GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att våga utmanas för att utvecklas

Tolkningar, förväntningar och tillit i rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen

Jonatan Bengtsson & Pontus Paulin Hugo

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2021

Examinator: Michael Walls

Förord

Vårt intresse för det pedagogiska ledarskapet växte fram ur erfarenheter från våra praktikperioder då vi tillsammans diskuterade och insåg vikten av självreflexivitet i läraryrket. Detta föreställde vi oss var en grundläggande förutsättning för att undervisningen och därigenom elevresultaten skulle utvecklas. Samtidigt tänkte vi att det ständiga omprövandet och utvecklandet av den egna undervisningen riskerar att stagnera om det inte finns en strukturerad form för diskussion om undervisningen eller kollegial samverkan. Det pedagogiska ledarskapet, i form av någon som kan koordinera dessa nödvändiga pedagogiska samtal, det kollegiala samarbetet och erfarenhetsutbytet mellan lärare, tänkte vi oss här spela en viktig roll. Fokuset för vår studie blev därmed att bidra med kunskap kring rektors pedagogiska ledarskap i förhållande till undervisningens utveckling.

Vi riktar ett stort tack till vår handledare Catalin Koro Arvidsson för tålmodig och konstruktiv återkoppling på vårt arbete i många olika former längs vägen, och ett stort tack till alla respondenter som ställt upp med sin tid och delat med sig av sina erfarenheter.

Göteborg i maj 2021
Jonatan Bengtsson & Pontus Paulin Hugo

Sammanfattning

Titel: Att våga utmanas för att utvecklas - tolkningar, förväntningar och tillit i rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen

Title: Daring to be challenged for development - Interpretations, expectations and trust within the context of the principals pedagogical leadership of teaching

Författare: Jonatan Bengtsson & Pontus Paulin Hugo

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Michael Walls

Nyckelord: Rektors pedagogiska ledarskap, rektor, rektorsrollen, pedagogiskt ledarskap, transformativt ledarskap, lärares autonomi, tolkning, förväntning, tillit, tillitsfulla relationer, skolpolicy, policyimplementering.

Studiens övergripande syfte var att undersöka rektorer och lärares tolkningar respektive lärares förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap, samt tillit som en förutsättning för ledarskapets innehåll och karaktär. Diskrepansen mellan rektors formella befogenheter och vilken legitimitet rektor får från lärarlaget har därmed undersökts, liksom hur fokuset på rektors pedagogiska ledarskap och utvecklingen av undervisningen väcker frågor om gränsdragningen mellan rektor och lärare som två skilda professioner.

Metoden var kvalitativ genom semistrukturerade intervjuer med två rektorer och tre lärare på två olika skolor. Empirin analyserades utifrån en induktiv analysmetod där empiriska observationer fått styra analysen, dock med utgångspunkt i de tre övergripande frågeställningarna.

Lärares och rektorers tolkningar av rektors uppdrag att agera pedagogisk ledare framstår i studien som samstämmiga, till den grad att båda parter beskriver ett mer övergripande, transformativt ledarskap samt vikten av forum för kollegialt lärande som en central del i utvecklingsarbetet. Samtidigt framträder en bild av hur lärare tenderar uppvisa ett motstånd mot att bli utmanade av rektor i fråga om sin undervisning, vilket kan försvåra för ett mer undervisningsnära pedagogiskt ledarskap. Tillit i relationerna mellan lärare och rektor framstår som en viktig komponent att ta hänsyn till för att förstå hur rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen tar form i praktik. Aspekter som bygger tillit för rektors pedagogiska ledarskap visar sig i mångt och mycket vara allmänna mellanmänskliga faktorer som kräver tid för att bygga upp. Dock framstår rektors pedagogiska kompetenser, såsom egen lärarerfarenhet och ämneskunskaper, som särskilt viktiga för att rektorerna ska kunna komma nära undervisningen och delta i utvecklingen av densamma.

Innehåll

1. Inledning ... 1
2. Syfte och frågeställningar ... 2
2.1. Syfte ... 2
2.2. Frågeställningar ... 2
2.3. Avgränsningar ... 2
2.3.1. Sociala mål och kunskapsmål ... 2
2.3.2. Direkt-indirekt pedagogiskt ledarskap ... 3
2.3.3. Ramfaktorteori ... 3
3. Litteraturöversikt ... 4
3.1. Rektors pedagogiska ledarskap - historisk överblick ... 4
3.2. Rektors pedagogiska ledarskap - definition ... 5
3.3. Tillit som framgångsfaktor för rektors pedagogiska ledarskap ... 7
3.4. Relationen mellan rektor och lärare ... 8
4. Teoretiska perspektiv och begrepp ... 10
4.1. Löst kopplade system ... 10
4.2. Tillitsfulla relationer ... 11
4.3. Tolkning och implementering av policy ... 12
4.3.1. Ball ... 13
4.3.2. Bernstein ... 13
5. Metod ... 15
5.1. Forskningsdesign ... 15
5.2. Urval ... 15
5.3. Genomförande ... 16
5.4. Metod för analys ... 17
5.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet ... 17
5.6. Etiska överväganden ... 18
6. Resultat och analys ... 20
6.1. Skola A ... 20
6.1.1. Organisation ... 20
6.1.2. Rektors arbetssätt ... 20
6.1.3. Rektor och lärares interaktion ... 21

6.2. Skola B 21
6.2.1. Organisation 21
6.2.2. Rektors arbetssätt 22
6.2.3. Rektor och lärares interaktion 22
6.3. Tolkningar av pedagogiskt ledarskap 22
6.3.1. Övergripande eller undervisningsnära - vad? 24
6.3.2. Utmanande ledarskap - hur? 27
6.3.3. Hinder - ramfaktorer eller skolkultur? 29
6.4. Lärares förväntningar på pedagogiskt ledarskap 32
6.4.1. Övergripande ledarskap - vad? 33
6.4.2. Övergripande ledarskap - hur? 35
6.4.3. Pedagogisk kompetens 36
6.5. Vad bygger tillit i utövandet av det pedagogiskt ledarskap? 37
6.5.1. Relevanta kunskaper 38
6.5.2. Goda relationer 39
6.5.3. Normer 40
6.5.4. Stötta lärarna 41
7. Diskussion 42
7.1. Resultatdiskussion 42
7.1.1. Lärares ambivalens - att inse behovet men inte vilja bli utmanad 42
7.1.2. Att separera tolkningar, förväntningar och subjektiv erfarenhet 43
7.2. Metoddiskussion 45
8. Slutord och framtida forskning 47
8.1. Slutord 47
8.2. Framtida forskning 47
Referenser 49
Appendix 1 Missiv till lärare 51
Appendix 2 Intervjuguide: Rektor 52
Appendix 3 Intervjuguide: Lärare 53

1. Inledning

Rektorns pedagogiska ledarskap har flertalet gånger lyfts fram, både av skolmyndigheter och inom forskningen, som en viktig pusselbit för en effektiv pedagogisk verksamhet och goda effekter på elevernas kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2012; Nihlfors & Johansson, 2013). Ibland har rektors pedagogiska ledarskap nästan framhållits som en ”[…] mirakulös kur för att förbättra skolors resultat” (Blossing, 2011, s. 177). Det konstateras dock ofta att pedagogiskt ledarskap är ett begrepp som saknar definitionsmässig konsensus i forskningen, (Svedberg, 2000; Blossing, 2011; Jarl 2013). Det närmaste en gemensam betydelse som givits uttrycket pedagogiskt ledarskap är som ett paraplybegrepp för allt som rektor ansvarar för, och avkrävs utifrån nationella styrdokument (Jarl, 2013).

Skolinspektionen har under de senaste åren publicerat flertalet rapporter som berör rektors pedagogiska ledarskap. Två större granskningar av rektors ledarskap, i förhållande till skolförfattningarnas krav, gjordes i början av 2010-talet med liknande slutsatser. I den första granskningen konstaterades att rektors ledarskap ofta behöver förbättras avseende bland annat dialogen med lärarna kring vad som skapar god undervisning (Skolinspektionen, 2010). Två år senare gjordes ytterligare en granskning där hälften av rektorerna i granskningen ansågs behöva förbättra sitt pedagogiska ledarskap till viss utsträckning och att tjugo procent av rektorerna på ett genomgripande sätt ansågs behöva förstärka sitt pedagogiska ledarskap. I granskningsrapporten lyfter vidare Skolinspektionen att utvecklingsområden för rektors ledarskap i mångt och mycket handlar om att komma närmare verksamhetens kärnuppdrag: “De identifierade utvecklingsbehoven pekar främst på olika svårigheter att komma undervisningen nära” (Skolinspektionen, 2012, s. 38).

Även i senare rapporter har Skolinspektionen och Skolverket flaggat för att det pedagogiska ledarskapet har brister. Skolverket skriver att många rektorer har dålig insyn i den undervisning som bedrivs på sin skola och att kvaliteten på rektors ledarskap varierar stort mellan skolor (Skolverket, 2020). Skolinspektionen har också konstaterat att brister i det pedagogiska ledarskapet ofta hör samman med dålig kontinuitet av rektorer och att ungefär en tredjedel av rektorerna (som inspekterades 2018) uppvisade brister i sitt systematiska kvalitetsarbete (Skolinspektionen, 2019).

Mycket tyder alltså på att rektors pedagogiska ledarskap under lång tid inte levt upp till den nivån som styrdokument eller myndigheter ställer upp. Med tanke på det utrymme som det pedagogiska ledarskapet har i dagens styrdokument och forskning, och med tanke på hur vikten av pedagogiskt ledarskap som framgår av följande litteraturöversikt successivt skrivits fram i över 50 års tid, är det anmärkningsvärt att det pedagogiska ledarskapet inte fungerar bättre.

2. Syfte och frågeställningar

2.1. Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka faktorer som upplevs skapa tillit mellan lärare och rektorer som en förutsättning för rektors pedagogiska ledarskap av undervisningen på en skola.

En utgångspunkt i studien är att studera rektor respektive lärares tolkningar samt lärares förväntningar på rektorsuppdraget om pedagogiskt ledarskap. Därmed undersöks hur tolkningar och förväntningar formar karaktären på det pedagogiska ledarskapet, vilket i sin tur kan ha inverkan på lärarens undervisning och densammes utveckling av sin egen undervisning.

Studien angriper frågan om pedagogiskt ledarskap ur ett organisationsperspektiv och utforskar rektorers bild av sitt uppdrag att leda det pedagogiska arbetet i ljuset av vilken legitimitet lärare ger rektor att bedriva sitt pedagogiska ledarskap.

Genom att utforska denna fråga utifrån ett relationellt perspektiv hoppas vi även kunna illustrera vissa implikationer av lärar- respektive rektorsyrkets utveckling till två distinkt olika professioner, med en inneboende maktrelation mellan sig.

2.2. Frågeställningar

Hur tolkas rektors pedagogiska ledarskap av lärare respektive rektor?

Hur ser lärares förväntningar på ett pedagogiskt ledarskap ut? Vad är rektors bild av lärares förväntningar?

Vad upplever rektor respektive lärare skapar förtroende för rektor i dennes uppdrag att utöva ett pedagogiskt ledarskap i syfte att utveckla undervisningen, och hur påverkar tillit rektors möjligheter till pedagogiskt ledarskap?

2.3. Avgränsningar

2.3.1. Sociala mål och kunskapsmål

Utifrån den återkommande distinktionen som görs inom rektorsforskningen mellan sociala mål och kunskapsmål (Törnsén, 2009; Nihlfors & Johansson, 2013) har studiens syfte och frågeställningar utformats utifrån de senare, och utgår från en definition av pedagogiskt ledarskap som fokuserar på undervisningen. I den senast reviderade läroplanen (Skolverket, 2019) kan denna distinktion mellan sociala mål och kunskapsmål uttydas i form av att de två första av-

snitten i kapitlet om skolans övergripande mål och riktlinjer är “Normer och värden” följt av “Kunskaper”. Samma kapitel i läroplanen inleds också med meningen “i de övergripande målen anges de normer och värden samt de kunskaper som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan” vilket än tydligare indikerar att dessa två aspekter kan sammanfogas i en dikotomi som koncist fångar skolväsendets syfte. Det är samtidigt viktigt att i samband med detta understryka hur det faktum att detta måste lyftas som en avgränsning indikerar hur tätt sammanflätade de två aspekterna kan anses vara. Både de sociala målen och kunskapsmålen kan med andra ord läsas in som en del av rektors uppdrag att agera pedagogisk ledare (Svedberg, 2019; Bernstein, 1996).

2.3.2. Direkt-indirekt pedagogiskt ledarskap

Vidare fokuserar studien på det så kallade direkta pedagogiska ledarskapet som är mer undervisningsnära, att skilja från det indirekta pedagogiska ledarskap som snarare koncentrerar sig på att skapa förutsättningar för lärarna att bedriva undervisning (Törnsén, 2009). Distinktionen direkt-indirekt pedagogiskt ledarskap utvecklas i litteraturöversikten nedan.

2.3.3. Ramfaktorteori

Det finns en strömning inom skolforskningen med lång tradition som tar avstamp i en skolverksamhets begränsningar, så kallad ramfaktorteori. Vad som är möjligt och inte i skolverksamheten anses enligt teorin i regel handla om fördelning och tilldelning av resurser och därmed pekar ramfaktorteorin mot politiken som det område där förändring måste börja (Lundgren, 2017). En konkret sådan ram kan vara tid. Lundgren resonerar, med hänvisning till en modell för *school learning* utvecklad på 1960-talet av John Carroll, kring hur inlärningsresultaten på en skola kan betraktas som “en funktion av den tid som använts i förhållande till den tid som behövs” (Lundgren, 1999, s. 36). Den här teorin kan exempelvis förklara eventuella hinder för rektors möjlighet att praktisera ett pedagogiskt ledarskap.

Som bland annat konstateras i rapporten “Rektorn och styrkedjan” från SNS utbildningskommission (Nihlfors & Johansson, 2013) har det inom rektorsforskningen varit desto mer sällsynt med studier som studerar frågan om pedagogiskt ledarskap ur ett organisationsperspektiv, med fokus på just hur rektors relation till lärare förhåller sig till elevers prestationer. Frågeställningarna och intervjuguiden i studien är utformade på ett sådant vis att den ovan beskrivna typen av externa ramfaktorer sållas bort till förmån för sådant som kretsar kring relationer, maktstrukturer, legitimitet, ledarskap, tillit, professionalism och skolkultur.

3. Litteraturöversikt

3.1. Rektors pedagogiska ledarskap - historisk överblick

Rektors pedagogiska ledarskap är ett begrepp som funnits med i skolförfattningar i över sju decennier. 1946 års skolkommission fastslog i sitt slutbetänkande (SOU 1948:27) att rektorns viktigaste uppgift borde vara "att leda det pedagogiska arbetet" (i Svedberg, 2019, s. 19). Det här bryter med idén om rektor som en *primus inter pares* inom lärarkåren på skolan - vilket var den princip som rektorsrollen successivt växte fram ur och så småningom avlägsnade sig från under 1900-talets första hälft (Ullman, 1997, s. 148).[1] Allt sedan dess har rektorsuppdragets utveckling präglats av balansen mellan å ena sidan vad vi idag skulle kunna kalla rektors chefskap, å andra sidan detta pedagogiska ledarskap.

Det närmsta decenniet som följde, efter att det pedagogiska ledarskapet för första gången lyfts fram i en statlig offentlig utredning, hamnade frågan om rektorers ökade "administrativa börda" på agendan (Svedberg, 2019, s. 29). Detta kom som en direkt följd av den kraftiga utbyggnad av det obligatoriska skolväsendet som samma 1946 års skolkommission hade sjösatt. I betänkandet från 1951 års skolstyrelseberedning publicerat 1955, behandlades ånyo frågan om det pedagogiska kontra det "organisatoriska" ledarskapet (Svedberg, 2019, s. 29). Här lyftes för första gången möjligheten att avlasta rektor genom att skjuta över delar av det pedagogiska ledarskapet på så kallade studierektorer (Nestor, 2006 i Svedberg, 2019), en titel som levde kvar fram tills 1991. Reformen kan framstå som motsägelsefull då det i huvudsak var det administrativa arbetet som hade ansetts stå i vägen för rektors ansvar över det pedagogiska arbetet (Svedberg, 2019). I den skoladministrativa utredningen (1964) som kom knappt tio år senare problematiserades återigen rektors bristande pedagogiska ledarskap med hänvisning till frånvaro av klassrumsbesök och skolutvecklingsarbete, varpå studierektorerna återigen betonades som centrala för att avlasta rektor (Svedberg, 2019).

Trots att det pedagogiska ledarskapet hos rektor alltså skrevs fram i allt högre grad i de formella styrdokumenten och utredningarna förblev rektor länge i praktiken en statlig administrativ tjänsteman vars främsta syfte var att se till att det statliga regelverket efterlevdes (Jarl, 2013).

Intresset för rektors ledarskap inom svensk skolforskning har vuxit sedan mitten av 1980-talet och framåt (Johansson, 2011). En av orsakerna till detta intresse torde vara den förändring i rektorsrollen som ägde rum vid 1990-talets början då skolans huvudmannaskap kommunaliserades och det mål- och resultatstyrda systemet infördes genom 1994 års läroplan (Ärlestig, 2008; Jarl, 2013). Nu kom rektor att beskrivas som en chef och pedagogisk ledare med ansvar för sin verksamhets resultat och måluppfyllelse i stället för det tidigare fokuset på regelefterlevnad. I förhållande till en av tradition mycket autonom lärarkår innebar detta ytterligare en

[1] Lat. "den främste bland likar"

stor rollförändring för rektorn och en utmaning av den etablerade ordningen i skolvärlden (Svedberg, 2000).

Rektorsrollens tonvikt på administrativt arbete har dock levt kvar även efter 1990-talets skolreformer på grund av en "osynlig överenskommelse" mellan lärare och rektor, där lärare ger rektor legitimitet att ta hand om administration samtidigt som lärare ges frihet att själva ansvara för sin undervisning (Berg, 1990, 1995 i Johansson 2011).

En förklaring till varför det pedagogiska ledarskapet inte fungerat bättre har menats vara rektorsyrkets professionalisering. Rektors professionalisering beskrivs som en process som var nära kopplad till 1990-talets skolreformer och även genomslaget av de mer allmänna styrprincipsförändringar som har kommit att kallas *new public management*. Rektoryrkets professionalisering kom både genom en medveten strategi från skolledarfack för att ge rektor större status och villkor och genom att skolpolitiska reformer som gav rektor ett större formellt ansvar och mandat. Genom professionaliseringen utkristalliserades rektor som en egen yrkeskategori och den nära koppling som tidigare funnits med läraryrket bröts. Denna distansering från lärarkåren har paradoxalt nog föreslagits vara en försvårande faktor för rektors möjlighet till pedagogiskt ledarskap (Jarl, 2013).

Den här spänningen mellan två distinkta professioner, som följer naturligt av att rektor har i uppdrag att leda det pedagogiska arbetet samtidigt som lärare har i uppdrag att leda undervisningen (Svedberg, 2019), är sammanfattningsvis viktig att vara uppmärksam på även dryga sjuttio år efter att den etablerades. Den komplicerade maktbalansen mellan lärare och rektor återspeglas i betänkandet från samma skolkommission (SOU 1948/27) som citerades i inledningen av detta avsnitt, där raderna som etablerar rektors pedagogiska ledarskap omedelbart följs av reservationen: "Den enskilde lärarens frihet att utforma undervisningen på sitt eget sätt måste betraktas som principiellt oantastbar." (s. 439). Svedberg väljer polemiskt att tala om hur rektorer och lärare än idag befinner sig i olika "revir" och ser detta fenomen som en del i en möjlig förklaringsmodell över varför det pedagogiska ledarskapet varit "så långlivat, idealiserat och samtidigt svårt att realisera" (Svedberg, 2019, s. 21).

3.2. Rektors pedagogiska ledarskap - definition

I nu gällande skollag står det att: "Det pedagogiska arbetet vid en förskole- eller skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas" (SFS 2010:800, 2 kap. 9 §). Utöver skollagen har också rektors pedagogiska ledarskap reglerats i läroplan för grundskolan (Skolverket, 2019). I denna beskrivs i andra kapitlet "rektorns ansvar" (s.16) på följande vis: "Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen." (s. 16).

