

Rektors pedagogiska ledarskap

En studie om förutsättningar, realisering och förmåga.

Lars Franson

Licentiatuppsats 2016



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Innehåll

Abstract	7
Förord	9
KAPITEL 1. Inledning	11
Varför en studie om rektors pedagogiska ledarskap?	11
Uppdragsförståelse – om ansvarstagande och ansvarsutkrävande	15
Syfte	18
Forskningsfrågor	18
Disposition	19
KAPITEL 2. Bakgrund	21
SIA-reformer och skolledarutbildning	21
SIA-utredningen – rektors roll	21
Flera skolledarutbildningar	23
En kort jämförelse mellan skolledarutbildningarna	25
Rektors ansvar i Lgr 11 – några kommentarer	26
Nyliberalism med New Public Management (NPM)	27
PISA-mätningar	28
Nationella prov	30
NPM och konsekvenser för skola och utbildning	32
SIA och NPM – ett försök till analys	34
Kapitel 3. Teori och metodologi	37
Centrala analysbegrepp	37
Institutioner, program och kausalitet	39
Kontextens och mekanismernas specifika karaktär	43
Uppdraget som teknik och legitimitet	44
Pedagogiskt ledarskap i litteraturen	44
Street-level Bureaucracy	45
Domain Theory	49
Bandura och Self-Efficacy – kapacitetsupplevelse hos rektor	54
Fyra skandinaviska studier av rektorers kapacitetsupplevelse	57
Svenska och internationella studier om rektorers ledningsuppdrag	63
Chefskap och ledarskap i stort i skolan	63

Det pedagogiska ledarskapets innehåll.....	64
Det pedagogiska ledarskapets former.....	71
KAPITEL 4. Design och metod.....	75
Intervjuernas frågor och respondenter.....	75
Intervjuernas genomförande	78
Enkätens respondenter och genomförande	83
Intervjusvar som grund för enkäten.....	85
Rektors kapacitetsupplevelse i anförda studier i kapitlet Teori och metodologi - hur mäts denna?90	
Antaganden och metoder för den kvantitativa analysen.....	92
Explorativ faktoranalys.....	93
Urvalets storlek och internt bortfall.....	95
Linjära relationer	96
Multivariat normalitet i svarsfördelningarna	96
Tillräckliga, men ej för höga, korrelationer	96
Regressionsanalys.....	97
Etiska ställningstaganden	97
Intervjuer	97
Enkäten.....	99
Validitet och reliabilitet i intervjuer och enkät	99
KAPITEL 5. Resultat.....	101
Resultat och analys av intervjuer	101
Begreppsförklaring	101
De tre dimensionerna med kategorier	102
Dimension 1 – analys av rektors självbild.....	103
Dimension 2 – analys av rektors projekt	109
Dimension 3 – att hantera mekanismer i situationer	116
Resultat och analys av enkäten	124
Deskriptiv analys.....	124
Information om enkätens svarsgrupp	125
Fråga 8 - Rektors kapacitetsupplevelse.....	128
Faktoranalys av rektors kapacitetsupplevelse	130
Deskriptiva resultat om kapacitetsupplevelsen	135
Fråga 9 - Betingelser för rektors pedagogiska ledarskap	140
Faktoranalys	140

Deskriptiva resultat om betingelser	143
Fråga 10 - Betydelsen för rektors kapacitetsupplevelse av återkoppling	147
Faktoranalys	148
Deskriptiva resultat om återkoppling.....	149
Sammanfattning om faktorerna i fråga 8, 9 och 10.	150
Regressionsanalys.....	153
KAPITEL 6. Sammanfattning med diskussion och avslutning	159
Ett personporträtt	159
Sammanfattning och diskussion.....	161
Diskussion – intervjuer	162
Diskussion – enkät.....	171
Slutdiskussion	173
Avslutning.....	175
Summary	177
Aims and research questions	177
Instruments and sampling.....	178
Qualitative analysis and results.....	180
Quantitative analysis and results	182
Referenser:	187

Abstract

Title: Pedagogical Leadership of the School Principal. A study about conditions, realizations, and efficacy.

Language: Swedish with an English Summary.

Key words: School principals, pedagogical leadership, leadership efficacy.

The main purpose of this study is to investigate how pedagogical leadership is interpreted and understood by Swedish principals in the municipal comprehensive school. What does this concept mean to an active principal, and in which ways is pedagogical leadership expressed in narratives about practices and activities? A second purpose is to investigate principals' self-efficacy in doing their task. Methods include in depth interviews with 22 school principals and questionnaires to 181 principals, where results from the interviews formed the basis for the questions presented.

Important theoretical perspectives guiding this study include street-level bureaucracy (Lipsky, 1980), domain theory (Koutzes and Mico, 1979), and self-efficacy (Bandura, 1979).

Interviews are categorized using three sensitizing concepts: The principal's self-image, projects, and the social mechanisms which are described as important to handle. The last concept was borrowed from program theory (Pawson and Tilley, 1979).

From the interviews the five categories below formed a basis for constructing efficacy-measures being used in the questionnaire, which was presented to principals attending conferences or in-set training programs.

1. To stimulate ideas and overall perspectives among the staff.
2. To act as an exemplary model before the staff.
3. To encourage staff and raise demands vis-à-vis them.
4. To promote common analysis of results obtained in the school.
5. To supervise and support work centering on curriculum goals.

Each factor was given 4 items. In an explorative factor analysis a two factor solution is the best. These are labelled leadership-stimulation and leadership-pressure. But a one-factor solution is also possible (Cronbach's alfa = 0,90).

Also inspired by the interview questions about frames governing the principal's situation were put up. Four factors were found in the factor analysis, and combined with a measure on attitudes to getting feed-back. These independent variables were regressed onto pedagogical leadership efficacy. The most important factor concerned 1) staffs' engagement in their job (0,29). Fairly important (coefficients around 0,20) were 2) principals' own in-set-training (but only if the pupils' social situation was moderate or good), 3) financial demands from the governing board, and 4) the clarity of the national steering documents. Attitude to feedback was of low importance. Explained variance in the regression model was 37 percent.

The interviews also elicited some themes that were not wholly taken care of by the measures of self-efficacy and frames. Some of these regarded a feeling of complexity and workload in the role, but still a deep engagement in their work, the feeling of being lonely with their responsibilities and a lack of contact with other leaders. For some of the principals the latter was compensated for by being two principals at the same school. Other themes dealt with the importance of school improvement and the supervision of professional improvement, and also the possibilities for leadership given by modern indicator instruments, especially national tests.

To sum up the main results of the study four elements stand out:

1. Linked to the domain theory, and in order to reduce the "loneliness in leadership" perceived by many principals, responsible authorities (political and administrative) when placing demands on principals, need to take into consideration the pressure placed upon the principals to also handle the needs and wishes expressed by teachers, that is leadership-stimulation. The results of this study clearly support such a perspective.
2. The use of the concepts "self-image", "projects", and "mechanisms" present a new and alternative way of analysing the pedagogical leadership of the school principal.
3. By investigating the self-efficacy of the principal, the importance of the ability to deliver leadership-stimulation and leadership-pressure vis-à-vis teachers has been clearly shown.
4. Strong commitment of the teachers in the spheres of activities and actions is a factor that strengthens the self-efficacy of principals in their pedagogical leadership.

Förord

Av olika skäl kom min licentiatresa, tidsmässigt, att bli ganska lång. Ett av dessa skäl var övertygelsen om det smidiga i att beforska ett område jag tyckte om, och inte minst hade god erfarenhet av, alltså skolan. Med ett långt yrkesliv, som mer eller mindre rört sig inom detta område, borde forskarutbildningen kunna avverkas utan större problem. Spåren var ju, så att säga, redan utlagda. Ack, så fel jag hade!

Praktik låter sig inte helt enkelt översättas till akademi. Kunskap från fältet är inte lika med teoretisk förståelse av detsamma.

Det tog mig lång tid, innan jag förstod detta och kunde ta det till mig. Helt avgörande för att det lyckades tillskriver jag med värme mina handledare Lars Gunnarsson och Rolf Lander. Utan deras vägledande och uppmuntrande, korrigerande och tålmodiga arbete hade jag inte kommit någon vart alls. Ett djupt tack till dig, Lars. Ett djup tack till dig, Rolf. Ett tack även till Margareta Milsta, som deltog under resans allra första tid. Och ett tack till Lisbeth Dahlén, som säkrade uppsatsens form på bästa sätt.

Till alla rektorer som, genom att låta sig intervjuas eller besvara enkäten, gav mig tillgång till det empiriska material, vilket legat till grund för analys och slutsatser i min uppsats, framför jag också ett stort tack.

Yngst i de familjer som utgör vår familjs stora krets är våra barnbarn Jonah och Ludvig. När dessa unga kamrater så småningom är i morfars/farfars ålder har år 2080 passerats. Jag hoppas att deras livslånga lärande blir lika spännande som mitt. I min backspegel idag har den resan varit fantastisk!

Göteborg i december 2016

Lars Franson

KAPITEL 1. Inledning

Varför en studie om rektors pedagogiska ledarskap?

Reformer i skolan med nya styrdokument har varit återkommande under senare år med genomslag i såväl politik som media och med konsekvenser för skolans verksamhet. Runesdotter och Wärvik (2013) menar att det närmast är oomtvistat att det sker en omvandling inom utbildningsområdet. Men leder reformbeslut till förändring och utveckling? Svar på denna politiskt och pedagogiskt angelägna fråga söks ofta i det pedagogiska ledarskapet hos rektorerna. I denna uppsats kommer jag att hävda en bred tolkning av rektors pedagogiska ledarskap utifrån och i överensstämmelse med de empiriska studier jag gjort. I detta inledningskapitel försöker jag ge en bild av behovet av just detta breda ledarskap i det svenska skolsystemet framträder.

Regeringen uppdrog våren 2012 åt en utredare att besvara frågan om när regeringens olika beslut sedan 2007 kunde tänkas få avsedd effekt. Ett första svar på uppdraget gavs i ett delbetänkande med den träffande titeln ”Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer” SOU (2013:30). I nättidningen ”Skola och Samhälle”, (hämtat 2014-11-04), www.skolaochsamhalle.se, skriver Gunnar Berg om åtgärderna för att minska detta i titeln uttalade tidsglapp. Han menar att statens åtgärder nu har blivit avsevärt hårdare, och att de bland annat tar sig uttryck i ”av Skolinspektionen beordrade åtgärdspaket.”

I rektors uppdrag ligger att följa lagstiftning, förordning och kommunala beslut, att leda och fördela arbetet på skolan och ha en bred överblick, att skaffa sig kunskap om förändrings- och utvecklingsarbete, samt att ha en beredskap och förmåga att genomföra sådant. Dessa uppgifter uppfattar jag alla som delar i rektors pedagogiska ledarskap. Det arbetet är inte alltid konfliktfritt och ibland liknat vid ett korstryck av förväntningar på skolledare (Berg, 2011). En förklaring till korstrycket, som brukar anges, är att uppdragen kommer från olika håll, som från statlig, kommunal och lokal skolnivå.

Grunden för rektors ställning i den svenska skolan bygger på att rektorsfunktionen regleras i skollagen. Den är således stark, innebärande att denna skrivning medför ett betydande ansvar för rektor. Fokus i min studie är rektors pedagogiska ledarskap i grundskolan, ett uppdrag som inrymmer såväl *styrning* som *ledning* av den egna skolan.

I rektors ansvar som chef ligger *verksamhetsstyrning* och *resultatstyrning*. Verksamhetsstyrning omfattar bland annat kunskap om den lokala ekonomin och om marknadsstyrning (t.ex. via styrkort eller benchmarking). Vidare rör denna styrningsform nya sätt att organisera en verksamhet och förändrade ansvarsförhållanden på såväl statlig som kommunal nivå visavi skolan. Berg (2011) talar om detta som rektors verksamhetsansvar och resultatansvar i uppdraget.

Resultatstyrning innebär att en perspektivförskjutning skett från målstyrningens fokus på resurser och aktiviteter till att uttalat styra mot resultat. Resultat är nu graden av måluppfyllelse. För att kunna styra behövs därför tydliga mått, exempelvis på volym, resurser och process. I koncentrat innebär detta att utan resultatmätning erhålls ingen kunskap om verksamheten (www.skl.se, hämtat 2016-06-18).

I huvudmannens uppdrag till rektor ligger ett ledningsuppdrag, riktat mot den verksamhet rektor har ansvaret för. *Ledning* handlar om förmågan att se till och ansvara för att ett faktiskt arbete genomförs, att föra och att organisera fram verkställighet (Berg, 2003). De två styrningsformerna tillsammans med ledningsuppdraget är rektors instrument för att nå verksamhetsresultat.

Neoliberalism och New public management, (NPM), som ideologi och samhällsanda med en särskild form för styrning, präglar numera den offentliga verksamheten och därmed också skolan (Power, 2010; Jarl, 2013). Sådana program med verktyg villkorar närmast ramar inom vilka rektors pedagogiska ledarskap skall utövas och bedömas. Honnörsord i sammanhanget är *att mäta för att veta och för att kunna jämföra resultat*. Två uppmärksammade mätformer är nationella prov och internationella kunskaps- och attitydmätningar, däribland PISA från OECD (Programme for International Student Assessment). Hur påverkar de rektors ledarskapsaktiviteter och ledarskapshandlingar?

Ledarskapsaktiviteter ser jag som insatser riktade mot verksamheten, elever och personal, och ofta uppkomna genom rektors egna idéer med förslag på åtgärder. Sådana idéer och förslag kan också ha uppkommit genom rektors arbete, det pedagogiska ledarskapet, i sin relation med lärarna. Spillane, Halverson och Diamond (2004), menar att rektors ledarskapsaktiviteter konstitueras av: "three essential elements – leaders, followers and situation (s. 10).

Ledarskapshandlingar ser jag mer som rektors svar på formella pålagor eller uppdrag från nationell eller från lokal nämnd- och chefsnivå, vilka ålagts rektor.

Skillnaden språkligt mellan aktiviteter och handlingar är knappast betydande, men jag finner det meningsfullt att använda dem tillsammans och läser in en skillnad. En empirisk motsvarighet kommer att dyka upp i min kvalitativa analys av rektorers projekt och de sociala mekanismer rektorer uppfattar att de måste hantera.

De villkor under vilka rektor i sitt uppdrag skall utöva det pedagogiska ledarskapet är sammansatta. Uppdraget är mångfasetterat, komplext och utmanande (Blossing, 2011). I citat nedan ges några exempel på att detta sedan länge, och fortfarande, setts och ses som problematiskt.

1. Tidigt konstaterades i ett beredningsunderlag från utbildningsdepartementet ”Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet” (DsU, 1987:1):

”Inte ens när förhållandevis klara och entydiga statliga direktiv fordrar en förändring i skolan så sker en sådan” (s. 188).

Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tönder (2012, s. 39-40) skriver att man brukar skilja på två perspektiv på organisationer, ett *instrumentellt* och ett *institutionellt* perspektiv. Med författarnas beskrivning förstår jag uppfattningen från departementet ovan som exempel på en instrumentell sådan, dvs. man ser organisationer som ett medel för att realisera bestämda mål.

Ett institutionellt perspektiv ser jag som tillämpligt på den uppfattning som framförs i exempel 2 nedan, och jag bygger också den på Blossing et al. Här tar man organisationers historia som utgångspunkt och inser att en institutionell identitet utvecklats över tid. Denna identitet har genom relativt stabila organisatoriska strukturer kommit att återspeglas i värderingar, intressen och resurser. Etablerade rutiner och handlingsmönster tas för givna och strukturer och processer anses ha ett egenvärde.

2. Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall och Scherp (2000) skriver om detta institutionella perspektiv på följande sätt:

”Skolor är traditionstyngda organisationer där en starkt lärarautonom arbetskultur råder. Ledningen tillåts i dessa organisationer verka underlättande för den pedagogiska verksamheten, knappast styrande och krävande. I en så starkt traditionsmättad arbetsorganisation blir bland annat följsamheten hos ledningen en faktor som bidrar till att stärka traditionen och därmed stabiliteten i utbildnings- och fostranshänseende” (s. 52).

3. Rektor skall alltså stå för mycket av den instrumentellt bestämda aspekten i en till stor del institutionsstyrd verksamhet. Senge (1990) framhåller här värdet av

en gemensam vision som en viktig faktor i en arbetsorganisation, i en lärande organisation, särskilt i samband med förändringsarbeten. Visioner kan ses som instrumentella försök att ta över eller vrida på institutionella mekanismer med ett av institutionens egna medel – anda.

”En gemensam vision är en viktig grund för människors tillit till varandra och därigenom också en grund för samverkan. ... En lärande organisation existerar inte utan gemensamma visioner. Om visionen saknas kan de krafter som strävar efter att behålla status quo vara överväldigande” (s. 194-195).

4. SOU 2013:30, som nämnts ovan, skriver under rubriken ”Processimplementering” (s. 49), att det är på den operativa nivån i skolan, som de yrkesverksammas förhållningssätt är avgörande för hur väl en reform kan genomföras. Skolans ledning, jag läser här rektor, bör därför göra det begripligt varför en reform eller förändring är nödvändig, menar man. Därför bör ledningen också utveckla ett ledarskap för förändring.

Kopplat till de yrkesverksammas förhållningssätt är ett citat från Ekholm och Blossing (2008) intressant, eftersom det tycks peka på just behovet av ett förändringsledarskap:

”Teachers have mostly an open attitude towards demands for change – at least as long as the demands are reasonably in line with the dominant teacher culture” (s. 646).

5. Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016) skriver idag om styrningen av skolans verksamhet som suboptimal, en för mig intressant bedömning kopplat till begreppet verksamhetsstyrning, som nämnts ovan. Författarna ger bilder av rektor utifrån TALIS-undersökningens resultat 2013, (The Teaching and Learning International Survey), och jag fastnar för två av dessa.

Den ena pekar på att svenska rektorer ägnar mer tid åt administrativa uppgifter än rektorerna i övriga deltagande länder, och som konsekvens mindre tid åt pedagogisk ledning. Den andra ger ett uttryck för att rektorer ”endast i begränsad utsträckning ägnar sig åt det pedagogiska ledarskap, som förväntas vara huvuduppgiften” (s. 117).

Gustafsson et al nämner också:

”... forskningsresultat som visar på rektors betydelse för att leda och stödja det pedagogiska arbetet...” (s.117).

I linje med citatet strax ovan uttrycks detta även i ”Rektorn och styrkedjan” SOU (2015:22) på två sätt:

”En rektor inom det svenska skolväsendet idag ska vara en pedagogisk ledare” (s. 30).

”Exakt vad pedagogiskt ledarskap innebär finns det inget entydigt svar på, men det tolkas ofta som en uppmaning till ett direkt och klassrumsnära ledarskap från rektorns sida” (s. 31).

Citat som dessa motiverar mig att skriva om rektors pedagogiska ledarskap, vilket också förklarar den inledande rubrikens frågetecken. Goda skäl föreligger således för att ställa frågor om detta ledarskap. En utgångspunkt kan vara begreppet uppdragsförståelse. När jag studerar innebörden av pedagogiskt ledarskap för ett antal rektorer ingår denna ledarroll som en väsentlig del rektors uppdragsförståelse (Oxenswärdh, 2011).

Uppdragsförståelse – om ansvarstagande och ansvarsutkrävande.

Visst måste man som rektor, som uppdragstagare, vara klar över de förväntningar och uppgifter, som uppdragsgivaren lagt fast för det uppdrag man tackat ja till? Och visst måste detta utgöra en grund för att rektor som uppdragstagare senare skall kunna bli bedömd utifrån de resultat som uppnåtts inom ramen för uppdraget?

Oxenswärdh (2011) lägger i uppdragsförståelse att skolans aktörer, som exempelvis rektorer, förstår och har accepterat uppdragen som de anställts för, uppdrag som kommer från såväl statlig nivå som från kommunal eller lokal nivå. För att genomföra det samlade uppdraget krävs dels en förståelse av vad uppdraget omfattar och innehåller och dels en förståelse av vilket ansvar som så småningom kommer att utkrävas.

I kärnan av uppdragsförståelsen, skriver Oxenswärdh, existerar ”till synes även en förståelse av det ansvar som uppdraget kräver” (s. 58), alltså ansvarsförståelse. För mig framstår det som naturligt att uppdragsförståelse relaterat till en anställning måste bygga på såväl ett ansvarstagande hos den anställde som ett följande ansvarsutkrävande avseende uppdragets fullgörande av uppdragsgivaren.

Oxenswärdh utvecklar begreppen och menar att uppdragsförståelsen vilar på legala grunder medan ansvarsförståelsen vilar på legitima grunder. Legalitet sätter fokus på handlingar som påbud och rättsregler medan legitimitet rör värdesystem som vilar på etiska grundvalar. Att det av detta kan medföra problem i samband med ansvarsutkrävandet är förmodligen ofrånkomligt, som jag förstår det. Går det att bedöma en legal och legitim dimension i uppdraget parallellt i relation till uppnådda resultat? Inte sällan kan det bli så att den ena

av dessa väger tyngre i samband med ett ansvarsutkrävande, exempelvis budget och ekonomi jämfört med arbetstrivsel och studiero.

Oxenswärdh skriver att uppdragsförståelsen bottenar i uppdragstagarens ”reflektioner, uppfattningar och föreställningar” om innehållet i det uppdrag hon eller han anställts för (s. 57). Dessa tre förhållanden ser rimligen mer eller mindre olika ut för uppdragstagarna som rektorer, exempelvis inom ett gemensamt verksamhetsområde för skolan inom en kommun eller kommunedel. Varje rektor har säkert sin uppfattning om vad som är värdefullt och angeläget för den verksamhet hon eller han ansvarar för på sin skola och denna uppfattning behöver inte överensstämma helt med kollegornas på de övriga skolorna. Andra förutsättningar kan vara för handen för dem.

För att öka samstämmigheten hos rektorerna med avseende på hur uppdragets innehåll uppfattas och förstås bör arbetsgivaren genom kontinuerliga fortbildningsinsatser medverka till detta, hos Oxenswärdh en lärprocess, som ”lotsar de professionella i förståelsen av uppdraget och dess ansvar och (som härigenom) kan forma ett aktivt ansvarstagande (s. 169).

För mig blir innebörden av detta en process som formar och omformar uppdragsförståelsen och genom detta snävar in det egna tolkningsutrymmet, ytterst för att när uppdragen följs upp har uppdragsförståelsen hos rektorerna gentemot uppdragsgivaren ökat och blivit mer samstämmig. Därför kan uppföljningssamtal visavi rektorerna också genomföras och analyseras likadant med ansvarstagande och ansvarsutkrävande som ledord.

När kommunen som huvudman för skolan i form av förvaltningschef eller verksamhetschef skall genomföra sådana planerings-, utvecklings- eller uppföljningssamtal kommer dessa således att kunna bedömas utifrån samma premisser. Sådana premisser kan vara rektorernas egna skolresultat visavi kommunens mål- och inriktningsbeslut jämte budgetöverenskommelser tillsammans med deras egna skolresultat utifrån kraven i de statliga styrdokumenterna.

Har rektorerna olika uppfattningar och föreställningar om vad som efterfrågats av huvudmannen eller arbetsgivaren, dvs. uppdragsförståelsen är bristfällig blir det problem för båda parter när ansvar formellt kommer att utkrävas av uppdragstagaren i samband med resultatuppföljningen. Lärprocessen behöver accentueras.

De tre begreppen reflektioner, uppfattningar och föreställningar kan vara tillämpliga när rektors statliga uppdrag följs upp, och där frirummet (Berg, 2003) för varje skola med egen sin skolkultur mycket väl kan fyllas med skilda pedagogiska inriktningar inom ramen för det statliga uppdraget, dvs. det som rektor i sitt pedagogiska ledarskap ansvarar för. Samma frirum existerar däremot knappast för rektor när hans kommunala uppdrag följs upp, i synnerhet inte då skolans ekonomiska ramar skall analyseras. Begreppen reflektioner, uppfattningar och föreställningar förkommer sparsamt när rektors ekonomiska ansvar prövas.

Beträffande rektors uppdrag utifrån de statliga styrdokumenterna menar riksrevisionen (RiR 2013:16) att:

”... bedömningen av rektors pedagogiska ledarskap är nära sammanknutet med bedömningen av undervisningen, eftersom utfallet av det pedagogiska ledarskapet bör påverka undervisningens förmåga att leva upp till de krav som ställs i lag och förordning” (s. 50).

Utifrån riksrevisionens uppfattning frågar jag mig om innehållet i det pedagogiska ledarskapet, här tolkat som rektors närvaro i undervisningssammanhang för att kunna bedöma just undervisningen, är en revisionsfråga? Logiskt sett, som att vara närvarande i undervisningsmiljöer, rör detta effektiviteten i rektorsuppdraget mätt i form av elevresultat. På liknande sätt rör uttalandet effektiviteten i att hushålla med resurser genom det NPM-besläktade begreppet ”utfallet av...”

Med dessa två kommentarer hamnar citatet inom riksrevisionens granskningsområde, men det gör rimligtvis inte formen, här uppfattad som klassrumsbesök. Där är det rektor själv och ingen annan som avgör hur undervisningen på hennes eller hans skola i förekommande fall skall följas upp. Men att huvudmannen har ett intresse av formen för detta och inte minst resultaten går knappast att förneka.

Riksrevisionens uppfattning ovan rör i allt väsentligt rektors statliga uppdrag medan rektors kommunala uppdrag, mycket kort uttryckt, istället brukar resultera i att budget är överordnat prestationer, dvs. att den ekonomiska styrningen jämte den tilldelade ekonomiramen för verksamheten skall följas till punkt och pricka.

Det korstryck som rektor hamnar i mot denna bakgrund är omvittnat och jag nämner det återkommande i uppsatsen. När rektors uppdrag följs upp inställer sig därför frågan om huvudmannens prioritering i relation till

uppdragsförståelsen, dvs. vad som är mest väsentligt för rektor att leverera av de två omfattande och ibland till synes oförenliga uppgifterna inom rektorsuppdraget.

Syfte

Syftet med denna studie är att försöka besvara frågan om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor och hur detta kommer till uttryck i ”reflektioner, uppfattningar och föreställningar” om uppdraget (Oxenswärdh, a. a.) samt i deras föreställningar om betingelser för ledarskapet.

Forskningsfrågor

Följande frågeställningar specificerar studiens kunskapsintresse:

1. Rektors pedagogiska ledarskap, vad innebär det för rektor?
2. Vilka förhållanden drar rektorerna fram i sina berättelser, som kan ge underlag för en beskrivning av vad en rektor behöver klara av, dvs. ha kapacitetsupplevelse för?
3. Hur hög kapacitetsupplevelse upplever rektor sig ha för det pedagogiska ledarskapet?
4. Vilka betingelser för det pedagogiska ledarskapet upplever rektor som underlättande eller som försvårande?
5. Vilken betydelse för kapacitetsupplevelsen har rektors egen attityd till att få återkoppling?

Som svar på forskningsfråga 1 och 2 kommer rektors pedagogiska ledarskap att diskuteras, dels mer allmänt, och dels mer fokuserat inom några områden. Jag försöker ur intervjuerna mejsla fram mer sammanhängande bilder av hur rektorerna ser på sig själva eller hur de vill bli sedda som ledare. Jag kallar det rektorers självbild. Särskilt intresse ägnas också ledarskapsaktiviteter i form av projekt, det som rektor satsar på, och ledarskapshandlingar, dvs. här de sociala mekanismer som hon eller han känner sig behöva uppmärksamma och hantera. Beskrivningen av rektors jobb med arbetsuppgifter ger underlag för en analys av på vilka områden det är viktigt att ha en god kapacitetsupplevelse

Med stöd av en *enkät*, som konstruerats med resultaten av intervjuerna som grund, förväntas svar på forskningsfrågorna 3, 4 och 5.

Skolledare och skolledarskap med flera liknande är begrepp som används i min framställning. Jag kommer att växla mellan sådana begrepp beroende på referenser, men också för att texten skall bli mer levande. I grunden ligger dock alltid rektors pedagogiska ledarskap som en röd tråd även när alternativa begrepp används.

Disposition

Kapitel 1, *Inledning*, består av en beskrivning av mitt intresse- och undersökningsområde jämte studiens syfte och forskningsfrågor.

Kapitel 2, *Bakgrund*, tecknar en bild av skeenden som över tid påverkat och idag inverkar på rektors uppdrag.

Kapitel 3, *Teori och metodologi*, belyser teoretiska och metodologiska antaganden bakom uppläggningsanalysen av uppsatsens analys. Teorier hämtade från Kouzes och Mico (1979), Lipsky (1980), Pawson och Tilley (1997), och Bandura (1997) är här centrala för mig. Tillsammans med dessa redovisar jag också kortfattat några andra studier.

Kapitel 4, *Design och metod*, beskriver studiens uppläggning och de undersökningar och instrument jag använder.

Kapitel 5, *Resultat*, redovisar i två delar resultat och analyser, dels av de genomförda intervjuerna och dels av enkäten.

Kapitel 6, *Sammanfattning och slutdiskussion*, inleds med ett personporträtt av en fiktiv rektor, som speglar intervjuresultaten och omfattar vidare sammanfattning med diskussion om resultaten jämte slutdiskussion och avslutning.

Här bör nämnas att alla referenser i texten inte återfinns i referenslistan. Det gäller sådana som omnämns av en refererad författare och där jag alltså hänvisar till den senares verk för referensen till den förras verk.

KAPITEL 2. Bakgrund

Det här kapitlet fokuserar på 1970-talets SIA-utredning och på 1990-talets genomslag för New Public Management, (NPM), inom den offentliga sektorn. Jag sätter dessa försöksvis mot varandra avslutningsvis i kapitlet, som exempel på hur två olika styrningsfilosofier påverkat rektors roll och pedagogiska ledarskap. Fortfarande finns den tidigare filosofin kvar som en ideologisk underström i skolvärlden, även om dominansen för NPM länge varit stor.

SIA-reformer och skolledarutbildning

Skolreformerna under 1950-talet och 1960-talet, främst med beslutet om grundskolan med en ny läroplan från läsåret 1962-1963, medverkade till att en grund lades för det svenska skolväsendet för överskådlig tid. Så skriver man i utredningen om ”Skolans arbetsmiljö” i ”Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA” (SOU 1974:53). SIA:s utredningsuppdrag hade lämnats av regeringen 1970 med fokus på skolans inre arbete och arbetsmiljö jämte elevernas olika förutsättningar att ta till sig undervisningen. Att organisera arbetsenheter i skolan skulle bli den ledstjärna i arbetet som minskar lärarnas individuella arbete till förmån för mer av samarbete.

I utredningens kapitel 24 (s. 843-901) om ”Ledning och Samverkan” diskuteras former för detta i den nya grundskolan och speciellt skolans lokala ledningsuppdrag. Utredningen kommenterar där dittills gällande former för rektorsfunktionen i grundskolan och ger sedan förslag på förändringar i rektorsuppdraget. Därvid skulle resan mot rektors pedagogiska ledarskap ges både form och innehåll.

