa mig och hitta en artikel om det. Hur ska jag samla kunskap om det? För mig det är viktigt att det som jag vill ge till mina pedagoger måste jag kunna innan. Genom att diskutera med andra. Jag tror mycket på kollegialt lärande."</p>
Eva	<p>"Om jag hamnar i en svårighet, då ringer jag till en kollega, som äger frågan, först och främst och bollar. Någon som jag litar på, som jag vet att har kloka tankar. Annars jag kan höra av mig till HR-avdelningen i till exempel juridiska frågor eller om ekonomin."</p> <p>"Litteratur, och jag diskuterar eller lyssnar på föreläsningar, så att man håller sig à jour om det som händer. På samma sätt som jag sa, kan jag få reda på utvecklingsmöjligheter för mina enheter, eller jag har en första förskollärare eller processledare, som man kan säga hjälper mig att driva den pedagogiska utvecklingen på enheter jag har. Det är hennes uppdrag att göra det."</p>
Filippa	<p>"Jag läser om området som jag hamnade i och som jag behöver blir duktigare i. Om jag känner att jag behöver utveckla min förmåga att arbeta med då söker jag litteratur om ny forskning och feedback.... hela tiden handlar det om att jag söker information själv. Jag har ingenting levererat inom mitt yrke, utan det är så vi väntas ta fram vad vi själva behöver. Vi forskar lite."</p>

Sammanfattning: Om rektorers lärande på egen hand och vad det innebär.

<sup>4</sup> HR = Human relationavdelning

Det egna lärandet betyder framför allt två saker:

- (1) Alla lyfter fram att man måste hålla sig à jour med litteratur, nyhetsbrev, nätet, gå på föreläsningar, kontakta specialister i vissa frågor eller hålla kontakt med utvecklingsavdelningen.

Filippa understryker att detta förväntas av dem. De ska vara självgående när det gäller lärandet, menar hon. Beata och Cecilia framhåller särskilt det värdefulla i bra föreläsningar, som kan lära en något nytt och går på djupet.

- (2) Alla lägger vikt vid att lära tillsammans med andra, även när det gäller sådant lärande som man "gör på egen hand", så att man får flera perspektiv.

Även olika föreläsare får gärna ha flera perspektiv och att höra andras skolledare berätta om sina erfarenheter kan leda till att man omvärderar sina egna (Desiree). Eva har en processledare i närheten och Filippa har en utvecklingsledare, som bidrar till att lära henne om nya saker och agera bollplank. Anna understryker att lärandet innebär ömsesidiga krav. Cecilia framhåller det var egentligen lite meta, om varför man gör som vi gör och hon påpekar att man gick djupare ner på förskolans tankar, fokus på läroplanen.

Fråga 2	Utsagor om rektorers lärande tillsammans med sina personal
Anna	"Jag tänker att den personal jag har sätter ganska höga krav på mig som rektor. Jag vill också känna att jag har tillräckliga kunskaper för att stötta dem att kunna utvecklas. Om jag har mer kunskap, desto mer kan jag vänta av min personal."  "Jag har mycket dialoger bland annat vid förskolläraarnas möten, då vi träffar alla förskollärare på enheten, mycket genom personalträffar (APT), studiedagar, individuella samtal, till exempel medarbetarsamtal och lära känna varandra – samtal, som jag har haft för att jag måste känna den personal som jag brinner för".
Beata	"Min personal lär mig hela tiden. Jag känner att jag är ingenting utan min personal. De är det viktigaste." De exempel hon ger gäller regler på försäkringskassan och det systematiska kvalitetsarbetet, där personalen får lägga fram vad som inte fungerar eller är svårt. "När vi sitter tillsammans då är det kollegiala lärandet som utvecklar oss. Då får man lyssna på varandra, då får man det systematiska arbetet på en bra nivå." Man planerar många saker tillsammans, t.o.m. ekonomin.
Cecilia	..."Jag försöker se och uppfatta mig utifrån andras ögon, självreflektion, att vara tydlig. De hjälper mig genom att de talar för mig vad vill de ha, eller vad behöver jag. Vi har tillsammans ett uppdrag och vi påverkar varandra. Jag lär mig genom att leda. Ibland vill jag besluta, men jag lär mig genom deras reflektion. Vi har gemensamma mål. Vi sätter mål med varandra, diskuterar om olika saker och ting, då lär vi genom våra diskussioner. När man känner sig bekväm med varandra, då man kan våga säga sina eller andras fel, man måste kunna våga säga att mitt förslag inte fungerade. Den atmosfären är viktig för att man ska kunna ha en bra dialog med varandra".

Desiree	"Vi lär av varandra hela tiden. Vi är varandras lärmiljöer. Jag tänker kollegialt, bara för att jag är rektor är jag inte expert på allting. ... Sättet att tänka förändras hela tiden. Vi försöker stötta varandra. Jag litar på min personal. Jag tror att de vill utveckla och förbättra sig. Vi kan bli bäst allihop tillsammans".
Eva	"Min personal är jätteviktig. Jag ska utmanas i mina tankar och jag får också information om hur vi ligger till, vad vi behöver förstärka eller utmanas i och gå vidare med." "Genom min processledare eller första förskollärare kan jag ta del av deras kunskaper för min egen del. Jag är med på möten och lyssnar och sen pratar vi och hör av varandra om var vi är någonstans.  På den egna enheten har hon en första förskollärare, som hjälper henne att driva pedagogisk utveckling. Denna hjälper henne bl.a att hålla sig underrättad om personalens kunskaper, utöver de möten hon har med personalen.
Filippa	Filippa säger att vi lär ju tillsammans. "De har helt ett annat innehåll på rektorsutbildningen än jag hade. Deras utbildning är nyare än min är, så att när vi sitter i situationer så kan vi vända och vrida på saker tillsammans. Vi har olika syner när vi går in, vi har olika förkunskaper med oss ni vi pratar olika ärenden. Att inte ha någon att bolla med när du har någonting som du behöver diskutera, oavsett om det är mitt team eller mina pedagoggrupper, så du stoppar still, du kommer inte längre mer än dina egna tankar. Vi har ju 'SKA- arbete' (systematiskt kvalitetsarbete), jag läser hela tiden vad de skriver varannan vecka i sin systematiska kvalitetssäkring. ... Dialog och skriftligt det ger vad de säger och agerar där.  Filippa nämner en utvecklingsledare: "Vi har jobbat tillsammans med våra systematiska kvalitetsarbeten. När vi hela tiden får hjälp då utav henne, då hon ligger och kollar det här vi behöver utveckla. Då lägger vi upp en plan tillsammans... Det inte så att hon leder mig framåt, hon finns som ett bollplank. Hon lyfter frågor med oss".