Det som är kärnan i utbildningen, som rektor har som uppdrag att utveckla, framgår också i skollagen, vilken definierar utbildning som: "... den verksamhet inom vilken undervisning sker

utifrån bestämda mål." (SFS 2010:800, 1 kap. 3 §). Att rektors ansvar att utveckla utbildning också innefattar undervisningens utveckling tycks därmed stå klart. Samtidigt framgår det i skollagen att det är den legitimerade läraren som "... har ansvar för den undervisning som han eller hon bedriver." (SFS 2010:800, 2 kap. 15 §). Mot bakgrund av den autonomi lärarkåren traditionellt haft samt hur rektors pedagogiska ledarskap skrivits fram kan det trots distinktionen som görs ovan mellan utbildning och undervisning tänkas uppstå en gränsdragningsproblematik kring vilket slags inflytande som rektor ska ha avseende undervisningen som bedrivs.

Utifrån skollagen går det att tolka "leda det pedagogiska arbetet" (SFS 2010:800, 2 kap. 9 §) som både ett direkt, undervisningsnära, och ett indirekt ledarskap, med fokus på förutsättningar för undervisningen. Begreppsparet direkt-indirekt förekommer bland annat i en av Skolinspektionens (2012) granskningar av rektors ledarskap. Det mer indirekta pedagogiska ledarskapet handlar om att bereda goda förutsättningar för lärarna att bedriva pedagogisk verksamhet, exempelvis i schemaläggning för lärare och elever eller genom att organisera samarbetsforum för lärarna. Det direkta pedagogiska ledarskapet avser rektors fokus på kärnverksamheten, det vill säga undervisning och elevernas lärande. I det direkta ledarskapet involveras rektor genom exempelvis klassrumsbesök och diskussioner om lärarnas undervisning kopplat till de kunskaper eleverna utvecklar. I det direkta ledarskapet fungerar rektor stöttande och utmanande gentemot lärarna i syfte att utveckla undervisningen (Törnsén, 2009).

Enligt Skolverket och Skolinspektionen innebär det pedagogiska ledarskapet att vara undervisningen nära, vilket kan tolkas som att dessa myndigheter förordar ett mer direkt pedagogiskt ledarskap. Skolinspektionen beskriver att en förutsättning för det pedagogiska ledarskapet är kunskap om sin skolas kärnverksamhet: "För att kunna leda ett bra utvecklingsarbete måste rektorn ha god kännedom om läget på skolan. Därför måste rektorn följa upp elevernas resultat, undervisningens genomförande och lärarnas förutsättningar." (Skolinspektionen, 2020). Skolverket (2020) beskriver det pedagogiska ledarskapet som något där rektor "leder processer - med utgångspunkt i styrdokument, forskning och beprövad erfarenhet - som stärker barns och elevers utveckling och lärande" (s. 57). För att kunna driva sådana processer behöver rektor ha kännedom om det dagliga arbetet på skolan, ha en tydlig kommunikation med sin personal samt förankra de mål som gäller för skolan.

Törnsén och Ärlestig (2013) spaltar upp det pedagogiska ledarskapet hos rektor som tredelat. De formulerar en distinktion mellan att skapa förutsättningar för lärande respektive att leda lärande, samt betonar vikten av målorientering i den dagliga undervisningen (i Leo, 2013). Nestor (1995 i Blossing, 2011) har lagt fram en definition av pedagogiskt ledarskap som Skolinspektionen använt i sina granskningar, vilken lyder: "det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag" (s. 177).

Trots att rektors pedagogiska ledarskap successivt lyfts fram i styrdokument och skolutvecklingsteori de senaste decennierna konstateras i en bred forskningsöversikt på området (Johansson, 2011) att begreppet förblivit svårdefinierat.

3.3. Tillit som framgångsfaktor för rektors pedagogiska ledarskap

Rektors pedagogiska ledarskap har, som ovan nämnts, länge konstaterats ha brister. Skolverket skriver i sin lägesbedömning för 2020: "Att många rektorer saknar kunskap om den undervisning som bedrivs i klassrummen …" (s. 58). Insyn och kännedom om undervisningen är inte det enda som Skolverket konstaterar brister i många skolors pedagogiska ledarskap. Även brister i analyser och åtgärder för att förbättra undervisningen, som kan sägas vara en direkt följd av ovan nämnda okunskap om nuläget, brister på många skolor. Skolverket menar att en anledning till detta inaktiva pedagogiska ledarskap är den stora administrativa börda som kännetecknar svenska rektorer i jämförelse med rektorer i andra länder.[2] En annan förklaring till brister i det pedagogiska ledarskapet som framhålls är avsaknad av kontinuitet bland rektorer (Skolverket, 2020).

Även om Skolverket främst lyfter ramfaktorer (förutsättningar i form av administrativ börda samt personalomsättning) som huvudsaklig förklaring till brister i pedagogiskt ledarskap konstaterar Skolverket att variationen skolor emellan är stor (Skolverket, 2020). Vissa forskare menar att skillnaden mellan skolor inte enbart står att finna i förutsättningar och ramfaktorer utan också i "mjukare värden", såsom relationer, skolkultur, sociala normer eller ledarstil (Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Rothstein, 2018). Det finns således skolor som lyckas bättre än andra inom samma svenska skolsystem och vad som skiljer dessa skolor åt är intressant ur ett skolutvecklingsperspektiv.

Jarl, Blossing och Andersson (2017) har i ett stort forskningsprojekt inom den forskningstradition som fokuserat på skolframgång, eller skoleffektivitet, jämfört framgångsrika och mindre framgångsrika skolor för att identifiera vad som kännetecknar skolframgång.[3] Författarna sammanfattar framgångsrika skolor som "baserade på samförstånd och samordning" (s. 69). Vad gäller ledarskapet på sådana skolor beskrivs det som tydligt målinriktat med en rektor som sätter dagordning och normer för hur arbetet ska bedrivas och att detta organiserats med inriktning på "samarbete med fokus på undervisningen och elevernas lärande och resultat" (s. 80). På de mindre framgångsrika skolorna beskrivs kulturen vara präglad av misstro och ha starkt fokus på kontroll och regler, både från politik och förvaltning men också mellan skolledning och lärare. Lärares dagliga arbete kännetecknas också av ensamt arbete utan samverkan med andra lärare och att lärare har olika syn på sitt uppdrag (Jarl, Blossing & Andersson, 2017).

Rothstein (2018) beskriver hur tillit är en faktor som förklarar mycket av den skillnad som kunnat konstateras vad gäller olika skolors varierande utfall i elevernas måluppfyllelse. Genom att redogöra för tidigare forskning kring framgångsrika skolor bygger Rothstein en teori om

[2] I TALIS ("The teaching and learning international survey") undersökning visade det sig att rektorer i svensk skola i en internationell jämförelse skiljer sig åt vad gäller tidsanvändning, där svenska rektorer tillsammans med nederländska rektorer är de som i undersökningen lade mest tid på administration. Bara en femtedel av de svenska rektorernas arbetstid uppgavs läggas på utvecklingsarbete (SOU 2017:35).

[3] Forskningsfältet om skoleffektivitet heter på engelska *school effectiveness research*.

varför skolor som styrs genom tillit också är framgångsrika skolor, till skillnad från skolor som styrs genom kontroll eller incitament. Med stöd i Millers (1996, 2000) kritik av new public management som styrningsfilosofi, beskriver Rothstein att en organisation utan tillit hamnar i "den sociala fällan" (s. 62). Enligt denna metafor förstår alla i organisationen att det är förnuftigt att vilja samarbeta. Samtidigt, om den enskilde medlemmen i organisationen inte litar på att de andra samarbetar, så kan det vara rationellt att inte lägga möda på något som den inte tror kommer ske. Slutsatsen blir att en organisation inte blir effektiv om inte alla förstår och väljer att samarbeta, vilket kräver tillit (Rothstein, 2018).

3.4. Relationen mellan rektor och lärare

Sedan arbetets huvudfokus är att studera hur tillitsfulla relationer på en skola utgör en förutsättning för karaktären på rektors pedagogiska ledarskap, har tre svenska avhandlingar från 2000-talet på samma område identifierats som kunnat bidra med perspektiv på frågan om rektors och lärares professionella relation och interaktion.

Ludvigsson (2009) studerar skolan som organisation och baserar sin avhandling på en grundlig genomgång av ledarskapsforskningens historiska utveckling, med fokus på hur teorierna på området rört sig från ett individualistiskt fokus på den enskilda ledaren till att betrakta ledarskap som något samproducerat och kollektivt. I avhandlingen behandlas bland annat det glapp som riskerar uppstå mellan ansvar och mandat på en skola som arbetsplats, där implikationerna av ledarskap och organisationsstruktur blir att verksamheten inte alltid överensstämmer med de nationella målen för skolan. Vidare påtalas behovet av ytterligare forskning kring "hur de [lärare och rektorer] förstår varandra i avgränsade verksamheter" (s.13). Kommunikation i de små och informella mötena konstateras vara centralt i den här förståelseprocessen. Med stöd av George Herbert Meads teorier om ömsesidig förståelse och gemensamma begreppsvärldar resonerar Ludvigsson kring vilka möjligheter rektorer respektive lärare har att på detta vis "gå utanför sin egen erfarenhet, som ett objekt, och i reflekterandet över andras erfarenheter förändra sin medvetenhet" (s.155).

Hos Ärlestig (2008) framkommer flera konkreta exempel på hur det pedagogiska ledarskapet inte levs ut i proportion till hur centralt det är i styrdokumenten. I de fyra studierna som ligger till grund för avhandlingen framkommer tydliga exempel på hur rektorers administrativa chefsarbete hamnar i vägen för utövandet av pedagogiskt ledarskap. Ärlestig har precis som det här arbetet särskilt fokus på det undervisningsnära pedagogiska ledarskapet. Studierna undersöker bland annat förekomsten, och påvisar frånvaron, av rektorers klassrumsbesök ingående. Observationen hos Ludvigsson (2009) som redogjorts för ovan att de små informella mötena är viktiga för ett framgångsrikt ledarskap återkommer även hos Ärlestig, samtidigt som bristen på dessa möten undersöks mer ingående hos sistnämnda. Bland annat beskrivs tendenser till att rektorer praktiserar en 'open door policy'. (Ärlestig, 2008, s. 54). Detta avser hur lärare enligt rektorer anses ha möjligheten att själva ta initiativ till kontakt och informella möten, vilket leder Ärlestig till att påtala risken för att tiden för interaktion mellan rektor och lärare blir ojämnt fördelad (Ärlestig, 2008).

Hallerström (2006) tar avstamp i frågan om rektors tidsåtgång och arbetsbelastning som en ramfaktor för rektors möjligheter att utöva ett pedagogiskt ledarskap, men undersöker vilka mjukare faktorer som också kan spela in och förklara varför det pedagogiska ledarskapet inte får mer spelrum. Med utgångspunkt i bland annat exempel på hur lärare framstår ha höga förväntningar på att skolledare har en egen pedagogisk erfarenhet, för Hallerström ett resonemang om hur rektorerna i studien så långt det är möjligt tycks undvika att kliva i en "expertroll" (s. 157) och vara en direkt så kallad instruerande ledare, något som tycks vara svårt just med hänsyn till lärarnas höga krav på rektors pedagogiska kompetenser i det fallet. I stället ser Hallerström tendenser till att rektor helt enkelt överlåter delar av utvecklingsarbetet till lärarkollegiet. Samtidigt tyder mycket på att ett så kallat transformativt ledarskap, med aktivt fokus på att "skapa en kultur med normer som stimulerar och inspirerar de professionella till en högre nivå av engagemang och vilja att utveckla sin kompetens och sin profession" (s. 157), skulle vara fördelaktigt i relation till ovan nämnda ledarstilar. Här lutar sig Hallerström mot Scherps forskning (Scherp, 2002, i Hallerström, 2006) som lett till en distinktion mellan ett serviceinriktat och ett utmanande ledarskap. Hallerström lyfter fram Scherps resultat som indikerar att det senare - förmågan att "[ifrågasätta] även lärares reflektioner och slutsatser om lärande och undervisning genom att hävda andra slutsatser, lyfta fram forskningsresultat etc" (s. 36) - är en viktig komponent i ett sådant transformativt ledarskap (Hallerström, 2006).

4. Teoretiska perspektiv och begrepp

De teoretiska modeller och begrepp som används i analysen av intervjumaterialet har valts ut för att på olika sätt kunna förklara skolorganisationens anatomi och dynamik. Med hjälp av organisations- respektive tillitsforskning samt policyteori är avsikten att bättre kunna belysa hur det pedagogiska ledarskapet hos rektor ser ut vid skolorna som ingår i studien. Förhoppningen är att ha förklaringsmodeller för såväl försvårande som förenklande omständigheter i fråga om rektors möjlighet att utöva pedagogiskt ledarskap över undervisningen. De teoretiska verktygen ska kunna förklara eventuella diskrepanser i förväntningar på och tolkningar av rektors uppdrag, där studien använder sig av organisationsteori om så kallade löst kopplade organisationer samt maktkritisk teori om tolkning och implementering av policy. Samtidigt ska uppsättningen av teoretiska utgångspunkter vara behjälplig för att kunna förklara en eventuell samstämmighet mellan lärares och rektors beskrivningar och intrycket av att båda parter eventuellt upplever relationen som väl fungerande, varmed tillitsbegreppet blir centralt.

4.1. Löst kopplade system

Då arbetets valda syfte och forskningsfrågor innebär en organisationsteoretisk ansats har Karl Weicks (1976) beskrivning av löst kopplade system kommit att utgöra en utgångspunkt för analysen.[4] Weick menar att utbildningssystemet är ett exempel på ett löst kopplat system, ett begrepp som existerat innan Weick behandlade ämnet men då enbart i mer generella avseenden och inte specifikt applicerat på skolorganisationer (Weick, 1976).

I sin första artikel på ämnet (Weick, 1976) är Weick noga med att betona hur termen ”löst kopplad” används neutralt i teorin och inte har några negativa konnotationer. Weick resonerar vidare på ett ställe ur ett funktionalistiskt perspektiv med en evolutionsbiologisk begreppsapparat kring vilka fördelar som ett löst kopplat system kan tänkas ha, med tanke på att fenomenet är så pass utbrett. Det faktum att en del system förblir löst kopplade måste enligt Weick i någon grad indikera att det också finns olika fördelar, i form av flexibiliteten som den här organisationsstrukturen medför. Som ett exempel tas hur de löst kopplade systemen i och med sin struktur lär ha större chanser att tillvarata de kreativa lösningar som med samma evolutionära begreppsapparat benämns “mutationer” som uppstår i alla sorters system men kan väntas få mer spelrum och bestå i det löst kopplade systemet (s. 7, vår övers.). Med samma logik menar Weick att en fördel hos de löst kopplade systemen kan vara dess tendens att tack vare avstånden mellan de olika delarna avskärma uppstående element som hotar systemets funktionalitet (*breakdowns*; Weick, 1976).

Motsatsen i form av ett hårt (*tightly*) kopplat system definieras av Weick i ett senare arbete utifrån fyra komponenter: 1) regler, 2) samsyn kring reglerna, 3) ett system för att kontrollera att reglerna efterlevs samt 4) att det finns åtgärder redo att vidta om det skulle visa sig att reglerna inte efterlevs (Weick, 1982, i Ärlestig 2008). Weick betonar hur de löst kopplade syste-

[4] *Loosely coupled organizations*, översatt till “system” på svenska hos bland annat Hallerström, 2006, Ärlestig, 2008 och Ludvigsson, 2009.

men, annorlunda uttryckt de mer "öppna" systemen, är mycket mer beroende av kommunikation i form av rationaliseringsprocesser än de hårdare kopplade (Weick, 1995, s. 70, vår övers.). De löst kopplade systemens öppenhet förmodas göra dem mer känsliga för extern påverkan och gör att man handskas med större mängder, stundtals motstridig, information. Häri uppstår behovet av flexibilitet hos systemet och möjligheten att i vissa situationer "handla först och tänka sedan" (Weick, 1995, s. 134).[5] Weick talar om dessa rationaliseringsprocesser med hjälp av begreppet *sensemaking*:

> Regularities in the sensemaking process that are built around action derive from the basic fact that organizations are activity systems that generate action (e.g., Starbuck, 1983). Despite the public face of organizations suggesting that they are rational systems designed to attain goals, organizations are also loosely coupled systems in which action is underspecified, adequately rationalized and monitored only when deviations are extreme (Weick, 1995, s. 134).

Svedberg (2019) lutar sig mot Weick i sitt resonemang om hur lärares kompetensutveckling genom utmanande av invanda föreställningar kräver någon form av pedagogiskt ledarskap och koordination. Svedberg menar att denna form av kompetensutveckling samtidigt riskerar hindras av ett slags inre motstånd hos var och en mot den förändringsprocess som utvecklingen kräver. Här hänvisar han till Weicks teori om löst kopplade system, och resonerar som följer:

> Varje nivå 'kapslar' in sig i varierande grad för att skydda sig från en oförstående omgivning. Strategin är att så gott det går slå dövörat till för det man inte anser vara bra och bara ta till sig det man finner lämpligt det egna arbetet (Svedberg, 2019, s. 66).

Svedbergs formulering illustrerar här en tydlig kontrast till de mer positiva effekter som Weick i sin första artikel på ämnet 1976 föreställde sig att aktörernas relativa autonomi i det löst kopplade systemet kan få: "a sense of efficacy might be greater in a loosely coupled system with autonomous units than it would be in a tightly coupled system where discretion is limited" (Weick, 1976, s. 8). Idén om att varje del i organisationen i någon grad kommer bevara sin "identitet" blir särskilt värdefull i utforskandet av tillit som en central komponent för att "limma" ihop det löst kopplade systemet (Weick, 1976, s. 3, våra övers.). Hur tillitsbegreppet nyttjas i den här studien beskrivs nedan.

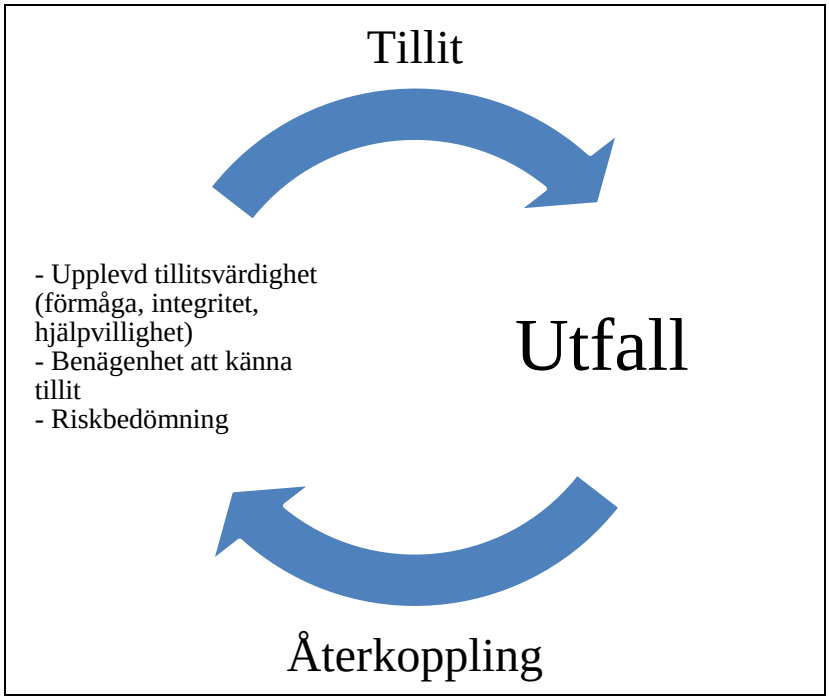
4.2. Tillitsfulla relationer

Det finns olika definitioner av tillit men de flesta har vissa gemensamma drag. Bringselius (2018) menar att det gemensamma för de flesta definitioner är att tillit är något som förtjänas och att det finns en ömsesidig relation där det centrala är förväntningar. För att förtjäna tilliten bedöms en persons tillitsvärdighet.[6] För att en tillitsfull relation ska upprätthållas krävs tre delar vilka är förmåga, integritet och hjälpvillighet. Förmåga betyder att den som får tillit bedöms ha

[5] Vår övers., Weick elaborerar här med en invertering av ordspråket *think-then-act*

[6] Eng. *trustworthiness*

förmågan att ha inflytande på det område där uppdrag och uppgifter förväntas utföras. Integritet betyder att personen som får tillit har en hållning gentemot ett antal gemensamt accepterade principer och värderingar. Hjälpvillighet betyder att den som får tillit också vill stötta och hjälpa den som visar tillit. Till dessa tre delar kan också två personliga egenskaper adderas, vilka är närliggande varandra men dock separerbara: en allmän benägenhet samt en riskbedömning. Den allmänna benägenheten att känna tillit är mer över tid stabil hållning över tid medan riskbedömning är något som görs vid varje enskild situation. Utifrån dessa begrepp målar Bringselius upp en modell för hur tillit skapas, som skildrar en cirkulär process där tillitsvärdighet ständigt omprövas och förtjänas i en relation (Bringselius, 2018).



