



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”De vet *att* jag läser, men de vet inte *vad* jag läser.”
Utbildningsledarskap som tillgång eller hot.
Studerandes upplevelser av bemötanden på arbetsplatsen.

Anna Rosenqvist

Uppsats: Magisteruppsats 15hp

Program/kurs: Masterprogram i utbildningsledarskap/PDAU61

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: HT 2013

Handledare: Caroline Runesdotter

Examinator: Lars Gunnarsson

Rapport nr:

Abstract

Uppsats: Magisteruppsats 15hp PDAU61

Program/kurs: Masterprogram i utbildningsledarskap/PDAU61

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: HT 2013

Handledare: Caroline Runesdotter

Examinator: Lars Gunnarsson

Rapport nr:

Nyckelord: kompetensutveckling, utbildningsledarskap, gruppdynamik

Over the period as a student at the Master's Program for Educational Leadership, I have learned that sometimes the participants School's management shows concern regarding the purpose of studying at such a program. The curiosity of what that might devolve upon got me to immerse myself in the approach to and attitude towards competence development within educational leadership.

The essence of what I wanted to examine was how the students from the above mentioned Master's Program perceived the treatment they received from supervisors and colleagues and if it was possible to explain the attitude that the participants in the study reported. I also wanted to examine what issues, related to competence development and leadership within the school system, highlights the treatment of participants in educational leadership.

The results are based on questionnaires and interviews and are divided into four categories; *the supportive*, *the unaffected*, *the discouraged* and finally a side category to explain *how to handle the discouraged's lack of support*. The analysis indicates that the approach to competence development differs depending on the students intentions with the programme. The analysis also indicates that although "the framing scene" favors and advocates the importance of competence development, "the implementation scene" tends to regard it as indifferent or even negative.

Keywords: competence development, educational leadership, group dynamics

1. Inledning	4
1.1 Syfte och forskningsfrågor	4
2. Bakgrund	5
3. Tidigare forskning	8
3.1 Kompetensutveckling i allmänhet	8
3.1.1 Strategier för kompetensutveckling	9
3.2 Kompetensutveckling inom skolan	11
3.3 Kompetensutveckling och skolans hierarkier	12
3.4 Skolkultur och skolan som arbetsplats	14
3.5 Gruppens dynamik	16
4. Metodologi	18
4.1 Procedur och urval av respondenter	18
4.2 Webbenkäter och intervjuer som datainsamlingsmetod	19
4.2.1 Bortfall	20
4.3 Etiska ställningstaganden	21
4.4 Bearbetning av insamlad data	22
4.5 Innehållsanalys	23
5. Studenters upplevelser av bemötande från chefer och kolleger	25
5.1 Kategoriseringar	25
5.1.1 ”De stödda”	26
5.1.2 ”De oberörda”	29
5.1.3 ”De motarbetade”	30
5.1.3.1 Hur hanterar man bristande stöd	32
6. Diskussion och slutsats	34
7. Referenslista	38

1. Inledning

För lärare betonas kompetensutvecklingen som central då lärares professionalism och delaktighet i skolans utveckling bedöms som viktig för elevernas resultat, lärares identitet, läraryrkets status och lärares arbetssituation. Från politikernas och samhällets sida finns således tydliga ställningstaganden och vinsterna med kompetensutveckling är något som betonas. Men hur är den egna arbetsplatsens inställning till kompetensutveckling?

Följande studie har tillkommit inom ramen för Masterprogrammet i utbildningsledarskap. Det vänder sig till personer som, enligt Göteborgs Universitets hemsida, ”önskar utveckla och fördjupa det pedagogiska ledarskapet i förskolan, skolan, offentlig förvaltning eller näringslivet.” Kurser som är valbara inom utbildningen berör områden såsom skolutveckling, kvalitet och utvärdering, skoljuridik och myndighetsutövning, lärande och ledarskap.

Mitt intresse för utbildningsledarskap bottnar i personliga erfarenheter. Bland mina egna skäl till valet av studier i ledarskap var att jag ville stärka min kompetens inom läraryrket men också för att det är en statushöjande utbildning. Men den positiva syn på kompetensutveckling som kommer till uttryck i satsningar som Lärarlyftet och talet om betydelsen av kompetenshöjande insatser bland lärarna, var inte något jag mötte på min arbetsplats, varken bland skolledare eller kolleger. Tidigt i utbildningen väcktes därför mitt intresse för hur skolledare och kolleger uppfattas och ser på individer som väljer att stärka sin kompetens inom utbildningsledarskap.

Det som blev utgångspunkten var den ambivalens jag själv mötte från chefer och kolleger i inställningen till Masterprogrammet i utbildningsledarskap. Det visade sig så småningom att jag inte var ensam om att dela denna upplevelse. Syftet med denna studie är därmed att undersöka uppfattningen av bemötandet på de utbildningsinstitutioner respondenterna arbetade på.

Jag ville därför gå vidare och undersöka hur de upplevt att de blivit bemötta på sina respektive utbildningsinstitutioner. Jag har därmed utgått från studenters personliga upplevelser av reaktioner från kolleger och chefer angående synen på och inställningen till en eventuell kompetenshöjande utbildning i ledarskap.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur de respondenter som läst/läser programmet i utbildningsledarskap uppfattar bemötandet de fått från rektorer och kolleger under utbildningens gång.

Forskningsfrågor

- Hur har deltagare i programmet för utbildningsledarskap uppfattat bemötandet från rektorer och kolleger och hur går det att förstå detta?
- Vilka frågor, i relation till kompetensutveckling och ledarskap inom skolan, aktualiserar bemötandet av deltagarna i utbildningsledarskap?

2. Bakgrund

Sedan ett par år tillbaka satsar regeringen på en rad reformer för att stärka lärarnas kompetens som ses som kopplat till elevernas resultat. Lärarutbildningen görs om, lärarlegitimation införs, en storsatsning på fortbildning genomförs och lärare får tydligare befogenheter. Den 14 juni 2011 presenterades ytterligare en utredning om olika karriärsteg i skolan. Karriärstegen för lärare infördes 1 juli 2013 men kommer inte att vara fullt utbyggd förrän 2016 då statsbidraget permanentas. Anledningarna till denna reform är att yrkets status måste lyftas och lärare ska kunna göra karriär inom sitt yrke (Utbildningsdepartementet, 2012).

I pressmeddelandet från Utbildningsdepartementet den 24 september 2012 meddelade Jan Björklund att *”yrkesskickliga lärare måste kunna göra karriär inom läraryrket, utan att behöva sluta undervisa. Att behålla de bästa lärarna i klassrummen är viktigt för att förbättra resultaten i svensk skola”*. 880 miljoner kronor i statsbidrag kommer att satsas varje år och ungefär 10 000 lärare ska kunna göra karriär inom sitt yrke. De olika karriärstegen är förstelärare och lektor. Förstelärare är yrkesskickliga lärare som fortsatt ska undervisa men också vägleda kolleger och arbeta med lärarstudenter och strategier för att förbättra undervisningen på arbetsplatsen. Lektor är en person som lägst har en licentiatexamen i ett ämne och denne ska, utöver undervisningen, bedriva forskning som gynnar undervisningen eller sprida ämneskunskaper till kolleger (Utbildningsdepartementet, 2012).

I intervju med Lagerlöf (2012) uppger Anita Ferm, ansvarig för utredningen, att de lärare som velat göra karriär ofta har blivit skolledare. De blir kvar på rektorsexpeditionen och skolan måste istället leta upp en ny duktig lärare. Under den tid som Ferm arbetat med utredningen har hon funnit, när hon pratat med handlingskraftiga lärare runt om i landet, att det finns en frustration då de inte får något erkännande över att de är driftiga. Som bäst blir de skolledare och som sämst lämnar de yrket helt och hållet, det är därför viktigt att dessa personer fortfarande ska undervisa men också ta ansvar för och driva olika projekt samt vara en inspirationskälla för kolleger (Lagerlöf, 2012). 1992 kom en ny utbildning, Rektorsutbildningen, där huvudman är Skolverket. Senare efterträdde denna av rektorsprogrammet, en utbildning som är obligatorisk för rektorer anställda efter 15 mars 2010 och

vilka inte tidigare gått den äldre rektorsutbildningen. Programmet innefattas av 30 hp och bedrivs under tre år (Skolverket). Efter decentraliseringen 1991, blev det därmed möjligt för andra yrkesgrupper än lärare att arbeta som rektorer så länge som de genomgått utbildningen och har pedagogisk insikt vilket i sin tur har lett till att många kommuner har skolledare med erfarenhet från förskoleverksamhet och fritidsverksamhet. Före 1991 var det skolöverstyrelsen som utsåg rektorer grundat på yttrande från Länskolnämnden, efter 1991 hamnade istället ansvaret hos kommunerna. Förväntningarna som kommunens skolansvariga ställer på rektor ges utifrån läroplaner och förordningstexter.

Det skedde många förändringar inom skolans ansvarsområden på åttiotalet och det har i sin tur lett till att kraven på skolans ledare blivit allt tydligare. En konsekvens av det förändrade styrsystemet är att förhållandet mellan stat och kommun har ändrats, vilket har bidragit till att rektorer har fler ansvarsområden än tidigare (Ekholm, 2000:106). Masterprogrammet i utbildningsledarskap å andra sidan är ett program på avancerad nivå och innefattas av 120 högskolepoäng, några av kurserna är valbara och några obligatoriska. På Göteborgs Universitets hemsida finns att läsa att många studenter valt att utbilda sig inom utbildningsledarskap genom åren. En påbyggnadsutbildning som gick att välja på 80-talet var inriktad mot skolledarskap, den följdes senare av Masterprogrammet i utbildningsledarskap som startade hösten 2007. *”Programmet riktar sig till dig som arbetar med olika typer av utbildningsfrågor, som pedagog, lärare eller ledare på olika nivåer, och som önskar studera vidare på avancerad nivå i syfte att stärka ditt pedagogiska ledarskap.”*

I det kommunala läraravtalet finns ett riktvärde på 104 timmars kompetensutveckling per heltidstjänst och år, detta är även fallet för privatanställda som verkar under KFS och KFO-avtalen. Enligt KFO-avtalet ska tid för kompetensutveckling avsättas redan vid planeringen av verksamheten, den blir därmed formell (Läraryckligt Nr 17, 19 september 2002). För att få en övergripande bild av kompetensutveckling i skolan framhävs den arbetsmiljöundersökning som Lärarnas Riksförbund genomförde 2002. Där framgick det hur lite lärare har att säga till om sin egen kompetensutveckling. Det visade sig att prioritet låg på en mer allmänpedagogisk kompetensutveckling och inte så ämnesinriktad, något som var ett önskemål hos lärarna själva i undersökningen (Lärarnas Riksförbund, 2002).

Även Lärarförbundet genomförde en arbetsmiljöundersökning, *I rättan tid*, där undersökningen skickades ut till 2255 slumpmässigt utvalda medlemmar i Lärarförbundet, med en svarsfrekvens på 62,7 procent. Det framkom i resultatet, om huruvida respondenterna har möjlighet till förkovran inom yrket på arbetstid, att 20% av männen svarar att de ofta kan förkovra sig medan siffran för kvinnor var 12%. 22% av privatanställda lärare säger sig ofta ha möjligheter till förkovran medan 12% av de kommunalt anställda säger sig ha det medan högskolans lärare når upp till siffran 59%.

Kommentarer till anledningarna till detta berör till största delen brist på tid och pengar. Respondenterna i undersökningen fick lista hur mycket tid de lägger ner på olika arbetsmoment under en genomsnittlig månad.

Utifrån Lärarförbundets sammanställning, som utgörs av 15 olika arbetsmoment, där man rangordnar arbetsmomenten efter tidsåtgång är undervisning/pedagogiskt arbete det lärarna ägnar mest tid åt. Minst tid ägnas åt medverkan i lärarutbildningens verksamhetsförlagda del. Tiden som ägnas åt kompetensutveckling kommer på plats 10 av 15 (Lärarförbundet, 2004:44). Diskussionen om vad kompetensutveckling innebär kan tas upp, det kan se olika ut för olika personer och på olika arbetsplatser. Drygt 35% av de tillfrågade lärarna hävdar att de inte lägger ner någon tid på kompetensutveckling en genomsnittlig månad (Lärarförbundet, 2004:49).

Från regeringens sida betonas betydelsen av kompetensutveckling, bland annat genom de olika skolreformer som implementerats de senaste åren. Även Lärarlyftet har varit ett led i detta, en miljardsatsning under åren 2007-2010 där syftet var att fortbilda lärare för att höja deras ämne-teoretiska och ämnesdidaktiska kompetens. Bakgrunden till satsningen var de försämrade elevresultaten i svensk skola som presenterades i nationella och internationella undersökningar i början av 2000-talet (Statskontoret, 2010:7). I Statskontorets utvärdering av Lärarlyftet går att läsa om hur majoriteten av de medverkande huvudmännen i skolan kunnat öka sina resurser till kompetensutveckling, medan satsningen för de små skolhuvudmännen, ofta friskolor, inte inneburit någon förändring i ökad satsning på kompetensutveckling. Utvärderingen visar även att de rektorer som besvarat enkäten för utvärderingen hävdar att det varit svårt att motivera lärare som de anser skulle behöva Lärarlyftet. Det har fått till följd att bara lärare, som själva varit aktiva i urvalsprocessen, medverkade i satsningen (Statskontoret, 2010:8). Det går därmed att utläsa att det var en påkostad reform som inte kom alla till gagn. Det visade sig också att oväntat få lärare sökt till några av de kurser som Skolverket hade för avsikt att köpa vilket resulterade i att ett stort antal kurser ställdes in varje termin. Några av kurserna fick ändå starta men då var Skolverket tvunget att köpa in fler platser än vad det fanns sökande till, kostnaden per student blev därmed högre (Statskontoret, 2010:138). En förklaring till att intresset från lärarnas sida inte motsvarade förväntningarna kan vara att kompetensutveckling ofta innebär att lärare satsar av egen tid och ibland även inkomst när de går ner i tjänst. Stöd och uppmuntran från chefer och kolleger kan därför vara avgörande, uteblir det finns det en risk att också viljan till kompetensutveckling sviktar.