Sammanfattning: Om rektorers lärande tillsammans med sina personal och vad det innebär

- (3) *Alla är överens om att de lär sig kollegialt tillsammans med sin personal.*

Anna på pekar att personalen utmanar henne med ganska höga krav, vilket innebär att hon utvecklar sig utifrån detta. Beata anser att det systematiska arbetet och saker de gör tillsammans skapar lärande situationer. Cecilia speglar sig och lär sig genom personalens reflektioner. Desiree påpekar att hon får information om hur vi ligger till, vad vi behöver förstärka eller utmanas i och gå vidare med. Eva: Jag är med på möten och lyssnar och sen pratar vi och hör av varandra om var vi är någonstans. Filippa nämner att vi lär ju tillsammans.

- (4) *Nästan alla påpekar att de utnyttjar möttesituationer på arbetsplatsen för att lära sig av sin personal.*

Mötena på arbetsplatsen skapar kollegialt lärande och är en miljö för att fråga och byta kunskap tillsammans. Anna räknar upp olika slags möten då man lär känna var varandra, vilket är nödvändigt. Beata nämner att vi lyssnar på varandra på mötena. Cecilia säger att min personal hjälper mig genom att de talar om för mig att vad de vill ha och jag lär mig när vi diskuterat med varandra om beslut hon

skall ta. Desirée säger att vi lär av varandra för att vi är varandras lärmiljö och vi kan bli bäst allihop tillsammans. Flippa säger att vi lär ju tillsammans och när vi diskuterar, bollar eller att hon läser personalens skriftliga dokument.

- (5) *Två av de sex rektorerna pekar särskilt på processledare (motsv.) som en hjälp i det egna lärandet.*

Eva påpekar att genom sin processledare eller första förskollärare kan hon ta del av deras kunskande för min egen del. "Jag är med på möten och lyssnar och sen pratar vi och hör av varandra om var vi är någonsans". Filippa har en utvecklingsledare, som bevakar utvecklingsbehov och som fungerar som ett bollplank.

- (6) *Nästan alla rektorer lägger en kravfylld innebörd i lärandet.*

Eva vill ha kunskaper för att motsvara personalens krav, så att hon kan ställa krav på dem. Cecilia försöker uppfatta sig själv utifrån andras ögon för att det kräver självreflektion. Man måste våga tala om egna och andras fel. Desirée understryker att hon inte är expert på allt men att tillsammans kan de bli bäst. Eva vill utmanas i sina tankar. Filippa påpekar att man blir fast i sina egna tankar om man inte nyttjar kollegornas kunskaper i den förnyade rektorsutbildningen.

Fråga 3	Utsagor om lärande tillsammans med andra rektorer och rektorer i egna teamet
Anna	<p>Anna har ännu inte gått rektorsutbildningen.</p> <p>Teamet: "Jag har väldigt nära samarbete med två av mina kollegor i vårt team. Vi brukar lägga extra tid för att arbeta tillsammans och stötta varandra i det arbetet som vi har idag". ...Vi har teamarbete som jobbar med frågor utifrån: organisera nätverk, frågor som kommer från vår förskole förvaltnings centrum, vi jobbar mycket med att stötta varandra i arbete vi har idag. Till exempel när det gäller ekonomi och ekonomisk balans, så vi är flera förskolor som fått återse planen för att ekonomin inte går runt, vi saknar underlag, har fel uppsättning med personal som kostar mycket".</p>
Beata	<p>Rektorsutb: Hon lärde sig genom att man diskuterade i grupp. "Då fick man checkat av arbetsmiljön ... om man gjorde rätt. Man fick gå in i djupet i skollagen, man kunde tolka olika händelser, vi pratade i grupp och diskuterade mycket och vi hade inlämningar. Det var jättenyttigt. Man fick lite kött på benen. Man fick veta om man ville söka hjälp." Hon tycker att utbildningen var effektiv.</p> <p>Teamet: "Vi är fem kollegor som arbetar i ett team. ...Till exempel på studiedagar köper vi en föreläsare gemensamt och samlar vi ihop alla våra enheter. Sedan har vi haft gemensamma julbord, gemensamma handlingsplaner. Någon tar hand om och tittar på HR eller vårt område och presenterar på sin tid och någon annan har en annan arbetsuppgift som den presenterar så där. Då hjälper vi varandra."</p>
Cecilia	<p>Rektorsutb: "Man var med en lärgrupp i samma team hela tiden i tre år och man kopplade ihop sig väldigt tajt. Väldigt sällan var man med andra grupper.... Vi skuggade varandra. Det var ett väldigt stort kollegialt lärande.</p> <p>Teamet: "Jag är i ett team med fem rektorer i det här området. Vi har ett kontor där vi har två specialpedagoger och två administratörer. Delvis kan vi stödja varandra kollegialt, man liksom känner väldigt stöd och har roliga stunder. ... Vi har läsgruppsarbete och vi planerar ihop. Vi har lärledare i våra team. Vi är tillsammans på mötena,</p>



