



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

ATT ARBETA MED SKOLFÖRBÄTTRING I EN UTMANANDE TID

En kvalitativ studie av rektorers syn på
förutsättningarna att leda förbättringsarbete.

Jörgen Alm

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogrammet Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht./Vt. 2021–2022
Handledare:	Per-Olof Thång
Uppsats Examinator:	Girma Berhanu

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogrammet Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht./Vt. 2021–2022
Handledare:	Per-Olof Thång
Uppsats Examinator:	Girma Berhanu
Nyckelord:	Skolförbättringsarbete, Icke – affirmativa pedagogiska teorin, svärbemästrade problem, skolkultur

- Syfte:** Syftet med studien är att få svar på hur rektorer resonerar, reflekterar och uppfattar sitt uppdrag och sina förutsättningar för att leda förbättringsarbete. Förväntningar och krav, skolans ledarskap, administration (huvudman) och skolkultur är de faktorer som jag har undersökt för att få en ökad förståelse för rektorns komplexa uppdrag.
- Teori:** Uppsatsens teoretiska förankring hämtas från icke – affirmativa pedagogiska teorin. Icke – affirmativa pedagogiska teorin kan begreppsliggöra och begripliggöra de komplexa fenomenen och den roll som rektor har i skolförbättringsarbete. Att teorin vilar på en hermeneutiskt tolkande vetenskapsteori stämmer överens med studien.
- Metod:** I studien valde jag kvalitativ metod där empirin inhämtas med hjälp av kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer. Urvalet för intervjun blev en liten selektiv grupp rektorer, bestående av fem rektorer. Rektorerna som intervjuades var deltagare vid Skolverkets kurs för förbättringsarbete. En innehållsanalys gjordes för att ta fram gemensamma temaområden för förbättringsarbete. Temaområdena problematiserades mot litteratur som till övervägande del var från svensk forskning.
- Resultat:** Rektorerna i studien ser på dessa undersökta faktorer mer som förutsättningar än som något komplext problem som påverkar förbättringsarbetet. Förstår inte rektorerna och deras chefer komplexiteten så blir problemlösningen därefter, och då hjälper det inte att det finns en tydlig utvecklingsorganisation och en lärandekultur på skolan. I detta finns också en risk att föreställningen att rektor ska lösa alla problem förstärks. Studien visar också på att man måste koppla ihop två faktorer, tid och förväntningar, när resultatet av förbättringsarbete ska bedömas. Skolorna i studien arbetar samtliga efter modellen att arbeta i små steg under lång tid och det innebär att tiden blir en begränsade faktor för det skolan vill uppnå. När det gäller den demokratiska styrningen av skolan visar studien på en skillnad mot tidigare studier att rektorerna upplevde ingen oro för politisk påverkning, utan såg sin chef som buffert mot politiken. Från cheferna kände rektorerna att de fick stöd och hjälp men kände sig inte

utmanade av dem, men rektorerna upplevde stor frihet i sitt förbättringsarbete trots att de styrdes indirekt av ledningen.

Förord

Jag har arbetat som rektor i över 20 år och därigenom varit med om både stora och små förändringsarbeten. Under hela denna period har jag försökt att fortbilda mig för att få ny kunskap och möta andra människor och få chans att diskutera pedagogiska frågor.

Mastersprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet påbörjade för flera år sedan men blev avbruten ett antal gånger för att något som hände på skolan som krävde all min tid där. Nu har jag bestämt mig för att försöka avsluta dessa studier. Detta ligger mig nära att avsluta saker som jag påbörjat. Jag kunde haft samma inställning som en kollega som jag träffade i samband med introducering av LGR 11. Ute på Arkens hotell satt jag bredvid en rektor och sa till honom, att nu har vi ett jättejobb framför oss och han svarade att det får biträdande rektor sköta om, för jag går i pension om ett år och jag är här för den goda maten skull. Nu har jag inte den inställningen utan valde att skriva klart examensarbete och där jag på något sätt kan använda min erfarenhet som rektor. Lärarna på utbildningen har ofta sagt att man ska välja ett ämne som ”skaver” och det kände jag efter att ha läst artikeln ”Rektorn som flaskhals?” där jag inte kände att rubriken stämde in på min erfarenhet om skolutveckling och jag i debatten om förbättringsarbete möts av denna bild många gånger.

Under denna period har jag känt tro, hopp och tvivel att jag skulle klara av det. Men med stöd ifrån min familj och handledare Per-Olof Thång så är vi nu, förhoppningsvis i land. Så ett stort tack till er alla som har stöttat mig i detta arbete och till er rektorer som ställde upp för en intervju.

Jörgen Alm

2022-08-31

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Bakgrund	1
1.2. Syfte och frågeställningar	4
1.3. Uppsatsens disposition	4
2. Litteraturoversikt	6
2.1. Statliga reformer	6
2.2. Förbättringskapacitet	8
2.3. Komplicerad komplexitet	10
2.4. Betydelsen av utvecklande organisation.....	12
2.5. Sammanfattning.....	14
3. Centrala begrepp i studien	16
4. Vetenskapsteoretisk utgångspunkt	18
4.1. Teorins grunder.....	19
4.2. Teorins fyra principer	19
4.3. Teorins syn på ledarskap	21
4.4 Sammanfattning.....	21
5. Metod.....	22
5.1. Den kvalitativa intervjun	22
5.2. Intervjupraktik	23
5.3. Undersökningsgrupp och urval.....	23
5.4. Genomförande	24
5.4.1. Förstudie	24
5.4.2. Huvudstudien.....	25
5.4.3 Analysform	25
5.5. Etiska överväganden.....	25
6. Resultat	27
6.1. Att styra och leda skolförbättring	27
6.1.1. Ledarskap genom demokrati-eller marknadskursen?	27
6.1.2. Att leda genom stöd eller utmaning.....	28
6.1.3. Att leda med avstånd eller närhet.	32
6.1.4. Är tid ett hinder eller en utmaning för ledarskapet.....	34
6.1.5. Sammanfattning.....	39
6.2. Förväntningar och krav på rektorer	39
6.2.1. Korstryckets påverkan	39
6.2.2. Professionella, lokala och den personliga dimensionens påverkan på rektorer.	41

6.2.3. Sammanfattning.....	43
6.3. Att skapa en skolkultur som främjar en lärande kultur	43
6.3.1. En trygg skolkultur som främjar en lärande kultur.....	43
6.3.2. Avprivatisera undervisningen.....	45
6.3.3. Att utmana rådande skolkultur	46
6.3.4. Att utveckla rådande skolkultur.....	47
6.3.5. Önskvärd kultur på skolan.....	49
6.3.6. Rektorns svårigheter med att förändra en skolkultur.....	50
6.3.7. Sammanfattning.....	50
6.4. Svårbemästrade problem	51
6.4.1. Svårbemästrade problem, ett problem för skolan.....	51
6.4.2. Hur arbetar skolor med svårbemästrade problem?.....	54
6.4.3. Sammanfattning.....	56
6.5. Hur påverkar huvudmannen rektorns förbättringsarbete?	57
6.5.1. Förändring av huvudmannens roll?	57
6.5.2. Skolchef som buffert	58
6.5.3. Fallgropar i kommunikation mellan nivåerna	60
6.5.4. Tillit passiviserar utmaningen?.....	61
6.5.5. Stöttning för att indirekt styra eller hjälpa?.....	62
6.5.6. Sammanfattning.....	66
7. Diskussion	68
7.1. Resultatdiskussion	68
7.1.1. Komplexa förutsättningar	68
7.1.2. Tiden är en faktor som påverkar.....	69
7.1.3. Tillitsstyrning och respekt för professionen?	70
7.1.4. Förväntningar och ansvar	71
7.1.5. Tid för självreflektion.....	72
7.2. Metoddiskussion.....	72
7.3. Kunskapsbidrag	74
7.4. Förslag till vidare forskning	75
7.5. Slutord	76
Referenslista	77
Bilaga 1: Missivbrev.....	83
Bilaga 2: Intervjuguide	84

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Skolan har under flera år varit föremål för politikernas och medias debatt om hur vi ska förbättra den svenska skolan. Detta har skapat intresse för forskning om varför lyckas vissa skolor bättre än andra? Vid forskningen synliggörs rektorns betydelse och deras avgörande roll för skolans resultat och för förbättringsarbetet, och även hur en rektor ska leda det. Svaret på frågan hur, känns många gånger för enkel för mig som verksam rektor. Det finns så många olika faktorer som påverkar resultatet av ett förbättringsarbete. Citatet nedan från Knutagård beskriver min känsla och erfarenheter att rektorn har ett ansvar men resultatet påverkas av den kontext man befinner sig i, vi är en del i ett system.

Att jag har gjort det jag har gjort och blivit det jag har blivit, hänger inte bara samman med mig och mitt inre. Men det har inte heller bara att göra med ting utanför mig själv. Det är som om drivkraften och riktningen i mina handlingar har uppstått, levt och blivit vidareutvecklade i själva relationen mellan mig och allt det som jag har förhållit mig till utanför mig själv. (Knutagård, 2003, s. 48).

Mina funderingar och frågor om rektorns ansvar vid förbättringsarbete väcktes av artikeln ”Rektorn som flaskhals?” (Rogberg, 2021, 23 februari). Frågeställningen huruvida en rektor skulle utgöra en flaskhals i skolverksamheten är en frågeställning som jag, med 23 års erfarenhet av skolutveckling, skulle besvara nekande. Martin Rogberg, författaren till ifrågasättande artikel, är verksamhetsansvarig för Nationellt FoU-center Samverkan för bästa skola vid Stockholms universitet och forskare inom området organisation och ledarskap. Enligt Rogberg finns det en allmän föreställning inom skolan att det är rektorn som ska lösa alla uppkomna problem i utvecklingsarbetet. Rogberg (2021, 23 februari) tar upp tre problem som beskriver svårigheterna med att bedriva utvecklingsarbete och lösa de utvecklingsknutar som dyker upp i arbetet:

Ett första problem med att så många så gärna vänder sig till rektor är att det bidrar till en fragmenterad arbetsvecka. Jag har många gånger hört rektorer frustrerat fråga sig hur sjutton de ska hinna med att ta ansvar för det här också. Och om alla utvecklingsfrågor först behöver passera rektor, får varje enskild utvecklingsfråga sannolikt inte den uppmärksamhet den förtjänar.

Ett andra problem med alla förekommande förväntningar är att rektor tydligt pekats ut som ansvarig. Det är lätt att uppfatta – särskilt för den oerfarne rektorn – att du måste ta dig an situationen själv. Svårigheten handlar då inte bara om att få tiden att räcka till, utan också om att ensamarbete inte är någon framgångsväg. Ensam är sällan stark när det kommer till skolutveckling.

Ett tredje problem när ljuset är på rektor är att andra med utvecklingsansvar inte ges – eller inte ger sig själva – tillräckligt med mandat och utrymme. Eftersom det finns gott om ”mellanledare” i skolan saknas det egentligen inte personer som kan komplettera rektor. Men arbetslagsledare, föreläsare med flera kan få svårt att lyckas om de hamnar i rektors skugga.

I ovanstående utdrag beskriver Rogberg en del av den problematik som en rektor möter i sitt arbete. Som ytterst ansvarig för verksamheten ligger ansvaret för utvecklingsarbete på rektorn. Även Skolverket, och därmed staten, ses rektorn som en central del i utvecklingsarbetet. För att hjälpa och stödja rektorer att utveckla verksamheten har Skolverket gett i uppdrag åt Göteborgs universitet att erbjuda en fortbildning om 7,5 högskolepoäng i skolutveckling, att leda förbättringsarbete. För att vara behörig att söka kursen måste man ha fullgjort rektorsprogrammet samt arbetat som rektor eller i motsvarande ledningsfunktion under minst ett år. Genom kursen hoppas Skolverket att kunna ge rektorer bättre förutsättningar för att leda utvecklingsarbetet på sin respektive skola. (Göteborgs universitet, u.å.). I och med att kursen vänder sig till rektorer så visar Skolverket indirekt, att ansvaret läggs på att rektorn och att rektorn måste bli bättre för att skolan ska utvecklas. Vad rektorerna behöver utveckla finns beskrivet i kursens måldokument. Rektorerna behöver ha en ökad kunskap om styrdokumentens krav och vad forskning menar med en god skolutveckling. Att kritiskt kunna granska sin egen verksamhet på ett systematiskt sätt, för att kunna öka elevers måluppfyllelse. Rektorerna behöver också utveckla sin förmåga att styra och leda verksamheten och skapa förutsättningar för samverkan och kunskapsutbyte mellan lärarna, och att rektorerna är aktiva i denna process.

En relevant frågeställning är dock huruvida en fortbildning verkligen är det som på bästa sätt främjar skolans utvecklingsarbete mot bakgrund av Rogbergs beskrivning att det finns andra faktorer utanför rektorn som påverkar utvecklingsarbetets resultat. Kanske är det så att en rektor har kunskap om hur man ska driva utvecklingsarbete, men inte de rätta förutsättningarna, exempelvis tiden för att driva arbetet.

Genom att främst rikta uppmärksamheten på rektorns insatser, föreligger en risk för att andra nödvändiga faktorer förbises, faktorer som påverkar rektorns möjlighet att bedriva förbättringsarbetet (Uljen, 2021b). Utan att ha en helhetssyn så är det svårt att skapa en kultur eller systemförändring enligt Uljen. Berg (2020) påpekar att synen på rektorn som grus i maskineriet är att förenkla problematiken och att man därmed förbiser komplexiteten i

förändringsarbetet. Berg lyfter fram det korstryck som finns i spelreglerna som påverkar rektorns ledarskap i rollen som chef och ledare. Det kan handla om budget mot att följa skollagen, inbyggda krockar i läroplansmål och förväntningar och krav från huvudman. Därtill föreligger förväntningar och krav från personalgruppen och från vårdnadshavare och allmänheten som påverkar möjligheten till en förändring (Leo,2021). Alla dessa komplexa utmaningar hänger ihop och borde belysas i sitt sammanhang för att ge en bättre förståelse för skolans problematik. Uljens m.fl. (2021b) lyfter i sin bok fram att skolan och huvudmannen inte ser helheten i problematiken och därigenom misslyckas man med den förändring som man vill genomföra.

Det märks till exempel genom tendensen att vilja lösa en organisation eller skola problem genom fortbildning av enskilda aktörers kunskande i systemet. Det märks också genom att i hög grad göra enskilda, individuella aktörer ansvariga för resultat. Systemet och helheten med dess många samverkansformer riskerar därmed att försvinna ur synfältet. Dessutom har det rådande ansvarsparadigmet uppvisat en tendens att förvaltningens betraktar den operativa verksamheten, det vill säga lärarna och skolrektorerna, som ansvariga för utbildningssystemets resultat. (Uljens, 2021b, s. 257–258)

Uljens är professor i pedagogik vid Åbo Akademi och verksam i deras rektorsutbildning. Han är noga med att påpeka individens (rektorns) ansvar och möjlighet till att förbättra skolan, men att förståelsen för systemet och en helhetssyn av hur skolan fungerar är en nödvändig del i förändringsarbetet. Man visar också betydelsen av faktorer och mekanismer som påverkat framgångsrika skolors positiva utveckling i form av bättre resultat. Uljens pekar på ett antal faktorer som påverkar skolors positiva utveckling: ” (1) lärarrelaterade *förväntningar*, beteende, ämneskunskap och samverkan, (2) *skolans ledarskap och administration*, (3) läroplansarbete, samt (4) *skolkultur* och skolklimat. Metaanalysen stödjer idén om att institutionell skolutveckling handlar om ett flerprofessionellt aktivitetssystem som opererar parallellt på flera nivåer” (Uljens, 2021b, s.255) (kursiverad text är min). Att dessa bör granskas i relation tillvarandra och hur dialogen är i mellan nivåerna (från lärare till staten och tvärtom).

För att belysa rektorns del, när det gäller förbättringsarbete, i systemet och mellan nivåerna, valde jag ut de faktorer (kursiverad text) som jag utifrån min erfarenhet tror påverkar rektorns förbättringsarbete. Förväntningar och krav, skolans ledarskap, administration (huvudman) och skolkultur är de faktorer som jag har undersökt i studien för att få en ökad förståelse för rektorns komplexa uppdrag. Jag valde också ut att fördjupa mig i svårlösta problem, som visar

på systemets komplexitet och svårigheten att hitta en bra förbättringsåtgärd för att lösa vissa problem.

En rektors mångfasetterade uppdrag och varierande förutsättningar är omständigheter som påverkar rektorns möjligheter till förbättringsarbete på skolan. Hur det påverkar vill jag undersöka i en kvalitativ intervjustudie. Rektorerna som jag har intervjuat är deltagare vid Skolverkets kurs för förbättringsarbete. Det är intressant att intervjua deltagarna till kursen då det är min förhoppning att de är positiva till skolförbättringsarbete i och med att de själva som har valt att läsa den här kursen. Därmed få bort den grupp av rektorer som är mindre intresserade och motiverade till förbättringsarbetet. Min förhoppning är att studien kan bidra med nya perspektiv och förståelse för rektorns uppdrag när det gäller skolförbättringsarbete.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få svar på hur rektorer resonerar, reflekterar och uppfattar sitt uppdrag och sina förutsättningar för att leda förbättringsarbete. Jag valde ut faktorer utifrån forskning, litteratur och egna erfarenheter som påverkar rektorns arbete. Förväntningar och krav, skolans ledarskap, administration (huvudman) och skolkultur är de faktorer som jag har undersökt för att få en ökad förståelse för rektorns komplexa uppdrag. Jag valde också att fördjupa mig i svårlösta problem som visar på systemets komplexitet och svårigheten att hitta en bra förbättringsåtgärd för att lösa vissa problem.

- Hur påverkar huvudmannen rektorernas syn förbättringsarbete?
- Hur ser rektorerna på att leda förbättringsarbete?
- Hur påverkar egna och andras förväntningar och krav, rektorers förbättringsarbete?

1.3. Uppsatsens disposition

Efter introduktion, syfte och frågeställningar, bakgrund redovisas i kapitel två översiktligt den litteratur om förbättringskapacitet, komplicerad komplexitet och betydelsen av en utvecklande organisation som utgör studiens förförståelse. Studien görs i en svensk kontext, där jag söker förståelse och kunskap hur rektorer ser på egna förbättringsarbete, därför har jag valt litteraturen som till övervägande del har svensk skola i fokus och ett flertal av författarna arbetar dessutom inom rektorsutbildningen i Sverige. I kapitel tre redovisas centrala begrepp i studien. Därefter i kapitel fyra tas studiens teoretiska ramverk upp, som används i analysen av

resultaten. I kapitel fem presenteras studiens metodval och tillvägagångssätt för intervjuer och analys av resultaten samt etiska överväganden. Kapitel sex redovisas resultaten från intervjuerna utifrån fyra temaområden, att styra och leda (skolans ledarskap), förväntningar och krav, att skapa en lärande kultur (skolkultur), hur påverkar huvudmannen rektorns förbättringsarbete samt begreppet svårlösta problem. Resultaten redovisas utifrån studiens teoretiska ramverk och till tidigare forskning. I sista kapitel sju diskuteras resultaten övergripande i förhållande till forskning, syfte och frågeställning. Därefter redovisas metoddiskussion och bidrag till kunskapsläget samt förslag till vidare forskning.

2. Litteraturöversikt

I kapitlet redovisas den forskning som utgör studiens förförståelse. Forskningen beskriver den komplexa verklighet som en rektor arbetar under, där man är en del av ett större system som påverkar förbättringsarbetet. Att förutsättningarna för rektorn har förändrats under tiden, bland annat vem som initierar förbättringsarbete och hur arbetet ska bedrivas. Forskningen redogör för de förutsättningar som de tror behövs för att rektorn ska lyckas med förbättringsarbetet.

Kapitlet inleds med statliga reformer och hur staten har påverkat förbättringsarbete och vilka lärdomar man kan dra av detta reformarbete. Därefter presenteras hur forskningen bytte fokus från skolsystem till hur undervisningen kan förbättras, att skapa förbättringskapacitet som möjliggör en utveckling av undervisning. I nästa avsnitt tas den komplicerade komplexitet upp, som påverkar förbättringsarbetet eftersom skolan är en del av en helhet som påverkas av sitt sammanhang. Sista avsnittet redogörs betydelsen av att skolan har en utvecklande organisation för att kunna lyckas med sitt förbättringsarbete.

2.1. Statliga reformer

Hirsch och Segolsson (2019) beskriver den förändring som skett inom skolan sedan början av 1990-talet då Sverige hade ett av de mest decentraliserade utbildningssystemen i världen. Sveriges 290 kommunerna och fristående huvudmännen hade då ett stort ansvar och självständighet avseende planering och skolförbättrande arbeten. Enligt Hirsch och Segolsson vidtogs en rad statliga åtgärder mot bakgrund av den politiska debatten avseende den svenska skolans försämrade kunskapsresultat i internationella undersökningar. Dessa förändringar kan beskrivas som en recentralisering av skolan. Enligt författarna föranledde dessa åtgärder att skollagen ändrades så att undervisningen numera ska vila på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, vilket innebär att lärare ska ta in ny kunskap, men också skapa ny kunskap. Arbetet kan liknas vid en forskares arbete. Att “identifiera, formulera och undersöka problemområden, tydligt beskriva metoden för sina undersökningar, dokumentera och kritiskt granska resultaten” (s.17). Vidare tar författarna upp förstelärarreformen där skolan med stöd från staten får pengar för att skapa en tjänst där skickliga lärare kan medverka i skolutvecklingsprocesser genom att handleda kollegor eller driva projekt på skolan. För att

lyckas och ha legitimitet med försteläraryuppdraget bör de ”ha en nyckelroll i kollegiala processer och deras roll bör definieras på ett sådant sätt att den blir tydligt för både dem själva och kollegorna” (s.18).

Många av förstelärarna fick även ansvar för kunskapslyftet, som vilket var ett försök att höja elevernas sjunkande kunskapsresultat. Det finns ett antal olika kunskapslyft, däribland ”läslyftet”, ”matematiklyftet” och ”specialpedagogiklyftet”. Enligt Hirsch och Segolsson (2019) har de olika lyftens gemensamt att de ska genomföras kollegialt. Detta sker genom att lärare gruppvis träffas ” i strukturerade möten som leds av handledare; man läser, lär, prövar praktiskt och förfinar sin undervisning” (s18). Enligt Hirsch och Segolsson tyder dessa statliga reformer på att Skolverket vill att skolutvecklingsarbetet ska drivas lokalt och att skolledare och lärare är centrala i denna process. Arbetet ska bedrivas i en grupp som träffas kontinuerligt för att undersöka och problematisera sin praktik för att utveckla den. I denna process ska man ta hjälp av forskning och annan kunskap inom området för att utmana sin nuvarande undervisning.

Denna process är emellertid inte lätt att genomföra på skolorna, för att den ska ge utslag på elevernas kunskapsnivå. För att det ska lyckas krävs en organisation, ett mötesforum samt tydliga roller och förväntningar. Därtill krävs att rektorn stöttar de som är ansvariga för det kollegiala lärandet, enligt Hirsch och Segolsson (2019). Det kollegiala lärandet har enligt Blossing och Wennergren (2019) nästintill blivit synonymt med skolutveckling. Begreppet innefattar allt från handledning, skolutveckling och kompetenshöjning, vilket innebär att dessa begrepp har reducerats och komprimerats till begreppet kollegialt lärande, samt att arbetet riktar in sig, enligt författarna, på enskilda lärares kompetens i stället för skolans utveckling. Författarna vill lyfta det kollektiva ansvaret, att se, undersöka och förbättra både på individ, grupp och skolnivå. Skolan ska arbeta systematiskt och på vetenskaplig grund när personalen tolkar sina erfarenheter och arbetet ska initieras från skolan själv. Författarna skriver att dessa tre aspekter är framgångsfaktorer i skolors förbättringsarbete. Därför är de kritiska till hur Skolverket har tolkat och använt begreppet kollegialt lärande som är “mer riktat mot den enskilda lärarens kunskapsutveckling än mot den lokala skolans utveckling” (s.14) och att man inte mer utgått från skolans lokala behov.

Jarl m.fl. (2017) sammanfattar denna tids förändring samt dubbelhet från staten att vilja styra och stödja skolans förändringsarbete på följande sätt:

... intressant att notera att Skolverket 2011 publicerade allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen. Att på det här sättet ge ut råd för att på olika sätt stödja skolorna i deras arbete med att tolka nationell lagstiftning tillhör Skolverkets ordinarie uppdrag. Det anmärkningsvärda är att en statlig myndighet, trots de senaste decenniernas utveckling mot ett ökat professionellt ansvar för lärare och skolledare, gav ut ett stödmaterial som tog sikte på professionens huvuduppgift - att bedriva undervisning. (s. 40)

Till viss del kanske Skolverket har lyssnat på kritiken att man inte utgått från den lokala skolans behov. När Skolverket iscensatte *Samverkan för bästa skola*, som är ett samarbete mellan huvudmän, lärosäten och Skolverket. Insatsen görs för att stödja skolor, som efter inspektion från Skolinspektionen fått beskedet att de har stora brister i kunskapsresultat och likvärdighet. Avsikten med detta samarbete är att stödja huvudmannens arbete i planering, uppföljning och utveckling (Rönström & Johansson, 2021). Där den lokala skolans problem står i fokus för insatsen.

2.2. Förbättringskapacitet

Rönström och Johansson (2021) visar att forskningen – precis som politiken – i slutet av 1900-talet blev mer intresserad av att få kunskap om framgångsfaktorer och förbättringsarbeten som utvecklar skolor och höjer elevers prestationer. I samband med detta ändrar skolledarskapsforskningens målsättning och utgångspunkt från skolsystemet till hur kan skolledare påverka lärares undervisning så att elever får en positiv kunskapsutveckling. I den svenska forskningen riktas fokus på ”relationer mellan skolors resultat och kvalitet samt skolors styrning, ledarskap, organisation, kommunikation och kvalitetsarbete” (s. 20) samt skolledarens roll i förbättringsarbetet. Under senare år talar forskarna mer om förbättringskapacitet, att skapa bra förutsättningar för lärarande i organisationen och där skolledarna har en viktig roll i det arbetet. Ett exempel på vad förbättringskapacitet kan vara finns i delrapporten ”Det nationella FOU-stödet under 2020”, om *Samverkan för bästa skola* (Rogberg m.fl. 2020) i rapporten lyfter man fram fem viktiga aspekter för förbättringskapaciteten som har stor betydelse för skolförbättringsarbetet:

- 1) förbättringsagenda anger riktning i förbättringsarbetet,
- 2) förbättringsagenter är de som på olika sätt deltar i och genomför arbetet,

- 3) förbättringsorganisation utgör den samordning och de forum som möjliggör gemensamt arbete,
- 4) förbättringskultur och förbättringshistoria innebär de lokala sociokulturella villkor som ej kan kringgås i arbetet om det ska bära frukt,
- 5) förbättringsledarskap och förbättringsprocesser innebär ändamålsenlig iscensättning och ledning av de processer som kan generera förbättring i linje med den riktning som sätts i arbetet. (s. 53)

Dessa delar hänger ihop som en cirkel snarare än som separata delar och påverkar därmed varandra. Ingen av aspekterna kan utebli i förbättringsarbetet om skolan vill uppnå en varaktig förändring. Blossing (2020) skriver att det finns flera olika modeller som beskriver förbättringskapacitet, men att det kan vara ”ett problem med dessa beskrivningar är att de i sin iver att få med allt som påverkar kapaciteten hamnar i komplicerade och detaljrika modeller som blir svåra att använda i praktiken” (s. 148). Blossings modell är enkel och består av fyra punkter: (1) infrastruktur, (2) förbättringsprocess, (3) roller och (4) förbättringshistoria och rör sig på grupp- och organisationsnivån och inte på individnivå i fråga om lärande. Bakom de fyra punkterna finns ett antal underrubriker, vilket gör att modellen blir tämligen omfattande.

