



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Teacher leaders potential som skolutvecklingsaktör

en studie av hur pedagogiskt ledarskap konstrueras, kommuniceras och utövas

**Maria Hildefors och Lisa Kullgren**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Masterprogram i utbildningsledarskap, 120 hp
Kurs:	Magisteruppsats i utbildningsledarskap, 15 hp (PDAU 61)
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Jan Nylund
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT11-IPS-06 PDA161

# Abstract

Program: Masterprogram i utbildningsledarskap, 120 hp  
Kurs: Magisteruppsats i utbildningsledarskap, 15 hp (PDAU 61)  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2011  
Handledare: Jan Nylund  
Examinator: Mikael Nilsson  
Rapport nr: VT11-IPS-06 PDA161  
Nyckelord: distribuerat ledarskap, lärande, pedagogiskt ledarskap, rektor, skolutveckling, teacher leader

---

**Bakgrund:** Rektors uppdrag framstår i dagens svenska skolkontext som ytterst komplext och därför blir det angeläget att pröva nya former för skolledarskapet. Det distribuerade ledarskapet framträder som en tänkbar väg och inom ramen för detta öppnas möjligheter för en lärarakör kallad teacher leader att spela en signifikant roll för skolans utveckling.

**Syfte:** Studiens syfte är att bidra till ökad reflektion över, och ökad kunskap om, hur skolledarskap konstrueras, kommuniceras och utövas.

**Metod:** Det empiriska materialet utgörs av semistrukturerade intervjuer med fyra rektorer respektive fyra, av rektorerna identifierade, teacher leaders.

Analysen genomfördes med en hermeneutisk tolkningsansats: Utsagorna i intervjuerna omvandlades till texter som blev material för tolkning i olika steg. Så småningom resulterade processen i ett antal påståenden, vilka vi ser som uttryck för skolledarskapets karaktär.

**Resultat:** Studiens huvudresultat kan sammanfattas i att det främst är den pedagogiska dimensionen av utvecklingsarbetet som intresserar teacher leaders, samt att rektor ser och erkänner teacher leaders betydelse för skolans pedagogiska utvecklingsarbete, men inte kommunicerar det till vare sig teacher leader eller övrig personal i någon större utsträckning.

**Diskussion:** Resultatet bör kunna bidra som underlag till fortsatta praktikinära studier av effekterna av det distribuerade skolledarskapet och av teacher leaders potential som aktör i detsamma. Dessutom kan resultatet bidra till att öppna upp för en ökad reflektion över den egna skolans ledarskapsutformning.

# Förord

Tack till Janne, en sann mästare i bedömning för lärande.

# Innehållsförteckning

<b>Bakgrund, problemområde och syfte</b> .....	<b>1</b>
Rektorsuppdraget - ett komplext uppdrag.....	1
Rektorsuppdraget - ett uppdrag på väg att omdefinieras?.....	2
Syfte .....	4
Skolutveckling, ledarskap och lärande.....	5
Bilden av skolledarskap i en svensk praktikinära kontext .....	5
Distribuerat ledarskap i praktiken .....	5
Det samproducerat ledarskapet- en bild av det svenska distribuerade skolledarskapet.....	6
Teacher leader som tänkbar nyckelaktör för pedagogisk utveckling i det distribuerade ledarskapet .....	7
Relationen distribuerat ledarskap-skolutveckling-lärande.....	9
<b>Metod och empiri</b> .....	<b>11</b>
Vetenskapsfilosofisk utgångspunkt .....	11
Teoretiska utgångspunkter för bearbetning och tolkning av empirin .....	11
Förförståelse av problemområdet.....	12
Metoder för datainsamling .....	12
Urval.....	12
Semistrukturerad kvalitativ intervju.....	13
Genomförandet av intervjuer .....	13
Metod och arbetsprocess vid bearbetning av det empiriska materialet .....	13
Steg 1 i analysarbetet .....	13
Steg 2 i analysarbetet .....	14
Steg 3 i analysarbetet .....	15
Ett fjärde steg i analysarbetet? .....	15
Studiens tillförlitlighet .....	15
Forskningsetiska överväganden .....	16
<b>Resultat</b> .....	<b>18</b>
Resultatredovisningens disposition.....	18
Påståenden utifrån rektors berättelser .....	18
Påståenden utifrån teacher leaders berättelser .....	21
Resultatsammanfattning.....	23
<b>Diskussion</b> .....	<b>24</b>
Teacher leaders roll och potential som aktör för skolutveckling i det distribuerade ledarskapet..	24
Förutsättningar att verka som teacher leader .....	25
Avslutande reflektioner och nya forskningsfrågor.....	26
<b>Referenser</b> .....	<b>28</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>30</b>

# Bakgrund, problemområde och syfte

## Rektorsuppdraget - ett komplext uppdrag

Rektors ledarskap är avgörande för hur en skola utvecklas och lyckas i sitt uppdrag att ge alla elever en likvärdig utbildning i en trygg miljö, slår Skolinspektionen fast i sin kvalitetsgranskning av rektors ledarskap (Skolinspektionen, 2010).

Att en, genom åren, återkommande reformerad skola och en snabb samhällsutveckling i övrigt genererat ett allt mer komplext rektorsuppdrag, i ständig utveckling och förändring, är ett vanligt tema för forskare i fältet. Särskilt 1990-talets decentralisering av skolan genom vilken kommunerna fick ansvar för skolan som verksamhet tycks ha medfört en stor förändring för rollen som rektor och detta uppmärksammas av bland andra Ekholm, Blossing & Kåräng m fl (2000). Andra sentida förändringar som särskilt har påverkat skolledarskapet menar de är:

- mål- och resultatstyrning,
- marknadstänkande och konkurrens,
- ökat inflytande från elever och föräldrar, och
- betoning av sammanhanget i barnomsorg och skola. (Ekholm m fl, 2000, s. 27)

Den dubbla styrningen, både kommunal och statlig, innebär för rektor att hon måste förhålla sig till två olika uppdragsgivare. Genom det statliga uppdraget har rektor ett långtgående ansvar för verksamheten inom framförallt nedanstående områden:

- rektorn ska hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet,
- rektorn ska som pedagogisk ledare ta det övergripande ansvaret för att verksamheten inriktas på att nå de nationella målen,
- rektorn ska ta ansvar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen, och
- rektorn ska fatta beslut enligt bestämmelserna i skolformsförordningen (Skolverket, 2011).

Utöver den statliga styrningen, beskriven i lag- och annan styrtext, definieras rektors uppdrag av huvudmannen. Denna kan vara såväl fristående som kommunal. Rektors uppdrag reglerat från huvudmannen finns inte beskrivet i något nationellt dokument utan till grund för uppdraget ligger sådant som till exempel huvudmannens skolplan och tilldelad budget. Arbetsgivaransvar, fastighetsansvar och ansvar för miljöfrågor är exempel på arbetsuppgifter som ofta är tilldelade rektor från huvudmannanivå. Nestor (2011) delar in rektors ledarskap i tre huvuduppdrag etiketterade som ”det sociala ledarskapet”, och räknar där bland annat in ansvaret för personalens välbefinnande, ”det administrativa ledarskapet”, med sådant som budget och marknadsföring samt ”det pedagogiska ledarskapet”, vilket han menar innebär att ”leda pedagogerna i det pedagogiska arbetet” (Nestor, 2011).

Thylefors beskrev redan 1991 att konsekvensen av de förändringar skolan och rektorsansvaret genomgått har blivit att rektor i större utsträckning än tidigare fått en roll som koordinator, vilket innebär att rektor leder genom att samordna olika medaktörers intressen, behov och önskningsar (Thylefors, 1991. s. 33). Flera andra forskare visar också att rektors ledarskap i mångt och mycket är en samordnings- och relationsfråga, där samspelet mellan rektor och alla de aktörer denna möter i sin arbetsvardag, obönhörligt hamnar i fokus. Berg (2011) beskriver rektors arbetsvillkor som närmast ett ”korstryck av krav och förväntningar” från olika intressenter och Hultman talar om rektorer som ”spindlar i känsliga nätverk” (1998). Brude Sundin (2009) menar att ”mötet”,

inbegripandes kommunikation och interaktion, kanske bäst är det som karaktäriserar rektors arbetsituation idag (s. 181). Rektor kommunicerar med, möter, ständigt en mängd olika grupperingar och individer såsom till exempel administrativ personal, föräldrar, elevhälsa, elever, lärare, rektorskollegor, socialsekreterare, polis, och får på så sätt reda på vad de gör, vad de tycker och vad de förväntar sig. Rektor skaffar sig på detta vis olika bilder av verksamheten och människorna inom den och genom sammanvägning av dessa bilder erhåller rektorerna en holistisk kunskap som de kan agera utifrån, menar Brüde Sundin. Kunskapen rektor tillägnar sig genom alla möten behöver hon för att kunna bygga upp tillit och legitimitet för att överleva i sin rektorsposition, och eftersom förutsättningarna ändras hela tiden är detta ett ständigt pågående arbete. Brüde Sundin menar vidare att rektorer bygger upp kanaler som de leder via. Genom att hålla många kanaler öppna ut till delkulturer inom och utom skolan skaffar rektorerna sig den här övergripande kunskapen att agera utifrån. Kanalerna är att betrakta som liktydiga med relationer vilka byggs upp och underhålls kontinuerligt genom återkommande möten (Brüde Sundin, 2009. s 186).

Att ha flera instanser, formella som stat och huvudman och relationellt informella, som ovan beskrivna, för styrning komplicerar naturligtvis ledarskapet på den lokala nivån.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning av rektors ledarskap framhåller hur viktig rektors roll som chef och pedagogisk ledare är för skolutvecklingen. Rektors ledarskap kan ses som en ”parallell process med lärarnas arbete med ledarskapet i klassrummet där båda är ömsesidigt beroende av varandra” (Skolinspektionen, 2010, s. 11). Komplexiteten i rektorsuppdraget består enligt rapporten i att ”rektor ska kunna förstå och tolka målen på flera nivåer i skolsystemet, dels en övergripande nivå, dels för att kunna leda lärarna i deras arbete med undervisningen, samt utifrån hur målen förhåller sig till ett elevperspektiv” (s. 11).

Det verkar som om uppdraget är så komplext att det är svårt att genomföra på ett tillfredsställande sätt om otraditionella styrningsvarianter inte prövas. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av rektors ledarskap framhåller man att rektorerna arbetar under olika förutsättningar. Dessa är beroende av allt från personalgruppens sammansättning och elevantalet till hur rektor får stöd i sitt ledarskap av huvudmannen. Varje rektor behöver skapa sitt ledarskap utifrån de förutsättningar, den kontext, skolan befinner sig i. Vidare visar rapporten att det finns utrymme för stora förbättringar inom det direkta pedagogiska ledarskapet, och en väg dit kan vara att granska skolans ledningsstruktur (Skolinspektionen, 2010).

## **Rektorsuppdraget - ett uppdrag på väg att omdefinieras?**

Om man, som Skolinspektionen gjort i sin rapport om rektors ledarskap, tar utgångspunkt i att det till varje framgångsrik skola sett till elevers lärande och resultat, finns knutet ett effektivt ledarskap, läggs grunden för att förstå vikten av det samma, i ett skolutvecklingsperspektiv. Skolledarskapet som fenomen och rektor som ledare har, som kanske aldrig tidigare förr, nu lyfts upp på, såväl den skolinterna som på den rikspolitiska, svenska arenan som en betydande faktor att diskutera, granska och utifrån vetenskaplig grund, såväl som från beprövad erfarenhet, kanske till och med omdefiniera. Kanske är det så att först nu, när flera tycks kunna konstatera att rektorsrollen, i förhållande till andra ledarbefattningar, är en extremt svår chefsroll att hantera (Hagström & Orpana, 2009), som förutsättningarna, att börja tänka på och utföra skolledarskapet på nya sätt, är tillräckligt gynnsamma? Tiden tycks tala för en ökad möjlighet till omdefiniering av skolledarskapet. Kanske kan nya dörrar gläntas till ett gemensamt utvecklingsrum, i vilket skolforskarnas kunskap på allvar kan möta och influera praktikens utförandedimension?

Kanske går det att se den ökande användningen av begreppet ”pedagogiskt ledarskap” som ett uttryck för omdefinieringen av skolledarskapet? I den tidigare refererade kvalitetsgranskningen av rektors ledarskap (Skolinspektionen, 2010) genomsyras retoriken av en åtskillnad mellan rektors uppdrag som chef respektive pedagogisk ledare. Poängen med att vaska ut det pedagogiska ledarskapet från allt som rektors uppdrag omfattar tycks främst vara att göra en åtskillnad och en värdering mellan rektors administrativa och pedagogiska arbetsuppgifter och ansvar. Det pedagogiska uppdraget accentueras mer och mer enligt Kåräng (Kåräng, 1997, s. 264) och han framhöll redan för flera år sedan att det pedagogiska ledarskapet hade blivit ett positivt värdeladdat begrepp, där den pedagogiska dimensionen av rektors uppdrag hade blivit utpekad som det viktigaste och mest centrala (Kåräng, 1997).

Att bedriva ett pedagogiskt ledarskap tycks ligga nära att bedriva ett ständigt pågående skolutvecklingsarbete på skolan, vilket knyter begreppet ”skolutveckling” nära till begreppet pedagogiskt ledarskap. Den i skolanknuten litteratur högfrekventa användningen av begreppet skolutveckling hjälper förmodligen därför också till att definiera om innebörden av rektors ledarskap. Begreppet skolutveckling används, som påtalat, frekvent men tillskrivs delvis olika innebörder. När vi refererar till begreppet i den här framställningen väljer vi att ansluta oss till dem som menar att skolutveckling främst bör ses som en slags ständigt pågående process med det primära syftet att kontinuerligt leda till ett förbättrat lärande för aktörer på skolorganisationens alla nivåer<sup>1</sup>

Också Southworth ger uttryck för en omdefiniering av skolledarskapet då han skriver: ”we are increasingly thinking about leadership rather than just the leader. The long-held belief in the individual leader, working in isolation, is now waning” (Southworth, 2005, s. 77). Fokusförskjutningen i diskussionen, där ledarskapet allt mer separeras från ledaren och dennes personliga egenskaper, har en stark socialkonstruktionistisk klangbotten. Ledarskapet betraktas utifrån ståndpunkten att det är en social och mellanmänsklig pågående process som kommer till uttryck i interaktionen, eller om man hellre vill, i utrymmet och spänningsfältet, mellan deltagarna i denna process, snarare än utifrån de handlingar som utförs som soloprojekt av individer i ledande positioner (Harris, 2005, s. 162). I skolans kontext framträder detta ledarskap som ett som delas av flera viktiga bärare och utförare av ledargärningar, i formell eller icke formell position, utan att någon tydlig delegering av arbetsuppgifter har skett, men där miljön är sådan att detta accepteras och tillåts. Jan Nylund (personlig kommunikation, 30 mars, 2011) beskriver detta ledarskap som ett flöde av handlingar och värderingar som tas om hand av och utförs av flera.