SIA-utredningen – rektors roll

SIA-utredningen konstaterar att rektors befogenheter i sitt uppdrag är omfattande och de utövas a) på basis av skollag, skolstadga och anvisningar från SÖ och länskolnämnd; b) på kommunfullmäktiges beslut i ärenden som delegerats till skolstyrelsen; och c) på anvisningar från skolstyrelsen. Därefter listar utredningen 14 omfattande punkter ur skolstadgan gällande rektors arbetsledning (s. 887):

1. Ha den omedelbara ledningen av verksamheten
2. Tillse att verksamheten fortgår enligt gällande bestämmelser
3. Vara förman för personalen
4. Tillse att personalen fullgör sina åtaganden
5. Främja samarbetet mellan hemmen och skolan
6. Övervaka de hygieniska förhållandena i skolan

7. Meddela erforderliga ordningsföreskrifter
8. Taga initiativ till förbättringar och främja pedagogiska försök
9. Tillse att lärare anställs och fördela arbetet dem emellan
10. Främja lärarnas fortbildning och tillse att mindre erfarna lärare får handledning
11. Samråda med lärare om de förhållanden han iakttagit samt lämna råd och anvisningar
12. Ha tillsyn över institutioner, bibliotek och andra hjälpmedel för utbildningen och sörja för att dessa använts på lämpligt sätt
13. Ha tillsyn över lokaler och inventarier samt låta förteckna inventarier och utbildningsmateriel och verkställa regelbundet återkommande inventeringar därav
14. Förestå rektorsexpeditionen

Om listan är ett styrinstrument för arbetsledningen på skolan så menar SIA-utredningen att det föreligger oklarheter och brister, exempelvis som att den på ett otidsenligt sätt framhäver och betonar en auktoritär och kontrollerande rektorsroll. Listan anses dessutom sakna logik.

Utredningen pekar på att detta är ett arv från äldre skolstadgor och oroas dessutom över tidigare utredningar om skolledning. Man nämner exempelvis ”Organisation av skolledningen i grundskolan” med förslaget om en uppdelning mellan rektors pedagogiska uppgifter och övriga uppgifter, nämnda som administrativa, expeditionella och sociala uppgifter. Försiktighet borde iakttagas med sådana distinktioner. Utredningen påtalar vidare det vanskliga med att försöka göra någonting som kan uppfattas som en rangordning mellan rektors uppgifter.

SIA-utredningen slår sedan fast sitt credo: ”Rektors och studierektors åliggande är att utöva ett *pedagogiskt ledarskap*” (utredningens kursiv, s. 889) och ett talande exempel på detta ges i form av schemaläggning. Sådana uppgifter ansågs av tidigare utredningar som administrativa ledningsuppgifter medan man här menar att schemaläggning istället är en angelägen pedagogisk uppgift. De pedagogiska ställningstaganden, som därför behöver göras, kan bara en person göra som är fullt insatt i läroplansmålen och dess pedagogiska grundsyn.

Ett annat sätt att uttrycka detta görs i Ekholm et al (a. a., s. 45), som att skolledare har ett pedagogiskt inflytande genom att förse lärarna med förutsättningar för den pedagogiska processen, dvs. för undervisningen. Och där utgör schemat en organisatorisk förutsättning.

Utredningen hävdar tydligt att skolverksamheten är ett pedagogiskt arbete, men att detta kan ledas och fullgöras med bidrag från ekonomiska, administrativa och sociala tekniker. Dessa tekniker ser man helt enkelt som deluppgifter i det pedagogiska ledarskapet.

Under rubriken ”Huvudmannaskapet och skolorganisationen” skriver Lander, Blossing, Jarl, Milsta, Olin och Rönnerman (2013) att ett resultat av SIA-utredningen blev att staten ”upptäckte” den enskilda skolan som organisation (s. 124) och att SIA bör förstås i ett sådant bestämt sammanhang. Författarna utvecklar det vidare (op cit):

I utredningen lanserades den enskilda skolan som en aktiv och självstyrande organisation, en skola som behövde en friare resursanvändning och bättre kontakter med närsamhället. Dessutom behövdes en förbättrad utvärdering jämte samarbete mellan lärare i arbetsenheter för att kunna utveckla ansvaret för elever i svårigheter. Mot denna bakgrund behövde den enskilda skolan en rektors pedagogiska ledarskap.

Som avrundning på detta avsnitt om SIA-utredningen, så menar utredningen att det nu handlar om insatser och åtgärder för att komma tillrätta med de brister man kunnat visa på. Bland annat förs då fram förslag om en förändring och utveckling av rektorsrollen. Ett lösningsförslag blir att en gemensam utbildning för alla skolledare bör realiseras.

Flera skolledarutbildningar

SIA-utredningen menar att en statlig skolledarutbildning bör införas som ett utbildningspolitiskt styrmedel, ett ideologiskt styrmedel för staten, i form av en utbildning för samtliga skolledare. I jämförelse med USA ansågs den svenska skolans ledningssystem som klart underutvecklat och till dessa brister kom ”avsaknaden av en skolledarutbildning” (s. 892). Utredningen förslår därför en utökad volym och ökade resurser för ledningsuppgifter i skolan och en utbyggd skolledarutbildning. Som skäl angavs bättre förutsättningar för en likvärdig skola av god kvalité.

Den statliga skolledarutbildning, som mot denna bakgrund startades 1976, blev emellertid frivillig. Den var populär och ungefär hälften av landets rektorer bedöms ha genomgått den. Den omvandlades senare till en statlig universitetsutbildning, vilken så småningom blev obligatorisk (Ekholm, 2007).

Genomgår alla skolledare samma utbildning ges förutsättningar för dem att på liknande sätt förhålla sig till skolans mål och utbildningskrav, enligt SIA-utredningen, dvs. en grund skapas härmed för att den likvärdiga skolan för alla elever skall nås. Behovet av en utbyggd skolledarutbildning slås därmed fast och fyra huvudområden förtecknas för en sådan utbildning (s. 791):

1. Skolans mål
2. Skolans roll i samhället
3. Skolans inre arbete
4. Skolans resultat

Hur stämmer SIA-utredningens mål med dess prioriteringar jämfört med de olika utbildningar för skolledare som över åren därefter kommit till stånd? Monica Hallborg, tidigare utbildningschef på Rektorsutbildningen vid Göteborgs universitet, har i ”Lära för att leda – leda för att lära. Fyra perspektiv på rektorsutbildningen”(u. å.) sammanfattat sina erfarenheter. I detta avsnitt om ”Flera skolledarutbildningar” är sakuppgifter om skolledarutbildningar hämtade ur Hallborgs redovisning.

Efter försöksperioden, som byggde på SIA-utredningens förslag, gav regeringen 1985 ett uppdrag till Skolöverstyrelsen att utforma ett nytt gemensamt program för skolledarutbildningen. Resultatet blev att den så kallade fördjupningsdelen inom SLUG (Skolledarutbildning – Grundskolan). Den ansågs ha fungerat väl, därför förlängdes den och kom att utgöra det nya programmet, men endast åren 1988-1992. Skälet för detta var riksdagsbeslutet om ändrad ansvarsfördelning mellan stat och kommun 1991 med åtföljande osäkerhet rörande skolledarutbildningens form.

Från år 1992 startades därför en ny treårig rektorsutbildning, RUT (Rektorsutbildning), en organisatoriskt självständig enhet som successivt skulle komma att införlivas med universitetens verksamhet. Denna utbildning fungerade fram till år 2008. Utbildningen grupperades i fyra områden:

1. Skolans mål
2. Skolans styrning
3. Den pedagogiska verksamhetens utveckling
4. Uppföljning och utvärdering

Med grund i den så kallade ”Rektorsutbildningsberedningen” fattades ånyo beslut, denna gång om en statlig befattningsutbildning för nyanställda rektorer. Utbildningen blev nu obligatorisk för dessa, en utbildning som 2010 gavs namnet Rektorsprogrammet. Dessutom genomförs också det så kallade Rektorslyftet från 2011. Denna utbildning är mindre grundläggande och istället väsentligt mer av en fortbildningsmöjlighet för rektorer, och är förlagd till de universitet och högskolor som också bedriver Rektorsprogrammet.

För Rektorsprogrammet (Skolverket, 2010), anges tre kunskapsområden, där respektive kunskapsområde fördelas på Kunskap och Förståelse respektive Färdighet och Förmåga. De tre områdena benämns:

1. Skoljuridik och myndighetsutövning
2. Mål- och resultatstyrning
3. Skolledarskap

Dessa tre rektorsutbildningar, SLUG från år 1976, RUT från år 1992 och Rektorsprogrammet sedan 2010, har successivt bedrivits under 40 år. Har utbildningarna behållit sin struktur och sitt innehåll eller finns skillnader?

En kort jämförelse mellan skolledarutbildningarna

Det första som kan noteras är att juridik i skolans ledning och myndighetsutövning inte fanns i skolledarutbildningarna förrän Rektorsprogrammet infördes 2010. Det kan ha förekommit, men inte som ett eget kunskapsområde. Exempel, som jag ser det, på vad juridiska sammanhang för rektor som myndighetsperson skulle kunna varit är förvaltningsrätt, kommunalrätt, arbetsrätt, offentlighet och sekretess jämte internationella överenskommelser som Sverige ratificerat och som rör skolan (Boström och Lundmark, 2009; Bylund och Viklund, 2010).

Rektor som individ i begreppet skolledarskap går inte att utläsa i SLUG eller RUT med deras bredare beskrivningar. Begreppet rektors pedagogiska ledarskap syns inte uttryckt i uppdragets målsättning även om begreppet skolledarskap, som hos Berg (2011), nog inkluderar rektors pedagogiska ledarskap. Detta begrepp förekommer inte i Rektorsprogrammet utan man använder just skolledarskap istället inom ett av sina tre huvudområden. Pedagogiskt ledarskap tycks mera vara ett implicit, än särskilt framlyft, koncept i alla tre utbildningarna.

I Rektorsprogrammet uttrycks det under rubriken Rektors uppdrag, om rektor ”som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal...” (s. 2), men alltså inte som rektors pedagogiska ledarskap. Intressant här är att ledare och chef delas upp, dvs. i uppdraget ingår både ledarskap och chefskap. Detta återkommer jag till i kapitel 6.

Att rektor har ett ansvar för skolans resultat och behöver arbeta med uppföljning och utvärdering som instrument för detta är genomgående i de tre utbildningarna. Detta är inte förvånande, eftersom skolan i decennier ägnat sig åt

uppföljningar och prov, som standardprov eller nationella prov jämte annan rapportering som efterfrågats av exempelvis skolförvaltningar.

Skolans mål och en till dessa knuten styrning uttrycks i alla utbildningarna. Ett motiv för dess placering som ett kunskapsområde i Rektorsprogrammet är behovet av att slå fast vart eller åt vilket håll skolan skall sträva för att de nationella målen skall kunna realiseras. Lika väsentligt är rektors beslut därefter i samråd med huvudmannen om hur detta skall genomföras. Ansvaret för att följa upp detta åvilar Skolinspektionen i form av återkommande granskningar och givetvis även kommunen.

Rektors ansvar i Lgr 11 – några kommentarer

Huvudmannen för skolan i en kommun är fullmäktige. I Sveriges 290 kommuner kan rektorsuppdragen se olika ut beroende på varierande lokala behov och förutsättningar. Men i samma 290 kommuner råder inga skillnader när det gäller lika ansvar för att de statliga målen nås. Avseende rektor förtecknas i läroplanen Lgr 11 under rubriken ”Rektors ansvar” 15 punkter rörande detta.

Staten menar att dessa punkter är uppdrag för rektor och att rektor därför statligt kommer att bedömas i form av besök av Skolinspektionen då dessa insatser värderas. Dessutom bedöms rektor kommunalt när hennes eller hans insatser ånyo värderas. Om rektor valt färre punkter att fokusera på, i överenskommelse med sin kommunala huvudman och som centrala i en bedömning av rektorsuppdragens fullgörande där, så finns sådana möjligheter till prioriteringar. Skälet är att man lokalt i den egna kommunen eller på den egna skolan bäst inser behoven och att rektor därför i samförstånd med sina medarbetare, exempelvis på årsbasis, gör egna prioriteringar med uppföljningar bland målen i de nationella styrdokumentet.

Nytell (1994) diskuterar varför det är svårt för skolledare att klara konsekvenserna av rektors formella uppgifter, exempelvis som ”ett resultatansvar för den egna skolans verksamhet” (s. 150). Detta konstaterande avser så väl det statliga uppdraget som det kommunala uppdraget.

Det blir intressant när Nytell sedan skriver att han i sitt arbete inte alls berört ”den kommunala styrningen” (s. 151). Ett sådant besked innebär att redan den ena delen av rektors dubbla uppdrag, dvs. här det statliga uppdraget anses tillräckligt komplicerat i sig. Detta är också ett besked som tydligt pekar på det

omtalade korstryck (Berg 2011), eller korsdrag (Ekholm 2011), i vilket rektor fullgör sitt uppdrag.

Nyliberalism med New Public Management (NPM)

Ett skäl att skriva något om NPM är att inriktningen eller styrformen har en direkt inverkan på rektor i uppdraget som ansvarig för det pedagogiska ledarskapet på sin skola. Det är sådana ekonomiska perspektiv som tillskrivs inriktningen som jag uppmärksammar i avsnittet.

NPM kan ses som en styrningsform inom ramen för en nyliberal samhällsutveckling och förändring. Popkewitz (2000) fångar denna utveckling när han skriver:

“... economic thought into social policies through concepts about markets, privatization, client 'choice' and the social 'delivery' of welfare practices” (s. 165).

Gulson (2009) menar till och med att:

“Neoliberalism... is conceivably the very marketization of the state” (s. 151).

Brown (2008) talar om att nyliberalism kan förknippas med en samhällsanalys som, när den omsätts i en sorts styrningskonst, ”omfattar alltifrån medborgarens subjektets själ till utbildningspolitik och stormaktspolitik” (s. 178).

Även om rektor inte nämns eller syns i de tre kommentarerna ovan inbjuder de till att kort nämna NPM och något om den påverkan som styrformens tillämpning anses ha medfört. Detta beskrivs närmast återkommande i media i form av rapporter från den offentliga sektorn.

Premfors, Ehn, Haldén och Sundström (2009, s. 343) lyfter fram den nyzeeländske forskaren Boston (1995) som en av de forskare som försökt beskriva egenskaper hos NPM-reformer. De redovisar Bostons tio principer och rekommendationer. Att en forskare från just Nya Zeeland väljs är naturligt, eftersom detta land med kraft och konsekvens genomfört de radikalaste av NPM-reformer, som Premfors et al uttrycker det.

Av Bostons redovisade tio principer finner jag fyra som alltmer kommit att lysa igenom som inslag i rektors uppdrag:

1. En förskjutning i betoningen i ansvarsutkrävandet från processer till resultat, dvs. från kontroll av insatser, byråkratiska procedurer, regler och standarder, till en större förlitan på kvantifierade prestations- och/eller effektmål

2. En delegering av ledning förenat med en utveckling av bättre rapporterings-, tillsyns- och ansvarsmekanismer
3. En förändring från långsiktiga och föga specificerade kontrakt till kortsiktiga och avsevärt mer specificerade kontrakt i den offentliga verksamheten
4. En betoning av besparingar, ekonomisk effektivitet och kostnadskontroll

Ett tydligt utbildningsperspektiv på dessa punkter finner man hos Pont, Nusche och Moorman i en europeisk kartläggning av skolledare av OECD och Skolverket (2009), där de fångar NPM-principerna ovan. De konstaterar att ett nytt ramverk för ansvarsskyldighet och inrapportering av resultat har skapat nya krav på skolor och skolledare att prestera enligt centralt satta normer och förväntningar. Sådana centralt fastställda teser leder mot "A Standardizing Europe", skriver Lawn (2011):

"Standards once dealt only with the material world but they are present now in most forms of human process and performance" (s. 261).

Jag kommenterar rapporten från Pont et al i kapitel 3 nedan, under rubriken "Om former och innehåll i rektors ledningsuppdrag."