Figur 5.1: "Den tillitsbyggande processen" *(Bringselius, 2018, s. 66)*

Den här studien undersöker hur rektors och lärares relation och tillit påverkar vilket slags pedagogiskt ledarskap som är möjligt. I detta kommer studien att försöka identifiera hur tillit till lärarens undervisning samt även tillit till rektors pedagogiska ledarskap ser ut på skolorna och hur detta i sin tur ger rektor olika möjligheter till pedagogiskt ledarskap över undervisningens utveckling.

4.3. Tolkning och implementering av policy

Ett syfte med arbetet är att undersöka hur lärare respektive rektorer tolkar rektors uppdrag att axla det pedagogiska ledarskapet över undervisningen. Rektors uppdrag att agera pedagogisk ledare betraktas nedan som policytext, varmed teori kring tolkning av policy blir relevant för att förstå hur uppdraget implementeras.

4.3.1. Ball

Ball (1993) har problematiserat policybegreppet och menar att en simpel definition inte är möjlig med hänvisning till att policy är något som formas i en diskurs och tolkas i flera led. Till att börja med problematiseras själva tillkomsten av policy, som i regel beskrivs vara en kompromissprodukt och summan av många olika aktörers inflytande över tillkomstprocessen (Ball, 1993). "Policies are textual interventions into practice" hävdar Ball vidare (1993, s. 12) och resonerar kring hur en policytext inte nödvändigtvis behöver ha lästs av de aktörer som agerar helt i enlighet med policyn, helt enkelt därför att policytexter ofta tolkas och implementeras i flera led. Detta illustreras med en distinktion mellan policy som text och policy som diskurs (Ball, 1993).[7]

I det här arbetet blir Balls resonemang relevant just i fråga om lärares respektive rektorers tolkningar av rektors uppdrag. Med hänsyn till att samtliga lärare inte kan förväntas känna till de exakta formuleringarna av rektors uppdrag i fråga om pedagogiskt ledarskap kan det vidare bli intressant att studera i vilken grad en lärares förväntningar respektive tolkning av uppdrag stämmer överens, vid analysen av intervjumaterialet.

4.3.2. Bernstein

Basil Bernstein (1996) tangerar samma problemområde som Ball i och med sin formulering av begreppet rekontextualisering. På det mest abstrakta planet syftar det på när en diskurs förflyttas till ett nytt område - en ny kontext - och där får en ny innebörd. Bernstein tar akademiska discipliner som ett exempel på en diskurs, och beskriver hur dessa rekontextualiseras i och med att de konverteras till skolämnen (Bernstein, 1996, s. 47).

Hos Bernstein är rekontextualiseringsbegreppet en komponent i ett omfattande teoribygge om makt och ideologi i den pedagogiska diskursen som utvecklades under flera decennier, och rekontextualisering avser där i första hand rekontextualisering av kunskap (*knowledge*). I denna uppsats fokuseras dock rekontextualisering som ett separat fenomen och begreppet appliceras i stället på policyanalys så som bland annat Parlo Singh, en mångårig medarbetare till Bernstein, tidigare gjort (Singh, 2013). Därmed avses rekontextualisering på det mest abstrakta planet, så som Singh definierar det:

> Through recontextualisation, a discourse is moved from its original site of production to another site, where it is altered as it is related to other discourses. The recontextualised discourse no longer resembles the original because it has been pedagogised or converted into pedagogic discourse (Singh, 2002, s. 473).

[7] "Policy as text and policy as discourse", s. 10, vår övers.

Sett ur ett policyperspektiv blir alltså fokuset här på hur policy - som diskurs - implementeras i vad Bernstein kallar “den pedagogiska apparaten”, det vill säga den övergripande struktur, de regler och de processer som karaktäriserar utbildningssystemet (Singh, 2013, s. 467).[8]

Singh refererar även löpande till Ball i sitt arbete med att applicera Bernsteins rekontextualiseringsbegrepp på skolpolicy. Tanken att policy både tar form, förmedlas och omvandlas i praktik i ett korstryck mellan olika aktörer är ett perspektiv hos Ball som återkommer hos Singh. Singh (2013) är noga att betona hur det dessutom är fråga om en process mellan *grupper* av aktörer. Den del av Bernsteins ursprungliga, mer abstrakta begreppsapparat som kanske är enklast att applicera på policyanalys är distinktionen som görs mellan “officiella” respektive pedagogiska rekontextualiserande fält:

> The recontextualizing field has a crucial function in creating the fundamental autonomy of education. We can distinguish between an official recontextualizing field (ORF) and a pedagogic recontextualizing field (PRF). The latter consists of pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialized journals, private research foundations. If the PRF can have an effect on pedagogic discourse independently of the ORF, then there is both some autonomy and struggle over pedagogic discourse and its practices. But if there is only the ORF, then there is no autonomy. Today, the state is attempting to weaken the PRF through its ORF, and thus attempting to reduce relative autonomy over the construction of pedagogic discourse and over its social contexts [...]. (Bernstein, 1996).

Med hjälp av Singh kan detta fenomen enklare förstås också specifikt ur ett policyperspektiv:

> However, actors are often simultaneously positioned within overlapping, intertwining, conflicting and contradictory moral frameworks, and often their work in a specific agency is pressured by the conflicting demands of different stakeholders. It is in these sites/spaces that power relations are challenged, changed, and distorted through the control relations of communication so that official policy texts are morphed and mutated in diverse ways. (Singh, 2013, s. 470)

Med ovan perspektiv kan policyimplementering betraktas som en maktfråga, där olika aktörer drivs av olika intressen kring vilken policy som i slutändan skall förverkligas. Det perspektivet är värdefullt att inkludera i den följande analysen av lärares och rektorers, potentiellt motsägelsefulla, tolkningar respektive förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen.

[8] Eng. *the pedagogic device*

5. Metod

5.1. Forskningsdesign

Studien syftade till att undersöka rektorer och lärares uppfattning, tolkning och erfarenheter av pedagogiskt ledarskap i en fråga som kan uppfattas som en gränsdragningsfråga mellan två professioner – utvecklingen av undervisningen. För att skapa djup och förståelse i denna fråga, som både innefattade tolkning av formella befogenheter och relationer, föll valet på en kvalitativ forskningsstrategi. Metoden för datainsamling var semistrukturerade intervjuer vilket passade ambitionen att fånga människors erfarenheter, uppfattning och känslor i ett komplext ämne vilket studiens frågeställningar behövde för att kunna besvaras. Semistrukturerade intervjuer innebar att intervjuerna fick en viss form av struktur för att göra svaren mellan lärare och rektor jämförbara samtidigt som det gav intervjupersonerna möjlighet att utveckla sina tankar (Denscombe, 2016), samt att det gav en öppenhet för att eventuella följdfrågor kunde ställas (Stukát, 2011). Vidare bedömdes kvalitativa intervjuer vara särskilt bra då ”nyckelpersoner på fältet” (Denscombe, 2016, s. 265) behövdes för att ge ”särskilt värdefulla insikter och kunskaper baserade på deras erfarenheter eller positioner” (s. 265). Då studien utgick från två specifika yrkesroller, rektor och lärare, och deras inbördes relation, rimmade detta bra med valet av kvalitativa intervjuer.

5.2. Urval

Syftet med studien var att utforska relationen mellan rektor och lärare vilket gjorde det angeläget att intervjua både rektor och lärare från en och samma skola. För att maximera bredden i materialet till analysen, och för att öka sannolikheten att variationer fångades i olika dimensioner bedömdes det ideala omfånget vara intervjuer med en rektor och två lärare på två olika skolor, det vill säga totalt sex intervjuer. Detta för att på samma gång öka chansen att fånga variationer mellan skolor respektive variationer mellan enskilda lärare på samma skola. Bedömningen om antalet intervjuer gjordes också med hänsyn till projektets omfattning och med samma utgångspunkt bestämdes intervjuerna ha en tidsåtgång om cirka 30 minuter.[9] Att ha intervjuer med enbart en halvtimmes omfattning bedömdes också öka chanserna att lärare och rektorer skulle ställa upp och lyckas hitta en lucka i sina för tillfället i slutet av vårterminen ofta väldigt pressade scheman.

Urvalet bestod av två kommunala högstadieskolor från samma huvudman där en rektor och en respektive två lärare från varje skola intervjuades. Intentionen att få två lärare från respektive skola fick överges i slutskedet då enbart en lärare från den ena skolan visade sig ha möjlighet att ställa upp. Anledningen till att två högstadieskolor valdes ut, och inte exempelvis gymna-

[9] Examensarbete på kompletterande pedagogisk utbildning på Göteborgs universitet pågår under 10 veckor och omfattar 15 högskolepoäng.

sieskolor, är för att någorlunda liknande förutsättningar på skolorna utifrån "hårda" faktorer såsom styrdokument för verksamheten och huvudman skulle gälla.

Det externa bortfallet (Stukát, 2011) har varit mycket högt. 58 rektorer från olika kommunala huvudmän kontaktades innan två rektorer från samma kommun ställde upp, inklusive lärare från respektive skola. Bortfallet kan förklaras med att ett stort antal rektorer på grund av tidsskäl eller arbetsbelastning i många fall valde att avstå från att delta. Det andra återkommande skälet som angavs från rektorer som själva var positivt inställda till att ställa upp på intervju handlade om att rektor såg det som en del av sitt arbetsgivaransvar att inte belasta lärarlaget med den förfrågan vårt informationsbrev skulle komma att utgöra.

5.3. Genomförande

Utifrån urvalet ringdes rektorer på skolor som funnits relevanta för studien upp via telefon. Många rektorer upplevde inte att de hade tid att delta, bland annat för att studien också skulle innebära att lärare på skolan intervjuas vilket vissa rektorer upplevde skulle belasta lärarna. Bland de rektorer som kunde tänka sig att delta så ombads de att skicka ut ett missiv (se appendix 1) till sina lärare där lärarna fick information om studien och kontaktuppgifter där de kunde anmäla intresse för att vara med. Tanken med detta tillvägagångssätt var att försöka undvika att rektor valde ut intervjupersoner som den tyckte var “lämpliga” och kanske representera en missvisande bild av relationen mellan rektor och lärare. Förfarandet med att låta lärarna själva visa intresse, utan att bli tillfrågad direkt av rektor, frångicks dock eftersom det praktiskt innebar stora svårigheter att få lärare intresserade. Missivet skickades ut till flertalet skolor men utan framgång i att få tillräckligt med lärare intresserade. Några rektorer bad på eget initiativ om möjligheten att fråga två lärare som de bedömde ha möjlighet att intervjuas, rektorerna trodde annars inte att det skulle bli möjligt att få några lärare intresserade.

Intervjuerna har skett individuellt med enskilda lärare respektive rektor, vilket sågs som nödvändigt då frågor om förväntningar och tankar om varandras roller i skolorganisationen får anses vara av potentiellt känslig karaktär varför fokusgruppsintervjuer troligen skulle hämmat intervjupersonernas ärlighet i sina svar (Stukát, 2011). Intervjuerna genomfördes genom det digitala mötesverktyget Zoom eftersom undersökningsperioden pågick under pandemin av Covid-19, då starka restriktioner kring utomståendes tillträde på skolor var gällande. Trots att digitala videosamtal inte kan sägas ge samma helhetsbild av respondentens gester, minspel och reaktioner i jämförelse med intervjuer ansikte mot ansikte, bedöms materialet ändå ha gett bra underlag för att kunna besvara frågeställningarna. Samtliga intervjuer genomfördes med en intervjuare och en bisittare (de två författarna till denna uppsats). Varje intervju inleddes med att tydliggöra rollerna, där den ena agerade intervjuare medan den andra intog den mer passiva rollen i att lyssna, föra anteckningar och eventuellt ställa enstaka följdfrågor vid behov. Anledningen till detta förtydligande av rollerna var att skapa en så trygg och bekväm social situation som möjligt för intervjupersonen och minimera risken att denne upplevde sig vara i ett underläge (Stukát, 2011). En pilotintervju genomfördes också med en lärare innan de ordinarie intervjuerna inleddes. Inget material från pilotintervjun har legat till grund för resultaten eller ana-

lysen som förekommer i det här arbetet utan pilotintervjun syftade enbart till att testa det framtagna frågebatteriet.

5.4. Metod för analys

Studiens empiriska material har hanterats utifrån Denscombes (2016) fem steg för ”analys av data” (s. 348).

I det första steget har intervjuerna iordningsställts genom transkribering. Ljudinspelningarna har transkriberats på en detaljnivå som ignorerar mindre stakanden, längd på pauser, läten och alla ord har stavats i skriftspråk men i övrigt har intervjupersonerna citerats ordagrant och transkripten har således haft en talspråkskaraktär. Samtidigt som transkribering genomfördes även steg två vilket var ett initialt utforskande av materialet i form av kommentarer och identifiering av återkommande teman. I det tredje steget analyserades materialet genom kategorisering och kartläggning. Kartläggningsmetoden som använts innebär att identifiera empirins innehåll av särskilda fenomen (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2004), vilket för studien varit (1) tolkningar av det pedagogiska ledarskapet, (2) förväntningar på det pedagogiska ledarskapet och (3) vad som bygger tillit för ett pedagogiskt ledarskap. Utsagor av dessa fenomen kategoriserades sedan utifrån empirins innehåll och analysen gjordes därmed induktivt, det vill säga “styrd av empiriska observationer” (s. 127). Efter kategorisering har resultaten kopplats till de teorier och begrepp som studien haft som utgångspunkt. I fjärde steget, som var presentation av data, visades analysens slutsatser upp i form av de kategorier som framkom vid steg tre och som följde den uppställning som återfinns i kapitel 6 nedan. De citat som använts i resultatredovisningen har i vissa fall justerats språkligt för att underlätta läsningen, dock utan att ändra talspråkskaraktären eller essensen i vad som sades. Det femte steget handlade om att validera data vilket bestod av att jämföra studiens resultat med studiens teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning som genomförts på ämnet och på så sätt diskutera om resultatet kunnat anses spegla verkligheten.

5.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Kvalitativ forskning för alltid med sig två huvudsakliga validitetsproblem vilket har att göra med dess sociala och kontextbundna natur. För det första så är intervjuer en social situation vilket gör dem i princip omöjliga att replikera och för det andra är situationen olösligt förbunden med intervjuarens egen person (Denscombe, 2016). Det finns dock olika sätt att höja en studies validitet, eller trovärdighet, i kvalitativ forskning. Först gjordes urvalet med syfte att höja validiteten i studien där ramfaktorer, såsom huvudman och skolform, gjordes så lika som möjligt för att kunna ”isolera” ledarskapet och relationerna i så hög utsträckning som möjligt. Vidare var också urvalet av lärare och rektor från samma skola ett sätt att få fram en så trovärdig bild som möjligt av rektors pedagogiska ledarskap på skolan. Värnandet om att skapa bästa möjliga förutsättningar för att intervjupersonerna ska kunna vara ärliga i intervjuerna har nämnts ovan och kan generellt betraktas som en viktig komponent i en studies validitet (Stukát, 2011). Likväl

finns alltid en risk att en intervjuperson som talar om sin egen roll eller sitt eget uppdrag, vilket särskilt gäller rektorn i denna studie, är ovillig att erkänna tillkortakommanden eller ger de svar som upplevs vara förväntade från forskaren (Stukát, 2011).

Reliabiliteten i kvalitativa studier är möjligtvis en ännu svårare fråga att besvara än validitetsfrågan på grund av redan nämnt skäl att forskaren blir djupt involverad i den situation som utgör datainsamling. Frågan om studien skulle kunna replikeras med samma resultat om den genomfördes av exempelvis en annan forskare (reliabilitetens huvudfråga) kan därför antagligen inte besvaras med säkerhet (Denscombe, 2016). Sättet att visa på god reliabilitet är dock att vara så transparent som möjligt i studiens genomförande vilket detta metodkapitel har haft för avsikt att vara.

En kvalitativ studies resultat kan i princip aldrig generaliseras rakt av till någon bredare kontext, eftersom kravet på representativitet sällan uppfylls. Dock kan resultatens ”överförbarhet” (Denscombe, 2016, s. 413) argumenteras vara högre eller lägre, det vill säga möjligheten att överföra studiens resultat på liknande situationer och fall med grund i en beskrivning av studieobjektens (de intervjuade lärarna och rektorerna) karaktär. Att argumentera för studiens överförbarhet kan dock endast bli en bedömning och inte något bevisbart faktum att det faktiskt skulle vara så att resultaten skulle återfinnas även på andra fall. En viktig del i denna bedömning har därför varit att jämföra våra resultat med tidigare studier och teorier om pedagogiskt ledarskap.

I egenskap av en kvalitativ studie behöver också betonas hur syfte och frågeställningar varken efterfrågar kvantitativa resultat eller en heltäckande bild, men snarare är formulerade för att på bästa sätt fånga upp tendenser till variationer och diskrepanser som kan addera till den problembeskrivning på området som återkommer i ovan redovisad tidigare forskning. Generaliseringstanken kan rentav anses inte vara central i en kvalitativ studie som denna (Stukát, 2011, s. 69).

5.6. Etiska överväganden

De etiska överväganden som gjorts i studiens genomförande har utgått från Vetenskapsrådets fyra krav för individskydd. Dessa är (1) informationskravet, (2) samtyckeskravet; (3) konfidentialitetskravet, och (4) nyttjandekravet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2004).

Gällande kravet på information (1) har respondenterna informerats om studiens syfte och innehåll samt villkor för deltagande genom dels ett i förhand utskickat missiv (se appendix) och vid inledningen vid varje intervju. Gällande kravet på samtycke (2) har samtliga respondenternas samtycke inhämtats skriftligt genom mejl. Ingen lärare kontaktades utan rektors vetskap och samtycke om att skolan kunde delta i studien gavs först av rektor. I information till respondenterna, genom mejl, missiv och inledning av intervjuer, framgick villkor om deltagande, såsom rätten att närsomhelst återkalla sitt samtycke till deltagande. Gällande kravet på konfidentialitet (3) har, som redan nämnts ovan, intervjupersonernas svar bedömt kunna vara av potentiellt känslig karaktär sedan frågorna så tydligt avsett undersöka relationerna mellan lärare och rek-

tor. Därför har respondenterna informerats att intervjupersonens namn, skola eller kommun inte kommer framgå i det slutgiltiga materialet. Gällande kravet om nyttjande (4) har respondenterna informerats att det empiriska materialet enbart kommer användas i denna examensuppsats och inte delas med någon annan forskare eller annan part. Alla respondenter gav sitt medgivande till att intervjuerna spelades in samt informerades om att ljudinspelningarna raderas efter att uppsatsen godkänts.

6. Resultat och analys

Datamaterialet som redovisas och analyseras i detta kapitel är baserat på individuella intervjuer med fem intervjupersoner:

Skola A
Rektor (AR)
Lärare 1 (AL1)
Lärare 2 (AL2)

Skola B
Rektor (BR)
Lärare 1 (BL1)

6.1. Skola A

Skola A är en större högstadieskola belägen centralt i huvudorten till en större svensk kommun. Lärarna som intervjuats beskriver det som en skola med relativt motiverade elever som har stort fokus på betyg.

6.1.1. Organisation

Båda lärarna som intervjuats är också arbetslagsledare och sitter således med i ledningsgruppen som har möte en gång i veckan. Arbetslagsledarna beskrivs fungera som en länk mellan de enskilda arbetslagen och skolans ledning. Det kollegiala arbetet är organiserat i arbetslag, ämneslag samt så kallade lärgrupper. De sistnämnda beskrivs av lärarna som en arena för utvecklingsarbete, kollegialt lärande och som en möjlighet till fortbildningstid. Här ges lärarna ofta möjlighet att utifrån eget intresse välja ett tema att fördjupa sig inom. Rektor deltar inte aktivt i arbetet med lärgrupper utan har enbart under sitt dryga första år på skolan börjat närvara som passiv deltagare vid mötena och "lyssnat in". Detta motiverar rektor med att lärarna traditionellt hållit i dessa möten helt självständigt och inte är vana vid att rektor deltar. Lärgrupperna fungerar enligt lärare AL2 också som ett slags tvärgrupper, i och med att gruppsammansättningen i regel medvetet bygger på att lärare ska få interagera med andra kollegor än de som lärarna till vardags ingår i ett arbetslag eller ämneslag med.