I en artikel i ”Pedagogisk forskning i Sverige” skriver Blossing (2021) att forskningen visar att olika skolor har olika behov av stöd för att utveckla sin förbättringskapacitet och att den behöver utvecklas vidare. Förbättringskapacitet är inget statiskt utan måste hela tiden utvecklas. Har skolor bra förbättringskapacitet så kan man stoppa in vilket innehåll som helst där skolan ser en förbättringsmöjlighet utifrån sitt systematiska kvalitetsarbete. Vidare lyfter Blossing (2021) att det finns kritik mot om man bara tittar på förbättringskapaciteten, som är ett funktionalistiskt perspektiv (strukturer och processer på makronivå), och tappar bort det organisationskulturella perspektivet (mikroprocesser där det sociala livet blir synligt). För om det kulturella perspektivet tappas bort innebär det att problematiken förenklas. Båda perspektiven behövs för att förstå och förklara processer i organisationerna.

Ett sådant perspektiv menar de är nödvändigt för att greppa organisationer som de mångfasetterade kulturer de i verkligheten är. Övergripande kan det funktionalistiska perspektivet kritiseras för att förenkla och fördunkla processerna i en organisation medan organisationskulturperspektivet kan kritiseras för det motsatta, att komplicera och försvåra på ett sätt som gör kunskapen om att förbättra organisationer obrukbar. (s.71)

2.3. Komplicerad komplexitet

Rönström och Johansson (2021) skriver att i arbetet med skolförbättring är det viktigt att hitta en balans mellan ”top down” (förbättringsförslag som kommer exempelvis från huvudmannen) och ”bottom up” (förbättringsförslag som kommer från de som jobbar med det) -strategier eftersom det uppstår problem med båda strategierna om bara den ena av dem får företräde. Idag har skolor rört sig från ”top down” mot ”bottom up”. Det gäller dock att få en samverkan och balans mellan dessa strategier för att åstadkomma väsentlig och varaktig utveckling.

Hirsch och Segolsson (2019) är inne på samma tankar även om de är varma förespråkare av professionsdriven skolutveckling (bottom up). Samtidigt som de är medvetna om att all skolutveckling inte kan komma underifrån när uppdraget är att skapa en likvärdig och välfungerande utbildning för alla elever. I arbetet med exempelvis en läroplan måste den anpassas lokalt och ett antal hur frågor måste besvaras och diskuteras bland lärarna. Författarna anser att top down och bottom up möts i denna diskussion. När det gäller förbättringsarbete överhuvudtaget påpekar Rönström och Johansson (2021) vikten av att utveckla en förståelse för respektive skolors villkor och traditioner. Samtidigt vara medveten om att skolors förbättringsarbete påverkas och är beroende av stöd och beslut från skolsystemets övriga nivåer. I arbetet med förbättringsarbetet måste de olika delarna beaktas samtidigt, så att inte helhetsperspektivet försvinner. Tar man inte hänsyn till detta är det lätt för andra att komma med enkla lösningar för skolor med komplexa problem, enligt Rönström och Johansson.

Timperley m.fl. (2021) resonerar även utifrån begreppen komplicerad och komplext och analyserar begreppens innebörd när man leder professionellt lärande. Komplicerade situationer kan brytas ner och plockas ihop igen och med lite tid och eftertänksamhet lösas. Komplexa situationer kan däremot vara svåra att förstå och att kunna bryta ner till vad det är som påverkar, det finns inga enkla orsakssamband, utan snarare processer där det ena leder till det andra i en spiralförmad händelsekedja. I en sådan situation kan det vara svårt att förutsäga om den föreslagna åtgärden leder till förändring eller leder till något annat. Författarna påpekar att det är vanligt att ta perspektivet komplicerat när problem ska åtgärdas. Kurser och program ska lösa problemen och ge kompetens för deltagare, vilket bygger på det antagandet

medan problemet i själva verket är komplext. Därför får exempelvis en kurs mycket begränsad effekt på längre sikt. För att få till en bestående förändring och att leda och genomföra professionellt lärande hävdar författarna att aktörerna måste acceptera att skolans utmaningar är komplexa samt att skolan påverkas av dess kontext. De vill att vi tar ett helhetsperspektiv på praktiken, se det som ett resultat av rådande skolkultur och att det hänger ihop. Därför blir det svårt att ändra enskilda företeelser. "Skolor existerar inte i ett vakuum utan ingår i en väv av sammanlänkade delar där även skol- och samhällssystem i vidare bemärkelse ingår, och alla dessa delar påverkar vad skolorna kan göra och hur" (Timperley m.fl., 2021, s. 17–18). Vidare vill de att vi har en förståelse för att komplexa system förändras och utvecklas hela tiden, utifrån de insatser vi gör och ju mer kunskap vi får, om det vi försöker förändra och utveckla.

Uljens (2021b) lyfter även fram problemet med att kurser och fortbildning sällan ger den efterfrågade förändringen. "Att koppla loss en eller några aktörer från systemet, fortbilda dem och sätta in dem i systemet igen har i allmänhet en blygsam effekt" (s 255). Enligt författaren är det dock givetvis viktigt med den enskilda medarbetarens kompetenshöjning, vilket för den enskilde kan lösa många frågor. Enligt Uljens forskning uteblir dock den övergripande förändringen på systemet eller skolkulturen om man inte har helhetsperspektivet, då skolans problem ofta är mångfacetterade och komplexa. Uljens menar att vi måste inse "det utmanande i att få samverka mellan olika aktörer att fungera på nya sätt är viktigt eftersom skolpraxisen genomsyras av så många dimensioner: pedagogiska, juridiska, logistiska, psykologiska, etiska, fackliga, ekonomiska, tekniska, kommunikativa, flerprofessionella och politiska" (s.255), dessutom finns de allmändagliga uppgifter som också påverkar.

Uljens lyfter också fram att det pedagogiska ledarskapet finns på flera nivåer såsom skolchefer, rektorer och lärare och att dessa nivåer påverkar varandra. Därför krävs som tidigare nämns en samverkan och en dialog mellan nivåerna i de insatser som ska göras för att få till en förändring. Uljens hävdar att om man inte har en helhetssyn och kan identifiera komplexiteten i förändringsarbetet kan det leda till att verksamheten paralyseras. För att undvika detta behöver ledaren inse att man inte är ensam utan en del i ett system. Det gäller att få administration, ledning och utveckling att koordinera sina insatser, indirekt eller direkt så att alla har samma mål framför sig. Alla är en del av en helhet. Helhetsperspektiv innebär "att ansvariga inser att också synes små förändringar eller obetydliga utvecklingsinitiativ

genom sina rottrådar kan sträcka sig längre i olika delsystem” (s.256), det innebär att man inte behöver börja med allt på en gång utan börja med en del i det man vill förändra.

2.4. Betydelsen av utvecklande organisation

Blossing (2020) beskriver skolan som en när- eller gatubyråkrati eftersom den ligger nära medborgarna och därigenom blir ofta skolans mål många, komplexa och visionära. Detta försvårar måluppfyllelsen samtidigt som resurserna för att förverkliga målen är begränsade. Ett organisatoriskt förändringsarbete där rektor vill förbättra något på skolan i grunden, där är rektor beroende av många olika personer, och tar enligt Blossing, oftast längre tid. Det är inte svårt att förstå, att få en stor grupp att gå åt ett gemensamt mål, är ett komplicerat arbete.

Blossing resonerar även om olika faktorer som påverkar att förbättringsprocesser kan vara långsamma, Det kan vara brist på kunskap och information eller att skolans kultur innebär ett bromsande mot nya förbättringsidéer. Enligt författaren kan även olika avtal och ekonomiska begränsningar skapa tröghet i förbättringsprocessen.

Blossing (2020) har delat in genomförandet av förbättringsarbetet i fyra faser: (1) initiering, (2) implementering, (3) institutionalisering och (4) spridning. Den första fasen, initiering, tar uppskattningsvis 1–2 år, medan den andra fasen, implementering, tar cirka 3–5 år beroende på omfattningen av arbetet i fråga. En intressant aspekt är att en rektor i Göteborgs kommun normalt är två år på en skola innan man byter, vilket rimligtvis bör påverka allt förbättringsarbete, eftersom det finns risk att implementeringsfasen inte ens påbörjas. De senaste årens ökade rörlighet bland lärarna där man byter skola för att exempelvis höja sin lön, har enligt min erfarenhet ökat svårigheterna med att lyckas i förbättringsarbetet. Viktiga drivande personer kan sluta och kommer många nya in måste skolan börja från initiering fasen igen för att få alla med sig i processen. En utvecklingsprocess som i sig redan är komplex enligt Nehez (2019). Att driva ett förändringsprojekt har i sig sex underprojekt som samtidigt pågår under projektet, leda utvecklingsarbetet, förstå vad projektet innebär, förändra förhållningssätt, undvika konflikter med lärare, organisera den dagliga driften och ge sken av att lyckas. Alla sex underprojekt kräver sin tid och uppmärksamhet under projektiden, men det går upp och ner i betydelse var rektor får lägga sin tid och kraft på de olika underprojekten. Men de underprojekt som motverkade förändringen växte dock i styrka under

tiden, undvika konflikt med lärarna, organisera den dagliga driften och ge sken av att lyckas och tog tid från de övriga projekten och det påverkade resultatet negativt enligt Nehez. Detta visar att flera olika processer (projekt) påverkar ett förändringsarbete under tiden och detta måste tas med när rektor planerar för en förändring. Ett förbättringsarbete har dock inte samma kraft i motståndet som ett förändringsarbete har, men det finns där.

För att ändå nå målen för skolan anser Blossing (2020) att man som rektor behöver byta perspektiv från individ till organisation och se på organisationen som något nästan levande. Rektorena behöver organisera en utvecklingsorganisation som stödjer lärares lärande. En organisation som behövs följas upp och se till att man följer målen. Självklart är varje individ viktig i förbättringsarbetet men som rektor behöver man lägga fokus på att få en fungerande utvecklingsorganisationen. En organisation där rektorn inte behöver göra det själv utan kan fördela till dem som har relevant kunskap.

Även Liljenberg (2020a) skriver att det är orimligt att en rektor ska vara operativ ledare för alla förbättringsarbeten som pågår i en så komplex verksamhet som skolan. Samtidigt kan en rektor inte helt ställa sig utanför den process som ett förändringsarbete innebär. Författaren tar även upp att det idag finns fler lärare med olika typer av ledningsuppdrag som borde kunna avlasta en rektor, men då krävs ett förändrat tankesätt för hur man leder en skola enligt Liljenberg. För att skolan ska nå framgång i sina förbättringsprocesser är det viktigt att medarbetarna känner delaktighet i förbättringsarbetet, och vill rektorn ha delaktighet och avlastning i detta arbete krävs det tydliga uppdrag med befogenhet till de personer som ska leda arbetet. Det distribuerade ledarskapet innebär inte att delegera arbetsuppgifter, utan i stället fokuserar på om medarbetarna kan utöva inflytande och komma med egna förslag på förbättringsarbete. Där rektorn skapar en positiv miljö för lärande och där medarbetare känner sammanhållning och tillit, vilket medför att de tar ansvar för förbättringsarbetet. Liljenberg lyfter fram att forskning har visat att framgångsrika skolor med det distribuerade ledarskapet och med de nämnda faktorerna är viktigt för ett framgångsrikt förbättringsarbete.

Smeds-Nylund (2021) tydliggör att det inte räcker med goda relationer och samarbete för att nå bra resultat. Det distribuerade ledarskapet kräver omsorgsfullt planerande och insatser för att det ska lyckas och att man måste ta i beaktning tre faktorer: avståndet mellan aktörerna när organisationer växer och blir mer komplexa. Med ökat avstånd blir det svårt att upprätthålla hög kvalitet på det professionella samtalet med nära och täta kontakter. Att man tar hänsyn till

att kulturen och att ansvaret delas och inte som tidigare vilar på en person. Skolan måste utveckla sin organisationskultur så den stödjer interaktion mellan individ och grupp. Vikten läggs på hur alla agerar, samtidigt som det har betydelse vad den enskilde gör. Ledaren har fortfarande en stor betydelse. "Det gäller att ledaren riktar sina inlägg till rätt auditorium, vid rätt tidpunkt och på rätt sätt" (s.182). Smeds-Nylund menar också att strukturen är en utmaning för skolan, strukturella murar som hindrar gemensamt lärande måste rivas och i stället skapa en miljö som stödjer och uppmuntrar till samarbete. Inte bara inom skolan utan även med andra delar av skolsystemet och andra förvaltningar, för att det distribuerande ledarskapet ska fungera menar författaren. Att få en fungerande organisation och kultur, underlättar förhoppningsvis processen när det byts centrala personer på skolan, att det sitter i väggarna kan med andra ord vara positivt för förbättringsarbetet.

2.5. Sammanfattning

Arvet från de statliga satsningarna, exempelvis läslyftet, har inte lett till större förändring av elevers resultat, däremot anser huvudmännen att de fått en kompetensutvecklingsmodell, att skolutvecklingsarbetet ska drivas lokalt och att skolledare och lärare är centrala i denna process. En annan lärdom är att tempot och tidsåtgången har varit för hög under läslyftet (Andersson, m.fl., 2019). Därtill finns det kritik mot att Skolverket riktat in sig på att höja lärarkompetensen i stället för skolutveckling.

För att lyckas med skolförbättringsarbete lyfter forskningen fram (Rogberg m.fl. 2020) fem viktiga aspekter för förbättringskapaciteten på skolan som har stor betydelse för förbättringsarbetet, nämligen förbättringsagenda, förbättringsagenter, förbättringsorganisation, förbättringskultur och förbättringshistoria, förbättringsledarskap och förbättringsprocesser. Ingen av aspekterna kan utebli i förbättringsarbetet om skolan vill uppnå en varaktig förändring. Viktigt är när man vill få till en bestående förändring att aktörerna accepterar att skolans utmaningar är komplexa samt att skolan påverkas av sin kontext. Därför behöver man bli påmind om att det pedagogiska ledarskapet finns på flera nivåer såsom skolchefer, rektorer och lärare och att dessa nivåer påverkar varandra. Därför krävs en samverkan och en dialog mellan nivåerna i de insatser som ska göras för att få till en förändring. Skolan behöver därför ha en organisation och organisationskultur som underlättar

samarbete och utbyte av erfarenheter. Det gäller att det finns en öppen dialog och ett forum där frågor och svar kan få ställas både uppåt och neråt i organisationen.

Rektor är betydelsefull för verksamheten och har ett ansvar för att följa upp målen samtidigt som det är orimligt att tro att man ska vara operativ chef för alla förbättringsarbeten. Det distribuerandedarskapet kräver att rektor skapar en positiv miljö för lärande och där medarbetare känner sammanhållning och tillit, vilket medför att de tar ansvar för förbättringsarbetet. Sedan räcker det inte med goda relationer och samarbete för att nå bra resultat. Distribuerat ledarskap kräver omsorgsfullt planerande och insatser för att det ska lyckas. I rollen som rektor gäller det att hitta en balans mellan top eller bottom styrning för att skolan ska utvecklas utifrån likvärdighet och kvalitet. Att vara lyhörd på förslag som kommer från lärarna, och förankra och motivera beslut som kommer från huvudmannen. Men som ledare kan man ha i bakfickan det som Uljens (2021b) skriver:

En ledare kan gå i bräsch, men måste komma ihåg att vända sig om att se om någon följer efter. Inte minst handlar det om att erkänna att problemet partiellt ägs av utförarna. Att erkänna medarbetares rätt att medverka i formuleringen av förändringsverksamhetens målsättning, innehåll, arbetssätt och tidtabell brukar ses som grundläggande i lärares planering av arbetet med skoleleverna. Detsamma gäller i minst lika hög grad i arbetet med professionella vuxna (s. 256).

3. Centrala begrepp i studien

I uppsatsen förekommer ett antal begrepp som återkommer utan någon förklaring. För att de inte ska uppstå någon begreppsförvirring har jag tagit upp några begrepp som eventuellt behöver förtydligas som är centrala för textens förståelse.

Skolförbättring

Skolförbättring handlar om att genom pedagogiska arbetsätt och insatser utveckla verksamhetskultur, existerande rutiner, samt personalens tänkande och kunnande. Skolförbättringsinsatser kan endera initieras och ledas inifrån eller med stöd utifrån. (Uljens, 2021a, s. 18)

Förbättringskapacitet

... kraften att engagera sig i att upprätthålla ständigt pågående lärprocesser på lärar- och organisationsnivå med syftet att förbättra elevers lärande ... kan ses som en dynamisk lärprocess som inbegriper hela organisationen ... tillsammans med historiskt förankrade strukturer, relationer, kommunikationsmönster och ledarskap bidrar till organisationens förbättringskapacitet. (Liljenberg, 2020b, s. 161–162)

Distribuerat ledarskap

Distribuerat ledarskap är ett begrepp som används allt oftare för att beskriva ledarskapspraktiken i skolor som kännetecknas av tillit, där medarbetarna är delaktiga och utifrån sina kompetenser initierar ledarhandlingar som kan ge stöd åt det lokala förbättringsarbetet. Utifrån ett distribuerat ledarskapsperspektiv är ledarskapspraktiken central och innefattar hela det sociala sammanhang inom vilket medarbetare, med eller utan formella ledningsuppdrag, kan utöva inflytande och utifrån egen motivation och kunskap initiera ledarhandlingar. Distribuerat ledarskap innefattar därmed mer än delegering av förutbestämda uppdrag och arbetsuppgifter. I en skolas ledarskapspraktik inkluderas såväl de formella ledarna som medarbetarna och deras inbördes relationer men även de organisatoriska förutsättningarna som möjliggör respektive begränsar medarbetarnas agerande och därmed hur ledarskapspraktiken kommer till uttryck. (Liljenberg, 2018, s. 9)

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande står för olika former av gemensamt arbete, där kollegor tillsammans undersöker sambanden mellan undervisning och elevers lärande. Samarbetet genomsyras av systematik, dokumentation, analys och kritisk granskning där man utvecklar gemensam kunskap genom att både lära av varandras erfarenheter och att tillvara befintlig kunskap inom området. Den vetenskapliga grunden är en förutsättning, liksom att bidra till beprövad erfarenhet. (Blossing & Wennergren, 2019, s. 15)

Professionsdriven skolutveckling

Professionsdriven skolutveckling förstår vi som sådan skolutveckling som växer fram för behoven på den lokala skolan, där lärarna har en central roll i att tillsammans med rektor definiera vad som är problematiskt och/eller vad som behöver utvecklas. I vår förståelse av begreppet ligger dessutom att lärarna på olika sätt bidrar till att driva det skolutvecklande arbetet framåt. att allt skolutvecklingsarbete inte är av det slaget att det har en direkt koppling till behov som är påtagliga i lokal praktik, eller att det initieras på lokala skolor. (Hirsch & Segolsson, 2019, s. 14)

Top down Bottom up

Man brukar skilja på underifrån och ovanifrån kommande initiativ till förändring. Ibland använder man de engelska termerna top-down respektive bottom-up för att beskriva varifrån initiativen kommer. När man talar om ovanifrån, menar man top-down eller att initiativen kommer från en nivå som strukturellt ligger eller ett par steg över den egna skolan, det vill säga från huvudmannanivå (kommunfristående aktör) från nationell nivå. Det kan dock även finnas en top down styrning på den egna skolan i form av att rektorn beordrar vissa förändringar. (Hirsch & Segolsson, 2019, s.14)

Skolkultur

En skolas organisationskultur består av normer, attityder, värderingar, traditioner och myter som präglar organisationen. Organisationskulturen är kraftfull eftersom den påverkar människors sätt att tänka, vad de värdesätter och vad de gör. (Timperley m.fl., 2021, s.47)

Skolkulturer kan liknas vid informella regelsystem som styr skolor och förskolors inre arbete, och skolkultur utgör därmed en kritisk faktor att ta hänsyn till såväl den reguljära skolverksamheten i allmänhet som skolutvecklingsarbetet i synnerhet. (Berg, 2020, s.86)

Lärande kultur

Det är en kultur där lärande för alla i skolan prioriteras och där alla vet att lärandet är viktigt, värdesätts och uppmärksammas. I grunden är en lärande kultur en uppsättning värderingar och praktiker som stödjer enskilda, grupper och hela organisationen eller skolan i ett ständigt pågående lärande och ständiga förbättringar. (Timperley m.fl., 2021, s.47)

Lärgrupper

Skolans lärare träffas regelbundet i så kallade pedagogiska lärgrupper, för att identifiera, diskutera, planera och utvärdera förändringsaktioner i undervisningen. (Wiklander, 2019, s.114)

4. Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

Syftet med detta arbete är att få svar på hur rektorer resonerar, reflekterar och uppfattar sitt uppdrag och sina förutsättningar för förändringsarbete. Jag söker förklaring genom förståelse och då passade hermeneutiken in. Att i tolkningen av texten arbeta med helhet, delar och förståelse, förförståelse fram och tillbaka (Alvesson & Sköldbberg, 2017). En teori som vilar på hermeneutiken och är inriktad på utbildning är den icke – affirmativa pedagogiska teorin. Uppsatsens teoretiska förankring hämtas från icke – affirmativa pedagogiska teorin. Enligt Uljens (2022) etablerades och utvecklades teorin av bland annat J. V. Snellman, men också Z. J. Cleve, från 1830- till 1880-talet. Sedan 2000-talets början har teorin återigen blivit uppmärksam i Norden. Enligt Uljens (2021a) har teorin stora fördelar, den erbjuder ett språk avsett för pedagogiska verksamheter och synliggör dynamiken mellan skolan och omvärlden. Teorin kan beskriva och förstå de pedagogiska dimensionerna av utbildningsledarskap och är därför användbar när man ska beskriva och förstå frågeställningar om skolförbättring. För utbildningsledarskapet, som det är nu, befinner sig mellan olika evidenstraditioner, den vetenskapliga och den policybaserade evidenstraditionen. En ledarskapsforskning där kunskap har hämtats från ett antal andra forskningsområden, exempelvis nationalekonomi, socialpsykologi, organisationsteori, förvaltningsforskning, har andra syften än att förklara skolans problem. Detta visar visserligen på den bredd av arbetsuppgifter som en rektor har, men när man söker förklaringar från några av dessa kunskapsfält riskerar man att tappa helheten på problematiken och det pedagogiska ledarskapet (Uljens, 2021a). Därför söker författaren en pedagogisk teori som grund när det gäller att förstå och förklara det mångfacetterade ledarskapet och dessutom ser de på det pedagogiska ledarskapet som ett flernivåfenomen, från läraren i mötet med eleven, lärare och rektor, rektor och huvudman till staten med läroplan och den politik som påverkar skolan. Alla dessa nivåer påverkar ledarskapet. Vinsten med att ha en pedagogisk teori kan man sammanfatta i fyra punkter enligt Uljens (2021a):

- ...att pedagogisk teori kan att begreppsligöra *det objekt som leds* - pedagogisk och didaktisk verksamhet. Vi tror att ett framgångsrikt ledarskap bygger på kännedom om den ledda verksamhetens karaktär.
- ... den pedagogiska teorin kan fånga in *utbildningsledarskapets pedagogiska dimensioner*. Även om man kan hävda att bara en del av utbildningsledares uppgifter handlar om pedagogiskt ledarskap, styr den pedagogiska inramningen det mesta av arbetet. Ledare kan givetvis ses som pedagogiska lösningar, men deras syn på sig själva som pedagogisk agerande ledare, direkt och indirekt, är en nyckelfråga.

- ...den pedagogiska teorin *synliggöra dynamiken mellan skolan och omvärlden* eftersom ledarskap, styrning och utveckling av skolan ren komplex samhällelig process. Därför kan inte utbildningsledarskapet avgränsas till exempelvis en organisationsteoretisk fråga. Frågan om hur samhällliga intressen överförs till pedagogisk praktik är således central.
- ...*skolförbättring* om att genom pedagogiska arbetsätt och insatser utveckla verksamhetskultur, existerande rutiner, samt personalens tänkande och kunnande. Skolförbättringsinsatser kan endera initieras och ledas inifrån eller med stöd utifrån. I samtliga fall handlar det om ett pedagogiskt arbete, Därmed är också skolförbättring föremål för pedagogisk teori. (s.17–18)

4.1. Teorins grunder

Inom vetenskapsteorin placerar Uljens (2021b) icke – affirmativa pedagogiska teorin inom hermeneutiskt tolkande teori. Beroende på att kulturhistoriskt utgår teorin från en kritisk samhällsanalys och att ledarskapet ska förstås utifrån en organisatorisk och kulturhistorisk kontext. Teorins ansats är ideologikritisk eller normkritisk men som teori driver den ingen alternativ ideologi utan den tillhör värdemässigt västerländsk politisk demokrati. Synen på människan är att hon är fri med en egen röst, där kunskapen kommer från människans eget handlande. Där lärarens roll ska vägleda och uppmana till självverksamhet utifrån var den lärande befinner sig. Samtidigt lyfter teorin fram skolans roll som demokratins försvarare och att föra vår kultur vidare, “skolan som institution utövar ett pedagogiskt tvång för att gynna subjektets uppnående av en kulturellt sett produktiv frihet” (Uljens,2022, s.96) men inte okritiskt, för känner människan inte till meningen med våra samhällsstrukturer så kan människan inte heller vara med och förändra samhället. “Den icke-affirmativa pedagogiken vill undvika en indoktrinerande fostran, så att bildningsprocessen leder fram till produktiv/positiv frihet” (Uljens,2022, s.98).