Begreppen effektivitet och kontroll, ekonomi och resultat i Bostons principer ovan belyser behovet av att mäta och att följa upp vad som produceras och åstadkoms för att sedan kunna jämföra resultaten mot mål och för bedömning. Exempelvis kan PISA-undersökningar med sina resultat i ett sådant mätperspektiv ses som ett konkret uttryck för NPM. Grek (2009) har som titel på sin artikel en anspelning på just mått, när hon i "Journal of Education Policy" skriver: "Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe".

PISA-mätningar

I min studie förekommer tillämpningen och resultaten av nationella prov klart oftare än PISA-undersökningar beroende på respondenternas inställning till just PISA-mätningar. Resultaten på båda dessa undersökningar utgjorde inledningsvis grunden för mina intervjufrågor om rektors ledarskapsaktiviteter och ledarskapshandlingar. Att nationella prov kom att ges ett större utrymme återspeglas också i att dessa prov senare gavs utrymme i enkäten, vilket inte kom att gälla PISA-mätningar.

Det var resultaten av PISA-mätningarna från 2009 som var utgångspunkten när PISA-resultat diskuterades under mina intervjuer, eftersom resultaten från senare undersökningar presenterades då intervjuerna tidsmässigt i princip var

avslutade. På OECD:s hemsida, www.oecd.org beskrivs, dels motiv för PISA-mätningar, och dels vad som mäts via PISA.

Enligt Dale (2007) är PISA exempel på:

”... OECD:s attempt to develop national indicators of and for education systems” (s. 78).

Det är svårt att se att något enskilt land hade kunnat utveckla den typ av standard och systematik som PISA-programmet kommit att kännetecknas av, enligt Björnsson, ämnesråd på Utbildningsdepartementet i nättidningen ”Skola och Samhälle” [www.skolaochsamhalle](http://www.skolaochsamhalle.se), (hämtat 2011-02-12). PISA-undersökningar kan ses som ett uttryck för internationaliseringen av utbildningspolitiken. Undersökningen ger ett svar på deltagande länders intresse av att få besked om resultaten från det egna landets utbildningssystem, att jämföra med andra länders.

Popkewitz och Rizvi (2009) skriver om PISA-mätningar som verktyg för att kunna göra jämförelser av utbildningsresultat mellan länder. De menar att dessa mätningar:

”... provide a technology for creating a European identity in a scaled order that redefined the nation” (s.19).

Owens (2013) skriver om samma mätningar, att:

”...PISA has made a wealth of data freely available to scholars around the world” (s. 42).

På liknande sätt menar också Gustafsson (2013) att data som insamlats genom internationella undersökningar lägger en god grund för fördjupade analyser av en lång rad pedagogiska frågeställningar.

Det är värt att notera att man redan i betänkandet ”Skola för bildning” (1992) konstaterade att det verkar finnas ett stort behov av att kunna jämföra resultat mellan olika länder, exempelvis gällande utbildningens effektivitet och kvalitet.

Konsekvenser av sådana jämförelser beskriver Steiner-Khamsi (2003) när hon berättar om resultaten av PISA-mätningar i tyska skolor, nämligen att:

”The poor results in the reading literacy league table led to a scandalization of the German education system in the German media, as well as among German politicians and educational researchers” (s. 2).

Steiner-Khamsi skapar en typologi över de politiska reaktioner resultaten av internationella komparativa studier kan framkalla när dessa resultat

offentliggörs. Hon delar in dessa rektioner i tre typer, benämnda som ”scandalization, glorification and indifference”. Liknande yttranden eller åsikter återfinns såväl i svensk som i internationell utbildningspolitik när PISA-resultat kommenteras. Pettersson (2006) menar att den förda nationella skolpolitiken med stöd av resultaten därefter kan legitimeras eller dislegitimeras.

Skolverket (2014a) uppmärksammar att man behöver iaktta försiktighet när enkätdata tolkas, inte minst i internationella jämförelser, eftersom de svarande kan ha uppfattat frågor och innehåll i testet på olika sätt. Beträffande PISA-undersökningar, skriver man, mäts dessutom delar eller begränsade aspekter av de tre kunskapsområden som prövas för jämförelser. Dessa kunskaps- eller ämnesområden motsvaras dessutom inte helt av de deltagande ländernas egna läroplaner eller kursplaner. Skolverket menar ändå att det finns skäl för deltagande i sådana studier, eftersom de trots allt ger viktiga signaler, men också att:

”... de inte ger ”hela sanningen” och enbart täcker en del av det som är skolans uppdrag enligt gällande styrdokument” (s. 22, citationstecken i text).

Skolverket (a. a.) redovisar vidare att trenden i Sveriges resultat under den tid man deltagit i mätningarna, ”är så pass negativt att, i stort sett, oavsett vilka jämförelser som görs så består den negativa trenden, särskilt för de äldre eleverna” (s. 73). De ämnesområden vars resultat föranleder Skolverkets kommentarer är de tre som PISA-undersökningar mäter.

Nationella prov

Om man ser nationella prov som ett slags utflöde ur NPM, som ett uttryck för att mäta och jämföra resultat, kan min placering av dessa prov i det här kapitlet om NPM motiveras. Dessutom ger mig Erickson och Lander (2007), se nedan, en grund för att göra detta.

De nationella proven är främst summativa. De fungerar som en avstämningsspunkt vid slutet av en årskurs och visar vilka kunskaper och kvaliteter eleven förvärvat inom de områden som prövas. En summativ bedömning framställs ibland som negativ med fokus på sådant som enkelt låter sig mätas. Men eftersom proven också skall bidra till ”ökad måluppfyllelse för eleverna, visa på starka och svaga sidor, konkretisera kursmål och betygskriterier”, innehåller de även ”formativa funktioner”, skriver Erickson och Lander (s. 3).

Författarna menar att nationella prov vänjer lärare, och skolsystemet som sådant, vid internationella jämförelser av nationella utbildningssystem och exemplifierar detta med just PISA-mätningarna.

Skolverkets arbete med proven sker i samarbete med universitetsinstitutioner, som konstruerar och utprövar proven innan eleverna genomför dem. Resultaten redovisas så småningom i databasen SIRIS, vilken alla skolor har tillgång till. På förfrågan från Skolverket svarar en majoritet av lärarna att de ger återkoppling till eleverna genom att meddela provresultat och betyg. Detta är en stor skillnad gentemot PISA-resultat, där ingen återkoppling överhuvudtaget sker till de deltagande skolorna eller till eleverna (www.skolverket.se/SIRIS).

Nationella prov eller ämnesprov har använts sedan 1998, då de ersatte tidigare standardprov, vilka i sin tur hade fungerat i drygt 50 år. Dessa prov grundades inledningsvis på frivillighet från lärarnas sida, de användes första gången vårterminen 1944 och ett citat från ”Skolans betygsättning, 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar” (SOU 1945:45, i Ljung 2000, s. 7) belyser detta:

”Proven anses av de sakkunniga icke böra bli obligatoriska, men varje lärare bör av vederbörande skolstyrelse tillfrågas, huruvida han önskar använda dem.”

Regeringen gav 2014 Skolverket i uppdrag att under tre år arbeta med att kvalitetssäkra nationella prov. Bakgrunden var att den centrala rättning av vissa prov, som Skolinspektionen från augusti 2009 fick i uppdrag att utföra, visade på skillnader i bedömningen av elevens provsvar. Brister i bedömningen mellan lärare som ursprungs rättare och omrättare hos inspektionen redovisas av Skolinspektionen (2012b) i en granskningsrapport. Det konstateras där att sådana skillnader varit lika stora under de tre år som inspektionens uppföljning gjorts. Avvikelsen har dessutom oftast gått i negativ riktning, dvs. ett lägre betyg sätts av omrättaren än det som ursprungs rättaren kommit fram till. Sådana avvikelser sägs variera kraftigt mellan skolorna.

Den uttryckta uppfattningen om brister i bedömningen av elevernas provresultat hos Skolinspektionen, som i huvudsak tycks vända sig mot ursprungs rättarna, kritiserar av Gustafsson och Erickson (2013). De menar att regeringens närmast ensidiga uppfattning om brister i lärares bedömning och betygssättning, dvs. själva utgångspunkten för Skolinspektionens uppdrag från år 2009, saknade grund. Denna bild gäller fortfarande, enligt författarna. Det förelåg nämligen väsentliga problem i själva provkonstruktionen. Denna gav inte lärarna

tillräckligt stöd i deras arbete med betygssättningen, ett problem som dessutom fortfarande består, enligt författarna.

Gustafsson och Erickson menar vidare att Skolinspektionens argumentation och resonemang, eller beviskraft, (eng. "logic" i text), i analysen av lärarnas arbete med nationella prov präglas av samma synsätt som inspektionen tillämpar vid sedvanliga inspektionsbesök på enskilda skolor. Ett sådant förfaringssätt skiljer sig påtagligt från "the logic of designing, conducting, and reporting of research" enligt författarna, som därefter drar slutsatsen att resultaten som Skolinspektionen redovisar är "both uninformative and untrustworthy" (s. 85).

NPM och konsekvenser för skola och utbildning

Jarl (2013) skriver att 1990-talets styrningsreformer i Sverige var inspirerade av New Public Management-ideologin, i form av den privata sektorns styrningsfilosofi (s. 200), och att dessa reformer öppnade dörren för en långtgående decentralisering av makt och ansvar från stat till kommuner och andra huvudmän. Svedberg (2011) höjer ett finger och menar att det kan vara problematiskt att importera tankegods från privat till offentlig sektor, exempelvis begreppet kund istället för elev. Man får då på köpet med sig den ideologi som ligger bakom begreppen (s. 108).

Lantto (2001) i "Kommunal ekonomi och politik" menar att NPM är en beteckning på ett antal olika reformtyper och han pekar på fyra sådana (s. 30):

1. reformer med fokus på den politiska styrningen, exempelvis mål- och resultatstyrning
2. verksamheter organiseras enligt marknadsprinciper som att ordna relationen mellan politiker och verksamheter på ett marknadsliknande sätt, exempelvis kommunala bolag
3. införande av ett voucher- och valfrihetssystem för medborgarna så att resurstilldelningen till verksamheter härigenom styrs och påverkas
4. reformer för lokalpolitiskt inflytande som stadsdelsnämnder, kommunalnämnder och brukarråd

Punkterna 1, 3 och 4 är med olika tyngd relevanta för rektor i sitt uppdrag. Mål- och resultatstyrning (1) tillämpas och är rådande idag; voucher- och valfrihetssystem (3) i form av skolpengprincip speglas i resursfördelningsmodeller som förekommer i de flesta kommuner; ett lokalpolitiskt inflytande (4) är i hög grad en välkänd faktor för rektor i kommuner med så kallade lokala nämnder och för rektorer i små kommuner. I sådana kommuner har det, dock oberoende av NPM, lokalpolitiskt inflytande helt enkelt genom den geografiska närheten, förmodligen alltid förelegat.

Beträffande just valfrihet, eller market-choice, menar Gustafsson, Lander och Myrberg (2014) att:

”Market-choice has been the new 'cutting-edge' of the education system, thereby replacing comprehensiveness” (s. 463).

Som ett system för verksamhetsstyrning, och tillämpat i stat och kommun, har NPM bidragit till utformningen av olika mätinstrument för uppföljning och utvärdering av verksamheter i offentlig regi. För att veta behöver man mäta och jämföra resultat, där jämförelser inte sällan utgör en grund för konkurrens. Men en konsekvens av detta, ett ”ängsligt jämförande”, skriver Gustafsson (2013), kan bli att ett sådant synsätt ”sannolikt påverkar det vardagliga arbetet i skolan mer negativt än positivt” (s. 62).

Alexandersson och Mårdén (1998) pekar på att ”mätbarheten är framgångens, effektivitetens, marknadsanpassningens och därmed samhällsinstitutionernas signum” (s. 47). Forsberg och Wallin (2006) menar att istället för målstyrningens ”respekt och tillit till läraren” har genom resultatstyrning en ”tät kontrollregim etablerats” i skolans värld (s. 7).

NPM kan också skönjas när det handlar om den uppföljning och kontroll som Skolinspektionen genomför, en efterhandskontroll av skolans resultat, som Jarl och Rönnberg (2010) beskriver det, dvs. den reaktiva styrning som staten tillämpar i sin resultatuppföljning. Författarna menar att Skolinspektionens uppdrag exemplifierar den granskningsexplosion som fått ett genomslag inom flera samhällssektorer.

Regelmässigheten i rapportering gör att rankinglistor publiceras, där resultatutvecklingen över tid för enskilda skolor kan jämföras med andra skolors. Inte minst medias intresse gör att sådana sammanställningar eller league-tables ofta ges omfattande publicitet.

Ständiga uppföljningar, mätningar och kontroller bidrar till ”en ängslig normalisering och i förlängning till en rädsla för egna initiativ”... och en ”affärsideologi tillsammans med NPM håller på att ingå en olycklig allians med stelbent reglering och fantasilös kontroll”, skriver Liedman (2011 s. 73 och s. 229). Som synes är det andra gången på kort tid, som adjektivet ”ängslig” dyker upp i samband med konsekvenser av mätningar av resultat.

Runesdotter och Wärvik (2013) listar ett antal punkter, apropå verksamhetsstyrning, över vem som styr och hur det styrs, med andemeningen

att detta blivit allt otydligare. De frågar sig därför var det politiska egentligen utspelar sig och ser problem. Det är inte svårt att läsa in NPM i punkterna. Författarna menar att styrningen nu har delegerats och distribuerats exempelvis till (s. 36):

1. marknaden genom konkurrensutsättning
2. medborgarna som förväntas göra egna välunderbyggda val
3. de professionella som ytterst genomför pedagogiska verksamheter
4. institutionerna som bör framstå som attraktiva och innovativa, och sedan kunna utkrävas ansvar för sin verksamhet
5. nationella organisationer som sätter upp kriterier för jämförelser
6. internationella organisationer som sätter upp kriterier för jämförelser

Rothstein (2010) talar om att i verksamheter, som vård, skola och omsorg, kan det vara på gränsen till omöjligt att utkräva ett demokratiskt grundat ansvar för de åtgärder som vidtas. Han benämner dessa förhållanden som ”demokratins svarta hål” (s. 21), vilket anses vara beroende på att det är så kallade ”street-level bureaucrats” (Lipsky, 1980, se kapitel 3 nedan), som utformar egen policy i mötet med servicetagare. Detta gör att ansvar svårligen kan utkrävas av det politiska systemet för sådana löpande verksamhetsbeslut.

Mot bakgrund av vad som här kort redovisats är det inte svårt att finna exempel på den genomslagskraft som NPM-principerna fått. Det är mot den bakgrunden också förstäligt att rektors ansvar för budget och de ekonomiska ramarna för verksamheten allt mer kommit i fokus, och att detta ansvar följs upp noggrant (jfr Biesta, 2010 och begreppet *accountability*).

I ett vidare perspektiv kan möjligen frågan ställas, menar jag, huruvida decentraliseringsreformen rörande stat och kommun gällande skolan, tidsmässigt helt enkelt kunde kroka i NPM:s styrningsform och tillämpa densamma som instrument för reformens genomförande? Eller om det var NPM som kom att inspirera till införandet av mål- och resultatstyrning, som ett led i en allmän budgetsanering, och att decentraliseringsreformen stat-kommun, så att säga, åkte med på köpet?

SIA och NPM – ett försök till analys

I de två avsnitten om SIA och NPM som jag nyss avhandlat förekommer begreppet reform ofta. Gustavsson, Lander och Myrberg (a. a.) ger mig här en möjlighet att kort reflektera över SIA och NPM, båda betraktade som närmast reformportaler i den svenska utbildningspolitiken sedan decennier. Författarna använder begreppen *transaktionalism* och *objektivism* och med stöd av deras

framställning ser jag följande resonemang som möjligt. Fokus i denna del blir formen på Skolinspektionens granskning av skolor, där de båda begreppen är tillämpliga.