6.1.2. Rektors arbetssätt

Rektor AR har arbetat på skolan i ett och ett halvt år och har 20 års tidigare erfarenhet i rektorsyrket. AR inleder sin beskrivning av skolan med att kalla den "professionsinriktad", åsyftandes lärarkollegiet som konstateras ha hög ämneskunskap och kompetens. Rektor upplever att det råder god stämning på skolan och att arbetet sker i ett positivt och trevligt klimat. AR berör det pedagogiska ledarskapet redan i sin beskrivning av organisationen av arbetet på skolan genom

att reservera sig för, med hänvisning till Skolinspektionens och Skolverkets uppskattningar, hur ett och ett halvt år är alltför kort tid för att hinna mer än att enbart initiera arbetet med det pedagogiska ledarskapet. Enligt AR har skolan en tradition av "oerhörd struktur på ledarskapssidan" samtidigt som AR:s bild är att tidigare rektorer inte varit ute i verksamheten eller haft fokus på pedagogiska frågor. Lärare AL2 upplever att nuvarande rektor AR har ett stort fokus på kunskap, ämnena och elevernas progression.

6.1.3. Rektor och lärares interaktion

När de intervjuade lärarna uppmanas beskriva hur ofta de interagerar med rektor hänvisas till de mer spontana möten som också förekommer. Lärare AL1 har personligen kontakt med rektor några gånger i veckan, då i regel på AL1:s initiativ och oftast rör det elevärenden. AL1 och AL2 upplever kommunikationen med rektor som välfungerande och att steget mellan rektor och personal inte är så stort. Båda lyfter möjligheten att "stöta på" (AL2) rektor oplanerat någonstans i skolbyggnaden som en aspekt av kommunikationen. Detta ligger i linje med Ludvigssons (2009) respektive Ärlestigs (2008) forskningsresultat som visar vikten av små informella möten för att lärares och rektors kommunikation ska fungera väl.

I ett löst kopplat system, som skolan generellt kan betraktas som enligt Weicks (1976) teori, kan dessa små informella möten som beskrivits ovan betraktas som tecken på den kommunikation som håller samman ett system, där de olika delarna och aktörerna i övrigt arbetar relativt självständigt.

6.2. Skola B

Skola B är en F-9 skola i samma kommun som skola A, där rektor BR ansvarar för årskurs 4-9. Liksom på skola B beskrivs elevunderlaget vara väldigt studiemotiverat och meritvärdena här ligger i topp i kommunen. Eleverna har "goda förutsättningar hemifrån" enligt BL1, vilket BR:s beskrivning bekräftar.

6.2.1. Organisation

Organisatoriskt beskriver rektor skola B som "en ganska traditionell skola". Lärare BL1 beskriver de veckovisa måndagsmötena som navet i arbetsplatsorganisationen. BL1 beskriver hur lärare "i teorin" har möjlighet att ta upp pedagogiska frågor som rör undervisningen på dessa veckovisa möten, men antyder därigenom att det sällan händer i praktik. BL1 beskriver hur ämneskonferenser är väldigt sällsynt, men reserverar sig för att det eventuellt kan vara en konsekvens av pandemin och att det senaste året inte gjort det möjligt att ha normalitet och kontinuitet i utvecklingsarbetet. Forum för kollegialt lärande förekommer enligt BL1, även om läraren inte anser att det i dagsläget genomförs på ett optimalt vis som kan återverka mer grundligt på lärares undervisning.

6.2.2. Rektors arbetssätt

Rektor BR är ny såväl på skolan som i rektorsyrket sedan ett år tillbaka, efter att tidigare ha arbetat som mellanstadielärare i många år. Detta faktum kombinerat med coronapandemins begränsande effekt präglar rektors beskrivning av sitt arbetssätt. Rektor upplever sig inte ha haft mycket möjlighet att överhuvudtaget lämna sin "korridor". Rektor BR ombes föreställa sig hur hen kommer bedriva sitt pedagogiska ledarskap på skolan när så ges möjlighet igen bortom pandemin. Då talar rektorn främst om närvaro som ledaregenskap, ett tema som behandlas utförligare i senare avsnitt (se 6.3.1, 6.3.2 respektive 6.4.2). Liksom rektor AR ovan hänvisar BR vid ett tillfälle explicit till den skolforskning som indikerat att ett ledarskap kräver sex-sju år för att verkligt etablera sig på en skola.

6.2.3. Rektor och lärares interaktion

BR beskriver hur ordinarie kommunikationsformer varit kraftigt begränsade det senaste året i och med coronapandemin, som gjort att merparten av mötena med lärarlaget hållits digitalt. Rektors insyn i lärares undervisning har av samma anledning varit kraftigt begränsad, enligt BR:s uppfattning.

Lärare BL1 beskriver liksom lärarna vid Skola A förekomsten av spontana möten med rektor i sin redogörelse för interaktionen mellan rektor och lärare. BL1 exemplifierar med möjligheten att gå in till rektors kontor och prata utan att ha bokat tid: "det är inte så särskilt formellt". BL1 reflekterar samtidigt kring hur denna sorts open door policy (Ärlestig, 2008) hos BR troligen möjliggörs av att lärare i regel inte vänder sig till rektor utan snarare till sitt arbetslag med olika ärenden. Lärare och rektor kan alltså konstateras arbeta i relativt "avgränsade verksamheter" (Ludvigsson, 2009). BL1 resonerar kring hur det faktum att lärarlaget inte har "så stort behov av att hela tiden bolla ut mot rektor" kan vara en förutsättning för att rektor ska kunna vara så pass tillgänglig för sådana små, informella möten som BL1 upplever i dagsläget.

Detta kan illustrera hur dialog med rektor ofta förekommer på basis av lärarnas efterfrågan, vilket gör att kommunikationen med rektor därmed riskerar bli snedfördelad mellan olika lärare (Ärlestig, 2008). I beskrivningen av Skola B går det precis som i Skola A att identifiera konturerna av ett löst kopplat system. Systemet tycks hållas samman av frekvent kommunikation men samtidigt framgår det tydligt att denna kommunikation mellan rektor och lärare är avgränsad till vissa särskilda områden, varav utvecklingen av undervisningen i klassrummet inte är ett av dessa. Utifrån Weicks (1976) teori kan denna selektiva kommunikation mellan rektor och lärare förstås som ett sätt för de enskilda aktörerna att bevara sin unika identitet.

6.3. Tolkningar av pedagogiskt ledarskap

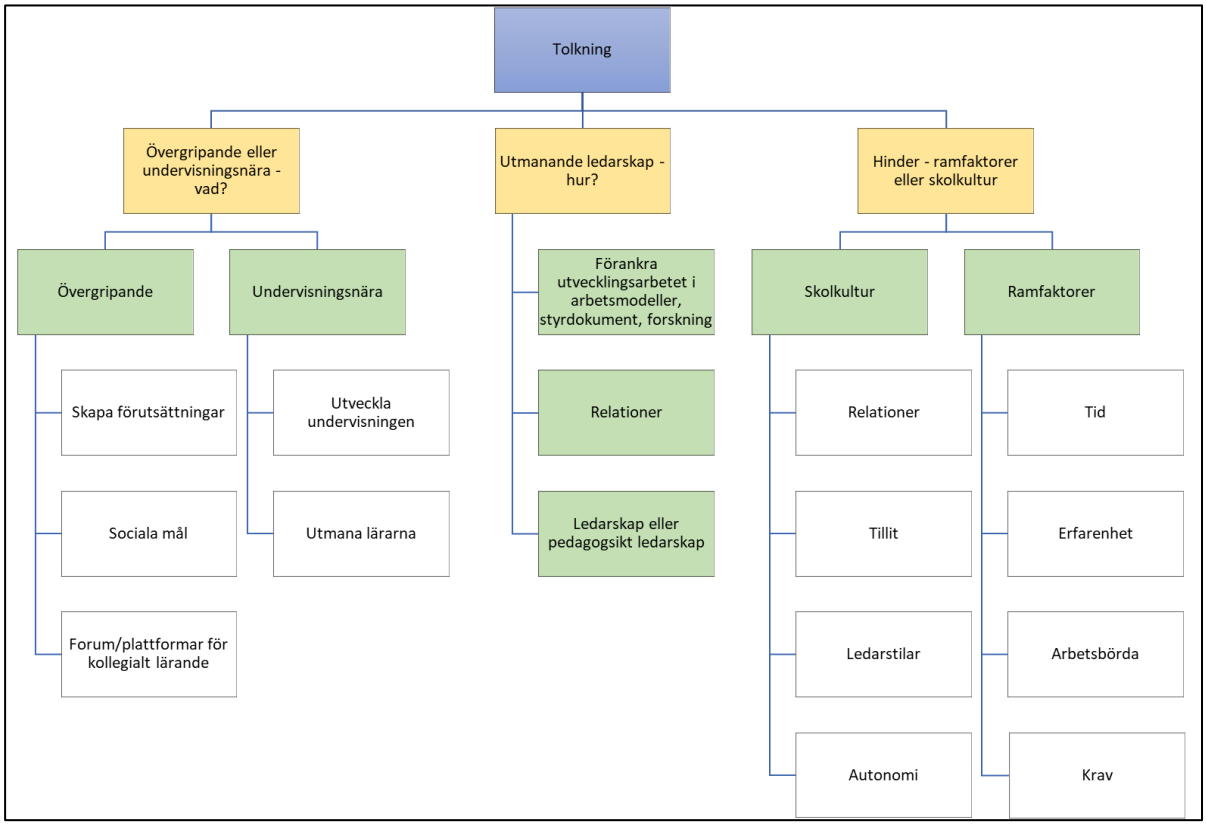
Rektorers respektive lärares tolkningar av pedagogiska ledarskap undersöktes initialt med hjälp av samma öppna fråga i frågebatteriet som formulerades identiskt i rektor- respektive lärarintervjuerna: "Vad tänker du på när vi säger 'rektors pedagogiska ledarskap'?"

I figur 6:1 nedan återfinns en översikt av resonemang hos både rektorers och lärares som i kategoriseringen av intervjumaterialet klassificerats som tolkningar. Dessa resonemang är hämtade från olika delar av intervjuerna, även om tyngdpunkten ligger på respondenternas initiala svar på den direkta, öppna frågan om hur de tolkar begreppet. Tolkningarna har sorterats in i tre underkategorier:

Den första kategorin rör beskrivningar av innehållet i det pedagogiska ledarskapet, det vill säga *vad* rektor är ålagd att göra i egenskap av pedagogisk ledare, men även lärares bild av vad som *inte* ingår i uppdraget. Dessa beskrivningar berör främst ett mer övergripande, indirekt pedagogiskt ledarskap.

Resonemangen från respondenterna om ett mer undervisningsnära pedagogiskt ledarskap är placerade i en andra kategori, sedan dessa resonemang snarare fokuserar på hur rektor ska gå till väga för att bedriva det pedagogiska ledarskap som ingår i rektorsuppdraget.

Den tredje och sista kategorin i avsnittet behandlar frågan om tolkningar ur ett annat perspektiv, nämligen vilka begränsningar rektorer respektive lärare ser för rektors möjlighet att utöva ett pedagogiskt ledarskap. Denna aspekt kategoriseras in under tolkningar i resultatredovisningen sedan beskrivningar av dessa begränsningar i vissa fall blandas in i respondenternas redogörelser för tolkningen av uppdraget.



Figur 6:1: Lärare och rektorers tolkningar av det pedagogiska ledarskapet
Figuren visar de kategorier som framkommit under frågeställningen om lärare och rektorers tolkning av det pedagogiska ledarskapet (blå ruta). De tre nivåerna av kategorisering synliggörs genom olika färger (första nivån: gul, andra nivån: grön, tredje nivån: vit)

6.3.1. Övergripande eller undervisningsnära - vad?

Ett centralt tema genom alla intervjuer med både rektorer och lärare är detaljnivån på det pedagogiska ledarskapet hos rektor. Detta kan illustreras med begreppsparet direkt-indirekt pedagogiskt ledarskap (Törnsén, 2009). Generellt är de intervjuade lärarna benägna att tala om hur rektors pedagogiska ledarskap har formen av ett mer övergripande ledarskap, som främst bereder lärare goda förutsättningar att utöva sin undervisning.

> Nä men jag tänker ju mer att det är det här övergripande ansvaret. Som kanske inte man säger "pedagogik" riktigt, men det är ju pedagogik allting på något sätt. Men mer ordningsfrågor ordningsregler, socialt beteende hos elever och elever som mår dåligt och sådär. (AL1)

Båda lärarna vid Skola A nämner ett antal exempel på hur rektors uppdrag som pedagogisk ledare kan se ut utifrån det här perspektivet: ansvaret för att arbeta enligt skollag och läroplaner, att formulera regler och värdegrund för skolan och se till att de efterlevs (ordningsfrågor, jämställdhetsarbete), fördelning av personella resurser ("en vuxen till i klassrummet", placering av specialpedagoger) och kommunikation med hemmen i elevärenden. Många av dessa exempel ligger närmare de sociala mål som förekommer i läroplanen än kunskapsmålen (Skolverket, 2019).

Lärarna vid Skola A hänvisar också till rektors arbete med organisationsfrågor relaterat till det pedagogiska arbetet. Som ett exempel på hur rektors pedagogiska ledarskap kan ta sig uttryck lyfter båda dessa lärare hur lärarlaget nyligen deltagit i diskussionen om prioriterade områden (klasser, ämnen) för nästkommande läsår. Både AL1 och AL2 upplever olika möten som centrum för arbetet med att utveckla undervisningen på skolan. Här nämns i synnerhet den modell med lärgrupper som skola A arbetar med, där rektor alltså traditionellt inte närvarat alls. BL1 ger uttryck för att dialog kring utveckling av undervisningen kan föras mellan kollegor som undervisar i samma ämne och att ämneskollegor kan fungera som en "kontrollerande" instans, men BL1 saknar själv den möjligheten:

> Och jag är dessutom ensam [ämnes-] lärare på skolan, alltså jag kan ju hitta på vad som helst här. Det finns ju ingen som kan kontrollera mig. Jag kanske sitter och ljuger, i alla sammanhang liksom. Och sätter betyg på eleverna bara "ja det är jättebra" alltså ... nu har ju man nu kanske kvalitetssäkrat då med att man har gått på universitetet och så där liksom men det är ju ingen som har kollat på mina betyg eller liksom ... så. (BL1)

I Skola A:s fall är det först när lärarna börjar tala om dessa olika forum på skolan, såsom exempelvis lärgrupperna, som lärare AL1 och AL2 nämner arbetet med utvecklingen av utbildningen. Då ger de uttryck för upplevelsen att det utvecklingsarbetet redan genomförs på skolan i dagsläget inom ramen för befintliga mötesstrukturer.

Denna tolkning av rektors pedagogiska ledarskap hos lärare AL1 och AL2 får sägas avse ett mer indirekt ledarskap. Samtidigt resonerar AL2 i citatet nedan kring hur detta "paraplytänk"

som upplevs ingå i rektors uppdrag ger rektor en möjlighet att identifiera aspekter av skolans arbete som lärarna inte själva kan se:

> Rektors pedagogiska ledarskap är ju så många delar för det är ju, det pedagogiska ledarskapet är ju egentligen då att leda utifrån det pedagogiska. Att på ett, inte på detaljplan får det ju inte bli heller, utan det ska ju liksom vara ett över-, ... paraplytänk, där man ska se hela organisationen, och hur långt vi kan nå med våra elever och få dem att utvecklas så mycket som möjligt. Och se vilka möjligheter vi har. Alltså hen kan ju se en överblick, en struktur, som inte vi andra kan se för vi är ju så ingrottade i våra små ämnen eller arbetslag eller liknande. (AL2)

I och med detta mer övergripande ledarskap upplever alltså AL2 hur rektor får möjligheten att "se vilka möjligheter" som lärarna har. Det är överlag värt att uppmärksamma hur både lärare AL1 och AL2 när de får den inledande frågan om vad de tänker på när de hör begreppet "rektors pedagogiska ledarskap", omgående understryker vad rektors pedagogiska ledarskap inte omfattar enligt deras tolkning. I de två citaten från AL2 ovan som återger lärarens fullständiga svar på frågan, går det att se hur läraren i andra meningen reserverar sig för att det inte får bli på ett "detaljplan". Denna formulering gränsar till en förväntan och behandlas utförligare i nästa sektion (6.4.). Lärare AL1 kommer in på ett snarlikt resonemang i sitt svar på samma fråga:

> Jag tänker ju absolut inte särskilt mycket ren didaktik, frågor kring ämnet och så. För jag är ju betydligt bättre utbildad i [ämne] än vad hen är till exempel, så att där har hen ju inte så mycket att sätta emot. Sen kan man ju prata om saker och diskutera och bolla och så, men där ... det gör man ju kanske, istället hellre med en kollega i ämnet då som lever i det här också nu. Men sen har ju vår rektor [ämnes-] bakgrund då så att då blir det ju lättare att man diskuterar kanske sådana saker i så fall. (AL1)

Denna lärare håller sig mer strikt till att tolka uppdraget utan att gå över till sina personliga förväntningar i sitt svar på denna fråga. Läraren har också reserverat sig för att inför intervjun på eget initiativ ha gjort några sökningar på rektors pedagogiska ledarskap, med motiveringen att "som lärare tänker man inte på det så mycket". Lärare BL1 avviker på flera punkter markant från lärarna vid Skola A. BL1 besvarar frågan om sin personliga tolkning av rektors pedagogiska ledarskap med att beskriva sina förväntningar (se 6.4.), och talar genom intervjun framför allt om hur rektors pedagogiska ledarskap inte tar sig uttryck i dagsläget. Samtidigt får BL1:s föreställningar kring hur ett idealiskt pedagogiskt ledarskap skulle kunna arta sig sägas vara en följd av lärarens tolkning av begreppet "rektors pedagogiska ledarskap". Här framkommer tydligt gråzonen mellan vad som utgör en tolkning och förväntning hos intervjupersonerna, ett fenomen som blir föremål för vidare reflektion i arbetets avslutande diskussionsdel. BL1 betonar också löpande att i fråga om nuvarande rektor BR:s arbetssätt och formen på BR:s pedagogiska ledarskap är det svårt att fälla utlåtanden med hänsyn till de särskilda omständigheterna under rektors första år på skolan. Samtidigt framgår av citaten som redovisas nedan att BL1 också delger sin subjektiva erfarenhet av hur det ser ut i skolvärlden mer generellt.

När de intervjuade rektorerna delger sin tolkning av rektors pedagogiska ledarskap beskriver de det som sitt uppdrag att fungera som en samlande kraft i det pedagogiska arbetet på skolan.