4.2. Teorins fyra principer

“Det är en teori om pedagogiskt handlande som kan användas både för att förklara lärares undervisning, ledarskapets pedagogiska dimensioner, samt skolans samhällliga uppgift och utveckling” (Uljens, 2021a, s.25). Teorin svarar på vad pedagogiskt ledarskap är, en annan fråga handlar om värden och etik inom den pedagogiska världen, och den tredje handlar om hur vi vinner ny kunskap. Den icke – affirmativa pedagogiska teorin grundar sig på fyra principer enligt Autio m.fl. (2021). (1.) och (2.) är regulativa (samhällliga)

begrepp som beskriver att det finns en icke-hierarkisk relation mellan exempelvis ekonomi, politik, juridik kultur och utbildning där ingen är över eller under varandra. Att skolan har till uppgift att ta tillvara samhällliga intressen och överföra det till pedagogisk verksamhet. Sedan finns de konstitutiva (individuella) principer som är grundläggande för hur teorin ser på pedagogisk praxis.

	Konstitutiva principer	Regulativa principer
Undervisningsteori	3. Uppfordran av självverksamhet	2. Transformation av samhällliga intressen till pedagogisk verksamhet
Bildningsteori	4. Människans självverkamma receptiva och spontana växelverkan med omvärlden	1. Icke-hierarkisk ordning mellan samhällliga praxisformen

Teori om utbildningsverksamhet och institutioners reform

Figur 1: Två konstitutiva och två regulativa principer som förklarar undervisningsteorin och bildningsteorins två dimensioner och deras inbördes förhållande. (Uljens,2022, s.96)

(3.) är uppfordran till självverksamhet, det skulle kunna vara läroplanen som får aktörerna (till exempel lärare eller rektor) att reflektera över sitt eget arbete och se om de uppfyller de förväntningar och krav som finns där eller om de behöver göra något. En uppfordran leder inte automatiskt till självaktivitet men en möjlighet att förstå vad man bör uppfylla för att göra sitt uppdrag och i förlängningen bli autonomt. (4.) brukar sammanfattas i ordet "bildsamkeit", förmågan att lära sig själv mer än vad man redan kan, men man gör det inte själv utan tillsammans med andra. I fallet med läroplanen skulle det vara när rektorn tar en aktivare del i skolutvecklingsprocessen och bjuder in lärarkollegiet att vara aktiva i denna process. Lärarna blir aktiva i att skapa ny kunskap för sig själva, men samtidigt tillsammans med de övriga lärarna, det uppstår en växelverkan.

4.3. Teorins syn på ledarskap

Den icke – affirmativa pedagogiska teorin är inte instrumentellt preskriptiv i och med att den inte talar om hur det pedagogiska ledarskapet ska vara (Uljens, 2021b). “Ledarskapet handlar därför om att innehållsligt mediera mellan positioner och intressen” (s. 273). I sin roll har ledaren en teoretisk möjlighet till intervention och skolförbättring från klassrum till samhällsnivå i och med att ledaren har beslutsrätt i fråga om det fysiska, kulturella och värdemässiga rummet enligt Uljens. Det pedagogiska ledarskapet sker på flera nivåer, som jag tidigare nämnt, vilket samtidigt påverkar de olika nivåernas självförståelse som i sin tur påverkar deras handlande. Ledaren styr indirekt, styrning av självstyrning, genom iscensätta och skapa de förutsättningar och villkor som behövs för förbättringsarbetet. Icke affirmativa pedagogiska teorins modell för skolutveckling bygger på att ledaren har framförhandlat gemensamma intentioner för en pedagogisk intervention och tar därmed avstånd från en normativ eller transformativ målstyrd socialisering enligt Uljens. Enligt Autio m.fl. (2021) vilar teorin på att den lärande inte ska styras mot någon förutbestämd framtid, utan ska involveras i öppen och kritisk dialog. Där man lyfter problemen med pedagogisk interaktion men strävar efter ett aktivt lärande och fokuserar på pedagogiska och didaktiska aspekter. Teorin är processinriktad och fokuserar på utbildningssystemets dynamik i nutid.

4.4 Sammanfattning

Icke – affirmativa pedagogiska teorin kan begreppsliggöra och begripliggöra de komplexa fenomenen och den roll som rektor har i skolförbättringsarbete. Att teorin vilar på en hermeneutiskt tolkande vetenskapsteori stämmer överens med min studie. Likväl att den förstår och förklarar och sätter begrepp för det mångfacetterade ledarskap, dessutom ser på det pedagogiska ledarskapet som ett flernivåfenomen där ledarskapet påverkas av omvärlden och den kontext den befinner sig i.

5. Metod

5.1. Den kvalitativa intervjun

Intervju som metod valdes för att få svar på hur rektorer resonerar, reflekterar och uppfattar sitt uppdrag och sina förutsättningar för förändringsarbete. För att öka min förståelse för rektorernas sätt att tänka och agera och för att kunna ställa uppföljningsfrågor, så utformades intervjun så att rektorerna skulle kunna utveckla sina svar mer än vad de skulle kunna i en enkät. Valet blev en halvstrukturerad intervju där man försöker förstå förbättringsarbete från rektorers egenupplevda perspektiv från deras skolförbättringsarbete. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide som hade öppna frågor på detta tema. Den kvalitativa intervjun är enligt Kvale och Brinkmann (2014) något mellan ett samtal och ett slutet frågeformulär och som har ett tydligt syfte. ” En sådan intervju söker erhålla beskrivningar av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45).

Att intervju är en process där man aktivt tillsammans formulerar svaren och skapar kunnande inom området. Kvale och Brinkmann (2014) talar om ”den hantverksskicklige intervjuaren” (s. 208) som bland annat innebär att intervjuaren är kunnig i ämnet, strukturerad, aktivt lyssnande och vänlig. Precis som hantverkaren blir man skickligare ju mer man genomför intervjuer, det gäller även för mig. De intervjuade påverkar självklart denna aktiva process som en intervju innebär.

Med tanke på att jag har arbetat som rektor under många år har jag kanske ett annat perspektiv än det som tas upp i litteraturen som påverkar intervjun, förhoppningsvis fördjupande. Samtidigt är jag medveten om att mina glasögon kanske är färgade av mina erfarenheter på gott och ont. Därför blir analysdelen viktig och att läsaren kan följa mitt resonemang, något som Alvehus (2013) anser som viktig för den kvalitativa forskningen:

Denna hållning innebär att man bejakar det inslag av hantverk och bedömning som ligger till grund för en analys, men också att man ställer krav på transparens i redovisningen. Det är alltså av yttersta vikt att läsaren kan följa med i hur resonemang förs och hur slutsatser dras. (Alvehus, 2013, s.107)

5.2. Intervjupraktik

Till grund för intervjuguiden ligger mina frågeställningar, min egen förståelse och den litteratur som jag har som underlag för min studie. Under intervjun kunde man också ta in kompletterande svar som saknades eller var oklara från enkäten. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp att intervjuguiden inte behöver följas i ordningsföljd, utan att man kan ta hänsyn till svaren från den man intervjuar och anpassa turordningen efter det, vilket fick göras eftersom svaren ibland gick in på en annan fråga. Svaren kan då bli mer oväntade vilket försvårar att strukturera svaren till analysen enligt Kvale och Brinkmann (2014).

Tanken med intervjuerna var att de skulle genomföras på neutral mark, i detta fall när rektorerna var på internat. Att de skulle kunna koppla av ifrån sina dagliga verksamhetsfrågor. Detta gick inte praktiskt att genomföra, utan tre av rektorerna fick intervjuas på sina arbetsrum och två på internatet, i ett konferensrum respektive en i lobbyn. Den tid som avsattes för intervjun har räckt till för alla frågor och det har inte känts stressigt, utan det har funnits möjlighet att ställa kompletterande eller sammanfattande frågor till den intervjuade. Sammanfattningsvis var platserna för de intervjuade det som Stukát (2011) förespråkar, nämligen att man ska försöka genomföra intervjuerna på en ostörd och trygg plats.

5.3. Undersökningsgrupp och urval

I studien görs ett strategiskt urval utifrån ett antal kriterier. Ett av kriterierna var att rektorerna var positivt inställda till att arbeta med förbättringsarbete. Därav valet av deltagare i Göteborgs universitets fortbildning om 7,5 högskolepoäng i skolutveckling för rektorer, eftersom rektorerna har valt att delta i kursen utgår jag ifrån att motivation för att arbeta med förbättringsfrågorna är hög. Dessutom läser alla samma litteratur och får samma föreläsningar som ska väcka nya tankar. Jag sökte deltagare som kom ensam eller i grupp, om man kom på eget initiativ och vilket mandat man har på skolan för att leda förändringsarbete. Alla deltagare fick svara på en enkät som fungerade som urvalsinstrument. Eftersom svarande på enkäten var så få, fick jag ändra urvalet till att endast gå vidare med de som svarat på enkäten och var rektorer i grundskolan. Rektorer på förskolan och gymnasiet valdes bort för att få en

grupp som hade liknade förutsättningar, och förhoppningsvis därmed öka förståelsen av komplexiteten i rektorns uppdrag på grundskolan, med andra ord var urvalet en ganska selektiv grupp.

31 rektorer deltog i fortbildningen. 17 svarade på enkäten, tyvärr var två utan namn så jag hade 15 kvar. Förfrågan gick ut till de 7 som svarat på enkäten och arbetade inom grundskolan. Fem svarade ja till intervju, en svarade nej och en svarade inte alls.

Syftet med enkät till deltagarna var dels att få in demografiska uppgifter och andra bakgrundsfakta, dels att få kontakt med rektorer som frivilligt vill ställa upp på än mer djupgående kvalitativa forskningsintervjuer. Frivilligheten och intresset för förbättringsarbete ger en bättre förutsättning för min studie. Kursen hade deltagare från södra Sverige och därmed en rätt stor geografisk spridning. Alla i min intervjugrupp hade en kommunalhuvudman, därmed så var styrkedjan densamma för alla.

5.4. Genomförande

5.4.1. Förstudie

Avsikten var att enkäten skulle skickas ut innan kursen, för att få en start innan rektorerna påbörjade kursen. Detta var ej möjligt på grund av att Göteborgs Universitet inte får lämna ut mailadresser till deltagarna, så förutsättningarna ändrades. Efter att ha haft en bra kontakt och hjälp av kursledaren så beslöt vi att jag skulle vara med vid första tillfället. Första internatet var digitalt den 17 september, och där presenterades min studie. Jag berättade kort om mina erfarenheter av förbättringsarbete och Martin Rogbergs artikel (Rogberg, 2021, 23 februari) men att jag var intresserad av att höra deras åsikter och erfarenheter av arbetet med förbättringsarbete. Deltagande var frivilligt och bara för att man svarade på enkäten behövde man inte fortsätta i studien. Där fick man digitalt ett missivbrev och en enkät.

Den 22 september hade 7 deltagare svarat på enkäten och kursledaren gick ut med en första påminnelse. 27 september hade 15 svarat och en sista påminnelse skickades ut till deltagarna. 14 oktober var endagars internat där det inte fanns utrymme att genomföra intervjuer. Här fick jag ändra mig vad det gällde om plats för intervjun, det var omöjligt att hinna med alla under kommande 2 dagars internatet den 16–17 november. När jag nu hade deras mailadresser

kunde jag ta kontakt med respektive rektor som svarat ja på att bli intervjuade och höra om det gick bra för några av dem att jag kom ut till skolan för att genomföra intervjun.

5.4.2. Huvudstudien

Intervjuer genomfördes med rektorerna på olika platser. En kunde inte före eller under internatet, i stället flyttades den till början av december på personens arbetsrum. Två av deltagarna kunde intervjuas innan internatet också på deras arbetsrum. Två intervjuades under internatet. Jag fick frågan från alla deltagande om de skulle förbereda sig och mitt svar var att de inte behövde det. Vi skulle ha ett samtal om skolförbättringsarbete och rektorns roll i det. Intervjuerna genomfördes sedan med hjälp av en intervjuguide. Miljön var lugn och vi stördes inte därmed kunde vi hålla den tid som avsats. Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas.

5.4.3 Analysform

I valet av analysform valdes tematisk innehållsanalys, ” Syftet är att identifiera mönster, samband och gemensamma drag eller skillnader” (Larsen, 2007, s 101). Analysen av intervjuerna gjordes i fem steg: För att få en överblick av materialet lästes först hela intervjun i sin helhet. Steg två innebar att mer i detalj gå igenom texten utifrån uppsatsen syfte, för att hitta svaren på de frågor jag ställt. Tredje steget blev att utifrån min uppfattning, från de svar som kommit in, skapa och formulera temaområden, valet av temaområden påverkas av den litteratur som jag läst, för att i nästa led, utifrån undersökningens syfte, analysera och jämföra svaren utifrån den lästa litteraturen. Sista steget blev att sammanfatta och knyta ihop resultatet från de olika temaområden. Processen beskrivs av Alvehus (2013) som att man sorterar, reducerar och argumenterar runt det empiriska materialet. I och med att man växlar mellan empirin och teorin antar man en abduktivt förhållningsätt. Det handlar om att läsa, läsa igen, sortera, sortera igen och ta in teorier och forskning för att få nya perspektiv och infallsvinklar på sitt material enligt författaren.

5.5. Etiska överväganden

Innan jag intervjuade rektorerna skickade jag ut ett missivbrev tillsammans med enkäten där jag informerade samtliga deltagare om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer

(Vetenskapsrådet, 2002). Det är inte någon direkt känslig information som jag söker i mitt arbete men kombinationen av syfte, frågeställningar och resultat kan tolkas på ett sätt som deltagaren upplever känsligt. Därför finns inga uppgifter om deltagarna eller deras skola eller huvudmän. Deltagarna kommer att, om de vill, få tillfälle att ta del av uppsatsen efter examinationen innan den publiceras men stoppas inte om värdet av det förväntade kunskapsstillskottet överväger mot de negativa konsekvenserna.

Det är viktigt för mig att det är rektorernas perspektiv som förs fram och där det ges möjlighet att förklara och resonera om förändringsarbetets problematik. Om något sagts ”off the record” och rektor blir tveksam om det ska tas med i studien så får man fråga igen om det är ok att ta med det. Det kan vara lätt att när man småpratar runt intervjun och det dyker upp sådant som man inte vill stå för. Om rektorn tar upp konfliktsituationer som uppstår inom verksamheten och det bara beskrivs av en part bör det behandlas med största försiktighet.

Strävan är att uppsatsen ska uppfylla det som Stukát skriver, nämligen att den ska ”kännetecknas av kritiserbarhet, kontrollerbarhet och kommunicerbarhet” (Stukát, 2011, s.9). Där jag är tydlig med metodval, tolkningar och en bra litteraturgenomgång som placerar min uppsats i rätt vetenskapligt sammanhang. APA-manualens instruktioner för att nå Akribi, vetenskaplig noggrannhet har använts.

6. Resultat

Utifrån svaren i intervjuerna och litteraturen har fyra temaområden växt fram, nämligen att styra och leda (skolans ledarskap), förväntningar och krav, att skapa en lärande kultur (skolkultur) och hur påverkar huvudmannen rektorns förbättringsarbete. Det är dessa faktorer som jag har undersökt och fördjupat mig i för att få en ökad förståelse för rektorns komplexa uppdrag när det gäller förbättringsarbeten. I resultatdelen valde jag också att ta med begreppet svårlösta problem, som visar på skolsystemets komplexitet när det gäller att hitta bra förbättringsåtgärder för att lösa vissa problem.

6.1. Att styra och leda skolförbättring

6.1.1. Ledarskap genom demokrati-eller marknadskursen?

Sternudd Groth och Evemark (2020) skriver att rektorns synsätt på skolutveckling och på vilket sätt man lutar sig på forskning påverkar vardagsarbetet. Detta kommer att påverka på vilket sätt man styr och leder verksamheten. De tar upp fyra olika skolbildningar inom forskningen, skolutveckling (school development), skolförändring (educational change), skolförbättring (school improvement) och skoleffektivitet (educational effectiveness). Enligt författarna så ingår de tre första i en demokratiskurs som vilar på ett medskapande synsätt på ledarskap, medan skoleffektivitet räknas till marknadskursen som vilar på New Public Management (NPM). Vilket man väljer kommer att påverka hur man som rektor organiserar arbetet, vad man väljer att arbeta med och vilken samtalskultur man får på skolan. På frågan om vad man som rektor lägger för betydelse i ordet skolförbättring, blir svaren:

Skapa en skola och en undervisning för de elever som vi har på skolan (Rektor 1)

Det är klart det är resultat vi tittar på. Vad händer i bedömning? Vi har ju inte betyg i skolan, men bedömningar, kartläggningar och nationella prov och så vidare. Men det behöver inte bara handla om de kunskapskraven att det ska bli förbättring mot det, utan det kan ju handla om till exempel ett av våra fokusområden trygghet, för det jobbar vi ju mycket kring, men det går ju ofta hand i hand. Det är oftast inte så, att jobbar vi mycket med trygghet så blir det ingen kunskap av det, utan det är nog snarare så att studiero och tryggheten ihop då kan vi jobba mot bättre resultat. (Rektor 2)

För mig det handlar det om styrdokumentet. Alltså, vad är mitt kärnuppdrag. Eleverna ska nå så långt som möjligt. De ska ha en tillit till sin egen förmåga. I det ligger de mjuka värdena. (Rektor 3)

Att uppdraget och det praktiska, alltså praktiskt utövandet, ska gå hand i hand med det som forskning säger. Vår resa på vägen dit och vårt lärande kring det, det är skolförbättring för mig. (Rektor 4)

Någonstans handlar det om att granska sin praktik och bli ännu vassare. Det kan ha att göra med kvalitet. Det kan ha att göra med kvantitet utifrån betygsresultat. Vi har ju jobbat mycket med att öka kvalitén i vår undervisning och vi lade faktiskt våra betygsresultat lite åt sidan att vi behövde jobba med kvaliteten först. Sen efterhand, så måste vi ju jobba med siffrorna också, men vi la ändå fokus på att göra kvalitativa undersökningar i vår praktik. (Rektor 5)

Samtliga rektorer hamnar i gruppen demokratidiskursen när man tittar på helheten av deras svar. Rektor 5 svarar visserligen att man på skolan vill bli vassare och bättre och rektor 4 nämner att man på skolan ska arbeta som forskningen säger, vilket skulle höra hemma i marknadsdiskursen. Men alla 5 arbetar med kommunikation för delaktighet, ansvarstagande och medskapande, vilket är de tre nyckelord som för in rektorerna i demokratidiskursen. Där man försöker skapa en gemensamhetskultur där lärarna kan lära sig av varandra.

Sternudd Groth och Evemark (2020) håller med expertgruppen på utbildningsdepartementet att rektorer ska "sträva efter ett framgångsrikt ledarskap som är demokratiskt, lärande och kommunikativt" (s.27). Detta är svårt att säga emot, men att vara helt fri från marknadsdiskursen är också svårt. För det finns faktorer som påverkar, exempelvis belöningssystem med vilka som får förstelärare uppdraget eller löneökning, att delmål ska vara precisa och utvärderingsbara eller att viktig information ska kunna gå både upp och ner i organisationen. Även statistik som jämför "bästa och sämsta skola". Men sammantaget så ligger tyngdpunkten på skolförbättring och därmed demokratidiskursen.

6.1.2. Att leda genom stöd eller utmaning.

När det gäller att leda skolan anser Berg (2020) att rektorns viktigaste uppgift är att bygga sin skolorganisation så att skolan kan hantera de spänningar som finns i uppdraget. Både uppifrån med dess formella ramar och spelregler och inifrån med dess förutsättningar. Med organisation menar han inte bara fysisk och administrativ miljö, utan också arbetets innehåll. Berg delar upp rektorskapet i chef och ledare, och som chef ansvarar man för skolans styrning och det formella regelverket exempelvis arbetsgivaransvaret. Som ledare är man ansvarig för att leda det inre arbetet och dess processer. Som chef har man makt och ansvar för gränsdragning, men som ledare behöver man förtroende och tillit och vill att medarbetarna ska se frirummet att agera i.

Scherp (2020) i sin tur ser organisationen som helhet och gör en distinktion mellan arbetsorganisation och utvecklingsorganisation. I arbetsorganisationen kan rektorn leda det dagliga arbetet med de rutiner som utvecklats på skolan. Utvecklingsorganisationen har som uppgift att granska och förbättra skolan. Här blir rektorns uppgift att utmana lärarna. En skola där arbetsorganisationen tar över kommer att stagnera, eftersom den har som uppgift att bevara och underlätta och inte att förändra enligt Scherp. Att vara organisationsbyggare kan i praktiken vara olika svårt för rektorerna. Rektor 1 kommer till en skola som i grunden har en fungerande organisation, som tidigare fått extern hjälp att bygga upp processerna, men även mellanledare som tar ansvar och har mandat i arbetslagen.

Vi jobbar ju väldigt tydligt med i det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen, så det vi har skapat är ju egentligen en form, för att kunna peta in egentligen olika innehåll, så det här är också någonting som vi har läst oss till. Att det tar tid med alla de här olika faserna i att implementera, initiera och institutionalisera. Vi har sagt att det här gör vi på lång sikt och det var också något som var önskemålet från personalen när vi började. Vi vill inte jobba med något nytt varje år och vi satt och tittade på förbättring historiken. Det var ju liksom läslyft, mattelyft och IKT. (Rektor 1)

Rektor 3 kommer till en skola med uppgift att förändra och höja meritvärdet på skolan trots att det ligger relativt högt. Här finns strukturen men inte rätt personer för att driva skolförbättring, vilket försvårar det pedagogiska arbetet.

Jag skulle vilja göra om förstelärare urvalet. Men givet den spelkorten som jag har på handen nu att spela med. ... Det gör att jag behöver hitta andra vägar för det distribuerade ledarskapet, för jag kan ju såklart inte vara överallt och det är inte lämpliga heller tycker jag. Så det är egentligen mitt stora bekymmer. Men det handlar inte om en struktur utan det handlar om att jag har fel människor för det. Så jag måste väva ihop drift och utvecklingsorganisation och andra sidan så tar saker och ting tid så vi har tillräckligt att jobba med. Så kanske man kan jobba med kulturen på skolan och så kan man också lyfta dom förstelärarna successivt. (Rektor 3)

Förutsättningarna för att bedriva förbättringsarbete ser olika ut för rektorerna. Exempelvis arbetade en rektor (4) själv, medan en annan (5) deltog i en grupp med tre rektorer som arbetade tätt ihop. Alla fem använde distribuerat ledarskap för att driva förbättringsarbetet på skolan. Skolorna hade olika lösningar på vilka som skulle driva förbättringsarbetet, om det var mellanledare, förstelärare, arbetslagledare, specialpedagog eller någon som var intresserad av ett område. För att kunna bedriva förbättringsarbeten på skolor måste rektorn involvera sina medarbetare för att bli framgångsrik.

Inte tro att du står ensam. Utan att man gör det tillsammans, att delegera uppgifter, att involvera och att göra delaktiga. Det är väl det allt. Men just hur du kommer fram till beslutet måste skapa en delaktighet och att man förstod varför. Det är jätteviktigt för mig. (Rektor 5)

Det distribuerade ledarskapet förutsätter att rektorn lämnar ifrån sig en del av inflytandet. Liljenberg (2020a) påpekar att rektorn av rädsla att tappa sin makt, antingen delegerar styrda uppgifter utan frihet eller tillsätter en lärare som stödjer rektorns åsikter. Konsekvensen av detta är inte att ge lärare inflytande, utan snarare att öka sin egen kontroll. Däremot är inte motsatsen heller bra enligt Liljenberg, att man som rektor överger den som fått uppdraget. Utan samverkan är viktigt för att arbetet ska utveckla skolan. Det gäller att hitta en balans, för en rektor kan inte driva alla förbättringsåtgärder samtidigt, men har ett övergripande ansvar för processen och behöver vara väl insatt i resultat och vad som är kvar att göra enligt Liljenberg. "Jag leder alltid genom andra, väldigt mycket. Pekar ut riktningar, men jag har inga behov att vara i fronten och själv vara i alla processer" (Rektor 3). Rektorn måste vara i en dialog med de som driver processerna för att både hålla i riktningen och samtidigt fånga upp nya tankar och eventuellt förändra målsättningen med förbättringsarbetet. Att stötta och utmana blir en viktig del för rektorn, precis som rektorn behöver det från sin närmaste chef behöver de som driver förbättringsarbetet känna stöd och intresse från sin chef.

Det är svårt att hålla kollegiala samtal om man tänker att det ska leda till ny kunskap. Faktiskt även för förstelärarna för det här brottas ju vi jättemycket med. Vi som rektorer, hur ska vi, hur kan vi ställa utmanande frågor? Hur kan vi göra det tillräckligt utmanande för dem och också hur kan vi styra dem tillräckligt? Där har vi också läst mycket Mette (Mette Liljenberg, min kommentar), hur vi kan använda dem som mellanled här i så att det ändå hela tiden är vi som styr skeppet framåt. (Rektor 1)

En av skolorna har utbildning och handledning av sina utvecklingsledare för att stötta dem i gruppprocesser. Blossing och Wennergren (2019) tar upp att vara utsedd till en utvecklingsledare formellt eller informellt för en grupp på skolan kan göra att man får ta ansvar för arbetssociala processer som man inte är van vid. I rollen kan det också bli en utmaning mot de som vill prata om driftsfrågor i stället för att ägna sig åt det kollegiala lärande. En annan av skolorna har förvaltningen centrala grupper där exempelvis utvecklingsledarna som arbetar med läsinlärning träffas och har någon som leder det. Detta för in ny värdefull kunskap, men också ett avstånd till det egna rektors inflytande över projektet.

Är avsikten från rektorn att minska sin egen arbetsbörda kan det paradoxalt bli tvärtom enligt Blossing och Wennergren, att krav ställs på ett större engagemang från rektorn och det blir inte lätt att vägleda utbildningsledarna om rektorn inte är insatt i projektet och processen. Att driva ett distribuerat ledarskap är ett uppdrag där man som rektor behöver ta hänsyn till ett

flertal faktorer. Vem ska leda arbetet? Duktig inom ämnet eller utsedd förstelärare, vilket mandat har de i gruppen? Hur ser det ut på skolan just nu? Hur får man fart på arbetet? Är några frågor som rektorn får ställa sig.

Tid och sen även mandat för dem som driver skolutvecklingen och det kan likväl vara till specialpedagogen som håller i det. Är hon inte betrodd eller jobbar man med jättejobbiga grupper, hur ska vi lösa vissa situationer, så kanske man inte riktigt kan ta in allting som kommer uppifrån eller från specialpedagoger. Det handlar ju också om det här med man mandat eller tilliten till den som driver, hade jag och rektor bestämt saker bara och bara och kört på så hade det inte heller fungerat. Oavsett vem det kommer ifrån, så ska du ha landat in, på ett sätt så som gör att de får vara med och vara delaktiga i det som ska genomföras och tro på det själva. Hur kommer man till det? Det kan se olika ut. Man pratar ju mycket om det här. Det ska inte bara komma uppifrån men samtidigt så tänker jag att det kan nog komma uppifrån och från sidan och underifrån. Men frågan är, hur man får det att landa in? För det handlar mycket om motivation, tror jag, att få folk motiverade. (Rektor 2)

Smed-Nylund (2021) skriver att det finns en lång tradition bland de nordiska länderna med det distribuerade ledarskapet, att fånga upp idéer från andra än den formella ledaren, dvs. att se motiven och att värna sympati för dessa. Här kan jag inte låta bli att nämna den numera avlidne förbundskapten i handboll, Bengt Johansson, som var en föregångare inom idrotten med det distribuerade ledarskapet och som i tv blev en sinnebild i hur man också kan leda ett lag på högsta nivå, ett litet sidospår.