Begreppet distribuerat ledarskap, är troligen det som bäst kan etikettera bilden av det ovan tecknade ledarskapet och det, tillsammans med begreppet teacher leader, kommer att vara ett av de två mest centrala uttrycken i denna framställning, då det som studeras i hög grad är knutet till det tänkbara sambandet mellan potentialen för en skolas utveckling och teacher leaders möjlighet att verka som aktör i det distribuerade skolledarskapet.

Vår studie har utgångspunkt i skolutvecklingsarbete, närmare bestämt i hur ledarskapets karaktär kan tänkas påverka förutsättningarna för det samma. Vi har för avsikt att undersöka hur ledarskapet konstrueras på skolor och då med särskilt fokus på hur detta sker enligt rektor och teacher leader. Forskning har sedan tidigare visat att skolledarskap är en samproduktion mellan rektor och dennes lärare (Ludvigsson, 2009), och ett distribuerat ledarskap har beskrivits som en tänkbar väg till skolutveckling (Leithwood, Mascall & Stauss, 2009). Därför blir dessa begrepp särskilt relevanta för vår studie.

---

<sup>1</sup> Jämför till exempel Berg & Scherp (Red).2003 och Harris 2009

## **Syfte**

Syftet med denna studie är att bidra till ökad reflektion över och kunskaper om hur skolledarskap konstrueras, kommuniceras och utövas. I förlängningen är vår förhoppning att denna kunskap ska kunna förstärka ett skolutvecklingsorienterat ledarskap.

Vår frågeställning är: Hur konstrueras, kommuniceras och utövas det pedagogiska ledarskapet enligt rektor och teacher leader?



# Skolutveckling, ledarskap och lärande

## Bilden av skolledarskap i en svensk praktikinära kontext

Om omdefinieringen av skolledarskapet, från fokus på rektorspersonen till fenomenet ledarskap, är synlig i den akademiska litteraturen kan man inte påstå att den är lika påtagligt lätt att spåra i den svenska praktikinära kontexten, till exempel i skolmyndigheters sätt att beskriva och diskutera skolledarskapet. I Utbildningsdepartementets skrift *Lärande ledare- ledarskap för dagens och framtidens skola* från 2001 framtonar en bild av en modern rektor som leder genom att lyssna, samtala, diskutera och stödja och på många sätt involverar sina medarbetare i skolans utvecklingsarbete (Utbildningsdepartementet, 2001, s. 36), men som trots allt utmålas som en person som står ganska ensam i sin ledargärning och i sitt ansvarstagande, och från vilken ledarskapet utgår. Rektor kan "behöva dela sitt ledarskap med andra" slås det visserligen fast men också att detta i så fall ska ske genom en fördelning och delegering av ansvar och befogenheter (s. 36).

I granskningsrapporten *Rektors ledarskap- en granskning av hur rektor leder en skolas arbete mot ökad målpåfyllelse* (Skolinspektionen, 2010) används inte orden fördela och delegera för att definiera de sätt rektor bör leda på för att utveckla sin skola i önskvärd riktning. Samspelet fokuseras något tydligare och rektorer uppmanas att "granska skolans ledningsstruktur och dess funktionalitet, liksom arbetslagsledarnas roll, och därigenom stärka förutsättningarna för delaktighet och ansvarstagande" (Skolinspektionen, 2010, s. 4). Det talas vidare om att "skapa och stärka strukturer för kommunikation och förankring av ledningens prioriteringar" (s. 4) vilket skulle kunna tolkas som indikatorer på ett betraktelsesätt av skolledarskapet som rört sig bort från rektor som synonym med ledarskap och mot bilden av ledarskapet som "a sophisticated web of interrelationships and connections" (Hargreaves, 2005, s. 181), vilken, i det sammanhanget, är en omskrivning av det distribuerade ledarskapet. Men mer tydligt än så blir inte kopplingen, och begreppet distribuerat ledarskap förekommer inte i myndighetens framställning. Den distinktion mellan rektor och skolledarskap som görs av förespråkare för det distribuerade ledarskapet görs ännu inte i den svenska praxisnära diskussionen om skolledarskapets natur. Vad detta kan komma sig kan man bara spekulera om, men det är förmodligen inte för långsökt att tro att resonemanget för med sig viss oro för hur rektors status kan påverkas om den "lyckade" rektorn börjar definieras som något annat än den karismatiska, starka och tydliga ledaren. En sådan oro är dock förmodligen obefogad, om man ska tro Hargreaves:

Distributed leadership does not remove the need for strong individuals. However, these are not charismatic leaders who lead by mystical powers that are attributed to them, but inspirational leaders who get others to believe in what they can achieve themselves. The promise of sustainable success in education lies in creating cultures of distributed leadership throughout the school community, not in training and developing a tiny leadership elite (Hargreaves, 2005, s. 181).

## Distribuerat ledarskap i praktiken

Begreppet distribuerat ledarskap är inte nytt; det kan spåras tillbaka i litteraturen till 1920-talet (Leithwood m fl, 2009, s. 1). Det har dock aldrig varit så aktuellt och omdiskuterat som idag och meningarna går isär om begreppets egentliga innebörd och relevans i skolutvecklingssammanhang. Företrädevis tycks det som att skolforskare har en positiv inställning till innebörden av begreppet. De ser möjligheter för dagens överbelastade ledare att dela bördan med andra men också

ett tänkbart instrument för effektiv skolutveckling. Det finns dock de som flaggar för viss försiktighet då de menar att distribuerat ledarskap snarare kan bidra: "to increase the burdens and responsibilities of teachers without actually increasing their power" (Leithwood m fl. 2009, s. 4). Vårt intresse av begreppet grundar sig i de möjligheter ett distribuerat ledarskap eventuellt rymmer som verktyg för skolutveckling, eller mer precist, som verktyg för såväl elevers, som andra skolaktörers, ständigt förbättrade lärande.

Leithwood, professor vid universitetet i Toronto, har i boken *Distributed Leadership According to the Evidence* (Leithwood m fl, 2009) tillsammans med ett tjugotal andra välrenommerade forskare djupdykt i begreppet distribuerat ledarskap och redogjort för såväl dess teoretiska som praktiska innebörd. Syftet med boken är, enligt författarna, att förse praktiker och forskare med en: "much needed empirical base for examining distributed leadership in today's educational climate" (Leithwood m fl, 2009 s. 12), då de menar att avsaknaden av empiriska bevis för praktiserandet och effekterna av distribuerat ledarskap fått dem att ifrågasätta den stora entusiasm som förknippas med denna modell för skolledarskap. De menar att vara populär inte automatiskt är det samma som att vara användningsbar, effektiv, rätt eller värdefull. Vidare framhåller de att det är oklart under vilka omständigheter distribuerat ledarskap bäst kommer till sin rätt, hur det utvecklas, vilka former det antar och om olika sorters distribuerat ledarskap leder till olika utfall (Leithwood m fl, 2009, s. xvii).

Ett av relativt få empiriska bevis för att det distribuerade ledarskapet existerar i skolpraktiken fastslås i den undersökning utförd av Spillane, Caburn och Stitzel Pareja (Leithwood m fl, 2009) i ett medelstort skoldistrikt i USA där man har valt att undersöka hur skolledare utövar sitt ledarskap. Undersökningens syfte är att se hur distributionen av ledarskapet framträder under skolledarens arbetsdag. Författarna framhåller tydligt att man inte har som avsikt att underminera rektors skolledarskap utan snarare skapa en förståelse för att när man leder en skola, och att i den praktiskt ska förstå vardagen, involverar ledningen av skolan fler än rektor. Resultaten i undersökningen visar också just detta tydligt. De personer som involveras i ledningen kan vara personer med formella ansvarsområden, men också personer som inte har något formellt ansvar. Skillnaden visade sig vara stor mellan skolorna; variationen i hur stor del av de aktiviteter rektorerna deltog i, och som de själva också ledde, varierade mellan 44 % och 90 %. Majoriteten av rektorerna uppgav att de själva ledde någon aktivitet mellan 60-74% av tiden under sin arbetsdag. I undersökningen varierade resultaten också mellan vilka typer av aktiviteter som var distribuerade och involveringen av två eller fler aktörer, beroende på om det var administrativa aktiviteter eller aktiviteter relaterade till undervisning och kursplanearbete. Framförallt var det undervisnings- och kursplanerelaterade aktiviteter som var distribuerade. Stor variation var det också i huruvida rektorerna var medagerande i aktiviteterna eller deltagande. Trots variationer i resultaten framstår det som tydligt i den här undersökningen att ledarskapet i det här skolområdet i USA var distribuerat.

## **Det samproducerat ledarskapet- en bild av det svenska distribuerade skolledarskapet**

Två svenska forskare som på senare tid behandlat skolledarskapets konstruktioner och yttranden är Hallerström och Ludvigsson. Den senare ställer sig frågan: "vem leder egentligen vem?" i sin avhandling *Samproducerat ledarskap* (Ludvigsson, 2009, s. 173), efter att ha utforskat skolledarskapets särart. Undersökningens slutsatser belyser att verklighetens skolledarskap inte överensstämmer med den gängse bilden av den framgångsrika skolans rektor som den starke ledaren, vilken i kraft av sin persons tydlighet leder sin verksamhet i utveckling och organisatorisk

harmoni. I stället, och i överensstämmelse med Hargreaves uppfattningar, menar Ludvigsson, kan ledarskapet förstås som en ständigt pågående social process i vilken lärare och rektor gemensamt formar ledarskapet genom sätten de ser på, förstår och influerar varandra i vardagsarbetet. En granskning av samspelet mellan lärare och rektor är alltså kärnan i Ludvigssons studie, men arenan för samspelet sätts också under lupp. Ludvigsson fokuserar kontexten för samspelet och ledarskapet, då hon utgår ifrån att dessa inte kan betraktas som isolerade fenomen, utan i allra högsta grad formas utifrån kontextuella, eller situerade, förutsättningar.

Resultat i Ludvigssons avhandling belyser att ledarskapet på skolorna är samproducerat. Det är inte alltid rektor som leder och utvecklar arbetet, utan ibland också lärarna, vilka vill se att rektor intar en ledarställning samtidigt som hon förväntas vara en jämbördig part till dem själva, så att de tillsammans kan utveckla verksamheten. Rektor förväntas kunna agera som en medmänniska i förhållande till sina lärare och öppna upp för, som von Wright (sammanfattad i Ludvigsson, 2009, s.159) uttrycker det: "mötesplatser som möjliggör perspektivtagande" genom att träda ur centrum och låta olika synpunkter brytas mot varandra i syfte att förståelsen för arbetet inom skolan ska kunna utvecklas.

Bilden av det svenska skolledarskapet, som det tecknas av Ludvigsson, tycks ha stora likheter med definitionerna av det distribuerade ledarskapet, men i det samproducerade ledarskapet tycks det som att den relationella betydelsen, den sociala samvaron och klimatet mellan rektor och lärare, accentueras något mer än i det distribuerade ledarskapet.

Liksom Ludvigsson fastställer Hallerström i sin avhandling *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling* (Hallerström, 2006) att skolledarskap inte är en rektorsexklusiv angelägenhet. Genom att undersöka vilka normer, det vill säga vilka outtalade vardagsregler, som styr rektorernas handlande i skolutvecklingssammanhang drar hon slutsatserna att rektorer skapar samarbetskulturer med sina lärare och på så sätt leder skolan utan att faktiskt styra den. Rektorer bejaktar sina lärares idéer och utvecklingstankar på bekostnad av sina egna visioner och viljeinriktningar, och centralt för rektor blir alltså att lyfta fram lärarnas initiativ och skapa utrymme för dem att genomföras, med konsekvensen att det egna ledarskapet marginaliseras och otydliggörs. Rektors ledarskap är normstyrt både på ett generellt och på ett lokalt skolplan, slår Hallerström fast (Hallerström, 2006). Hallerströms bild av skolledarskapet har även det tydliga beröringspunkter med det distribuerade ledarskapet, dock framtonar en bild av rektor som ett offer för samspelet, vilket är en bild som vi inte alls associerar med det distribuerade ledarskapet, såsom detta beskrivs i litteraturen.

## **Teacher leader som tänkbar nyckelaktör för pedagogisk utveckling i det distribuerade ledarskapet**

Harris har sedan tidigare slagit fast att det distribuerade ledarskapet tycks bjuda en möjlig och lovande väg till skolutveckling (Harris, 2005, s.161) och vi hoppas genom detta arbete kunna bidra något till ökad kunskap om vilka uttryck rektorer och lärare menar att en eventuell ledarskapsdistribution tar i praktiken, i en svensk kontext. Flera forskare däribland Ludvigsson (2009) och Spillane, Camburn och Stitzel (2009) har visat att skolledarskapet är en samproduktion, det vill säga att rektor delar ledarskapet med flera andra aktörer, både formellt utsedda och icke formellt utsedda. Spillane antyder att en kategori lärare, som han omnämner "teacher leaders", är särskilt frekvent förekommande som ledare, eller ledare tillsammans med rektor, i "curriculum- och instructional"-relaterat arbete (Spillane m fl, 2009, s. 102), och vi har därför anledning att misstänka att dessa teacher leaders kan vara nyckelspelare i en skolas ledarskapsdistribution, så väl som i dess utvecklingsarbete, särskilt avseende den pedagogiska och didaktiska dimensionen. Med anledning

av detta kommer vi att intressera oss för denna kategori lärare, sedda ur ett skolutvecklingsperspektiv, mer ingående men vi börjar med att utforska begreppet som sådant. Inledningsvis kan vi slå fast att teacher leader-begreppet inte har någon frekvent använd svensk översättning, och vi finner det också svårt att introducera en sådan i denna text eftersom tänkbara översättningar ger associationer till andra redan meningsfyllda begrepp, som till exempel ”lärledare” och ”lagledare”. Vi kommer därför att hålla fast vid det engelska uttrycket och dessutom understundom förkorta det TL.