	<p>sitter och diskuterar pedagogik, eller så läser vi olika böcker och diskuterar tillsammans. Om vad vi behöver vidareutbilda oss i. Om jag behöver utveckla mig om ett område, då frågar jag mitt team om det, de som jag känner väl. "</p>
Desirée	<p>Rektorsutb: Desirée nämner som positivt att man fick arbeta i olika basgrupper, dels inom förskolan, dels inom närområdet från olika skolor. Båda basgrupperna var bra: "Man fick tänka om, att på det här sättet kunde man göra, man fick höra andras perspektiv. .. Då får vi också deras erfarenheter och ser hur de arbetar. Hur de fick utmaningar också och vad som var svårt för dem."</p> <p>Teamet: "På onsdagar träffas vi alltid en timme för att se om det finns någonting vi behöver diskutera, en massa gemensamma frågor. På torsdagar på våra gemensamma träffar har vi team tid i minst två timmar och varannan vecka har vi ledningsgrupper hela dagen och vi skapar gemensamma dokument, kompetensutvecklingsplaner, vad vi vill vår personal ska få i vårt område. Vi försöker jobba ganska lika, man måste nästan känna som rektorer eller personal, känna att i området finns jämställda förskolor. Vi ska kunna känna att man har olika processer, men man jobbar ungefär med samma saker... men vi gör på olika sätt."</p> <p>Desirée anser att ett team kan bli för begränsat: "Om man jobbar i team i ett tag så hamnar man i sina roller. Det inspelet är ganska lika. Om jag går till något annat (team) så känns det att det som jag alltid har gjort, det behöver inte göras. Jag kan få diskutera och bolla öppet utöver de ramar man har, man kan diskutera om alla möjliga och olika saker. Jag tycker att de olika utsikterna gör att man utvecklas." Om svårigheter: "Först och främst faktiskt så går jag till mitt team. Datorn och teamet är ungefär jämställd. Jag går inte till min chef eller HR i första hand. Jag försöka först lösa det själv."</p>
Eva	<p>Rektorsutb: "Det var mycket bra. Nätverkan det var bäst. Med nätverkande menar jag att andra kolleger finns att bolla med och tänka ihop med och så."</p> <p>Teamet: "Vi har ett jättebra team. Vi är fyra personer. Vi pratar om strategiska frågor. Hur ska vi arbeta för att ha en samsyn i vårt område? Vi stöttar varandra med olika dokument, samarbetar ... i svåra frågor om till exempel personalärenden och så där. Jag har absolut några andra kollegor som kan underlätta mitt lärande, till exempel en gammal kollega. ... Det finns massor av frågor i olika situationer som vi diskuterar med varandra, till exempel hur ska vi få pedagogerna att förstå saker. Ibland tycker man inte om saker, men man måste ändå vara med. För att vi har ett uppdrag. Om jag hamnar i en svårighet, då ringer jag till en kollega, som äger frågan, först och främst och bollar. Någon som jag litar på, som jag vet att har kloka tankar. Annars jag kan höra av mig till HR avdelningen i till exempel juridiska frågor eller om ekonomin."</p>
Filippa	<p>Rektorsutb: Hon gick den i Karlstad för länge sedan. " För mig blev det mer socialt och att skapa nätverk".</p> <p>Teamet: "Ja, vi har jättenära teamarbete. Jag jobbar i ett team som är fyra rektorer. Vi har jättenära samarbete om alla frågor. Vi skiljer oss mycket från andra rektorer team inom förskoleförvaltningen idag. Vi ser väldigt annorlunda på våra uppdrag idag och hur ska vi arbeta tillsammans. Vi gör allt från personalplaneringar till budget, dokument som ska lämnas in, ahh det finns inte mycket som vi gör inte tillsammans. ... Jag har andra kontakter. Vi är många rektorer som arbetar (40-45 i centrum).. och många av dem man känner, när man jobbat så länge som jag ändå har. Så jag har</p>

många relationer. Det är väldigt positivt att man kan ställa några frågor till kollegor, som man inte jobbar så nära, om man vill ha svar och funderingar.
--

Fråga 3 om samarbete med andra rektorer är uppdelad i två avdelningar: Dels inom rektorsutbildningen, dels det egna teamet<sup>5</sup> av förskolerektorer.

#### Sammanfattning: Om rektorsutbildningens samarbete med andra rektorer

En av de sex har inte gått den än (Anna) och en (Filippa) gick en förkortad variant i Karlstad för tiotalet år sedan (förkortad på grund av validering mot andra utbildningar). Av de fyra andra nämner Desirée inget om de andra rektorerna på utbildningen. Men fyra totalt nämner samarbetet i grupp mellan rektorerna på utbildningen. Två talar om dem som nätverk (Eva, Filippa) och två (Beata och Cecilia) talar om det kollegiala lärandet. Det talas om "att bolla" med kollegor eller att "man kopplade ihop sig väldigt tajt". Alla uppskattade detta, men Cecilia påpekar att man väldigt sällan var tillsammans med andra grupper än den basgrupp man själv tillhörde.

- (7) *Arbetet i grupper under rektorsutbildningen uppskattades av de fyra som varit med om den eller nämner den. Man talar om nätverk att bolla med och tajt sammankoppling.*

#### Rektorsteamet i samma område (4-5 förskolerektorer)

Alla talar väl om samarbetet i sina egna team. Anna utpekar dock särskilt två av sina kollegor (bland fyra). Filippa understryker, att hon förutom jättenära samarbete i teamet dessutom har också andra kontakter med andra rektorer, vilket underlättas av att hon arbetat länge i staden. Hon beskriver det som väldigt positivt "att man kan ställa några frågor till kollegor, som man inte jobbar så nära, om man vill ha svar och funderingar. Denna syn har också Desirée. Hon talar om att hon känner väldigt stöd, men också att hon har kontakter utöver sitt team. När man jobbar i team i ett tag så hamnar man i sina roller säger hon. "Det inspelet är ganska lika. Om jag går till något annat (team) så känns det att det som jag alltid har gjort, det behöver inte göras". De är alltså medvetna om att det nära och goda samarbetet i ett team kan ha begränsningar.

Det finns två förhållningssätt till det goda teamarbetet:

- (8) *Rektorerna fokuserar på gemensamma rutiner och problem som måste hanteras.*

Anna säger: "... frågor som kommer från vår förskoleförvaltnings centrum.... Till exempel när det gäller ekonomi och ekonomisk balans, så vi är flera förskolor som fått återse planen för att ekonomin inte går runt, vi saknar barns underlag, har fel uppsättning med personal som kostar mycket". Beata nämner gemensam fortbildning och handlingsplaner för enheterna som man organiserar ihop, men lägger till trivselåtgärder som gemensamma julbord. Desirée nämner: "...vi skapar gemensamma dokument, kompetensutvecklingsplaner, vad vi vill vår personal ska få i vårt område. Vi försöker jobba ganska lika, måste nästan känna som rektorer eller personal, känna att i området finns jämställda förskolor. Vi ska kunna känna att man har olika processer, men man jobbar ungefär med samma saker". I Filippas team tycker man att man har drivit detta samarbete särskilt långt jämfört med andra team. "Vi gör allt från personalplaneringar till budget, dokument som ska lämnas in, ahh det finns inte mycket som vi gör inte tillsammans."