Av Lärarförbundets undersökning framgick också att karriärvägar för lärare var efterfrågat och sågs som en förutsättning för yrkets utveckling. Exempel på olika karriärvägar som framkom var bland annat mentor, ämnesspecialist, utvecklingsledare samt lektor (Lärarförbundet, 2004:32) medan vi idag talar om förstelärare och lektor. Kritiken från informanterna som deltog i undersökningen

gällde bland annat huruvida arbetsorganisationen i skolan idag utgör någon som helst möjlighet för arbetsplatslärande (Läraryrket, 2004:34). Det de också tog upp i studien var begreppet ”kvittning” och hur fenomenet på arbetsplatsen diskuteras i samband med kompetensutveckling. Kvittning innebär (här) att tid som är avsatt för kompetensutveckling istället byts ut mot ledig tid, något som enligt medverkande i undersökningen bemöts med stor skepsis. Istället framgår det i studien att kompetensutvecklingen bör spridas över året och formas utifrån de behov som finns hos individ, arbetslag och arbetsplats.

Masterprogram i utbildningsledarskap är en ganska nischad utbildning som varken ger ökad ämne-teoretisk eller ämnesdidaktisk kompetens på det sätt Läraryrket var inriktat på. Detta är istället en utbildning som kan ge karriärmöjligheter vilket kanske skulle innebära byte av tjänst och i vissa fall även arbetsplats. Intentionerna med att läsa en ledarskapsutbildning kan te sig olika, det kan vara av privata såväl som av arbetsmässiga skäl.

3. Tidigare forskning

Avsnittet om tidigare forskning kommer bland annat att fokusera på både den politiska formuleringsarenan och den pedagogiska realiseringsarenan. Formuleringsarenan symboliserar den politiska styrning, utifrån styrdokument, lagar och förordningar, som reglerar skolans verksamhet. Realiseringsarenan berör hur den politiska styrningen omsätts i praktiken och belyser de problem som kan uppstå när politik implementeras i skolans värld (Lindensjö & Lundgren, 2000). Rektorslyftet och rektorsprogrammet är exempel på hur politiska beslut i en formuleringsarena ger utrymme för rektorerna att genomföra en fortbildning med nedsatt arbetstid med full betalning. Det finns ett stöd från samhällets sida då staten betalar fortbildningarna.

Avsnittet om tidigare forskning kommer även att fokusera på det faktum att kompetensutveckling måste integreras med organisationen för att främja verksamhetsutveckling. Arbetsplatslärande och olika strategier för kompetensutveckling lyfts fram som möjligheter att integrera kompetensutveckling med organisationsutveckling. Rektorsyrkets komplexitet, gruppens dynamik och skolkultur förtydligas ytterligare. Avsnittet delas in i underrubriker; *kompetensutveckling i allmänhet, kompetensutveckling inom skolan, kompetensutveckling och skolans hierarkier, skolkultur och skolan som arbetsplats samt gruppens dynamik.*

3.1 Kompetensutveckling i allmänhet

Kompetensutveckling startar ofta i en upplevd brist på kompetens inom ett specifikt område (Fullan, 2000; Hansson, Klemensson & Svensson, 2006) vilket innebär att det finns ett behov för en

viss typ av kompetensutveckling men detta måste vävas samman med personalens delaktighet och medbestämmanderätt. Kompetensutveckling innebär alltid någon form av förändring, förutom nya kunskaper kan det också innebära andra arbetsuppgifter. Återigen är det aktivitetens syfte som avgör huruvida det rör sig om kompetensutveckling eller ej. Kompetensutvecklingen måste förenas med arbetsplatsen men det är vanligt att kunskaper om hur man går till väga för att sammanföra den nyvunna kunskapen i organisationen saknas, det vill säga kompetensutvecklingen uteblir. Slutsatsen Ellström drar är att vi måste integrera kompetensutvecklingen, i detta fall kurserna, med organisationsutvecklingen (Ellström, 2005).

ESF-rådet genomförde en internationell satsning som sammanställdes 2011 inom området för hur man kan synliggöra satsningar på kompetensutveckling och hur det i sin tur kan integrera människors och verksamheters utveckling. Frågorna som ställdes var vilka komponenter som skapar ett framgångsrikt arbetsplatslärande och vilka förutsättningar som erfordras. Att vi förr i tiden löste verksamhetsproblem med att låta de anställda gå på kurs och problemen därmed fanns hos de anställda lyftes fram i sammanställningen. Idag har vi mer kunskap om att det inte räcker med kurser (Andersson, 2012). Samordnare för projektet, Per-Erik Ellström, menar att arbetsgivare ofta är optimistiska till lärande i form av kurser men poängterar samtidigt hur vanligt det är att man som arbetsgivare saknar kunskap om hur man kan förena denna nyvunna kunskap i organisationen (Ellström, 2005).

Kompetensutveckling har blivit viktigare för viktigare för arbetslivet än den någonsin varit. Detta menar Ellström har att göra med den ekonomiska och teknologiska utvecklingen i samhället, vi måste helt enkelt hålla oss alltmer uppdaterade (Ellström, 1992:104). Även Granberg skriver om hur han tidigare främst stött på kompetensutveckling som en synonym till personalutbildning. Han betonar sin syn på kompetensutveckling och menar att definitionen är lite ålderdomlig då det ofta rör sig om aktiviteter som både planeras och finansieras av arbetsgivaren. Han jämför det med dagens syn på kompetensutveckling där det är tydligare att det inte bara är arbetsgivaren som planerar och finansierar (Granberg 2004:109).

3.1.1 Strategier för kompetensutveckling

Kock har under perioden 2002-2007 forskat i hur kompetensutveckling bedrivs i mindre verksamheter och fokus har legat på personalens kompetensutveckling där syftet med de insatser som görs är utveckling av verksamheten (Kock, 2010:15). Både små och stora företag gjorde en utvärdering av kompetensutveckling i det svenska Mål 3 programmet (svenska ESF-rådet 2003) där resultatet från utvärderingen blev tre strategier för kompetensutveckling (Kock, 2010:24). ”Lära-på-

jobbet” - strategin kan vara i form av studiebesök, kurser på arbetsplatsen och projektarbete. Denna strategi lägger tonvikten på att kompetensutvecklingen sker bäst på jobbet.

”Lära-sig-själv” - strategin är i form av självstudier, kurser utanför arbetsplatsen och strategin bygger på en klassisk syn på kompetens och lärande. Det innebär att kompetensen förvärvas utanför arbetsplatsen och på så vis blir *en linjär strategi* då den uppnås i ett steg och används i ett annat.

”Lära-av-andra” - strategin sker främst genom deltagande i nätverk och målet blir att lära sig genom att se hur andra gör. Av dessa är det ”lära-sig-själv” - strategin som är den mest framträdande, den anges av 56 % av respondenterna, sedan följer ”lära-på-jobbet” - strategin som anges av 38 %, slutligen är ”lära-av-andra” - strategin 29 % av svaren. I praktiken kombineras ofta dessa tre strategier (Kock, 2010:24-25). Kock drar slutsatsen att ”lära-sig-själv” - strategin är den strategi som leder till kompetensutveckling hos individen. Han poängterar dock att dessa resultat inte behöver bli vare sig varaktiga eller kommer verksamheten till godo (Kock, 2010:25). Ett lärande som främjar individens kompetens är ett positivt lärande, å andra sidan behöver inte ett kontinuerligt lärande förutsättas att innebära en kompetensutveckling alternativt personlig utveckling hos individen (Ellström, Ellström & Ekholm, 2003:26).

För att det ska främja verksamheten krävs istället att den utvecklade kompetensen används i den dagliga verksamheten. Kock menar att synen på kompetensutveckling bör vara som en medveten och planerad strategi, den måste vara genomtänkt för att resultatet ska bli en ökad kompetens hos individen. Det i sin tur kan resultera i en positiv utveckling för verksamhetens uppsatta mål (Kock, 2010:27). Det handlar om att kunna använda ny kunskap och förmedla den vidare, det uppstår ett arbetsplatslärande. I verksamheter med hög komplexitet måste det därmed finnas goda förutsättningar för lärande i det dagliga arbetet, minst lika viktigt är det att personalen intresserar sig samt motiverar sig för olika lärande aktiviteter som rör arbetet. När det gäller personlig utveckling är det arbetets innehåll och organisationen kring arbetet som många gånger är avgörande.

Kompetensutveckling och lärande har stor betydelse för arbetsmiljön och välmåendet hos den anställde, det kan rentav leda till ett humanare arbetsliv samt kan motverka stress och arbetsrelaterad ohälsa (Ellström, Ellström & Ekholm, 2003:25). Även Kock betonar hur viktig kompetensutveckling är för organisationen. Han menar att om synen på kompetensutveckling är som en medveten och planerad strategi blir resultatet en ökad kompetens hos individen och det kan resultera som ett medel för verksamhetens uppsatta mål, som till exempel ökad produktivitet eller lönsamhet (Kock, 2010:27).

3.2 Kompetensutveckling inom skolan

Hansson, Klemensson och Svensson (2006) undersökte synen på kompetensutveckling bland lärare och rektorer. Författarna delar in synsätten i två delar, där lärarna har ett underifrånperspektiv medan rektorerna har ett övergripande perspektiv. För en rektor är det viktigt att ha ett övergripande ansvar och det ingår i arbetsuppgifterna att kunna se helheten i verksamheten, för lärare är det lättare att fokusera på sig själv och sitt.

Om man som lärare går in i sin yrkesroll och tror att man redan gör ett bra jobb, bara för att man har en lärarutbildning i ryggen, finns det risk för att man blir en av dem som vägrar öppna ögonen för samhällsutvecklingen och bromsar skolutvecklingen (Hansson, Klemensson & Svensson, 2006:27).

Däremot är det av yttersta vikt att kommunikationen mellan lärare och rektor fungerar för att resultat och skolutveckling ska kunna uppstå (Hansson et al. 2006:34). Slutsatsen de drog i sin studie var att kompetensutveckling och skolutveckling hör ihop och det ena inte utesluter det andra. Kompetensutveckling handlar i det långa loppet om att utveckla verksamheten, detta grundar sig dock på personalens insatser i skolan och därmed behöver personalen kompetensutvecklas inom olika områden som för dem är relevanta och intressanta (2006:21). Kompetenshöjande insatser hos personalen är ett utvecklingsarbete som måste få ta tid. Hansson et al. skriver om det 'horisontella lärandet' där lärarna får möjlighet att själva reflektera över sin egen kunskap, lärandet sker både i reflektionen men också i dialog med kolleger på den egna skolan och samarbetande skolor, det mynnar ut i ett led i lärarens professionella utveckling likväl som skolans utveckling (2006:27) och därmed utesluter inte den individuella kompetensutvecklingen skolutvecklingen.

Informanterna i den studie som Hansson, Klemensson och Svensson genomförde hade många tankar om vad i verksamheten som skulle behöva utvecklas, men det fanns inte lika många förslag på hur detta skulle göras i praktiken (2006:34).

Holland (2009) forskade i vad lärare behöver för att utvecklas i sin yrkesroll och vad rektorer gör för att möta dessa behov, hon intervjuade och observerade sju rektorer som representerade två gymnasieskolor, två högstadieskolor och tre skolor i F-åk 5. Studien grundas på tre fokusområden; vad lärare behöver för att utvecklas, hur de lär sig och vad rektorer kan göra för att hjälpa lärarna att utvecklas professionellt. Holland menar att fokus har flyttats från vad rektorerna gör till vad lärarna behöver och fann att enligt rektorerna lär sig lärarna bäst genom erfarenheter och att lära genom att göra. Ett annat sätt Holland menar att man kan utveckla sitt lärande på är genom dialoger med andra på arbetsplatsen där man kan dela med sig av erfarenheter. Inom området för *hur* rektorerna främjar lärarnas utveckling nämns goda råd från mentorn där rektorns uppgift är att förse lärarna med en

mentor (Holland, 2009:16-23). Holland hänvisar till Leithwood, som även han hävdar att rektorns uppgift som stödjande när det gäller lärares utveckling åsidosätts. Han menar att rektorer som erkänner sitt ansvar för att främja lärarnas utveckling ofta hävdar att det inte är en funktion som de känner sig bekväma med (Holland, 2009:16).

En parallell till den upplevda bristen på erkännande som lärare gav uttryck för finns också med i Lassbos (2010) undersökning av vad som händer när specialpedagoger, som då var en ny yrkesgrupp, kommer in i den etablerade skolvärlden. Det han fann var att elevvårdsarbetet på skolor ofta är av hög prioritet och ganska resurskrävande och att det uppstod en konflikt när specialpedagoger kom in och ville förändra och förnya ett gammalt beprövat arbetssätt. Han fann också att kollegorna negligerade det nya specialpedagogiska uppdraget och vad det skulle innebära när den nyutexaminerade kollegan återvände till sin arbetsplats. Det var också vanligt att skolledaren, som hade vetskap om vad den nya professionen innebar, hamnade i konflikt mellan specialpedagogen och lärargrupper. Något som framkom i studien var att specialpedagogerna ofta kände att de var tvungna att balansera mellan förväntningarna de hade på sig själva och de förväntningar kollegerna hade men att det över tid blivit mer acceptens från kollegernas håll. En av slutsatserna Lassbo drar i sin studie är att acceptens från kollegerna är vägen till legitimitet (Lassbo, 2010:88).