> Det pedagogiska ledarskapet det är ju det där som på något sätt visar riktning tänker jag. Vart vi *ska* med allt det här som vi gör på en dag. Det är ju liksom att hålla fanan högt, och försöka att med signalvärden och på olika sätt signalera vilken kunskapssyn eller framför allt att *samla* tänker jag, för det är ju väldigt splittrat att försöka stå för den samlade bilden av kunskapssyn och hur vi ser på bedömning och betygssättning. Att samla *ihop* det, och liksom på något sätt visa riktning, i de där sakerna som rör just undervisningen, tänker jag. (BR)

Båda rektorerna understryker på olika ställen behovet av forum där lärarna själva kan föra pedagogiska diskussioner och identifiera utvecklingsområden i sin undervisning, precis som AL1 och AL2 talar om. Rektor AR framför vikten av den här typen av forum som ett bättre alternativ till att rektor exempelvis skulle genomföra lektionsbesök. I detta sammanhang resonerar rektor AR som följer:

> *Jag* tycker det är viktigare att som rektor skapa ett kollegialt lärande mellan pedagogerna utifrån vad förbättringsområdena är, att utmana gruppen. Och sen att gruppen jobbar *själva* med att hitta lösningar, att de går in till varandra för att utveckla sin undervisning. (AR)

Detta citat ger i viss mån uttryck för ett sådant överlåtande pedagogiskt ledarskap som Hallerström (2006) beskriver. Det bör samtidigt förstås mot bakgrund av att båda rektorerna inte varit på sin nuvarande skola mer än ett och ett halvt respektive ett läsår. BR beskriver bristen på “plattformar” under det gångna året som ett stort hinder för att kunna bedriva sitt pedagogiska ledarskap på önskvärt vis. Rektor BR beskriver närvaro som en viktig egenskap hos en ledare, men fokuserar då inte på närvaro i klassrummen:

> Vi försökte jobba hemifrån en vecka jag och min kollega men vi insåg att det går inte liksom. Så att ganska så inlåsta här i vår lilla korridor, är vi ju. Så att jag skulle vilja vara mycket mer delaktig, närvarande, *finnas* bland eleverna finnas med på arbetslagsmöten på ett helt annat sätt än att jag sitter på en skärm någonstans och får liksom ropa lite "hallå hallå". (BR)

Både AR och BR återkommer till hur de arbetar med sitt uppdrag att utveckla utbildningen på skolan. Här talar de i liknande termer om att våga ifrågasätta och utmana, en aspekt som utvecklas i nästa avsnitt (6.3.2). Rektor AR betonar vidare vikten av att koppla det pedagogiska arbetet till forskning och beprövad erfarenhet respektive styrdokument. Samma rektor tar det systematiska kvalitetsarbetet (“SKA-arbetet” i citatet nedan) som ett exempel på hur det går att bedriva pedagogiskt ledarskap och menar att detta kan fylla en viktig funktion för att skapa förtroende hos lärarna för rektors arbete med utvecklingen av utbildningen:

> Annars är det ju viktigt att just koppla det till just SKA-arbetet. Det blir *svårt* annars att göra ... alltså, det kan lätt bli *tyckande*. Utifrån vad jag *anser* att en lärare ska vara göra. Utan det måste ju vara kopplat till våra styrdokument och andra delar för annars blir det, ja, det är lätt att de fattar det ... upplever det som ren kritik. (AR)

Rektor BR beskriver på snarlikt vis hur deras pågående arbete med Skolverkets nulägeskartläggning utgjort en möjlighet att identifiera “brister” i undervisningen, inom en ram som skapar

mer förtroende hos lärarna för utvecklingsarbetet rektor avser bedriva. På frågan om hur rektorerna utövar ett pedagogiskt ledarskap över undervisningen specifikt, det vill säga ett mer direkt undervisningsnära ledarskap, inleder BR med att tala om förutsättningar:

> Jättemycket tänker jag, först och främst skapa förutsättningar, för våra fantastiska pedagoger att göra ett så gott jobb som möjligt, det är ju liksom en huvuduppgift som jag har att skapa goda förutsättningar, för både våra elever och våra pedagoger. Sen finns det ju alltid en *önskan* tänker jag eftersom jag har det så nära och jag även hör det i samtal med mina pedagoger här nu, det är ju det här att ... att komma åt kärnan, allting som handlar om kärnan om undervisningen det är ju det som någonstans ... skapar intresse hos pedagogerna, vi rör oss ju i massa olika områden och pratar om massa olika saker och, någonstans så är det så här där man får absolut störst liksom gensvar och intresse och motivation, det är ju när vi pratar om det som pedagogerna upplever är deras *kärnuppdrag* liksom. Och det är ju undervisningen, så där tänker jag att det finns, det finns ju jättemycket att göra. (BR)

Samtidigt som BR ovan framför hur det mer undervisningsnära pedagogiska ledarskapet "först och främst" handlar om att "att skapa förutsättningar", tangerar rektorn naturligt frågan om lärares förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap när svaret rör sig in på lärares önskan att "komma åt kärnan" i undervisningen. Rektors resonemang här antyder hur lärares förväntningar utgör en förutsättning för vilket pedagogiskt ledarskap rektor kan och bör utöva. Rektor lutar sig mot vad "som får mest gensvar", det vill säga vilken typ av pedagogiskt ledarskap som rektor upplever är mest realistiskt eller effektivt. På så vis utgör förväntningarna en ram inte bara för rektors förverkligande men också för rektors tolkning av det pedagogiska ledarskapet. Det kan ses som ett tydligt exempel på hur policytext kan ta en ny skepnad i praktik i linje med Balls (1993) teori.

I fallen ovan är det alltså i samband med rektorernas tal om ett mer undervisningsnära ledarskap och hur de arbetar med utveckling av utbildningen, som de reflekterar över sin roll att utmana lärarnas erfarenheter och invanda mönster. Kopplingen mellan denna utmanande ledarroll och synen på ett mer direkt, undervisningsnära pedagogiskt ledarskap hos rektor utvecklas successivt nedan.

6.3.2. Utmanande ledarskap - hur?

De intervjuade lärarna på Skola A har alltså å ena sidan en tydlig bild av hur det pedagogiska ledarskapet inte innebär att rektor ska vara alltför undervisningsnära, å andra sidan antyder de rektors potential i att identifiera utvecklingsområden i lärarnas undervisning på ett sätt som de själva inte kan. Ovan gick det att se hur AL2 i sin tolkning av rektors pedagogiska ledarskap kommer in på hur rektor kan "se vilka möjligheter" lärare har. När AL1 i slutet av sin intervju ges möjligheten att lägga till eller nyansera något av det som sagts, sammanfattar läraren sina tankar om rektors pedagogiska ledarskap på nytt:

> Nej utan det handlar väl om det att man liksom går in till rektor kanske ibland och det kan ju handla om didaktiskt att, ja, "vi behöver de här och de här resurserna mer, material eller tid eller så, för att kunna genomföra det här och det här och så". Och så får man bolla det mer då och så och då kan ju rektor ifrågasätta

> då: “men är det ... rätt?”. Ja men det är ju den här delen av centrala innehållet alltså så, men visst annars så diskuterar man ju inte så mycket. I detalj. (AL1)

AL1 tangerar här rektors möjlighet att ifrågasätta invanda föreställningar i diskussioner om det pedagogiska arbetet. Lärare BL1 är en tydlig förespråkare för att den här funktionen hos rektor ska få större spelrum jämfört med i dagsläget. Detta i kontrast till lärare AL1 och AL2, som alltså tangerar samma fenomen men utan att detta dominerar deras beskrivningar av vare sig tolkningar eller förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap.

Rektorers utmanande av invanda föreställningar och beteenden i undervisningen är något som rektorerna AR och BR behandlar mer ingående. När AR uppmanas sammanfatta innebörden av rektors pedagogiska ledarskap inleder rektorn på följande vis:

> Som rektor så har du ju två roller. Den ena är att chefa, den andra är att vara pedagogisk ledare. Alltså driva det pedagogiska arbetet och utvecklingsarbetet framåt. Och det handlar ju om att våga ifrågasätta vad de gör. Att våga utmana dem. Att koppla det till forskning och beprövad erfarenhet men också våga säga "varför gör ni detta?". (AR)

I föregående avsnitt beskrevs hur båda rektorerna underströk vikten av att bedriva arbetet med utvecklingen av utbildningen tydligt förankrat i olika arbetsmodeller, styrdokument samt forskning. När BR berättar om skolans pågående arbete med Skolverkets nulägeskartläggning pratar rektorn delvis utifrån sin erfarenhet av att ha varit lärare fram tills alldeles nyligen och ger en bild av vilka utmaningar det kan finnas med detta rektors uppdrag att utmana lärarna:

> [...] Utifrån olika typer av resultat och data så letar man faktiskt *brister*, och det här har varit ganska tungt för vi lärare är väldigt vana med att hitta framgång, att hitta framgångsfaktorer hos våra elever och allt vi gör. Så att det här har varit en liten såhär tankevurpa lite jobbigt att liksom leta fel också, eller brister då. Också i en så här otroligt välfungerande skola där vi har väldigt höga meritvärden, så att i början var det lite såhär "men vadå, det finns ju inga brister, vi är ju jättebra". [skrattar till] (BR)

Rektor AR utvecklar sina tankar kring uppdraget att utmana på följande vis:

> Det var ju ingen som pratade för tjugofem år sen eller tjugosex år sen om pedagogiskt ledarskap, du pratade om att du skulle vara en god ledare. Men vad innebar en god ledare? Och det är ju liksom det … jag brukar säga att vara en god pedagogisk ledare handlar om att kunna utmana gränser och visa att man tycker om. För att du kan inte *bara* vara där och hacka och slå ner utan du måste lyfta i andra ändan någonstans, folk måste få lov att blomma. För då växer alla, så att det här är ju, det finns en sådan lång historia och att vara pedagogisk ledare det är de sista 5-6 åren vi pratar om att man har lyft den rollen. (AR)

Det relationella perspektivet på ledarskapet som framgår av citatet är också ett tema som AR återvänder till flera gånger, vilket återkommer i resultatredovisningen nedan. AR:s perspektiv här framstår som ett exempel på ett sådant transformativt ledarskap som Hallerström (2006) finner lyser med sin frånvaro. Lärare BL1 efterfrågar explicit mer av just den här sortens utma-

nande och transformativa ledarskap. I ett resonemang om vikten av beslutsförmåga i rektors ledarskap, säger BL1:

> Och vissa frågor som bollas ner på oss som jag tycker är tydliga ledningsfrågor är ju så här ordningsfrågor "hur ska det vara på skolan", "hur ska vi göra med mobiltelefonernas vara eller icke-vara". Liksom det behöver ju inte femtiotvå lärare sitta och tycka olika om. Det vet vi ju redan på förhand att det kommer ju inte bli någon konsensus i det utan där *tar* vi ett beslut, och så ... folk är lite dåliga på att bli *ledda* liksom det ... ibland känns det lite *platt*. (BL1)

I citatet ovan gör AR också en distinktion mellan ledarskap och pedagogiskt ledarskap. AR återkommer flera gånger till behovet av att prata om ledarskap och inte enbart pedagogiskt ledarskap. Rektor AR gör tydligt att ledarskap i skolvärlden är ett "väldigt annorlunda uppdrag" jämfört med att vara ledare i andra verksamheter, men upplever att begreppet pedagogiskt ledarskap som sådant inte är så viktigt.

> Att vara ledare, jag vill inte bara kalla det pedagogisk ledare, att vara ledare är ju att vilja få människor att förändra sig, till någonting annat. (AR)

Behovet av att utmana invanda föreställningar och erfarenheter som (pedagogisk) ledare är något som ligger nära det transformativa ledarskap som rektorer enligt Hallerström (2006) har svårt att utveckla. När Ludvigsson (2009) betonar vikten av att "gå utanför sin egen erfarenhet, som ett objekt, och i reflekterandet över andras erfarenheter förändra sin medvetenhet" antyder det också lärares potential att i dialog förmå varandra att utveckla sin undervisning. Resultaten ovan indikerar hur lärarna ser det som centralt i rektors uppdrag som pedagogisk ledare att utforma de forum där detta erfarenhetsutbyte kan utspela sig.

I citaten i detta avsnitt har fokus legat på de tillfällen när lärare, i resonemang om hur de tolkar rektors uppdrag som pedagogisk ledare, identifierar rektors möjlighet att från sin position utmana och stimulera lärarna. I sektion 6.4. behandlas lärares uttryckta förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap mer grundligt, för att sedan i den följande diskussionsdelen kontrasteras mot den bild av rektors potential att utmana som lärarna uttryckt ovan.

6.3.3. Hinder - ramfaktorer eller skolkultur?

Om skolan betraktas som ett löst kopplat system öppnar det också upp för att identifiera de rationaliseringsprocesser som skolorganisationens aktörer kan väntas ta till för att förklara och begripliggöra de inte nödvändigtvis helt rationella eller formaliserade processer som pågår, det Weick (1995) kallar *sensemaking*. Följande avsnitt kan ringas in med hjälp av det begreppet, då fokus ligger på hur lärare respektive rektorer i sina tolkningar av rektors uppdrag tangerar, och i vissa fall tycks influeras av, sin syn på vilka förutsättningar som begränsar rektors möjligheter att utöva ett pedagogiskt ledarskap över undervisningen. De förklaringsmodeller som framkommer kring varför rektor inte kan arbeta mer undervisningsnära i sitt pedagogiska ledarskap än i nuläget skiljer sig distinkt åt mellan lärare och rektor.

I föregående avsnitt formulerade rektor AR rektorskapets två distinkt skilda roller: “att chefa” respektive “att vara pedagogisk ledare”. Det var rektor AR:s initiala respons på frågan om hur rektors pedagogiska ledarskap kan sammanfattas på ett kärnfullt sätt. När rektor BR får samma fråga lyder svaret:

> Jag tänker på det där som jag skulle vilja göra, mycket mer av, när du säger det *pedagogiska* ledarskapet. Och kanske också mycket för att jag så nyligen har liksom lämnat klassrummet och undervisning så känner jag ju mig fortfarande väldigt trygg i det som rör undervisning på något sätt, det är ju det som jag upplever mig själv *behärska*. Det är ju många arbetsuppgifter i rektorskapet som jag liksom ännu inte *behärskar*. Om man säger så. Med personalansvar och alla procedurer kring det och lönerevisioner och massa läskiga saker. Så att det pedagogiska ledarskapet, är ju det där som man någonstans vill komma åt och göra mycket mer av än vad jag upplever att tiden räcker till, helt enkelt. (BR)

Tid anges i slutet av citatet som ett hinder för det pedagogiska ledarskapet (jfr Skolverket, 2020), vilket bör ses i ljuset av att rektor BR haft sitt första år på skolan tillika sitt första år i rektorsyrket och beskriver hur den begränsade erfarenheten av chefskapet i rektorsrollen gjort vissa arbetsuppgifter tidskrävande. Dessutom påminner BR löpande under intervjun om hur detta första år präglats av coronapandemins inverkan på skolverksamheten och de svårigheter med att upprätta rutiner, kontinuitet och genomföra möten som pandemin medfört. Rektor BR har en mer generell bild av att det pedagogiska ledarskapet är begränsat:

> Men det är klart att det finns begränsningar, jag tror att de flesta rektorer liksom egentligen har en önskan av att få vara mer i det pedagogiska, och inte så mycket i byråkratin, och juridiken och ekonomin och dom andra delarna som man är i. Så sett. (BR)

BR fortsätter:

> [...] Begränsningar, alltså det kan ju finnas *massa* begränsningar det beror ju på vad du har för kultur på skolan och hur väl man blir insläppt. Om kulturen är att vi är kollegor eller om kulturen är att jag alltid är en chef som övervakar eller nåt liknande, det finns ju mängder med begränsningar i det och det ser ju lite olika ut från individ till individ också. Tänker jag, på en skola. *Här* upplever jag väl att 7-9 är väldigt starka. Väldigt starka tillsammans, de är väldigt självgående, ganska självständiga. Tar stort eget ansvar och väldigt sådär att "det löser vi" och "det behöver du inte fundera på utan det fixar vi" och så, och det där är ju lite på gott och ont, för det finns ju saker som jag vill skruva på, där också, naturligtvis. Även om det är en otroligt välfungerande skola, verkligen. (BR)

Den begränsning som BR fokuserar på är relaterat till skolkultur. Ledarstilar och lärares autonomi är vad som lyfts fram som konkreta exempel vid frågan om hinder för rektor att utöva pedagogiskt ledarskap över undervisningen. Rektor AR:s svar på samma fråga går i samma riktning och återknyter än en gång till det relationella perspektiv som rektor AR tydligt lutar sig mot:

> Ja om du inte har tillräckligt god relation med dina pedagoger, om du inte skapar relationer där de känner att det finns en tillit, där det inte handlar om att såga dem. (AR)

Lärare BL1 anser också att det mer utmanande och undervisningsnära pedagogiska ledarskapet försvåras av lärares instinktiva motstånd:

> Så där hade man ju kanske önskat att det fanns ett övergripande mål eller tankesätt eller ... och det har jag försökt arbeta in i de här kollegiala lärande-, men det möter ett visst motstånd. Inte från rektor men från äldre kollegor framför allt som tycker att det är skitläskigt och ändra på sig och jobbigt och så här. Att vi är ganska dåliga på att granska oss själva utan man kommer ut från utbildningen och sen kör man liksom. Och sen blir man aldrig kontrollerad vi som nyligen har gått eller vi som går är ju vana att någon kollar på alla våra grejer. Och rättar och säger bara "du hur tänkte du här?". Och så är det inte så farligt, men att göra det med någon som jobbat tio-femton-tjugo år är ju liksom ... det är ju väldig integritetskränkande för dem, upplever jag att de tycker. (BL1)

Rektorernas tankar om skolkultur som det huvudsakliga hindret för rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen utgör en kontrast till resonemangen hos lärarna på Skola A i samma fråga. Båda lärarna kommer in på begränsningar tidigt i intervjun, utan att ha fått någon fråga om vilka hinder de ser för rektor att utöva ett pedagogiskt ledarskap. AL1 får exempelvis frågan om huruvida det skulle vara välkommet med ett mer undervisningsnära pedagogiskt ledarskap, ifall det skulle vara praktiskt möjligt:

> Välkomna ... jag vet inte klart att, liksom, den optimala relationen med en chef kanske är att man jobbar jättetätt och så här och samtalar om mycket och så men jag tror ju att det är ju liksom blir ju en utopi med tanke på hur en chef och rektor har för arbetsbörda och krav på sig liksom och lösa allt det andra formella och de här liksom om du ser deras priolista. (AL1)

AL1 tangerar för en stund en personlig förväntan och en föreställning bortom de rådande omständigheterna, men återvänder sedan genast till att avfärda ett mer undervisningsnära pedagogiskt ledarskap för att det inte upplevs som realistiskt. AL2 inleder sitt resonemang på frågan om förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap med att också omgående beröra ramfaktorer:

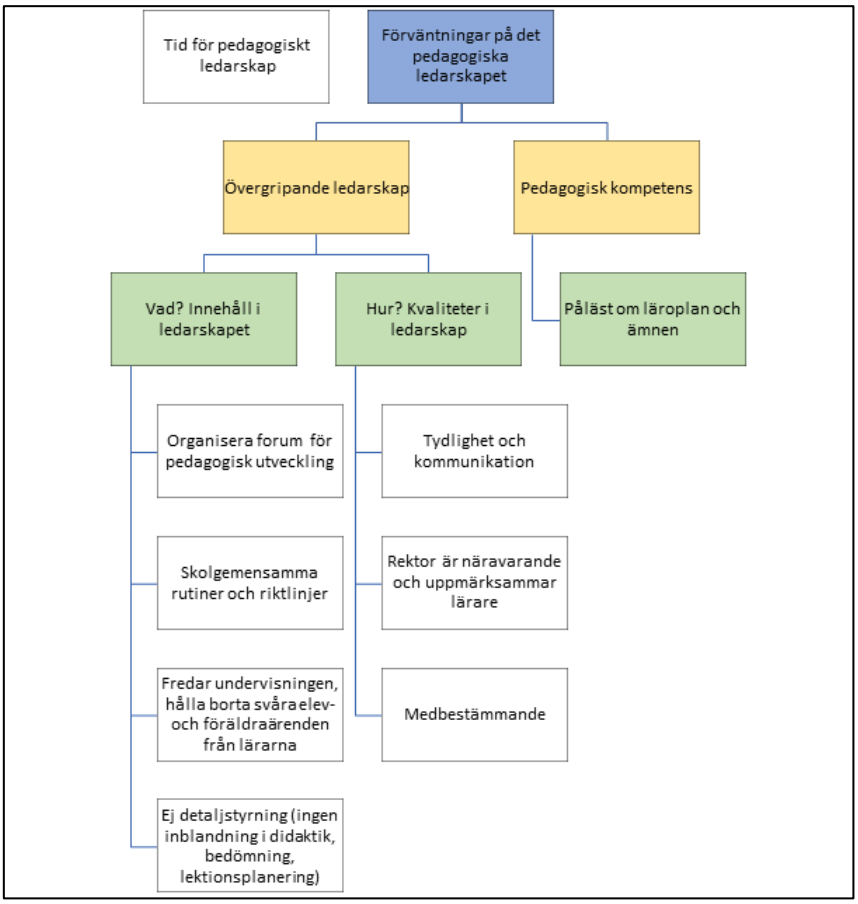
> Om jag ska backa tillbaka liksom genom åren, så har jag väl haft ... de flesta rektorerna har ju haft ett ledarskap men det har ju varit väldigt lite pedagogik, ibland för att de hinner inte *med* det. För att det liksom, de har fullt upp med bara att driva skolan, och allt annat som sker runt omkring och pengar och budget och nya läroplaner och så. Men det här liksom pedagogiska ledarskapet att diskutera just undervisning och diskutera vad är kunskap, alla de här diskussionerna som man också behöver ha. Men mina förväntningar kring det, är väl någon slags fifty-fifty egentligen att jag önskar liksom att rektor ... halva sin tid skulle kunna lägga det på pedagogisk utveckling. Och leda oss pedagogiskt, men sällan blir det fifty-fifty. (AL2)

Både rektorer och lärare ser alltså vissa hinder för rektor att bedriva ett pedagogiskt ledarskap över undervisningen, men beskriver olika typer av hinder. Lärares förväntningar tycks också präglas tydligt av vilka förutsättningar de upplever att rektor har. Lärares förväntningar går också utöver dessa ramfaktorer vilket redovisas i följande avsnitt.