Harris och Muijs (2003) är förmodligen de som mest ingående skriftligen definierat begreppet, vilket säkerligen är en anledning till att det är mer välkänt och använt i den anglosaxiska världen. Enligt Smylie är TL, som begrepp och fenomen, vedertaget och accepterat bland såväl praktiker som forskare, särskilt i USA (Smylie, 1995).

Ett sätt att närma sig begreppet TL är att klargöra vad det inte är. TL är inte det som vi vanligen avser med lagledare i den svenska skolan, det vill säga en person tilldelad en formell roll med särskilda ansvar och uppgifter, som att leda lagmöten, upprätta mötesdagordningar eller vara informationslänk mellan arbetslag och rektor. Det finns, som vi ser det, i och för sig inget som hindrar att en TL dessutom innehar rollen som lagledare, men det formella utnämmandet för alltså inte automatiskt med sig ett teacher leadership. Det ledarskap som TL utövar beskrivs i stället allmänt som ett slags kollektivt ledarskap där lärare ges möjligheten till, men också aktivt tar, ansvaret för utvecklingsarbete direkt riktat mot undervisning och elevers lärande.

Fokus i TL:s ledarskap ligger på: ”improved learning outcomes” och på ”collaborative professional activity”, enligt Harris och Muijs (Harris & Muijs, 2003, s. 2). TL definieras alltså både genom en ”vad”- och en ”hur”-dimension. Enklare uttryckt är det kanske möjligt att definiera TL som den/de lärare som ansvarar för att lärare tillsammans utvecklar undervisningen så att elevernas lärande blir förbättrat.

Harris och Muijs beskriver en TL genom att definiera dennas handlingar:

Teacher leader:

- tolkar och omsätter nationella och lokala styrdokument och andra pedagogiska riktlinjer, i skolutvecklingssyfte, till praktiskt klassrumsarbete,
- agerar som ledare i utvecklingsfrågor där lärande och undervisning står i fokus, och skapar därmed legitimitet för lärarens roll i skolutvecklingsarbete,
- bär på temat samarbete i det att hon får andra att känna gemenskap och att sträva åt samma håll,
- besitter expertkunskaper, och kan dessutom lätt inhämta nya, då hennes kontaktnät är utvecklat, och
- leder andra lärare genom ett coachande förhållningssätt, mentorskap och genom att leda arbetsgrupper på skolan (Harris & Muijs, 2003, s. 3).

Sammanfattningsvis framhåller Harris och Muijs att TL är:

expert teachers, who spend at the majority of their time in the classroom but take on leadership roles at times when development and innovation is needed. Their role is primarily one of assisting colleagues to explore and try out new ideas, then offering critical but constructive feedback to ensure improvements in teaching and learning are achieved (Harris & Muijs, 2003, s. 2-3).

Så som TL beskrivs av Harris och Muijs ges vi anledning att misstänka att dessa, i det distribuerade ledarskapet, kan vara av stor betydelse för en skolas utveckling, och ytterst därigenom för elevers möjligheter till ett förbättrat lärande. Det gör det intressant att närmare undersöka hur rektor respektive TL ser på och uppfattar sina respektive, och delvis också varandras, ledarskapsroller och -gärningar.

## Relationen distribuerat ledarskap-skolutveckling-lärande

Harris artikel *Distributed Leadership and Knowledge Creation* (Leithwood m fl, 2009), framstår i sammanhanget som särskilt intressant eftersom hon där behandlar förhållandet mellan distribuerat ledarskap och lärandeprocessen. Harris menar att lärande, vilket hon ser som en grundbult för skolutveckling (Harris 2009, s. 256) gynnas av: "forming communities of practice based on social processes where individuals collaborate and work together" (refererad i Leithwood m fl, 2009, s. 12) eftersom dessa "micro-communities of knowledge" uppmuntrar till deltagande och inflytande på många nivåer. Goda möjligheter till lärande genererar alltså förutsättningar för ett lyckat distribuerat ledarskap. Harris slår vidare fast att ledarskap: "is seperated from person, role and status and is primarily concerned with the relationsships and the connections among individuals within a school" (Harris & Muijs, 2003, s. 2), vilket framställer ledarskapet som ett socialt fenomen, och samverkansprojekt, mer än något annat. "Leadership is a fluid and emergant rather than a fixes phenomenon" (Harris & Muijs, 2003, s. 2).

Ohlsson är en av de svenska forskare som fokuserar det kollektiva lärandets betydelse i relation till möjligheter för organisationsutveckling. I sin bok *Arbetslag och lärande* skriver Ohlsson fram en syn på skolans organiserande som en ständigt pågående social process (Ohlsson, 2004, s. 50), som tycks vara i samklang med bilden av det distribuerade ledarskapet, som tecknats ovan. "Att organisera arbete innebär en social process där människor samordnar sina handlingar i en strävan att klargöra vad som ska utföras, hur det ska ske och vilka som ska utföra arbetet", konstaterar Ohlsson (Ohlsson, 2004, s. 16).

Begreppet "kollaborativt lärande" används och definieras av Illeris och föreslås av densamme användas när man avser: "aktiviteter där en grupp människor gemensamt strävar efter att lära sig och att utveckla något tillsammans" (Illeris, 2007, s. 149). Han benämner det hela närmare som ett slags samarbetslärande. Illeris vaskar fram begreppet kollaborativt lärande ur de mer vedertagna "socialt lärande" och "kollektivt lärande", vilka tillskrivs fler specifika drag, som till exempel att de enbart möjliggörs genom en större gemensam psykologisk press, som under en strejk, än Illeris begrepp, och därmed inte kan påstås ha förutsättningar att uppstå i en skolas normala strävan efter att bli en "lärande organisation" (Illeris, 2007, s. 148). I ordet kollaborativ finns också en koppling till ordet laborativ som, menar vi, slår an något eftersträvansvärt sett till lärandedimensionen. Intressant, och förvirrande, nog använder sig Ohlsson av, det av Illeris ratade, begreppet kollektivt lärande, när han försöker beskriva den lärprocess som pågår i ett lärararbetslag där medlemmarna "utbyter erfarenheter och utformar gemensamma uppgifter och strategier för att utföra dessa uppgifter" och "lär genom dess medlemmars erfarenheter, samspel och kommunikation" (Ohlsson, 2004, s. 47-48). Det framstår dock som att Illeris och Ohlsson försöker uttrycka samma sak men har bestämt sig för olika begrepp för att beskriva det. I fortsättningen kommer vi att använda oss av Illeris begrepp, kollaborativt lärande, men väger in Ohlssons visdom i det.

Genom att lyfta Illeris resonemang om det kollaborativa lärandet väljer vi att fokusera den av hans identifierade dimensioner av allt lärande som han kallar samspelsdimensionen, och som han definierar genom nyckelorden "handling, kommunikation och samarbete" (Illeris, 2007, s. 44). De

andra två dimensionerna gör innehållsliga repektive drivkraftsrelaterade anspråk på lärande. Vi delar, trots vårt socialkonstruktionistiska utgångsläge, Illeris syn att allt lärande har både en individuell och en social sida (Illeris, 2007, s. 34). Hos Illeris kommer denna hans syn på lärande bland annat till uttryck i beskrivningen av det situerade lärandet, det vill säga uppfattningen att "lärosituationen inte bara påverkar lärandet utan också utgör en del av det", när han påstår att det "för samspelsprocessen är omvärlden som utgör scenen, och handlingen är individens agerande i förhållande till denna omvärld" (Illeris, 2007, s. 121). Det situerade lärandet, misstänker vi, borde kunna spela en roll för TL:s möjligheter att vara, eller inte vara, en aktör i ett distribuerat ledarskapet och i förlängningen alltså spela roll för skolans möjligheter till utveckling.

"Den lärande organisationen" är något så underligt som ett vedertaget begrepp som har rätt många olika och delvis skilda innebörder beroende på vilken forskare, eller tjänsteman för den delen, man frågar. Ohlsson problematiserar detta faktum (Ohlsson, 2004, s. 31-35) och lyfter fram några av de vanligaste tolkningarna där vi spontant ansluter oss till dem som anser att begreppet rymmer en syn på att det är människorna i organisationen, inte organisationen i sig, som utvecklas och lär sig på ett samarbetande plan. Det är ett betraktelsesätt av organisationen som ett kollektiv vars individers samspel och dialog är instrument för utveckling.

I motsats till denna syn står ett betraktelsesätt av "den lärande organisationen" där det är organisationen som organism, som lär och utvecklas precis som individen i det ovan beskrivna kollektivet. För att beskriva detta fenomen refererar Ohlsson till Argyris och Schöns begrepp "single- och double loop"-lärande där single loop-lärandet är uttryck för en enklare form av organisatoriskt lärande där lärandet visserligen leder till ett förändrat handlande, men inte, som i double loop-lärandet "till en förändring i grundläggande och styrande värderingar" (Ohlsson 2004, s. 32-33). Enligt Argyris och Schön rymmer den lärande organisationen potential att betraktas som en lärande organism, men möjligheten finns alltså också, enligt andra forskare som Ohlsson refererar till, att betrakta den lärande organisationen, så som den beskrivs av Argyris och Schön, som en metafor för "den arena där individer möts och för dialog med varandra" och det kollaborativa lärandet kan uppstå. Det ges, via Ohlsson, alltså utrymme för tolkningen att det är aktörerna i denna organism, i motsats till organismen själv, som äger lärandepotentialen.

Dialogen framstår som det kanske enskilt viktigaste verktyget för att ett kollaborativt lärande och därmed organisationsutveckling, eller mer preciserat skolutveckling, enligt vårt valda betraktelsesätt av "den lärande organisationen", ska kunna förverkligas. Scherp skiljer mellan diskussion och dialog där dialogen "syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av andras förståelser till skillnad från diskussioner vilka istället handlar om att övertyga andra om att det egna perspektivet är det riktiga eller det bästa" (Scherp, 2003, s. 44). Scherp ger här uttryck för en syn på hur det är möjligt att tänka sig att lärandet utvecklas och omdefinieras hos varje individ när dennas kunskaper utmanas av andras föreställningar av verkligheten. För att nå dit, till förståelsen av andras förståelse och till någon sorts accepterbar konsensus för den kollektiva uppfattningen, tänker vi oss att det reflekterande samtalet är en nödvändighet. Ohlsson betecknar det vi avser med "det reflekterande samtalet" som "gemensam reflektion". Han definierar det som reflektion mellan kollegor, till exempel i ett arbetslag, och utvecklar det som: "ett kommunikativt möte där människor samtalar på ett sätt som innebär att de aktivt går in i varandras sätt att skapa mening åt erfarenheter och uppgifter" (Ohlsson, 2004, s. 40). Detta betraktelsesätt möjliggör, enligt Ohlsson, att se lärandet som en process innehållande reflektion över erfarenheter, skapande av förståelse och ett uppfattande av nya möjliga handlingsalternativ (s. 40).

# Metod och empiri

## Vetenskapsfilosofisk utgångspunkt

Skolledarskapets villkor och yttringar kan förstås på flera olika sätt och ses utifrån flera olika perspektiv beroende på vilken vetenskapsteoretisk tradition man utgår ifrån. Uppfattningen att verkligheten, och människan som en del av den, är en social konstruktion sammanfattar vårt ontologiska anspråk och öppnar därför upp mot en socialkonstruktionistisk epistemologi, där relationella och kontextuella förklaringsgrunder ges till iakttagna fenomen. Inom socialkonstruktionismen finns ett intresse för hur människor genom sitt handlande skapar mening i samspel med varandra och genom att iaktta detta ges man möjlighet att förstå människors verklighet. Socialkonstruktionismen är liksom många andra vetenskapliga traditioner mångfacetterad. Det vi har tagit fasta på, och försöker åskådliggöra i avsnittet ovan, är språkets, kontextens och samspelets vikt för förståelsen av verkligheten och lärandet (Alvesson & Sköldberg, 2008, kap 5). Vi ser det som att skolledarskapet utövas och definieras i ett kontinuerligt samspel mellan såväl elever och lärare som vårdnadshavare och omvärld. Vi antar en relationell syn på ledarskapets villkor; skolledarskapets yttringar är för oss således konsekvenser av samspel mellan skolaktörer i givna skolkontexter.

Kritiker till socialkonstruktionismen vill gärna framhålla att om allting är en social konstruktion så är även den socialkonstruktionistiska forskningen det (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 104). Vi styrs således av de normer, traditioner och relationer som finns i bakgrunden och kan därmed inte förväntas förhålla oss helt objektiva till empirin. Genom att granska vår uppsats uppbyggnad kan man förmodligen finna ”bevis” för att vi har fallit offer för just social konstruktion. Jämför man vår text med Hackings modell över en vanlig struktur för socialkonstruktionistisk text som Alvesson och Sköldberg presenterar (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 83-84), kan man se att vår texts retorik följer den strukturen ganska tydligt. Vi inleder med att presentera ”de nuvarande sakernas tillstånd” det vill säga skolledarskapets villkor och yttringar som en förgivet tagen sanning, därefter, i god socialkonstruktionistisk tradition sticker vi hål på denna självklarhet genom att antyda att verkligheten inte behöver se ut så här utan kan konstrueras om till något som är mycket bättre, nämligen i vårt fall det distribuerade ledarskapet.

## Teoretiska utgångspunkter för bearbetning och tolkning av empirin

En teoretisk referensram behövs för att skapa förståelse för samt komplettera empirin, och den har som bakomliggande syfte att möjliggöra goda tolkningar. När det gäller tolkning av empiriska data har vi antagit en hermeneutisk ansats där de muntliga utsagorna, intervjuerna, omvandlats till texter som blivit material för tolkning. Syftet med den hermeneutiska tolkningen är att en accepterad och allmängiltig förståelse av texten ska framträda (Kvale, 1997, s. 49).