En belysning av inställningen till vidareutbildning inom högskola kontra skola går att utläsa i Högskolelagen 3 kap 1 §. Det kan vara så att en persons forskning eller vidareutveckling snarare är förväntad, detta så länge det sker inom det område hen är anställd.

1 § I en lärares arbetsuppgifter får det ingå att ha hand om utbildning eller forskning samt administrativt arbete. Till en lärares uppgifter hör också att följa utvecklingen inom det egna ämnesområdet och den samhällsutveckling i övrigt som har betydelse för lärarens arbete vid högskolan.

3.3 Kompetensutveckling och skolans hierarkier

Svedberg menar att rektorsutbildningen står i kontrast till akademiska utbildningsstrategier inom andra yrken och hävdar att den kan ses som ett led i Skolverkets styrning av landets skolor. Dock finns det ett fåtal universitet som ägnar sig åt utbildning för skolledare och lärare som själva vill fördjupa sina kunskaper inom ledarskapsområdet och ge skolledaryrket en akademisk grund (Svedberg, 2000:35-36). Före 1991 förtydligades kraven på vem som var behörig att arbeta som skolledare i 12 Kap § 6 i Skolförordningen:

Behörig till ordinarie tjänst som rektor eller studierektor är den som är behörig till ordinarie tjänst som lärare vid skolform som ingår i rektors arbetsområde. Om synnerliga skäl föreligger, kan till tjänst som rektor eller studierektor komma ifråga även den som ej behörig till ordinarie tjänst som lärare (Ekholm, 2000:105).

Sverige har idag ett av de mest decentraliserade utbildningssystemen i Europa, vilket innebär att kommunen eller skolledaren är den som kan styra och organisera bland annat lärarnas arbetstider, individuella löner, samt arbetsuppgifter (Utbildningsdepartementet, 2003). Efter 1991 fick rektorn större ansvar för skolans ekonomi där lärarnas önskemål om mer resurser kontra kommunens ekonomiska ramar inte alltid går hand i hand. Det Jarl & Rönnerberg funnit i sin forskning är att rektorerna då hamnar i en komplicerad valsituation och den uppfattning de fått är att budgeten är det mest centrala (Jarl & Rönnerberg, 2011:153-154). Jarl & Rönnerberg har forskat i varför skolan ser ut som den gör och vilka aktörer som deltar i det politiska spelet kring lärares och rektorers arbete. Det de funnit är att rektorsyrket är komplext och att det delvis beror på att rektorernas uppdrag beslutas av både staten och kommunerna.

Genom styrdokument och läroplaner formulerar staten uppdraget direkt till rektor medan genom ekonomiska och administrativa uppgifter är det istället kommunerna som styr och ger rektorn ett särskilt ansvar för budget och administration. Förutom dessa två aktörer säger traditionen att rektorerna representerar lärarnas intressen (Jarl & Rönnerberg, 2011:149). På så sätt svarar rektorerna för tre olika aktörer med tre olika intressen, yrket blir därmed komplext. Etiska riktlinjer i form av yrkesetisk kod är något Sveriges Skolledarförbund tagit till för att den ska fungera som en bas för både rektorers yrkesutövning och beslutsfattande. Koden består av tio principer som ska fungera som vägledare för rektorerna men det uppstod en tvist i vems intressen rektorerna ska prioritera - statens, kommunens eller lärarnas? Riktlinjerna behövs dock för de fungerar inte bara som vägledare utan skärmar även av rektorers arbetsuppgifter från lärarnas arbetsuppgifter. Vem är det då som beslutar? Enligt Jarl & Rönnerberg är rektorns uppdrag i allra högsta grad politisk då rektorn ofta prioriterar krav och intressen och på så vis också måste välja bort, då resurserna inte räcker till för att ta hänsyn till alla intressen (Jarl & Rönnerberg, 2011:152). Skolledarförbundet genomförde en undersökning 2007 där resultatet visade att 71 procent av landets rektorerna lämnat sitt uppdrag mellan 2001-2007 (Lärarnas tidning 2007:11:21). Antalet rektorerna som lämnar sina yrken är högt, det kan ses som ett uttryck för det motstridiga i yrket.

Svedberg (2000) hänvisar till Arfwedson och Lundman i sin forskning om rektorsyrket och lyfter fram lärargruppens betydelse i huruvida rektorn lyckas i sina handlingar eller ej. Det handlar om att man som rektor måste vinna ett förtroende hos lärarna. Rektorns uppdrag är komplicerat. Inte sällan har denne fler än en uppdragsgivare och ofta handlar det mer om att ”att styras” än ”att styra” - om

att tillgodose organisationens mål, hellre än individens behov (Svedberg, 2000:42-48). När det uppstår en intressekonflikt mellan personal och rektor kan skolledningen lätt betraktas som en maktutövande institution (Svedberg, 2000:55).

3.4 Skolkultur och skolan som arbetsplats

I Skolverkets publikation *Forskning om rektor* presenteras tidigare forskning om rektor samt Skolverkets egna undersökningsresultat. Det går bland annat att läsa om vikten av återkoppling från högre instans, det gäller såväl positiv som negativ återkoppling. För att arbetsviljan ska hållas vid liv är det centralt att personalen får respons på arbetet de genomfört och en lösning kan vara att rutiner skapas för detta och att lärarna då får återkoppling från både kolleger och skolledning (Ekholm m.fl, 2001:63). En annan aspekt som tas upp i publikationen rör skolledares huvuduppgift, nämligen, enligt Ekholm m.fl., att organisera och leda den pedagogiska verksamheten. Även de förväntningar som lärare har på en rektor som pedagogisk ledare, lyfts fram. Enligt studien var det fler lärare som vände sig till rektorerna när det rörde sig om konflikter med elever och kolleger än när det gällde pedagogisk input (Ekholm m.fl, 2001:65).

De senaste åren har man satsat mycket på en ledare på varje skola vilket resulterar i att skolledarna skiljs åt och det finns inte längre utrymme för lagarbete utan snarare tvärtom. Konkurrens mellan skolor har införts och skolledaryrket blir ett ensamyrke och det blir istället onaturligt att satsa på samarbete. För lärarnas del innebär det att det är svårare att få stöd från rektorn då deras framtoning är alltmer otydlig (Ekholm m.fl, 2001:67-68). Även Svedberg skriver om förväntningar på rektor och tar bland annat upp hur rektorer bör uppmuntra en lärande organisation och ge intellektuell stimulans till sin personal. Han menar att det är en central aspekt i deras arbete och att den hierarkiska relationen mellan förnuft och känsla kan få konsekvenser för ledare och ledda i organisationen då den hierarkiska makten kan vila på att man blundar för faktiska känslor (Svedberg, 2000:204-205).

Svedberg menar att rektorsrollen bygger på relationer och känslomässiga investeringar. Ur dessa relationer växer sedan motsättningar såsom makt-maktlöshet, framgång-motgång samt tillfredsställelse-frustration. Då rektorers uppdrag beslutas av både stat och kommun med förväntningar från de båda samt personalen på skolan, kan det leda till en frustration mellan olika intressenters krav och förväntningar. Rektorsyrket handlar därmed inte bara om administration och pedagogiskt ledarskap utan om en personlighet som färgar ett specifikt ledarskap där rektorns egna känslor är inbäddade (Svedberg, 2000:215).

En grups kultur fungerar som ett socialt försvar där uppgiften blir att få gruppen att känna samhörighet och att tillvaron ska kännas meningsfull (Svedberg, 2007:141). På så vis handlar hela kulturbegreppet om att öka kapaciteten och arbeta bättre ihop. Man måste först ta hänsyn till hur kulturen ser ut, förändringarna måste ske i samklang med kulturen. Vad är då en kultur? Det handlar om vilka innebörder eller värden vi ger de handlingar vi gör, det skapar kulturen. För att komma åt en kultur får man fråga sig vilka antaganden eller värden som ligger bakom besluten man tar. Svedberg betonar att kulturen lever, både genom uttalade och outtalade normer och värderingar, i form av delade rutiner och traditioner. Det måste finnas en förändringsmöjlighet i kulturen, speciellt i diskussionen om kompetensutveckling. Allt kan inte vara lika viktigt i en kultur, vissa saker kan vi göra som avviker en kultur utan att förändra den och vissa värden är viktigare än andra. Poängen med en kultur är att man formar sig efter denna och att man vill bli en del av den, en socialisationsprocess, Svedberg uttrycker det som att *”den är något man lever i vardagen och andas”* (Svedberg, 2007:142).

Alvesson & Sveningsson hävdar att formuleringen av mål och styrsystem i en särskild organisation påverkas bland annat av branschens kultur, struktur, strategi och ledarpersonligheter (Alvesson & Sveningsson, 2007:19-20). Alvessons syn på normstyrning och de värden som ligger till grund för våra handlingar innebär att människor agerar efter de värden som finns, det är meningsbärande och blir på så sätt meningsfullt att göra så (Alvesson & Sveningsson, 2007:21). En god förmåga är att kunna se vilka kulturella värden som står på spel och hur anpassningen till dessa kan ske, det handlar därför om att kunna göra en kodning och vara lyhörd till vad som är centralt. Kulturkodning och att tampas med två olika kulturer kan vara berikande och ge en förståelse. Det är centralt att man förstår kulturen på arbetsplatsen då det är det som gör att man känner att man är i samklang med verksamheten.

Professionella relationer mellan lärare inom olika skolkulturer är något Staessen (Staessen i Ekholm 2000:176) studerat närmare. Staessen bedrev sin undersökning i nio olika skolor där informanterna bestod av lärare och rektorer. Efter att ha analyserat resultatet kom Staessen fram till tre typer av skolkulturer; den familjära, den professionella och sårboskolan. Inom den familjära skolkulturen sker informella kontakter mellan lärare och alla trivs med alla, de är inte bara kolleger utan även vänner. Utvecklingsinitiativ tas individuellt av lärarna själva där rektorn ser sig som en bland lärarna och ansvarar därmed inte för någon ledning av skolan. Målet i en familjär skolkultur är att överleva i en komplex verksamhet.

Den professionella skolkulturen skiljer sig på så sätt att där ser man sig mer som kolleger än vänner och betonar att man har en viktig uppgift att utföra. Det sker pedagogiska diskussioner och det finns

en positiv inställning till att gemensam utveckling men det finns ändå utrymme för individuellt initiativtagande och individuellt utvecklingsutrymme.

Den tredje skolkulturen Staessen fann var sårboskolan, där arbetar lärarna åtskilda från varandra och sköter sitt eget snarare än att se vinsterna med laganda och samarbete. I denna skolkultur är det rutiner som styr och lösta konflikter som i sin tur lett till undergrupper av lärare. Det sker ingen kommunikation och skolorna saknar målkompas, därför finns det heller ingen framtidsvision (Ekholm, 2000:159-160).

3.5 Gruppens dynamik

Svedberg har forskat mycket i gruppens dynamik och grupp psykologi och refererar till Schutz som i sin tur lyfter fram tre olika faser som en grupp genomgår under sitt mognande. Tillhörarfaser handlar om viljan av att vara med i gruppen eller rentav känslan av att få vara med. När det accepterats går gruppen in i ett mellanstadium med låg konfliktnivå och ett lugn i gruppen.

Nästa fas är rollsökarfasen där man vill hitta sin plats i gruppen, en fas som oftast tar ganska lång tid och innehåller en hel del konflikter, frågor om hierarki, makt och ansvar präglar denna fas. Ytterligare ett mellanstadium med vila följer denna fas och upplevelsen av en stark VI-känsla kan finnas sig.

Den tredje fasen är samhörighetsfasen där det är högt i tak och det finns stora möjligheter att samtala fritt och öppet och de stora konflikterna som man i tidigare faser behandlat uppfattas som lösta, ledarens auktoritet är något som gruppen nu förlitar sig på (Svedberg, 2007:188). Hur gruppen förhåller sig till sin uppgift är målet för gruppens arbete. Utgångspunkten är att se gruppen som ett kollektiv och samarbete sker i möten eller dialoger och därför behövs det en tydlig mötesordning.

När vi lyssnar och lär av varandra skapas en plattform för utveckling där en förutsättning för att samarbete ska fungera är att det finns tid till samarbete. En annan viktig förutsättning för att en grupp ska fungera handlar om att gruppen måste arbeta med målen; konkretisera, diskutera, ta fram gemensamma normer och regler. Är målen accepterade? Är de kända för gruppen? Man måste ha en mycket väl fungerande kommunikation, praktiska arrangemang, struktur samt tid och annat som behövs för att det gemensamma ska fungera. Det kan vara en utmaning att sitta i en grupp. Vad förväntas av mig? Det kan ligga mycket ångest i grupp sammansättningar där några av förväntningarna kan vara delaktighet i nytänkande, inläring och resursutveckling.

När en situation inte längre är under logisk kontroll, uppstår en känsla av otrygghet och maktlöshet. Moxnes menar att det är omgivningen som gör att jag känner mig trygg i mig själv, därför betraktas otrygghet som socialt betingat (Moxnes, 2000:46-47). Moxnes tar upp trygghetsbehovet och växtbehovet som våra primära behov. Vi har en önskan om utveckling samt en önskan om stabilitet. Dock menar Moxnes att dessa behov står emot varandra, människan vill växa men kan bara göra det på bekostnad av tryggheten. Människan vill ha trygghet men kan bara få det på bekostnad av ett otillfredsställt behov av växande (Moxnes, 2000:59).