6.4. Lärares förväntningar på pedagogiskt ledarskap

Lärares förväntningar på det pedagogiska ledarskapet fångades genom att dels ställa en bredare fråga om personliga förväntningar på rektors ledarskap, dels ett par frågor om vad respondenter i allmänhet tror att lärare förväntar sig från rektors pedagogiska ledarskap eller inte förväntar sig. Gällande rektorernas upplevelse av förväntningar från lärarna ställdes frågor om vilket slags pedagogiskt ledarskap de tror lärarna förväntar sig, respektive vilket pedagogiskt ledarskap de upplevde att lärarna inte förväntar sig. Också i frågan om vad som är det viktigaste för att ett bra samarbete om undervisningens utveckling har förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap framkommit.

Två övergripande kategorier av förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap har framkommit ur intervjuerna vilka är (1) övergripande ledarskap och (2) pedagogisk kompetens. Till detta har både lärare och rektor uttryckt olika förväntningar som kan sägas handla om förutsättning för att bedriva pedagogiskt ledarskap vilket är tid för pedagogiskt ledarskap. Hur förväntningarna formas av synen på ramfaktorer, såsom tid för pedagogiskt ledarskap, har diskuterats under avsnitt 6.3.3. I figur 6:2 nedan visas en överblick på de kategorier och underkategorier som framkommit i intervjuerna.



Figur 6.2: Lärares förväntningar, och rektorernas upplevelse av lärarnas förväntningar, på det pedagogiska ledarskapet

Figuren visar de kategorier som framkommit under frågeställningen om lärares förväntningar, och rektorernas upplevelse av lärares förväntningar, av det pedagogiska ledarskapet (blå ruta). De tre nivåerna av kategorisering synliggörs genom olika färger (första nivån: gul, andra nivån: grön, tredje nivån: vit)

6.4.1. Övergripande ledarskap - vad?

Den första kategorin av förväntningar rör förväntningar på ett övergripande pedagogiskt ledarskap. Detta kommer till uttryck i ett vad, vilket är en underkategori som handlar om innehållet i styrningen, samt ett hur, vilket handlar om på vilket sätt som ledarskapet utövas. Innehållsmässigt framträder fyra förväntningar på det pedagogiska ledarskapet vilka är att rektor organiserar forum för pedagogisk och didaktisk utveckling, tar beslut om övergripande rutiner och riktlinjer, fredar undervisningen samt en kategori negativt formulerade förväntningar som kan sammanfattas som en önskan att rektor inte ”detaljstyr”.

Att organisera forum för pedagogisk och didaktisk utveckling framträder framför allt bland lärare som en förväntan på vad det pedagogiska ledarskapet skall innehålla. Rektorerna talar om att organisera forum som ett sätt att leda den pedagogiska utvecklingen på skolan. Dock kommer dessa uttalanden som svar på frågor om rektors tolkning av uppdraget och det går inte att uttyda om det handlar om en upplevd förväntan eller självpålagda krav. Bland lärarna framträder dock förväntan om forum. AL1 menar att rektor bör organisera forum där lärarna rapporterar utvärderingar eller på förhand framtagna frågeställningar men att dessa forum främst kan genomföras med exempelvis ämneskollegor. På frågan om vad som är viktigast för att skapa ett bra samarbete kring utvecklingen av undervisningen svarar AL1 följande.

> […] att, hen organiserar forum. Och former. Som gör att vi kan göra det. Och så kanske till och med ber någon att rapportera då. Alltså man kanske gör en rapportering av ... oftast är de-, vanligaste, det vanligaste är kanske att man efter ett läsår utvärderar sin verksamhet. På något sätt, och då kan det finnas olika formulär eller frågeställningar. Och de kanske inte hen har ... rektorerna har gjort själva men de ansvarar ju för de på något sätt. Så att, och se till att det här ska göras och så gör man det och då först det kan ... förhoppningsvis en utvecklande diskussion, i vårt ämne, ämneslag då som vi kallar det. (AL1)

En andra underkategori i förväntningar på innehållet på det pedagogiska ledarskapet handlar om skolgemensamma rutiner och riktlinjer. Dessa beskriver lärare som ordningsregler, riktlinjer för fortbildning av lärare, i citatet nedan berörs både önskan om skolgemensamma rutiner samt en önskan om att rektor inte blandar sig i detaljer kring undervisningen.

En tredje förväntan som framträder både bland lärare och rektorer är att rektor ska freda lärarnas undervisning genom att lösa svåra elevsituationer i klassrummet eller hålla krävande föräldrar borta från lärarna, som en avlastning för lärarna. BR beskriver hur hen kan ta på sig att ta över ärenden och sköta kontakten med föräldrar för att underlätta för lärarna. Också svåra elevärenden framträder som en förväntan från lärarna att rektor ska lösa eller hjälpa till att lösa. Rektorerna menar att detta kan vara tillfällen att utmana lärare i hur deras undervisningen är utformad gentemot dessa elever. En sådan diskussion kring särskilda elever är också något som lärarna ger uttryck för är en vanlig orsak till direktkontakt med rektor. BL1 menar att svåra elevärenden är något som lärare ofta önskar bli av med vilket BL1 själv menar är något som läraren bör

fråga sig vad den gjort i sin undervisning i stället för att skjuta ifrån sig ansvaret. På slutet uttrycker också BL1 lite skämtsamt en önskan om att föräldrar hålls borta. Detta ska dock nyanseras med att BL1 också uttrycker en styrka i att föräldrarna bryr sig om skolan. På frågan om vad BL1 tror att de allmänna förväntningarna på rektors pedagogiska ledarskap är bland lärare på skolan nämns både elevärenden och föräldratryck:

> […] jag tänker att många vill väl att de ska lösa allting som är jobbigt för dem i klassrummet. Folk som inte följer mall 1A. Att de är bråkiga eller ledsna eller bara inte den urtypeleven liksom som sitter still och lyssnar och går när man säger till dem. Där vill de gärna "ja det är så bråkigt, ja han kommer inte" bara "nej, okej, vad har du gjort?" alltså ... jag hade velat ha en rektor som ger en väldigt tydlig "så här ska utbildningen se ut". Här är min vision, vi fokuserar på det här. Alltså det här lite, jag ska inte säga men "team spirit" liksom vad ska vara känslan på skolan? Och sen förväntar jag mig liksom att hålla borta störande element, det vill säga [skrattar till] föräldrar. (BL1)

Slutligen återkommer lärarna i intervjuerna om innehåll som inte önskas från rektors pedagogiska ledarskap. Detta är att det inte är önskvärt med ett ledarskap som är alltför detaljmässigt eller kontrollerande i undervisningen. AL2 beskrev ovan (6.3.1) att det pedagogiska ledarskapet inte får bli på ”detaljplan” utan att det mer ska vara ett paraply, där rektor ser till hela organisationen. De didaktiska diskussionerna vill lärarna hellre ha med sina ämneskollegor. På frågan om lärare AL1 ser ett behov av det undervisningsnära pedagogiska ledarskapet resonerar AL1 som följer:

> Nä, inte det didaktiskt så nej utan då har vi ju liksom samverkansgrupper i med [ämnes-] lärare i kommunen, vi har jag har tre kollegor här. Som jag pratar med om sådana saker. Men vi jag känner inget behov av att liksom ... "ja vi får bjuda in rektor här så vi får snacka om hur vi ska lägga upp" [undervisningen i ämnet], så. Utan det handlar ju mer om ... ja regelfrågor, ordning och reda. "Nu får ni prata med den här eleven han har liksom fortfarande inte fattat att telefon och öronproppar ska ligga i skåpet och sådär” … (AL1)

Andra exempel som lärarna lyfter som inte önskvärt är bedömningsfrågor och lektionsplanering. Denna förväntan bekräftas också från rektorernas upplevelse då de uttrycker att undervisningsnära diskussioner upplevs som känsliga och svåra och exemplifieras med lektionsstruktur eller att rektor utmanar lärarens förståelse av hur bedömning kan gå till. AR beskriver under intervjun sitt pedagogiska ledarskap mycket i termer av att utmana och ifrågasätta pedagogisk praktik bland sina lärare för att på så sätt skapa pedagogiska diskussioner (se 6.3.2). Med bakgrund i denna tolkning av sitt uppdrag får AR frågan om vad i det pedagogiska ledarskapet som hen upplever att lärarna inte önskar. Efter en kort tids tystnad svarar AR att det i princip inte finns något i detta undervisningsnära ledarskap som lärare efterfrågar.

> Men det finns väl ingen lärare som efterfrågar pedagogiskt ledarskap? Det ligger ju liksom i naturen att du inte gör det, du vill ju inte alltså, det är ju många lärare som säger "men jag är väl autonom?" "nja kanske inte". (AR)

Som anledning till att förväntningarna bland lärarna inte handlar om att rektor blandar sig i didaktiska frågor i undervisning hänvisar AR till rektors historik, där rektor tidigare var närmare

lärarkollegiet. AR jämförde rektorsrollen då med förstelärarrollen idag. Denna beskrivning ligger i linje med vad Jarl (2013) menar vara professionaliseringen av rektorsyrket vilken medförde att rektorerna särskildes från lärarprofessionen. Professionaliseringen av rektorsrollen menar Jarl paradoxalt nog kan ha inneburit att möjligheten för pedagogiskt ledarskap försvårats.

Lärarnas förväntan kring hur nära rektor bör komma de didaktiska frågorna varierar dock mellan lärarna. Som nämnts ovan avviker BL1 något i förhållande till lärarna på Skola A. BL1 beskriver en önskan om en större transparens inom skolvärlden generellt och på frågan om vilka personliga förväntningar svarar hen att rektor gärna får komma rakt ner i lektionsplanering och individanpassning i undervisningen.

> […] det hade ju vart svinintressant att man sitter med sin rektor och kanske visar upp sin planering, till exempel. Att jag lägger upp bara, ja "så här". För jag tycker det är helt sjukt att folk inte [skrattar till] har planeringar, vad de ska göra med de här barnen, under tre års tid liksom för man tittar på sitt centrala innehåll och så försöker man dela ut det på veckorna och så sen försöker man bygga runt det att man iallafall har någon form utav ... grund för sitt lärande liksom, att man för elevernas skull också för hur fasiken annars ska du hinna förbereda för de som är supersvaga eller de som har dyslexi eller jättemycket ADHD eller autism om du inte vet vad du ska göra om tre-fyra veckor och du måste förbereda en uppgift som passar dem. (BL1)

6.4.2. Övergripande ledarskap - hur?

Många av förväntningarna som både lärarna och rektorerna uttrycker i intervjuerna handlar om hur ledarskapet skall gestaltas, snarare än vad det innehållsmässigt handlar om. Dessa kvaliteter i det pedagogiska ledarskapet är av mycket allmän karaktär och handlar inte nödvändigtvis om pedagogiken i det pedagogiska ledarskapet.

AL2 talar om en förväntan om att rektor och ledning ska kunna kommunicera de beslut som är tagna och att detta skapar en trygghet för lärarna i vilken riktning rektor leder och vad som gäller. I frågan om tillit till rektors pedagogiska ledarskap lyfter AL2 också denna aspekt av tydlighet och kommunikation och menar att om beslut ändras från dag till dag så skapar detta en oro och otydlighet bland lärarna.

> En organisation, fungerar aldrig om rektorn ska vara en egen ö någonstans som tar alla beslut och aldrig hinner kommunicera med personalen om varför, så det är ju liksom nyckeln till att lyckas, är att man har en fungerande kommunikationskanaler … vi är absolut inte i mål där och det är man nog aldrig, men att hela tiden tydlighet och kommunicera så att alla förstår ... vilka beslut har tagits, varför togs de här besluten. Det är också alltid väldigt mycket frågetecken kring olika beslut och alla tycker ju olika. (AL2)

En andra förväntan på hur ledarskapet upplevs ska utövas är att rektor är närvarande och uppmärksammar lärarna och deras arbete. Denna aspekt är något som främst rektorerna uttrycker som en upplevd förväntan från lärarna. Nedanstående citat har stora likheter med hur AR svarar på samma fråga om förväntningar. Att också tilltro nämns i sammanhanget av att uppmärksamma lärarna överensstämmer med ett resonemang från AR om hur tillit byggs nedan (se

6.5.2). BR sammanfattar denna förväntan på frågan om hur hen upplever lärares förväntningar på det pedagogiska ledarskapet:

> Jag tror man har höga förväntningar, på pedagogiskt ledarskap, jag tror man har höga förväntningar på närvaro. Att man ska finnas runt om, att man ska se det som händer. Jag tror att man har höga förväntningar på deras ... alltså att jag också ska ha hög tilltro till dem. (BR)

En tredje förväntan på hur ledarskapet ska utövas kommer från lärare och handlar om medbestämmande. AL2 beskriver att rektor visserligen ska bestämma i slutändan men att det är viktigt att rektor tar in lärarnas åsikter och för en dialog. Detta kan tolkas som ett uttryck på en önskan om medbestämmande för lärarna i viktiga pedagogiska frågor. På frågan om vad AL1 tror att lärarkollegiet i stort har för förväntningar på det pedagogiska ledarskapet beskriver hen vad som tros vara den gängse uppfattningen bland lärarna på skolan. Först beskriver AL1 att förväntningarna rent generellt är att rektor inte är alltför inblandad i detaljer och lyfter sedan möjligheten för lärare att vara med och bestämma i resursfördelning.

> […] det som folk kanske möjligtvis efterfrågar, för att få den här lite mer dialog det handlar ju mer om, kanske då, medbestämmande och i resursfrågorna. Alltså där kanske folk känner sig ibland åsidosatta. (AL1)

6.4.3. Pedagogisk kompetens

En andra övergripande kategori under vilka förväntningar som lärare har på rektors pedagogiska ledarskap handlar om rektors pedagogiska kompetens. Den aspekt som framkommer under denna kategori är förväntningar på kunskaper inom ämnen och läroplaner.

Gällande kunskaper om ämnen och läroplan är detta en förväntan som framträder både bland lärare och rektorer. BR beskriver sitt första år som rektor på skolan som väldigt spretigt och där det ställs krav på beslut och kunskap inom många olika områden. I detta resonemang nämns exempelvis att vara påläst inför ämneskonferens eller frågor om elevhälsa.

> Du slängs liksom mellan frågor om städ och huruvida man ska ha en speciell doft på toaletterna till ... polisiära ärenden till och sen så plötsligt så just det, nu ska vi ha … nu ska vi ju ha [skrattar till] ämneskonferens här och så ska jag vara fullständigt liksom inläst och påläst på NO. [skrattar till] Årskurs nio, inte riktigt så, men ... nä men det är spretigt. Jag är väldigt nöjd med det här första året i varje fall att jag i varje fall har kommit till det att jag ... kan flytta, var sak till rätt plats. Till en början liksom första tiden så bara översköljs man liksom av frågor och saker som man förväntas kunna svara på från dag ett. Med en bredd som är så enorm liksom, nu kan jag i varje fall liksom flytta varje sak till rätt plats. "Ja men det är ett elevhälsoärende, det tar vi på tisdagar." "Det kan vi ta på ert arbetslag på måndag." Jag kan liksom flytta sakerna till rätt plats, och det är jag nöjd med. [skrattar till] (BR)

Lärarna uttrycker också förväntan om en påläst rektor väldigt tydligt. BL1 uttrycker, som nämnts ovan, en stark önskan om att kunna sitta och diskutera sina lektionsplaneringar utifrån centrala innehåll och förmågor från läroplanen med sin rektor. AL2 svarar på frågan om vilka

de viktigaste faktorerna för ett gott samarbete kring undervisningen är att rektor bör vara ”påläst” och kunna diskutera pedagogiska frågor med lärarna med god kunskap om läroplan.

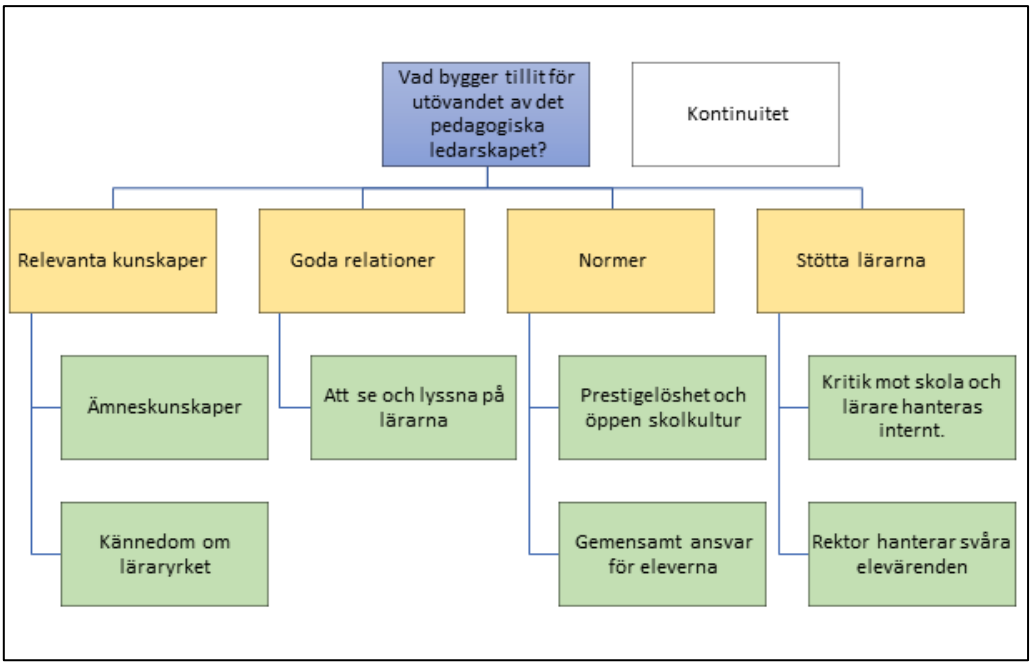
> […] det är viktigt för mig att jag har en påläst rektor. Alltså jag vill ju känna att det är till rektorn jag ska kunna gå och ställa pedagogiska frågor de ska ju veta ... minst lika mycket som jag vet, jag vill ju inte komma dit och de inte vet att vi ska ha nya läroplaner eller alltså liknande. (AL2)

6.5. Vad bygger tillit i utövandet av det pedagogiskt ledarskap?

Betydelsen av tillit för att kunna bedriva ett pedagogiskt ledarskap som utmanar lärare i utvecklingen av undervisning är utifrån rektorernas perspektiv fundamental. Att på olika sätt kunna ifrågasätta och diskutera undervisningen, som ligger lärarna så nära, utan att det uppfattas som ett påhopp på lärarens person kräver tillit. På frågan om det finns några hinder för att rektor ska kunna få insyn och inflytande i undervisningen, nämner rektor AR avsaknaden av tillitsfulla relationer som exempel (se 6.3.3).

Även om betydelsen av tillit står utanför denna studies frågeställning kan det vara viktigt att understryka vikten av tillit ur rektorernas perspektiv då detta framkommit tydligt i intervjumaterialet. Att rektorerna, som tidigare nämnt, främst har lyft ”mjuka värden” som skolkultur och relationer bekräftar Rothstein när han just menar att tillit har en ”… avgörande betydelse för organisationens möjligheter att fungera” (Rothstein, 2018, s. 52).

Studiens frågeställning fokuserade dock på vad som bygger tillit för rektors pedagogiska ledarskap. I intervjumaterialet har fyra huvudsakliga kategorier om vad som bygger tillit framkommit; (1) kunskaper, (2) relationer, (3) normer, och (4) stötta lärarna. Dessutom framträder en förutsättning för att tillit ska kunna byggas vilket är tid i form av rektors kontinuitet på skolan. Bägge rektorer lyfter denna faktor i olika sammanhang där de exempelvis talar om relationer eller normer på skolan. I figuren 6:3 nedan visas de kategorierna och underkategorier som framkommit.