Tolkningen av meningen karaktäriseras av en så kallad hermeneutisk cirkel<sup>2</sup>, vilken står som symbol för förståelsen av en text genom en process där en ständig dialektisk rörelse försiggår mellan delar och helhet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193-195; Kvale, 1997, s. 50). En sådan texttolkning kan, enligt Kvale, pågå i oändlighet men avslutas i praktiken när tolkaren kommit fram till en rimlig mening som inte präglas av motsägelser (Kvale, 1997, s. 50). Det kan tyckas motsägelsefullt att i analysarbetet arbeta utifrån en cirkulär rörelse där man riskerar att inte finna

---

<sup>2</sup> Se bilaga 1

någon lösning. Alvesson och Sköldberg (2008, s. 194) påvisar med hjälp av Radnitzkys teorier hur man kan lösa detta genom att förvandla cirkeln till en spiral. Man börjar då i någon del och fördjupar sig i den för att därefter återgå till helheten. Fortsättningsvis rör man sig stegvis mellan delar och helhet för att få en fördjupad kunskap och förståelse för båda delarna. Intervjuanalysen kan ses ”som en fortsättning av den historia som berättats av intervjupersonen. En narrativ analys av det som sagts leder till en ny historia som ska berättas, en historia som utvecklar den ursprungliga intervjuens teman” (Kvale, 1997, s.181 ). Som uttolkare rör man sig därmed stegvis mellan hela den berättade historien och delarna i de intervjuades utsagor. Vi har i vårt analysarbete använt oss av Radnitzkys sju principer för hermeneutisk tolkning (Kvale, 1997, s. 51-52)<sup>3</sup>. Där vi i enlighet med denna låter utsagorna röra sig i successivt mellan delar och helhet tills en godtagbar gestalt uppstår.

Enligt hermeneutiken är forskningsintervjun ”ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas”(Kvale, 1997, s. 49). Kvale framhåller hermeneutiken som mycket lämplig för intervjuforskning då forskaren dels har en ingång i den text som blir resultatet av intervjusamtalet och dels ytterligare en i den dialog som därefter kan ta vid mellan forskaren och textens olika delar (s. 49).

## **Förförståelse av problemområdet**

Inom hermeneutiken är tolkningen av texten och uttolkarens förkunskap om ämnet centrala vilket föranleder en kort redogörelse av vår bakgrund och våra sammanhang: Vi har båda varit verksamma som lärare, rektorer och utvecklingsledare och i vårt vardagliga arbete har vi mött elever, lärare och rektorer i allt från förskolan till gymnasieskolan. I dagsläget arbetar en av oss som utvecklingsledare i grund- och gymnasieskolan i en kommunal verksamhet och den andra som biträdande rektor i en fristående grundskoleverksamhet. Vi arbetar aktivt med att förstärka skolutvecklingsprocesser med syfte att förbättra förutsättningarna för såväl lärares som elevers lärande och dagligen brottas vi med det moderna skolledarskapets utmaningar.

## **Metoder för datainsamling**

### **Urval**

Intervjuer med fyra rektorer respektive fyra lärare, av respektive rektor identifierade som teacher leaders, bildar empirin. Urvalet gjordes genom den så kallade ”bekvämlighetsprincipen” där vi med hjälp av förvaltningschefen i en mellanstor västsvensk kommun fick möjlighet att nå rektorer som kunde tänkas ha ett intresse av att delta i en studie om ledarskap och skolutveckling. Vårt enda önskemål var att urvalet gjordes med möjlighet till spridning sett till elevernas åldrar, rektorers kön och ålder samt skolans geografiska lokalisering till tätort och landsbygd. Förvaltningschefen meddelade oss därefter namnet på de fyra rektorer som visat ett positivt intresse för att medverka i studien.

Då begreppet teacher leader inte är ett vedertaget begrepp i svensk skolkontext inledde vi kontakten med att för rektorerna, via ett brev<sup>4</sup>, introducera innebörden av begreppet så som vi förstått det med hjälp av litteraturen. Varje rektor fick därefter identifiera en lärare som de utifrån beskrivningen känner igen på sin skola. Trots våra farhågor var det ingen av rektorerna som uttryckte svårigheter

---

<sup>3</sup> Se bilaga 2

<sup>4</sup> Se bilaga 3



att identifiera ”sin” teacher leader. Under intervjuerna med rektorerna fick vi också bekräftat att deras bild av vem som är en teacher leader väl överensstämde med kriterierna.

### **Semistrukturerad kvalitativ intervju**

Intervjuns uppbyggnad följer en semistrukturerad modell. Det innebär att vi på förhand hade bestämt frågeställningar och ordningsföljd men att intervjuformen tillät att vi under intervjun även hade möjlighet att möta upp svaren med följdfrågor. Att kunna göra det förutsätter förkunskap om temat samt ett delat intresse för ämnet, vilket intervjun behandlar, med den intervjuade. Den kvalitativa intervjun kännetecknas av och förutsätter att intervjuaren kan tillägna sig kunskap, formulerad i kvalitativa beskrivningar, om den intervjuades livsvärld. Intervjuaren måste på kort tid lyckas skapa en god relation för att optimera möjligheterna att förmå den intervjuade att tala fritt om det önskade ämnet (Kvale, 1997, s. 117-118).

### **Genomförandet av intervjuer**

Intervjuerna med rektorer och teacher leaders genomfördes under hösten 2010 på respektive informants arbetsplats. Informanterna valde själva lokal och tidpunkt och varje person intervjuades var för sig under en dryg timmas tid. Intervjuerna bandades med MP3-spelare för att därefter transkriberas och bilda underlag för analys.

## **Metod och arbetsprocess vid bearbetning av det empiriska materialet**

### **Steg 1 i analysarbetet**

Transkriberingen av de bandade intervjuerna genomfördes i två omgångar, där respektive intervju genomlyssnades av oss båda samtidigt, men utan intern kommunikation. Under avlyssningen gjordes direkta skriftliga nedslag av var och en, i form av citat, referat och uttorkningar, i det vi tyckte var centralt och kunnat identifiera som relevant utifrån våra frågeställningar och vår förståelse för informanternas berättelser. Varje skriftligt nedslag infogades direkt under, i förväg uppställda tematiska rubriker, formulerade utifrån uppsatsens fokusområden. Redan under transkriberingen genomfördes således det första steget i analyskedjan då vi växlade mellan att söka de berättelser som fanns i intervjun och foga samman de olika utsagorna till sammanhängande historier (Kvale, 1997, s. 182).

Det valda tillvägagångssättet, med parallell transkribering, bygger på ”principen om flera uttolkare” vilken säger att läsaren får mer att bygga på för en bedömning av hur mycket forskarnas perspektiv inverkar på resultatet av analysen: ”En viss kontroll över en godtycklig eller ensidig subjektivitet vid analysen får man [...] genom användning av flera uttolkare för samma intervju” (Kvale, 1997, s. 188).

Intervjuanalysen kan ses ”som en fortsättning av den historia som berättats av intervjupersonen. En narrativ analys av det som sagts leder till en ny historia som ska berättas, en historia som utvecklar den ursprungliga intervjuens teman” (Kvale, 1997, s. 181). Karaktären på det nedskrivna utgörs av en blandning av referat, citat och ibland en direkt tolkning av de faktiska utsagorna. Jämför med exempel nedan:

- Finns ingen nedtecknad fördelning av arbetsuppgifter. Men det kanske hade varit bra för att klargöra uppdraget.
- ”Jag bollar idéer med X [TL] om det gäller stora förändrande beslut, men också med specialpedagog.”
- Rektor tycks regissera och skapa förutsättningar för att skolutveckling ska ske. T.ex. väljer områden man ska arbeta med etc.

## Steg 2 i analysarbetet

Nästa steg i analysarbetet blev att, i enlighet med den hermeneutiska dialektiska rörelsen, foga samman delarna från analyssteg 1 till en helhet. Genom att vi var och en för sig tog samtliga formuleringar under respektive rubrik och prövade innehållet mot de sju förespråkade principerna för hermeneutisk tolkning<sup>5</sup> reducerades de delvis splittrade utsagorna under de ovan beskrivna tematiska rubrikerna till sammanhängande berättelser, filtrerade genom vår respektive förförståelse och tolkning. Nedan presenteras vår förståelse av Radnitzkys sju principer, sådana som vi kom att använda dem i vårt praktiska genomförande av tolkningsarbetet:

Vår tolkning av ”Principer för hermeneutisk tolkning”:

### 1 ”En ständig växling mellan delar och helhet”

Den här principen förklarar grunden i vårt analysarbete då vi genom analysprocessens alla steg rörde oss fram och tillbaka mellan splittrade utsagor och hela berättelser.

### 2 ”En god gestalt”

Den dynamiska rörelsen mellan delar och helhet pågick tills vi tyckte oss nå ”en god gestalt” det vill säga när ingenting längre fanns som stred mot något annat utan vi kunde skönja ett mönster som bildade en helhet ansåg vi oss färdiga.

### 3 ”En levande text”

I detta analyssteg ställde vi de faktiska utsagorna i steg 1 mot den intervjukontext i vilken informanten uppehöll sig. Här gavs vi tillfälle att komplettera och levandegöra texten genom att komplettera förståelsen av den samma genom att skjuta till information om de intervjuade som kan vara en del i att förklara teman eller avvikelser. För att åskådliggöra med ett exempel: En av de teacher leaders vi intervjuade hade tidigare arbetat som rektor och det präglade vår förståelse, tolkning och dokumentation av hennes utsagor.

### 4 ”Den oberoende texten”

Vad händer om man tolkar texten så kontextfritt som man förmår? Enligt den här principen har vi, tvärt emot princip 3, arbetat med att läsa berättelserna så kontextfritt som det är möjligt att göra. Det centrala är att fördjupa och vidga den oberoende meningen i utsagor och berättelser.

### 5 ”Kunskap om textens tema”

Denna princip har funnit som en fond mer än som ett aktivt tolkningsinstrument. Principen innebär att uttolkarna ska ha en gedigen kunskap om textens tema för att kunna uppfatta nyanser i berättelserna och också i den kontext som dessa kan ingå i.

### 6 ”Medvetenhet om förutsättningarna”

Principen innebär att uttolkaren ska vara medveten om vilken förståelsetradition man bär med sig och kunna förstå sina tolkningar utifrån det. Hur påverkas våra tolkningar av att vi är Lisa och Maria? Ett exempel är att vi båda, var för sig, relaterade vår tolkning av en särskild rektors utsaga till en gemensam teoretisk referens i ett givet sammanhang.

### 7 ”Resultatet - en produkt av en kreativ process”

Varje steg i tolkningen utgör en del i en kreativ process som successivt vidgar och berikar meningen i berättelsen (Kvale, 1997, s. 51-52).

---

<sup>5</sup> Se bilaga 2

Nedan presenteras ett exempel på hur resultatet under analyssteg 2 kom att se ut utifrån våra olika tolkningar av innehållet under rubriken "Rektors göranden i relation till utvecklingsarbete" och i relation till Radnitzkys första princip:

#### Uttolkare 1:

Rektors agerande utgår hela tiden ifrån att hon är en person som har det övergripande ansvaret i utvecklingsfrågor. Genom att ha ett övergripande perspektiv kan hon se åt vilket håll hon vill styra verksamheten och kan därmed också sätta pedagogiska frågor på dagordningen. Rektor framhåller dock att det är i ett samarbete och genom samspel det ska ske, genom ett bottom up process där rektor använder TL och övrig personal som bollplank och igångsättare av utvecklingsområden och pedagogiskt arbete. Tydligt är att rektor ser sig jobba nära sin personal och eleverna. Genom ekonomin kan hon skapa och styra skolutveckling, t.ex. verka för samverkan mellan olika delar i organisationen etc.

#### Uttolkare 2:

Rektor är regissören/organisatören bakom de processer som är skolutveckling på skolan. Hon skapar förutsättningar för att dessa processer ska kunna uppstå och drivas effektivt. Hon ska förstå och driva de komplicerade system som reglerar skolans utveckling. Det kan handla om att ge ekonomiska och organisatoriska förutsättningar som styr in arbetet i vissa givna spår. Rektorn är hjärnan bakom processen och framhåller vikten av att ha ett helikopterperspektiv men hon talar om att pedagogiskt utvecklingsarbete bör drivas av dem som står verksamheten närmast, dvs lärarna. Ett bottom up-perspektiv lyser igenom och "delaktighet" och "samspel" är ord som återkommer. Rektor ser att hon har en viktig roll i att stötta, motivera och locka fram det bästa ur medarbetarna.

### Steg 3 i analysarbetet

I det sista analyssteget filtrerade vi tillsammans våra respektive berättelser genom undersökningens grundfråga "hur konstrueras, kommuniceras och utövas ledarskap i skolan, enligt rektor och teacher leader?" Detta arbete mynnade ut i ett antal påståenden med grund i empirin, vilka måste sägas vara de tydligaste uttrycken för resultat i vårt arbete och därför inte presenteras här som exempel, utan istället i resultatkapitlet.

Genom att utnyttja den dialektiska hermeneutiska rörelsen i analysarbetet tycker vi oss ha "gått utöver det direkt sagda, för att utveckla strukturer och relationer som inte omedelbart framträder i en text" (Kvale, 1997, s. 182).

### Ett fjärde steg i analysarbetet?

Enligt Radnitzkys andra princip för hermeneutisk tolkning, den som vi kallat principen om "en god gestalt", förutsätts analysarbetet pågå till dess att ingenting längre finns som strider mot något annat, utan ett mönster som bildade en helhet kan skönjas. I vårt analysarbete inledde vi ett fjärde analyssteg, då vi annars inte kunnat veta om vi uppnått den omskrivna "goda gestalten", men detta steg avslutades då vi inte såg att någon mer utvecklad bild, än i steg 3, tonade fram. I stället upplevde vi att vi, i våra uttolkningar, hamnade allt för långt ifrån syftet och de ursprungliga frågeställningarna i denna studie. Vi valde därför att avsluta tolkningen i och med steg 3.

### Studiens tillförlitlighet

Tillförlitligheten i studier av kvalitativ karaktär avgörs av forskarens beskrivning av hur data har samlats in och bearbetats. Ett arbete med hög validitet och reliabilitet utmärks av att datainsamling har genomförts på ett systematiskt och hederligt sätt. Då vår studie är kvalitativ kan vi inte skatta tillförlitligheten med siffror utan i stället är vi hänvisade till att kunna verbalisera vår forskningsprocess (Sahlgrenska Akademien, 2011).

I en kvalitativ studie är det viktigt att förhålla sig till sin egen förförståelse så att inte data blir felaktigt färgade av densamma. Då vi själva under vår egen lärartid identifierade oss som teacher leaders hade vi en föreställning om att en TL liksom vi på den tiden drevs av ambitioner att bli formell chef, rektor. Detta kan ha styrt vårt sätt att samtala med såväl rektorer som TL. I denna fråga utgick vi från en förutfattad och generaliserad mening om TL. Under processen har vår föreställning förändrats och till och med visat sig vara ohållbar, då vi såg att det endast fanns lite material som gav stöd åt den uppfattningen. Det här är ett exempel på en omdefiniering av vår bild av verkligheten som vi har tvingats till genom kontrollarbete enligt principen ”gissning-kontroll” (Ödman & Selander, 2004, s. 91). Den här principen har överhuvudtaget varit rådande i vårt valideringsarbete. Genom att granska resultaten (påståendena i steg 3) enligt samma princip som de är framtagna, med hjälp av den hermeneutiska pendelrörelsen mellan helhet och delar, så antar vi att studiens tillförlitlighet har ökat. Genom kontrollarbetet stärktes ibland våra insikter liksom de ibland visade sig vara ohållbara i de fall de inte gick att belägga i förhållande till utsagorna i steg 1.