---

<sup>5</sup> Som nämndes i kapitel 1.1 är förskolerektorerna indelade områdesvis i team som har regelbundna möten.

- (9) Rektorn understryker gemensamt utvecklingsarbete i teamen.

Cecilia (som också nämner "roliga stunder") talar om något hon kallar lärgruppsarbete, som leds av lärledare. "Vi är tillsammans på mötena, sitter och diskuterar pedagogik, eller så läser vi olika böcker och diskuterar tillsammans. Om vad vi behöver vidareutbilda oss i. Om jag behöver utveckla mig om ett område, då frågar jag mitt team om det, de som jag känner väl." Eva säger: "Vi pratar om strategiska frågor.... Vi stöttar varandra ... När det gäller vad vi gör med våra egna lärande. Det finns massor av frågor i olika situationer som vi diskuterar med varandra, till exempel hur ska vi få pedagogerna att förstå saker. Ibland tycker man inte om saker, men man måste ändå vara med. För att vi har ett uppdrag." Här är det alltså fråga om det egna lärandet, men också personalens förmåga att förstå kraven i uppgiften och hur man skall förmå dem till det.

*Utsagorna om samarbete i teamen är alla positiva, men två rektorer påtalar vikten att inte begränsa sig till detta samarbete med kollegor, utan kontakta andra. Teamen samarbetar om dagliga rutiner och problemhantering. Två rektorer talar mera om utvecklande ambitioner som teamen har, både för sig själva och personal som inte riktigt hänger med.*

Fråga 4	Utsagor om rektorers lärande tillsammans med sin närmaste chef
Anna	"Min chef finns mycket som stöd för mig, vi har mycket dialoger för att hon vill veta vad jag känner behövs... vad jag behöver kunskap om som ny rektor, och bland annat kunde hon skicka mig till olika utbildningar för att träffa nya rektorer inom Göteborg stad. Hon trycker på lite grand för att jag skall börja den utbildning som Göteborgs stad erbjuder sina rektorer."
Beata	"Min chef är med och planerar chefsdagarna, då vet hon väl om oss, att på den dagen sitter vi kollegor tillsammans. Hon planerar med oss. Vår chef ser vår kompetensutveckling när vi är på den chefsdagen. Vi får den kompetensutveckling vi behöver på det här sättet. Annars sköter vi rektorer oss själva. "
Cecilia	"Hon har ett väldigt bra bemötande, är väldigt närvarande och berömmar oss, ger möjligheter till fortbildningar. Min chef ser mig och finns när jag behöver, till exempel för att organisera ekonomin i min enhet med barnantal och så vidare, där fick jag mycket stöd av min chef.
Desiree	"Han ger mig verktyg för att jag skall kunna hantera ledarskapet. Han får mig trygg i de frågor som vi till exempel måste kunna jobba med i enheterna. Till exempel ekonomi, struktur, resultatredovisning, verksamhetsplaner. Han hör vilka frågor vi har på ledningsgrupper, då bjuder han in personer som kan svara på de här frågorna, till exempel från HR stöd. Han skapar korttidsutbildningar relaterade till områdena som vi måste jobba på i enheterna."
Eva	"Jag tänker att det är mitt eget ansvar att utveckla min yrkesroll. Det gör inte min chef eller han kanske säger till att ta reda på saker som händer inom förvaltningen. Han skickar mig vidare till aktuella projekt."
Filippa	"Ganska lite. Vår chef är inte den styrande när det gäller vår kompetensutveckling. Det väl mer förskoleförvaltningen då som äger den frågan. Ja. Jag skulle säga så här, att nej. Vi har inte som rektorer inom förskoleförvaltningen enskilt anpassad kompetensutveckling, utan det är den stora massan eller 160 personer, som man bedömer vad vi behöver ha just då. De frågorna,

som kommer därifrån, det är ingenting som jag efter frågar i min egen kompetensutveckling. Det som skiljer ut den kompetensutvecklingen är att den lyfter upp vissa frågor efter stadens önskemål".
---

### Sammanfattning: Om rektorers lärande tillsammans med sin närmaste chef och vad det innebär

- (10) Alla påpekar att deras chef finns där när de behöver och ger trygghet och stöd.

Anna säger t.ex. att min chef finns mycket som stöd för mig. Vi har mycket dialoger om vad jag behöver för att räcka till eller vilka kunskaper jag behöver som ny rektor. Beata säger att hen känner väl till oss och är på våra planeringsdagar och säger att vad vi behöver för kompetensutveckling. Cecilia nämner att hennes chef har väldigt bra bemötande och är närvarande och berömmar. Även Desiree talar om att chefen ger henne stöd för att hon skall kunna hantera ledarskapet. "Han gör mig trygg i de frågor vi måste jobbar på".

- (11) Alla nämner att deras chef ordnar föreläsningar eller korta utbildningsmöjligheter på de gemensamma träffarna.

Anna säger t.ex. om chefen, att han skickar mig vidare till aktuella projekt tillsammans med andra rektorer. Cecilia påpekar att chefen ger möjligheter till fortbildningar man behöver. Desiree talar om att vår chef hör vilka frågor vi har på ledningsgrupper, då bjuder han in personer som kan svara på de här frågorna.

- (12) Fyra av sex rektorer framhåller att det är deras eget ansvar, inte chefens, att utveckla sin yrkesroll.

Beatas chef är uppmärksam på vad rektorerna behöver, men "annars sköter vi rektorer oss själva". Eva tänker att det är hennes egen ansvar att utveckla sin yrkesroll, "det gör inte min chef...". Filippa talar om att lärandet tillsammans med närmaste chef, att det är "ganska lite ... Vår chef är inte den styrande när det gäller vår kompetensutveckling. Det väl mer förskoleförvaltningen då som äger den frågan ... De frågorna, som kommer därifrån, det är ingenting som jag efter frågar i min egen kompetensutveckling." Desirées chef hör på hela personalens utvecklingsbehov, men inriktar sig inte direkt på hennes behov.

## 5.1.2 Sammanfattning

Det kan vara lämpligt att här sammanfatta de teman som hittills analyserats fram:

- (1) Alla lyfter fram att man måste hålla sig à jour med litteratur, nyhetsbrev, nätet, gå på föreläsningar, kontakta specialister i vissa frågor eller hålla kontakt med utvecklingsavdelningen.
- (2) Alla lägger vikt vid lärandet tillsammans med andra, även när det gäller sådant lärande som man "gör på egen hand", så att man får flera perspektiv.
- (3) Alla är överens om att de lär sig kollegialt tillsammans med sin personal.
- (4) Nästan alla påpekar att de utnyttjar mötessituationer på arbetsplatsen för att lära sig av sin personal.