Transaktionalism var ett element eller synsätt som tillämpades i tidigare granskningar av skolan, granskningar som historiskt genomförts av statliga skolinspektörer. Granskningarna byggde ofta på samtal och dialog med lärare och skolledare för att finna en bästa väg för att utveckla den besökta skolan vidare i överensstämmelse med gällande nationella styrdokument.

Inspektörerna uppfattades som granskare, vilka hade att fastställa den besökta skolans status under sina skolbesök. Men i inspektörernas uppdrag ingick även att utifrån sin bedömning, i rollen som vägledare och inspiratör i samtal på skolan, lägga en grund för en vidare utveckling. En liknande inställning fanns också hos dåvarande Länskolnämnderna med sina fortbildningskonsulenter och hos Skolöverstyrelsen. Som jag vill förstå det var det också i denna anda SIA-utredningen arbetade (SOU 1974:53).

De normer och värderingar som denna form av granskning, transaktionalism, byggde på kunde, enligt Gustafsson et al, svagt skönjas i det uppdrag som regeringen gav den nya Skolinspektionen vid dess inrättande 2008, ”Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt Skolinspektion” SOU (2007:101).

Emellertid försvann denna glimt av transaktionalism ganska omedelbart när Skolinspektionen väl etablerats och det synsätt och den tillämpning som kan tillskrivas inspektionens verksamhet därefter blev, enligt författarna, istället objektivism. Exempelvis passar en dialogmodell in på beskrivningen av en transaktionalistisk granskning, men det gör den inte i en granskning präglad av objektivism. Det blir alltså denna nya granskningsform som Skolinspektionen ikläder sig. Skolinspektionen blir en expert i relation till skolor och myndigheter och med fokus på avvikelserapportering, ”(almost) only negative”, skriver Gustafsson et al (s. 464, parentes i text).

Den reflektion jag nämner inledningsvis rör dessa två former, transaktionalism och objektivism. Den förra visade sig, under mina intervjuer med rektorer, vara i minnet bekant för några i uppdraget erfarna rektorer, även om själva begreppet inte används av dem under mina intervjuer. Dessa rektorer hade upplevt sådana normer och värden, som tidigare granskningar präglades av. Jag mötte denna uppfattning, och då till stor skillnad för hur dessa rektorer uppfattar det idag. Stöd saknas från Skolinspektionen, som en möjlig start på och positiv utveckling av tillsynsresultaten.

Kan man tillskriva SIA en anda av transaktionalism? Ja, det menar jag att man göra. Kan man sedan tillskriva NPM en anda av objektivism, eller en slags kvalitetsregim, som hos Nyttell (2006)?

Gustafsson et al skriver med referens till Jarl (2012) om denna andra fråga:

”Under a 'quality regime' governing is technified and delegated to managers and specialists of administration competing with professional groups and local political rule” (s. 475).

Som jag ser det blir svaret således ja på de två korta frågorna ovan om SIA och NPM, och det var bara denna reflektion jag ville förmedla, dock utan att här utveckla dessa spår vidare.

Kapitel 3. Teori och metodologi

Centrala analysbegrepp

I samband med min genomgång av intervjuerna i kapitel 5 kommer jag att använda dessa begrepp: *självbild*, *projekt* och *mekanismer*. I det kapitlet tar jag även upp begreppet kapacitetsupplevelse, som ett kvantitativt mått konstruerat utifrån intervjuerna. Därför skall jag här beskriva hur jag förstår begreppen och hur de kommer att tillämpas. De bygger under min bild av hur pedagogiskt ledarskap upprätthålls och fungerar.

Självbild och projekt är två av rektors sätt att utöva makt. Rektor måste också hantera mekanismer i sin omgivning, som uppstår delvis på grund av självbildens realisering och rektors egna projekt, delvis på grund av omvärldens aktioner. Det är också en del av maktutövningen. Även kapacitetsupplevelsen, ett slag av självkänsla, är relaterad till makt, eftersom den som känner att han eller hon förmår mera, också har lättare att utöva makt genom sina prestationer.

Ogawa och Bossert (1995) betonar betydelsen av ledarskapets kausala innebörd. Ledarskap är en särskild slags kausalitet, nämligen förmågan att modifiera andras reaktioner på ens handlingar:

”... leadership is a special instance of causality: the modification of one person’s responses by the actions of another” (s. 233).

Denna förmåga att modifiera andra, att påverka, kan också översättas till makt. Nu gäller inte min undersökning direkt vad rektorerna tänker om makt, även om de fått en sådan fråga också, utan vad rektorerna lägger för innebörd i begreppet pedagogiskt ledarskap. Men makt är en ständigt närvarande dimension i tänkandet.

Helt kort här så fick samtliga rektorer frågan: ”Har du makt?” Deras svar kom omedelbart, närmast utan betänketid: ”Ja!” Några modifierande dock sitt snabba ja-svar. Man tyckte uppenbarligen att det var för raskt levererat, kanske generades lite över just maktbegreppet, men de höll ändå fast vid sitt ja.

Min definition av makt, vilken jag inte delgav respondenterna, hade jag hämtat från Lindensjö (1987):

”Med makt avser jag en aktörs innehav av resurser, som gör det möjligt för honom att förverkliga ambitiösa mål och få dem accepterade av andra” (s. 316).

Detta är intressant för i den definitionen ryms nu ett par av mina centrala analysbegrepp. Först kapacitetsupplevelsen, ”resurser att förverkliga mål” och sedan de tre begreppen *mekanismer* i form av ”accepterade av andra”, en god *självbild* i form av tron på sig själv som skymtar, och i form av *rektors projekt* i att omsätta makt i handling.

Låt mig kort presentera de fyra analysbegreppen.

Självbilden för en ledare kan man karaktärisera med hjälp av hur Ogawa och Bossert (s. 225) beskriver personlighetens roll för ledarskap: ”... the currency of leadership lies in the personal resources of people” och de talar om egenskaper som personer i ledande uppdrag behöver, som:

”self-confidence, tolerance of stress, creativity, high energy, persistence, willingness to assume responsibility, and cooperation” (s. 235).

I den mån rektorerna talar om sådana personliga egenskaper när det gäller sitt eget pedagogiska ledarskap, så benämner jag det rektors självbild.

Personligheten går utöver den makt som rektor kan utöva i sin roll som överordnad, den tillåter henne eller honom att inför andra spela med auktoritet, lojalitet och expertis tillsammans med andra egenskaper hos sig själv. Självbilden blir alltså en sammanfattning av den ”currency” rektor vill arbeta med gentemot andra och inför sig själv.

Projekt är aktiviteter rektor särskilt satsar på i sitt ledarskap, tillfälligt eller mera långvarigt, saker som tänks förbättra situationen på skolan eller överhuvudtaget i huvudmannens verksamhet. Projekt kan ses som specifika utflöden av självbilden och projektframgångar eller misslyckanden återverkar förstås på självbilden.

Med självbilden och projekt, påverkar rektor omvärldens *mekanismer*, vilka som kommer att framträda och hur de framträder. Dessutom utför rektor sina ledarskapsaktiviteter under hänsynstaganden till mekanismerna. Vad är då mekanismer?

Själva termen *mekanism* används hos Pawson och Tilley (2005) eller tillsammans med bestämmningar, som ”sociala mekanismer” (Hedström och Swedberg, a. a.) eller som ”generativa mekanismer” (Pawson och Tilley, 1997). Synsättet hos Gustafsson, Lander och Myrberg (2014) passar att nämna här:

“Mechanisms constitute the regularities that are usually upheld in certain situations, so they are said to be generative. Through mechanisms, individuals and groups interpret and are attracted to or repelled by programme goals and activities” (s. 465).

Fortsättningsvis används framför allt termen mekanismer i min framställning.

Under de hittills nämnda begreppen finns hos mig en föreställning om en process av lärande hos rektor. Jämför Oxensvärdh (2011) med hennes betoning av en nödvändig lärprocess bakom uppdragsförståelse, nämnt i kapitel 1. Den utgår från rektors uppfattning om sig själv och sin uppgift. Ju lyckosammare rektors arbete med mekanismer och projekt är, desto mera lär hon eller han sig och en av läreffekterna är *kapacitetsupplevelsen* (Bandura, 1997).

Denna självkänsla för hur man klarar av saker blir förstås successivt en del av självbilden, så lärandet gör cirkelrörelser med självbilden som utgångspunkt och slutpunkt. Lärandet i sig är dock inte föremål för analys med undantag av när det alluderas på av rektorerna själva. Däremot innehåller enkäten till rektorerna frågor om betingelser för kapacitetsupplevelsen för pedagogiskt ledarskap och de har konstruerats med i intervjuerna omtalade mekanismer i åtanke. I kapitel 5 prövas vad betingelserna förklarar av kapacitetsupplevelsen genom en regressionsanalys.

Institutioner, program och kausalitet

För att djupare bestämma det ovan sagda lutar jag mig först mot institutionell teori och programteori. Syftet är att försöka ringa in sätt att förstå hur de använda begreppen samspelar med varandra i rektors arbetssituation, och där betingar hennes eller hans pedagogiska ledarskap.

Ogawa och Bossert ansluter sig till institutionell teori och Pawson och Tilley (1997) tillämpar programteori på ett pragmatiskt sätt, vilket för dem innebär anslutning till realismen som vetenskapsteoretisk hållning. En likhet mellan dem är deras inställning till kausalitet.

Rektors pedagogiska ledarskap kan, med ledning av Pawson och Tilley (1997) ses som ett program med en kausal innebörd. För dem är program varje målinriktad verksamhet. Programteorin söker analysera program för att hjälpa verksamheten till större rationalitet, dvs. förmåga att hantera kausalitet.

Begreppet mekanismer kan vara svårt att ta till sig. Det kan missförstås som egenskaper hos programmet, alltså rektors pedagogiska ledarskap, när det

istället handlar om förhållanden i situationer, de reaktioner som uppstår gentemot programmet.

Pawson och Tilley (1997, s. 78ff) ger ett belysande exempel. Det handlar om en övervakningskamera som sätts upp på en parkeringsplats för bilar. Kameran utgör i sig inget fysiskt hinder för gärningsmän att genomföra bilinbrott, men antalet sådana brott minskar ändå jämfört med tidigare och de ställer sig frågan - varför?

Författarna menar att kameran för en presumtiv gärningsman sätter igång i kedja av funderingar, resonemang och överväganden. Mer eller mindre omgående fattas ett beslut med åtföljande handlingsplan och aktiviteter. Pawson och Tilley förtecknar ett antal olika mekanismer, som när kameran upptäcks, utlöses hos individen och påverkar beslut som kan komma att tas. De förtecknar åtta sådana mekanismer och jag väljer här att illustrera dem med tre:

- The 'caught in the act' mechanism.
- The 'you've been framed' mechanism.
- The 'publicity' mechanism.

Gemensamt för dessa tre mekanismer är att när de utlöses kan de förhindra ett inbrott på grund av kamerans avskräckande effekt. Kameran är det program vars resultat, positivt eller negativt, är beroende av de mekanismer programmet utlöser hos individer med åtföljande effekter. De förtecknade mekanismerna kan verka var och en för sig, men även alla tillsammans.

Mekanismer ges ibland, som de tre ovan, mer metaforiska benämningar. Hedström och Swedberg (a. a., s. 284) ger genom citat de hämtat från Elster (1989) exemplen "sour grapes" (surt sa räven om rönnbären), "forbidden fruits" (förbjuden frukt) och "the underdog effect" (sympati för den i underläge). Jag kommer också, om än tentativt, att utnyttja metaforer för att benämna kategorier i pedagogiskt ledarskap.

Författarna menar ändå att begreppet mekanismer är komplicerat.

"It is far from trivial to provide a precise, yet sufficiently general definition of a social mechanism that captures the essence of the concept" (s. 286).

Mekanismer förstås alltså här som egenskaper eller beteenden hos individer och grupper som skapar balans eller obalans i kontextspecifika situationer. Ett program griper in i latenta eller manifesta mekanismer och får dessa att lösas ut,

vilket skapar händelser som gynnar eller försvårar, som i min studie, för rektor att nå avsedda effekter med sina handlingar och beslut. Mekanismer slår ut när rektor i sitt uppdrag initierar satsningar av exempelvis skolutvecklingskaraktär, och där lärargruppen då som resultat kanske rörs upp eller gläds, förtörnas eller engageras. Lägga märke till hur väl Pawsons och Tilley's bestämning av mekanismer stämmer med Ogawas och Bosserts karaktäristik av ledarskap som en kausalitetsform, en förmåga att påverka andras responser.

Svårigheten för rektor ligger i att många mekanismer ständigt opererar runt ledarskapet. Pawson och Tilley (2005, s. 363) beskriver närmast uttömmande det korsdrag som brukar tillskrivas rektors pedagogiska ledarskap även om de i sin framställning talar om program i allmänhet. För att, så att säga, överleva bör program vara ”permeable and plastic” (ibid). Korsdraget beskriver de på följande sätt:

”unanticipated events, political change, personnel moves, physical and technological shifts, interprogram and intraprogram interactions, practitioner learning, media coverage, organizational imperatives, management innovations and so on”.

Hedström och Swedberg (1996) menar att mekanismer innebär att kunna förklara ”the social cogs and wheels that have brought the relationship into existence” (s. 286). Författarna refererar till Bunge (1967) med en figur, där I är input och O är output:

$$I \rightarrow [M] \rightarrow O$$

I och O skall förstås som två variabler eller händelser. Hur dessa är kopplade eller relaterade till varandra förklaras av M, den ”explanatory mechanism” som ... ”is supposed to describe the causal influence of I upon O” (s. 288).

Ogawa och Bossert (a. a.) menar att ledarskap utövas genom interaktion med andra och med kontexten. För dem bildar ledarskap och interaktion en ouplöslig enhet, de talar om ”the social web of leadership” (s. 234) och ”the medium by which leadership is exerted is social interactions” (s. 237).

Ledarskapet är för dem en organisatorisk kvalitet:

”Leadership flows through the networks of roles that comprise organizations” (s. 225).

Deras sätt att tala om kontext liknar Pawsons och Tilley (1997 s. 64) tal om "the embeddedness of programs" i kontexten. De senare skriver om kausalitet att:

"... an action is causal only if its outcome is triggered by a mechanism acting in context" (s. 58) och vidare att "outcomes are explained by the action of particular mechanisms in particular contexts" (s. 59).

Dessa mekanismer är vad det pedagogiska ledarskapet i hög grad modifierar i bestämda situationer med en särskild kontext. Som Pawson och Tilley säger kan rektors ledarskap, dvs programmet, inte få någon effekt om det inte hanterar mekanismer i kontexten.

Pawson och Tilley (2005 s. 364-365) menar att mekanismer är en del i en följd av fyra särskilda begrepp i deras programteori när de skriver om:

"... four linked concepts for explaining and understanding programs: mechanism, context, outcome pattern, and context-mechanism-outcome-pattern configuration, (CMOCs)".

De förklarar dessa "four linked concepts":

1. Mechanisms describe what it is about programs and interventions that bring about any effects.
2. Context describes those features of the conditions in which programs are introduced that are relevant to the operation of the program's mechanisms. Some contexts will be supportive to the program theory and some will not.
3. Outcome patterns comprise the intended and unintended consequences of programs, resulting from the activation of different mechanisms in saliently different contexts.
4. CMOCs comprise models indicating how programs activate mechanisms, among whom, and in what conditions to bring about alterations in behavioral or event or state regularities. These propositions bring together mechanism variation and relevant context variation to predict and explain pattern variation.