Vidare menar Moxnes att våra sekundära behov är meningsbehovet och frihetsbehovet. Vi har en önskan om rätt värderingar och normer samt en önskan om valmöjligheter. Upplever vi inte miljön omkring oss som trygg blir vi otrygga, därför är det viktigt att arbeta med gruppdynamiken. Det man ser och förstår beror på vad man tidigare sett och förstått. Ahl menar att det är därför två olika personer kan tolka samma sak på olika sätt (Ahl, 2004:28). Känner vi oss trygga och har tillit till varandra i gruppen, och med chefen, så finns det gott om utrymme i att vilja komma med förslag, vilket kan vara en drivkraft i sig.

Även Svedberg framhäver ledarens huvuduppgifter och lyfter fram tillit, autenticitet samt att kunna motivera personalen som viktiga egenskaper (Svedberg, 2007:236). Det gör även Brüde Sundin (2007:202) och har i sin avhandling kommit fram till att tillit är starkt förknippad med makt och att de två förutsätter varandra. En förutsättning för att ett gott ledarskap ska kunna bedrivas är att det finns tillit mellan ledare och ledda, mellan rektorer och lärare, mellan lärare och elever. Makt i sin tur handlar också om att få personer att *inte* göra saker och Brüde Sundin hänvisar till Perssons (1994) definition av begreppet makt.

/.../ en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser (Persson, 2004:28).

Brüde Sundin fann i sin studie olika situationer som författaren betecknar som makt-motståndsrelationer, det kan vara situationer där lärare undviker rektor men också omvänt det vill säga att rektorer undviker lärare. Persson (1994) går steget längre och hävdar att maktrelationer mer handlar om makt-motståndsrelationer det vill säga försök att påverka den andres handlande, försöken är ömsesidiga och även maktrelationer är därmed ömsesidiga.

Svedberg använder sig av olika roller och beskriver ”en okränt drottning” som den duktiga i gruppen (Svedberg, 2007:157). Duktig är ett ord som inte alltid har en positiv klang, människan vill inte vara för duktig. Den okränta drottningen, menar Svedberg, har ett gott självförtroende och ser sig själv som kunnig och kompetent. Hon tar många initiativ och det är ofta hennes förslag som tacksamt tas emot i gruppen (Svedberg, 2007:157). Han menar att vi människor lever i två världar, en inre värld och en yttre verklighet. Den inre världen kan vi själva påverka medan den yttre sällan är påverkningsbar. Hur vi sedan uppfattar oss själva och omvärlden kan vara helt omedvetet (Svedberg, 2007:77).

En stor del av våra förehavanden i sociala sammanhang handlar således om att ordna, sortera och konstruera meningsfulla relationer i det stimulstryck grupplivet innebär. Genom mening skapas trygghet. Ser eller anar vi ett samband mellan inre och yttre verklighet upplevs situationen förmodligen som meningsfull. Erfar vi inget sådant samband är situationen sannolikt meningslös (Svedberg, 2007:81).

Slutsatsen som kan dras av detta är att meningsfulla relationer skapar trygghet och trygghet är viktigt för att en arbetsgrupp ska kunna samtala fritt i gruppen. För Svedberg är vinsten med goda dialoger en gemensam förståelse (Svedberg, 2007:370), även om det inte behöver innebära liktänkande. Det skulle kunna resultera i ett arbetsplatslärande, men det hänger på goda dialoger där de inblandade också ser möjligheterna till utveckling. Det krävs därför en positiv inställning till lärande inom gruppen men gruppen i sig måste ha kommit förbi de olika faserna Svedberg tar upp så att ett lärande också tillåts att uppstå. Ellström (2005) menar att det finns en kultur för lärande som utmärks av öppenhet och tillit snarare än rädsla eller ångslan. Det bör vara en betoning av initiativ och risktagande, en tolerans för olikheter och slutligen uppmuntran av alternativtänkande samt omprövning av etablerade tanke- och arbetssätt. Åter igen grundar det sig på gruppdynamik och att Svedbergs två första faser bearbetats så att samhörighetsfasen är den där det är högt i tak och förmodligen den fas där gruppmedlemmarna också känner sig såpass trygga med sig själva och varandra så att de också kan ta del av varandras kunskap och erfarenheter utan att det ligger någon prestationskonflikt bakom.

4. Metodologi

I detta kapitel följer en redogörelse för metod samt bearbetning och analys av empirin. Undersökningen bygger på resultat från enkäter och intervjuer.

4.1 Procedur och urval av respondenter

Urvalet av respondenterna var i denna studie väldigt specifikt, endast studenter vid en viss utbildning var vad som efterfrågades. Eftersom syftet var att undersöka hur deltagare i programmet för utbildningsledarskap upplevt att de blivit bemötta av kolleger och rektorer skickades en enkät ut till dem som är/varit registrerade vid Masterprogrammet i utbildningsledarskap 120 hp under åren 2009-2012.

Jag skickade ut ett följebrev (bilaga 1) med en direktlänk till webbenkäten. Jag ville att det skulle kännas smidigt för respondenten att kunna klicka i sina svar och skicka in enkäten på ett så smidigt sätt som möjligt istället för att frankera kuvert och lägga enkäten på brevlådan. Enkäten innehåller fyra frågor och skickades ut i slutet av februari 2012. I slutet av mars, efter tre påminnelser hade jag fått in 19 svar varav tre var direkta bortfall då de registrerat sig men aldrig börjat utbildningen. Två av frågorna berör studenternas upplevelser i bemötandet från kolleger och chefer angående programmet i utbildningsledarskap.

När jag efter en månad inte fått in fler än 19 svar och skickat påminnelser tre gånger bestämde jag mig för att börja sammanställa resultatet och stängde då ner möjligheten för respondenterna att kunna svara på enkäten. Vintern 2013 valde jag att komplettera enkäterna som bearbetats med intervjuer för att få mer material att analysera och därmed öka trovärdigheten i studien. Jag fick en lista på 16 studenter som var registrerade på en delkurs i programmet och skickade ut ett nytt följebrev till samtliga, se bilaga 3. En person var ett direkt bortfall då denne inte läste Masterprogrammet i utbildningsledarskap och därför aldrig var aktuell i studien. Efter ytterligare en påminnelse fick jag ihop totalt åtta intervjuer som skedde löpande under mars-april 2013.

4.2 Webbenkäter och intervjuer som datainsamlingsmetod

Tillgången och användningen av Internet har ökat markant de senaste åren, det finns möjligheter som inte funnits tidigare när det gäller datainsamling. Idag är det vanligt att respondenten hämtar ett frågeformulär på en angiven webbadress, besvarar det digitalt och skickar det elektroniskt. Det kallas webbenkät och har de fördelarna att det går snabbt, det kan ske en kontroll av svaren vid själva besvarandet samt dataregistrering direkt när enkäten skickats in. Däremot finns det vissa nackdelar såsom att det kan vara felaktiga mailadresser, tekniska problem och ovana, bortfallet kan på så sätt öka. För webbenkäter innebär det att personerna som ska vara med i studien har tillgång till Internet och att man kan nå dem via deras e-postadresser (Dahmström, K. 2005:80, 86).

Som datainsamlingsmetod valdes i ett första skede webbenkäter och betoningen låg i att ha både stängda och öppna frågor med möjlighet till fritext med en förhoppning om att respondenterna

skulle skriva uttömmande svar. Jag ville ha ett fåtal frågor, det blev totalt fyra frågor där den första frågan var en bakgrundsfråga om respondenten överhuvudtaget studerar eller har studerat just denna specifika utbildning. Om svaret var nej ville jag ändå att enkäten skulle skickas in, detta blev fallet då tre var direkta bortfall, de hade aldrig studerat utbildningen. Fritextsvar var viktigt för mig eftersom att jag ville få ner citat i enkäten. Då detta var första gången jag använde mig av webbenkäter i en studie var jag också medveten om att det kan ha påverkan på utformningen av densamma.

Som ett komplement till webbenkät valdes intervjuer i ett senare stadie, detta för att kunna komplettera och fördjupa studien ytterligare. Även denna gång fick jag ett underlag för möjliga respondenter via min handledare. Totalt var det 16 studenter och följebrev mailades ut till samtliga i början av mars. I följebrevet fanns de frågor som skulle ställas under intervjun så att respondenten kunde förbereda sina svar. Åtta respondenter kontaktade mig sedan per e-mail och meddelade att de ville ställa upp. Intervjuerna skedde per telefon och tog ca:12 minuter att genomföra, samtalen spelades in för att lättare kunna gå tillbaka och lyssna. Så fort intervjun var över renskrevs den och efter att skrivit ned alla åtta intervjuer började sökandet efter samband i form av ord eller uttryck. Jag gjorde sedan en tabell över samband som hittats i texterna för att lättare kunna utläsa vad som sagts och betydelsen av detta.

4.2.1 Bortfall

Efter att webbenkäterna skickades fick jag endast 16 svar av 74 utskickade enkäter. Frågorna var oavsiktligt formulerade så att en del förmodligen inte kände sig berörda. Istället förutsattes att alla som läste utbildningen hade andra befattningar än rektors- eller chefspositioner inom skolan och frågorna utformades på ett sätt som oavsiktligt riktade sig till lärare. Det skulle kunna vara så att då några av studenterna på utbildningen redan arbetar som rektorer och kanske upplever undersökningen från ett annat perspektiv, det vill säga enkäten handlar om upplevelse i bemötande från rektorn och inte hur rektorn i sig upplever att hen bemöter sin personal. En annan anledning till att svarsfrekvensen var så låg kan vara att de som fick länken till enkäten kanske inte på eget initiativ valt att läsa utbildningen, något jag förutsatt i mina frågor. Jag skickade ut följebrevet (bilaga 1) som påminnelse till dem som inte svarat i tre omgångar, efter första påminnelsen kom det in ytterligare tre svar, efter andra omgången kom det in två svar och efter tredje påminnelsen kom det in ytterligare ett svar. När det gäller studiens tillförlitlighet är det inte i första hand utifrån representativitet den bör bedömas. Syftet har istället varit att tolka ett fenomen, deltagares upplevelser av bemötandet från rektorer och kolleger på att de följer ett program i utbildningsledarskap. Utifrån detta syfte har variationen i upplevelser bidragit till att belysa detta och de frågor jag bör ställa om mitt arbete är då om jag bidragit med nya perspektiv att förstå

fenomenet (Larsson 2005). De 16 svar som jag fick är av intressant karaktär med varierat innehåll, därför har jag valt att analysera det i kategorier efter svaren. Anonymiteten i enkäten och den fritextmöjlighet som fanns tror jag har bidragit till stor variation i materialet jag fått in och det går att utläsa att de respondenter som valt att svara på enkäten också har haft ett behov av att få ner sina erfarenheter på pränt. Frågorna från webbenkäten, vilka är relevanta för studien och vilka jag valt att behandla är:

- * Hur har du blivit bemött av rektorer/chefer när du berättar att du studerar ett Masterprogram i utbildningsledarskap?
- * Hur har du blivit bemött av kolleger när du berättar att du studerar ett Masterprogram i utbildningsledarskap?
- * Får du nedsatt arbetstid på grund av dina studier i utbildningsledarskap?

Det som främst skiljer frågorna från intervjuerna med tidigare webbenkäter är respondenternas intentioner med Masterprogrammet i utbildningsledarskap. Svarsfrekvensen var högre från de respondenter som fick följebrevet (bilaga 3) och förfrågan om att ställa upp på en intervju än från de som fick förfrågan om att besvara en enkät. Bortfallet var 50% då 16 studenter tillfrågades medan åtta valde att ställa upp. Anledningar till detta kan vara att studenten själv redan i följebrevet kunde läsa igenom de frågor som skulle ställas för att få en uppfattning i huruvida det passade sig eller inte. Samtliga åtta respondenter som ställt upp på intervjun har själva valt att läsa utbildningen, dock av olika anledningar. Frågorna från intervjuerna, vilka är relevanta för studien och vilka jag valt att behandla är:

- * Varför läser du Masterprogrammet i utbildningsledarskap?
- * Blir du uppmuntrad av din chef att läsa Masterprogrammet i utbildningsledarskap?
- * Blir du uppmuntrad av dina kolleger att läsa Masterprogrammet i utbildningsledarskap?
- * Får du nedsatt arbetstid eller annan kompensation som bevis på uppmuntran?

4.3 Etiska ställningstaganden

Min ambition under studien var att följa Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att

informationskravet skulle uppfyllas valde jag att skicka ut följbrev där jag beskrev syftet med studien och informerade om tillvägagångssättet. Två olika följbrev användes då det ena riktade sig till webbenkäten och det andra följbrevet med en förfrågan om att den tillfrågade kunde ställa upp på en intervju, se bilaga 1 och 3. Det fanns på så sätt en möjlighet hos den tillfrågade att tacka nej genom att ignorera webbenkäten alternativt intervjumöjligheten. Om personen i fråga tackade ja skedde detta per automatik i webbenkäten genom att respondenten följde länken i följbrevet och skickade in sina svar digitalt. Vid följbrevet angående intervju mailade respondenterna mig om de var intresserade av att ställa upp, vi bytte sedan telefonnummer och bestämde en dag/tid som skulle passa för att genomföra intervjun.