- (5) *Två av de sex rektorerna pekar särskilt på processledare (motsv.) som en hjälp i det egna lärandet.*
- (6) *Nästan alla rektorer lägger en kravfylld innebörd i lärandet.*
- (7) *Arbetet i grupper under rektorsutbildningen uppskattades av de fyra som varit med om den eller nämner den). Man talar om nätverk att bolla i och tajt sammankoppling.*
- (8) *Rektorerna fokuserar på gemensamma rutiner och problem som måste hanteras (i teamen).*
- (9) *Rektorer understryker gemensamt utvecklingsarbete i teamen.*
- (10) *Alla påpekar att deras chef finns där när de behöver och ger trygghet och stöd.*
- (11) *Alla nämner att deras chef ordnar föreläsningar eller korta utbildningsmöjligheter på de gemensamma träffarna.*
- (12) *Fyra av sex rektorer framhåller att det är deras eget ansvar, inte chefens, att utveckla sin yrkesroll.*

Avslutningsvis vill jag nämna att rektorerna påpekade att de lär genom att själva söka information och kunskap genom nätet, litteratur, lyssna föreläsningar och genom att kontakta specialister inom olika områden. Samtliga nämnde att de lär sig tillsammans i samtal om olika frågor eller då de söker lösningar på problem de ställs inför. Deras resonemang om lärandet innebär att när de söker varandra så får olika perspektiv, vilket bidrar till att tänka nytt. Rektorerna var eniga om att det kollegiala lärandet är en central dimension för kunskapsbildning. Det handlar om personalmöten med pedagogiska reflektioner och meningsbyten eller diskussioner med experter. Detta är omständigheter och villkor som rektorerna pekade på som faktorer för lärande i sitt arbete.

Den formella rektorsutbildningen skapade ett forum för lärande, genom att träffa andra rektorer i utbildningen och därmed få möjlighet att i grupp arbeta och diskutera om praktik och teorier. Rektorerna framhöll att de fick höra olika perspektiv från olika håll, och inte bara av sina teamkollegor. Stödet för lärande gavs också av chefer genom den trygghet de ger, samt genom att anordna föreläsningar eller formella utbildningar för rektorerna.

Utifrån mina tematiska och fenomenologiskt, hermeneutiska tolkning med fokus på Good resson assay modellen beskriver jag rektorernas livsberättelser och deras förståelse av sitt vardagliga lärande. De hade alla samma rutiner för att kontinuerligt träffas i sina respektive team. Detta gjorde det möjligt för mig att koppla deras strukturerade mötesplatser till driftsorganisationen men framför allt utvecklingsorganisationen. Förskole förvaltningen erbjöd särskilda insatser för att utveckla sina rektorer och den interna organisationen.

Det rektorernas lärande främjades genom liknande arbetsuppgifter och gemensamt målfokus på sitt uppdrag. Utifrån rektorernas berättelser om olika gemensamma möten drar jag slutsatsen att de utvecklat kollektiva redskap kollektiva redskap där teorier och erfarenheter knyts samman och bidrar till deras lärande.

## 6. Sammanfattande diskussion

Syftet med studien är att utveckla kunskap om hur förskolerektorer lär sig om sin yrkesroll och hur detta får stöd av deras omgivningar. Jag ville veta hur rektorer ser på sitt lärandes utveckling och ville studera hur Göteborg stad stödjer sina rektorers i deras lärandes utveckling arbete. Utifrån mitt syfte formulerade jag fyra frågor:

1. Hur lär sig förskolerektorer om sin yrkesroll på egen hand och tillsammans med andra?
2. Hur lär sig förskolerektorer tillsammans med sin personal?
3. Hur lär sig förskolerektorer tillsammans med andra rektorer och med rektorer i sitt team?
4. Hur lär sig förskolerektorer tillsammans med sin närmaste chef?

Utifrån rektorernas berättelser gjorde jag en narrativ tolkning av sina lär situationer i arbetet. Jag försökte samla likartade argument i teman. Dessa försöker jag nu betrakta med en hermeneutisk blick. Men jag vill också knyta diskussionen till begreppen praktikgemenskap samt drifts- och utvecklingsorganisation.

En hermeneutisk tolkning enligt good reason assay-modellen vilar på de intervjuades rationella beteenden och handlingar för att nå sina mål eller uppfylla sina intentioner, dvs. att lära och utvecklas professionellt (se tabell 2). Under detta ligger deras existentiella, känslomässiga tolkning av sitt beteende. Rektorerna framhöll både vikten av egna initiativ och hur beroende de är av kollegialt lärande.

Rektorernas berättelser visade sig att de har eget ansvar för sitt lärande, men de har också ömsesidiga krav på varandra, t. ex. när de på egen hand söker kontakt med varandra. Detta är existentiella tolkningar enligt good reason assay-hermenutik. Min tolkning grundar på var och en av rektorernas berättelser om sitt lärande och de situationer som främjar lärande.

Samtliga rektorer lägger vikt vid att lära tillsammans med andra, även när det gäller sådant som man "gör på egen hand". På så sätt får man flera perspektiv (tema 2). Samtliga lyfter fram (tema 1) att man måste hålla sig à jour med litteratur, nyhetsbrev, nätet, gå på föreläsningar, kontakta specialister i vissa frågor eller hålla kontakt med utvecklingsavdelningen. Detta skall inte förstås som isolerat från det gemensamma lärandet.

Utifrån Wengers utgångspunkter går det att förstå lärande som något som sker precis hela tiden, och inte endast något som sker genom att gå på kurs eller andra formella utbildningar. Lärande sker självklart inte bara genom formella rektorsutbildningar. Det finns klara ordval som binder rektorernas vardagliga kunskapssökande, enligt Wenger (1998). "Professionell identitetsutveckling är en viktig aspekt av lärandet". Därför ger både det dagliga lärandet och deltagande i rektorsutbildning intressanta frågor om identitetsutveckling genom möte med andra. Wenger framhåller att gemenskap och att diskutera med andra är betydelsefullt för lärandet. Detta var en anledning till att jag frågade rektorerna om sådana gemenskaper.