Med stöd av begreppen kommer jag i min analys att uppfatta rektors självbild och projekt som en del av programmet, dvs. av hennes eller hans pedagogiska ledarskap, där *context* är skolans och huvudmännens och omgivningens kultur.

Mechanisms är vad rektor måste hantera i sitt arbete som ledare och de visar på olika egenskaper i kulturen, som rådande stämningar, lust eller olust, glädje eller missmod osv.

Outcome patterns är vad rektor åstadkommer med sitt pedagogiska ledarskap, vare sig det bekräftar institutioner eller introducerar förändringar. Detta har jag indirekt berört som en upplevelse av kapacitet i ledarrollen hos rektor, vilket förstås bara är en deffekt på väg mot effekter i form av måluppfyllelse och legitimitet.

CMOCs kan förstås som förändringar av institutioner eller institutionella mönster i kulturen, dvs. av vanor och föreställningar som har fått en ställning av att inte bli ifrågasatta och ofta utförs på rutin.

Begreppen självbild och projekt är inte avsedda att förstås som tekniska instrument, varigenom rektor bearbetar sin kontext, utan de växer fram i försök att hantera mekanismer i kontexten och förstå sig själv som ansvarig i samma kontext. Mekanismernas roll för framgången i rektors handlingar är därför avgörande.

Begreppen självbild och projekt kan baseras på antaganden inom institutionell forskning. Washington, Boal och Davis (2008, s. 722) ställer sig frågan om vad framgångsrika ledare inom institutionella organisationer faktiskt åstadkommer. De lyfter fram betydelsen av att skapa intern konsistens (internal consistency) i föreställningarna inom verksamheten. Självbilden, stött av synliga projekt, underbygger också narrativ (the telling of stories), vilket rektor kan erbjuda sina medarbetare, med Sergiovanni (1984, s. 6) uttryckt som "a cultural leadership".

Washington et al anvisar tre uppgifter för att få legitimitet hos verksamheten varav intern konsistens nu utgör den första. Den andra är att bygga upp och skydda stödjande mekanismer inom och utom organisationen (supporting mechanisms) för att öka organisationens legitimitet (increasing legitimacy).

Den tredje uppgiften handlar om att försvara verksamheten mot konkurrenter (overcome external enemies), ytterst för att förhindra:

"... fragmentation of the population that originally institutionalized the practice" (s. 731).

Författarna (s. 720) hämtar med instämmande ett citat från Selznick (1957), när han talar om "the institutional leader", och de menar då att denna ledares uppgift är att vara initiativtagare och gynnare av väsentliga värden för verksamheten. För att så att säga hålla kurs och riktning tillskrivs ledaren en närmast diplomatisk skicklighet. En sådan institutionell ledare lyckas bädda in sina visioner, idéer och värden i den dagliga verksamheten. Och här talar författarna om både position och karisma i ledarskapet. Likheten med Sergiovanni (a. a.) är ånyo slående.

Kontextens och mekanismernas specifika karaktär

Pawsons och Tilleys programteori antar vissa saker om mekanismernas karaktär, berörda ovan, men teoretiskt måste teorin i övrigt anpassa sig till praktikernas och forskarnas föreställningar och kunskap om det aktuella området.

Institutionalismen tillför en del generella antaganden om hur institutioner uppkommer och fungerar, men även denna teoretiska överbyggnad måste specificeras efter det aktuella området, i mitt fall grundskolerektors pedagogiska ledarskap. Särskilt nyinstitutionalismen lägger vikt vid både det tekniska som det legitimerande uppdraget för ledare, menar Ogawa och Bossert.

Uppdraget som teknik och legitimitet

Det tekniska uppdraget gäller framför allt måluppfyllelse för skolor i termer av att elever lär och förmår gå vidare i utbildningssystemet och på arbetsmarknaden. Det legitimerande uppdraget är invävt i det tekniska och är lika viktigt för att påverka skolans överlevnad och status. Med den sedan många år införda skolpengen som grund för skolans resurstilldelning och genom skolinspektionens uppdrag har också legitimitet blivit allt viktigare för skolor.

Ogawa och Bossert skriver:

”... legitimacy enhances the ability of organizations to attract resources from the environment. Thus it contributes to organizational survival and hence to the attainment of organizations ultimate, albeit, implicit goal” (s. 231).

Rektor utövar dessa två huvuduppgifter, det tekniska uppdraget och det legitimerande uppdraget, dels genom att företräda huvudmännens, statens och kommunens initiativ och påbud, och dels genom egna initiativ, helst i linje med huvudmännens intentioner.

Pedagogiskt ledarskap i litteraturen

Jag skall gå vidare med ett par teoretiska ansatser, som också klargör vilken slags verksamhet ledarskap är genom antaganden om hur olika villkor styr logiken i ledarskapets kontext. Det är teorierna om street-level-bureaucracy och domänteori. Därefter tar jag upp teori om kapacitetsupplevelse, som jag ser som en lärprocess under de institutionella villkor, som bjuds enligt de nämnda teorierna.

Teorikapitlet avslutas sedan av exempel på forskning kring pedagogiskt ledarskap och kapacitetsupplevelse hos rektorer.

Rektors ledarskap i grundskolan är avhandlat i åtskilliga studier. I två omfattande arbeten, dels forskningsöversikten ”Rektor – en forskningsöversikt”, (Vetenskapsrådet, 2011) och dels ”Forskning om rektor – en forskningsöversikt” (Skolverket, 2000) har jag funnit väsentliga inslag och referenser som berör min empiri. Med stöd av bland annat dessa översikter har jag kunnat finna

tolkningsmöjligheter för de mönster och spår som mina intervjuer med rektorerna avtecknar.

Som utgångspunkt för min studie har jag valt teorier som ger mig en grund för att kunna studera och resonera om rektors pedagogiska ledarskap i ett individuellt och i ett organisatoriskt perspektiv. Teorier om "street-level bureaucracy" och "uppdragsförståelse" jämte teorier om "domäner" ger mig möjligheter att förena de båda perspektiven. Teorier om "kapacitetsupplevelse" uppfattar jag som tydligt individuellt färgade och dessa tillsammans med några tillämpliga undersökningsresultat avslutar kapitlet.

Lipsky (1980) menar att det är i uppdraget som "street-level bureaucrats", som rektorer har ansvaret för att på sin verksamhetsnivå omsätta beslut från skilda policynivåer. Rektor förutsätts här visa egen uppdragsförståelse för att nå resultat. För detta arbete utkrävs löpande ett personligt ansvar (Oxensvärdh, 2011).

Rektors organisatoriska tillhörighet kan uppfattas som oklar i den meningen att rektor ständigt rör sig mellan olika organisatoriska domäner eller nivåer under uppdragets fullgörande. De problem som detta kan skapa utvecklar jag med stöd av Kouzes och Mico (1979) jämte ytterligare studier i denna fråga.

Ett individuellt perspektiv i form av rektors kapacitetsupplevelse (Bandura, 1997) i uppdraget det pedagogiska ledarskapet belyser vikten av hög upplevd sådan förmåga att klara utmaningar och lyckas i situationer som uppstår i arbetet. Jag redovisar i detta sammanhang undersökningar, vilka väl lyfter fram detta.

Street-level Bureaucracy

Lipsky (1980) hävdar i sin studie likheten med avseende på arbetets utförande i skilda uppdrag eller anställningar som hos "the schools, police and welfare departments, lower court, legal services and other agencies" (s. xi). Lipskys teori handlar om dessa "street-level bureaucrats", offentligt anställda som i sin vardag i direkta möten med kunder realiserar eller verkställer politiska beslut, och om hur de lyckas med detta. I texten nedan används Lipskys begrepp street-level bureaucrats utan översättning.

Deras arbete kännetecknas av en komplex verksamhet med återkommande krav på snara beslut, ofta med otillräckligt beslutsunderlag. Arbetssituationen är stressig och fylld med högt ställda krav, vilket innebär att anställda söker efter

rutiner som kan avlasta eller förenkla arbetet. Sådana rutiner framstår som strategier för att helt enkelt orka med uppdraget och över tid blir dessa alltmer manifesta och motståndskraftiga.

”Dilemma” är Lipskys begrepp när han beskriver de bryderier som klienter, kunder eller brukare, (clients) möter i sina kontakter med utövare (bureaucrats eller actors) av offentlig samhällsservice i skilda verksamheter (agencies eller bureaucracies). Street-level bureaucrats har i sitt uppdrag en ganska stor handlingsfrihet när de genomför eller omsätter sådana politiskt fattade beslut, som i många fall utgör själva grunden för deras anställning och uppdrag. Av två skäl bör rektorer också kunna ingå i denna grupp av offentligt anställda.

När Lipsky skriver om ”the schools” så är det ”teachers” han exemplifierar med och inte rektorer. Men dels har rektorer ofta sin bakgrund i ett läraruppdrag, och dels har de i sitt ledar- och chefsuppdrag en liknande handlingsfrihet som lärare hos Lipsky. Det statliga uppdrag som riktas till dessa två grupper pekar på detta förhållande. I detta avsnitt uppfattas därför rektorer som street-level bureaucrats, som gräsrotsbyråkrater eller, som hos Berg (2003), som gräsrotsadministratörer, och deras anställning har sin hemvist i en street-level bureaucracy.

Lipsky argumenterar för att:

”The decisions of street-level-bureaucrats, the routines they establish, and the devices they invent to cope with uncertainties and work pressures, effectively become the public policies they carry out” (s. xii).

De anställda har här utvecklat en egen relativ autonomi med ett brett tolkningsutrymme avseende genomförandet av politiskt fattade beslut på sin realiseringsarena. En rimlig förklaring till denna utveckling är att det knappast skulle fungera med i detalj utformade anvisningar för varje möjlig beslutssituation, varför street-level bureaucrats helt enkelt över tid utvecklat ett förhållandevis stort utrymme för egna verksamhetsbeslut.

Det är inte på policy- eller politikernivån, dvs. formuleringsarenan, som utfallet av implementeringen av fattade beslut avgörs, utan i den specifika verksamheten på realiseringsarenan, som besluten avser att påverka, utveckla och förändra (Lindensjö och Lundgren, 2010). Tillämpningen på den lokala nivån överensstämmer inte alltid med beslutsfattarnas intentioner, vilket är en huvudpoäng i Lipskys arbete.

Skolinspektionens chef uttalar i en debattartikel i Göteborgs Posten (2010-01-17) att det är anmärkningsvärt att skillnaden mellan skolor är så omfattande i ett skolsystem som har som mål att vara likvärdigt för alla elever. Utifrån Lipskys tes är detta snarare förståeligt.

Även om implementeringen av politiskt fattade beslut inte alltid genomförs i enlighet med intentionerna, bör den komplexa praktik beaktas i vilken en rad faktorer påverkar skolpolitikens förverkligande och genomförande. Rektorer i denna praktik har ett eget inflytande över implementeringen av politiska beslut, i sitt eget tämligen självständiga genomförandeansvar i förhållande till de nationella målen och de beslut som lokalt förväntas följa av dessa.

Lipsky menar att utkrävande av ansvar är ett viktigt inslag i en demokrati och ett tydligt sådant ansvar gäller anställda, nämligen:

”... to carry out the declared policy and otherwise administer the ongoing structures of governmentally determined opportunity and regulation” (s. 160).

Lipsky presenterar en kortfattad ”Bureaucratic Accountability Policy”, en slags policy för att följa upp ansvarsskyldigheten kopplad till de anställda i en verksamhet. Ett kort citat från Giddens (1984) kan här komplettera Lipskys framställning:

”To be accountable for one’s activities is both to explicate the reasons for them and to supply the normative grounds whereby they may be justified” (s. 30 i Giddens).

Lipsky förtecknar några förutsättningar för att denna policy skall kunna realiseras. Två av hans fyra punkter har bäring på skolan och ser ut på följande sätt. ”Workers” förstås här som rektorer (s. 161):

“Agencies must know what they want workers to do. Where the objectives are multiple and conflicting, agencies must be able to rank their performance.”

“Agencies must know how to measure workers performance.”

Dessa två punkter går att identifiera i skoldebatten idag. Samhällsmål och verksamhetsmål är exempel på att mål på skilda nivåer inte alltid stämmer överens, exempelvis utifrån bristande samspel mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, vilket rimligtvis påverkar rektors uppdrag. Att budgetdisciplin generellt överordnas prestationer i verksamheter visar på detta. Begreppen ”rank”, ”measure” och ”performance” anspelar tidigt på New Public Management, styrningsformen som kommit att inverka på rektor med hennes eller hans uppdrag.

Lipsky hänvisar till Thompsons (1967) "Organizations in Action", i svensk översättning "Hur organisationer fungerar" (1992), där Thompson skriver att den person vars prestationer skall prövas eller utvärderas, apropå punkterna ovan:

"... is tempted to select tasks which promise to enhance his scores assessment criteria" (s. 166).

Sedan lägger Lipsky till för egen del att:

" street-level-bureaucrats will make choices and exercise discretion by directing their activities in ways that will improve their performance scores" (ibid).

Rektor har ansvaret att fatta unika och avgörande beslut för enskilda individer i situationer, som är speciella för dessa klienter eller kunder. Detta skiljer street-level bureaucrats från anställda i andra verksamheter eller organisationer, menar Lipsky. Han hävdar att rektorer och lärare har ett, som han uttrycker det, oreducerbart ansvar visavi sina kunder, men pekar på ett problem, möjligen i en ganska kärv ton, nämligen att street-level bureaucrats:

"...will use existing regulations and administrative provision to circumvent reforms, which limit their discretion" (s. 21).

Lipsky hävdar dessutom att:

"Another aspect of street-level-bureaucrats' role interest is their desire to maintain and expand their autonomy" (s. 19).

Kopplas till de båda citaten ovan begreppet "förändringsbenägenhet", kanske av rektor efterfrågad och önskad som konsekvens av verksamhetsresultat, så ges begreppet "trögrörlighet" här ett ganska pregnant uttryck. Även Merton (1957) skriver om "official bureaucrats" att dessa:

"... have a pride of craft which leads them to resist change in established routines; at least those changes which are felt to be imposed by others" (s. 255).

Rektorer och lärare förväntas svara upp mot behov som enskilda individer har i aktuella och konkreta situationer, hur starkt deras arbetssituation än tillåts medverka till att dämpa flexibla lösningar för stunden. Lipsky skriver nu i en fortsatt kärv ton kan det tyckas, att:

"... street-level bureaucrats still have the responsibility *at least to be open to the possibility* that each client presents special circumstances and opportunities that may require fresh thinking and flexible action" (s. 161, kursiv i Lipsky).

I sin studie tecknar Lipsky en ifrågasättande bild av de anställda i deras uppdrag. Samtidigt, och inte oviktigt, förmedlar Lipsky även en bild av anställda som uttrycker tillfredsställelse med sina arbetsuppgifter och i utövandet av dem.

Avslutningsvis är det tydligt hur väl Lipskys teori stämmer särskilt med ett institutionellt perspektiv på ledarskap och även på programteorins syn på korstrycket för program. Det externa trycket är kravfyllt och dilemmaladdat. Rektorernas stresshantering och strävan efter avlastande rutiner bygger upp institutioner, som hotar verksamhetens flexibilitet. De frestas att påverka ansvarsutkrävandets mål och granskning av måluppfyllelse för att upprätthålla eller stärka den egna organisationens legitimitet. De värnar om sin autonomi.

Domain Theory

Kouzes och Mico (1979) talar om allt annat än klara och entydiga villkor eller förutsättningar för att beslutsfattare och medarbetare i en organisation faktiskt kan beskriva eller förstå hela den verksamhet som organisationen bär upp. Beroende på sin hierarkiska position i organisationen betraktar och tolkar man som anställd på skilda sätt skeenden och händelser, även om man tillhör samma organisation.