Samtyckeskravet handlar om att den medverkande måste ge sitt godkännande för medverkan, något de kan göra eftersom enkäten fylls i anonymt via länk där det inte finns något som kan koppla innehållet i studien till respondenterna och det finns ett val att ignorera den. Detsamma gäller möjligheten att ställa upp på en intervju, att det var just en möjlighet där de som ville kontaktade mig via mail, övriga svarade inte på mailet. På grund av anonymiteten anser jag att konfidentialiteten i studien är hög. Nyttjandekravet innebär att de som medverkar i studien och deras uppgifter enbart kan användas för forskning, något annat är inte min avsikt.

4.4 Bearbetning av insamlad data

Analys av kvalitativ forskning har för avsikt att ge en ökad förståelse för det som studeras och därtill även bidra till nya kunskaper (Friberg, 2006). Några av svaren har varit lättare att analysera genom att respondenten väldigt tydligt skrivit om bemötandet varit av positiv eller negativ klang, dock är det viktigt att betona att det handlar om respondentens upplevelser av bemötandet. Då det var respondenternas upplevelser och tankar jag ville få fram kändes det konstigt att jag skulle ge dem svarsalternativen. Under arbetets gång togs beslutet att fokusera på det som de insamlade enkäterna visade men med en baktanke om att empirin kanske skulle behöva kompletteras, något den också gjorde genom intervjuerna som tillkom i ett senare skede. Där ökade svarsfrekvensen något och bortfallet var 50%.

Att bemötande grundar sig på människosyn är något som lyfts fram i uppsatsen men hur vi hanterar negativa inställningar till en ledarskapsutbildning och varför sådana bemötanden uppstår är svårare att förklara. Svedbergs teorier, när det gäller den komplicerade rektorsrollen, att hitta sin plats i en grupp och känna sig trygg där, kan skapa förutsättningar för att få en förståelse i att någon vill läsa en ledarskapsutbildning. Både det Svedberg funnit i sin forskning om de olika faserna, kulturer och människosyn samt det Nilsson fann om hur skolkulturer skiljer sig åt och hur de har olika förutsättningar för att utveckla kompetens, kan bidra till mer förståelse.

Svedberg tar upp tre olika faser man går igenom i grupperingar på bland annat en arbetsplats där ett arbetslag kan vara ett exempel på en sådan gruppering. På så vis handlar hela kulturbegreppet om att öka kapaciteten och arbeta bättre ihop. Man måste först ta hänsyn till hur kulturen ser ut, och förändringarna måste ske i samklang med kulturen. Kulturen lever genom uttalade och outtalade normer och värderingar i form av delade traditioner. Kulturen kan således skilja sig mellan skolform men också mellan skolor. Omgivningen och arbetskulturen är det som gör att jag känner mig trygg i mig själv (Moxnes, 2000) och därför krävs en positiv inställning till lärande inom gruppen men gruppen i sig måste ha kommit förbi de olika faserna Svedberg tar upp så att ett lärande också tillåts att uppstå. Bemötandet av kolleger när det handlar om kompetensutveckling inom ramen för en ledarskapsutbildning skulle därför kunna vara av positiv karaktär i en samhörighetsfas där en acceptans hos kolleger skulle göra sig tydlig. Både Lassbo och Nilsson menar att acceptans är vägen till legitimitet där både kolleger och chefer måste utveckla en acceptans för varandra, vilket inte är något man skyndar fram utan det måste få tillåtas ta tid.

När jag har analyserat resultaten har jag valt att använda mig av Peter Dahler-Larsens tre regler; *autenticitetsregeln*, *inklusionsregeln* och *transparentregeln*. Autenticitetsregeln innebär att man i så stor utsträckning som möjligt baserar sina resultat på data i sin ursprungliga form. Detta har jag gjort genom att, vid några tillfällen i resultat- och analysdel, citera representativa svar för de olika kategorier som framkommit i sammanställningen. Inklusionsregeln innebär att all insamlad data som faller inom en viss kategori ska tas med i sammanställningen och den tredje och sista regeln är transparentregeln som innebär att det ska vara uppenbart för läsaren hur en tabell är upplagd (Watt Boolsen, 2007:99). Jag har valt att redovisa resultatet i flytande text men i min sammanställning av resultatet användes tabeller, se bilaga 5. Jag har använt mig av en kombination av givna samt öppna svarsalternativ i enkäterna i syfte att få fram olika aspekter av samma fråga.

Lindensjö och Lundgren (2000) skiljer mellan styrning och implementering i skolan. I Formuleringsarenan går att urskilja som en politisk del som formulerar och en administrativ del som tolkar när det gäller att utforma skolans styrning. Implementeringen sker ytterst i skolan och i klassrummet – i det som Lindensjö och Lundgren kallar realiseringsarena. I den här studien kan denna uppdelning bidra till förståelsen av den syn på kompetensutveckling som bland annat tar sig uttryck i stora satsningar på bland annat Lärarlyftet och det förhållandevis svaga mottagande det röner på de enskilda skolorna och bland lärarna.

4.5 Innehållsanalys

Innehållsanalys som metod för denna studie har valts därför att användningsområdet för innehållsanalys främst är då man vill mäta vissa företeelser i texter. Alla texter kan innehållsanalyseras och det man tar fasta på kan vara förekomsten av vissa ord eller uttryck, argument av en viss typ eller hur ofta en specifik företeelse nämns i texten (Bergström & Boréus, 205:43-44). Då datainsamlingen i denna studie består av både enkäter med fritextsvar och transkriberade intervjuer har detta sedan kunnat innehållsanalyserats där, utifrån forskningsfrågorna, svaren kunnat kategoriseras.

Det som söks är **manifesta** inslag i texter, dvs. sådant som uttrycks explicit. Men sökandet efter manifesta inslag kan också användas för att komma åt det inte fullt utsagda (Bergström & Boréus, 205:45).

Det är vanligt att man i en innehållsanalys letar efter hur något värderas, som i denna studie, där jag bland annat är ute efter upplevelse i bemötande. Det handlar mycket om de värderingar respondenterna själv väljer att lägga i det som uttryckts av chefer/kolleger. Att detta sedan värderats positivt eller negativt är också det en tolkningsbar fråga. Svedberg hänvisar till Lewin och hans fältteori och bilden av ett vardagligt samtal. Förutom att vi använder våra ord förmedlar vi också ett budskap med vårt kroppsspråk och vår attityd. Vi tolkar sedan orden, kroppsspråk och attityd samt själva situationen i sig (Svedberg, 2007:45). Huruvida det finns något gemensamt för de respondenter som svarar att bemötandet från chefer/kolleger varit positivt eller negativt är något som återkommer i texten.

Intervjusvaren har jag kategoriserat efter hur respondenterna upplevt bemötandet. Jag har valt att i analysen fokusera på sammanhangen som de studerande och programmet i utbildningsledarskap ingår i. Intervjusvaren indikerar ett problem som jag vill försöka förstå genom att lyfta fram olika aspekter: individen i gruppen. Här använder jag mig av Svedbergs (2007) forskning om grupp kulturer och gruppdynamik och funktioner som sociala försvar, bemötande och varför vi agerar som vi gör när vi känner oss hotade i olika situationer. Även Moxnes (2010) lyfter fram trygghetsbehovet i en grupp och det finns också med i analysen.

En annan aspekt är de studerande i egenskap av lärare i förhållande till rektorsrollen: Jarl & Rönnberg (2011) betonar yrket som rektor som ganska komplext, det finns med i analysen för att få en ökad förståelse i en rektors arbetsuppgifter. Brude Sundin (2007) däremot har lyft det goda ledarskapet. Det ger en bild av förväntningar som kan finnas på hur rektor bör hanterat intressekonflikter.

Kompetensutveckling, allmänt som företeelse: Ellström (2005) som tar upp frågan om kompetensutveckling i förhållande till organisationsutveckling. Även Kocks (2010) olika kategorier

av lärande, framförallt lära-av-sig själv strategin och hur det kan förstås i relation till arbetsplatsen och till individen.

Slutligen har jag använt mig av begreppen formuleringsarena och realiseringsarena (Lindensjö & Lundgren, 2000) för att belysa relationen skola-samhälle och de förväntningar som kan väckas genom de satsningar på olika former av kompetensutveckling inom skolan och hur detta tas emot på de enskilda skolorna.

5. Studenters upplevelser av bemötande från chefer och kolleger

Kompetensutveckling för lärare kan vara av flera olika slag, det kan handla om att en lärare behöver komplettera sin utbildning för att bli behörig, det kan handla om att delge kolleger i arbetslaget eller på arbetsplatsen av egna erfarenheter och tankar, det kan också handla om att skapa en lärmiljö där läraren kan växa karriärmässigt och utmana ledarpositioner. Nedsatt arbetstid för att kompetensutveckla sig kan uppfattas som ett uttryck för uppskattning eller antagande om att skolledningen ser Masterprogrammet i utbildningsledarskap som positivt för organisationen. Dock upplever några av respondenterna i undersökningen att de blir bemötta på ett helt annat sätt än de förväntat sig. Detta kan bero på många saker, för att ta upp några exempel skulle det kunna röra sig om ekonomi. Om en person väljer att kompetensutveckla sig kan det kosta pengar i form av bidrag till kurslitteratur och vikarier. Jarl & Rönnerberg (2011) menar att rektorernas mest centrala uppgift är politisk och därmed är budgeten central. Rektorerna hamnar i en komplicerad valsituation när de måste välja bort något, till exempel att sätta in vikarier om en i personalen vill läsa en utbildning på arbetstid, då resurserna inte räcker till. Detta kan kanske förklara en del av de reaktioner som framkommer i min empiri.

I detta avsnitt är redovisning och analys av undersökningens empiri integrerade och resultatet har samlats in genom webbenkäter och intervjuer med studenter vid Masterprogrammet i utbildningsledarskap. Genom det respondenterna har valt att förmedla i tal och skrift följer här en sammanfattning där jag har valt att strukturera upp avsnittet i kategorier efter svaren; *de stödda*, *de oberörda*, *de motarbetade* och slutligen *Hur hanterar man bristande stöd*, som kan ses som en underkategori till ”de motarbetade” och hur de hanterar det bemötande de får.

5.1 Kategoriseringar

Svaren jag har fått har delats in i tre kategorier där varje kategori först presenteras och sedan redovisas svaren. Ibland har jag valt att redovisa citat och ibland har citaten bäddats in i texten. För

att redovisa olika sätt att hantera ett motsträvigt bemötande har respondenternas svar hamnat i underkategorin *Hur hanterar man bristande stöd*.

5.1.1 ”De stödda”

Stödgruppen representeras av de respondenter som är av uppfattningen att de blir uppmuntrade av chefer och kolleger i och med att de läser en Masterprogrammet i utbildningsledarskap. Med uppmuntran från rektorn framkommer bland annat 20% nedsättning med full betalning, möjligheten att läsa på arbetstid, att schemat läggs om så att det passar utbildningen, att en tredjedel av alla kompetensutvecklingsdagar är individuella samt nyfikenhet och engagemang från rektorns sida.

Enkätsvaren visar att när det rör sig om bemötandet från kolleger har svaren varit att majoriteten upplever ett positivt bemötande där kolleger uttrycker att de är imponerade, nyfikna och uppmuntrar sin kollega att läsa utbildningen. I vissa fall har även kollegor blivit såpass nyfikna på utbildningen att de själva anmält sig till den.

En respondent svarar att bemötandet från kolleger varit väldigt positivt och poängterar i sitt uttalande att utbildningen är relevant för arbetsuppgifterna. Citatet nedan indikerar också att det inte finns någon anledning till att tona ner utbildningen, utan att det är högt i tak och som anställd inom högskola/universitet kan man vara tydlig med att ”*vilja stärka sin ställning*” utan att trampa någon på tårna. På frågan hur en av respondenterna upplever bemötandet från kolleger redovisas följande svar:

Med stort intresse och han har börjat nu i vår, för att han blev inspirerad och det tror jag mycket är att jag pratat så mycket om den. Han läser för att stärka sin ställning här på högskolan och han har nog kommit fram till det att han vill visa att han vill något mer. Det har han nog uppfattat att han kunnat se att den utbildningen ska kunna vara relevant inom det vi håller på med här.

Samma respondent beskriver också att det förväntas att man har en magister och det uppmuntras att man disputerar på högskolan, se citatet nedan. Det går att koppla till Högskolelagen där det tydligt framkommer att en lärare som är verksam inom högskolan förväntas följa forskning eller utvecklingsarbete så länge det rör sig inom anställningens område (Lag 2013:119, 3 kap. 1 §).

Alltså jag tänker som här på högskolan vill man helst att alla lärare ska vara disputerade, men så att säga ribban är ju att man åtminstone ska ha en magister.

”*Vad duktig du är*” är ett uttryck som ett par respondenter lyfter fram i samband med ett positivt bemötande från kolleger. Duktig är ett ord som Svedberg (2007) å andra sidan menar, i modern tid,

kan uppfattas som lite negativt. Vidare hävdar han att det inte är lika eftersträvansvärt att vara ”den duktiga” i en arbetsgrupp. Man får sticka ut lagom mycket men inte för mycket. Det visar sig att de kolleger som är i ens närhet ofta är de som är mest positiva medan de som man inte samarbetar med lika frekvent oftare har en negativ inställning.

Enkätsvaren har varit i fritext och ganska kortfattade där respondenten inte har gått in så mycket på vad bemötandet beror på. Intervjuerna bekräftar detta genom att hälften av respondenterna i intervjuerna menar att de blir positivt bemötta av sina kolleger och upprepar superlativen ovan men inte mer än så. Uppmuntran från chefer tar sig uttryck på olika sätt, en respondent redovisar bemötandet från ledningen på följande sätt:

Det som är intressant för mig är att jag läser på min arbetstid, går på lektionerna på min arbetstid, så länge jag sköter mitt ordinarie arbete får jag det. Det har ju genererat rapporter som vi använder här.