Rektorerna framhöll att de ingår i grupper och nätverk med andra rektorer. De är Göteborgs stads förskole rektorer med liknande uppdrag och ansvar. De träffas eller söker varandra utifrån de gemensamma eller liknande ämne behov, synpunkter eller problem som de vill diskutera med varandra. Rektorerna diskuterar med varandra utifrån sina erfarenheter och pedagogiska teorier. Deras gemenskap och samtal bildar deras praktikgemenskap. Genom rektorernas diskussioner och reflektioner om praktiska saker omvandlas teorier och erfarenheter och bildar ny kunskap.

Tema 8 visar att team-mötena är relevanta för driftsorganisationen när man fokuserar på gemensamma rutiner och problem som måste hanteras. Tema 9 visar att särskilt två rektorer också uppfattar team-

mötena som utvecklande, eftersom man diskuterar pedagogik, läser, pratar om strategiska frågor och den svåra frågan om hur man skall få personal att förstå vissa saker. Rektorerne framhöll att de ofta har roliga stunder tillsammans där de stöttar och hjälper varandra.

Nästan alla rektorer påpekade att de utnyttjar mötessituationer på arbetsplatsen för att lära av sin personal (tema 4). Här vill jag lyfta fram de fyra kommunikationsformerna från Takeuchis (1995) SECI-modell som är socialisering, externalisering, kombinerande och internalisering. De fyra kommunikationsformerna utvecklas beroende på i vilken situation rektorerne och deras medarbetare hamnar i.

Till exempel, under ett samtal angående verksamheten eller barns lärande, blir socialiseringsformen aktuell genom tysta kunskaper som skapas och överförs mellan deltagarna. Genom samverkan med andra kan den tysta kunskapen externaliseras när kunskap från flera källor möts och då leder till en kombinerande i en öppen dialog. Är dialogen bra kan deltagarna internalisera lärdomarna från ny explicit kunskap, så att de återigen fungerar som tyst kunskap i modeller för praktisk aktivitet.

Mötena med personalen på arbetsplatsen, team-mötena och nätverkandet med andra rektorer tillhör driftsorganisationen, men visar sig också regelbundet kunna omskapas till temporära system, som blir sociostrukturella möten. Forskning har visat att dessa fungerar bra för att "tina upp" organisationers institutionella logik och därmed främja förändring (Nordholm & Blossing, 2014). Detta innebär en synkronisering av rationella processer i tekno-strukturer med socio-struktureres arbetssociala liv.

Mötena på arbetsplatsen tillfredsställer rektorernas behov. För de fyra som deltagit i rektorsutbildningen gäller att man deltagit i gemensamma föreläsningar, men framför allt utbildningsteamens diskussioner. De senare fungerar också som temporära system. Rektorernas berättelser visar dem som i hög grad initierande och pådrivande för att motsvara sina existentiella känslor.

Att både personalmötena och rektorsteamerna är praktikgemenskaper i Wengers (1998) betydelse är klart. Man har i hög grad gemensamma projekt, man hjälper varandra med att utforma kollektiva redskap och visar ett ömsesidigt engagemang. I praktiksituationer utvecklas gemenskaper som håller ihop och troligen utformar gemensamma normer. En rektor (Desirée) framhåller dock att teamen ibland kan bli för begränsande, liksom föreläsningar inom rektorsutbildningen som har samma perspektiv. Detta rubbar dock inte min tolkning utifrån Timperley (2013) att intervjuerna överlag visar att kollegor har behov av varandra i lärandeprocessen i form av att diskutera, pröva och därefter åter diskutera.

Rektorsutbildningen har haft inslag som kunnat fungera som en extern utvecklingsorganisation, vilket samtliga deltagande rektorer framhållit (tema 7). Andra utbildningar har mera tekno-strukturell karaktär. Förvaltningens fortbildning verkar inte vara direkt inriktad på utveckling eller personliga möten (tema 11). De rektorer som har tillgång till processledare eller motsvarande verkar få stöd av dessa (tema 5), men bara en av rektorerne formulerar det i termer av utveckling. Frågan är snarare varför inte alla gör det.

## 7.Resultatdiskussion

Undersöknings syfte var att utveckla kunskaper om hur förskolerektorer lär sig sin yrkesroll och hur detta får stöd i deras omgivning.

I resultat visade sig att rektorerna ansåg att de lär sig genom innebörder kontakt med varandra, hålla sig i a jour med litteratur, nyhetsbrev, nätet, gå på föreläsningar, kontakta specialister i vissa frågor eller hålla kontakt med utvecklingsavdelning. Rektorerna beskrev att de lär sig tillsammans med andra även när det gäller sådana som de gör på egen hand, så de får flera perspektiv av varandra. De framhöll att när de höra varandras erfarenhet och reflektera, då de omvärdera sina egna handlingar därför de kommer på något nytt sätt att tänka. Rektorerna även beskrev om att genom kontakter och diskussioner de lär sig lojalt.

Alvesson & Sköldbergs (2008) pragmatisk utsträckning av rektorers arbete handlar om att rektor använder sig av regler i ljuset av sina tidigare erfarenheter av det som tidigare fungerat och de lär sig av de dagliga praktiska situationerna. Wenger (1997) resonerar att Lärande är något som ske hela tiden inte bara genom de formella utbildningar utom de vardagliga situationer. Utifrån Wengers framhållande kan man säga att det finns klara ordval mellan rektorernas dagliga kunskapssökande och vardagliga lärandet.

Rektorerna påpekade att de lär sig kollegialt genom att kommunicera med sina personal i olika mötes situationer, Personalens höga krav på rektor var en motiverande faktor för att de söker kunskaper. Söka kunskap och svara personalens frågor är en utvecklande process för rektorer som riktar till deras lärande. De systematiska och rik formiga mötena skapades att rektor med sin personal ställer olika frågor till varandra, detta gör att framkommer många olika pedagogiska perspektiv som bringar till existens kollegialt lärande för rektorer.

Det har kommit fram av två rektorer att de lär sig genom sina processledare och förstaförskolelärare, när de diskuterar med varandra eller när de läser sina personalens skriftliga dokument. Som Jerdberg (2022) beskrev läroprocess uppstå i relation mellan erfarenhet och kompetens när skolans kärnuppdrag ligger i fokus och genom analysen framkommer att erfarenhet och kompetens är ömsesidigt beroende på varandra.