Smed-Nylund visar på hur viktigt det är med grupperns handlingar i en organisationsstruktur. Författaren visar att det distribuerade ledarskapet är ett system av samverkande faktorer: ledare, följare och situationer. Där varje aktör bidrar till att förverkliga läroplanens mål. Hon påpekar också att ett distribuerat ledarskap per automatik inte behöver vara demokratiskt, för det finns en ledare.

Förr upplevde jag att det var liksom oantastligt. Det var tillit man ska ha, man skulle vara lyhörd och det förstår jag att man ska vara. Sen kom det här populära begreppet med tydlighet in i bilden som man kan ju tolka precis som man vill. Men nu ser jag ju att man kommer in med det i tillitsstyrning. Man måste naturligtvis också följa upp och liksom kontrollera och styra på något vis. Sen hur man gör det. Det kan man alltid diskutera beroende på kontext och vilka man har framför sig eller vad som är framkomligt och vad som är värt det. För det tycker jag är intressant när jag lyssnar på en del rektorskollegor som tänker, att om man bara bygger relationer till höger och vänster så löser sig allt, det gör det inte. (Rektor 3)

Då är vi tillbaka till Berg (2020) och diskussionen om begreppet pedagogisk ledare. Berg anser detta begrepp är en ytlig term snarare än ett analytiskt begrepp. Att den definitionen som Skolinspektionen har på pedagogisk ledare ytligt sett kan ses som framsynta, men har lite att göra med rektorns verkliga arbetssituation. "Definitionerna ger nämligen genomgående

uttryck för att rektorers uppdrag och arbete vilar på harmoniska grundvalar vilket står i bjärt kontrast mot att rektorers faktiskt spelregler och arbetsvillkor präglas av korstryckande spänningsförhållanden” (s.90–91). Berg lyfter då fram att rektorn har delade arbetsuppgifter och delat ledarskap både som verksamhetsansvarig ledare och resultatansvarig chef. Viktigt är att man som rektor vet vilket dilemma som man då har framför sig. Ska man vara chef eller ledare. Ibland får man blanda dessa roller för att nå framgång i förbättringsarbetet, utifrån den kontext man är i, för den situationen kräver fingertoppkänsla.

6.1.3. Att leda med avstånd eller närhet.

Mette Liljenberg (personlig kommunikation 2 mars, 2021) som ansvar för den aktuella utbildningen tar i en föreläsning upp olika ledartyper som beskriver hur rektor arbetar med förändringsarbete. Ett är Transformational leadership, där man som ledare försöker utveckla organisationen och det kollektiva lärandet, motivera medarbetare, organisera för lärandet och vara en intellektuell stimulans, men också att fånga de individuella behov som finns. Detta är enligt forskning som Liljenberg tar upp inte så effektivt som Instructional leadership– undervisningsorienterat, där man fokuserar på att förbättra lärarnas och undervisningens kvalitet genom att stärka relationen mellan ledare och medarbetare, genom att delta i och leda lärares lärande. Där både ledare och medarbetaren är delaktig i skolans ledarskap och fokus läggs på processer och relationer i organisationen. Det senare är ett arbetssätt som rektorerna i intervjun lyfter fram som både viktigt och eftersträvansvärd:

Jag tänker att man behöver veta hur det ser ut på skolan där man är, och då behöver man ju vara ute i klassrummen. Man behöver sitta i pedagogiska diskussioner med lärarna. Man behöver jobba tätt med elevhälsan som jobbar tätt i sin tur med lärare och elever. Jag hade velat vara mycket mera ute i verksamheten än vad jag är. Jag försöker vara så mycket jag kan ute. Vi brukar stå i dörren och säga godmorgon till eleverna, sitta strategisk i personalrummet så att man syns och finns och för att man kan bli haffad. (Rektor 1)

Jag tycker utifrån det jag har fått lära mig och erfarenhet att det visat att det är jätteviktigt. Att vara nyfiken och lyhörd. Många rektorer är så fulla av sig själva. De pratar jättemycket om sitt eget och jaget tycker jag. Man behöver lyssna på lärarna. Det är en framgångsfaktor. (Rektor 4)

Hinna vara ute i verksamheten mer. Skulle kunna vara mer någon som har möjlighet till att utmana. Jag har en större inblick i hur ser det ut för denna lärare. Hur startar den upp lektionerna? Alltså en större kunskap, klart att jag varit ute på alla mina lärares lektioner, men ännu mer för djupare. Det man känner att specialpedagogen kan göra som har mer tid till att göra det. För jag har ett genuint intresse för pedagogiken eftersom jag är lärare i botten. Det betyder så mycket för mig och skapa de här relationerna, både med eleverna men också med min personal. (Rektor 5)

Samtidigt som rektor vill komma närmare kärnverksamheten vill man behålla distansen till verksamheten för att inte bli involverad i den dagliga verksamheten och att få svara på frågor hela tiden. Ett praktiskt exempel på det är från en av skolorna som visar på problematiken.

Det är ju lite torn här där vi sitter, så ett tag så tänkte vi att vi skulle flytta ner. Vi kan inte sitta här i tornet utan vi behöver ha ner expeditionen ibland verksamheten. Men sen så drog vi tillbaka det. Det var tur att den processen tog lite tid. Vi hade ju nästan börjat sätta upp gardiner och sådant men det är inte så dumt att sitta här, att man inte hela tiden har personer som att man går förbi. Så vi stannade kvar här, men det innebär att vi behöver strategiskt ta oss ut och finnas där runt i korridorerna och heja och snacka med eleverna. Jag skulle vilja göra mer lektionsbesök det är jag inte nöjd med att jag inte gör mer än vad jag gör. (Rektor 1)

De valde att sitta kvar i sitt torn med lite avstånd till verksamheten och försökte lösa närheten på ett annat sätt. När man har ett komplext arbete som ibland är komplicerat behöver man äga sin tid, och det är lätt att bli för tillgänglig och tappa fokus på det övergripande ansvar som man har som rektor.

Längst fram är att vara ute i verksamheten mer. Men samtidigt så vill jag inte det för att då är det fel forum. Jag ska inte vara på detaljnivå, är jag mer där då innebär det att jag inte är på ett annat ställe och då blir det inte bra. (Rektor 4)

Eftersom rektorer i Sverige har ett relativt stort ansvar för de administrativa uppgifterna och ett fokus på de frågorna enligt Håkansson och Sundberg (2016) är det förståeligt att de hamnar i ett Transformational leadership. Där de försöker få till en utvecklingsorganisation för att möjliggöra förbättringsarbeten, men eftersträvar ett Instructional leadership om man ser till svaren i intervjuerna. Det ena ledarskapet utesluter inte det andra, för skolan behöver en fungerande organisation.

Men för att förbättringsarbetet ska påverka elevers lärande behöver rektorn arbeta med undervisningsfrågor, på ett övergripande sätt och inte hamna på detaljnivå. Det är lätt att tappa sin profession, att man är rektor som ska leda verksamheten och inte längre är lärare som arbetar med elevnära frågor. För att kunna vara med och utveckla undervisningen är det viktigt att man som rektor lär känna sina "lärare som lärande individer, precis som du förväntar dig att de ska känna sina elever som lärande individer. Då kan du förstå deras reaktioner och hitta sätt att engagera dem, ge dem stöd att våga ta risker och hjälpa dem att utveckla inställningen att allt lärande innebär att ta risker" (Timperley m.fl., 2021, s.79). För att stödja och utmana behöver rektorn hitta en nivå som ligger rätt, där läraren vågar prova något nytt och lämna sin bekvämlighetzon. I det ligger att utveckla ett ledarskap som skapar en balans mellan närhet och avstånd och en balans mellan rektorns roll som chef och ledare.

Det här är ett arbete som tar tid och bygger på att man har tillit och förtroende mellan varandra.

6.1.4. Är tid ett hinder eller en utmaning för ledarskapet

Förutom makt, skolkultur och okunskap så är tid en faktor som enligt Liljenberg (2020a) är både en utmaning och ett hinder för det distribuerade ledarskapet. Tid är också en faktor som påverkar rektorn både uppifrån och nerifrån och får konsekvenser för förbättringsarbete på olika sätt. Rektorn kan åläggas av huvudmannen att utföra ett antal uppgifter som tar av den tiden som är tänkt till pedagogiskt arbete. Eller att tiden för förbättringsarbetet inte finns utrymme inom lärarnas arbetstid, för att de ska kunna fullfölja den dagliga verksamheten. Tiden kan påverka på olika sätt på kort och lång sikt, jag har tidigare tagit upp att Blossing (2020) uppger att det tar upp till 3–5 år att genomföra ett förbättringsarbete från initiering till spridning. Dessutom ska man i denna process bygga tillit och förtroende, vilket är tidskrävande. Självklart kommer då en hög personalomsättning att påverka förbättringsarbetet. Den här faktorn är svårpåverkad för rektorn som befinner sig i ett system som gynnar förflyttningar av lärare i lönehöjande syfte. Sedan finns det andra faktorer som kan påverka att lärare byter skolor vilket också påverkar det långsiktiga arbetet. Personalomsättning är något som Rektor 4 tar upp som ett problem i sitt utvecklingsarbete.

Så att jag kan få en stabil organisation. Så att det blir ett självspelande piano på något sätt. Det kommer det aldrig bli för en skola, men åtminstone att jag har min laguppställning. Om man säger upp sig då är det kanske en var tredje var fjärde år. Inte hälften varannan termin. (Rektor 4)

Nu är det inte bara personalomsättning på lärarsidan, utan även rektorer byter arbetsplats efter 2–3 år. För när det gäller förtroende och tillit, så är det en investering i personligt kapital åt båda hållen och för att det ska ge utdelning så krävs det tid. Hög personalomsättning försvårar eller till och med omintetgör långsiktigt förbättringsarbete. Håkansson och Sundberg (2016) skriver att detta har på ett flertal skolor uppmärksammats som ett stort problem och skolorna kan dessutom hamna i en ond cirkel. Skolor behöver bygga upp en infrastruktur och ett stödsystem som organisationen kan vila på samt att flera i personalen är involverade i förbättringsarbetet så att det inte blir personbundet. Författarna rapporterar vidare att undersökningar visar att rektorers självbild är att de driver ett kontinuerligt förbättringsarbete

på skolan, medan siffrorna visar att en stor andel (56%) sällan eller aldrig prioriterar vad lärare ska utveckla i sin undervisning. Istället spenderas mycket tid på administrativa uppgifter. Undersökningen visar också att intresset för att driva skolutveckling är högt bland rektorer och att de har kunskap för att bedriva detta arbete. Men 74% av rektorerna uppger brist på tid för pedagogiska diskussioner vilket riskerar att skolutveckling kommer längst ner på prioriteringslistan enligt Håkansson och Sundberg (2016). Flera av rektorerna i studien instämmer att tiden är en förutsättning som påverkar förbättringsarbetet:

Ja det som hindrar är det är ju tid, det är jättetråkigt. Men sen tänker jag också att det handlar om prioritering. Jag har lärare som tycker att jag skulle sitta ute på arbetslagets möten med där man verkar ha behov av det och det har jag ifrågasatt. Det har de tyckt ända sen jag kom. Jag är ute ibland i olika ärenden, men att sitta med på ett arbetslagmöte vet jag inte. Jag tänkte för det pratas inte så mycket pedagogiskt här, utan det handlar ju om mycket praktiskt hur man ska lösa. Ja, en del pedagogiskt också såklart. Det har jag inte valt att lägga min tid på. Då går jag hellre ut i ett klassrum. (Rektor 1)

Det är så mycket man planerar och ska hinna gå in i den klassen och den klassen och så helt plötsligt har hela dagen gått. (Rektor 5)

När jag väl har skapat de här forumen för mina arbetslag, att jag är mer aktiv i dom och är närvarande där. Vilket jag inte är idag eftersom jag behöver lösa praktiska frågor hela tiden. Jag hoppas att jag är där om kanske 3–4 år. (Rektor 4)

Rektorerna har alla ambition att vara med i den pedagogiska diskussionen men i deras verklighet ser förutsättningarna olika ut och påverkar deras möjlighet och ambitionsnivå att vara ute i verksamheten. Den splittrade arbetsdagen och att arbetet innebär så många olika arbetsuppgifter begränsar tiden. För att komma åt den tiden till förbättringsarbete, har alla skolor schemalagt tid till detta. I intervjuerna så framkommer att skolorna skiljer sig lite åt när det gäller den utlagda tiden för förbättringsarbete. Allt från en halvtimme i snitt i veckan till 1 ½ timme varje vecka. Några av skolorna har även extra tid inlagd, 2 timmar 4–5 gånger under terminen. Detta för att kunna fördjupa diskussionerna och att man sedan kan följa upp det som diskuterats på de vanliga utvecklingsträffarna. Tiden är kort om man jämför med det som Lauvås, m.fl. (2016) rekommenderar för kollegial handledning, nämligen inte mindre än 2 timmar vid varje tillfälle. Jämförelsen går kanske inte att göra rätt av men det ger en indikation på vad som krävs för ett kollegialt lärande. Tittar man på läraravtalet. Av 45 timmar av lärarnas veckoarbetstid går ½ -1 ½ timme i veckan till formella utvecklingsarbetsmöten, till det kommer studiedagar och dagarna runt sommarlovet. Hur effektiv tiden används och om det kommer in andra frågor under den avsatta tiden är okänt, “Jag tänkte för det pratas inte så mycket pedagogiskt här, utan det handlar ju om mycket

praktiskt hur man ska lösa” (Rektor 1). Till den här schemalagda tiden kommer lärarnas egna insatser och egna möten som inte är inlagda i mötesschemat.

Med detta i perspektiv kanske man inte kan ha så höga krav på förbättringstakten. Även tiden på hur ofta rektorn träffar förstelärarna eller de som leder utvecklingsarbetet skiljer sig åt mellan rektorerna. Även här kan spontanmöten förekomma, men det som rektorerna uppger är att de träffar ansvariga för utvecklingsarbetet olika mycket. Det kan vara två gånger per termin, var tredje vecka, en gång varje månad eller tät kontakt varje vecka. Rektorn som träffar de som leder utvecklingsarbetet varje vecka är ensam ansvarig på skolan, ingen biträdande till hjälp.

Tiden är central men även innehållet i utvecklingsmötena och hur man som rektor leder de ansvariga för mötena. Detta är ett problem som Rektor 5 tar upp i intervjun.

Hur får vi till så att vi verkligen jobbar med utvecklingsmöten? Att vi inte sitter och kollar av arbetsmöten så att ja, men nu ska vi åka på den där utflykten bussarna där. Hur pratar vi ännu mer om utveckling? Hur vågar vi få lagledarna att utmana sin kollega att inte vara kvar i en bekvämlighetszonen? Utanför det är en liten bekvämlighet här, så det kan vara lite ryggdunkar, vad duktiga vi är. (Rektor 5)

Man kan också vända på detta och fråga sig om rektor vågar utmana sina förstelärare. Tidsmässigt finns det en skillnad mellan skolorna i fråga om vad det gäller mötestid, däremot är det rätt så likt hur ofta rektorerna träffas. De flesta träffas på torsdag förmiddag och ibland lite längre. Innehållet är en hybrid mellan utvecklingsfrågor och driftsfrågor. Mötena uppskattas högt bland rektorerna. Sammanfattningsvis kan man konstatera att tiden för utvecklingsarbeten minskar ju längre ner man kommer i systemet, från staten ner till läraren.

När det gäller hur mycket tid man kan lägga på ett projekt, uppkom erfarenheter från Läslyftet att 40 timmar/termin var för mycket (Andersson, m.fl., 2019), så nu när man genomför ett utvecklingsprojekt tänker man minst en halvering av den tiden för att orka med det i den dagliga verksamheten. Modellen från Läslyftet används till viss del som litteraturläsning, diskussion och erfarenhetsutbyte. Däremot har delen med att prova något i klassrummet och utvärdera efteråt mer eller mindre försvunnit. Rapporten visar också på “svårigheter med att organisera kompetensutveckling som bygger på samarbete och kollegiala utbyten lärare emellan” (Samuelsson & Liljenberg, 2021, s. 222). När skolor nu planerar förbättringsarbeten, tas tidsaspekten med som en viktig förutsättning men fortsätter med att försöka utveckla lärares samarbetsförmåga. Skolorna uppger att de arbetar med små steg i taget med

förbättringsarbetet och under långtid för att det inte ska belasta organisationen för mycket.

Arbetet ska bakas in i det dagliga arbetet.

Vi skruvar lite på det vi har just nu. Planen är mer att hålla i det som var från det specialpedagogiska lyftet. Koppla på det från kooperativa och hålla i arbetet. Sen skruvar vi just nu också på årshjulet som handlar om bedömningar, samråd, samplaneringar och samrättningar bland annat ... Det har väl sått små frön tidigare. Men som sagt, tid ska finnas och också lite som du säger att det ska finnas en motivation någonstans ifrån som vi lite kan bygga på. Så just nu är det inte aktuellt att dra i gång något nytt. (Rektor 2)

Man ska inte ha för bråttom med saker och ting, men man måste också ha en tanke med att inte ha för bråttom. Att det är en medveten strategi. Att man ger sig själv tid att tänka innan man börjar agera och innan man plockar in alla dessa experter, alla som vet en massa. (Rektor 3)

Det är jättevanligt, allting går ju i ett, det är så mycket när man är rektor. Då är det så lätt hänt att man bara tar snabba beslut. Gör det, gör det, lyssna på den. Det är inte välgrundat inte genomtänkt, utan det är bara liksom rullar på. Eller att den där skolan gör det, det är ju jättebra, det ska vi också göra. Man bara tar in, det blir för mycket, våga ta det lugnt. tänk 7 år framåt, inte 7 månader, inte 7 veckor, utan 7 år var strategisk. (Rektor 4)

Av intervjuerna framkom att man skulle ta det lugnt, ha uppmärksamheten riktad mot ett område och följa skolans röda tråd samt se att förbättringsarbetet är något långsiktigt. "Tiden jobbar med oss om vi bara orkar stå emot" är också en kommentar från rektorerna. Det handlar mer om att stödja processer än att utmana till förändring enligt rektorerna. Men även om rektorn planerar ett förbättringsarbete på lång sikt, så kan inre och yttre faktorer påverka under tiden och ju längre tid man har för ett förbättringsarbete desto mer utsetts den för påverkan, motstånd eller att något annat som kommer i mellan.

Jag gillar ju det här med teachers college sättet att arbeta, där har vi några lärare som har dels varit i väg på studiebesök och gått lite, kurser och sådant. Vi har 2 som är pågående nu. Så där är en tanke att det kanske kan haka på, för det är ganska likt kooperativt lärande. Det är mycket som samstämmer och är likt, det är mycket som kan haka i det och där är det ju några som självmant valt att påbörja arbetet med deras modeller. (Rektor 2)

Även om tiden kan vara ens vän så kan den också bli ens fiende där förbättringsarbetet bara försvinner bort för att något nytt vill in. Även om ambitionen från rektorn är att stödja skolans förbättringsarbete, så finns det en värld utanför som trycker på och nästa läsår (hösten 2022) ska en ny läroplan börja gälla och det kommer nya influenser och önskemål utifrån verksamheten. Vilket kommer innebära nya utmaningar mot pågående förbättringsarbete.

En annan utmaning med tiden är när beslutade förbättringsområden kommer uppifrån brukar tidsdiskussionen öka från lärarna, hur ska vi få tid med detta, och sätta prov på rektorns utbildningsledarskap. Segolsson (2019) har intervjuat lärare som deltog i ett

förändringsprojekt som pågick under lång tid. Han tar upp att tidsfaktorn är generellt ett återkommande diskussionsämne i svensk skola. Eftersom skolan genomförde ett projekt under flera terminer så kom flera av lärarna in på bristen av tid för projektet. Argument som fördes fram vara att projektet läggs ovanpå allt annat. Segolsson skriver att argumentet, bristen på tid, kunde stå för olika saker, att det alltid var brist på tid i läraryrket, att tiden måste läggas på ämnesmöten i stället för förbättringsprojekt, att man inte hann med att läsa litteratur inför mötet, att lektionsplanering blev åsidosatt och att lärarna prioriterade ner pedagogiska diskussioner för att hinna med de praktiska diskussionerna. I dessa argument finns motståndet mot att börja förbättringsprojektet som man som rektor måste övervinna men det kan ändå finnas kvar bland vissa lärare. Under andra terminen i förbättringsprojektet fann Segolsson två gemensamma nämnare bland lärarnas diskussion om tid.

Det ena var förberedelser, vilket handlade om förberedelser inför lärgruppsträffarna och att hitta tider som passade för att komma överens med kollegor när de kollegiala observationerna i undervisningen skulle ske. Den andra tidsaspekten som visade sig vara genomförande, då handlade det i första hand om själva deltagandet i lärgrupperna, men också att tiden i lärgrupperna ska användas på annat sätt. (s. 102)

När det gäller innehållet i lärgrupperna så tog lärarna upp att de inte ville bli så styrda, utan att det skulle finnas tid till friare diskussioner. En reflektion kan vara att lärarna inte hunnit med att läsa texterna innan och därför ville ha friare diskussioner. I vilket fall så visar, tidsdiskussionen, den motivation till förbättringsarbetet som finns bland lärarna och det blir upp till rektorn att tillsammans med exempelvis förstelärarna att hitta en bra lösning för verksamheten.

Rektor 1 fick en tidsdiskussion med lärarna när det gällde att observera en kollega. I diskussionen kom även andra frågor upp som vad man kunde använda sin tid till och varför det var viktigt att göra observationen. En diskussion som är värdefull att ta när det gäller alla förbättringsarbeten, för vems skull gör vi detta? Svaret på frågan kan avgöra både motiv och motivation.

Vi har sagt att dom jobbar ju med resurstid i arbetslagen, så de är ju dubbla ibland och då har vi sagt att den tiden får man ta. Men frågan kommer absolut, det gör den, alla ser inte det som resurs till eleverna att faktiskt också utveckla sitt eget sin egen undervisning. Det kommer ju eleverna till gagn så småningom. (Rektor 1)

Tidsfaktorn är en utmaning för rektorn och som kan bli ett hinder i förbättringsarbetet.

6.1.5. Sammanfattning

I sitt förbättringsarbete ute på skolorna har rektorerna ett medskapande synsätt på sitt ledarskap. Nyckelord för samtliga fem rektorer är delaktighet, ansvarstagande och medskapande som för in rektorerna i demokratidiskursen. Självklart påverkas de av sin samtid där skolor jämförs mellan varandra men tyngdpunkten på deras ledarskap ligger på demokratidiskursen och inte marknasdiskursen. När det gäller att leda verksamheten gäller det att hitta ett ledarskap som får en balans mellan närhet och avstånd, chef och ledare, det här är ett arbete som tar tid och bygger på tillit och förtroende mellan varandra. Ett arbete som är svårt med tanke på att rektorer i Sverige har ett relativt stort ansvar för de administrativa uppgifterna och gör att de hamnar i ett Transformational leadership. Där de försöker få till en utvecklingsorganisation för att möjliggöra förbättringsarbeten, men eftersträvar ett Instructional leadership om man ser till svaren i intervjuerna. Det ena ledarskapet utesluter inte det andra, för skolan behöver en fungerande organisation.

Tiden är på många olika sätt både ett hinder och utmaning för rektorns ledarskap. Rektorerna i den här studien uppger att brist på tid för pedagogiska diskussioner påverkar förbättringsarbetet negativt. Lärarna på respektive skola i den här studien lägger i snitt en halvtimme till 1 ½ timme i veckan på förbättringsarbete (ej räknat med studiedagar etc.). Som en konsekvens av rektorns förutsättningar får man bygga utifrån det, och arbeta under längre tid med att göra förändringar i små steg. Detta tankesätt utmanas om man tar hänsyn till det som Blossing (2020) uppger att det tar upp till 3–5 år att genomföra ett förbättringsarbete från initiering till spridning. Dessutom ska man i denna process bygga tillit och förtroende, vilket är tidskrävande. Självklart kommer då en hög chef och personalomsättning att påverka förbättringsarbetet.

Utmaningen ligger i att se vad som går att påverka och ändra samtidigt inse att vissa saker har man inte makt över. Men det kommer likväl att påverka förbättringsarbetets kvalitet.

6.2. Förväntningar och krav på rektorer

6.2.1. Korstryckets påverkan

Förväntningar och krav påverkar rektorers ledning av förbättringsarbete. Berg (2020) använder ett sociologiskt begrepp, korstryck, för att förklara faktorer som inverkar på rektors

utövande. I begreppet tar han upp att en del av kraven och förväntningar kommer från statlig och kommunal styrning, till exempel skollag, läroplaner och budget. Förväntningar och krav finns också från det övriga samhället exempelvis, vårdnadshavare, organisationer, marknaden och närsamhället. Även skolors inre arbetsmiljöer i form av personalen och huvudmannen har sina krav och förväntningar på rektorn. Alla dessa förväntningar och krav kan i sig stå i konflikt med varandra och bilda ett korstryck på rektorn. Rektorer i den här studien lyfter bland annat fram svårigheter när andra avdelningar i förvaltningen påverkar deras verksamhet. Det är självklart budgeten, att kunna svara upp mot de förväntningar som finns på skolan, men samtidigt att inte överskrida sin budget. Men de lyfter också fram förväntningar att erbjuda en bra fysisk skolmiljö samtidigt som de själva inte kan besluta om renoveringar eller andra ändringar av den fysiska skolmiljön. Eftersom det är någon annan i förvaltningen som är ansvarig för lokalerna.