Bakgrunden till deras teori är ett projekt de genomförde riktat mot "human service organizations", "HSO", en definition på verksamheter som också stämmer in på Lipskys street-level bureaucracy. Hos Kouzes och Mico anspelar dessa organisationer i vid mening på "the fields of health, education, and social welfare (s. 453ff). Projektets mål var att försöka förbättra och utveckla "integrated human services" i sådana verksamheter.

Deltagarna i projektet valdes ut av sina chefer och placerades därefter i tre olika utvecklingsgrupper. Under den tid som projektet löpte noterades en intressant utveckling hos deltagarna. Projektledningen blev, skriver Kouzes och Mico:

"acutely aware of issues that reflected differing points of view – those of *policy*, of *management*, and of *service*" (ibid.).

Under det första året hade placeringen av deltagarna i grupperna gjorts helt fritt. Året därpå placerades de deltagare tillsammans, vilka hade liknande arbetsuppgifter på sina hemmaarbetsplatser. Grupperna hade fortsatt samma antal deltagare, men nu bestod varje grupp istället av personer med samma yrkesbakgrund.

Under detta andra år konstaterades att deltagarna i en sådan ny grupp, gentemot de två andra grupperna, kom att uppfatta "integrated human services" annorlunda. Det är i denna nya gruppering av deltagarna, som deras tillhörighet till den egna gruppen växer fram och en åtskillnad gentemot övriga grupper blir alltmer märkbar.

Denna observerade förändring, med resultatet en allt starkare grupp tillhörighet utifrån yrkeshemvist benämns nu av Kouzes och Mico som domän. Med de tre begreppen i citatet ovan kallas dessa (s. 456):

1. The policy domain,
2. The management domain,
3. The service domain

Domän 1 motsvarar nivån där demokratiskt valda och utnämnda politiker representerar sina väljare. En representativ form är en logisk struktur för denna domän, "the policy domain."

Domän 2 motsvarar nivån där medarbetare som förebild ser en struktur som liknar "business-like-management", vilket medför en hierarkisk och kontrollerande domän med inspiration hämtad från "business and industrial management", "the management domain."

Domän 3 motsvarar nivån där medarbetare är verksamhetsnära, möter kunder och klienter som enskilda eller i grupp, och som själva eftersträvar professionalitet i sina uppdrag. Självtändighet och eget självstyrande kännetecknar denna struktur, "the service domain". Överensstämmelsen med "street-level bureaucracies" är här tydlig.

Kouzes och Mico noterar sedan att medarbetarna i respektive domän upplever problem utifrån organisationens gemensamma verksamhetsidé. En gemensam målformulering avseende hela organisationen, en verksamhetsidé, borde väl omfattas av samtliga medarbetare?

Men här menar författarna att medarbetare visavi varandra tvärtom upplever "separate identities" (s. 457), "different norms" (s. 459), "discordance" (s. 460), "different rhythms of change" (s. 460) med fler exempel. Ett helhetsperspektiv eller en verksamhetsidé skymms således i respektive domän genom att de anställda där istället följer egna mål och prioriteringar.

Finns det en väg ur denna problembeskrivning? Det som anförs är att inrätta "a temporary domain" (s. 464). Där kan en kraftsamling ske i form av samarbete

och gemensamma uppdrag, en slags informell struktur för att motverka de skillnader som domäner byggt upp. Att etablera sådana samarbetsprocesser genom utbildning av medarbetare från de tre domänerna i denna extra eller tillfälliga fjärde domän skulle kunna bidra till en möjlig lösning. En sådan utveckling kallar Kouzes och Mico "the successful bridging of domains..." (ibid.).

Kronvall, Olsson och Sköldborg (1991) talar om samspelet mellan domänerna (s. 29). Det vore värdefullt att försöka skapa ett samspel mellan planering och beslut uppifrån med medarbetares och brukares idéer och strävanden till förändring nerifrån. Det tycks vara så, menar Kronvall et al, att "den professionella personalen har en annan verklighetsbild än den som skapas i de politiska diskussionerna eller i den administrativa processen" (s. 28).

Författarna tycker sig uppfatta en nära och formell kontakt mellan politikernivån och, som de uttrycker det, den administrativa processen, båda i deras modell placerade inom den politiska domänen. Däremot präglas kontakten mellan denna domän och nästa, den professionella domänen, av oklara kontakter och relationer.

Med stöd av Svedberg (2000) och Cregård (2000) skall jag utifrån Lipskys beskrivning koppla på teorin om domäner för att försöka placera in rektor i lämplig domän. Ett skäl för detta är att kunna visa, att i det omvittrade korsdrag som rektors uppdrag genomförs, blåser det bokstavligen från flera håll samtidigt. Mot en sådan bakgrund är det egna handlingsutrymmet för street-level bureaucrats, dvs. det handlingsutrymme som Lipsky ser som en gemensam nämnare för dem, närmast att uppfatta som en strategi för att klara uppdraget.

När Svedberg (s. 85) behandlar domäner görs en liknande indelning som hos Kouzes och Mico:

1. den politiska domänen
2. den administrativa domänen
3. den professionella domänen
4. klientdomänen

Cregård (s. 22) redovisar ytterligare en indelning:

1. den politiska domänen
2. den administrativa domänen eller ledningsdomänen
3. utförardomänen
4. brukardomänen

Svedberg och Cregård anger således en fjärde domän och det är i denna domän som street-level bureaucrats ofta möter sina klienter eller brukare. Swedberg beskriver varje domän som ”ett slags territorium med maktanspråk värt att bevara” (s. 84) underförstått för dem som här har sin organisatoriska hemvist.

Normer och spelregler, arbetsmiljö och handlingsberedskap ser olika ut i respektive domän. Vad man kan eller får säga, vad som är gångbart eller inte, ”meningsskapande identitetsprocesser” skiljer sig helt enkelt åt, skriver Swedberg (s. 85). Att vara en del av de processer som utgör domänens ryggrad skapar trygghet och möjliggör ökad arbetstillfredsställelse. Dessutom finns beredskapen att, om inte misstänkliggöra andra, så i alla fall utestänga dem från den egna domänens tillhörighet.

Domänerna har olika kriterier för hur framgång eller misslyckanden hanteras. En konsekvens av detta blir att styrning och samverkan domänerna emellan inte sällan upplevs som problematisk eller konfliktfylld. Cregård menar att det helt enkelt är besvärligt att förstå varandra.

Thompson (1992) talar om vikten av domänkonsensus, dvs. konsensus mellan organisationens olika domäner. För honom är sådan konsensus den gemensamma bilden av organisationens mål och roll, alltså verksamhetsidén. Domänkonsensus anses medföra positiva förväntningar på att kunna lösa uppdrag, dels för medarbetarna, och dels för de klienter eller brukare man möter med deras förväntningar. Det är för att underlätta och utveckla sådan domänkonsensus som Kouzes och Mico föreslår inrättandet av en ”temporary domain”.

Att rektors uppdrag nu inte innebär en tillhörighet med den politiska domänen är nog klart. Rektor är knappast heller klient eller brukare i sin organisation. Tillhör rektor med Svedbergs och Cregårds benämningar den administrativa nivån eller ledningsnivån, dvs. nivån i hierarkin under den politiska domänen? Eller med Kouzes och Micos benämning, the management domain? Ja, så kan det vara, dvs. den domän, där rektors arbete kan vara att tolka och transformera statens och kommunens mål för styrning och ledning av densamma i den egna verkligheten i skolvardagen. Och när detta senare inträffar befinner sig rektor därför i den professionella domänen hos Svedberg, och med Cregård fortsatt i den administrativa eller ledningsdomänen.

I möten med lärare och elever, med elevernas föräldrar, med besök i klassrum och elevråd, skolråd eller hem- och skola-möten befinner sig rektor i utförar-

eller klientdomänen. Möjligen får rektor istället en sorts tillhörighet med den politiska domänen när hon eller han är föredragande vid nämnd- eller styrelsemöten i skolfrågor.

Rektor placerad i managementdomänen med dess struktur av styrning och ledning inträffar när övergripande utredningsuppdrag för hela skolorganisationen, som en kommuns hela skolverksamhet, uppdragits åt henne eller honom. När rektor har enskilda utvecklingssamtal med personal eller föräldrasamtal om deras barn, hur uppfattas rektor då av dem hon eller han möter?

Är rektor del av den politiska domänen (policy domain), den professionella (management domain) eller en företrädare för utförardomänen (service domain)? Det går att se Koutzes och Micos tre domäner, liksom Svedbergs och Cregårds fyra domäner, som möjliga hemvister för rektor utifrån anförd teori och anförda studier. Rimligtvis borde dock den politiska domänen ses som undantagen. Frågan om var rektorsuppdraget sammanfattningsvis hör hemma, beror sannolikt på i vilken domän själva frågan ställs, och på vem som har tolkningsföreträde. Svedberg menar att det är tveksamt om man kan säga att rektor tillhör en speciell domän överhuvudtaget.

Jarl et al (2011) hävdar decenniet efter Svedberg och Cregård att New Public Management-förändringar i skolans organisation och styrning medfört att rektorerna fått en tydligare professionell profil. De har succesivt lämnat den lärarprofessionella relationen ("primus inter pares") för att mer och mer ingå i huvudmannens administrativa ledningsstruktur. Detta innebär förstås en möjlighet för en tydligare domäntillhörighet. Men under processens gång, och för rektorer som inte är bekväma med denna utveckling, så kan det givetvis fortsatt medföra en slags hemlöshet. Det egna tolknings- och handlingsutrymmet för rektor bör i vilket fall värnas, som grund för ett identitetsskapande i det egna uppdraget, som jag ser det.

Lipskys teori om street-level bureaucrats och deras inställning att "circumvent reforms, which limit their discretion" (s. 21), deras intresse av att behålla och utveckla sin handlingsfrihet och oberoende av domäntillhörighet, kan överfört till rektor knappast uttryckas bättre än att det helt enkelt är en överlevnadsstrategi. Sådana frihetsgrader är lika väsentliga vare man skaffar sig plats i den nya administrativa eller ledningsdomänen eller försöker bosätta sig annorstädes i skolorganisationen.

Som framgår har domänteorin stor släktskap med institutionalismen eller kan rent av beskrivas som en del av den. Att olika nivåer, positioner och uppdrag ger upphov till olika institutionella logiker hos utövarna finns även beskrivet inom institutionell teori som organisatoriska fält. Där gäller det exempelvis skolor gentemot andra verksamhetsområden eller olika skoltyper som exempel folkhögskolor visavi gymnasieskolor (Runesdotter, 2010).

Bandura och Self-Efficacy – kapacitetsupplevelse hos rektor

I arbetet med enkäten har Albert Banduras verk ”Self-Efficacy – the Exercise of Control” (1997), varit ett viktigt stöd och enkäten i min studie är konstruerad med denna teori som grund. Teorin genererade begreppet ”self-efficacy”, benämnt som självförmåga, själveffektivitet eller kapacitetsupplevelse. En beskrivning av begreppet kapacitetsupplevelse ger Lander (2013) och det är denna benämning jag kommer att använda i detta avsnitt. Men, vad är self-efficacy?

Pervin, Cervone och Johnn (2005) skriver om det:

”Bandura has been at the forefront in emphasizing that people’s expectations about their own capabilities for performance are the key ingredient in human achievement and well-being. He refers to these expectations as perceptions of self-efficacy” (s.426).

Enkelt uttryckt innebär detta att individer med hög kapacitetsupplevelse klarar utmaningar bättre än individer med låg kapacitetsupplevelse.

Pervin et al visar på att en omfattande forskning slagit fast en stark koppling mellan den egna kapacitetsupplevelse och resultat. Bandura skriver att:

”... beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency” (s. 3) och vidare att ”... performance successes generally raise beliefs of personal efficacy” (s. 81).

Innebörden här är att individen i uppgiftsspecifika situationer erfar den egna kapacitetsupplevelsen som tillräcklig för att med bra resultat lösa förestående problem.

Lander (2013) skriver om detta med referens till Bandura och understryker att kapacitetsupplevelsen gäller just specifika uppgifter, att den inte avser en värdering av ens personlighet som sådan och att kapacitetsupplevelsen är kontextspecifik, dvs. för en aktuell situation och för den närmaste framtiden. Weick (2001) resonerar på liknande sätt:

”If we assume that better design comes from focusing on the task than from focusing on the self, then high self-efficacy is an important antecedent of design because it encourages people to pay attention to the task” (s. 70).

Bandura beskriver fyra informationskällor som opererar, var och en för sig eller flera samtidigt, hos individen när ”self-efficacy beliefs” konstrueras hos henne eller honom (s. 79):

1. Enactive mastery experiences that serve as indicators of capability
2. Vicarious experiences that alter efficacy beliefs through transmission of competencies and comparison with the attainments of others
3. Verbal persuasion and allied types of social influences that one possesses certain capabilities
4. Physiological and affective states from which people partly judge their capableness, strength, and vulnerability to dysfunction

Några kommentarer om de fyra principerna. Misslyckanden underminerar, särskilt om sådana misslyckanden återkommer innan upplevelsen av den egna kapaciteten hunnit slå rot. Svårigheter skapar samtidigt möjligheter för individen att vända motgångar till framgång, som genom att försöka använda och finslipa den kapacitet eller förmåga som ändå finns.

Ett medel för detta kan vara en klar och tydlig återkoppling, (verbal persuasion), vilken avfärdar den misstro till den egna kapaciteten som individen bär på. Detta liknar påtagligt den slags återkoppling som ingår i begreppet transformational leadership hos rektor (Leithwood och Jantzi, 2011). Även för individer som lyckas är konstruktiv kritik en sporre för kapacitetsupplevelsen.

Förebilder eller modeller är i sitt agerande, i för individen betydelsefulla situationer, förebildliga för henne eller honom. Individer söker kunniga och skickliga personer som modeller, (vicarious experiences), för det egna handlandet. När sådana förebilder dessutom visar tillförsikt och tilltro till den egna kapaciteten så stärks också kapacitetsupplevelsen hos individen ifråga.

Kåver (2006) talar om modellinläring som ett effektivt sätt att lära sig ett beteende, alltså av modeller som finns överallt i vår omgivning. Verkliga modeller ser eller möter vi ofta konkret medan symboliska modeller dyker upp i TV-program, i böcker eller på film. Kåver ser tre huvudsakliga effekter av modellinläring (s. 78):

- a) individen eller observatören lär sig nya beteenden
- b) upplevelsen dämpar eller ökar befintliga beteenden
- c) utlöser liksom en signal ett beteende som härmas direkt

Det är intressant när Bandura talar om ”self-modeling” (s. 94) som mer effektivt än muntlig information inför lösningen av en uppgift. En form för detta kan vara

att filma och dokumentera situationer, där individen, så att säga, får utgöra sin egen modell, och sedan få återkoppling och analysera resultaten, vilket över tid medför att man lyckas ”enhance proficiency” (ibid.). Som jämförelse mellan self-modeling och mastery-modeling menar Bandura att:

”masterly-modeling is just as effective in raising perceived efficacy and performance as is self-modeling of improvement” (s. 100).

Att tro på eller lita på en person som argumenterar för min duglighet eller framgång, och som gärna vill prata med mig om vad jag åstadkommit, är inte självklart. Även om min självuppfattning delvis beror på andra personers uppfattning om mig borde jag trots allt veta bäst själv vad jag kan. Så för att ”verbal persuasion” skall nå fram till mig är det bäst om detta budskap har en avsändare som är insatt i och gärna har erfarenheter av de situationer jag själv möter och som jag rör mig i.

Det förekommer även att en ytlig återkoppling och käcka tillrop skapar en inbillad kapacitetsupplevelse hos individer, vars förmåga att ta till sig egna erfarenheter är bristfällig. Men i längden är den kapacitetsupplevelsen skör, eftersom den beror på vem eller vilka som råkar stå för återkopplingen.