Rektorerna påpekade att när de samarbeta med andra rektorer, då lär de sig av varandra. Kommunikationer under rektorsutbildning, nätverk, fråga om praktiska saker eller bolla med varandra beskrev som en lärande situation. Rektorers team var ett stöd för deras lärande. De påpekade att vid problem eller när vi har dilemma om problemlösningar, de kontakta samma teamkollegor eller andra rektorer som har mer kunskap och erfarenhet om frågan.

Undersöknings resultat visade sig att det finns två förhållningsätt till rektorernas team arbete. En handlar om att rektorerna har gemensamma fokus på gemensamma rutiner och problem som ska lösas(ekonomi, omorganisation, förenad personalutbildningar, dokumentation) och den andra handlar om att rektorer framhållit att under den gemensamma teamarbete, de diskutera pedagogik, tala om sina behov eller personalhanteringar. Rektorernas regelmässiga tematräffar räknas temporära utveckling system för deras arbetes lärande.

I resultat har kommit fram att de rektorer som gick på den formella statlig rektorsutbildning beskrev att dem fick möjligheter att kontakta med andra rektorer utöver sitt team, de lärde sig genom kollegial. De fick nya perspektiv, råd eller diskuterade om olika teorier och erfarenhet. Skott & Törnsen (2018) undersökning resultat om tolv rektorers lärande om sin professionella utveckling i skärning punkter mellan dagliga arbete och deltagande i rektors program, när de var på rektorsutbildning. De såg att lärande beror på de olika varse uppväxt och personliga livs faser spelar roll för hur rektorer framträder i sitt skolledarskap.



Den professionella identitetsutvecklingen kan vara medveten, partiellt medveten och omedveten, synlig eller osynlig för andra men framträder under möten med rektorer och i deras berättelser över tid. Jerdborg (2022) beskrev att det finns en sammanband mellan rektorers utbildning och deras erfarenhet och förståelse av praktiken. Den intentioner lärande kan bilda olika form av lärande identitet hos rektorerna.

Alla rektorer beskrev att deras chef är ett stöd för de, ge trygghet till rektorer. Deras chef och de har många olika dialoger om praktiska saker, kompetensutvecklingar, föreläsningar, frågor om ekonom. Fyra av rektorer framträder att det är deras ansvar att utveckla sin yrkesroll och inte deras chefsansvar. Jag funderar på skollagen Kap.2.§. 8 som skrivit att rektor måste ha pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet. Det räcker inte med enbart utbildning eller enbart erfarenhet. Även skollagen i kap 2. §.11 finns en befattningsutbildning för rektorer. Därför det var viktigt för mig att lyfta fram med min undersökning om hur det är viktigt att uppmärksamma rektorers lärande i och för sitt arbete.





## 8. Metoddiskussion

Jag använde mig av en tematisk, fenomenologisk-hermeneutisk metodologi i min studie. Det var fördelaktigt, för att jag som forskare kunde ha med fokus på innebörderna i intervjuernas livs värld få möjlighet att för djupa mig i deras livs erfarenheter och få möjlighet till bättre förståelse och analys av intervjuernas tolkning.

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) fenomenologi i kvalitativa studier är en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva värden som den upplevs av de. Med den hermeneutiska metoden fick jag komma till de intervjuernas naturliga och vardagliga tolkningar.

Metoden hermeneutisk tolkning gav framgång till mig att utveckla mig för att kunna använda intervjuernas berättelse till relevanta teorier och även ibland utmanade mig att tunna is mina egna tolkningar som skapa egen mönster som var inte fullt synliga. Jag hade mer fokus på Good-reson-essay tolkning. Det innebär att jag som forskare utgår alltid att förstår motiven och den bakom liggande orsaken. Mina analys kommer ifrån Ödeman (1997) som handlar om att en första tolkning bygger på andra tolkning och andra tolkning i varvet ligger på den förste. Mina tolkningar handlar om växlingar mellan en del- av nivåer eller hela helheten. Första delen av studieresultat började med tematisk analys sedan på byggde jag en narrativ analys utifrån de likartade rektorernas berättelserna och där efter försökte jag förstå deras tolkningar och berättelserna och skriva de hermeneutiska tolkningarna.

Utifrån Riessman (2005) resonemang mina fokus ligger på textinnehållet om vad intervjuarna sa mer än hur de gjort. Genom narrativ analys kunde jag hitta gemensamma tematiska element i de intervjuerna och de händelserna som de berättade. Syftet med studie var att utveckla kunskaper om hur förskollerektorer lära sig om sin yrkesroll och hur detta få stöd i deras omgivningar. Genom en kvalitativ intervju hade jag möjlighet att lyssna på intervjuernas berättelse och förståelse av sina vardagliga lärande möjligheter.

Mina urval har varit genom att skicka mail till många rektorer som arbetar inom Göteborg stad i olika stadsdelar eller frågade rektorer som var på två dagars konferens. Jag fick sex svar av rektorer som intresserade att medverka på min undersökning. Fem av de sex rektorer valde att jag intervjuade de i deras kontor och en av de ville att jag intervjuade henne genom telefon på grund av Covid-19. Jag upplevde att vara på rektorernas kontor tog extra tid från mig att befinna mig ditt, men även det har varit fördel för intervjuernas trygghet för att känna sig bekväm med mig och skapade positiv stämning för dem att kunde berätta för mig om sina lärande upplevelse och livsvärld. Men när det handlar om intervjuade rektor med telefon, Vill jag berätta att jag hade osäkert känsla i början av den distansintervjun genom telefon och fick upprepa några gånger eller fråga extra ibland för att missa inte detaljer av samtalet. I slutet gick konversationerna bra och kändes bättre.

Jag spelade in alla intervjuer och antecknade vad de sa. Detta har varit betydelse för att jag lyssnar några gånger extra för att minska förlora kommentarer eller har fått bättre förståelse om vad de berättade. För analysen, det texterna som har kommit från intervjuernas berättelse och anteckningar har varit i centrum för mig. Min stora fokus var på vad de sa mer än hur de sa. Jag försökte hitta intervjuernas likartade berättelser och göra mina narrativa tolkningar.