Enkätsvaren visar att majoriteten av alla respondenter uppmuntras av sina chefer att läsa utbildningen och intervjuerna bekräftar detta genom att hälften av respondenterna hävdar att så är fallet men kommenterar det inte mycket mer än att upplevelsen av bemötandet är av positiv karaktär. Det framgår också att de respondenter som svarar att intentionerna med utbildningen är arbetsrelaterad blir uppmuntrade av sina chefer att läsa utbildningen, samtliga får också läsa på arbetstid. En annan respondent svarar att denne läser för att öka sin egen förståelse för hur skolan fungerar men har inga ambitioner med att göra karriär, denne blir också uppmuntrad att läsa och får gå på föreläsningar på arbetstid.

Några av svaren har handlat om tidsåtgången när det rör sig om att arbeta och läsa Masterprogrammet vid sidan av. Det går att utläsa en känsla av att vara imponerad över att respondenten hinner och orkar studera. En respondent svarar att rektorn fungerar som ett viktigt bollplank och stöttar respondenten. På så vis kan rektorn upprätthålla motivationen hos sin personal och hjälper därmed till att få personalen att känna prestationserkännande och personlig utveckling. Uppmuntran och support från chefen är viktigt för att kunna fortsätta att utvecklas.

Svedberg (2007) tar upp hur rektorer bör uppmuntra en lärande organisation och ge intellektuell stimulans till sin personal och betonar hur den hierarkiska relationen mellan förnuft och känsla kan få konsekvenser för ledare och ledda i organisationen genom att ett sådant maktutövande kan innebära att man ignorerar känslor som till exempel rädsla. Vidare framhäver Svedberg (2007) och Brüde Sundin (2007) ledarens huvuduppgifter och lyfter fram tillit, autenticitet samt att kunna motivera personalen som viktiga egenskaper.

En förutsättning för att ett gott ledarskap ska kunna bedrivas är att det finns tillit mellan ledare och ledda, mellan rektorer och lärare, mellan lärare och elever. En respondent svarar att ”*chefen ställer allmänna frågor om utbildningens innehåll*” och en annan svarar att ”*chefens bemötande är med intresse*”. Att på så sätt visa engagemang för sin personal och dennes kompetensutveckling skapar ett ömsesidigt förtroende de emellan, något som kan gynna skolan i längden och kanske till och med bidra till skolutveckling. Svedberg (2007) menar att en av skolledarens huvuduppgifter är att motivera sin personal, han nämner också vikten av att som ledare känna äkthet hos sig själv. Även Ellström (2005) betonar hur viktig motivationen är för lärande och att lärande alltid handlar om ett ömsesidigt samspel, vikten av att då ha en stöttande och uppmuntrande chef är grundläggande och i detta perspektiv bör kompetensen inom ledarskap ses som en investering. Det humanistiska perspektivet bygger på personalens behov av gemenskap, medverkan och självförverkligande.

I intervjuerna tog jag även upp om intentioner med utbildningen. Hälften av respondenterna, som deltog i intervjun, hade som intentioner med utbildningen att få en input till det dagliga arbetet. En av dessa arbetade inom högskola, två inom kommunen och en inom grundskolan och samtliga fick uppmuntran från chefer och kolleger.

Det var väldigt tydligt här på högskolan att man hade en helt annan inställning till kompetensutveckling och jag kände mig helt enkelt väldigt uppmuntrad. Jag får 20% i min tjänst för att läsa den här halvfartskursen.

Det skulle kunna vara så att det är mer berättigat och uppskattningen är större om man som student vid Masterprogrammet arbetar inom en högre utbildning så som till exempel högskola eller som tjänsteman inom någon av kommunens förvaltningar. Ett antagande är att det där råder en annan kultur och en annan inställning till kompetensutveckling/vidareutbildning och inställningen från kolleger och chefer därmed oftare kan vara positiv och uppmuntrande. Det finns också fler karriärsteg att göra inom högskola/universitet än vad det finns inom vanlig grundskola/gymnasieskola. Exempel på sådana är doktorand, adjunkt, lektor och professor. Återigen går det att koppla till Högskolelagen och den uppmuntran om att följa forskning eller utvecklingsarbete (Lag 2013:119, 3 kap. 1 §).

Det finns också fler karriärsteg att göra om man arbetar inom kommunen med olika utbildningsfrågor. Kan det vara så att prestigen och statusen att läsa vidare är högre på en högskola och inom kommunen? Om rektorn eller verksamhetschefen själv skrivit en högre akademisk rapport, avhandling etc är inställningen från denne också mer positiv? Så var fallet hos två av de tillfrågade respondenterna som blir uppmuntrade av sina chefer att läsa utbildningen. Det skulle också kunna vara så att dessa rektorer varken känner sig osäkra eller hotade av att deras personal

utvecklar sin kompetens inom ledarskap. Samtliga intervjuade som upplevde att de blivit positivt bemötta av sina chefer, hade även en direkt koppling mellan utbildningen och arbetet. Av dessa arbetade tre av fyra inom antingen högskola eller kommunal förvaltning och samtliga blir uppmuntrade att läsa utbildningen. Traditionen på en sådan institution ser kanske annorlunda ut, det skulle också kunna vara en anledning till ett positivt bemötande. Det kan också vara så att dessa respondenter är i samklang med den arbetskultur som råder på arbetsplatsen.

5.1.2 ”De oberörda”

Mellangruppen representeras av de respondenter som upplever att de fått både ett positivt och ett negativt bemötande. Några av svaren i studien är svåra att placera in i antingen positivt eller negativt bemötande, det finns ett stort tolkningsutrymme i citaten. Lewins bild av ett vardagligt samtal har lyfts fram i studien, enligt Lewin tolkas situationen utifrån vår personliga förståelse av den. Budskapet kan därmed uppfattas olika, även om exakt samma saker sägs men till olika personer. Ett exempel är att betona frågan i sig, det kan låta nyfiket, men man kan också betona subjektet i frågan ”*Vad ska du ha utbildningen till?*” och det kan istället låta stötande. Från enkätsvaren har några respondenter upplevt att de fått en vacklande inställning från sina kolleger.

De tycker att det är ett ambitiöst företag. De undrar över hur jag kan hinna och orka med det utöver ett i övrigt mycket tidskrävande arbete. De är positivt inställda men uttrycker att de inte skulle orka med det själva.

Men alltså många säger att de tycker att det är spännande och ”gud vad du är duktig som orkar läsa” och liksom verkligen berömmar mig för att jag orkar och fixar det. De som är nära mig säger ju det. Men de flesta, även om de vet att jag läser det, vi pratar ju inte om det så. Den enda gången vi pratar om det är när jag skriver på Facebook att jag gör det. Vi pratar aldrig om det i personalgruppen, det gör vi inte.

Från enkätsvaren har några respondenter upplevt att de även fått en vacklande inställning från sina chefer. Kommunens skolansvariga ställer förväntningar på rektor utifrån läroplaner och förordningstexter. Som jag skrev i bakgrunden är Masterprogrammet i utbildningsledarskap ett program på avancerad nivå där man läser kurser som behandlar områden inom skoljuridik och myndighetsutövning därmed kan det förklara den osäkerhet som beskrivs i citatet nedan.

Min rektor har uttryckt sin beundran med viss osäkerhet. Rädslan att göra fel eller att feltolka lagen var så påtaglig.

En annan anledning till att respondenterna känner ett bemötande med vacklande inställning till utbildningen kan vara att de har bytt chef under utbildningens gång eller att chefens inställning till utbildningen ändrats över tid. Utifrån intervju svaren har en respondent erfarenheter av både positivt och negativt bemötande, respondenten menar att det var svårt att förankra utbildningen hos chefen och att det inte fanns någon uppmuntran till en början. Respondenten poängterar vidare att det ändrades över tid genom att denne fick nedsatt arbetstid med betalning. Dock visar chefen inget intresse för utbildningen som sådan, något respondenten hade förväntat sig.

5.1.3 ”De motarbetade”

De respondenter från enkätresultatet som har negativa upplevelser av bemötande visar också ett behov av att formulera detta i fritext med uttömmande svar.

”Vad ska du med den till?” har ju flera kollegor frågat mig.

En del kolleger har jag även upplevt det som att de känt sig skrämda(?) av utbildningsnivån, att de dragit sig undan och undvikit pedagogiska diskussioner med mig.

Eftersom att jag har valt den själv och gör den själv så diskuterar jag den ju inte den mycket med någon på jobbet utan jag gör den ju på eget bevåg så att säga... Jag tonar ner rektorsbiten, det gör jag.

För några av respondenterna finns det även ett intresse hos cheferna och även ett ifrågasättande över vad utbildningen ska vara bra för och vad den ska leda till. Jag har valt att lyfta fram vad tre respondenter redovisat. Intresset kan handla om en hotfull känsla, osäkerhet, oro, rädsla, brist på engagemang, tidsbrist.

I *Negativt, de frågar inte alls vad jag läser eller vad jag kan. De ser mig som ett hot och jag försöker tona ner att jag läser utbildningen.*

II *De frågar inte efter överhuvudtaget vad jag gör eller vad jag läser eller vad jag kan. De som läser till speciallärare får ju tjänstledigheten beviljad och de får litteraturen men jag får ju ingenting. Jag får ju ta allting på egen hand. De ser inte någon vinst i att de kan använda mig till något.*

III *Jag kan också tänka mig att man hamnar i situationer där det blir en liten maktfråga. Att kanske om man läser den här utbildningen så har man såpass mycket kunskap så att man kanske har mer kunskap inom ett ämne jämfört med en kollega eller chef eller ja, någon man träffar så. Då kan det ju vara...men det beror ju på vilket förhållningssätt de runtomkring en har.*

Svedberg (2007) tar upp sociala försvar som en strategi på försvarsmekanismer vi använder oss av för att hantera vår oro. Projektion kan vara en sådan försvarsmekanism som vi tar till när vi känner oss hotade. Han lyfter också fram intressekonflikter och betonar hur rektorsyrket kan te sig som ett komplicerat uppdrag. Rektorer arbetar ofta i motvind med olika uppdragsgivare och intressenter, yrket tenderar ibland att handla mer om ”att styras” än ”att styra”. En intressekonflikt mellan lärare- rektor kan också ses som en makt-motståndsrelation. Det i sin tur kan vara en situation där lärare undviker rektor men också där rektor undviker lärare (Brüde Sundin, 2007). Exempel på bemötande som är av ifrågasättande karaktär är detta:

Med skepsis, kränkning som "du är korkad som går denna utbildning. Vad ska det vara bra för? Vill du bli rektor?"

Oj, du kanske läser för mycket, jag blir orolig som chef.

Det går att utläsa kränkningar från chefens sida när denne ifrågasätter vad utbildningen ska vara bra för. Det i sin tur indikerar en rädsla, det kan röra sig om en rädsla för förändring och vad som komma skall. Förändringar väcker lätt motstånd och rädslor – något som enligt Moxnes (2007) behöver bemötas med trygghet. Om man som chef lyckas skapa en trygg organisation har man också som chef lagt grunden eller plattformen för bland annat utvecklingen av organisationen. Ellström (2005) menar att förändring och kompetensutveckling bör integreras då förändringar kan ses som möjligheter att faktiskt utveckla sin kompetens, eller i det här fallet, stärka den.

I enkätsvaren framkommer att 11 av 16 respondenter svarar att de inte får nedsatt arbetstid på grund av studierna, medan i intervjusvaren är siffran 3 av 8. De studenter som nåddes av följebreven var studenter vid ett och samma program. Under tiden som jag gått utbildningen är jag av den förförståelse att i studiegruppen fanns det en del rektorer, specialpedagoger, utbildningsledare, projektledare inom skolan samt lärare. I den utbildning där jag själv deltog, var dock lärargruppen ej särskilt väl representerad. Detta kan vara en av anledningarna till att bortfallet blev så stort.

Kan det vara ett resultat av att det inte ges tillräckligt stort utrymme för pedagogiska diskussioner på arbetsplatsen? Ellström (2005) hävdar att det oftast saknas en bas för lärande på arbetsplatsen och att det leder till att de anställda inte får någon praktisk nytta av sin kompetens. Han menar också att det är viktigt med kompetensutveckling för organisationen men att utrymmet för att det ska kunna ske ligger hos ledningen. Det som går att utläsa av respondenternas svar är att inställningen till att en i personalen väljer att studera en ledarskapsutbildning ibland är motstridig, det blir tydligt när arbetstiden inte är nedsatt. Masterprogrammet i utbildningsledarskap är en halvfartsutbildning där man efter två år kan ta ut en magister, i annat fall läser man fyra år. Detta

innebär att om man arbetar heltid vid sidan av sina studier arbetar man 150% såvida man inte får nedsatt arbetstid med betalning.

Jag frågade t.o.m min rektor nu när jag skulle läsa metodkursen om jag inte kunde få den på betald arbetstid för att om man ska liksom forska och så då läser man ju de senaste rönen som verkligen finns och om inte hon kan se att det tillför skolan någonting att jag grottar in mig i den senaste forskningen och skriver om den och så. Och då sa hon att hon skulle återkomma och det var innan jul då, och det har hon inte gjort.

Samtliga respondenter under intervjuerna har själva valt att läsa utbildningen och några nämner fördelarna med det. Bland annat tar de upp att det inte finns en lika stor press på att prestera och lyckas med varje kurs då det inte heller finns några andra förväntningar än de man lägger på sig själv. En annan respondent nämner fördelarna med att när som helst avbryta sina studier om det skulle kännas som en orimlighet att fullfölja utbildningen.