Ibland utsätts rektorn för tryck från fler håll. Lärarna och vårdnadshavarna vill ha små grupper, men ekonomin tillåter inte det för det finns krav på budget i balans. Kommunen har ett krav på allas rätt till utbildning och måste hitta utbildningsplatser och det finns ett krav på att rektor följer arbetsmiljöreglerna (antal elever i ett klassrum) men har inte ansvar för lokalerna. Förväntningen är att rektor löser dessa problem, i vilket fall så ökar spänningen mellan dessa olika aktörer både innan och efter beslutsfattande. En rektor beskrev en sådan situation när det gäller att få andra att se problematiken i deras krav:

Vi kan inte planera vår verksamhet utifrån att det ska fungera i deras system. Man får uppifrån att ni har plats. Ni måste ta emot mer elever. Men snälla nån vi har klassrum där det står ventilation för 20 elever jag har 25 där inne, det går inte. Det är sådant också att skapa förståelse. Som ibland det är när man kommunicerar med någon som jobbar med en sak så har de inte förståelse för det ser inte ut så. (Rektor 5)

Korstryckets styrka påverkar rektorns arbetsvillkor och handlingsutrymme. Av dessa förväntningar och krav "är vissa av sådan art att rektorer endast i begränsad omfattning kan utöva inflytande på dem, medan andra är mer påverkbara" (Berg, 2020, s.85). Detta måste rektorer förhålla sig till, Rektor 3 inställning är att:

Sen är ju till viss del, vissa delar av styrdokumentet som betyg och bedömning system, kan jag ju tycka är ett större bekymmer och samtidigt så tänker jag att ja, det kanske det är, men å andra sidan så man kanske förlika sig med att alla system har baksidor. Det är något som jag försöker prata med lärarna om. Att lägga energi på rätt saker och om du inte haft det detta hade vi haft något annat och så har du fått något annat som inte hade varit bra. (Rektor 3).

I detta fall kan skolan inte påverka kraven utan måste förhålla sig till det och lägga fokus på det som man kan förändra eller påverka.

6.2.2. Professionella, lokala och den personliga dimensionens påverkan på rektorer.

Nordholm (2021) har delat in förväntningar och krav i tre grupper, den professionella, den lokala och den personliga. Den professionella dimensionen är krav och förväntningar som uttrycks i nationella och lokala styrdokument, forskningen, utbildningar och fortbildning, sociala trender samt förväntningar på vad en bra rektor är och bör göra. Den lokala dimensionen är krav och förväntningar som är relaterade till de socioekonomiska förhållandena i området där skolan finns, personalens kompetens och stöd, skolkulturen, ekonomiska förutsättningar för verksamheten och relationen och förhållande till skolchef och huvudman. Den personliga dimensionen handlar om förväntningar och krav från familjen, personliga värderingar och sociala roller. Enligt Nordholm påverkar dessa tre dimensioner rektorns identitet och hur man ställer sig till utmaningar. Vilken dimension påverkar rektorns perspektiv, när problem ska hanteras. Att det behövs en god balans mellan dimensionerna för att minska risken för ensidiga lösningar och att alla är relevanta speciellt i komplexa situationer. De tre dimensionerna kan förklara hur rektor agerar och motiverar sitt arbete. Författaren och medkollegor genomförde en enkätundersökning där rektorer fick uppskatta i hur hög utsträckning de tre dimensionerna påverkade deras ledarskap. I undersökningen framkom att den professionella dimensionen stack ut jämfört med de två övriga. Den lokala dimensionen påverkade rektorerna minst. Studien gjordes mellan år 2018–19 efter en lång tid där staten blivit mer närvarande på lokal nivå. Läsläsflytet och Matematikflytet är två bra exempel på statlig påverkan av undervisningen. Nordholm (2021) ser också Skolinspektionen arbete, med den ökade kontrollen på skolor och fokus på lagar och förordningar som en återcentralisering av skolan. Skolinspektionens kvalitetsgranskningar påverkar inriktningen på skolors förbättringsarbeten.

Svaren från rektorerna i den här studien tonar ner den professionella dimensionen betydelse och lyfter fram den lokala dimensionen. Rektorerna tar upp betydelsen av skolkulturen och huvudmannens förväntningar och krav, som tas upp i ett eget avsnitt, men även lärarnas förväntningar på rektorn som påverkar förbättringsarbetet. Förväntningar på att rektorn ska lösa alla problem. Ibland när rektorn delegerat ansvaret kommer det ändå tillbaka till rektorn för att exempelvis arbetslaget inte kommit överens och löst uppgiften.

Vi har jobbat mycket för att de är ganska själv gående arbetslag. Det många frågor ibland och det kan hanteras mer eller mindre lätt och bra. Men ibland när inte riktigt samarbetet finns så blir ju fler och fler frågor svåra att lösa i lagen. Då ramlar de tillbaka i mitt knä i stället och då bollar man ut det igen och så känner man att det inte går att bolla ut frågor så finns det ju oftast en anledning till det tänkte jag. (Rektor 2)

Både Rektor 2 och 5 säger att de ibland blir en "skräpkorg" där diverse saker förväntas lösas. Rektorn får avgöra om det är värt att ta sig tid till att delegera till någon annan eller att lösa det själv. Uppgifterna kan bli för många och tar tid från annat viktigt arbete för rektorn.

Jag tycker inte att det är stor just nu, men det kan vara allt från att de ringer och Fm- service som har hand om städningen här. Nej, nu har eleverna fördärvat här och vill ni ha en räkning på 500 kronor för sanering eller går ni och gör det? Ja, men då gör jag det. Så att man går och städar och i mellan åt så undrar man vad sjutton håller man på med. Det är så, det är en ständig kamp med en själv. Om var man lägger tiden, och vad man går in och hjälper till. Ibland får man bromsa personalen och säga till dem att vänta lite stopp här nu. Vi är också människor. (Rektor 5)

Förväntningar finns att rektorn ska vara tillgänglig. Rektor 1 hade problem med tillgängligheten men märkt en förändring i attityden, när man organiserat om och kommunicerat ut att rektorerna måste kunna åka i väg utan verksamheten påverkas.

Om vi är borta en dag så är det ingen som blir orolig utan de vet att det finns en väldigt tydlig arbetsorganisation, så att vi kan ta oss en halv dag och sätta oss i kommunhuset, eller ta en dag och åka i väg och sätta oss, så att vi kan prata och tänka färdigt. (Rektor1)

Sammanfattningsvis har rektorerna i denna studie, huvudsakligen en positiv inställning till personalens förväntningar och deras förståelse av rektorns komplexa arbete vilket underlättar deras ledarskap.

Förutom skolkultur och lärares förväntningar så pekar Nordholm (2021) ut förväntningar från andra rektorer, som betydelsefulla för rektorns lokala dimension. Numera ingår rektorerna i en organisation där man träffas och det ställs krav på samordning och kunskapsutbyte. För det kan vara utvecklande att höra vad andra rektorer tycker, i olika frågor. Självklart kan de även upplevas negativt eftersom rektorerna jämför sig med varandra, exempel vad gäller betygspoängen. Rektorerna i den här studien lyfter fram betydelse av att kollegerna som utmanar och stödjer varandra, och det har ibland en större betydelse än det man får från verksamhetschefen.

6.2.3. Sammanfattning

Rektorerna i den här studien påverkas mest av den lokala dimensionen, därför att fokus ligger på skolans inre arbete och att förbättringsarbeten utgår idag från lärares egna upplevelser och inte statligt styrda förbättringsarbeten. I förbättringsarbetet ska rektorerna utgå från den kontext de befinner sig i och utveckla verksamheten därifrån. Rektorernas svar i denna studie kan ha påverkats av pandemin tiden, där det har handlat om att klara av att genomföra undervisningen för alla (personal och elever) och Skolinspektionen har inte gjort några besök ute på skolorna under de här åren. Tid har kunnat läggas på det inre arbetet med stöd från forskningen. Om några år kan svaren från rektorerna bli annorlunda när den nya läroplanen är implementerad. Då förflyttas eventuellt fokus igen från den lokala dimensionen till den professionella.

För en rektor är det viktigt att få en ökad förståelse för sin arbetssituation och vad som påverkar ens beslut enligt Nordholm (2021). Författaren beskriver de tre dimensionerna, den professionella, den lokala och den personliga som påverkar hur rektor agerar och motiverar sitt arbete. Att man som rektor måste bli medveten om, vilka förväntningar och krav som finns på rektorn och balansera dem mot varandra. Att man förstår hur den professionella dimensionen påverkar ledarskapet så att det inte får ta över den lokala dimensionen, men att den är viktig för förståelsen för rektorns uppdrag. Reform, forskning och förbättringsarbete måste översättas i den kontext man är i. Att rektorn ser skolans möjligheter och begränsningar och att samtidigt vara medveten om den personliga dimensionens betydelse för ledarskapet, för att lösningar på problem inte blir ensidiga.

6.3. Att skapa en skolkultur som främjar en lärande kultur

6.3.1. En trygg skolkultur som främjar en lärande kultur

Som pedagogiska ledarens har man som uppdrag att identifiera utvecklingsmål och utveckla skolans förbättringskapacitet. För att lyckas med det blir rektorns uppdrag att etablera en kultur som främjar allt lärande för lärarna och i organisationen. Berg (2020) anser att "skolkulturens informella regler synes snarare vara en av de faktorer som påverkar innehållet i en skolas inre arbete och arbetsorganisation allra mest" (s.85). Vidare menar Timperly m.fl. (2021) att en viktig del i skolkulturen är att det skapas en lärande kultur bland lärarna på skolan. En lärande kultur som ska utveckla det som skollärforskningen lyfter fram,

nämmligen betydelsen av ett elevcentrerat förhållningssätt, delaktighet och utvecklingsbenägenhet. "Lärande kulturer gör att människor känner sig trygga att ta risker och ger dem åtkomst till rätt kunskaper och färdigheter. Att etablera och bibehålla en stark och stödjande kultur som omfattar hela skolan är en förutsättning för fortsatta förbättringar" (Timperly m.fl., 2021, s.51). En av rektorerna beskrev sin erfarenhet när man inte har en trygg lärande kultur bland lärarna och vad det innebar för deras förbättringsarbete, "Vi iscensatte auktioner och tänkte att här går vi in och tittar hos varandra. Nu ska vi prata om undervisningen och möttes av ett sådant gigantiskt motstånd som vi fattade ingenting" (Rektor 1). Detta innebar att de fick göra en omstart av förbättringsarbetet och börja om från början med att skapa trygghet och för att få en lärande kultur som grund att stå på. Samtalen var mer av erfarenhetsutbyte och bekräftelse än av kritiskt granskande, avsikten med utvald litteratur var att ny kunskap skulle väcka diskussioner, som eventuellt skulle påverka lärarnas undervisning.

Och första året handlade faktiskt mest om att landa i grupperna, vi jobbar med lärgrupper som förstelärarna leder och i de här lärgrupperna handlar det mest om att bara skapa trygghet, skapa strukturer för hur samtalet ska gå till i de här grupperna och just fokus på det kollegiala lärandet. (Rektor 1)

När Rektor 1 nu är inne på tredje året har det blivit dags för klassrumsobservationer. Timperley m.fl. (2021) tar upp motståndet som kan framträda vid bland annat klassrumsobservationer. Samt att lärare vid förbättringsarbeten kan uppleva att det finns risker med kollegialt samarbete att den yrkesmässiga identiteten kan blottas och ifrågasättas. Sårbarhets känslorna ökade speciellt vid klassrumsobservationer eller inspelningar men även vid kollegialt samarbete. I boken berättar en rektor om sin upplevelse av klassrumsobservationer och att vissa lärare är med på det här och tycker att man kan lära sig något, medan andra inte har tillräckligt med självförtroende för det här sättet att arbeta.

Jag tror helt enkelt inte att de gillar tanken på att bli observerade. Jag vet inte om det är för att det känns privat eller om det bara handlar om självkänsla; jag har aldrig varit med om så många problem med observationer. Vissa får typ ångestattacker. Då tänker man ju: "Men på riktigt? Det är bara en observation!" Och så det här med inspelningarna. Kanske är det bara en personlig hetsfråga. (Timberley m.fl., 2021, s.51)

Därför behöver man enligt mig skapa en arbetsmiljö som är tillåtande och trygg, för det är inte en självklarhet.

6.3.2. Avprivatisera undervisningen

Rektor 1 som tog upp frågan om klassrumsobservationer, hade förutom att arbeta med trygghet i gruppen försökt att få lärarna att ändra synen på undervisningen, att avprivatisera undervisningen och därmed minska laddningen med att gå in till varandra. I en artikel tar Jederlund (2019) upp en fallstudie som framför allt visar den kollegiala tillitens betydelse i skolutvecklingsarbete när lärare avprivatiserar sin egen praktik och samarbetar i utvecklingsarbetet. Kollegial tillit och kollektiv tillit påverkar varandra. Processtillit, ett begrepp som Jederlund använder, kan skapas "genom ett visionärt organisatoriskt ledarskap, god handledning och uthållighet - strukturer som i sin tur möjliggör kollegial tillit och att ett kollektivt tillstånd stärks över tid, genom ny kollektiv erfarenhet" (s.30).

Jederlund lyfter fram rektorns betydelse i det långsiktiga arbetet och att det tar tid. Att återkoppling på undervisningen, hur den görs, blir viktig och att den är saklig och inte personbunden. Som rektor ska man vara medveten om att det kan finnas två sidor av använda klassrumsobservationer som metod att förändra undervisningen (Langelotz, 2013), och dels det positiva att det kan stärka lärarna i sin profession och bidra till skolutveckling genom ett ökat samarbete och tillit mellan varandra. Likväl kan det finnas en risk att enskilda lärare (re)konstrueras som oskickliga i samband med att de "bekänner" sitt professionella agerande. Hur tillåtande är vi om att man kan ha olika syn på hur undervisning ska gå till? Rektor 3 lyfter att den egna synen på en lärare har betydelse för hur andra ser på kollegan.

Man behöver också ha de som faktiskt kommer till jobbet varenda dag och gör ett bra jobb! Sticker inte ut på något sätt, eller som har väldigt god relationell förmåga är inte den bästa ordningen i klassrummet, men har andra kvaliteter och jag tänker att det är sammansättningen och mixen och det är någonting som jag tänker mycket på nu när jag själv har jobbat länge som rektor. (Rektor 3)

Rektorn 3 ser olikhet som en tillgång men kan inte acceptera sådant som är negativt för verksamheten, där får man arbeta med små steg för att få till en förändring. Rektorn 5 tar upp ett annat problem som de fått jobba med, nämligen Jantelagen. Problematiken ligger i att de som har något att visa upp gällande undervisningsmetoder inte vill sticka ut eller visa vad de kan. Dock har de enligt Rektorn 5 kommit en bit på vägen.

Det viktiga är vad vi gör i klassrummet. Jag tror att personalen idag känner en större delaktighet, att var de tänker och tycker, betyder någonting. Att man lyssnar in, att man vågar på ett annat sätt blotta sig. Sen har vi en resa, fortsatt att göra, med just det här med kulturen. Vad är det för saker

som, jag gillar inte heller det här uttrycket att det sitter i väggarna, men det är ju lite det handlar om. Att det är rätt saker som sitter i väggarna. Jantelagen är någonting som inte är över än även om den tunnats ut. (Rektor 5)

6.3.3. Att utmana rådande skolkultur

När skolan har skapat en trygg miljö så får man inte glömma bort att man också måste utmana för få ett lärande. Som ledare kan man uppmuntra och stödja nytt lärande, synliggöra befintlig skolkultur och eventuellt ifrågasätta om det är för elevens bästa. Stödja så att de vågar ge sig ut på det okända för att få en lärande kultur som utvecklar verksamheten. Hitta nya lösningar på problem innebär att söka i det oprövade arbetssättet (Timperley m.fl., 2021). Rektor 1 hade uppmärksammat att lärgruppens arbete höll på att stagnera. “Vi kallade det trevlighets kultur och att det är den vi vill utmana, för att bara sitta och klia varandra på ryggen är ju ingen utveckling eller att bekräfta det man gör” (Rektor, 1). Timperley m.fl. (2021) varnar också för “en "trevlighetskultur” där alla godtar det som andra säger, bekräftar varandra hellre än att utmana och undviker besvärliga frågor. Dessa normer försvårar verkligt lärande och försämrar möjligheterna att förändra utfallet för eleverna” (s. 49).

Nyvaller (2015) är inne på ett liknade spår och skriver att det kollegiala samtalet och den kollegiala ömsesidigheten, stärker det egna yrkeskunnandet. Det måste vara kollegor som ”hjälper kollegor”, för kollegor förstår hantverkets villkor, vilket också kan upplevas som en hämmande kontroll. Risken finns att man blir för kollegiala och för snälla mot varandra. Därmed ingen utveckling av person eller verksamhet. Samma problem eller risk tar Rönnerman och Ohlin (2014) upp om distanseringsmöjlighet. Om man är likasinnad och håller sig inom normaliserade tankesätt, hur sker då utvecklingen och vem kommer med utmaning och ett alternativt synsätt. Så ibland är det bra att ha grupper från samma arbetslag och ibland är det bra att ha grupper som består av personer från hela skolan som ifrågasätter det som gruppen ser som sin sanning, för att på så sätt använda de olika kulturer som finns på en skola.

Blossing (2020) skriver att “Varje skolhus utgör en lokal skola med ett eget sammanhang, en skolkultur, som rektor behöver beakta när förbättringar ska genomföras” (s.146). Det behöver inte vara eget “skolhus” utan kan vara egna arbets- eller fikarum. Olika synsätt på hur arbetet ska genomföras blir då berikande för diskussionen. Den pedagogiska utmaningen för ledaren

är att detta även kan skapa konflikter och låsningar. Detta är något som Rektor 3 instämmer med.

Skolan är F till 9, kulturen var tre delad, den är till viss del tredelade även idag. Jag har försökt att få ihop den. Organisationen och strukturen är en sak, men sen är det ju själva kulturen, då det tar längre tid (Rektor 3).

Berg (2020) tar också upp att skolkulturer kan variera inom en skola som bottnar i att förskolan har sin historia inom barnomsorgen där samarbetsinriktade arbetssätt och arbetsformer har varit rådande. Låg- och mellanstadiet har sin grund i folkskolans traditioner, medan högstadiet är mer en urvalsriktad skolform, även om det minskat under åren. Berg lyfter fram att även om det finns fler interna kulturer, så är det ofta en som dominerande mer än de andra och sätter sin profil på skolan. Genom att få tag i vilken kultur som gäller kan man få information om vem som är den informella ledaren och ibland skolans verkliga makthavare. Att synliggöra den rådande kulturen på skolan kan enligt Timperley m.fl. (2021), liknas vid ett isberg, och är ett viktigt steg för att skapa en lärande kultur på skolan. Vidare tar de upp att om rektor inte blir medveten om skolans kultur så kommer man att styras av den, och vill man leda verksamheten effektivt så behöver rektorn ha en djupgående förståelse av kulturen på skolan.

Det var det osynliga kontraktet rakt av. Rektorn var mest intresserad utav högstadiet så att låg och mellanstadiet har fått sköta sig själv, ibland med någon biträdande rektor. Då var det att lösa mycket genom att putta in mer personal. Så fort det var något så puttar man in mer personal. Det var lite att de fick klara sig mycket själva. De gjorde så gott de kunde. Lärarna kan inte hjälpa det liksom. Så mitt uppdrag var ju att ändra på detta då, utan att göra en total "turnover" och göra sig osams med alla. Det har jag inget intresse av för det kostar för mycket och det ger inget. Det blir ingen långsiktig effekt på det. (Rektor 3)

6.3.4. Att utveckla rådande skolkultur

Rektor 3 har fått arbeta med att få ihop organisationen, kommunikationsvägar, hur man ska arbeta inom organisationen och förändra synen på eleverna. Utgångspunkten har varit att inte förstöra utan att utveckla det som finns i små steg, även om det tar tid. Arbetat för att få in en positivare inställning på skolan genom att vara lyhörd för förslag, inte säga nej direkt utan låta det diskuteras först. Det har varit viktigt att hålla kvar de beslut som tagits så att lärarna kan lita på rektorn. För att öka tilliten och förtroendet har rektorn tagit emot gardinfrågor för att lärarna ska komma när det gäller djupare frågor. När man kommer som ny rektor till en skola

och vill skapa en kultur där alla är en del av gemenskapen är det viktigt enligt rektor 3 att man skapar en förtroendefull relation och tillit mellan varandra.

Rektor 4 har också fått i uppdrag av huvudmannen att förändra inställningen till uppdraget och kulturen på skolan. Rektorn fick se över organisationen vilket kom att innebära uppsägningar av personal på grund av minskad barngrupp. Rektorn valde att vara transparent under processen och synliggöra de steg som måste genomföras och på de sättet göra alla delaktiga i förändringen. Allt för att bygga förtroende (dvs. rektorn var tydlig och uppriktig).

Vi pratar med varandra, inte om varandra. Kom till mig och prata med mig och vi hjälps åt, bygger jättemycket tillit och förtroende för varandra. Att de kan känna sig trygga med att komma till mig och det har inte varit en sådan kultur tidigare. Man har skapat en distans till rektorn. Man har inte ens tilltalat eller pratat om rektorn med att benämna rektorn vid namn. Utan man säger skolledningen, så att den distansen har börjat försvinna nu. Det i sig påverkar skolförbättringen, viljan till utveckling. Nu i efterhand, så var det en tid av tillits byggande, men under tiden det pågick så var det ju jättetufft och jättetungt. (Rektor 4)

Här fanns inte möjligheten att arbeta med små steg och vänta in men ändå blir tillvägagångssättet att man genom samtal och diskussioner gör alla medvetna om vilket håll skolan ska gå åt. Timperley m.fl. (2021) skriver att det är viktigt att skapa ett tryggt och stödjande klimat för att ta itu med svårlösta situationer. Det finns en tendens att man undviker frågor där man tycker olika, men frågorna försvinner inte för att man undviker att tala om dem. Som jag tidigare har nämnt är det viktigt att som rektor vågar utmana för att utveckla rådande kultur på skolan, vilket kan vara utmanande för rektorn.

En lärande kultur rymmer dock alltid ett visst mått av obehag eftersom det är nödvändigt att ifrågasätta rådande övertygelser, stödja elever och förbättra praktiken, vilket ofta innebär att ifrågasätta de antaganden, övertygelser och praktiker som styr besluten om lärande och undervisning i nuläget. (Timperley m.fl.,2021, s.56)

Att förändra lärande kulturen på de här två skolorna är ett svårt ensamarbete som kräver uthållighet. På tre av de andra skolorna var man fler i ledningsfunktion och som dessutom hade en samsyn om skolkulturen, åt vilket håll skolan skulle gå åt och vad som behövdes utvecklas. Detta gav en extra styrka i byggandet av en gemensam skolkultur, men alla rektorer hade lång erfarenhet av att skapa en skolkultur som gynnar en lärande kultur. Något som de kommunicerade ut till sin personal via de små samtalen eller vid de större samlingarna. Timperley m.fl. (2021) talar om betydelsen av att regelbundet kommunicera vart skolan är på väg och följa upp detta arbete så att hela skolan ställer upp på det och håller fast vid det trots vardagens utmaningar. Det krävs planering, en organisation och en tillit till varandra. Har

rektorn varit länge på skolan så finns möjligheten att anställa eller se till att de personer som har viktiga positioner i utvecklingsarbetet, delar skolans och rektorns värderingar, vilket underlättar arbetet med att förändra lärande kulturen på skolan. Det gäller dock för rektorn att ta med sig det som Håkansson och Sundberg (2016) tar upp, att det inte räcker att bara arbeta med kvalitetsdrivande skolkultur (lärande kultur), för att få till en förbättring som når ut till eleverna. “Många skolförbättringsstrategier bygger på att utveckla en kvalitetsdrivande skolkultur, men inte heller detta är tillräckligt för att åstadkomma förbättringar. Om rätt organisation och rätt understödjande skolkultur finns skapas dock goda incitament för utveckling” (Håkansson & Sundberg, 2016, s.139).

6.3.5. Önskvärd kultur på skolan

Både rektor 3 och 4 var relativt nya på sina respektive skolor och hade fått i uppdrag av huvudmannen att förändra vad de beskriver som en befintlig negativ kultur till en mer önskvärd positiv kultur. Det de fått i uppdrag att förändra finns också med i olika grad hos de andra rektorerna. Hur långt de har kommit inom de olika områdena varierar. Det de vill förändra stämmer överens med det som Nilsson (2021) tar upp i sin masteruppsats, en kvalitativ studie av skolledares strategier i spänningsfält mellan skolkulturer, Skolledare i skolkultur. Nilsson intervjuade sju rektorer och fick fram vilka skolkulturer de önskade arbeta sig bort ifrån:

Befintlig/negativ kultur	Önskvärd/positiv kultur
lärarcentrerad	elevcentrerad
enskilt arbete	samarbete
informella hierarkier	delaktighet
otrygghet	trygghet
beständighet	utvecklingsfokus
särbo/familjär	professionell
förlegad, traditionell värdegrund	modern, inkluderande värdegrund

Tabell 3. Särdrag som skolledarna i studien identifierar i respektive kulturtyp (s.27)

Kulturtyperna stämmer överens med det som rektorerna i den här studien tar upp att de vill förändra. Rektorerna i båda studierna upplever att deras arbete har påverkat kulturerna åt en positiv riktning. Att skolkulturen påverkas på lång sikt av rektorn och att det är hur uthållig,

tydlig och delaktigt man är i ledarskapet är rektorerna väl medvetna om. Nilsson lyfter fram att "förändringsarbetet kräver oftast tålamod hos skolledare som med tydlighet väljer medarbetare som förstärker den önskade kulturen och delaktig gör dem i både vardagen och i själva kulturförändringsarbetet" (s.33).

6.3.6. Rektorns svårigheter med att förändra en skolkultur

Problematiken med förändringsarbetet av skolkulturen blir den verklighet rektorerna befinner sig i. Att arbeta långsiktigt med skolkulturen försvåras av personalbyten, men även av rektorsbyten. Två av skolorna i studien har relativt nyligen bytt rektor, därmed ärver man den personal som finns, vilka positioner de har och vilken historia som finns på skolan. Har rektorn varit på skolan en längre tid och personalomsättningen inte är så hög, så kan skolans strukturer hjälpa till i skolkultursarbetet, vilket rektor 2 beskriver:

...har att göra med vilka som arbetar här. Det kan ju räcka att det är några stycken som slutar eller flyttar på sig. Men det har också att göra med att man har pratat mycket kring det. Så att lite den här känslan som jag berättade om man får det i de små samtalen med, så gör vi inte här, eller, vi ska ju ändå vara så att vi ska ta emot alla så nu tänker vi så här, alltså man hör att det har liksom satt sig. Om man får nya lärare så kan det vara svårare. Men många av de nya lärarna är sådana som haft VFU praktik här så de är redan lite inne i systemet och så har de sett hur andra gör och vad som är en framgångsfaktor. Ibland kan vi se vem de har haft som handledare här i deras agerande. (Rektor 2)

Rektorn investerar i de små samtalen och arbetar på lång sikt och så försvinner personal som förhoppningsvis blivit kulturbärare. Det innebär att förändringsarbetet tappar fart. I det här fallet så finns det fler kulturbärare, men de måste få med sig de nya i kulturen på skolan. Detta gör att man i skolan får ta ett steg tillbaka i processen för att inkludera alla i arbetet. Vid en felrekrytering kan detta ta längre tid. Det kan också leda till att arbetslagen stöter ut den nya som inte passar in i rådande kultur eller att de som inte gillar rådande kultur har fått en ny medlem som startar upp diskussionen igen om hur vi ska ha det här. Samma utstötningsmekanism kan en ny rektor drabbas av om rektorn bryter för mycket mot den rådande normen.