Jag har funderat över om jag kunde skugga rektorerna eller observera deras möte med sina rektorer eller personal några gånger det hade gjort något skillnad i min resultatstudie. Tolkning av intervjuernas utsagor har kommit fram till min tolkning som resulterade till 12 olika teman utifrån vad rektorernas sa eller förtalade. För att tona ner mina egna och personliga tolkningar och ge mer plats till intervjuerna försökte tänka på så många gånger.



## **9. Förslag på vidare forskning**

Vidare forskning om min fokusområdet skulle kunna vara studie som undersöker vilken betydelse har utvecklare eller förstaförskollärare för förskolerektorer och organisationsutveckling.

En annan intressant forskning kan vara att undersöka vidare hur förskoleförvaltning följer rektorernas systematisk kvalitets arbete och vilken feedback de rektorerna skulle ha fått efter de rapportera sina utveckling insatser, för att lära sig och utveckla vidare i sin yrkesroll.







## Referenslista

- Alvesson, M & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Diss.) Lund: Lunds universitet.
- Blossing, U., & Wennergren, A-C. (2019). *Kollegialt lärande- Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahmström, k. (1996). *Från data insamling till rapport. (Andrapplagan)*, LUND: Studielitteratur. I SBN 91-44-00111-8
- Egger, Rudi (1995). Hidden Stories: Biographical Research in its Social and Ethical Context. In: Alheit, P.; Bron-Wojciechowska, A; Brugger, E. & Dominicé, P. (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 119– 125). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Ekholm, M. (2015). *Skolledarutbildningen: Fyrtio års tillbakablickande*. Institutionen för pedagogiska studier. Karlstads universitet.
- Frithiof, F (2007). *Mening, makt och utbildning Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. (Diss.). Institutionen för pedagogik, Växjö universitet. *Acta Wexionensia*, ISSN 1404-4307 ; 117.
- Forsstrand, J. (2014). *Pedagogiskt ledarskap i förskolechefers vardag*. Masteruppsats i utbildningsledarskap. Göteborgs universitet.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2005) Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 10(3/4). p. 227–243.
- Göransson.E. (2017). *Kollegialt Lärande*. Examensarbete 15HP, Val-projektet. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.
- Hofmaier, B. & Eriksson, H. (2008). *Benchmarking av innovationsprocesser i Norden. Jämförelse av utvecklingsorganisationer – Halland /Gnosjö och Hardanger/ Sunnhordland*. Slutrapport. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Jedborg, S. (2022). *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context*. Avhandling uppsats. Göteborg universitet.
- Johansson, B & Svedner, PO. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

- Jordan, T & Lundin, T. (2001). Att varsebli, tolka och hantera konflikter på arbetsplatsen: vägar att synliggöra våra utvecklingsmöjligheter: Centrum för arbetsvetenskap, Göteborgs universitet
- Klasson, Maj (1995). Lifelong Learning and Information Strategies among Women in Social Movements and Female Networks. In: Peter Alheit, Agnieszka BronWojsiechowska, Elisabeth Brugger & Pierre Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 330–347). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Kvale. Steinar (1997,). Den kvalitativ forskningsintervjun, Studielitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (2009). Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid. I R. Foss Lindblad & R. Lander (Red.). *Att säkra det osäkra – reflektion och makt i skolans utvärdering* (s. 15-32). Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R; Blossing, U; Jarl, M; Milsta, M; Olin, A & Rönnerman, K (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen; i Wernersson, I & Gerrbo, I (red). *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Gothenburg Studies in Education 347, s. 115-148. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN: 978-91-7346-773-5.
- [https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_princip\\_inom\\_humanistisk-samhallsvetenskaplig\\_forskningar](https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_princip_inom_humanistisk-samhallsvetenskaplig_forskningar). Göteborg universitet. ISBN: 7307-008-4
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19:3, 227-300.
- Milsta, Margaretha (2012). *Lärande & ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Möller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nehez, Jaana; Gyllander Torkildsen, Lisbeth; Lander, Rolf; Olin, Anette & Blossing, Ulf (2017). På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer. Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg. RIPS, nr 12. Göteborgs universitet.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka. (1995): *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Nordholm, D. & Blossing, U. (2014). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intentions in the Swedish context. *Journal of Educational Change*, 15 (1), 57–75.

Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. In: *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 17. <http://eprints.hud.ac.uk/4920/>  
<http://infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000012.shtml>.

Skott, Pia & Törnsén, Monika. (2018). Rektorer, utbildning och lärande. Om tolv rektorers lärande och professionella utveckling. Rapport 2018:11. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Thompson, John B. (1981). *Critical Hermeneutics: A Study in the Thought of Paul Ricoeur and Jürgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thurén, T.(2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1.uppl. Lund: Studentlitteratur :

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Copyright © Vetenskapsrådet ”

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2004). Learning for a small planet: a research agenda. [www.ewenger.com/research](http://www.ewenger.com/research).

[Wenger, E. \(2012\). Communities of practice and social learning system: the career of a concept. https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf](http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf)

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studielitteratur

Ödman, Per-Johan (1997). Pedagogikhistoria och hermeneutik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (2), 119–134.

# Bilagor Bilaga 1. Intervjufrågor

Intervjufrågorna gjordes utifrån mina frågeställningar.

1. Vad har du för bakgrund?
2. Hur länge har du arbetat som rektor inom den kommunala förskolan?
3. Hur många enheter/avdelningar har du som rektor/förskolechef?
4. Hur många medarbetare har du på dina enheter?
5. Har du varit på rektorsutbildningen som Göteborg stad erbjuder sina rektorer? Vad tycker du om det?
6. Har ni teamarbete med dina kollegor? Vad gör ni under tiden ni har teamarbete? Har du andra kontakter med kollegor som underlättar ditt lärande?
7. Vad gör du om du hamnar i svårigheter på ditt jobb?
8. Hur utvecklar du dig på egen hand?
9. Du som förskolerektor har ansvar för din verksamhetsutveckling. Hur tar du reda på nya kunskaper för din verksamhetsutveckling?
10. Vad gör din chef för att du ska utvecklas i din yrkesroll?
11. Vad betyder din personal för ditt eget lärande? Hur får du tillgång till deras kunskaper för egen del?

## Stödfrågor för mig som intervjuare:

- Kan du utveckla ditt resonemang?
- Kan du ge ett exempel?
- Hur ofta gör du detta?
- Är lärandet på det viset effektivt?
- Tolkar jag dig rätt...?
- Vad menar du med det?