Fram tills när de olika karriärstegen kom upp som förslag från regeringen fanns det få karriärmöjligheter för lärare. Rektorsbefattningen skulle kunna ses som ett nästa steg, och i så fall skulle det också kunna finnas en förståelse i att rektorn kanske känner sig hotad i sin yrkesroll. Intervjuerna styrker det enkäterna visar då 3 av 8 respondenter menar att de inte blir uppmuntrade att läsa utbildningen. De betonar också alla tre att chefen vet att de läser men inte vad de läser då det inte visas något intresse från chefens sida. En annan aspekt som en respondent tar upp den ekonomiska frågan och vems drömmar det är som ska uppfyllas.

Det här att jobba på djupet och att vilja utvecklas kostar bara pengar, då måste de ta in någon annan och ändå är det bara mina egna drömmar, inte deras som ska uppfyllas.

Kocks (2010) lära-sig-självt strategi är en form av självstudier på eget bevåg och förvärvas utanför arbetsplatsen, den leder till kompetensutveckling hos individen och kommer inte alltid verksamheten till godo. Kock menar att kompetensen på så vis blir en linjär strategi då den uppnås i ett steg och används i ett annat. Precis som respondenten hävdar i citatet ovan blir det en fråga angående vad som är till gagn för vem. Det blir en intressekonflikt mellan personal- rektor där Svedberg (2007) menar att skolledningen kan anses vara en maktutövande institution när det uppstår en sådan intressekonflikt.

5.1.3.1 Hur hanterar man bristande stöd

Jarl & Rönnerberg (2011) betonar i sin undersökning att rektorsyrket är komplext och att det delvis beror på att rektorernas uppdrag beslutas av både staten och kommunerna. Kanske hade det sett annorlunda ut om det inte rörde sig om en utbildning inom ramen för ett utbildningsledarskapsprogram utan där rektorn ansåg behovet vara större? Hos de respondenter som ser utbildningen som ett led i att eventuellt göra karriär upplever samtliga att de inte blir uppmuntrade från sina chefer att läsa utbildningen. Respondenterna nämner karriärbyten såsom rektor, ledarjobb inom pedagogisk verksamhet, förskolechef och förstelärare. En indikation är att personalutbildning stannar inom företaget då denna, enligt Fullan (2000) och Hansson et.al (2006), ofta grundar sig i en upplevd brist vilket kan betyda att ledningen ser att en sådan personalutbildning också gagnar skolan direkt. En sådan utbildning har ett uttalat syfte att utveckla skolan medan Masterprogrammet i utbildningsledarskap kan ses som en kompletterande utbildning, för en enskild individ, som kanske inte faller under ett sådant behov.

Respondenterna som upplever att de blir motsträvt bemötta hanterar det bristande stöd de får på olika sätt. En del väljer att tona ner utbildningen medan andra väljer att hemlighålla den helt. Det framkommer att grunden till detta är att det tycks finnas en misstanke hos respondenten om att kollegerna och chefen skulle uppfatta ledarskapsutbildningen som något negativt. Andra anledningar som nämns är att det inte verkar finnas något intresse för detta på arbetsplatsen. Två respondenter har med sig dåliga erfarenheter från tidigare arbetsplatser där det rådde konflikter till följd av utbildningen och resultatet har istället blivit att de inte berättar att de läser den på sina nuvarande arbetsplatser. Andra respondenter vill inte ”sticka ut” på arbetsplatsen utan ”gör det i smyg”.

Svedberg (2007) anser att vi människor kan ha svårt att acceptera våra egna brister som mindervärdes känslor och avund. Då kan det te sig lämpligt att lägga över sina egna brister på andra i ens omgivning. Det kan kopplas ihop med den människosyn man har och den gruppkultur eller skolkultur som finns på arbetsplatsen. Då vi har föreställningar om allt som händer omkring oss reagerar vi också utifrån dessa och kan välja att hellre avstå att berätta än att riskera att bli ifrågasatta om vi gör det. Svedberg (2007) framhäver att en lärande människa som inte får en önskvärd återkoppling på sina prestationer kan inte heller hitta ett mer användbart tillvägagångssätt för just detta. Det går också att koppla detta till gruppdynamik och de olika faser Svedberg (2007) menar att en grupp måste gå igenom. När gruppen sedan har satt sig och någon har tagit eller fått en viss roll men väljer att studera en påbyggnadsutbildning sätts processen igång på nytt. Orkas det med? En tar steget ”jag borde också” rannsaking av sig själv – dålig självkänsla, vilket kan utspela sig i form av maktspråk och härskartekniker.

Det rör sig om två olika synvinklar där man behöver sätta sig in i intressekonflikten för att skapa en förståelse. Det handlar i grund och botten om ledare och ledda. Ledaren kan känna sig utmanad i sitt ledarskap, särskilt som det ofta är en omöjlig situation som inte så sällan leder till att rektorer lämnar uppdraget. Lärare, de ledda, kan därmed också få en skeptisk inställning till skolledningen som en maktutövande institution. Rektorsrollen bygger på relationer och känslomässiga investeringar, motsättningar såsom makt-maktlöshet, framgång-motgång samt tillfredsställelse-frustration växer sedan fram utifrån dessa relationer. Då rektors uppdrag beslutas av både stat och kommun med förväntningar från de båda samt personalen på skolan kan det leda till en frustration mellan olika intressenters krav och förväntningar. Rektorsyrket handlar lika mycket om en personlighet, där rektorns egna rädslor är inbäddade, som en professionell skolledare som ska hålla i budget (Svedberg, 2000).

6. Diskussion och slutsats

- Bortfallet i studien var stort och det var problematiskt att få respondenter att ställa upp. Det skulle kunna bero på att majoriteten av mina medstudenter i utbildningen redan arbetade som rektorer, utbildningsledare alternativt andra titlar som kan te sig högre upp i hierarkin och innefattas av en högre status än lärare. Det kan vara så att de rektorer som läser utbildningen känner sig tveksamt inställda till att besvara en enkät och delta i en intervju då deras agerande som skolledare är kärnan i det jag vill ha fram.
- Ett resultat av lära-sig-självt strategin (Kock, 2010) indikerar att man inte blir uppmärksam på sin arbetsplats, även om det rör sig om en utbildning som skulle kunna gynna arbetsplatsen. Några respondenter hävdar att de smyger med sin utbildning medan andra uttrycker att de blir motarbetade. Det kan tolkas som att en person som väljer att stärka sin kompetens inom utbildningsledarskap inte skulle tillföra skolan något. Speciellt om den här personen har ambitioner att göra karriär och söka sig till andra tjänster och att det i sin tur leder till att de kunskaper denna person förankrar i och med sin utbildning inte heller tillför arbetsplatsen något, kanske rentav hotar.
- Trots att formuleringsarenan, när det gäller skolan (Statskontoret, 2010 och Skolverkets hemsida), förordar och framhåller betydelsen av kompetensutveckling, ser det annorlunda ut på realiseringsarenan, där tendenser som är alltifrån likgiltiga till negativa förekommer. En ledarskapsutbildning är en form av vidareutbildning inom ett fördjupat område. För en enskild, budgetprövad skola kan det vara ett högt ställt krav att främja vidareutbildning. Det är därför ingen självklarhet att det ligger i den skolans intresse att avvara tid för sin personal till sådant. Å andra sidan finns det i samhällets förhoppning om och förväntan på kompetensutveckling bland

lärare, en motsättning. I politikernas sätt att genomföra skolreformer som till exempel lärarlegitimation, lärarlyft, introduktionsår och karriärsteg går det att utläsa att skolans kvalitet måste höjas och att det börjar med lärarna. Alla dessa reformer kräver en positiv syn på kompetensutveckling från skolans sida, en förutsättning för att kvaliteten ska höjas.

- Respondenterna i studien är en grupp som väljer att fördjupa sig inom utbildningsledarskap och de kommer från en verklighet där några blir bemötta med känslor som ointresse, undvikande och ett avståndstagande, både från kolleger och skolledare. Det är en ambivalent relation mellan ledare och ledda och det visar sig tydligt hos de som läser för att göra karriärsteg där de inte får något gehör hos sin skolledning. Då det inte gått att finna någon forskning om synen på lärare som vill göra karriär kan jag endast spekulera i vad det beror på. Kanske har det att göra med att det tidigare inte funnits några karriärsteg, annat än rektor, trots att rektorstjänsten sedan ett par decennier bara innebär ett helt annat yrke som kräver en annan utbildning. De förändringar som karriärstegen innebär bidrar också till att hierarkier i skolan ändras.
- En slutsats jag dragit är att de respondenter som är verksamma i grunda hierarkier, det vill säga när det bara är ett led i förhållandet anställd / chef (som i det här fallet lärare / rektor), i mycket större utsträckning känner sig motarbetade än de respondenter som verkar i djupare hierarkier (fler led) med fler karriärmöjligheter, exempelvis högskola eller universitet. Det kan vara så att rektorn i en grund hierarki, känner sig hotad av någon som vidareutbildar sig mot samma eller till och med djupare kompetens än den rektorer normalt sätt har (läs avsnitt om Rektorsutbildning). Detta i sin tur skulle kunna leda till att rektorn, om än inte motarbetar, så i vart fall inte uppmuntrar den typen av kompetensutveckling. En rättighet som lärare har, som också togs upp i början av studien, är riktvärdet på 104 timmars kompetensutveckling per heltidstjänst och år, en rättighet som ibland får vika undan. Det kan skrivas spaltmeter om grunda respektive djupa hierarkiers för- och nackdelar - men en fördel med att, såsom nuvarande utbildningsreform önskar, införa fler karriärsteg och på så sätt fördjupa hierarkierna inom skolan - skulle kunna vara att det blir lättare för lärare att göra karriär och även för rektorer att uppmuntra sina lärare till att göra detsamma. Det kan antydast att ju högre upp i en djupare hierarki, desto större är intresset för verksamhetens långsiktiga utveckling och där finns ofta ett intresse för potentiella ledare och det i sin tur ses som mer positivt utifrån verksamhetens egenintresse.
- Villkoren för kompetensutveckling ser olika ut. Om skolan ska vara en lärande organisation (Svedberg, 2007), något som är väldigt aktuellt med tanke på vår föränderliga omvärld, måste man kontinuerligt utveckla sitt eget lärande. Då skolan har varit med om en rad reformer för att förändras och förbättras de senaste åren är det än viktigare att låta skolan vara en lärande

organisation. Som jag tog upp i inledningen var Lärarlyftet en påkostad reform från statens sida i syfte att höja både ämne-teoretiska och ämnesdidaktiska kompetenser hos lärare för att förbättra elevresultaten i skolan. Utvärderingen av Lärarlyftet visade att det var svårt att motivera lärare till att de skulle delta i satsningen och det var få sökande till de kurser som skulle gå av stapeln, kostnaden blev högre än vad som först var tänkt. Att lärarnas intresse för detta sviktade kom att bero på att man skulle satsa av egen tid och ibland även nedsatt arbetstid utan betalning. Om man har detta i bakhuvudet och tittar på kategorin ”de motarbetade” i resultat,-och analysdel kan man se att det går lite hand i hand. Så länge kompetensutvecklingen ska bekostas av skola eller kommun och det rör sig om en individ som kan befaras söka sig till en annan arbetsplats eller andra arbetsuppgifter, förväntas heller ingen uppmuntran. Såvida kompetensutveckling inte görs till ett samhällsåtagande. Med rektorslyftet och rektorsprogrammet får rektorerna ägna 15% respektive 20% av sin arbetstid till studierna samt att fortbildningen bekostas av staten. Skulle all kompetensutveckling för lärare göras till ett samhällsåtagande är det lättare att förankra det hos chefen. Jag har tidigare nämnt hur många rektorer som lämnar yrket, därav är det ett samhällsintresse att ha bra skolledare och ekonomisk stöttning från staten borde vara ett resultat av detta. Jämför man detta med lärares fortbildning får man ansöka om bidrag från staten och det finns inga garantier för att man ska få det, alltså indikerar det att formuleringsarenans inställning till fortbildning av lärare inte är lika angelägen som den för rektorer.

- Som Lassbos (2010) forskning visar kan kompetensutveckling i sig skapa problem i organisationen. Han fann en konfliktsituation när specialpedagoger kom in och ville förändra och förnya ett gammalt beprövat arbetssätt. Det fanns också en ignorans från kollegerna när det gällde det nya uppdraget och vad det skulle innebära, fram tills dess att den nya yrkesgruppen etablerat sig tillräckligt länge, Lassbo kom därmed fram till att acceptens var vägen till legitimitet. I den studien jag har bedrivit har det uppstått liknande fenomen, som jag tidigare nämnt rör det sig om kolleger och chefer som har en ambivalent inställning till en ledarskaputbildning. Syftet med en dylik utbildning är att ta en Master inom ledarskap, denne person har då läst kurser som berör områden inom skoljuridik, myndighetsutövning, ledarskap etc. Tydliga uppgifter för en rektor vilket i sin tur kan resultera i att det kan bli svårt att värna sin legitimitet som rektor. Skolan är uppbyggd i grunda hierarkier där rektorn utser en arbetslagsledare som sedan leder ett arbetslag bestående av lärare. Ur rektors perspektiv skulle det kunna te sig olustigt ur ett rektorsperspektiv om en lärare har samma eller högre kvalifikationer inom utbildningsledarskap. Om man som chef istället både har kunskapen om och ser vinsterna med att på ett riktigt sätt bemöta sin personal som väljer att kompetensutveckla sig inom ledarskap, kan man som chef också motverka till att rädslor uppstår i gruppen och bland övriga kolleger. På så sätt kan det också bidra till att rektorn får auktoritet och legitimitet som arbetsledare. Det är annars vanligare att lärare vänder sig till sin rektor när det rör sig om konfliktsituationer mellan lärare-elev eller lärare-lärare, när det istället

borde vara för att få pedagogisk input. Ett av rektorns många uppdrag är i slutändan att vara en pedagogisk ledare på skolan men då krävs det att denne har den auktoritet och legitimitet som behövs.