6.3.7. Sammanfattning

Utifrån svaren i intervjuerna får man ändå dra slutsatsen att rektorerna anser att arbetet med att skapa en skolkultur och en lärande kultur är viktigt i skolans förbättringsarbete. Att i arbetet finns antal områden som behövs utvecklas och att rektorn har en central del i detta

arbete. Rektorn investerar i de små samtalen och arbetar på lång sikt för att få fler kulturbärare. Även om rektorn är viktig så är man bara en del i ett system som påverkas av många faktorer och rektorn befinner sig i detta spänningsfält av omständigheter och förhållanden. Trots att skolorna befinner sig i olika sammanhang så har de flesta valt att prioritera arbetet med trygghet, tillit och elevsynen för att det ska kunna bygga en lärandekultur som utvecklar skolan. I den trygga och tillåtande miljön har några av skolorna försökt att avprivatisera undervisningen och därmed minska laddning av att observera en kollega. Ett arbete som har sina utmaningar, men är viktigt för skolans lärande kultur och förbättringsarbete. Timperley m.fl. (2021) sammanfattar det så här:

Att förstå huvudprinciperna i skapandet av en stark lärande kultur kan te sig vara relativt enkelt, men att faktiskt tillämpa dem är betydligt svårare. Den som leder en kultur för lärande behöver vara tydlig med vad skolan vill uppnå genom sin lärande kultur, vara medveten om de inneboende utmaningarna och ägna sig åt en ständig problemlösning för att hantera dem. En skolkultur som inte stödjer en lärande kultur kommer att sätta käppar i hjulet för alla initiativ. Där en sådan finns är det nödvändigt att förändra den rådande kulturen för att kunna leda ett effektivt professionellt lärande. (s.62)

6.4. Svårbemästrade problem

6.4.1. Svårbemästrade problem, ett problem för skolan.

En av frågorna under intervjun var om skolan hade svårbemästrade problem som de arbetade med. Oftast ligger dessa svårlösta problem som ett hinder för rektorns övriga utvecklingsarbeten och tar energi. Problemen blir en vardag som lever ett parallellt liv med det övriga förbättringsarbetet i skolan. Kanske var det därför som begreppet svårbemästrade problem inte var självklart för de rektorer som blev intervjuade, utan vissa av dem ville ha exempel på vad det innebar. Då blev det lättare att svara på frågan.

Definitionen av svårbemästrade problem hämtades från Lundgren och Rogberg (2021) kapitel om "Svårbemästrade problem i skolans vardag". Enligt författarna är det ett problem som ständigt återuppstår och är mer eller mindre svårt att lösa. De tar upp att dilemmats kännetecken är:

- Det finns ingen definitiv beskrivning av vari problemet består och de kan då ses som symtom på ett annat problem.
- De kan förklaras på olika sätt och berör många olika intressenter med olika uppfattningar om vari problemet består och dess orsaker. (Lundgren & Rogberg, 2021, s.70)

Deras erfarenheter från arbetet med olika skolor är att problemen är vanliga i skolans värld, vilket är försvårande för skolans utvecklingsarbete. Svårbemästrade problem behöver ett annat angreppssätt än övriga skolproblem, eftersom lösningarna inte finns, "men de kan bemästras som ett resultat av hur de tolkas, förstås, omtolkas och bemöts med utgångspunkten i hur den lokala situationen ter sig (se t. ex Fullan, 2017). Även om svårbemästrade problem inte har en lösning kan de således bemötas genom att tämjäs eller omformuleras" (Lundgren & Rogberg, 2021, s.70) I det vanliga kvalitetsarbetet handlar det om att identifiera och utreda problemet för att hitta en lösning och en åtgärd, så är problemet löst och om inte så tar man ett varv till. I arbetet med svårbemästrade problem kommer skolan oftast inte hela vägen eller så återkommer problemet. En av de intervjuade rektorerna svarar så här på frågan:

Stora utmaningen är de där eleverna som vi inte når som vi känner att vi har gjort allt. Det är väl den största frustrationen. Man vet inte vad man ska göra med eleverna och man ser det brista jättemycket i hemmet. Hur jobbar vi, för vi måste fortsätta att jobba med dem. Vi kan inte bara konstatera detta. Det är en stor frustration här eftersom vi är i ett sådant område där det finns en hel del social problematik. Det händer grejer, vi måste släppa allt och bara ta i det. Jag vet inte hur många gånger jag fick bara släppa det jag jobbade med och ta hand om konflikter eller någonting. Vi når inte dem, vi har haft massvis med möten med socialen och med föräldrar. Vad gör vi där när våra insatser inte räcker till? Vad gör vi sen? Hur tar vi hjälp? Hur kan vi arrangera, för vi pratar om det jag och våra kolleger på andra skolor, men vi kom ingen vart. Just utifrån att hjälpa och stötta varandra. Har vi en elev som det har kört sig för helt här på skolan. Den eleven får inte en chans. Kan vi på något sätt hjälpa eleven i ett annat sammanhang och så kan vi ta någon därifrån och så där. Det är väl det som jag tror att vi rektorer i kommun överlag arbetar mest med. (Rektor 5)

En annan rektor svarar så här:

Det vi gör kring skolstress, det är bara plåster på sårerna. Jag ska säga att om man benar ner oron eller stressas, så handlar det om proven och inlämningsuppgifter att de vill ha A på det. Sen när man tittar på dem som faktiskt har psykisk ohälsa. De flickorna och pojkarna, då hade det kommit även om inte de inte hade gått här på skolan. Utan jag tänker att där är BUP inne, där kommer diagnoser som bipolär, autism, depressioner, svåra skilsmässor. Där är underliggande problem, så att säga, där skolan blev en symptombärare. (Rektor 3)

Stor frånvaro från skolan tar flera av rektorerna upp, en av dem uttrycker det så här:

Men tyvärr så är det väl ändå så att vi gör en del socialtjänstanmälningar såklart om elever har alldeles för hög frånvaro. Vi försöker också jobba förebyggande så klart. Vi har alltså försöket med att man ska ha täta samtal med föräldrarna, vi har ju så små barn, så det är alltid föräldrarna som är nycklarna i det. Det är ingen som skolkar eller så. (Rektor 2)

Alla tre är exempel på det som Lundgren och Rogberg (2021) beskriver som ett systemövergripande problem. Där lösningen försvåras av olika uppfattningar om problemet och vilka åtgärder som behöver göras. Det är inte bara eleven och skolan (här kan det finnas interna olikheter i synen på problembild och lösning mellan lärare, elevhälsa och rektor), utan

även föräldrar (kan vara flera och även släkt) och olika myndigheter som dessutom måste samarbeta. Förhoppningsvis så kommer parterna fram till en lösning i det enskilda fallet som är det bästa möjliga. Ett annat problem är när rektor ställs inför att det inte finns ett svar som passar alla. Som rektor ställs man inför att prioritera både ekonomiskt och etiskt om allas rätt till bra undervisning. En av rektorerna beskrev dilemmat så här:

Det är väl det här att vi har ett uppdrag att ta hand om alla elever och kan egentligen inte säga att det finns ingen annanstans som vi kan skicka dem i de flesta fall. Så har vi ett arbetsmiljöansvar för personal eller för andra elever också. Arbetsmiljöansvaret kan ju komma att bli lite svårare om vi har elever som vi inte riktigt lyckas möta. Det kan stå i konflikt ... vissa hanterar det lättare än andra och vissa elever är lättare och får liksom få ordning på. Men det tar ju ändå tid, även om det är en elev som kanske har behov av en mindre grupp så är ju det någonting som tar tid och sen är det också att vi har inte alltid lokaler. Personal är en sak och lokal är en sak. Ibland handlar det om att man behöver ta in en extra resurs. Det är inte alltid lätt att få någon som kan, som har erfarenhet, utan det blir ju oftast att det är en som är ny som då ska ta hand om ganska svåra saker. (Rektor 2)

Här ställs behoven och förutsättningarna mot varandra och den ideala lösningen begränsas av de förutsättningar som finns på skolan. Som rektor sitter man inte på alla möjligheter utan får hitta en lösning som man kan stå för. Ett annat svårbemästrat problem kan vara när någon annan bestämmer över skolans förutsättningar, till exempel från förvaltningen som vill att skolan ska ta emot fler elever, och i stort säger "lös det här". Att skolan inte har lokaler för det eller att organisationen inte är byggd för ta emot fler elever under termin kan vara ett problem för en rektor. En annan rektor beskrev problemet med att ta emot elever under terminen så här:

Nu har vi ju inte många nyanlända, vi kanske har två i månaden. Det är liksom ganska hanterbart. Däremot så var det vid något tillfälle hade ju någon skola som lades ned och då är det klart att då kommer det några stycken som man skulle placera lite snabbt. Sen är vi vana att det kommer elever och att det flyttar ut elever, så är det hela tiden här så. (Rektor 2)

Detta svårbemästrade problem kan vara stora på en skola, medan en annan skola är van att arbeta med detta. Det kan även vara så att problemen kommer så ofta att det blir skolans vardag, vilket inte är positivt om problemen bara blir accepterade och stoppas undan utan att lyftas uppåt i organisationen. Lundgren och Rogberg (2021) varnar för att om det inte finns en bra lösning på ett problem kan det locka rektorn till att inte agera alls. Dessutom finns det i vissa fall krav på skolan att göra formellt rätt och i och med det sprids en rädsla att göra fel vilket också kan få rektor att tveka.

6.4.2. Hur arbetar skolor med svårbemästrade problem?

Eftersom svårbemästrade problem är komplexa och måste förstås mot den bakgrund och den kontext de finns i, är det värdefullt att kategorisera problemtyperna:

Typ I (Hanterliga/tama): Både definition och tänkbar lösning på problemet är kända på förhand.

Typ II (Semi-svårbemästrade): Problemet är definierat, men lösningen är osäker beroende på att det finns andra faktorer som kan påverka utfallet.

Typ III (Svårbemästrade problem): Både problemet och dess lösning är okända och kräver både mer information och samtal om hur de kan bemötas. (Lundgren & Rogberg, 2021, s.76)

Att man ser vilken typ av problem man har och därmed lösningen och vilket arbete som behövs göras. För ett problem som är svårt att hantera innebär det inte att det är ett svårbemästrat problem. Men ett problem som uppstår i ett system och eventuellt har samband till andra system kan lösningen ge oförutsägbara effekter på kort respektive lång sikt enligt Lundgren och Rogberg (2021). Vidare så lyfter de att forskningen har visat att skolan försöker lösa problemen genom en ökad dokumentation för att tillfredsställa överordnade nivåers kontrollbehov. Även skapande av planer och policyer är ett sätt att visa på lösningar på problemen. Två rektorers exempel på hur de försöker lösa problemen med planer och policy:

Vi hade en rutin för när vi skulle göra samtal. Nu i år så har vi fått uppifrån att man har tagit fram några gemensamma dokument som man kan använda när det blir upprepade frånvaro hos elever. (Rektor 2)

... frånvaro bland mina elever och föräldrarnas förståelse för skolplikt ... vi har börjat jobba jättemycket med det sen jag började och vi nekar ledigheter och mina lärare är väldigt lojala. Då kör vi på detta och ingen får ledigt om man ringer... (Rektor 4)

Lundgren och Rogberg (2021) skriver att desto mer man försöker styra och kontrollera via policyer och planer visar man på en allt mindre tillit till enskilda aktörers lösningsförmåga. Men det är ett försök att göra svårbemästrade problem hanterbara för skolan. Att inte blunda och ge aktörerna redskap att förhålla sig till, för det är i slutändan läraren eller rektorn som måste agera på ett sätt som uppfattas som relevant i fråga om problemets problematik. Men lösningen kan få, som det står ovan, oförutsägbara effekter på lång och kort sikt. Exemplet från rektorn om att inte ge ledigt, kan få till följd att elever slutar och går till konkurrerande skola (har tre fristående skolor i närområdet) och minskat barnantal kan leda till minskad personal. Rädslan att skapa negativa känslor om skolan kan göra att rektorn tvekar i sitt beslut. Hur arbetar rektorerna som jag intervjuade med svårbemästrade problem? Exempel på

hur de intervjuade rektorerna arbetar med svårbemästrade problem och dilemman är bland annat att en av dem lyfter fram dialogen, att man måste lyfta frågan och diskutera den öppet.

Men vi är inte perfekta, men jag tycker att vi har så pass stor tillit att vi lyfter fram problem att vi vågar det. Vi jobbar jättemycket med att vi ska kunna ha på de kritiska glasögonen och förhålla oss professionellt till det... (Rektor 4)

En annan rektor tar upp att man inte är ensam om problemen och att man kan lyfta vissa problem centralt och ställa krav på hjälp från andra förvaltningar.

... hur kan vi involvera andra förvaltningar i detta också? För det är ju en problematik som vi inte bara ser i skolan. Men där vi tycker att man måste utgå från skolan. För att det är det någonting som är konstant i deras liv så är det att de ska till skolan varje dag. (Rektor 5)

Och en annan rektor lyfter fram att man måste jobba långsiktigt och stötta och ge perspektiv på problemet för de som jobbar med dilemman.

Att ibland blir lärarna nere av detta. Då säger jag vet att vi har gjort allt vad som rimligen kan förvänta sig av oss och att ni fortsätter att jobba på som vi gör nu och sen så samverkar vi med andra myndigheter till exempel och så får man se det långsiktigt. Det viktigaste för oss är att ge hopp till föräldrar, hopp till barnen och ge hopp till lärarna, kommer ni ihåg den eleven och den eleven. (Rektor 3)

Att man arbetar på bred front och försöker få in ett problemområde i andra förbättringsarbeten, därmed få en indirekt påverkan på dilemman, utan att arbeta direkt med det specifika dilemman. Lyfts också fram av rektorerna som en möjlighet. Exemplet nedan är när skolan har en utmaning med frånvaro men arbetar indirekt med det i kooperativt lärande.

Det är inte ihop helt och hållet med i något annat förbättringsarbete. Sen är det så att när vi pratade nu sist om det här så handlar ju det mycket om också att man blir sedd när man är här, alltså bemötandet när man är här. På det sättet är någonting som vi har jobbat med kooperativt lärande, att man är en del av klassen och man blir ju saknad när man inte är här. (Rektor 2)

Svårbemästrade problem behöver inte bara vara knutit till elever utan kan även gälla personal, där intressen från arbete, fritid, familj och individen själv kan krocka och skapa problem.

Även här gäller det att arbeta i små steg och långsiktigt. Att man har en plan eller en strategi med sitt arbete gäller både personal som elevproblemen.

Jag har en lärare som kallar mig "sneaky" när hon har förstått att jag har en plan och så jobbar jag med den i 3 år och sen så visar jag henne den när vi är framme vid målet, den här planen gjorde jag. (Rektor 1)

Ett förhållningsätt som lyfts fram av en rektor är att man måste se problemet i sitt sammanhang och att det inte finns en direkt lösning och att man ibland måste ta små steg

framåt, och vara nöjd med det resultatet man når fram till där och då. Att det tankesättet underlättas av att man har erfarenhet och att man vågar vänta ut det slutgiltiga resultatet.

Tänker jag så här, det är hela tiden att det som jag hör kan man inte applicera på en annan skola, men man kan applicera mind sättet. Fila lite i kanterna så lite, men det blir bra på det stora hela ... så hade jag inte tänkt för 5–6 år sedan när jag var ny som rektor. (Rektor 3)

Rektor 3 lyfter också fram rektorns ensamhet när det gäller att fatta de avgörande besluten och att ibland får man inte med sig alla i ens beslut.

Man måste vara lite förlåtande med sig själv, men det här är som jag är. Jag reflekterar mycket, men jag kan också vila i att alla inte gillar mig och hur jag än är och hur jag än gör vad jag än väljer för väg, så har man ändan bak? Nej, man får inte allt och så tänker jag att man ska vara trovärdig också. (Rektor 3)

Enligt en av rektorerna är att grunden för att försöka lösa de problem som uppstår på skolan är att det finns en utvecklingsorganisation. En utvecklingsorganisation som kan ta hand om olika utmaningar. Det som också är en förutsättning för att hitta bästa möjliga lösning är att det finns en personalgrupp som vill utveckla och kritiskt granska sin verksamhet.

Det fanns en så hög kunskap om elevers behov och också kring vad man som lärare kan göra för att möta behov. Mer än på ställen där jag hade varit tidigare, plus att det är en väldigt arbetslag styrd skola så att lagen är ju väldigt tajta i att prata om sina elever och har väldigt stora hjärtan för sina elever och de är kreativa och hitta lösningar som gynnar deras elever. (Rektor 1)

6.4.3. Sammanfattning

Begreppet svårbemästrade problem var inte självklart för rektorerna som i studien blev intervjuade. De problem som rektorerna förde fram var sådana där de inte satt på hela lösningen, utan där det var flera intressenter som hade sin uppfattning om problemets orsak eller lösning. Rektorerna försökte lösa problemen med att arbeta strategiskt och att med små steg få till en förändring, där dialogen var ett viktigt instrument. Forskningen har visat att skolan försöker lösa svårbemästrade problemen genom en ökad dokumentation för att tillfredsställa överordnade nivåers kontrollbehov. Även skapande av planer och policyer är ett sätt att visa på lösningar av problemen som skolan inte löser. Lundgren och Rogberg (2021) sammanfattar detta område med svårbemästrade problem och vad som behövs på skolan:

Svårbemästrade problem har inte per definition ett "rätt" eller ett "fel" svar. Skälet till detta är att de har komplexa orsaker och att berörda aktörer har olika uppfattningar om problemens natur, hur de ska förstås, hanteras och vad det ska resultera i. Arenan för att ta sig an dessa problem är en utvecklingsorganisation inom vars ram aktörernas meningsskapande kan organiseras i dialoginriktade utvecklingsgrupper med målet att omdefiniera problemet och finna den lösning som är den bästa möjliga i relation till vad som bedöms vara rimligt att uppnå. (s.86).

6.5. Hur påverkar huvudmannen rektorns förbättringsarbete?

6.5.1. Förändring av huvudmannens roll?

I forskningen om huvudmannens roll lyfts dess betydelse för styrkedjan. Bland annat framhåller Jarl m.fl. (2017) att framgångsrika skolor kännetecknas av en god relationen till förvaltningen och att det präglas av ett väl fungerande samarbete, kommunikation och stöd, men också tydliga krav på uppföljning från huvudmannens sida. Nihlfors och Johansson (2016) lyfter i ett forskningsprojekt fram fyra liknande teman: ansvar och befogenheter, kunskap och kompetens, kommunikation och dialog, tillit och förtroende. De hävdar att när det finns balans mellan dessa fyra teman finns ofta en väl fungerande organisation som även återspeglas i elevresultaten. I den här studien lyfter rektorerna fram kommunikation och dialog, tillit, stöd och utmaning som faktorer som påverkar deras förbättringsarbete.

Tidigare har kommunpolitiker påverkat förbättringsarbetet ute på skolorna genom att sätta sina egna mål för verksamheten som inte alltid stämt överens med statens mål. I Skolinspektionens (2021) rapport tog man upp att det tidigare fanns kommuner som tolkade de nationella kraven och målen som ambitiösa visioner, snarare än som underlag för styrning av sin skolverksamhet. Skolkommissionen 2017 slog fast att "Likvärdighet innebär vidare att de nationellt fastställda målen ska prägla all skolverksamhet" (SOU 2017:35, s.85). Att politiker har satt upp egna mål för skolan bekräftar rektor 3, men som upplever att det har förändrats nu " Så var det förr här, men det upplever inte jag, men det har varit så." Vidare bekräftar rektor 3 att nämndens mål nu är väldigt likt de statliga målen som alla kommunens skolor arbetar efter. Förutom att målen blivit mer lika så har även antalet mål minskats för skolan i och med att de kommunala målen minskat. I rapporten från Skolinspektionen (2021) beskrev tjänstemän och rektorer att de tidigare haft över hundra kommunala mål att förhålla sig till men att det nu hade minskats och harmoniserats med de nationella målen. I rapporten beskriver de detta som en lättnad och en förutsättning för att de ska kunna arbeta med målen utifrån sin kompetens. Detta underlättar skolans förbättringsarbete, men det finns fortfarande många mål kvar därför är det viktigt att skolan får struktur på de alltför många mål som finns i skolan, att det är en framgångsfaktor för att utveckla skolan (Jarl m.fl., 2017).

Forssten Seiser (2017) visar i sina studier att rektorer upplevde att den kommunala styrningen begränsade rektors möjligheter att utveckla ett pedagogiskt ledarskap. Överlag beskrev

rektorerna i undersökningen den kommunala styrningen som problematisk. Tydligaste var detta för de rektorer som arbetade inom mindre kommuner. Rektorerna hade fått avbryta påbörjade förbättringsarbete för att i stället ta de sig an det som politikerna fångat upp. Konsekvensen blev att skolans rektor fick ägna sig åt att dämpa den oro som väcks hos de som blir påverkade av förändringarna. Persson m.fl. (2021) tar också upp rektorers kritik och missnöje med huvudmannens ledning av verksamheten:

Den kritik som riktar sig mot förvaltningen kan vara ett tecken på att det finns brister och att rektorerna därmed inte ges optimala förutsättningar för sitt arbete. Här kan kommunikation och transparens vara centrala faktorer, liksom stöd i stället för styrning (se bl.a. Leo, 2013; Hallerström & Hano, 2009). Rektorerna i studien återger en del missnöje på grund av top-down-karaktern på de rektorsmöten, chefsdagar och kvalitetsseminarier de deltar i då det kollegiala lärandet inte blir det tank- och erfarenhetsutbyte som avses. (s.317)

Det här är under en tid som påverkats av digitalisering (en till en dator) antimobbingprogram och hur skolor skulle organiseras (1–9 skola som blev till 1–5 och 6–9 skola och nu ändrat igen) är bara några av förändringar som berört skolorna. I den här studien var fyra av fem rektorer nöjda med sin huvudman och ingen av dem tog upp huvudmannen som ett problem. Om det är ett tecken på den politiska och organisatoriska förändringen, eller att rektorerna fått arbeta självständigt under pandemin får vara en öppen fråga. Inte ens den dubbla styrningen (Larsson, 2021) där staten styr genom skollag och läroplanen medan kommunen styr genom att rektorerna ska hålla sin budget var ett större problem utan snarare en förutsättning att förhålla sig till. Om detta är ett uttryck för det som Larsson (2021) tar upp eller bara något som rektorerna har som sin verklighet och därför inte uppfattar det som ett större problem:

Tillspetsat uttryckt är en konsekvens av detta styrningssystem att rektorer kan tänkas förlora sin anställning, eftersom huvudmännen är rektorers arbetsgivare, om den inte håller budget (huvudmannens primära fokus). Däremot är anställningen, i detta tillspetsade exempel, inte i lika stor fara ifall rektor inte skulle uppnå önskade mål och resultat (statens primära fokus). (s.64)

6.5.2. Skolchef som buffert

Rektorerna i den här studien uppgav ingen oro för politisk styrning av deras förbättringsarbete. De såg sina chefer som en buffert gentemot politikerna vilja.

Våra verksamhetschefer jobbar snarare för oss upp mot politiken. Vi jobbar väldigt decentraliserat också i kommunen och det är ju att alla beslut ska fattas så nära den som det berör. Vilket innebär att vi har otroligt frihet att driva våra skolor. (rektor 1)

Det är fantastiskt att jobba i en större kommun. För när man pratar med sådana som jobbar i mindre kommuner så sitter de med uppgifter jag aldrig har suttit med. Då handlar det framför allt om

arbetsorganisation just utifrån arbetsmiljöuppgifter med mera sådant som vi har. Där har vi ju en fantastisk stöttning här. Sen behöver vi jobba med våra avdelningar just utifrån, vilket är kärnverksamhet. Jag känner att det har gått ifrån lite, vissa saker kommer de med ändå som vi får bromsa. Men vi har vår chef med oss där att bromsa lite. Har vi inte politiker som tar bra beslut? Nej, då måste vi göra dem bättre. (Rektor 5)

Eftersom förbättringsarbetet har flyttats till det inre arbetet på skolan och fokus ligger på undervisningsfrågor så har skolan satt sig i förarsätet när det gäller att sätta agendan för förbättringsarbetet. Skolinspektionen (2021) bekräftar den här bilden av skolchefen som en buffert gentemot politiker. I deras rapport beskrivs skolchefen som “ett paraply” eller “grindvakt” som ser till att rektorns tid inte äts upp av sådant som ligger utanför styrdokumentet. Skolchefen ska tydliggöra vad som är professionens ansvar och vad som är politikernas ansvar. I rapporten framgår också att politiker tidigare varit inne i verksamhetsfrågor som är rektors ansvar. Politikerna har inte varit medvetna om vad i skollagen som är uttalat som rektors ansvar och vad som är politikernas ansvar. Regeringen insåg dessa brister och införde bestämmelser om skolchefen i skollagen 2018. Då kunde ansvarig politisk nämnd delegera ett stort ansvar till skolchefen, som fick ansvar för att kommunen följde statens direktiv när det gällde skolan. Med i beslutet fanns även den del i Skolkommisionens 2017 betänkande (SOU 2017:35) där det bland annat framkom ett sviktande ansvarstagande hos många skolhuvudmän och att skolan kännetecknas av allvarliga systemsvagheter. Införande av skolchef och dess betydelse för verksamheten är föremål för forskning, men i Skolinspektionens (2021) rapport framkommer det att rektorer och tjänstemän ansåg att politikernas beslut blir begripliga med hjälp av skolchefen. Politiker i sin tur får en fördjupad förståelse för situationen i verksamheterna och att risken att de inte riktigt ska förstå vad deras beslut innebär har minskat tack vare skolcheferna.

I Skolinspektionens (2021) rapport framgår det också att skolcheferna vill ha mer inflytande av styrningen av skolan eftersom de kan verksamheten och är inte beroende av röster från väljare som politikerna är. Politikerna som är fritidspolitiker har inte heller samma kunskap om skolans uppdrag och är därför beroende av skolchefens kompetens i frågan. Enligt Skolinspektionen har skolchefen ett stort ansvar för att information om hur arbetet bedrivs ute på skolorna når fram till politikerna, för att de ska kunna ta sitt ansvar. Ur ett demokratiskt men även ansvarsmässigt perspektiv får det inte de vara för stor buffert mellan politiker och skolan och här har skolchefen ett stort ansvar.