Figur 6:3 Vad bygger tillit för utövandet av det pedagogiska ledarskapet
Figuren visar de kategorier som framkommit under frågeställningen om lärares förväntningar, och rektorernas upplevelse av lärares förväntningar, av det pedagogiska ledarskapet (blå ruta). De tre nivåerna av kategorisering synliggörs genom olika färger (första nivån: gul, andra nivån: grön, tredje nivån: vit)

Enligt Bringselius (2018) byggs tillit utifrån en bedömning om en annans persons tillitsvärdighet. Denna bedömning görs genom att bedöma personens förmåga, integritet och hjälpvillighet. Studien har fokuserat på hur tillit byggs för rektors pedagogiska ledarskap och inte tillit för rektor i allmänhet, eller rektor som chef. De som således visar tillit är lärarna och de som får tillit i detta hänseende är rektorerna.

6.5.1. Relevanta kunskaper

En första kategori som skapar tillit som framkommer ur intervjumaterialet är att rektor behöver vissa relevanta kunskaper för att kunna bedriva pedagogiskt ledarskap över utvecklingen av undervisningen. Dessa kunskaper kan sägas handla dels om ämneskunskaper för att kunna ha inflytande över utvecklingen av undervisningen inom ett visst ämne, dels en mer allmän kunskap, eller kännedom om, läraryrket.

Vad gäller ämneskunskaper beskriver båda rektorer att det krävs ämneskunskaper för att exempelvis kunna leda ämneskonferens eller andra forum för utveckling av undervisning. Rektor AR beskriver att hen har visst mandat i en grupp matematiklärare eftersom också hen har en bakgrund som matematiklärare.

> I den här matte/NO-gruppen så hade du inte kunnat skicka in en humanist. Finns inte en chans, här uppe står de och räknar så svåra tal i matematik så att jag bara går förbi dem och säger "ni är galna". Och så fortsätter jag att gå. De tävlar varje dag emot varandra vem som är bäst i matematik … Så hade du skickat in någon som inte vet vad en ekvation är så är det liksom bara "du finns inte du har ingen legitimitet". (AR)

Också lärarna på samma skola beskriver att det krävs vissa ämneskunskaper hos rektor för att kunna ha något att säga till om gällande undervisningen. Lärare AL1, med behörighet i två olika ämnen, beskriver att det är skillnad på de båda ämnena för rektorns möjlighet till inflytande av utvecklingen av undervisningen. I ett ämne ser läraren att undervisningen kan diskuteras med rektor eftersom rektor också har bakgrund som lärare i detta ämne, men vad gäller det andra ämnet åtnjuter inte rektor samma legitimitet (jfr 6.3.1).

Den andra kategorin kunskaper handlar mer om allmän kännedom om läraryrket. BR svarar på frågan om hur hen vinner lärarnas förtroende för sitt pedagogiska ledarskap, att hen behöver vinna lärarnas respekt genom kunskap. Det framgår inte exakt vilken slags kunskap detta rör sig om men i ordvalen som rektor använder, att hen ”vet”, ”kan” och ”förstår” vad lärarna gör och tänker så tolkas detta som en kunskap om vad det innebär att vara lärare.

> Först och främst så tror jag att de har höga krav på mig att jag ska veta vad jag pratar om. Tror jag är väldigt viktigt för dem. [längre paus] Att jag på något sätt, kan visa att jag ... att jag vet och att jag kan och att jag förstår det de gör, tänker jag. Man skapar, någon form av liksom respekt genom det. (BR)

Också BL1 beskriver denna mer allmänna pedagogiska kunskapen och lärarerfarenhet som något som bygger tillit. BL1 exemplifierar med att BR:s lärarbakgrund där hen “jobbat som lärare längre än jag” är skäl till att BL1 känner tillit till BR pedagogiska ledarskap.

Intervjuerna visar på förmågor (första aspekten i bedömning av tillitsvärdighet) som bedöms vara viktiga för att rektor ska kunna åtnjuta lärarnas tillit i sitt pedagogiska ledarskap. Det ska dock sägas att förmåga inte bara behöver innebära kunskap utan också att rektor har “förmågan” att styra organisation och resurser och inte själv saknar handlingsförmåga från exempelvis överliggande nivå (Bringselius, 2018). Vad som framgår är att rektorerna bedöms ha förmåga i olika utsträckning beroende på kunskaper inom exempelvis olika ämnen. Det kan alltså vara så att hur undervisningsnära rektors pedagogiska ledarskap är, det vill säga hur nära undervisningsfrågorna rektor kommer, kan se olika ut beroende på rektors egen ämnesbakgrund eller lärarerfarenhet.

6.5.2. Goda relationer

En andra kategori som både lärare och rektorer lyfter som essentiell för tilliten är goda relationer. Detta handlar först om att som lärare bli sedd, lyssnad på att känna tillit från sin rektor för att rektor i sin tur ska kunna åtnjuta tillit från lärarna i sitt pedagogiska ledarskap. Det är värt att notera att samtliga aspekter under kategorin goda relationer är allmänna mellanmänskliga behov och inte något specifikt relaterat till just tillit för pedagogiskt ledarskap. AR beskriver skolan som en relationell miljö där tillit byggs upp genom att se och bry sig om varandra och att ett särskilt ansvar åläggs rektor i att bygga sådana relationer.

> […] det här yrket att vara lärare rektor är att vara relationell. Och det är att ha en fingertoppskänsla att veta att nu måste jag se till att du känner dig sedd. Sen om det är att du klippte håret igår eller att den här eleven

> sa någonting om dig. Det är ingen skillnad att jobba med elever i ett klassrum. Alla vill bli sedda och bekräftade och det handlar om att bygga tillit. (AR)

Även bland lärare framstår behovet av att bli sedda och bekräftade. Exempel på att rektor inte ser eller lyssnar på lärare, såsom att rektor inte svarar på mejl eller lyssnar på lärarnas kompetens vid utvärderingar som görs på skolan, nämns som hinder för tillit till rektors pedagogiska ledarskap. Lärare vid Skola A besvarar frågan om vad som gör att de får förtroende för rektor i dennes arbete med det pedagogiska ledarskapet med att vända på frågan och betona vikten av att rektor har förtroende för lärarna.

> [...] jag får ju tillit till någon, för att den visar mig tillit och så det är ju liksom en ömsesidig respekt där fram och tillbaka. (AL2)

Vad som framgår under kategorin om goda relationer kan kopplas till den andra aspekten i bedömningen av tillitsvärdighet vilket är integritet. Integritet är en persons hållbara, över tid, och konsekventa agerande gentemot lärarnas önskade principer att bli sedd och lyssnad på. Under nästa kategori i resultatredovisningen framkommer ytterligare principer som påverkar bedömningen av rektors integritet.

6.5.3. Normer

En tredje kategori handlar om normer i skolan som påverkar lärares tillit till rektors pedagogiska ledarskap. En underkategori till normer är olika uttryck från både rektor och lärare för en öppen skolkultur där dialog och prestigelöshet råder. Detta beskrivs som en skolkultur där brister får förekomma och att kritik inte tolkas personligt. AR menar att en viktig del i detta är att visa sig sårbar i det pedagogiska ledarskapet genom att ”våga bjuda på” sig själv. AR talar som beskrivits ovan ingående om utmanandet av lärarkollegiet som en del av det pedagogiska ledarskapet, men ser det som en viktig del i en skolkultur att det är accepterat att ifrågasätta varandra utan att det tas personligt eller att känslorna brusar över, och att detta utmanande ska ske åt båda håll:

> […] viktigt att våga visa att det är okej att man utmanar sin skolledning. Och att det är givande för mig som rektor att bli utmanad, för är det så jag alltid går i baklås eller, säger att "ja men ni är inte kloka" eller "ni är dumma i huvudet" eller någonting då får jag ju ingen skolutveckling ändå. (AR)

En andra underkategori under normer handlar om elevfokus. För AL2 är denna faktor, att rektor sätter eleven i första hand, det allra viktigaste för att kunna ha tillit till rektors pedagogiska ledarskap. AR beskriver i sin tur att det pedagogiska ledarskapet måste utgå från eleverna och deras upplevelse och resultat för att kunna bedrivas med legitimitet och inte vara något som rektor tänkt ihop på sin egen kammare. Också BR lyfter hela skolans gemensamma ansvar för eleverna som en viktig aspekt för att bygga tillit. I samband med detta talar BR om ett ”vi” på skolan där alla tar ansvar och rektor inte är någon som bara sitter på sitt kontor utan är närvarande och ”får med alla på tåget”. En destruktiv norm som motverkar tillitsbyggande menar BR

är “annanism” som beskrivs som ett ansvarsförskjutande beteende där ingen vill handskas med elever som anses besvärliga.

> Det som jag har försökt att signalera det här året det är ju det här att ... att alla våra elever är våra elever, det finns en viss annanism i systemet där ... de besvärligaste eleverna ska någon annan ta hand om, eller, får man inte klarar man inte E ... i min undervisning så ska någon annan, undervisa den eleven. För att raljera lite grann. (BR)

Det ska understrykas att just bedömningen av tillitsvärdigheten gällande integritet har en tidsaspekt vilket visar den som ger tillit att ideal (hållning gentemot de önskade principerna) överensstämmer med agerande hos den som ges tillit. Som inledningsvis konstaterades i detta avsnitt lyfte bägge rektorer kontinuitet i form av antal års erfarenhet av rektorsuppdraget som en grundläggande faktor för att kunna bygga tillit och gott samarbete kring undervisningen vilka kan kopplas till de aspekter som framkommer under goda relationer och normer. Att rektor ser och lyssnar på lärare, visar sårbarhet och prestigelöshet samt har elevfokus är alltså något som byggs över tid.

6.5.4. Stötta lärarna

En sista kategori i att bygga tillit är närbesläktad med vad som kan kallas Vi-känslan (gemensamt ansvar över eleverna) som BR talade om ovan och benämns som att stötta lärarna. Både lärare och rektorer lyfter aspekter av att avlasta, stötta eller backa upp lärarna i deras dagliga arbete med både elever och föräldrar. Denna kategori kan sammanfattningsvis sägas handla om att rektor och lärare arbetar tillsammans och enade inom skolan.

Att stötta lärarna handlar om hur kritik från elever eller föräldrar hanteras. Båda rektorer talar om hur extern kritik av lärarna behöver mötas av rektors stöd och uppbackning, vilket framkommer som svar på frågan om hur rektorerna bygger förtroende hos lärarna.

> Jo men dels att finnas där och backa upp, som sagt vi har krävande föräldrar, som ställer otroligt höga krav, att man ibland kan avlasta dem med det och säga "vet du vad du kan släppa det nu jag tar över" liksom. "Jag ringer det samtalet eller jag ... ", och att man är naturligtvis med på möten, de här föräldrarna vill alltid ha möten, väldigt mycket möten. (BR)

För AR är det viktigt att på detta sätt skydda lärarna och att de kan känna sig trygga i att AR står bakom sina lärare och hanterar eventuella problem inom skolan.

I förhållande till bedömning av tillitsvärdighet är den stöttande aspekten den tredje, vilken kallas hjälpvillighet. När lärarna upplever att rektor är villig att hjälpa och stötta i frågor om svåra elevärenden eller föräldrakontakt, oavsett om detta innebär att rektor behöver åsidosätta egna intressen, såsom andra arbetsuppgifter eller det potentiellt obekväma i att stå i “skottgluggen” för föräldrars kritik, bygger detta tillit till rektors pedagogiska ledarskap.

7. Diskussion

7.1. Resultatdiskussion

7.1.1. Lärares ambivalens - att inse behovet men inte vilja bli utmanad

Rektorernas och lärarnas tolkning av rektors uppdrag i den här studien stämmer överens till den grad att båda parter främst talar om rektors ledarroll, övergripande ansvar, och funktion som en samlande kraft i det pedagogiska arbetet. Samtliga rektorer och lärare i studien beskriver också forum för kollegialt lärande som centralt för rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen och utvecklingen av densamma genom att lärare där får möjlighet till erfarenhetsutbyte. Lärare tycks med andra ord uppleva att de behöver rektors stöd för att inte bara kunna bidra till undervisningen vid skolan utan även till utvecklingen av densamma. Både rektorer och lärare identifierar i varierande grad rektors potential till att kunna utmana och ifrågasätta invanda föreställningar hos lärare gällande deras undervisning. De intervjuade lärarna vid Skola A har samtidigt en tydlig bild av hur det pedagogiska ledarskapet inte innebär att rektor ska vara alltför undervisningsnära. Detta uttrycker lärarna som en tolkning av rektors uppdrag, men det formuleras också som en förväntan från lärare på rektor att rektor inte ska gå in i detaljer kring undervisningen. Synen att rektor ska ha ett avstånd till undervisningen motiverar lärare AL1 och AL2 med att de upplever sig ha större kompetens och erfarenhet av undervisning än rektor, men AL1 nämner också det faktum att lärarna känner sig alltför ifrågasatta när rektor bedriver pedagogiskt ledarskap “på detaljplan”.

I fråga om lärares förväntningar bekräftar samtliga intervjupersoner bilden av att lärare generellt inte efterfrågar ett mer direkt, undervisningsnära pedagogiskt ledarskap. Det går med andra ord att ana en ambivalens i lärarnas syn på den utmanande aspekten av rektors pedagogiska ledarskap. Lärare inser behovet av att bli utmanade på något vis, men när det väl sker kan lärare uppleva ett instinktivt motstånd mot det mer undervisningsnära pedagogiska ledarskapet då det gör att de känner sig ifrågasatta eller kritiserade. Flera intervjupersoner (AR, AL2, BL1) ger uttryck för hur lärare tenderar uppvisa ett sådant motstånd mot att få sina invanda föreställningar och beteendemönster i fråga om undervisningen utmanade som en del i utvecklingsarbetet lett av rektor. En faktor som kan tas i beaktning för att förstå ovan beskrivna ambivalens hos lärarna till ett mer utmanande, undervisningsnära ledarskap är tillit.

I analysen av intervjumaterialet ovan framgår att vad som bygger tillit för rektors pedagogiska ledarskap är i mångt och mycket generella mellanmänskliga faktorer såsom “goda relationer” (6.5.2), “normer” (6.5.3) och “stötta lärarna” (6.5.4) vilka knyter an till integritet och hjälpvillighet i Bringselius (2018) modell för hur tillit byggs upp. Vad som däremot kan sägas vara en faktor som varierar i rektors möjlighet att komma nära undervisningen i sitt pedagogiska ledarskap är rektors kunskaper (6.5.1) vilka kan kopplas till förmåga i modellen för tillit hur byggs upp. Resultatet visar här att rektors legitimitet att ha inflytande i utvecklingen av undervisningen beror på rektors ämneskunskaper och generella lärarkunskaper. Härigenom går det att

skärskåda vad som kan utmärka det pedagogiska ledarskapet från ett ledarskap i mer allmän bemärkelse, det vill säga rektorers möjligheter till att bedriva ett direkt pedagogiskt ledarskap med inflytande över undervisningen.

7.1.2. Att separera tolkningar, förväntningar och subjektiv erfarenhet

Att i genomgången av intervjumaterialet skilja mellan lärares tolkningar och förväntningar har varit lättare sagt än gjort. Det ska inte uteslutas att detta i någon utsträckning kan vara en konsekvens av genomförandet av intervjuerna respektive kategoriseringen av intervjumaterialet. Samtidigt var det som redovisats ovan vid flertalet tillfällen påtagligt hur lärare fick en fråga om sin tolkning men genast började tala om sina personliga förväntningar, eller vice versa. Denna tendens hos lärarna att inte fullt ut lyckas isolera sina tolkningar från sina förväntningar eller hålla isär hur det är i dagsläget och hur det skulle kunna vara, kan med stöd av de teoretiska perspektiv och den litteraturgenomgång som studien bygger på förstås mot bakgrund av en rad faktorer.

För det första går det att i lärarnas och rektorernas policytolkning läsa in en kamp om den pedagogiska apparaten. I formulerandet av forskningsfrågorna antogs inte vara rimligt att förvänta sig att lärare i regel är bekanta med exakta formuleringar i policytext om rektors pedagogiska ledarskap, det vill säga skollagen respektive läroplanen. Med hänsyn till detta är det förståeligt att lärare i sina tolkningar av rektors uppdrag har en tendens att vända sig till subjektiva erfarenheter och förväntningar när de får frågan om hur de tolkar rektors uppdrag. Detta är helt i linje med Balls syn på policytext som något vidare än de faktiska formuleringarna, där policy kan implementeras i flera led utan att överhuvudtaget ha lästs av varje enskild aktör. Därför efterlyser den första forskningsfrågan om lärares tolkning av uppdraget just en tolkning av uppdraget, snarare än en redogörelse för hur de ser att rektor på deras nuvarande skola lever upp till skollagen och läroplanen. Behovet av denna ansats när det gäller frågan om lärares tolkningar kan illustreras med hur lärare AL1 exempelvis utgav sig för att ha läst på kort inför intervjun vad som faktiskt stod om rektors pedagogiska ledarskap, eller hur lärare AL2 gav uttryck att en viktig del i rektors pedagogiska ledarskap var ansvaret för att skollag respektive läroplaner följs.

Lärares inställning till rektor och rektors ledarskap kan utifrån denna studies resultat antas ha en avgörande del i hur policytext om rektors pedagogiska ledarskap implementeras på skolan. Klivet från regelstyrd till målstyrd skola kan betraktas som ett exempel på hur det pedagogiska fältet i dagsläget innehar någon grad av självständighet från den offentliga huvudmannen, eller det officiella rekontextualiserande fältet som Bernstein (1996) benämner det. Därmed kan det pedagogiska fältet sägas utgöra en plattform för både autonomi och frihet från detaljstyrning men också, därigenom, en plattform för kamp om implementeringen mellan olika aktörer (Bernstein, 1996). Lärarkåren betraktat som profession har en tradition av att arbeta självständigt och inneha en hög grad av autonomi i relation till rektor (Svedberg, 2000). Med hänsyn till den här historiska pusselbiten är det föga förvånande att lärare enligt intervjupersonerna tenderar uppvisa ett instinktivt motstånd mot tanken på att rektor skulle detaljstyra, eller om så bara

utmana, deras undervisning. Kampen om den pedagogiska apparaten, här i form av implementeringen av policytext om rektors pedagogiska ledarskap, kan i detta fall alltså även betraktas som en kamp om lärarnas autonomi. I den här kampen har lärare incitament till att försvara *status quo* och sin historiska roll som autonom, medan rektor i implementeringsprocessen främst kan betraktas som verkställare av en policy som tagits fram och drivits igenom av högre instanser belägna utanför det pedagogiska fältet.[10]

För det andra finns en tendens hos lärarna att rationalisera frånvaron av undervisningsnära pedagogiskt ledarskap. Med hänsyn till studiens teoretiska utgångspunkt som betraktar skolan som ett löst kopplat system, kan lärare och rektors tolkningar av rektors uppdrag upplevas som förvånansvärt samstämmiga. Den frekventa kommunikation och de små informella möten som håller samman det löst kopplade systemet uppges samtidigt inte röra direkta frågor om undervisningen. Ett sätt att tolka den här samstämmigheten är att rektor och lärare helt enkelt accepterar varandras unika identitet i det löst kopplade systemet, och att så länge verksamheten fortlöper relativt problemfritt finns få incitament, men stora skolkulturella och relationella hinder, för att utmana undervisningen på det vis som båda rektorerna tycks ha för avsikt att göra som en del av sitt pedagogiska ledarskap och sitt uppdrag att utveckla utbildningen.

Det framgår tydligt i intervjuerna med lärarna hur tolkningar och förväntningar begränsas av den ram som verkligheten utgör, det vill säga lärarnas erfarenheter av deras nuvarande men även tidigare rektorer och skolor. Erfarenheter av tidigare rektorer återkommer som ett exempel i lärarnas resonemang och får antas ha influerat lärares tolkningar respektive förväntningar. När lärarna vid Skola A väljer att lyfta exempel på erfarenheter av tidigare rektorer uppges dessa i regel uppges ha haft ett begränsat pedagogiskt ledarskap och i huvudsak axlat ett indirekt pedagogiskt ledarskap på skolorna. Därmed går det att spekulera i hur dessa erfarenheter kan ha bidragit till att både tolkningar och förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap hos dessa lärare är relativt låga, i kontrast till hur rektor AR och BR respektive lärare BL1 som alla är mer positivt inställda till ett direkt undervisningsnära pedagogiskt ledarskap formulerar rektors uppdrag. Resultatet i denna studie kan dock inte användas för att uppskatta i vilken grad tidigare erfarenheter har betydelse för hur lärare tolkar respektive vad de förväntar sig i fråga om rektors pedagogiska ledarskap.