Intervjuerna föregicks av en pilotstudie med en rektor, och dennas identifierade teacher leader, i en annan organisation, med liknande förutsättningar sett till storlek och styrning, för att kontrollera att våra frågor fyllde sitt syfte samt gick att förstå. Syftet var förstås att öka validiteten och reliabiliteten; detta i enlighet med rekommendationer av bland andra Carlström och Hagman (Carlström & Hagman, 1995, s 67, 109). Inför intervjuerna gjordes två olika intervjuguides<sup>6</sup> en för TL och en för rektor. Efter genomförda pilotintervjuer kom vi att omstrukturera intervjuguiderna i syfte att skapa ett bättre flöde i intervjusamtalet, samt ta bort eller formulera om frågor som visade sig svåra att förstå eller inte tycktes bidra till en ökad förståelse av ämnet.

Under intervjun använde vi oss av en ”speglingsmetod” för kontroll av utsagorna. Vi ställde genomgående kontrollfrågor om vi hade uppfattat informanternas berättelser på ett korrekt sätt. Detta i syfte att direkt, genom så kallad dialogisk validering, ge informanternas möjlighet att redan i intervjusituationen rätta felaktiga uppfattningar. Genom att vara två vid bearbetning och analys av allt material öppnades en möjlighet att se på materialet ur flera synvinklar, ifrågasätta tolkningar och påståenden kritiskt samt öppna upp för fler möjliga tolkningar, något som bland annat har möjliggjorts av att vi idag är verksamma i olika yrkesroller. Genom att intervjua personer med olika relation till problemområdet, rektorer och lärare, bör också möjligheten att förhålla sig till problemet ur olika vinklar öka (Sahlgrenska Akademien, 2011).

Genom att så noggrant som möjligt redogöra för vår forskningsprocess hoppas vi att det blir möjligt för andra att avgöra om resultaten blir tillämpbara i andra kontexter. Vi vill inte på något vis göra gällande att resultaten från studien går att generalisera, däremot hoppas vi att resultaten kan bidra med kunskaper förutsatt att läsaren själv bedömer tillförlitligheten tillräckligt hög för att resultaten ska kunna appliceras på de egna sammanhangen (Kvale, 1997, s. 210-211).

## **Forskningsetiska överväganden**

Under genomförandet studien eftersträvade vi att följa de fyra forskningsetiska principer som lyfts fram inom den humansitiska-samhällsvetenskapliga forskningen:

- Informationskravet- vi informerade, såväl skriftligt som muntligt, berörd förvaltningschef, dennes rektorer och deras utpekade teacher leaders om undersökningens syfte<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Se bilaga 4

<sup>7</sup> Se bilaga 5

- Samtyckeskravet- ingen informant tvingades in i studien. Tvärtom förutsätter, som vi ser det, intervjumetoden att informanterna visar intresse av att delta i studien.
- Konfidentialitetskravet- vi beaktar särskilt att vare sig kommunens eller informanternas identitet går att spåra.
- Nyttjandekravet- materialet i studien kommer enbart att användas i forskningssyfte. Eventuellt kommer vi att återanvända materialet i en senare studie om det visar sig vara relevant för en sådan (Vetenskapsrådet, 2011).

# Resultat

## Resultatredovisningens disposition

Syftet med denna studie är att bidra till ökad reflektion över och kunskaper om hur skolledarskap konstrueras, kommuniceras och utövas. Ur det tredje analyssteget, i den hermeneutiska tolkningsmodellen vi bearbetat materialet i, filtrerade vi ut ett antal påståenden, om skolledarskapets natur i förhållande till rektor respektive teacher leaders ingång i det samma. Dessa påståenden, och deras efterföljande diskussion, hoppas vi ska kunna användas som reflektions- och kunskapsbas för hur ett skolutvecklingsfrämjande ledarskap kan formas på varje skola.

Nedan presenteras påståendena utifrån rektorsmaterialet först och därefter påståendena som är frukten av teacher leaders berättelser. Påståendena springer alltså utifrån respektive kategori av informanter med de olikheter dessa uttrycker som resultat. Varje påstående bekräftas med citat från steg 1. Punktsatserna under varje påstående är att betrakta som stöd och förtydliganden för detsamma och utgör gemensamt underlag för resultatdiskussionen. Viktigt att notera är att punktsatser som liknar varandra kan förekomma som stöd och förtydliganden för flera olika påståenden.

## Påståenden utifrån rektors berättelser

Påstående 1: Rektor definierar TL:s möjligheter att verka som pedagogisk ledare på skolan.

- Rektor avgör om TL får möjlighet att verka som en pedagogisk ledare i verksamheten, till exempel genom organisering och mandatgivning i olika former (arbetslagsledare, ledare av projektgrupper, arbetsgrupper för lärare, expert i kompetensutvecklingsfrågor och så vidare).

”Vi har tillsammans gjort en plan sedan hon har fångat upp det som finns i verksamheten och genomfört det.”

- En TL kan fungera som TL i relation till en rektor, men inte nödvändigtvis till en annan, till exempel om en ny rektor börjar på skolan. Det är avgörande att rektor och TL har liknande värden och tankar om skolans utveckling.
- TL kan verka som rektors bollplank i strategiska frågor om lojaliteten är hög TL och rektor emellan:

”Jag kan bolla med min TL, till exempel, om hur jag ska bygga upp min nya organisation här på skolan”.

- TL används ibland som rektors termometer i verksamheten. Med det menas att rektor kan använda TL som ett verktyg för att läsa av stämningar och strömningar i övriga lärarkollegiet för att maximera möjligheten till positivt utfall av en skolutvecklingsprocess. TL har, utifrån detta sätt att resonera, en dubbel lojalitet att anpassa sig efter.

- Rektor är medveten om kraften i TL:s pedagogiska kvaliteter och dennas förmåga att snabbt omsätta styrdokumentens direktiv till klassrumsnära verksamhet.
- Ledarskapets fördelning mellan rektor och TL är inte kommunicerat till övriga medarbetare i någon större grad utan arbetas fram gemensamt efter hand i samspel mellan rektor och TL.

Påstående 2: Rektor kan använda TL som verktyg för att styra dit hon vill i det pedagogiska skolutvecklingsarbetet utan att verka allt för auktoritär.

- Den främsta potential som rektor verkar se i en TL är att få ett bottom up-verktyg för genomförandet av skolutvecklingsprocesser. Man skulle kunna uttrycka det som att TL är rektors "hemliga vapen" för att säkra skolans utveckling. TL och rektor kollaborerar fram kunskap om hur skolutvecklingen ska drivas vidare på skolan. De för båda in nya tankar och kunskaper om genomförandet men TL blir den viktiga kuggen i att skapa trovärdighet i lärargruppen och möjligheter till att få ett påskyndat genomförande i praktiken. TL omvandlar utvecklingsarbetet från ett med top down-perspektiv till ett med bottom up-perspektiv.

"X är en avgörande faktor för hur vi ska lyckas med det tunga utvecklingsarbetet. Hon har en hög status i lärargruppen och andra lyssnar på henne. Det är en fördel att hon inte är chef för det upplevs inte som att det kommer uppifrån när X föreslår något. Bra att andra vill driva så stöttar jag".

Påstående 3: Rektors samarbete med TL ger avlastningsvinster för rektor.

- Rektors upplevelse är att genomförandeprocessen av utvecklingsarbete går snabbare och är bättre förankrad om den utförs i samverkan med TL vilket leder till tidsvinst och därmed avlastning för rektor:

"Skolan vinner på att jag delar beslutsfattandet med X eftersom det får en större genomslagskraft. Det ger en större effekt snabbare genom att använda sig av X ser man resultat väldigt snabbt."

- Någon annan än rektor "ansvarar" för genomförandet av skolutvecklingsarbetet till exempel i att leda övriga lärares lärande. Det ger rektor avlastning både tidsmässigt och mentalt.
- TL förser rektor med direkt insyn i förhållandena på de olika nivåerna av skolans utvecklingsarbete, till exempel olika personalkategoriernas upplevda vardag, vilket gör att rektor kan undvika att fatta beslut som stör processens progression. Detta är såväl relationsfrämjande som tidsvinstgivande.

"Senast fick X mig att stävja ett rykte genom att propa på att vi skulle ta upp en viss fråga på APT".

- TL ger rektor stöd i det strategiska beslutsfattandet om skolans utveckling. TL fungerar som den som utmanar rektor till kritisk reflektion, vilket ger rektor en bättre beredskap för övriga medarbetares eventuella kritiska ingångar i utvecklingsarbetet. Rektor har redan beaktat flera eventualiteter och haft möjlighet att omdefiniera sitt beslut.
- Rektor behöver inte vara den som har mest kunskap/är mest uppdaterad inom varje pedagogiskt utvecklingsområde. Rektor behöver inte vara mästaren i varje enskild disciplin.

Påstående 4: Det pedagogiska ledarskapet är ett samproducerat/distribuerat ledarskap utan att rektors ledarskap för den skull nödvändigtvis marginaliseras.

- Enligt rektor är samproduktion det enda sättet att leda i skolan. Ingen rektor tycks tro på ett auktoritärt ledarskap, eller framställer ledarskapet som ett soloprojekt.

”Allt man gör sker i samverkan med andra, föräldrar, barn, elevhälsa, lärare”

”Jag tror att skolan vinner på att jag delar mitt beslutsfattande med lagledare och TL för då känner de att de har inflytande över sin vardag och då ökar deras engagemang”

- Rektor styr medvetet skolans utvecklingsarbete med TL som verktyg men det är tydligt att det är rektors visioner som ligger till grund för skolans utvecklingsarbeten. TL sympatiserar med samma värden som rektor och ledarskapet är verkligen en samproduktion dem emellan.

”Jag frågar ofta henne om hon vill hålla i punkten ”IUP-processen” vid konferenser och då gör hon gärna det. Hon fyller våra mallar med innehåll. Man kan lämna ett halvfärdigt material till henne och då gör hon det komplett med verklighet.”

” Hela skolan vinner på att utvecklingen sker inifrån och att alla gärningar som jag initierar via TL eller andra lärare. Det leder till att undervisningen utvecklas och att det blir bättre för våra elever.”

”Är det utvecklingsfrågor att diskutera bollar jag med ett par tre lärare som jag anser vara TL”

- En förutsättning för att det samproducerade, eller distribuerade, ledarskapet ska kunna komma till stånd är att rektor besitter de pedagogiska kvaliteter som krävs för att kunna samskapa med TL, det vill säga stor pedagogisk insikt och intresse för skolans kärnprocesser. Om dessa förutsättningar saknas finns det risk att informella ledare lyckas styra utvecklingsagendan.
- Rektor och TL har olika arenor att arbeta på för att nå skolgemensamma utvecklingsmål, menar rektor. Rektor måste ha strategier för hur hon använder medarbetarna, TL inkluderad, i skolutvecklingsarbetet medan TL är den som äger det strategiska planläggandet med utgångspunkt i det elevnära vardagsarbetet.
- TL tillför verksamheten expertkunskaper och nya perspektiv vilka rektor har nytta av i sin ledning av och argumentation för utvecklingsarbetet på skolan.

”Hon tar med sig inspiration till skolan utifrån dessa nätverksgrupper. Hon duschar oss med kunskap från dessa kontaktnätsmöten. Den inputen värdesätter jag. Den är viktig för att ha koll på omvärlden. Detta summerar en TL för mig.”

Påstående 5: Rektorer undlåter att göra TL:s roll och betydelse för det pedagogiska skolutvecklingsarbetet, samt som avlastare av rektors arbetssituation, tydlig för övrig personal på skolan.

- Först på anmodan reflekterar rektor runt det faktum att hon inte kommunicerar TL:s roll på skolan och betydelse för utvecklingsarbetet. Avsaknad av reflektion präglar således utsagorna och berättelserna.

”Jag stämmer mest av med henne i informella sammanhang.”



”Det finns ingen nedtecknad fördelning av arbetsuppgifter. Men det hade kanske varit bra för att klargöra uppdragen.”

”Genom att TL sätter igång arbete blir det inte lika laddat. Hade jag gjort det hade facket kommit in direkt.”

## Påståenden utifrån teacher leaders berättelser

Påstående 1: Det pedagogiska ledarskapet är i mångt och mycket ett resultat av ett samskapande mellan rektor och TL, där rektor definierar TL:s möjligheter att verka som pedagogisk ledare.

- TL ser sig som en medarbetare som omsätter rektors visioner i praktiken.

”Rektor är den som ska organisera och jag är den som jobbar”.

”Jag är mitt på golvet. Rektor använder mig. Jag är bärare av det hon vill att jag ska föra ut”

- TL är inte alltid, men ofta, arbetslagsledare. Är hon ”bara” TL är det inte kommunicerat med kollegiet, vilket det däremot är om man är arbetslagsledare.

”Först efter ett tag blir det väldigt tydligt att jag är den som driver arbetet”

Påstående 2: TL uppfyller alla de kriterier som Harris och Muijs (2003) har ställt upp för en teacher leader:

- Tolkar och omsätter styrdokument och andra pedagogiska riktlinjer till praktiskt klassrumsarbete.

”Formativ bedömning kom rektor med och jag nappade på det och utvecklade det i klassrummet”.

- Agerar som ledare för utvecklingsfrågor där lärande står i fokus.

”Jag har ett genuint intresse för barnen och deras lärande. Det är utgångspunkten för arbetet”.

- Bär på temat samarbete och får alla att sträva åt samma håll.

”Jag har tagit ansvar för kollegornas samarbete i framtagandet av IUP: n [individuell utvecklingsplan]. Det är viktigt att alla känner sig bekväma med det gemensamma materialet”.

- Besitter expertkunskaper och inhämtar nya kontinuerligt via sitt stora kontaktnät.

”Jag har gått kurser längs hela min yrkesverksamma karriär, både universitetskurser och andra till exempel ledarskapskurser inom föreningslivet. Just nu går jag en internutbildning i LPP [lokal pedagogisk planering] i kommunen”.