6.5.3. Fallgropar i kommunikation mellan nivåerna

Kvalitén på informationen är viktig, men det finns fallgropar på vägen. Informationen kommer att passera många led innan den når politikerna och analysen görs flera gånger.

Vi analyserar våra resultat på vår enhet och varje lärare analysera sina resultat kopplat till sin undervisning. Sen så redovisar jag för min huvudman, det är våra gemensamma resultat och de i sin tur analyserar de samlade resultaten för kanske pedagogiskt område centrum och sedan så sätter de ihop det. (Rektor 4)

Grunden för informationen till politikerna i kvalitetsarbetet börjar hos lärarna och deras analys av undervisningen. Om det finns brister i analysdelen kommer slutprodukten inte beskriva problematiken på ett rättvist sätt. ”Underlaget ska vara enkelt och vara förståbart. För lärarna har överlag svårt att göra en analys, enligt rektorn. Därför måste man göra det enklare” (Rektor 5). Om lärarna har svagheter i sin analys så påverkar det rektorns underlag för sin analys, vilket i sin tur påverkar kvalitén på kvalitetsredovisningen. I kvalitetsarbetena ska återrapporteringen också göras under kvalitetsdialogen mellan de olika nivåerna för att bygga bort och korta ner avståndet mellan skola, förvaltning och politiker. Här ser det olika ut i kommunerna om politikerna är med eller får resultatet efteråt av skolchefen. En av rektorerna uppger att dialogen är mer av avrapportering än dialog. En annan uppgav att det inte alltid blir av på grund av andra prioriteringar.

Men jag tycker att när man skrapar på det, så tycker jag, att jag hör ganska ofta att vi hanterade det så som vi tycker. Det är inte att man har uppföljningen med dialogmöte, om du hade varit min chef så hade han inte frågat, hur jobbar ni med det här, jag ser i data det här? Det är inte på det viset. (Rektor 3)

Det har varit kvalitets dialoger, som i sin tur är någonting som de då skriver om i sin verksamhetsberättelse, om vad det är som jobbas med ute på skolorna. I år gjorde vi så, i detta område, att vi inte gjorde något med vår skola alls. Utan de jobbar bara med kvalitets dialogen mot skolan som är vår 4 till 9 skola. (Rektor 2)

Överlag var de flesta positiva till kvalitetsdialogen och att den var en del i utvecklingsarbetet. Även skolchefen hamnar ibland för långt ifrån, på grund av för stor organisation eller tidsbrist, och får då ingen direkt kontakt med verksamheten utan får förlita sig på rapporterna från sina mellanchefer vilket kan påverka kvalitén på informationen. Även om skolchefens ambitioner ser annorlunda ut. En av rektorerna tog upp problematiken med chefens tillgänglighet. ”jag har kontaktat hen två gånger när min bågare runnit över och hen har lyssnat. Hen är jättebra, men jag tror att hen blir gisslan tagen inifrån Statskontoret. Det är mycket där, tyvärr” (Rektor 5).

Att kvalitén på informationen ibland har sina brister påverkar troligtvis politikernas förståelse av skolans förutsättningar. Skolinspektionen (2021) har intervjuat politiker där de berättar att de upplevde att informationen från skolchefen oftast blir en avrapportering av beslut som fattats och inte ett samtal om hur uppgifterna genomförts och med vilken kvalitet. "Politiker säger att de ibland skulle behöva mer hjälp av professionen för att förstå vilka beslut i listan med delegationsbeslut som vore viktigt att stanna upp vid lite mer" (s.22) I rapporten påpekar man att det är viktigt att politiker måste få rätt underlag för att kunna besluta om resurser och rätt insatser för elever och skolan som helhet. Sedan beror det också på nämndens intresse för verksamheten och det kan skilja sig åt. Rektor 5 var positiv till nämnden och tyckte att de hade visat på sitt intresse.

Men jag upplever ändå att vi har en nämnd som lyssnar på oss. På många sätt och vis en väldigt ambitiösa intresserade ordförande, som också har varit här på besök. Visar ett genuint intresse för verksamheten, och jag känner ändå att det är många som vill ta ansvar uppåt. (Rektor 5)

Rektor 3 var kritisk till att huvudmannen inte tog hänsyn till den kommunala skolans problem, utan i stället gav tillstånd för ytterligare etablering av fristående skolor vilket ökade problemen för de befintliga skolorna. Leo (2021) tar även upp den omvända vägen av information från huvudmannen till rektor. Där kan rektors förståelse för uppgiften minska eftersom den har filtrerats och tolkats av skolchefen, verksamhetschefer och områdeschefer innan den nått rektorn för att sedan nå lärarna. Ibland saknar även förvaltningen kunskap om hur skolorna är organiserade och vem som ska ha informationen och det påverkar flödet neråt i organisationen.

... att det var rektorerna som fick informationen, så rektorn fick sedan informera mig. Det blev ju ett glapp kan man säga, och det har med att göra att vi hade delat upp det, så att jag hade ju vissa verksamhetsformen. Jag hade ansvar för fritids och förskoleklass, så att det blir väldigt tokigt, när hon hamnade på möten och fick ta emot information som jag egentligen skulle ha. ... Men det framgår ju ganska tydligt att man behöver få information när man är ansvarig för någonting ... just när det handlar om förbättringsarbete och när det handlar om skolutveckling. (Rektor 2)

6.5.4. Tillit passiviserar utmaningen?

Den generella bilden utifrån rektorsintervjuerna är att deras politiker har tagit ett steg tillbaka, vilket ligger i tiden att politikerna vill se till att beslut fattas så nära verksamheten som möjligt. Politikerna har fått med sig från forskningen och Skolinspektionens granskningar att det är skolan som vet bäst vad som behöver göras. Rektorerna i den här studien samt Skolinspektionen (2021) beskriver fördelen med tillitsbaserad styrning och respekt för

professionen. Skolinspektionen menar att det finns så många otydliga uppfattningar om vad tillitsbaserad styrningsidé innebär, och att de anser att huvudmännen behöver tydliggöra för alla i organisationen vad det innebär, gällande ansvar och befogenhet. För att det ska fungera som styrning av den kommunala skolan. Leo (2021) problematiserar skolans hierarkiska system med huvudman, skolchef, verksamhetschef, områdeschefer och sedan rektorn. Att det då kan bli obalans inom tillitsområdet och ställer sig frågan om “vem som egentligen är ansvarig för pedagogisk utveckling och verksamhetens inre organisation när man inte är överens, och det finns många lager av ledare som vill vara pedagogiska ledare” (s.291)

Om det är ett resultat av tillitsstyrning eller omtanke om rektorerna att deras chefer i den här studien verkar ha intagit en passiv inställningen till att utmana sina rektorer i sitt arbete. Kan bara deras chefer svara på, men på frågan vem som utmanar dig som rektor, så är det ingen som säger sin chef. Det är från sin kollega eller de i rektorsgruppen som utmanar medan chefen är mer av stöttande karaktär.

Dels gör vi det tillsammans, men också i vår rektors grupp. (Rektor 1)

Men det blir jag inte här, här blir jag inte utmanad. (Rektor 3)

De där två (rektorskolegerna) utmanar mig mer. Vi har god grupp, jag har många vänner som är rektorer, vi bollar och så där. Nej, jag har väl inte den jätteutmaningen därifrån det vill jag inte påstå. (Rektor 5)

Förvaltningschefen är den som kanske pratar i första hand om man alla är med. Men han har till sin hjälp sen 4 utbildningschefer med sina biträdande 4. Då fick vi 2 utav dem till oss. Så det är dem sedan som pratar med oss, hur ska vi göra nu? (Rektor 2)

6.5.5. Stöttning för att indirekt styra eller hjälpa?

Stöttnings av rektorer har bland annat inneburit att kommunerna har insett att rektorerna behöver få ett kunskapsutbyte med varandra, men även ett sätt för dem själva att utveckla kommunikationsvägar med rektorerna. Skolinspektionens (2021) rapport beskriver denna brist, att tidigare har inriktningen varit på kvantitativa aspekter, medan tjänstemän och rektorer har haft ett behov av en struktur för styrning och utvärdering. Där man kan diskutera kvalitativa frågor och hitta en form för kollegialt lärande. I rapporten visar det sig att över 3/4 delar av de granskade huvudmännen nyligen genomfört organisationsförändringar för att tydliggöra ansvarsfördelningen, utveckla kommunikationen bland annat genom att skapa rutiner för möten och samtal om arbetet. Detta kanske påverkar att de flesta rektorer i den här studien är positiva till huvudmannen, att de får stöd och hjälp inom olika områden och att de

känner att de äger frågan om förbättringsarbetet. Kommunerna i studien har numera byggt upp, två av dem med hjälp av universitet, en organisation och ett mötesforum som liknar varandra, där rektorer möts och regelbundet diskuterar verksamhetsfrågor. De flesta av rektorerna i studien upplever att dessa tillfällen är kompetenshöjande och att de är här rektorerna utmanas i sin profession. Dessa möten fyller en viktig funktion för rektorerna.

Det starkaste stödet för rektorer verkar vara att arbeta i fungerande lokala ledningsteam, där kollegor på samma nivå kan stödja i svåra situationer. Möten med kollegor på samma nivå är inte bara en friskfaktor, dessa möten ger också möjlighet att diskutera etiska, pedagogiska eller andra förhållningssätt i samtal som stärker rektorers professionella normer. (Leo, 2021, s.295)

Samuelsson och Liljenberg (2021) tar upp några svårigheter med detta forum för rektorns kunskapsutbyte. I deras forskning ser de att det inte är okomplicerat för verksamhetschefen att organisera för rektorers gemensamma lärande och kunskapsutbyte. Samma problem som rektorn har för sina lärare har verksamhetschefen för sina rektorer. Att övertyga rektorerna att de har de här mötena för sin egen professionella utveckling och inte för någon annan. De kan lätt hamna i driftsfrågor i stället för frågor om skolförbättring. Samuelsson och Liljenberg betonar också vikten av att ansvarig chef behöver se över relationerna mellan deltagarna då det kan finnas en konkurrens mellan skolorna. Detta gör att rektorn inte vågar dela med sig av erfarenheter eller att samarbeta. Även att vara utelämnade och visa sin okunskap lyfter författarna fram som ett hinder för det kollegiala samtalet, vilket försvårar att rektorerna får en gemensam kunskapsbas. En av kommunerna i studien upptäckte och fick arbeta med det.

... nu har det kommit till några andra så att vi får väl se hur det är, det är fortfarande lite smekmånad, i och med att vi gjorde en annan organisation. Men vi är rätt så frispråkiga och blottar oss och har inga problem. Det är rätt så prestigelöst i den här gruppen. Det har inte alltid varit det. (Rektor 5)

De här mötena mellan förvaltning och rektorer är inte bara ett stöd till rektorn, utan också till förvaltningen. I och med att man har organiserat regelbundna möten med alla rektorer, har det underlättat för huvudmannen eftersom de har ansvaret för att följa upp rektorernas arbete. I detta forum kan utvärderingarnas övergripande resultat presenteras och diskuteras. Mötena ger även skolchefen möjlighet till att styra verksamheten, antingen själv eller genom sina mellanchefer, en möjlighet att styra innehåll och därigenom påverka verksamheten. Styrningen kan vara direkt men kan också ske indirekt.

Rapp (2021) delar in det i tre förhållningssätt när det gäller det pedagogiska ledarskapet. (1) ett icke gränsöverskridande ledarskap, man håller sig på sin nivå utan att påverka, (Berg (2020)

brukar tala om det osynliga kontraktet där var och en sköter sitt). (2) ett indirekt gränsöverskridande ledarskap där man genom utvärderingar försöker påverka. (3) ett direkt gränsöverskridande ledarskap där skolchefen sätter in personal eller själv blir aktiv i de pedagogiska diskussionerna om vad som ska göras tillsammans med rektorn. I Rapps fallstudie och den här studien är den indirekta gränsöverskridande mest frekvent ute på skolorna. Exempel på indirekt gränsöverskridande ledarskap finns i svaren från rektorerna i studien. Utvärderingsfrågor i kvalitetsredovisningen är ett exempel på hur förvaltningen indirekt påverkar verksamheten. Det underlättar när skolan har material som passar in i mallen som kommunen skickat ut. Detta gör att man anpassar sina mål efter kommunens för att underlätta arbetet ute på skolorna när det är dags för kvalitetsarbetet.

Det är klart, skulle man starta om vårt arbete nu så hade man ju valt att kanske ha 3 mål i stället och baka ihop 2 av dem. För att det blir en lättare gång när man kanske tar ett material som kommer från förvaltningen och så landar in lättare på något sätt. (Rektor 2)

Förvaltningen kan också påverka genom att erbjuda föreläsare eller material som riktar förbättringsarbetet åt ett önskvärt håll. Skolchefen lotsar rektorerna i samma spår. För rektorerna upplevs det som underlättande och stöttande i deras förbättringsarbete, men styrs indirekt av skolchefens ambitioner.

Jag tycker att min huvudman är väldigt skicklig med att ge mig underlag och verktyg för att möjliggöra arbetet på enhetsnivå kopplat till mina egna behov. Om vi tittar på vårt systematiska kvalitetsarbete så får vi jättemycket input i hur man kan tänka och varför och vad det finns för forskningsförankring. De tar in relevanta personer som pratar med oss om detta och introducera olika modeller. Det är upp till mig som rektor, hur och om jag vill använda det. Jag tycker att det är ett jättebra stöd och jag använder i princip allting. Det bidrar ju också till att jag ser förändringar i min verksamhet, för jag behöver inte uppfinna hjulet själv. (Rektor 4)

De har ju kommit med stöttning som vi kan använda om vi vill och så här kan man jobba om vi vill. Det använder vi, men det är ju baserat på Skolverkets material. De har bearbetat Skolverkets material och lämnat ut det. Så har vi fått föreläsningar, det har huvudman arrangerat. Men själva arbetet kan vi lägga upp hur vi vill ute på skolorna. (Rektor 5)

Eller så kan förvaltningen erbjuda stöd i form av verksamhetsutvecklare som kommer ut till skolorna för hjälpa till vid förbättringsarbeten. Lotsa rektorerna åt de hållet som ligger rätt till för förvaltningen eller få information hur de tänker ute på skolorna. Gränsen mellan icke och direkt gränsöverskridande är ibland flytande och svår att särskilja från varandra

När vi kommer med en tanke, kan de hjälpa oss med att jobba, ställer de besvärliga frågorna, vad har ni för bevis för det? Då får vi dom som en god samtalspartner som hjälper oss. Att inte bara jobba så här utan att emellanåt kunna verkligen smälta av och gå på djupet i saker och ting. Så det blir ett lärande för oss också, att sitta i den gruppen, vi lär varandra. Vi är inte så styrda utan

det är våra behov som har styrts och då kan vi ju ta hjälp utav utvecklingsledare eller dom som sitter på förvaltningen. Vi har de här och de här behoven, ok, hur kan vi iscensätta en fortbildning för att bli bättre? (Rektor 5)

Så hur fri är rektorn när det gäller förbättringsarbete? Alla rektorer i studien upplevde att de hade en stor frihet från huvudmannen när det gällde val av förbättringsarbete och dess utformning. Samuelsson och Liljenberg (2021) skriver att rektorerna måste hantera det som kommer från sin chef och väga och balansera det mot sin egen organisations behov. Kraven från chefen kan få stå tillbaka mot de behov som finns på skolan, genom att göra det värnar de sin professionella autonomi. Samtidigt skriver Samuelsson och Liljenberg att vill man som huvudman utveckla rektorers professionella utveckling behöver man hitta en balans mellan rektorns friutrymme och styrning. För mycket eget ansvar kan bli övermäktigt och alternativet med för mycket styrning blir begränsande och rektorn tappar motivationen. Huvudmannens möjlighet till påverkan av förbättringsarbete har olika förutsättningar beroende på rektorns rutin, självsäkerhet och inställning.

Jag tror att allt har sina för och nackdelar. Jag tror att min fördel som ganska ny och ung, har inte varit med i alla reformer och alla förändringar de senaste 20–30 åren. Jag är ju färgad av det här senaste och jag har just gått rektorsutbildningen. Så allting min huvudman gör, utifrån det här senaste, och för mig är det enda och det självklara. Så jag kanske blir en nejsägare eller motståndare när jag är 40–50 år eller ifrågasättande. Men för mig är det mer att det stämmer med just det som Blossing, Liljenberg eller Håkansson säger. (Rektor 4)

Ja, men jag trivs bra, men jag har ju jobbat länge. Jag gör liksom som jag vill kan man säga. Jag är en vän av koncern tänkande, jag tycker det är viktigt att man har en likvärdig och samsyn. (Rektor 3)

Sen är ju våra chefer väldigt bra för att de sopar ju bort allt annat ifrån oss så att vi kan jobba med de utvecklingsområden som vi ser på vår skola så länge vi gör ett gediget arbete med vår SKA rapport och skickar in den och kan stå för den. Så har du alltid en sittning efteråt med verksamhetsutvecklaren där vi berättar och beskriver vårt arbete också utifrån SKA rapporten. (Rektor1)

Alla tre är positivt inställda till förbättringsarbete men självklart påverkar deras erfarenhet huvudmannens angreppssätt, om man vill förändra verksamheten åt ett specifikt håll. Därför behöver man enligt Samuelsson och Liljenberg (2021) “ge utrymme för individuell anpassning inom styrningens ram” (s.229). Samma svårigheter som rektorn ställs inför när det gäller att utveckla lärarnas profession.

6.5.6. Sammanfattning

Rektorerna i den här studien upplevde ingen politisk styrning av deras förbättringsarbete.

Detta skiljer sig mot Forssten Seiser (2017) studier som visade på motsatsen att det fanns en oro för politisk inblandning i deras arbete. I den här studien såg de på sina chefer som en buffert gentemot politikerna vilja, vilket skulle kunna vara ett utslag av en ökad tillitsbaserad styrning och respekt för professionen. De flesta upplevde inte heller att deras chefer utmanade dem i sitt arbete, utan den utmaningen kom från sina rektorskollegor. Däremot upplever de att de får stöd och hjälp i sitt förbättringsarbete och att de har en stor frihet i valet av förbättringsarbete, men det väcker frågan om vem i organisationen som är ytterst ansvarig för den pedagogiska utvecklingen.

Nu leds verksamheten till stor del genom ett indirekt gränsöverskridande ledarskap. Vilket ger ett stort friutrymme för rektorns professionella autonomi eller så är rektorerna inte medvetna om att de indirekt styrs. Rektorerna påverkas självklart i det sammanhang de arbetar i men förbättringsarbeten kommer inte uppifrån eller nerifrån utan sker i en växelverkan mellan de som arbetar i skolans verksamhet. Skolinspektionens (2021) visar att hos flera huvudmän styrs verksamheten genom en kontinuerlig dialog och att skolor inte alltid får uppgifter uppifrån. Problematiseringen har identifierats och diskuterats i möten på skolan och tillsammans med förvaltningen i de forum som finns och sedan lyfts upp på politikernivå, för att sedan komma tillbaka till skolan som på avsedd nivå. Är detta ett önsketänk från de som svarat på frågorna till rapporten, med tanke på alla fallgropar det finns i analysarbetet och kommunikationsvägarna? Rapporten visar just på att det är viktigt att kommunikationen är öppen såväl inom ansvarsnivåerna som mellan nivåerna och att återkopplingen fungerar. Är den det? Skolchefen är en stark buffert mellan nivåerna, hur går det då med kommunikationen mellan nivåerna som är viktig för att rätt beslut ska tas och att man får en förståelse för beslutet. Hur öppen och tillåtande den är hos dessa undersökta skolor framgår inte, men två av rektorerna var oroliga att cheferna skulle kunna se resultatet från den här studien och var noga med anonymiteten.

För huvudmannen gäller det att balansera mellan styrning och friutrymme. Att både stödja och underlätta arbetet för rektorn men samtidigt inte tappa sitt eget ansvar för verksamheten. Ur ett demokratiskt men även ansvarsmässigt perspektiv, får det inte de vara för stor buffert mellan politiker och skolan och här har skolchefen ett stort ansvar. Huvudmannen bör inse att

leda och utveckla en pedagogisk verksamhet är en komplex process med många ledare på olika nivåer (Eu, staten, kommunen, skolchef, rektorn och läraren) där alla är med och påverkar resultatet. Till det här finns också aktörer utanför skolan, (mediala, politiska, ekonomiska och privata) som påverkar de olika nivåerna på sitt sätt. “Alla nivåer bidrar med sitt kunnande till hur utbildningar leds och ingen nivå kan förstås utan hänvisning till andra nivåer. Därför är det motiverat att tala om ett systematiskt perspektiv på ledarskap.” (Uljens, 2021a, s.20)

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten i förhållande till forskning, syfte och frågeställning för att få en ökad förståelse och nya tankar om rektorns arbete med förbättringsarbete. Vidare diskuteras valet av metod för denna studie. Därefter redovisas studiens bidrag till kunskapsläget samt förslag till vidare forskning.

7.1. Resultatdiskussion

7.1.1. Komplexa förutsättningar

Forskning som är en del av förförståelsen för studien handlar om komplexiteten i rollen som rektor. Att olika faktorer som 1) lärarrelaterade förväntningar, beteende, ämneskunskap och samverkan, (2) skolans ledarskap och administration, (3) läroplansarbete, samt (4) skolkultur och skolklimat (Uljen, 2021b, s.255) påverkar rektorns förbättringsarbete, dessutom påverkar faktorerna varandra, mellan och inom de olika nivåerna från staten till läraren. Denna bild av komplexitet framkommer inte lika tydligt från rektorerna i studien. De ser mer på det som att det är problem som måste lösas på ett eller annat sätt, själva eller med hjälp av en kollega och de förväntar sig inga stora förändringar, utan man tar det i små steg och på lång sikt. Kanske är det därför många problem återkommer igen, för att rektorn har sett problemet som komplicerat och inte identifierat komplexiteten i förbättringsarbetet.

För att få ett grepp om det man försöker förändra behöver rektorn få ett helhetsperspektiv på problemet, samt att analysera och se vilka delar som påverkar helheten. Det förutsätter en bra dialog och förståelse mellan nivåerna. Några av rektorerna uppgav att lärarnas kunskap att analysera och kritiskt granska varandra var ett av utvecklingsområdena för lärarna. Om inte lärarna kan analysera sin verksamhet, hur påverkar det resultatredovisningen och analyserna uppåt i systemet? Samma kritik av lärarnas brist på att kunna analysera framkommer även inom rektorsutbildningen, nämligen att rektorer har svårt med att analysera sin verksamhet. Det är kanske därför diskussionerna om skolan handlar om siffror och inte vad som ligger bakom siffrorna. Om analysarbetet har sina brister om skolans komplexa problem och utmaningar, har då rektorn svar på hur allt påverkar varandra och var insatserna ska sättas in? Vad kan rektor påverka? Insatserna kan i vissa fall bli verkningslösa, vilket begreppet

“svårlösta problem” visar. Resultatet blir mer policy och planer och att rektor ibland får erkänna för sig själva, att man inte kommer så långt som man önskat.

7.1.2. Tiden är en faktor som påverkar

Att göra djupgående analyser tar tid och det gör även förbättringsarbete. Tid är en faktor som påverkar rektorns förbättringsarbete och det distribuerande ledarskapet. Har rektorer tid, med tanke på övriga arbetsuppgifter, att göra djupgående analyser eller att stödja de processer som pågår i förbättringsarbetet? Tiden för rektorerna i studien för de planerade träffarna med förstelärare eller de som leder utvecklingsarbetet varierade kraftigt, från två gånger per termin, var tredje vecka, till en träff i månaden eller varje vecka (rektorn ensam skolledare). Är den tiden tillräcklig för ett distribuerat ledarskap så att inte rektorn hamnar utanför den process som pågår i förbättringsarbetet, eller räcker det, med tanke på den tid som lärarna har för förbättringsarbetet?

Rektorerna i den här studien, och till den som Håkansson och Sundberg (2016) refererar till, uppger att brist på tid för pedagogiska diskussioner påverkar förbättringsarbetet negativt. Lärarna på respektive skola i den här studien lägger i snitt en halvtimme till 1 ½ timme i veckan på förbättringsarbete (ej räknat med studiedagar etc.). Utvärderingen från läslyftet visade att 40 timmar per termin var för mycket för skolorna, vilket skolorna i studien hade tagit lärdom av därför minskat tiden för förbättringsarbete. Frågan är vilka förväntningar man kan ha på förbättringsarbete när tiden är i den här omfattningen och dessutom konkurrerar med så mycket annat.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att tiden för gemensamma möten för utvecklingsfrågor minskar ju längre ner i organisationen man kommer, från staten ner till läraren. Som en konsekvens av rektorns förutsättningar måste förbättringsarbetet ske i små steg och på lång sikt. Detta tankesätt utmanas av personalomsättning men även av rektorsbyten, Blossing (2020) skriver att det tar tre till fem år att genomföra ett förbättringsarbete, vilket försvårar ett långsiktigt arbete. När skolor arbetar på lång sikt så utmanas förbättringsarbetet även av inre och yttre faktorer samt andra projekt som vill in och ta av utvecklingstiden. Nehez (2019) visar i sin studie att driva ett förändringsprojekt innebär att sex underprojekt pågår under tiden för ett projekt, nämligen att leda utvecklingsarbetet, förstå vad projektet innebär, förändra förhållningssätt, undvika konflikter med lärare,

organisera den dagliga driften och ge sken av att lyckas. Detta är också min erfarenhet av att driva ett projekt. Dessa underprojekt växlar i styrka och fokus under terminerna som ett förändringsprojekt drivs. Men de underprojekt som motverkade förändringen växer dock i styrka under tiden, undvika konflikt med lärarna, organisera den dagliga driften och ge sken av att lyckas. Det kan vara tidsdiskussioner eller att projektet tar av tiden för den dagliga verksamheten och att resultaten inte visar sig direkt. Detta visar att flera olika processer påverkar ett förändringsarbete under tiden och detta måste tas med när rektor planerar för en förändring eller förbättring.

Tiden är på många olika sätt både ett hinder och en utmaning för rektorns ledarskap. I det ligger att se vad som går att påverka och ändra för att ge bättre förutsättningar för förbättringsarbetet men samtidigt inse att vissa saker har man inte makt över. Men det kommer likväl att påverka förbättringsarbetets kvalitet.

7.1.3. Tillitsstyrning och respekt för professionen?

Rektorer i studien upplever att de har stöd och förståelse för sitt arbete av sin ledning. Skillnaden mot tidigare forskning var att rektorerna inte upplevde att politikerna hade inflytande över deras förbättringsarbete. Några av dem sa att förvaltningen var en buffert mot politikerna, som såg till att de fick arbeta med skolans inre arbete. Här finns ett demokratiskt problem om skolchefen är en stark buffert mellan skolan och politikerna. För att ta rätt beslut behövs bra kommunikationsvägar i hela organisationen och att alla nivåer känner ansvar för verksamheten, och att dialogen sker växelvis både uppåt och neråt. Kvalitetsdialoger mellan huvudman och skolan kan se bra ut på pappret, men om det bara är en redogörelse så saknas dialogen, och bygger redogörelsen på bristfälliga analyser så förlorar man även innehållet.