7. Referenslista

Litteratur

Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (red). (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur. Hallberg, M. (1999). Hermeneutik. I C.M. Allwood & M.G. Erikson (red).

Alvesson, M & Sköldbberg, K. (2004). *Tolkning och reflektion*. Studentlitteratur: Lund.

Alvesson, M & Sveningsson, S. (2007). *Organisationer, ledning och processer*. Studentlitteratur: Lund.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur: Lund.

Bergström, G & Boréus, K, red (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Brüde Sundin, J. (2007) *En riktig rektor. Om ledarskap, genus & skolkulturer*. Linköpings universitet.

Carlander, J & Eriksson, Ke. (2001). *Trygga och otrygga möten. Vardagsetik och bemötande i arbete med människor*.

Dahmström, K. (2005). *Från datainsamling till rapport - att göra en statistisk undersökning*. Studentlitteratur: Lund.

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K & Scherp, H-Å. (2001). *Forskning om rektor: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Ellström, P-E (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Elanders Gotab: Stockholm.

Ellström, P-E, Ellström, E, Ekholm, B. (2003). *Verksamhetskultur och lärande. Om äldreomsorgen som lärandemiljö*. Studentlitteratur: Lund.

Friberg, F. (red.) (2006). *Dags för uppsats*. Studentlitteratur: Lund.

Granberg, O. (2004). *Lära eller läras – om kompetens och utbildning i arbetslivet*. Studentlitteratur: Lund.

Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*. Studentlitteratur: Lund.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur: Lund.

- Jarl, M & Rönnerberg, L. (2011). *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum*. Liber, Malmö.
- Kock, H (red). (2010). *Arbetsplatslärande att leda och organisera kompetensutveckling*. Studentlitteratur: Lund.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar. Intervju, enkät, observation*. Bonnier Utbildning AB: Stockholm.
- Liljedahl, K. (2000). *Kunskaps- och kompetensutveckling om bemötande*. Pedagogiska rapporter. Lund
- Lindensjö, B och Lundgren, U, P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS
- Madsén, T. (1994). *Lärares lärande : från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Studentlitteratur: Lund.
- Moxnes, P. (2000). *Positiv ångest hos individen, gruppen, organisationen*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Nilsson, I. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Lunds Universitet. Pedagogiska institutionen.
- Persson, A. (1994). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur: Lund.
- Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser. Forskningsprocess, människa, samhälle*. Malmö: Gleerups.

Artiklar

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande*. Skolutveckling. Stockholm. Forskning i fokus, nr 24.
- Andersson, M. (2012). *Socialfonden i unik satsning med koppling till arbetslivsforskning*. <http://www.esf.se/sv/Projektbank/Projektartiklar/Socialfonden-i-unik-satsning-med-koppling-till-arbetslivsforskning/> Hämtad 120922

- Bredeson, P & Johansson, O. (2000). *The schools principal's role in teacher professional development*. Journal of In-Service Education, 26:2, 385-401. <http://dx.doi.org/10.1080/1367458000200114> Hämtad 130425
- Ellström, P-E. (2005). *Arbetsplatslärandets janusansikte*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg 10 nr 3/4 s 182–194 issn 1401-6788
- Ellström, P-E. (2012). "Lärande är inte att skicka folk på kurs". Tidskriften Personal & ledarskap, nr 1, 2012.
- Fullan, M. (2000). *The role of the principal in school reform*. <http://www.michaelfullan.ca/media/13396042460.pdf> Hämtad 130516
- Granberg, O & Ohlsson, J. (2005). *Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet*. http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/gran_ohl.pdf. Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg 10 nr 3/4 s 227–243 Hämtad 120405
- Holland, P. (2009). SRATE Journal, v18 n1 p16-24 Win 2008-2009 *The Principal's Role in Teacher Development*. The University of Houston. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ948665.pdf> Hämtad 130425
- Lagerlöf, I. (2012). *Karriärsteg får inte ersätta lönepåslag*. Lärarnas tidning nr 15/12.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. I Nordisk Pedagogik, (25), 1, 16-35.
- Lassbo, G. (2010). Att bygga en professionell identitet i Stefan Lagrosen, Ulrika Lundh Snis, Eddy Nehls (red): *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Leithwood, K. (1992:86-103). *The principal's role in teacher development. Teacher development and educational change*.
- Leithwood, K & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving. Evidence from School and District Leaders*. State University of New York Press, Albany.
- Lindgren, U & Morberg, Å. (2006). *Auktorisation stärker läraryrket*. Pedagogiska magasinet 24/8 2006.

Internetkällor

- Bengtsson, M & Selimovic, A. (2009). *Vad har läraren för roller idag*. Malmö högskola. <http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/9960/Examens%20Arbete%20HT%2009.pdf?sequence=1> Hämtad 130529
- Göteborgs Universitet
http://www.utbildning.gu.se/program/program_detalj/?programid=L2MIU Hämtad 130405

Hansson, Klemensson & Svensson (2006). *Blir man någonsin färdig lärare?* <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3901/1/HT06-2480-08.pdf> Hämtad 130404

Skolverket: <http://skolverket.se>

Vetenskapsrådet: <http://www.vr.se>

Tidskrifter

Lärarnas tidning 2007:11:21. *Sju av tio rektorer slutar.* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2007/11/21/sju-av-tio-rektorer-slutar> Hämtad 130909

Rapport eller publikation utgiven av myndighet, organisation eller motsvarande

Högskoleverket 2009:7 R. *Man ska bli lärare.* <http://www.hsv.se/download/18.7b18d0f311f4a3995d57ffe3919/0907R.pdf> Hämtad 120819

Läraryckligt (Nr 17, 19 september 2002) [http://test.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/932005A11CF6BB4CC1256EAD003BF74F/\\$file/Ladda_ned.pdf](http://test.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/932005A11CF6BB4CC1256EAD003BF74F/$file/Ladda_ned.pdf) Hämtad 130425

Läraryckbundet.(2004). *I rättan tid – Läraryckbundet utredning om arbetstid och arbetsorganisation.* Stockholm. <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/B8FAFEE647B2C426C12572C900386BC4/%24FILE/I%20r%C3%A4ttan%20tid.pdf> Hämtad 130403

Lärarnas Riksförbund. (2006). *Kompetensutveckling bland lärare.* <http://www.lr.se/download/18.4ff660ce12b12fe7dbb80005510> Hämtad 130403

SFS 1985:1100. Skollag. Stockholm: Riksdag

SFS 1992:1434. Högskolelag. Stockholm: Riksdag

Skolverket. (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet.* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=588> Hämtad 130409

Statskontoret (2010). *Ett lyft för den som vill. Utvärdering av den statliga satsningen på fortbildning av lärare.* <http://www.statskontoret.se/upload/publikationer/2010/201012.pdf> Hämtad 130627

Utbildnings- och kulturdepartementet. Vetenskapsrådet (2005). *Att fånga kunskapsområdet om lärande och undervisning.* http://www.vr.se/download/18.1fba95bc10a40a4c97e8000558/Kunskapsomradet_larande_undervisning.pdf Hämtad 120312

Utbildningsdepartementet, 2003. *Europeiska lärares arbetsvillkor.* UO3.015 Faktablad

Utbildningsdepartementet. *Karriärtjänster för lärare och statsbidrag för höjda lärarlöner*
<http://www.regeringen.se/sb/d/15615/a/200035> Hämtad 130409

Utbildningsdepartementet. (2010). *Legitimation för lärare och förskollärare*. Regeringens proposition. 2010/11:20.

Utbildningsdepartementet. (2008). *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. SOU 2008:52.

Utbildningsdepartementet. (2010). Regeringsbeslut U2010/6930/S.

Bilaga 1

Följebrev webbenkät

Hej,

Jag är student vid Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs Universitet och skriver min magisteruppsats inom synen på kompetensutveckling. Jag skulle vilja ta del av dina tankar kring bemötandet du fått av chefer och kolleger när du berättar att du läser just denna utbildning.

Du får det här mailet för att du har varit/är registrerad vid Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs Universitet.

Målet med undersökningen är att få en ökad förståelse för hur chefer och kolleger tänker om kompetensutveckling inom utbildningsledarskap.

Jag skulle verkligen uppskatta att du tar dig tid i fem minuter och hjälper mig med den här undersökningen. Det enda du behöver göra är att följa länken nedan, undersökningen är helt anonym och du kan när som helst avbryta ditt deltagande.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Vänliga hälsningar,

Anna Grandin

[Starta enkäten nu...](#)

Bilaga 2

Webbenkät till magisteruppsats

1. Studerar/har du studerat vid masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs Universitet?

Ja

Nej (Om nej behöver du inte svara på fler frågor men skicka ändå in enkäten).

2. Hur har du blivit bemött av rektorer/chefer när du berättar att du studerar ett masterprogram i utbildningsledarskap?

3. Hur har du blivit bemött av kolleger när du berättar att du studerar ett masterprogram i utbildningsledarskap?

4. Får du nedsatt arbetstid på grund av dina studier i utbildningsledarskap?

Ja

Nej

Bilaga 3

Följebrev till intervju

Hej,

Du får det här mailet för att du har varit/är registrerad vid Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs Universitet. Jag följer själv den utbildningen och arbetar nu med min uppsats inom synen på kompetensutveckling. Målet med undersökningen är att få en ökad förståelse för hur och vad chefer och kolleger tänker om kompetensutveckling inom utbildningsledarskap.

Jag skulle vilja ta del av dina tankar kring bemötandet du fått av chefer och kolleger när du berättar att du läser just denna utbildning. Frågor jag skulle vilja diskutera är:

- Vad arbetar du med i dagsläget?
- Varför går du denna utbildning?
- Vad har du för planer med din utbildning och vad tror du att det kan resultera i rent karriärmässigt/kunskapsmässigt?
- Har din arbetsgivare uppmuntrat dig att läsa utbildningen?
- Finns det något konfliktartat med att läsa den här typen av utbildning?
- Hur har du blivit bemött av rektorer/kolleger när du berättar att du läser denna utbildning?

Jag räknar med att intervjun tar ca 10-15 minuter och jag skulle vilja ha ett svar från dig, om du är intresserad av att delta, senast den 10 april. Du kan kontakta mig enligt mina kontaktuppgifter nedan och vi kan avtala huruvida vi gör intervjun i samband med något av seminarierna på GU eller per telefon.

Undersökningen är helt anonym och du kan när som helst avbryta ditt deltagande, jag kommer inte använda mig av dina tankar och reflektioner i något annat syfte än för min forsknings skull.

Hoppas du kan tänka dig och har möjlighet att delta.

Vänliga hälsningar,

Anna Grandin
Trädgårdsvägen 9
444 54 Stenungsund
0731-521500

anna.grandin@gmail.com

Bilaga 4

Intervjufrågor till magisteruppsats

Vad arbetar du med i dagsläget?

Varför läser du Masterprogrammet i utbildningsledarskap? (ditt val, arbetslag, chefer?)

Vad har du för planer med din utbildning?

Tror du att det är möjligt att använda utbildningen som ett karriärsteg? Om ja, på vilket sätt?

Vad tror du utbildningen kan resultera i rent karriärsmissigt?

Vad tror du utbildningen kan resultera i rent kunskapsmissigt?

Har din arbetsgivare uppmuntrat dig att läsa utbildningen?

Har du fått nedsatt arbetstid med betalning/bidrag till kurslitteratur eller annan stöttning som visar på ett positivt bemötande i att du läser utbildningen?

Ligger det någon konflikt i att läsa den här typen av utbildning, tror du?

Hur har du blivit bemött av chefer när/om du berättar att du läser utb? Vad tror du det beror på?

Hur har du blivit bemött av kolleger när/om du berättar att du läser utb? Vad tror du det beror på?

Bilaga 5

Tabeller över resultat. Tabell 1-3 från webbenkät och tabell 4-8 från intervjuer.

Tabell 1. Hur har du blivit bemött av rektorer/chefer när du berättar att du studerar ett Masterprogram i utbildningsledarskap?

Positivt	8
Både positivt och negativt	3
Negativt	4
Övrigt	1

Tabell 2. Hur har du blivit bemött av kolleger när du berättar att du studerar ett Masterprogram i utbildningsledarskap?

Positivt	7
Både positivt och negativt	6
Negativt	3

Tabell 3. Får du nedsatt arbetstid på grund av dina studier i utbildningsledarskap?

Ja	5
Nej	11

Tabell 4. Vad arbetar du med i dagsläget?

Grundskola	3
Kommun	2
Högskola	1
Vuxenutbildning	1
Förskola	1

Tabell 5. Varför läser du Masterprogrammet i utbildningsledarskap?

Arbetsrelaterat	4
Karriärmöjlighet	4

Tabell 6. Blir du uppmuntrad av din chef att läsa Masterprogrammet i utbildningsledarskap?

Ja	4
Nej	3
Både ja och nej	1

Tabell 7. Blir du uppmuntrad av dina kolleger att läsa Masterprogrammet i utbildningsledarskap?

Ja	4
Nej	2
Både ja och nej	2

Tabell 8. Får du nedsatt arbetstid eller annan kompensation som bevis på uppmuntran?

Ja	5
Nej	3