- Leder andra lärare.

”Jag leder kollegor i utvecklandet av fokus- och ämnesgrupper och är mentor för nyanställda och VFU: are”

Dessutom ser vi följande:

- TL är extremt inriktad på förändring.

”Man kan inte köra katederundervisning längre när vi lärare är konkurrensutsatta av TV, data och så vidare. En del kollegor är svåra att påverka här. Jag är förändringsbenägen. Jag har nyss ändrat min möblering i klassrummet utifrån Vygotskijs teorier. Jag har läst böcker om hans tankar och teorier. Jag vill inte ha någon kateder för där sitter man aldrig”.

- Söker gärna stöd i en ”favoritkollega” när hon drar igång ett nytt utvecklingsområde.  
”Jag arbetar oftast tillsammans med X som jag tycker är likvärdig mig i omsättandet av det pedagogiska arbetet utifrån styrdokumentet. Jag känner stort stöd av både rektor och X”.
- TL utmanar kollegorna till reflektion.

”Varje morgon, innan kollegorna kommer, fördjupar jag mig på Skolverket.se, Lektion.se, Mediapoolen.se och så vidare. Där hittar jag utgångspunkter för diskussioner med mina kollegor till exempel rörande IUP och andra teman vid lagträffarna”.

- TL samproducerar på alla skolans plan: med kollegor, med rektor, med elever, med vårdnadshavare och med centrala instanser på övergripande nivå, som kommunens utvecklingsledare.

Påstående 3: TL verkar inte automatiskt intresserade av andra typer av ledargärningar än de som rör elevers lärande, det vill säga det pedagogiska ledarskapet.

- TL fungerar inte automatiskt som en ”avlastare” för rektor i andra frågor än de pedagogiska utvecklingsfrågorna.

”Jag har inga rektorsambitioner. Det är roligast att arbeta direkt med barnen. Det är där jag hittar min utmaning.”

”Om jag blir rektor är jag rädd att tappa verklighetskontakten som jag har som lärare”.

- TL är kritisk för skolans utveckling och används, och kan användas ännu mer, för att utveckla skolans inre arbete.

Påstående 4: Det pedagogiska ledarskapet är ett samproducerat ledarskap/distribuerat ledarskap där TL är medveten om sin position som medspelare i det distribuerade ledarskapet.

- TL är medveten om att hon fungerar som ett stöd för rektor i att omsätta hennes tankar i praktiken.

”Jag fungerar som en länk mellan rektor och arbetslaget”

”Jag är bärare av det rektor vill att jag ska föra ut. Rektor sätter upp mål och jag har fria händer för att nå dit... och bestämmer själva att mina kollegor ska genomföra arbetet.”

- TL tillskriver rektor ansvaret för utvecklingsarbetet som bedrivs på skolan och TL ser sig första hand som rektors förlängda arm, som genomföraren på golvet.

”Jag är den som jobbar och rektor den som organiserar. Jag är mitt på golvet och rektor använder mig. Jag är bärare av det rektor vill att jag ska föra ut”.

- TL beskriver sig som rektors bollplank men jämställer sig inte med rektor förutom i frågor som rör elevers lärande.

”Jag upplever mig jämställd med rektor i praktiken i pedagogiska frågor. Jag vågar ifrågasätta henne i en mängd frågor”.

”Jag ser mig som klart underordnad rektor. Hon är en solklar ledare”.

- Det måste finnas ett förtroende mellan rektor och TL för att TL ska få mandat att driva processer.

”Rektor har förtroende för mig och känner att jag är lojal och att lita på. Hon vet att jag är genuint intresserad av pedagogiskt utvecklingsarbete och att jag inte kan låta bli att driva saker. Hon har sett mig som en TL hela tiden”.

## Resultatsammanfattning

Uppradningen av påståenden i resultatsammanställningen ovan gör det kanske svårt att få en samlad bild av hur skolledarskapet egentligen konstrueras, komminuceras och utövas. Två bilder av skolledarskapet som framträder tydligare än andra menar vi är:

- TL:s vilja och förmåga att ta del av och driva sin skolas pedagogiska utvecklingsarbete, men nödvändighetsvis inte övriga ledarskapsgärningar förknippade med det formella chefsskapet. Det är ledarhandlingar kopplade till den pedagogiska dimensionen som främst tycks intressera TL.
- Rektor ser och erkänner TL:s betydelse för skolans pedagogiska utvecklingsarbete och som ”avlastare” för sig själv, men kommunicerar inte det till vare sig TL eller övrig personal i någon större utsträckning.

Dessa resultat ligger huvudsakligen till grund för diskussionen i kommande kapitel.

## Diskussion

### Teacher leaders roll och potential som aktör för skolutveckling i det distribuerade ledarskapet

Vår undersökning visar att teacher leaders, så som de definieras av Harris och Muijs (2003), finns och verkar också i svensk skolkontext. Med rätt förutsättningar kan TL fungera som nyckelaktörer för skolans pedagogiska utveckling avseende elevers förbättrade lärande, för det är just där i det pedagogiska kärnuppdraget som TL är och verkar vilja vara verksam som översättare och katalysator, enligt undersökningens resultat. När skolan står inför en ny pedagogisk utmaning är det TL som antar den och omsätter teorin i praktik, kan vi vidare slå fast. Genom sitt sätt att visualisera och exemplifiera för övriga lärare hur den teoretiska intentionen kan omsättas i klassrumspraktiken, hjälper hon kollegorna till ny kollektiv förståelse och lärande (Illeris, 2007 och Ohlsson, 2004). Där rektor riskerar att inte nå fram till lärarna, på grund av för stort avstånd i förståelsen dem emellan, tycks TL ha förutsättningar att få gamla uppfattningar i obalans, och därmed få övriga kollegor att anta utmaningen, i stället för att låsa sig ännu mer i sin ursprungliga uppfattning.

Innebär då TL:s nyckelroll i det pedagogiska utvecklingsarbetet att rektors pedagogiska ledarskap riskerar att marginaliseras, något som Hallerström hävdar i sin avhandling om rektors normer? (Hallerström, 2006). Ja, så kan det säkert bli om rektor inte besitter de pedagogiska kvaliteter, insikter i och intresse för skolans kärnprocesser (Skolinspektionen, 2010), som krävs för att kunna samskapa med TL, utan i stället låter TL styra utvecklingsagendan. Men så länge rektor och TL har en hög lojalitet sinsemellan, strävar mot samma mål och syften samt befinner sig i samma "lag", riskerar inget negativt informellt ledarskap att uppstå, vill vi hävda. Tvärtom ser vi hur rektor medvetet använder TL som ett instrument för att påskynda ett genomförande av ett viktigt skolutvecklingsarbete. TL hjälper till att skapa trovärdighet i arbetet och genom att fungera som ett uttryck för en bottom up-styrd process, blir genomförandet både snabbare och mindre konfliktfyllt. Genom att strategiskt styra på vilka delar av utvecklingsarenan, och med vilka förutsättningar TL ska få agera menar vi att det är rektor som har nyckeln till det pedagogiska ledarskapet i sin hand. Det är rektors visioner som ligger till grund för skolans genomgripande utvecklingsarbete, på våra studerade skolor, och TL utgör ett av verktygen för detsamma. Inom de givna ramarna tilldelar rektor TL ett stort friutrymme att gripa in och utföra ledarrelaterade handlingar och att tillsammans med rektor och eventuella andra medaktörer utgöra en kugge i det distribuerade ledarskapet. Rektor förstår vikten av att ha TL som en medaktör i det distribuerade ledarskapet och uttalar också detta, om än inte direkt till TL. TL kan också se att hon har betydelse för utvecklingsarbetet och att hon är användbar för rektor men framhåller samtidigt tydligt sin underordnade roll i relation till rektor. TL poängterar sin roll som verkställare av rektors vision. Här framskymtar alltså en diskrepans i synen på maktordningen inom ledarskapet, för medan rektor är beredd att jämställa TL som ledare i ett specifikt utvecklingsarbete tycks inte TL vara beredd att gå lika långt.

I det inledande kapitlet försöker vi synliggöra hur skolledarskapet omdefinierats över tid genom att visa att retoriken idag snarare behandlar ledarskapet som fenomen än som tidigare rektor som person (Southworth, 2005, s. 77). De resultat vi presenterat tycker vi understödjer den omdefinierade bilden av skolledarskapet till en angelägenhet för flera aktörer i samverkan på skolan, men med den passusen att vi enbart studerat två tänkbara aktörer, rektor och teacher leader, i detta det distribuerade ledarskapet, och alltså inte kan göra anspråk på att ge någon heltäckande bild av detsamma. Om man väljer att se vår undersökningens resultat som ett utsnitt från ett nutida svenskt skolledarskap kan man se att det kännetecknas av att rektor samverkar med strategiskt valda nyckelpersoner för att nå de mål och syften som hon har ställt upp för utvecklingsarbetet och

verksamheten. De rektorer vi intervjuat öppnar alla upp för andra aktörer på skolan att delta i ledarskapet genom att dessa ges möjlighet att gripa in i det samma med ledarrelaterade handlingar. Detta kanske kan ses som ett uttryck för att en förskjutning från rektors person till skolledarskapet som fenomen, inte bara är synligt i retoriken utan också i praktiken?

## **Förutsättningar att verka som teacher leader**

Det finns anledning att också i svensk skolkontext tillskriva TL signifikans för skolans pedagogiska utvecklingsarbete (Harris & Muijs, 2003, s. 2-3) och som medaktör i det distribuerade ledarskapet (Spillane, 2009, s. 102). I sin mest effektiva form framstår TL som en mycket positivt verksam faktor för det lokala skolutvecklingsarbetet och som ett effektivt instrument för rektor att snabbare och med mindre friktion genomföra processen, samt få någon annan att ta medansvar för arbetet med att nå uppsatta mål och arbeta mot visioner. Rektor tycks alltså ha anledning att fundera över vilka förutsättningar som gynnar en lärares möjligheter att verka som TL.

Då TL:s huvudintresse ganska tydligt tycks ligga i den del av utvecklingsarbetet som rör de pedagogiska kärnprocesserna (Spillane, 2009, s. 102), ytterst elevernas förbättrade lärande, bör rektor reflektera över vilka utvecklingsarenor hon släpper in, alternativt motar in, TL på. Ofta är TL verksam som lagledare och TL parallellt, vilket kan misstänkas minska möjligheterna för TL att maximera effekten av det pedagogiska utvecklingsarbetet. Om tid och intresse måste riktas mot annat än bara de pedagogiska kärnprocesserna ger man inte TL optimala möjligheter att verka på den arenan. En risk att TL inte längre blir så lätt att "kicka igång", som en av rektorerna uttrycker det, eller inte så spontant, och med samma lust, tar tag i arbetet torde också föreligga om TL måste agera vid för många fronter parallellt. Kanske är det så att TL ofta har många kvaliteter, vilka lämpliggör henne som både till exempel administratör och didaktiker, men att rektor mer tydligt bör tänka igenom vilka lärare som har bäst förutsättningar och motivation för att verka på didaktikarenor kontra administrationsarenor. Detta förhållningssätt bör också öppna upp för möjligheten för fler aktörer på skolan att bli delaktiga i det distribuerade ledarskapet, om än på olika utvecklingsarenor.

Rektor ser och erkänner TL:s betydelse för skolans pedagogiska utvecklingsarbete samt som arbetsavlastare, men kommunicerar inte det till vare sig TL eller övrig personal i någon större utsträckning, visar vår undersökning. TL är också medveten om att hon är viktig för skolans pedagogiska utvecklingsarbete men vill inte gärna associeras med "ledarskap" i någon större utsträckning. Vad detta beror på är spännande att resonera kring och begreppet makt kan förmodligen inte förbises i detta sammanhang.

I grova drag tycker vi oss ana tre tänkbara anledningar till att rektor undlåter att kommunicera TL:s betydelse till övriga lärare, där den första inrymmer rektors självbild kontra den traditionella och väletablerade bilden av en rektor som är så väl självständig, tydlig och "den främste i kollegiet" (Ullman refererad i Ludvigsson, 2009, s. 14). Mer tydligt uttryckt kan det vara så att rektor vill framstå för medarbetarna som hjärnan bakom såväl visionen som utförandedimensionen av utvecklingsarbetet, och att rektor upplever det som en prestigeförlust att vara beroende av undrordnade för att effektivt manövrera framåt i utvecklingsarbetet. Rektor kanske hoppas att det förhållningssättet i förlängningen får henne att framstå som en mer kompetent och praktisknära ledare? En andra tänkbar förklaringsmodell skulle kunna vara att rektor vill undvika att uppfattas som någon som favoriserar vissa medarbetare på andras bekostnad. Det vill säga genom att rektor förklarar någon för kompetent upplever övriga medarbetare per automatik sig som mindre kompetenta, om inte de också lyfts, vilket riskerar att problematisera tillvaron för den som

uppmärksammades. Någon rektor i vår studie uttryckte detta som att det var av omsorg för TL som hon inte kommunicerar dennes betydelse för skolans utvecklingsarbete till övriga kollegor. Det är naturligtvis omöjligt för oss att avgöra om det är så här, eller om det är de mindre ädla underliggande motiven här ovan framkastade, som är verksamma i detta.

Den tredje tänkbara anledningen till rektors undlåtenhet bär drag av en strategisk medvetenhet från rektor då densamma utnyttjar vinster i att ha TL som sitt "hemliga vapen" genom möjliggörandet av bottom up-process och TL:s dubbelagentroll, bland annat som temperaturmätare i verksamheten. Genom att låta TL vara budbärare och översättare mellan arbetslag och rektor, ges rektor goda förutsättningar att succesivt fatta "rätt" beslut om utvecklingsarbetets fortskridande. Dessutom kan rektor, om lojaliteten rektor och TL emellan är hög, få unik insyn i de inre processerna i arbetslaget och därmed också en bättre kontroll över medarbetarnas genomförande av uppdraget.