Att bli kritiskt granskad är att bli utmanad som rektor. Rektorerna i studien uppgav att de kände stöd från sin chef, men det var inte därifrån utmaningarna kom, utan från sina rektorskollegor. En rektors arbete är fullt av utmaningar, men frågor väcks om detta kan ibland vara ett utslag av tillitsstyrning och respekt för professionen från huvudmannen eller en rädsla från chefen att stöta sig och eventuellt då bli av med en rektor? Eller ett utslag av det som Rapp (2021) beskriver som ett icke gränsöverskridande ledarskap, man håller sig på sin nivå utan att påverka men kontrollerar genom till exempel enkäter. "I stället för att överskrida

några gränser och arbeta tillsammans på en annan nivå, med risk att bli kritiserad för de uppnådda resultaten, kan man "peka finger" och peka på andras ansvar" (s.156).

I studien har rektorerna själva ett medskapande synsätt på sitt ledarskap. Nyckelord för samtliga fem rektorer är delaktighet, ansvarstagande och medskapande som för in rektorerna i demokratidiskursen. Frågan är om lärarna upplever att de blir utmanade av sin rektor och vågar en rektor utmana, då en för hög lärarrörlighet är negativ för verksamheten, och även oro i arbetslagen kan skapa ett blockerande motstånd till förbättringsarbete. Finns tid och möjlighet att utmana sina lärare med tanke på avsatt utvecklingstid? När det gäller att leda verksamheten gäller det att hitta ett ledarskap med balans mellan närhet och avstånd, chef och ledare. Det här är ett arbete som tar tid och bygger på tillit och förtroende för varandra. Detta gäller på alla nivåer i skolsystemet, och sättet man leder påverkar neråt i systemet. Det är inte studiens avsikt att få fram något rätt eller fel. Rektorerna kan uppleva att de hamnar i demokratidiskursen, medan lärarna tycker att rektorerna skulle hamna i marknadskursen med tanke på individuella löner och jakten på resultat och måluppfyllelse. Självklart påverkas rektorerna av sin samtid där skolor jämförs med varandra men tyngdpunkten och deras tydliga ambition i sitt ledarskap ligger på demokratidiskursen och inte marknadskursen trots de samhällsklimat som råder.

7.1.4. Förväntningar och ansvar

Förväntningar om att rektorer ska utveckla och förbättra skolan är självklara och befogade, men att se att rektorn ingår som i ett större system där olika deltagare och faktorer påverkar rektorns förbättringsarbete tas inte lika stor hänsyn till. Även rektorn själv behöver se den komplexa verklighet den lever under och delegera vidare frågor både uppåt och neråt inom skolans organisation. Rektorerna känner en trygghet när huvudmannen söker en balans mellan friutrymme och styrning. För mycket eget ansvar kan bli övermäktigt samtidigt som alternativet med för mycket styrning blir begränsande och rektorn tappar motivationen, detsamma gäller lärarna och eleverna. Även om skolorna och huvudmannen har en tydlig och stabil utvecklingsorganisation med ett distribuerandeledarskap så krävs det också att det finns en skolkultur på skolan som gynnar en lärande kultur där alla är med och utvecklar skolan och undervisningen. Åtminstone i en större grupp av personalen som får utgöra den kulturbärande gruppen. För att utveckla personalen bör rektorn lära känna "lärare som lärande individer, precis som du förväntar dig att de ska känna sina elever som lärande individer. Då kan du

förstå deras reaktioner och hitta sätt att engagera dem, ge dem stöd att våga ta risker och hjälpa dem att utveckla inställningen att allt lärande innebär att ta risker” (Timperley m.fl., 2021, s.79). Jag förstår grundtanken och håller med utifrån ett ledarperspektiv, men som chef måste man fundera på denna jämförelse. Eleverna har inte betalt för sitt arbete och de är inte utbildade än. Hur långt går ansvaret för rektorn att utveckla lärarna och vad har lärarna för ansvar i sin profession? Vad får lärarna med sig från lärarutbildningen som också ingår i detta skolsystem? Jag förstår att som rektor har man ansvar för att få en utveckling på skolan, att man behöver stödja och utmana samt hitta en nivå som ligger rätt i deras inlärningszon så lärarna vågar lämna sin bekvämlighetzon. Men ska man inte utgå från, har man valt att arbeta i en lärande organisation, så vill man vara med och utveckla den.

7.1.5. Tid för självreflektion

För en rektor är det bra om man tar ett steg tillbaka och granskar sig själv, för att få en ökad förståelse för sin arbetssituation och vad som påverkar ens beslut. Nordholm (2021) skriver om de tre dimensionerna: den professionella, den lokala och den personliga. Dessa dimensioner påverkar hur rektorer agerar och motiverar sitt arbete. Som rektor måste man bli medveten om vilka förväntningar och krav som finns på sig och balansera dem mot varandra. Att man förstår hur den professionella dimensionen påverkar ledarskapet så att det inte får ta över den lokala dimensionen, men att den är viktig för förståelsen för rektorns uppdrag. Reformen, forskning och förbättringsarbete måste anpassas utefter den kontext man arbetar i. Att rektorn ser skolans möjligheter och begränsningar samtidigt som rektorn ska vara medveten om den personliga dimensionen har betydelse för ledarskapet, så att lösningar på problem inte blir ensidiga. Min upplevelse av rektorerna jag intervjuade var att när de får tid att resonera om sin arbetssituation, blir yrkesrollen tydlig för dem, men snart är de tillbaka i ekorrhjulet igen och får lösa vardagsproblemen igen.

7.2. Metoddiskussion

I min studie var syftet att få svar på hur rektorer resonerar, reflekterar och uppfattar sitt uppdrag och sina förutsättningar för förändringsarbete. Jag valde ett deskriptivt, ideografiskt tillvägagångssätt. Det bygger på att relationer och gemenskap är grundläggande för människan och detta synsätt kommer att påverka forskningsprocessen (Schaffer, 2021). För att få en ökad

förståelse för rektorns uppdrag genomfördes en halvstrukturerad intervju som möjliggjorde för rektorerna att resonera kring svaren och sina egenupplevda perspektiv i skolförbättringsarbetet. Urvalet för intervjun är en selektiv grupp rektorer som arbetar i den kommunala grundskolan, för att alla har en liknande styrkedja och för att kunna hantera den stora mängd av empiri som en intervju medför. Alla i gruppen deltog också i fortbildning för rektorer i förbättringsarbete vilket bidrog till att de var väl insatta i problematiken samt motiverade till förbättringsarbete. Detta bör ha bidragit till en god validitet i svaren från rektorerna. Svaren kan sannolikt inte generaliseras men det har inte heller varit avsikten med studien. Eventuellt kunde jag även haft en fokusgrupp av rektorer för att jämföra deras åsikter med den gjorda studien, på grund av tidsbegränsningar gjordes dock inte detta. Rektorerna i studien kommer från olika delar av södra Sverige, vilket innebär att de har olika kommunala huvudmän och organisationer. Detta medför att jag får en större variation och ett bredare empiriskt material att analysera, för att få en ökad förståelse runt studiens frågor. Dessutom har jag i huvudsak valt svensk forskningslitteratur där ett flertal av författarna arbetar inom rektorsutbildningen i Sverige. Detta medför att jag får ett gediget underlag när jag jämför och analyserar svaren i studien, eftersom forskningen är gjord i en svensk kontext.

En bristande rutin gällande att skapa en intervjuguide och att genomföra intervjuer, gjorde att jag ibland tappade riktningen i intervjuandet, vilket kan ha påverkat mängden av empiri. Miljön där intervjuerna gjordes kan också haft en påverkan, då jag upplevde att samtalen blev lite friare när vi inte var i skolmiljö. Detta var både positivt och negativt eftersom samtalet ibland gled lite för långt ifrån min frågeställning, men å andra sidan så fick vi ibland en mer övergripande diskussion om förbättringsarbete. Samtidigt var avsikten att få till en situation där den intervjuade kunde slappna av och känna att det var mer ett tillfälle för samtal. Vilket förhoppningsvis skulle få rektorerna att känna en kollegial samhörighet och därigenom kunde det ske ett utbyte av erfarenheter, vilket även skulle leda till en större uppriktighet i svaren. Jag upplevde samtalsklimatet som öppet och att samtliga intervjupersoner passade på att diskutera och ventilera sina ståndpunkter och åsikter runt dessa frågor. För att bidra med sina erfarenheter inom skolförbättringsarbete. Samtidigt är jag medveten om att mina ”glasögon” kanske är färgade av mina erfarenheter på gott och ont. För det är rimligt att tro att min egen förförståelse kan påverka tolkning och analysen av rektorernas svar men att det ska kraftigt övervägas av att min erfarenhet och förförståelse kan bidra till en fördjupad bild av rektorernas uppdrag.

Jag valde att göra en innehållsanalys som identifierar gemensamma tema i intervju svaren. Ett alternativ kunde istället ha varit att skapa en helhetberättelse, ett narrativ, om de enskilda rektorerna i helfigur. Men det hade varit att gå ifrån grundtanken, nämligen att rektorn påverkas olika av den kontext den befinner sig i. För att fördjupa svaren från innehållsanalysen som gjordes på intervju svaren valde jag att använda icke – affirmativa pedagogiska teorin. Som kan begreppsliggöra och begripliggöra de komplexa fenomen och den roll som rektor har i skolförbättringsarbete. Att teorin förstår, förklarar och sätter begrepp för det mångfacetterade ledarskap, dessutom ser på det pedagogiska ledarskapet som ett flernivåfenomen där ledarskapet påverkas av omvärlden och den kontext den befinner sig i. I valet mellan teorier hade jag initialt med verksamhetsteorin, men den valde jag sedermera bort. Enligt mig så kunde teorin förklara en förändring, medan jag var intresserad av en förståelse för varför det ser ut som det gör nu.

Avslutningsvis vill jag återigen nämna en faktor som kan ha påverkat rektorernas svar i denna studie, nämligen att skolorna nyligen i hög grad har påverkats av pandemin, under pandemin handlade det om att klara undervisningen för alla (personal och elever) och Skolinspektionen har inte gjort några besök ute på skolorna under pandemiåret. Tid har kunnat läggas på det inre arbetet med stöd av forskningen. Om några år kan svaren från rektorerna i intervjun se annorlunda ut när den nya läroplanen är implementerad, eftersom då förflyttas eventuellt fokus igen från den lokala dimensionen till den professionella. Insikten av det gör att studien visar på den komplexitet och de yttre faktorer som påverkar rektorns arbetsituation.

7.3. Kunskapsbidrag

Syftet med studien var att få svar på hur rektorer resonerar, reflekterar och uppfattar sitt uppdrag och sina förutsättningar för att leda förbättringsarbete. I forskningen synliggörs rektorns betydelse och avgörande roll för skolans resultat och för förbättringsarbetet, och även hur en rektor ska leda det. Genom att främst fokusera på rektorns insatser, föreligger en risk för att andra nödvändiga faktorer förbises, faktorer som påverkar rektorns möjlighet att bedriva förbättringsarbetet (Uljens, 2021b). Faktorerna såsom förväntningar och krav, skolans ledarskap, administration (huvudman) och skolkultur är aspekter som jag har undersökt för att få en ökad förståelse för rektorns komplexa uppdrag. Rektorerna i studien ser på dessa faktorer mer som förutsättningar än som något komplext problem som påverkar

förbättringsarbetet. Om rektorerna och deras chefer inte förstår komplexiteten så blir problemlösningen därefter, och då hjälper det inte att det finns en tydlig utvecklingsorganisation och en lärandekultur på skolan. I detta finns också en risk att föreställningen att rektor ska lösa alla problem förstärks. Studien visar också på att man måste koppla ihop två faktorer, tid och förväntningar, när resultatet av förbättringsarbete ska bedömas. Skolorna i studien arbetar samtliga efter modellen att arbeta i små steg under lång tid och det innebär att tiden kan bli en begränsade faktor för det som skolan vill uppnå. När det gäller den demokratiska styrningen av skolan, visar studien på en skillnad mot tidigare studier, nämligen att rektorerna inte upplevde oro för politisk påverkning, utan såg sin chef som buffert/grindvakt mot politiken. Rektorerna uppgav även att de fick stöd och hjälp från sina chefer men kände sig inte utmanade av dem. Rektorerna upplevde stor frihet i sitt förbättringsarbete trots att de indirekt styrdes av ledningen.

Min förhoppning är att studien kan bidra med nya perspektiv och förståelse för betydelsen av komplexiteten i rektorns uppdrag när det gäller skolförbättringsarbete.

7.4. Förslag till vidare forskning

Denna studie har varit ett sätt att försöka lyfta fram rektorns roll i förbättringsarbetet, att rektorn har en betydande del i detta arbete men resultatet av förbättringsarbetet påverkas av faktorer som rektorn måste förhålla sig till. En nyckel i detta arbete är dialogen mellan och inom nivåerna, det vill säga från staten till läraren. Att kunna följa detta informationsflöde och granska och analysera dess kvalitet och förutsättningar. Vad händer med lärarens analys när den kommer till Skolverket och det omvända till läraren. Ett exempel som en rektor tog upp var Skolverkets direktiv om att man som sista steg kan flytta en elev, som stör undervisningen till en annan skola. Det beslutet har hamnat i rektorns knä men ingen svarar på hur och när det ska gå till. Eller kritiken från en rektor om kvalitetsdialogen som var mer av redogörande karaktär än en dialog och där man kan ifrågasätta kvalitén i analysarbetet. Ett annat område att fördjupa sig i är ledningen av skolan, tillsitsstyrning och respekten för professionen, den indirekta gränsöverskridande ledning av verksamheten, skillnaden mellan medel och mål, vem har ansvaret? Samtliga problem kan ses som komplicerade men är snarare komplex till sin natur för en organisation som skolan.

7.5. Slutord

Forskning visar på att rektorsuppdraget är komplext och mångfacetterat men när lösningar föreslås blir problemet betraktat som komplicerad och man söker en enkel lösning. När ansvar ska utkrävas så letas det efter en syndabock, trots att man bör veta att i komplexa frågor så är det många som har ansvar. Med detta synsätt läggs allt ansvar på rektorn och man kan som rektor känna sig ensam och att man inte har alla förutsättningar till att lösa vissa problem. Kan man synliggöra allas ansvar och delaktighet samt skapa en struktur i en utvecklingsorganisation där en ärlig och öppen dialog finns mellan nivåerna, och att det finns stöd och resurser att tillgå, finns det goda förutsättningar för en lärande kultur där skolan kan utvecklas.

Nehez (2019) sammanfattar min avsikt med denna studie, ”Bilderna av hur rektorerna kan utveckla skolan är oftast förenklade, vilket inte bidrar till stöd i rektorernas utvecklingsprocesser. Istället behöver komplexiteten i rektorers utvecklingsarbete synliggöras” (s. 63), vilket jag hoppas att jag gjort med detta arbete.

Referenslista

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Liber.
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Andersson, E., Carlbaum, S. & Hanberger, A. (2019). *Utvärdering av Läslyftet, Delrapport 13: Uppföljning av huvudmännens erfarenheter av effekter i olika skolformer hösten 2018*. Umeå Centre for Evaluation Research Evaluation Report, Umeå universitet. <https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a175a/1575882978876/Delrapport%2013%20uppfo%CC%88ljning%20av%20huvudma%CC%88nnens%20erfarenheter%20av%20L%C3%A4slyftet.pdf>
- Autio, P., Mäkiharju, A. & Uljens, M. (2021). Kulturhistorisk aktivitetsteori och icke-affirmativ teori. M. Uljens & A. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 291–309). Studentlitteratur.
- Berg, G. (2020) Hur kan rektor klara av korstrycket. U. Blossing (Red.), *Rektorn i fokus* (2 uppl.) (s. 83–102). Studentlitteratur.
- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande. Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2020). Hur ska rektor organisera för skolförbättring. U. Blossing (Red.), *Rektorn i fokus* (2 uppl.) (s. 139_160). Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2021). Förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturering eller en professionellt lärande gemenskapskultur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26 (1), 70–93 <https://doi.org/10.15626/pfs26.01.04>
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik* (Doktorsavhandling, Karlstad universitet). Karlstad universitets elektroniska publikationer. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-63822>

- Göteborgs universitet.(u.å.). *Fortbildning för rektorer - Pedagogiskt ledarskap - Leda förbättring i förskola och skola*. Hämtad 2021-04-16 från <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/fortbildning-for-rektorer-pedagogiskt-ledarskap-leda-forbattning-i-forskola-och-skola>
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2019). Professionsdriven skolutveckling och senare års svenska skolreformer. Å. Hirsch, & M. Segolsson (Red) *Skolutveckling som gemensamt projekt - Att organisera för att genomföra professionsdriven skolutveckling* (s.13–22). BoD – Books on Demand.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling, forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång*. Natur och Kultur.
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige* 24(3–4) 7-34 <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1714/2043>
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*,18 (3–4), 258–279. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1370>
- Larsen, A.K. (2007). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups.
- Larsson, M. (2021). Rektor, profession och autonomi. B. Ahlström, G. Berg, M. Håkansson Lindqvist & F. Sundh (Red.), *Att jobba som Rektor* (s. 57–66). Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke & K., Handal, G. (2016). *Kollegahandledning med kritiska vänner* (2 uppl.). Studentlitteratur.

- Leo, U. (2021). Förväntningar, ansvarighet och tillit som påverkar rektorer och rektorsprofessionen. B. Ahlström, G. Berg, M. Håkansson Lindqvist & F. Sundh (Red.), *Att jobba som Rektor* (285–296). Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete. Lärares och skolledares praktik*. Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2020a). Hur kan rektor ta fördel av ett distribuerat ledarskap. U. Blossing (Red.), *Rektorn i fokus* (2 uppl.) (s. 191–208). Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2020b). Stärkt förbättringskapacitet genom kunskap om den inre organisationen. O. Johansson & L. Svedberg (Red.), *Att leda mot skolans mål. Vägval och möjligheter* (3 uppl.) (s. 161–173).
- Lundgren, M. & Rogberg, M. (2021). Svårbemästrade problem i skolans vardag. N. Rönnström & O. Johansson (Red.), *Att förbättra skolor med stöd av forskning. Exempel, analyser och utmaningar* (s. 67–90). Natur & Kultur.
- Nehez, J. (2019). Rektorerers utvecklingspraktiker. I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker* (s. 63–88). Studentlitteratur.
- Nihlfors E. & Johansson, O. (2016). *När nationell policy möter lokala genomförandearenor*. Rapport med fakta och kommentarer från ett VR-finansierat forskningsprojekt 2009-2015 (Del 1 av 2) Uppsala universitets elektroniska publikationer. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:918195/FULLTEXT01.pdf>
- Nilsson, R. (2021). *Skolledare i skolkultur. En kvalitativ studie av skolledares strategier i spänningsfält mellan skolkulturer*, (Masteruppsats, Göteborgs Universitet). Gothenburg University Publications Electronic Archive. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/68647>
- Nordholm, D. (2021). *Rektorerers identitet. En bok om ledarskap, meningsskapande och lömska problem*. Studentlitteratur.

- Nyvaller, M. (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 372) (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.net/2077/38862>
- Persson, A., Styf, M. & Sahlin, S. (2021). Leda och organisera lärares kompetensutveckling. B. Ahlström, G. Berg, M. Håkansson Lindqvist & F. Sundh (Red.), *Att jobba som Rektor* (s. 311–322). Studentlitteratur.
- Rapp, S. (2021). *Att leda elevers kunskapsutveckling. Styrkedjan och det pedagogiska ledarskapet*. Gleerups.
- Rogberg, M., Rönnström, N., Håkansson, J., Nytell, U. & Amundsdotter, E. (2020). *Det nationella FOU-stödet under 2020*. Delrapport till Skolverket avseende överenskommelse 2018:845. Stockholms universitet
- Rogberg, M. (2021.23 februari). Rektor som flaskhals? *Skolporten*.
<https://www.skolporten.se/fou/kronika-rektor-som-flaskhals/>
- Rönnström, N. & Johansson, O. (2021). Introduktion. N. Rönnström & O. Johansson (Red.), *Att förbättra skolor med stöd av forskning. Exempel, analyser och utmaningar* (s. 9–31). Natur & Kultur.
- Rönnerman, K. & Ohlin, A. (2014). Research Circles -Constructing a Space for Elaborating on being a Teacher Leader in Preschools. In K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (s.95-112). Sense Publishers.
- Samuelsson, K. & Liljenberg, M. (2021). Värden på spel i rektorers kollegiala erfarenhets- och kunskapsutbyten. B. Ahlström, G. Berg, M. Håkansson Lindqvist & F. Sundh (Red.), *Att jobba som Rektor* (s. 221–231). Studentlitteratur.
- Schaffer, B. (2021). Ansatser inom pedagogisk ledarskapsforskning. M. Uljens & A. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 101–118). Studentlitteratur.

- Scherp, H. (2020). Hur kan rektor organisera för lärandebaserad skolutveckling. U. Blossing (Red.), *Rektorn i fokus* (2 uppl.) (s. 163–188). Studentlitteratur.
- Segolsson, M. (2019). Kollegiets erfarenheter av att delta i systematiskt kollaborativt lärande: ett följeforskningsperspektiv. Å. Hirsch, & M. Segolsson (Red), *Skolutveckling som gemensamt projekt - Att organisera för att genomföra professionsdriven skolutveckling* (s. 89–111). BoD – Books on Demand.
- Skolinspektionen. (2021). *Huvudmannens styrning genom tydlighet i delegering och uppföljning*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/huvudmannens-styrning/>
- Smeds-Nylund, A. (2021). Distribuerat utbildningsledarskap på kommunal nivå. M. Uljens & A. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 169–185). Studentlitteratur.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Slutbetänkande av 2015 års skolkommision. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/04/sou-201735/>
- Sternudd Groth, M. & Evermark, M. (2020). *Skolutveckling genom samtal*. Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D. & Twyford, K. (2021). *Ledarskap och utmaningar i professionellt lärande. Med fokus på elevers lärande*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2021a). Inledning. M. Uljens & A. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 15–27). Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2021b). Skolförbättring och skolutveckling-mellan policy och forskning. M. Uljens & A. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (253–287). Studentlitteratur.

- Uljens, M. (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 83–104.
<https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Wiklander, P. (2019). Pedagogiska lärgrupper för ett systematiskt kollaborativt lärande - aktionsforskning i ämnet idrott och hälsa. Å. Hirsch & M. Segolsson. (Red), *Skolutveckling som gemensamt projekt - Att organisera för att genomföra professionsdriven skolutveckling* (s. 113–143). BoD – Books on Demand.

Bilaga 1: Missivbrev

Missivbrev

Enkät inför kursen Leda förbättring i förskola och skola, 7,5 hp.

Hej

Jag heter Jörgen Alm och läser Mastersprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet. Jag har arbetat som rektor i över 20 år och vill nu fördjupa mig i de problem och utmaningar som framträder vid förbättringsarbete. Därför skulle jag vilja be om din värdefulla hjälp.

Syftet med studien är att undersöka om utbildning påverkar skolledarens färdigheter och förmåga att driva förbättringsarbete, ger det rektorerna rätt verktyg för att lösa upp förbättringsarbetets knutar och i så fall på vilket sätt.

Min förhoppning är att du vill delta genom att besvara enkäten. Längre fram önskar jag även intervjua några rektorer för att få en ökad förståelse av förbättringsarbete. Intervjuerna kommer att genomföras under internattillfällena för att underlätta för er som deltar.

Min undersökning följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer som gäller för samhällsvetenskaplig forskning i Sverige. Detta innebär att de berörda ska informeras om studiens syfte, och att deltagarna om och när de så önskar kan avbryta sin medverkan. De uppgifter som lämnas och de deltagande personerna skall ges största möjliga konfidentialitet. Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

När du klickar på länken godkänner du också att de svar du lämnar får användas i undersökningen.

Enkäten finner du här; Enkäten

(ctrl + dubbel klicka med musknappen) eller klipp in den här adressen i webbfönstret
<https://xxx>

Enkäten tar omkring 15 min att besvara.

Min mailadress är xxxx@student.gu.se om ni vill komma i kontakt med mig.

Varmt tack för din värdefulla medverkan.

Vänliga hälsningar

Jörgen Alm

Bilaga 2: Intervjuguide

1. Vad lägger du för betydelse i ordet skolförbättring? Underfråga: Vilka är de största utmaningarna och problemen i arbetet med att förbättra och utveckla verksamheten?
2. Vad innebär skolkultur (anda och miljö) för dig? Hur skulle du beskriva att skolans kultur när du började där? Hur ser den ut idag? (hur märker du det beteenden, handlingar, traditioner)
3. Hur skulle du beskriva förbättringskapaciteten på din skola? Underfråga: Hur skulle skolans förbättringskapacitet kunna förbättras?
4. Vilka förbättringsarbeten pågår idag på skolan? Underfrågor: Vems initiativ kom dom ifrån? Var det ditt initiativ, hur fick du fram vad ni behövde förbättra? Kommer ni mäta, är det möjligt, förbättringsarbetet. Vilka arbetar idag med förbättringsarbete och vilket mandat har de?
5. Vad enligt din mening behöver förbättras i styrkedjan/styrssystemet för att en rektor på ett optimalt sätt ska kunna utföra sitt pedagogiska ledarskap i skolan?
6. Beskriv samarbetet ut med din huvudman? Underfrågor: Vilket stöd finns att få och driver huvudmannen egna processer i förbättringsarbetet och hur påverkar det verksamhetens förbättringsarbete. Hur påverkas verksamhetens förbättringsarbete av lärarnas/elevens önskemål/behov?
7. Vad har ni för svårbemästrade problem (det är ett problem som ständigt återuppstår/återkommer, de innehåller ett dilemma och betraktas som mer eller mindre som omöjliga att lösa.) vid er skola och hur tar de sig konkret uttryck i vardagen. Hur arbetar ni med det idag? (Ständigt återkommande problem)
8. Vilka förväntningar och krav på en rektors yrkesutövande står i konflikt med varandra? Underfråga: Ser du några andra svårigheter med ditt uppdrag som rektor? Vad enligt din mening beror det på? Kan du ge ett exempel?
9. Vad (måste en rektor tänka på för att) enligt din mening är värdefullt att tänka på som rektor, utifrån ett pedagogiskt ledarskap, för att lyckas med (med att förbättra skolan/åtgärda ständigt återkommande problem) skolförbättringsarbetet? Underfråga: Vad önskar (skulle du vilja) du kunna göra mer av som pedagogisk ledare? Vad (har hindrat dig) enligt dig har hindrat dig från att göra det?