Lärare vid Skola A använder också sina erfarenheter av rektorers tidsbrist som en förklaringsmodell till varför rektors pedagogiska ledarskap stannar vid att vara mer övergripande. De uttrycker vidare förståelse för att det förhåller sig på det viset, snarare än att exempelvis efterlysa mer resurser genom politisk handlingskraft som kan möjliggöra ett mer ingående pedagogiskt ledarskap hos rektor, i linje med ett ramfaktorteoretiskt förhållningssätt (Lundgren, 2017). Medan lärarna i huvudsak anger ramfaktorer som förklaring till att rektorer inte kan arbeta mer undervisningsnära med sitt pedagogiska ledarskap, utgör rektorernas tankar om skolkultur som ett huvudsakligt hinder för rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen en tydlig kontrast till lärarnas resonemang. Anmärkningsvärt är att när respektive rektor AR och BR på denna punkt i intervjun får frågan om hinder för att utöva pedagogiskt ledarskap över undervisningen,

[10] Lat. ”oförändrat tillstånd”

är det ingen av dem som i första hand lyfter ramfaktorer såsom tidsbrist eller arbetsbelastning. Detta kan ses i ljuset av att tidigare forskning (Ärlestig, 2008) respektive Skolinspektionens granskningar (2010, 2012) indikerat att svenska rektorer generellt har problem med att få tid över till det pedagogiska ledarskapet för att det administrativa chefskapet innebär en såpass stor arbetsbörda.

Exkluderandet av just den här typen av ramfaktorer har varit den största prioriteringen när avgränsningarna av studiens syfte gjordes, med avsikt att i stället få ökat fokus på hur tolkningar, förväntningar och tillitsfulla relationer påverkar möjligheterna till ett pedagogiskt ledarskap. Med det sagt är det intresseväckande hur det är lärare, snarare än rektor, som på eget initiativ lyfter sådana ramfaktorer som en förklaring till varför det pedagogiska ledarskapet ser ut som det gör, och trotsar studiens initiala avsikt att avgränsa forskningsfrågorna och intervjuinnehållet mot sådana aspekter.

Denna tendens hos lärarna att både förklara och visa förståelse för frånvaron av ett mer undervisningsnära pedagogiskt ledarskap, kan betraktas som en form av *sensemaking* (Weick, 1995). Det vill säga ett slags rationalisering av en struktur eller ett fenomen i ett löst kopplat system som kan bestå och, behjälpt av den här sortens rationaliseringar, reproduceras även om det inte nödvändigtvis är det mest effektiva eller rationella sättet att organisera arbetet på.

7.2. Metoddiskussion

Svårigheterna med att särskilja intervjupersonernas tolkningar, förväntningar samt erfarenheter av rektors pedagogiska ledarskap som redogjorts för i resultatdiskussionen ovan väcker frågan om validiteten i studiens resultat. I analysen har författarnas tolkningar av dessa begrepp redovisats och underbyggts med hjälp av teoretiska utgångspunkter och tidigare studier. Samtidigt indikerar svårigheten att särskilja begreppen att valet av kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer samt ordagrann transkription av dessa har varit det mest lämpliga för att öka sannolikheterna att intervjuerna fångar det som arbetets syfte och frågeställningar är ute efter.

Urvalet av intervjupersoner påverkades av vilka rektorer som upplevde sig ha tid till att ställa upp på intervju, vilket som redovisats i metoddelen var väldigt få. De rektorer som i slutändan tackade ja och deltog i studien kan antas ha mer utrymme i sin tjänst för att vika en halvtimme till en intervju alternativt varit mer villiga att prioritera en intervju om pedagogiskt ledarskap. Mot bakgrund av att brist på pedagogiskt ledarskap hos rektor ofta förklaras med tid som ramfaktor är det möjligt att en rektor som upplever sig arbeta mycket och medvetet med sitt pedagogiska ledarskap är mer beredd att vika tid för att berätta om sitt arbete, än de som inte upplevt sig ha möjlighet, tid eller resurser för att utöva ett utpräglat pedagogiskt ledarskap över lärares undervisning. Sedan syftet och frågeställningarna avsåg undersöka relationer och uppfattningar om rektors pedagogiska ledarskap kan själva uppsatsämnet som presenterats eventuellt ha påverkat rektorers benägenhet att ställa upp och/eller skicka vidare informationsbrevet till lärare vid skolan.

Att förfarandet med självselekterande urval gällande lärare fick frångås ställer också frågor om reliabilitet respektive validitet i aktuell dager. Det faktum att lärare knöts till studien direkt via rektor, och inte genom att anmäla sig direkt till forskarna, ger fog för att fråga sig om dessa lärare är de lämpligaste intervjupersonerna för att resultatet ska kunna besvara arbetets frågeställningar (validitet). Likaså går det att ifrågasätta hur tillförlitlig bild av relationen mellan rektor och lärare på skolan som intervjuerna faktiskt fångat, och i vilken grad samma resultat skulle uppnås vid en likadan studie vid en annan studie med tanke på att dessa lärare inte kan förmodas ha varit fullt representativa för lärarlaget på skolan. Studien har dock inte haft någon ambition att generalisera resultatet för alla lärare på de studerade skolorna. Det kan misstänkas att variation i urvalet kan ha begränsats på grund av att det ursprungliga förfarandet fick frångås men likväl har relationer mellan en rektor och dess lärare undersökts på respektive skola, vilket varit det som studien haft för syfte. Samtidigt som det ursprungliga förfarandet frångicks kan dock sägas att ett självselekterande urval å andra sidan skulle rest frågor om intervjupersonernas intentioner bakom att frivilligt ställa upp. Det är rimligt att anta att de lärare i ett lärarlag som är mer villiga att på eget initiativ anmäla intresse för att delta i en forskningsstudie utmärker sig på vissa sätt som gör att de inte kan anses vara representativa för hela lärarlaget. Variationen i urvalet har också troligtvis påverkats av att det inte gick att intervjua två lärare från Skola B, då lärarintervjuerna från Skola A och B visar på betydande skillnader i fråga om tolkning och förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap.

Några specifika faktorer, som utmärkte studiens underlag i fråga om intervjupersoner, är nödvändiga att lyfta fram i denna metoddiskussion för transparensens skull och för att mer i detalj redovisa studiens möjliga överförbarhet till andra liknande skolor och därmed studiens möjliga svagheter i fråga om reliabilitet:

Både Skola A och Skola B beskrivs genomgående som framgångsrika skolor med hänsyn till elevresultat med studiemotiverade elever. Rektor AR respektive BR beskriver också respektive lärarlag som självgående och självständiga. Rektor AR och BR är båda nyligen tillträdda på Skola A respektive Skola B. Rektor AR har samtidigt 20 års erfarenhet av rektorsyrket, medan rektor BR innehar sin första rektorstjänst efter att tidigare arbetat som lärare. Båda lärarna vid Skola A som ställde upp på intervju är också arbetslagsledare, sitter i regelbundna möten med rektor och kan därmed tänkas ha en närmre relation med rektor än andra lärare på skolan. Sedan en slutsats i diskussionen av studiens resultat är vikten av rektors ämneserfarenhet, är det värt att nämna hur rektor AR har samma ämneserfarenhet från sin tid som lärare AL2. I övrigt har rektorerna inte samma ämneslärarerfarenheter som lärare vid någon av skolorna.

Coronapandemin har präglat arbetet på skolorna under det gångna läsåret på flera vis. Rektor BR är dock mer benägen att lyfta fram begränsningar av rektorsuppdraget om pedagogiskt ledarskap med hänvisning till pandemin än rektor AR, vilket skulle kunna handla om att rektor BR är ny i yrket men likaväl kan bero på att skolornas rutiner och verksamhet påverkats i olika hög grad av pandemin, något intervjuerna inte berörde mer ingående.

8. Slutord och framtida forskning

8.1. Slutord

Rektors pedagogiska ledarskap är ett svårdefinierat begrepp och ett komplext uppdrag, som tar form i en process där policytext implementeras i ett korstryck mellan lärare respektive rektorers tolkningar, lärares förväntningar samt subjektiva erfarenheter. Rektorsyrket och läraryrket har historiskt betraktat växt ifrån varandra och idag tagit formen av två distinkt skilda professioner, som kan sägas ha en inneboende maktrelation mellan sig. Den autonomi som lärare traditionellt har varit garanterade i sin yrkesutövning och de förväntningar det medför hos lärarna kan förmodas komplicera implementeringen av rektors uppdrag att leda det pedagogiska arbetet och utveckla undervisningen, något den här studiens resultat också indikerar. En slutsats som dragits är att tolkningar hos rektor respektive lärare stämmer överens i viss grad, men att denna samstämmighet kan tolkas som en uppnådd konsensus i en spänd maktrelation som annars skulle genererat i en konflikt om makten över policyimplementeringen i den pedagogiska apparaten.

Analysen av intervjumaterialet visar att lärare tenderar uppvisa ett motstånd mot att bli utmanade i sina invanda undervisningsmetoder, vilket kan vara en utmaning för rektors vidare uppdrag att utveckla utbildningen. Tillit i relationerna mellan lärare och rektor framkommer som en viktig komponent att ta hänsyn till för att förstå hur rektors pedagogiska ledarskap över undervisningen tar form i praktik, och särskilt rektors pedagogiska kompetenser framstår som betydande för att skapa förtroende hos lärarlaget för det utvecklingsarbete rektor ansvarar för att bedriva på skolan.

8.2. Framtida forskning

En övergripande insikt som följer med från arbetet med denna studie är hur svårt det varit att hålla isär tolkningar, förväntningar och erfarenheter, i det här fallet kring rektors pedagogiska ledarskap, i såväl intervjusituationen som i den efterföljande analysen och kategoriseringen av datamaterialet. En naturlig fortsättning på det utforskande av området som denna studie utgjort skulle vara att metodologiskt försöka renodla dessa tre nämnda kategorier. På den vägen skulle det vara möjligt att tydligare kunna utröna med empiriskt stöd hur förväntningar, tolkningar och tidigare erfarenheter påverkar varandra, något den här studiens metod enbart gjort det möjligt att spekulera kring.

Hur de skolkulturella förutsättningarna för rektors pedagogiska ledarskap skiljer sig åt mellan skolor med hänsyn till varierande faktorer såsom kommunal huvudman, elevunderlag och elevresultat studerat i ett mer kvantitativt perspektiv skulle också addera till de slutsatser som kunnat dras baserat på detta småskaliga underlag, som utgjorts av två snarlika skolor sett till elevresultat och huvudman. En kvantitativ ansats måste dock ta stor hänsyn till hur mångtydigheten i de begrepp som legat till grund för den här studiens frågeställningar har förutsatt den utpräglat

kvalitativa metod som använts. En aspekt som också framkom i intervjumaterialet men som arbetets litteraturöversikt och valda teorier inte behandlar mer ingående är effekter och upplevelser av olika sorters ledarstilar hos rektor, även det är något som skulle kunna vara föremål för vidare forskning på området.

Behovet av ett mer direkt, undervisningsnära pedagogiskt ledarskap för att säkra likvärdigheten skolor emellan nationellt är en aspekt som vidrördes av respondenter, men som inte givits utrymme i resultatredovisningen då det inte faller in under detta arbetes frågeställningar. Ett angränsande ämne som enbart förekom i bisatser hos flera respondenter och således inte givits utrymme i resultatredovisningen till detta arbete är vidare hur elevresultat, i brist på andra möjligheter hos rektor till insyn i undervisningen, kan komma att fungera som en - potentiellt missvisande - indikator på vilket behov det finns av ett mer ingående pedagogiskt ledarskap i syfte att utveckla utbildningen. Båda dessa aspekter skulle vara intressanta att undersöka i en studie kring rektors pedagogiska ledarskap som fokuserar mindre på organisation och desto mer på skolpolitiska frågor.

Det är slutligen viktigt att konstatera hur studien fokuserat helt på hur rektors pedagogiska ledarskap tar sig uttryck i det Bernstein benämner det pedagogiska rekontextualiserande fältet. Det framstår som motiverat att även bedriva fortsatt forskning på området med blicken riktad mot det officiella rekontextualiserande fält där policyn initialt tar form, det vill säga de kommunala huvudmännen och den nationella skolpolitiken. Mot bakgrund av den här studiens resultat skulle det vara värdefullt att undersöka hur policykonstruktion också kan ta hänsyn till de faktiska förhållanden - i synnerhet de historiska, skolkulturella och relationella - som råder på de skolor där policyn om rektors pedagogiska ledarskap är tänkt att implementeras.

Referenser

Ball, S.J. (1993). *What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13:2, 10-17.

Bernstein, Basil. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.

Blossing, U. (2011). Kan rektor omsätta ett pedagogiskt ledarskap? I U. Blossing (Red.). (2011) *Skolledaren i fokus - kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.

Bringselius, L. (2018). Vad är tillitsbaserad styrning och ledning? I L. Bringselius (Red.), SOU 2018:38, *Styra och leda med tillit - Forskning och praktik*. (s. 61-83) Stockholm: Tillitsdelegationen.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad* (2:a uppl). Stockholm: Norstedts Juridik.

Hallerström, L. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*. (Doktorsavhandling, Studies in Sociology of Law 23.) Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet. Hämtad från https://portal.research.lu.se/portal/files/4513368/26685.pdf

Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 18, (nr 3-4), 197-215.

Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång - strategier för en likvärdig skola.* Stockholm: Natur & Kultur.

Leo, U. (2013). *Rektorers pedagogiska ledarskap - en kunskapsöversikt*. (Forskning i korthet 2013:4) Hämtad från Vetenskapsrådet: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b6c/1529480533173/Rektor-En-forskningsoeversikt-2000-10_VR_2011.pdf

Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap - Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. (Doktorsavhandling, Dissertation Series No. 7) Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Hämtad från https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf

Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige.* 1, 31-41.

Lundgren, U. P. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 203-263). Stockholm: Natur & kultur.

Johansson, O. (Red.) (2011). *Rektor - en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie 4:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från Vetenskapsrådet: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b6c/1529480533173/Rektor-En-forskningsoeversikt-2000-10_VR_2011.pdf

Nihlfors, E., & Johansson, O. (2013). *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan.* Stockholm: SNS Förlag. Hämtad från SNS Utbildningskommission: https://snsse.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2020/02/rektor.pdf

Rothstein, B. (2018). Tillit som grund för framgångsrika organisationer – skolan som exempel. I L. Bringselius (Red.), SOU 2018:38, *Styra och leda med tillit - Forskning och praktik* (s. 39-59). Stockholm: Tillitsdelegationen.

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23:4, 571-582.
Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28:4, 465-480.
Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap - en granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*, (Skolinspektionens rapport 2010:15) Hämtad från Skolinspektionen: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/rektor/rektors-ledarskap---slutrapport-2010.pdf
Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap - med ansvar för den pedagogiska verksamheten.* (Skolinspektionens rapport 2012:1) Hämtad från Skolinspektionen: https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/rektor-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf
Skolinspektionen. (2020). *Rektors ledarskap*. Hämtad från Skolinspektionen: https://www.skolinspektionen.se/rad-och-vagledning/skolrepresentanter/rektors-ledarskap/
Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019*. Hämtad från https://www.skolverket.se/getFile?file=4206
Skolverket. (2020). *Skolverkets lägesbedömning 2020*. (Skolverkets rapport 2020:1). Stockholm: Skolverket. Hämtad från Skolverket: https://www.skolverket.se/download/18.22df6cdd172a07d4e6429bb/1601898209809/pdf6436.pdf
SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
SOU 2017:35. *Samling för skolan Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen - Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS förlag .
Svedberg, L. (2019). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: prerequisites, processes and outcomes*. (Doktorsavhandling, Nr 91). Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet. Hämtad från http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:211453/FULLTEXT02.pdf
Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2013). Pedagogiskt ledarskap – en modell för styrning och ledning av vardagens processer i relation till mål och resultat. I J. Höög & O. Johansson (Red.), *Struktur Kultur Ledarskap Fortsatta studier av framgångsrika skolor.* Lund: Studentlitteratur.
Ullman, A. (1997). *Rektorn - En studie av en titel och dess bärare.* Stockholm: HLS Förlag.
Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Couled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations.* Thousand Oaks: SAGE Publications.
Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools.* (Doktorsavhandling, Nr 89). Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet. Hämtad från http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142460/FULLTEXT03.pdf

Appendix 1

Missiv till lärare

GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Intervjupersoner sökes: studie om rektors pedagogiska ledarskap

Hej!

Vi är två lärarstudenter på Kompletterande Pedagogisk Utbildning med inriktning samhällskunskap 7-9 som tar examen i vår och för närvarande skriver på vårt examensarbete. Genom våra VFU-perioder har vi båda blivit intresserade av relationen mellan lärare och rektor med utgångspunkt i rektors ansvar för det pedagogiska ledarskapet över utvecklingen av undervisningen på skolan. Våra frågeställningar handlar om upplevelser av och förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap, samt hur det formella uppdraget tolkas av lärare respektive rektor. Nu söker vi intervjupersoner till vår studie på ämnet.

Vi har varit i kontakt med din rektor som godkänt att vi kan genomföra intervjuer med två högstadielärare samt rektor på er skola. Nu söker vi dig som kan ställa upp på en intervju med oss online via en videomötesplattform, någon gång vecka 16-18. Intervjun beräknas ta 30 minuter och du intervjuas individuellt.

Ditt namn eller din skola kommer inte framgå i uppsatsen och ljudinspelningarna från intervjuerna raderas så snart uppsatsen godkänts och publicerats. Du kan när som helst fram till att uppsatsen färdigställs välja att avbryta studien och dra tillbaka ditt medverkande.

Vi är flexibla med datum och tider. Kan du tänka dig ställa upp?
Mejla gushugpo@student.gu.se så hittar vi ett tillfälle som passar.

Som tack för din medverkan lovar vi att skicka en kopia av det färdiga resultatet om du så önskar.

Vänligen,
Jonatan Bengtsson & Pontus Paulin Hugo

Appendix 2
Intervjuguide: Rektor

Tema 1 - uppvärmning och bakgrundsfrågor

Berätta kort om dig själv, utbildnings- och yrkeslivserfarenhet?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Hur skulle du beskriva den här skolan?

Beskriv din relation till arbetslagen på skolan, under vilka former har du direktkontakt med lärarna? Hur ofta?

Tema 2 - Tolkning

Vad tänker du på när vi säger "rektors pedagogiska ledarskap"?

Hur skulle du beskriva att du arbetar med ditt pedagogiska ledarskap på skolan? Kan du ge konkreta exempel?

På vilket sätt utövar du ett pedagogiskt ledarskap över lärares undervisning? (om frågan inte besvarats ovan)

Hur skulle du beskriva din insyn i vilken sorts undervisning som bedrivs i klassrummen? Hur får du den insynen?

Föreligger det några hinder för dig att kunna ha inflytande över lärarnas undervisning?

Tema 3 - Förväntningar och förtroende

Hur tror du att lärarna på skolan uppfattar ditt uppdrag som pedagogisk ledare?

Vilken typ av pedagogiskt ledarskap upplever du att lärarkollegiet förväntar sig?

Finns det någon typ av pedagogiskt ledarskap som du tror inte efterfrågas från lärarkollegiet? Varför?

Vad krävs för att vinna lärarnas förtroende för ditt pedagogiska ledarskap?

Vilka är de viktigaste faktorerna för att ett bra samarbete kring undervisningens utveckling ska ske?

Appendix 3
Intervjuguide: Lärare

Tema 1 - uppvärmning och bakgrundsfrågor

Berätta kort om dig själv som lärare. Yrkeserfarenhet, utbildningsbakgrund, ämnen och ev. övriga roller på skolan.

Hur länge har du arbetat på skolan?

Hur skulle du beskriva den här skolan?

Relation till rektor på skolan: Hur ofta ser du rektor? Hur ofta har du direktkontakt med rektor?

Tema 2 - Tolkning

Vad tänker du på när vi säger "rektors pedagogiska ledarskap"?

På vilket sätt utövar rektor på din skola ett pedagogiskt ledarskap över lärares undervisning? Ge konkreta exempel.

Hur får rektor kunskap om den undervisning som du bedriver? Hur ser rektors insyn ut?

Tema 3 - Förväntningar och förtroende

Vad har du personligen för förväntningar på rektors ledarskap?

Vilken typ av pedagogiskt ledarskap förväntas från lärarlaget på rektor?

Finns det någon typ av pedagogiskt ledarskap som lärare inte önskar hos rektor? Varför?

Vad krävs för att du ska få förtroende för rektor i dennes pedagogiska ledarskap?

Vilka är de viktigaste faktorerna för att ett bra samarbete kring undervisningens utveckling ska ske?