Vad är det då som gör att TL inte är helt bekväm med att tillskrivas rollen som medlem för skolans utvecklingsarbete, och därför undviker att beskriva sig själv med de ordalagen? Det skulle naturligtvis kunna vara precis så som rektor antyder att det skapar splittring och avundsjuka kollegor emellan om en av många lyfts som särskilt betydelsefull för utvecklingsarbetet och att detta medför en allt för hög social kostnad för TL. En annan anledning skulle kanske kunna vara att de flesta lärare och rektorer inte har uppmärksammats på/själva inte uppmärksammat den potential TL har för det lokala skolutvecklingsarbetet, vilket gör att man som TL eller kollega till denna inte ser vidden av sitt agerande och därför upplever ett erkänt samledarskap som opropertionerligt i förhållande till upplevelsen av det egna handlandet. En känsla av att "jag gör ju bara mitt jobb och det behöver väl inte särskilt uppmärksammas" anas. Lagledarens roll och uppdrag är synliga för de flesta och dessutom rymmer själva titeln en ledarskapsaspekt medan teacher leader, som ju också bär vittnesbörd om ett ledarskap, är ett så gott som okänt begrepp i svensk skolkontext. I praktiken faller detta bland annat ut i att lagledare ofta tillsammans med rektor bildar skolans ledningsgrupp medan TL inte ingår i den samma, om hon dessutom inte har rollen som just lagledare.

Med detta resonemang som bakgrund kan rektor ställa sig frågan huruvida hon bör erkänna och kungöra TL som medlem eller inte? En stort hänsynstagande till den egna skolans kontext är förmodligen det som avgör. Kanske är det som Hallerström hävdar att "varje rektor väljer handlingsalternativ som rektor tror är det bästa just då, eller det man "bör göra". Valen blir individuella och normstyrda" (Hallerström, 2006, s. 143). Vad är det som motiverar just mina teacher leaders? Hur vill jag uppfattas i min egen ledarroll? Hur långt är jag beredd att ha viktiga medaktörer i mitt då distribuerade ledarskap och därmed till viss del släppa kontrollen över delar av det samma? Vad gör jag om jag genom att kommunicera TL:s betydelse rubbar maktbalansen och vinsten med den dubbla lojaliteten sätts ur spel? Och vad gör TL om kollegor plötsligt börjar uppfatta hennes ledarskap som ett formellt sådant, och, som en konsekvens av det, börjar utsätta henne för frågeställningar som är mer relaterade till andra frågor än de rent pedagogiska?

Detta framstår som viktiga frågeställningar för varje enskild rektor att fundera över, så att man på egna skolan skapar förutsättningar för att kommunicera och utöva ett ledarskap som möjliggör ett utvecklingsarbete som leder till ett ständigt förbättrat lärande för eleverna.

## **Avslutande reflektioner och nya forskningsfrågor**

I det andra kapitlet konstaterade vi att det ännu finns för lite empiriskt material för att säkert kunna uttala sig om i vilken grad det distribuerade ledarskapet utövas och verkar i svensk skolkontext. Därför känns det angeläget att i ett eventuellt fortsatt forskningsarbete vidare utröna detta. I 2010

års skollag finns i det inledande kapitlet inskrivet att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Utbildningsdepartementet, 2010, kap 1), vilket tillsammans med regeringens nyligen uttryckta ambitioner att underlätta för skolans aktörer att forska i sin egen praktik, bör kunna öka möjligheten för rektor att på hemmaplan kunna studera effekterna av ett medvetet implementerat och kommunicerat distribuerat ledarskap. Aktionsforskningens metodik tycks för oss framstå som ett naturligt instrument för ett sådant arbete.

En annan möjlig väg att gå för vidare studier i fältet, är förstås att fokusera på TL-skapet och vidare utforska de möjligheter till skolutveckling som tycks rymmas här. För oss framstår TL som en inte till fullo utnyttjad resurs, som med maximala förutsättningar skulle kunna leda till att varje elev utifrån sina egna förutsättningar verkligen ”utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”, som det uttrycks i Sveriges nya skollag (Utbildningsdepartementet, 2010, kap 3).

## Referenser

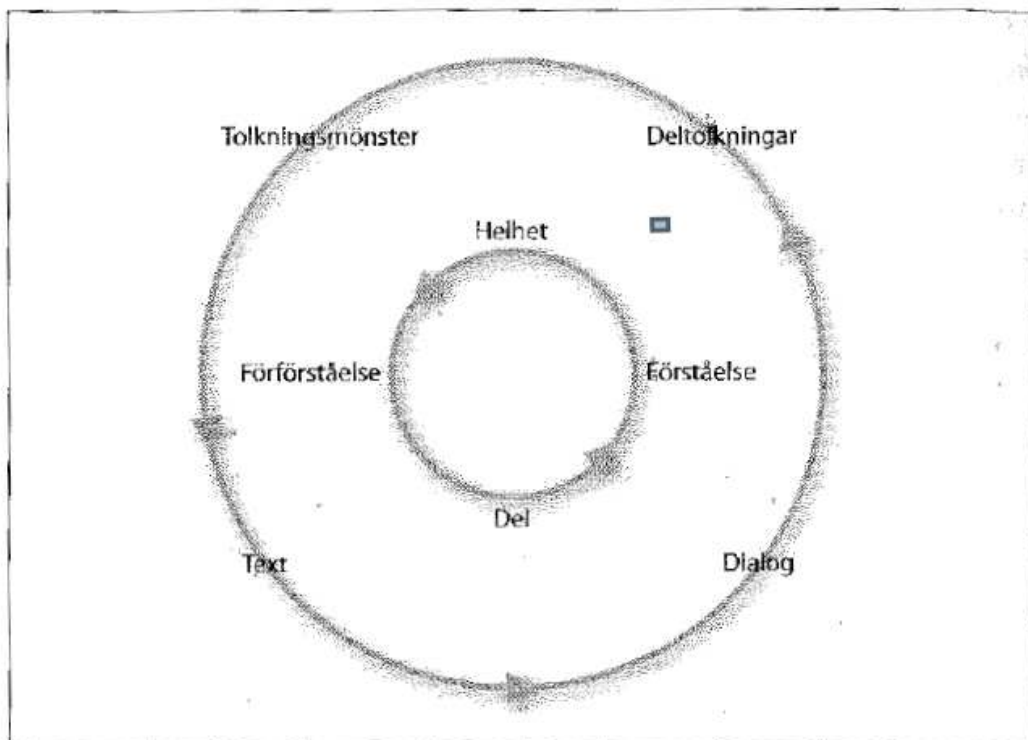
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2011). *Hur påverkar dubbla styrningen stat/kommun rektorns arbete?*. forskning.se, i samverkan med Skolverket.  
<http://mobil.forskning.se/temaninteraktivt/teman/rektor/tiofragorsvar/tiofragorochsvar/hurpaverkardubblastyrningenstatkommunrektornsarbete.5.3bc3bdc812eff3f84e580001419.html>  
(2011-05-30).
- Brüde Sundin, J. (2009). *Vad gör rektorer hela dagarna?*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, I. & Hagman, L-P. (1995). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Göteborg: Akademiförlaget i Göteborg AB.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektorer: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.
- Hagström, U. & Orpana, L. (2009) TCO granskar: Det moderna arbetslivets chef #12/09. (TCO:s granskning). Stockholm: TCO, avdelningen för samhällspolitik och analys.  
[http://www.tco.se/FileOrganizer/TCOs%20webbplats/Publikationer/rapporter/TCO-granskar/2009/1209\\_Det%20moderna\\_arbetslivets%20chefer\\_w.pdf](http://www.tco.se/FileOrganizer/TCOs%20webbplats/Publikationer/rapporter/TCO-granskar/2009/1209_Det%20moderna_arbetslivets%20chefer_w.pdf) (2011-04-13).
- Hallerström, H. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership. I Davies, B. (Red.), *The Essentials of School Leadership*, (s. 173-189). London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. NCSL: National College for School Leadership. Institute of Education, University of Warwick.
- Harris, A. (2005). *Crossing Boundaries and Breaking Barriers: Distributed Leadership in Schools*. iNet: International Networking for Educational Transformation. London: Specialist Schools Trust.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. I Davies, B. (Red.), *The Essentials of School Leadership*, (s. 160-172). London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Harris, A. (2009). Distributed Leadership and Knowledge Creation. I Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (Red.), *Distributed Leadership According to the Evidence*, (s. 253-266). New York & London: Routledge.
- Hultman, G. (1998). *Spindlar i känsliga nätverk: Skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande vetande
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Kåräng, G. (1997). Pedagogiskt ledarskap-Korrelationsundersökningar inom Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolan 1992 och 1995. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1997, 2(4), 263–278.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). New Perspectives on an Old Idea: A Short History of the Old Idea. I Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (Red.). *Distributed Leadership According to the Evidence*. (s.1-14). New York. Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T (2009). Preface. I Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T (Red.). *Distributed Leadership According to the Evidence*. (s. XVII-XVIII). New York: Routledge.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.



- Nestor, B. (2011). *Hur har rollen som rektor förändrats?*. forskning.se, i samverkan med Skolverket.  
<http://mobil.forskning.se/temaninteraktivt/teman/rektor/tiofragorsvar/tiofragorochsvar/hurharr ollensomrektorforandrats.5.3bc3bdc812eff3f84e580001394.html> (2011-05-23)
- Ohlsson, J. (2004). Lärande organisation som pedagogisk idé. I Ohlsson, J. (Red.). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (s. 31-52). Lund: Studentlitteratur.
- Sahlgrenska akademien (2011). *Validitet och reliabilitet* Avdelningen för samhällsmedicin och folkhälsa. Göteborgs Universitet. <http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.shtml> (2011-05-23)
- Scherp, H.-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, G., & Scherp, H.-Å. (Red.): *Skolutvecklingens många ansikten*. (Myndigheten för skolutveckling: Forskning i fokus, nr 15). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolinspektionen (2010). Rektors ledarskap: En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse. (Skolinspektionens rapport, sammanfattning 2010: 15). Stockholm: Skolinspektionen.  
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rektor/kvalgr-rektor-samf.pdf> (2011-05-03).
- Skolverket (2011). Gemensamt för samtliga skolformer. [www.skolverket.se/sb/d/2773](http://www.skolverket.se/sb/d/2773) (2010-05-23)
- Smylie, M. A. (1995). New Perspectives on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.
- Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. I Davis, B. (Red.) *The Essentials of School Leadership*. (s. 75-92). London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Stitzel Pareja, A. (2009). School Principals at Work. I Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (Red.) *Distributed Leadership According to the Evidence*. (s. 87-110). New York: Routledge.
- Thylefors, I. (1991). *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf) (2011-05-23)
- Utbildningsdepartementet (2001). Lärande ledare: Ledarskap för dagens och framtidens skola.: (Utbildningsdepartementets skriftserie rapport nr 4). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2010). Skollag. SFS nr 2010:800. Stockholm:Utbildningsdepartementet.  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800> (2011-05-03)
- Ödman, P.-J. & Selander, S. (2005), *Text och Existens- hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos

# Bilagor

## Bilaga 1



FIGUR 9.3 Den hermeneutiska cirkeln: Grundversion.  
(Alvesson & Skoldberg, 2008, s.212)

## Bilaga 2

### Radnizkys principer för hermeneutisk tolkning

Den första principen om en ständig växling mellan delar och helhet följer av den hermeneutiska cirkeln. Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas. Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna sedan återigen till helheten och så vidare. I den hermeneutiska traditionen betraktas denna cirkularitet inte som en ond cirkel utan snarare som en fruktbar cirkel, eller spiral, som anger möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen. Problemet är inte att undgå cirkulariteten när man söker tolka meningen utan att träda in i cirkeln på rätt sätt. Det är vid analysen av kvalitativa intervjuer vanligt att först läsa igenom intervjun för att skaffa sig en mer eller mindre allmän mening. Sedan går man tillbaka till vissa teman och särskilda uttryck för att söka utveckla deras mening och återvänder sedan till den mer helhetliga meningen av intervjun i ljuset av delarnas fördjupade mening och så vidare.

En andra princip är att tolkningen av meningen avslutas när man har kommit fram till en god gestalt, till ett inre sammanhang i texten, utan logiska motsägelser. På motsvarande sätt upphör tolkningen av en intervju när meningarna i olika teman bildar rimliga mönster och ingår i en sammanhängande enhet.

En tredje princip är att man prövar deltolkningarna mot meningen hos texten som helhet och kanske också mot andra texter av samme författare. Vid intervjuanalys betyder detta att man jämför tolkningarna av och eventuellt med annan information om den intervjuade. Till skillnad från vad som är fallet vid tolkning av "döda" texter finns här en möjlighet för forskaren att i en ny intervju med intervjupersonerna söka utröna innebörden av hennes uttalanden.

En fjärde princip om textens autonomi betyder att texten ska förstås utifrån sin egen referensram, att man ska uttolka vad texten själv säger om ett tema. För analysen av intervjuer innebär detta att tolkningen ska hålla sig till innehållet i uttalandena och söka förstå vad uttrycker om den intervjuades livsvärld. Individens biografi och psykologiska teorier om ämnet är här av underordnad betydelse; det viktiga är att fördjupa och vidga den autonoma meningen i den intervjuades uttalanden.

En femte princip för hermeneutisk tolkning av en text säger att man ska ha kunskap om textens tema. Vid kvalitativ forskning måste intervjuaren ha omfattande kunskap om temat för att kunna förnimma nyanserna i de meningar som kommer till uttryck för de olika sammanhang som meningarna kan ingå i.

En sjätte princip går ut på att det inte finns någon förutsättningslös tolkning av en text. Uttolkaren kan inte lämna den förståelsetradition som hon lever i. Den som uttolkar texten kan emellertid försöka göra dessa förutsättningar explicita och söka bli medveten om hur vissa formuleringar av en fråga till texten bestämmer vilka former av svar som är möjliga. En sådan medvetenhet om förutsättningarna krävs även vid bruket av intervjun som forskningsmetod, eftersom intervjuaren och uttolkaren ofrånkomligt kommer att bestämma resultatet tillsammans. Det viktiga här är att vara så medveten som möjligt om sina egna förutsättningar och former för påverkan och söka beakta dem vid tolkningen.

En sjunde princip säger att varje tolkning innebär förnyelse och kreativitet - Jedes Verstehen ist ein Besserverstehen. Tolkningen går utöver det omedelbart givna och berikar förståelsen genom att frambringa nya differentieringar och samband i texten och därmed vidga textens mening. På motsvarande sätt vidgas och förfinas de omedelbart upplevda meningarna i intervjusituationen genom tolkningen (ordagrant återgivet från Kvale, 1997, s. 51-52).

## Bilaga 3

Uddevalla den 13 september 2010

Hej rektorer i X-stad!

Inför vår planerade intervjuundersökning hos er behöver ni som rektorer hjälpa oss att identifiera era teacher leaders, då vi önskar intervju även dessa, det vill säga en per intervjuad rektor. För vår studies tillförlitlighet är det viktigt att ni väljer ut en teacher leader (se definition nedan) i så stor överensstämmelse med kriterierna nedan, som möjligt.

När ni identifierat er teacher leader önskar vi att ni frågar honom/henne om han/hon är intresserad av att medverka i vår studie. Det handlar om en timmas intervju på temat distribuerat ledarskap. Vi återkommer snart med förslag på tider för intervjuer med er och era teacher leaders.

Tack så länge och på återseende!//

Lisa Kullgren och Maria Hildefors, studenter på Masterprogram i pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap, Göteborgs universitet.

Kontakta oss gärna med frågor om de uppstår:

Maria Hildefors, skolutvecklare

[Maria.hildefors@uddevalla.se](mailto:Maria.hildefors@uddevalla.se)

0522-69 72 13

Lisa Kullgren, rektor

[lisa.kullgren@uddevalla.se](mailto:lisa.kullgren@uddevalla.se)

072-74 30 502

Vem är en teacher leader?

Teacher leader (TL) är en lärare som ansvarar för att, tillsammans med andra lärare, utveckla undervisningen så att möjligheterna för elevernas lärande ständigt förbättras.

Forskarna Harris och Muijs beskriver en TL genom att definiera dennas handlingar enligt nedan:

Teacher leader:

- Tolkar och omsätter nationella och lokala styrdokument, i skolutvecklings syfte, till praktiskt klassrumsarbete.
- Agerar som ledare i utvecklingsfrågor där lärande och undervisning står i fokus, och skapar därmed legitimitet för lärarens roll i skolutvecklingsarbete.
- Bär på temat ”samarbete” i det att hon/han får andra att känna gemenskap och att sträva åt samma håll.
- Besitter expertkunskaper, och kan dessutom lätt inhämta nya, då hennes/hans kontaktnät är utvecklat.
- Leder andra lärare genom ett coachande förhållningssätt, mentorskap och genom att leda arbetsgrupper på skolan.

Sammanfattningsvis framhåller Harris och Muijs att TL är:

expert teachers, who spend at the majority of their time in the classroom but take on leadership roles at times when development and innovation is needed. Their role is primarily one of assisting colleagues to explore and try out new ideas, then offering critical but constructive feedback to ensure improvements in teaching and learning are achieved.” (Harris och Muijs 2003. s. 2-3).

Källa: Harris, Alma och Muijs, Daniel: ”Teacher Leadership: principles and practice” (2003), NCSL, UK

## Bilaga 4

### Intervjuguide-rektor(A)

#### Introduktion

- Information till intervjuperson (presentation av oss, uppsatsens syfte samt genomförande av intervju)
- Begäran om samtycke (blankett)

#### Undersökningsfokus

Syftet är att studera hur en skolas rektor respektive teacher leader positionerar in och beskriver sina respektive ledarskap på skolan, för att tydligare kunna belysa hur skolläderskap konstrueras, kommuniceras och utövas. I förlängningen är vår förhoppning att denna kunskap ska kunna förstärka utvecklingsarbetet av ett hållbart pedagogiskt ledarskap med skolutveckling i fokus.

Vår forskningsfråga lyder: ”Hur konstrueras skolans pedagogiska ledarskap enligt rektor och teacher leader?”

#### BAKGRUND

##### 1A

Hur länge har du varit rektor?  
(Dels här, dels på annat ställe)

##### 2A

Berätta hur du trivs i din roll som rektor? Berätta om situationer som gör att du trivs/inte trivs.  
(Motivera trivsel/ej trivsel)

#### POSITIONERING

##### 3A

Vilken chefsnivå befinner du dig på? Befattning/position?  
(Vad innebär din befattning? Vilken typ av verksamhet? Hur många direkt underställda har du? Organisationsstruktur?)

##### 4A

Beskriv din positionering i förhållande till din teacher leader:  
Har ni någon formell/uttalad rangordning sinsemellan (över/under/likställd)

##### 5A

Finns någon uppställd, t ex nedtecknad, fördelning av arbetsuppgifter/befogenheter er emellan? Hur ser den i så fall ut?  
(Hur skulle den kunna se ut?)

#### ARBETSUPPGIFTER

##### 6A

Vilka är dina arbetsuppgifter? Berätta vad du gör på jobbet.

##### 7A

Vilka arbetsuppgifter ser du som viktigast? Varför?

8A

Finns det arbetsuppgifter på skolan som bara du kan/bör/får utföra? Vilka? Motivera varför?

9A

Vilka arbetsuppgifter prioriterar du inte? Varför?

10A

Vad händer med de arbetsuppgifter som du inte prioriterar?

(Vem arbetar med dem? Hur sker det?)

## TEACHER LEADERSHIP

11A

Vad är det som gör att du tänker på X som en TL?

(Vad lägger du in i begreppet? Hur ser andra på X i den rollen?)

12A

När började du se X som en TL? Vad hände då? Någon/några särskilda situationer?

(kritisk händelse? Hur ser andra på X i den rollen?)

13 A

Ge exempel på situationer i vardagen där du sett X som en TL.

14 A

Finns det specifika tillfällen då du sett att X agerat som en TL utifrån TL-kriterierna? Kan du beskriva situationer där X:

-Tolkade och omsatte styrdokument, i skolutvecklingssyfte, till praktiskt klassrumsarbete.  
När? Vad gjorde X? Vad hände?

-Agerade som ledare för kollegor i utvecklingsfrågor där elevers lärande och undervisning stod i fokus. När? Vad gjorde X? Vad hände?

-Tog ansvar för kollegornas samarbete i det att X fick andra att känna gemenskap och att sträva åt samma håll. När? Vad gjorde X? Vad hände?

-Hade tillgång till expertkunskaper och kontakter för att inhämta nya, som kom till nytta för det pedagogiska utvecklingsarbetet? När? Vad gjorde X? Vad hände?

-Ledde andra lärare genom ett coachande förhållningssätt, mentorskap och genom att leda arbetsgrupper på skolan? När? Vad gjorde X?

## DISTRIBUTION

15A

Hur ser du på ditt handlingsutrymme att fördela ”dina uppgifter” på andra? På TL?

(tid, rutiner, befogenheter, resurser, status...)

Vilka begränsningar för att dela ut arbetsuppgifter till andra finns?

Vilka möjligheter för att dela ut arbetsuppgifter till andra finns?

16A

Beskriv situationer när du fördelat dina uppgifter på TL/på andra.  
(vilka uppgifter? Vad hände?)

17A

Vad kan teacher leader fatta beslut om? Hur uttalat är detta?

18A

Beskriv en situation är TL fattat beslut (angående skolans utvecklingsarbete). Vad rörde det? Vad hände?

19A

Vad fattar endast du beslut om?

20A

Tror du att du/skolan vinner på att dela dina chefsuppgifter/beslutsfattande med teacher leader?

Tror du att du/teacher leader/skolan skulle vinna på att inte dela dina chefsuppgifter/beslutsfattande med teacher leader?

21A

Beskriv situationer där du sett positiva/negativa effekter av att du (eventuellt) delat ut ditt chefsskap/beslutsfattande.

## REKTORS SITUATION

22A

Har du någon på jobbet som du bollar idéer med? Vem? Beskriv hur detta sker. (exempel)

23A

Har du någon på jobbet som utmanar dig till kritisk reflektion, som får dig att tänka i nya banor och fundera kring dina värderingar? Vem? Beskriv hur detta sker. (exempel)

24A

Hur får du feedback på ditt arbete? Beskriv situationer.

25A

Beskriv din relation till din teacher leader

## AVSLUTANDE FRÅGOR

26A

Hur gammal är du?

27A

Vad har du för utbildning?

(Grundutbildning/utbildning på avancerad nivå/statlig rektorsutbildning mm)

## SUMMERING

FRÅGOR?

FINNS DET NÅGOT ANNAT DU VILL BERÄTTA ELLER FÖRTYDLIGA?

## Intervjuguide – Teacher leader (B)

### Undersökningsfokus

Syftet är att studera hur en skolas rektor respektive teacher leader positionerar in och beskriver sina respektive ledarskap på skolan, för att tydligare kunna belysa hur skolledarskap konstrueras, kommuniceras och utövas. I förlängningen är vår förhoppning att denna kunskap ska kunna förstärka utvecklingsarbetet av ett hållbart pedagogiskt ledarskap med skolutveckling i fokus.

Vår forskningsfråga lyder: ”Hur konstrueras skolans pedagogiska ledarskap enligt rektor och teacher leader?”

### Introduktion

- Begäran om samtycke (blankett)
- Information till intervjuperson (presentation av oss, uppsatsens syfte samt genomförande av intervju)
- Information om vad en teacher leader är och att rektor ser dig som en sådan

## BAKGRUND

### 1B

Hur länge har du varit lärare?  
(Dels här, dels på annat ställe)

### 2B

Berätta hur du trivs i din roll som lärare? Beskriv situationer som gör att du trivs/inte trivs.  
(Motivera varför/varför inte trivsel?)

## POSITIONERING

### 3B

Beskriv din position (formellt/informellt) på skolan  
(Vad innebär din befattning? Vilken typ av verksamhet?)

### 4B

Beskriv din positionering i förhållande till din rektor  
Har ni någon formell/uttalad rangordning sinsemellan (över/under/likställd)

### 5B

Finns någon uppställd, t ex nedtecknad, fördelning av arbetsuppgifter/befogenheter er emellan?  
Hur ser den i så fall ut?

## ARBETSUPPGIFTER

### 6B

Vilka är dina arbetsuppgifter? Berätta vad du gör på jobbet.

### 7B

Vilka arbetsuppgifter ser du som viktigast? Varför?

### 8 B

Finns det arbetsuppgifter på skolan som bara du kan/bör/får utföra? Vilka?



9B

Vilka arbetsuppgifter prioriterar du inte? Varför?

10B

Vad händer med de arbetsuppgifter som du inte prioriterar? (Vem arbetar med dem? Hur sker det?)

## TEACHER LEADERSHIP

11B

Hur tänker du om att rektor ser dig som en teacher leader?

12B

Vad är det som får honom/henne att se dig som en TL, tror du?

13B

När tror du att hon/han började se dig som en TL? Vad hände då? Någon/några särskilda situationer?

14B

Ge exempel på situationer som du tror rektor utgått ifrån då han/hon tänkt på dig som en TL?

15B

Finns det specifika tillfällen då du agerat som en TL utifrån TL-kriterierna? Kan du beskriva situationer där du:

-Tolkade och omsatte styrdokument, i skolutvecklingssyfte, till praktiskt klassrumsarbete. När? Vad gjorde du? Vad hände?

-Agerade som ledare för kollegor i utvecklingsfrågor där elevers lärande och undervisning stod i fokus. När? Vad gjorde du? Vad hände?

-Tog ansvar för kollegornas samarbete i det att du fick andra att känna gemenskap och att sträva åt samma håll. När? Vad gjorde du? Vad hände?

-Hade tillgång till expertkunskaper och kontakter för att inhämta nya, som kom till nytta för det pedagogiska utvecklingsarbetet? När? Vad gjorde du? Vad hände?

-Ledde andra lärare genom ett coachande förhållningssätt, mentorskap och genom att leda arbetsgrupper på skolan? När? Vad gjorde du? Vad hände?

## DISTRIBUTION

16B

Ger rektor dig arbetsuppgifter? Vilka?  
(tid, rutiner, befogenheter, resurser, status...)

17B

Tar du självmant på dig uppgifter utanför din klassrumsverksamhet? Vilka? Varför?

18B

Vad fattar du beslut om/ansvarar för/driver du som rör skolans pedagogiska utveckling?

19B

Vilka befogenheter för beslutsfattandet upplever du att du har? Hur uttalat är detta?

20B

Beskriv en situation är du fattat beslut angående skolans utvecklingsarbete. Vad rörde det? Vad hände?

21B

Tror du att skolan vinner på att rektor delar sina chefsuppgifter/beslutsfattande med dig?

Tror du att skolan skulle vinna på att inte dela dina chefsuppgifter/beslutsfattande med dig?

22B

Beskriv situationer när rektor fördelat sina ledaruppgifter på dig/på andra.  
(vilka uppgifter? Vad hände?)

23B

Beskriv situationer där du sett positiva/negativa effekter av att du (eventuellt) delat ut ditt chefskap/beslutsfattande.

#### TEACHER LEADER'S SITUATION

24B

Har du någon på jobbet som du bollar idéer med? Vem? Beskriv hur detta sker. (exempel)

25B

Har du någon på jobbet som utmanar dig till kritisk reflektion, som får dig att tänka i nya banor och fundera kring dina värderingar? Vem? Beskriv hur detta sker.  
(exempel)

26B

Hur får du feedback på ditt arbete? Beskriv situationer.

27B

Beskriv din relation till din rektor

#### AVSLUTANDE FRÅGOR

28B

Hur gammal är du?

29B

Vad har du för utbildning?  
(grundutbildning, ev. vidareutbildningar)

#### SUMMERING

FRÅGOR?

FINNS DET NÅGOT ANNAT DU VILL BERÄTTA ELLER FÖRTYDLIGA?38

## Bilaga 5

Göteborg den 22 september 2010

### Begäran om samtycke för behandling av personuppgifter

Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap, 15 hp  
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Denna magisteruppsats i utbildningsvetenskap med inriktning mot utbildningsledarskap genomförs vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.Handledare är Jan Nylund, utbildningschef inom rektorsutbildningen vid Göteborgs universitet.

Syftet med studien är att studera hur rektor respektive teacher leader positionerar in och beskriver sina respektive ledarskap på skolan, för att tydligare kunna belysa hur skolledarskap konstrueras, kommuniceras och verkställs.

Resultatet av studien kommer att presenteras så att individers integritet skyddas dvs namn på kommuner, skolor och enskilda kommer att tas bort. Det är frivilligt att svara på forskarnas frågor.

Enligt personuppgiftslagen (PUL) skall den registrerade lämna sitt samtycke för att behandling av personuppgifter skall få ske, även om uppgifterna som i detta fall anonymiseras.

Vi ber Dig att bekräfta nedan att Du samtycker till behandling av personuppgifter enligt ovanstående beskrivning.

---

Ort, datum

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

Om Du vill ha ytterligare information om hur Dina personuppgifter används eller om Du vill ändra tidigare lämnade uppgifter är Du välkommen att ta kontakt med oss.

Lisa Kullgren 0727-430 502

Maria Hildefors 0732-43 42 50

Masterprogram i pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap, 120 hp

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Göteborgs universitet