Banduras fjärde princip handlar om individens eget förhållningssätt eller beredskap i situationer, där den egna kapaciteten prövas. Den emotionella och psykologiska inställningen påverkar min kapacitet, (psychological and affective states). Att en känsla av välbefinnande eller helt enkelt ett gott humör kan påverka min handlingsberedskap positivt är väl närmast en truism.

Bandura skriver:

”Induced positive mood enhances perceived efficacy, whereas induced despondent mood diminishes it” (s. 112).

Men för att något moderera detta fortsätter han:

”... mood will not transform a mouse into a mighty lion, or a lion into a cringing mouse” (ibid.).

Sandén (2007, s. 69-70) visar med ett exempel hur rektor kan agera i en ledningssituation med Banduras teori som analysredskap. Rektor har ett ansvar för att lokalt implementera Lgr 11 och hon eller han inser förmodligen både kravet på och nyttan av att faktiskt genomföra detta. Men rektor är här osäker på att lyckas, har en låg kapacitetsupplevelse, visavi sina pedagoger. Ett resultat kan då bli att rektor solidariserar sig med personal som uttryckt ointresse och därvid helt sonika lämnar implementeringsuppdraget.

En annan rektor med samma uppdrag, och som hunnit förvärva högre kapacitetsupplevelse, exempelvis genom tidigare framgångar, låter sig inte bli nedslagen över motståndet, utan kan istället uppleva att det är spännande och utmanande varvid det egna engagemanget för att klara uppgiften ökar. Högre engagemang underlättar vanligen vägen till framgång och resultaten av egna erfarenheter av att ha lyckats tidigare med liknande uppgifter (enactive mastery experiences) är centralt för kapacitetsupplevelsen.

Sandén refererar avslutningsvis en studie av Tschannen-Moran och Gareis (2005) med närmare 500 rektorer i Virginia som målgrupp. Undersökningen gav ett klart stöd för att det föreligger ett signifikant samband mellan rektors upplevelse av kapacitetsupplevelse och ledarskapet på så sätt att ”en påtaglig känsla av själveffektivitet påverkar det generella ledarskapet, det pedagogiska ledarskapet och det moraliska ledarskapet på ett positivt sätt” (s. 75).

Fyra skandinaviska studier av rektorers kapacitetsupplevelse

Lindberg (2011) har undersökt hur upplevd stress inverkar på skolledares kapacitetsupplevelse i deras uppdrag. Lindberg refererar till Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek och Rosenthal (1964). Deras teori lyfter fram såväl ett organisationsperspektiv på vilka krav som kan ställas på en individ som individens egen förståelse av dessa krav. När perspektiven inte möts framkallar detta hos individen ”role stress”. Svensson (2010) menar att sådana inslag i den komplexa skolledarrollen idag närmast är vardag för svenska rektorer. Hon beskriver ”role stress” med begreppen rolloklarheter, rollspänningar och rollöverlastning.

Kahn, Wolfe, Quinn och Rosenthal (1964) undersökte vidare den påverkan organisationer har på den anställda enskilda individens fysiska och mentala hälsa. Det är i dessa sammanhang begreppet ”organizational stress” lyfts fram, centrerat kring ”role conflict” och ”role ambiguity”, det senare även innefattande begreppet ”role overload” (s. 59). Försöker man definiera roll utan att nämna dess koppling till andra roller försvinner rollen, ”there is virtually nothing left” (s. 389), menar Kahn et al. ”Role” definieras därför i termer av dess relation till andra roller som ”a network of interrelated roles” i ett öppet system (s. 388). Kahn et al menar att fyra vägar är möjliga för att hantera problemet, vägar som jag tänker också kan appliceras på rektorers och deras överordnades ledarskap (s. 387):

1. Strukturella förändringar av organisationer
2. Nya urvalskriterier för anställning
3. Använda förebilder och modeller för anställdas utveckling
4. Stärka relationer mellan anställda

Lindberg pekar på att ett antal studier nu ifrågasätter den tidigare uppfattningen om ett tydligt samband mellan stress hos individen och resultaten av hennes eller hans arbetsinsatser. Lindberg (s. 14) citerar Gilboa, Shirom och Cooper (2008) som skriver:

“... that stress has a linear impact on performance has been seriously called into question.”

Studier visar att de ”role stressors” som nämnts ovan kan vara fördelaktiga för individen, dock inom vissa gränser. Över eller under dessa kan resultatet bli det motsatta och därmed skadligt för individen, dvs. ”functional or dysfunctional influence” (ibid.).

Lindberg och Wincent (2011) tar upp detta i en ny studie de genomfört med att belysa stressors betydelse när kapacitetsupplevelse antas fungera medierande. Författarna intresserar sig för frågan huruvida ”goal commitment” är funktionellt eller dysfunktionellt för individen i hennes eller hans arbete. De menar att ”goal commitment” samtidigt kan vara både produktivt och improduktivt, dvs. såväl underlättande som försvårande för individen att genomföra sina arbetsuppgifter.

I fokus för undersökningen står begreppen ”self-efficacy” (Bandura, a. a.) och ”role-stressors” (Kahn et al 1964). Lindberg och Wincent refererar till dessa två och de för fram som sin uppfattning att:

“... strong reasons exist to suggest that self-efficacy should have a central, mediating role in the two processes (role conflict and role overload, min kommentar) for the ultimate influence on performance” (s. 2640).

Beträffande det förra perspektivet visar studien att ett uttalat engagemang för måluppfyllelse hos individen reducerar ”role ambiguity” och förbättrar kapacitetsupplevelsen. Härigenom nås högre måluppfyllelse. Beträffande det senare perspektivet visas att omständigheter, som att rollen uppfattas som oklar eller komplicerad för individen, ändå kan generera tydliga satsningar på måluppfyllelse. Men resultatet av detta medför ökad ”role overload” och försämrad kapacitetsupplevelse, vilket sammantaget istället ger sämre måluppfyllelse.

Lindberg och Wincent sammanfattar i dessa två citat sina resultat vad avser rektorernas kapacitetsupplevelse (s. 2649):

”We showed that self-efficacy has an important relationship with role performance...”

“Another important contribution of this study is the insight into the impact of high self-efficacy on performance, which seems to be a key factor in how high commitment transfers from stressors into performance.”

Federici och Skaalvik (2011) har undersökt “Principal self-efficacy and work engagement” med hjälp av en “Norwegian Principal Self-Efficacy Scale”, ett instrument som de konstruerat. Denna undersökning har en likartad design som min studie och ges utrymme här.

En jämförelse mellan Federici och Skaalvik och min studie visar att de mäter ”instructional leadership”, här rektors pedagogiska ledarskap, i två item medan jag använder 20. Federici och Skaalvik intervjuar fem rektorer, i min studie är det 22 svenska rektorer. I operationaliseringen av det pedagogiska ledarskapet förlägger Federici och Skaalvik inslag i rektors uppdrag utanför detta ledarskap, som jag hänför till det pedagogiska ledarskapet.

Arbetet med denna norska skala eller mätinstrument inleddes med intervjuer av rektorer i motsvarande grundskolan, en intervjuundersökning som genomfördes i två regioner i Norge med fem rektorer. Intervjuerna inriktades på att fånga beskrivningar från rektorer om hur en typisk arbetsdag ser ut för dem. Resultaten av intervju svaren kategoriserades i åtta dimensioner utifrån de uppgifter och ansvarsområden som rektorerna uttryckte som väsentliga i sina uppdrag.

Van Etten och Pressley (2008), som Federici och Skaalvik refererar till, beskriver ett sådant tillvägagångssätt:

“In inductive, qualitative research, the researchers do not come to the study with a strong hypothesis, but instead intend to induce regularities from participants’ perspective” (s. 813).

Eftersom dimensionerna vaskats fram ur intervju svaren bedömdes dessa som trovärdiga och fick bilda underlag för konstruktionen av mätinstrumentet, dvs. det frågeformulär eller den enkät med vars hjälp ”Principal self-efficacy” skulle testas.

Enkätens åtta dimensioner är följande med ett item angivet som exempel för varje. Svar gavs på en sjugradig skala från ”Not certain at all” till ”Absolutely

certain”. Siffran inom parentes anger hur många item som respektive dimension innehåller.

1. *Instructional leadership*: How certain are you that you can initiate, plan and carry out instructional leadership? (2)
2. *Economic management*: How certain are you that you can keep track of the school's finances? (2)
3. *The municipal authority*: How certain are you that you can collaborate with the municipal authority about future directions for the school? (2)
4. *Parental relations*: How certain are you that you can develop a good cooperation between school and home? (2)
5. *Relationship with the local community*: How certain are you that you can maintain contact and cooperate with local business? (3)
6. *Administrative management*: How certain are you that you can follow up and implement all decisions taken? (4)
7. *Teacher support*: How certain are you that you can attend to and support teachers who are struggling with strain or exhaustion? (2)
8. *School environment*: How certain are you that you can develop a school environment for the pupils? (5)

Federici och Skaalvik anger två syften med sin undersökning:

1. Testa faktorstrukturen i den nu konstruerade multidimensionella och hierarkiska ”Norwegian Principal Self-Efficacy Scale” (NPSES).

För detta ändamål togs frågeformuläret fram, som beskrivits ovan. Detta formulär skickades via mail till de 300 av 569 dessförinnan slumpmässigt utvalda skolledare, vilka accepterat att delta i undersökningen. Siffran 300 individer motsvaras i min studie av 181 individer.

2. Pröva rimligheten i sina förväntningar om en positiv relation mellan rektors kapacitetsupplevelse och engagemang i sitt arbete.

För ändamålet att mäta ”work engagement” användes ”Utrecht Work Engagement Scale”, UWES, (s. 585), ett instrument som finns på flera språk. Här användes en norsk modifierad version, som består av tre dimensioner med vardera tre item att besvara från ”Never” till ”Daily”. Med exempel ser detta UVES ut på följande sätt:

1. *Vigor*: At work I feel like I am bursting with energy.
2. *Dedication*: I am enthusiastic about my job.
3. *Absorption*: I am immersed in my job.

Efter analys av erhållna data, konfirmatorisk faktoranalys och strukturell ekvationsmodellering, konstaterades att rektors kapacitetsupplevelse i mätinstrumentet är en multidimensionell konstruktion med åtta korrelerade faktorer med tillsammans 22 item som ovan, där korrelationerna blev från

måttliga till starka. Resultatet av den faktorstruktur som NPSES byggdes upp utav gör således att denna skala kan anses vara ett acceptabelt instrument för att mäta rektors kapacitetsupplevelse. Dessutom visar data att det med stöd av rektors kapacitetsupplevelse också går att förutsäga rektors engagemang i sitt arbete.

Man visade vidare, med stöd av regressionsanalys, att de inslag eller funktioner i rektors uppdrag som allra starkast kunde förutsäga rektors engagemang i sitt arbete var instructional leadership. Detta följdes av dimensionerna ”administrative management” och ”school environment” (s. 595). Författarna menar att resultatet borde bekräftas genom fler studier och i annan kontext.

Mot bakgrund av sina resultat bekymrar sig Federici och Skaalvik över den bild av rektorsuppdraget som framtonat i Norge. Hög arbetsbelastning och ständig tidspress tycks ge få möjligheter för rektor att utöva ”instructional leadership”, vilket som konsekvens medfört ett minskat engagemang för rektor i detta arbete.

Federici och Skaalvik redovisar resultat med en tydlig relation mellan rektors kapacitetsupplevelse och engagemang i sitt arbete. De menar dock att det kan vara svårt att fastställa ett orsakssamband hos rektor mellan kapacitetsupplevelse och engagemang i arbetet. Även om dessa två är positivt korrelerade är det inte givet, skriver författarna, med referens till Schaufeli and Bakker (2004), huruvida kapacitetsupplevelse kommer före eller efter engagemang i arbetet. Refererade forskare tänker sig istället en existerande uppåtgående spiral, där ”self-efficacy” alstrar ”work engagement”, vilket i sin tur medför ökad ”self-efficacy” och så vidare.

Federici och Skaalvik skriver avslutningsvis:

”Enhancing principals’ self-efficacy and work engagement is an important objective for those responsible for improving the quality of leadership in schools” (s. 596).

Federici och Skaalvik (2012) fortsätter sina studier med hjälp av den utvecklade ”Norwegian Principal Self-Efficacy Scale”. I denna studie inkluderades dessutom två nya item till detta instrument, benämnda ”relation to municipal authority och economic management”. Vidare användes dels Maslach Burnout Inventory och dels två nya instrument som författarna utvecklade för att mäta ”job satisfaction and motivation to quit”.

Syftet med studien var att undersöka relationer mellan dessa begrepp, alltså mellan rektors kapacitetsupplevelse, tillfredsställelse i arbetet, risken för

utbrändhet, och anledning till eller motiv för att lämna sin anställning. Drygt 1800 rektorer i motsvarande grundskolan i Norge besvarade en elektronisk enkät inom dessa områden. Svaren analyserades med hjälp av konfirmatorisk faktoranalys och strukturell ekvationsmodellering.

Två olika analysmodeller prövades beroende på osäkerheten om huruvida utbrändhet föregår eller följer av tillfredsställelse i arbetet. Författarna menar här, med referens till LeCompte och Dworkin (1991), att individer som upplever utbrändhet eller otillfredsställelse inte självklart ämnar sitt arbete, helt enkelt beroende på att man investerat så mycket i detta.

Resultaten av analyserna kom att visa att det starkaste skälet för att lämna sin anställning var just utbrändhet. En möjlig tolkning av analyserna av de båda modellerna tillsammans visar att det kan föreligga ” a reciprocal relation between burnout and job satisfaction” (s. 311). Modellerna visar en stark relation mellan dessa två begrepp, men orsakssambandet är fortfarande oklart. Longitudinella studier skulle kunna bringa klarhet i den frågan.

Ett resultat från de två analysmodellerna som överraskade forskarna var att en moderat och positiv relation förelåg mellan rektors kapacitetsupplevelse och skälen för att lämna sitt uppdrag. De tolkar detta samband som att kapacitetsupplevelsen på två olika sätt relaterar till skäl för att just lämna sitt rektorsuppdrag.

Å ena sidan kan en hög grad av kapacitetsupplevelse leda till högre tillfredsställelse i arbetet och därmed följande lägre grad av utbrändhet. Sammantaget stärker detta motiven för att fortsätta uppdraget som rektor. Å andra sidan kan en hög grad av kapacitetsupplevelse även medföra att man tror sig om att lyckas också med andra arbetsuppgifter. Detta medför goda skäl för och ett ökat intresse av att lämna rektorsuppdraget för att pröva något nytt.

Forskarna summerar sina resultat med konstaterandet att kapacitetsupplevelse, utbrändhet och arbetstillfredsställelse alla påverkar ett beslut om att lämna sitt uppdrag som rektor, och här särskilt uttalat utbrändhet. Men de understryker också att trots utbrändhet så är det en lång väg mellan att ha goda egna skäl för att sluta och att faktiskt också göra så.

Det som förs fram för att förklara detta, dvs. att inte avsluta sin anställning, är exempelvis brist på alternativa anställningar jämte en låg grad av kapacitetsupplevelse. Trots att den entusiasm som sannolikt fanns vid

anställningens början sedan länge försvunnit blir resultatet därför att man ändå stannar kvar. Longitudinella undersökningar anförs ånyo som ett led att ytterligare försöka förklara varför skäl och motiv för en individ att lämna sin anställning sällan medför att detta faktiskt inträffar.

Jag kommer i kapitel 4, Design och metod, att som försöksvis diskutera begreppet kapacitetsupplevelse utifrån de fyra nu redovisade studierna inklusive Tschannen-Moran hos Sandén (a. a.) och jämföra den operationalisering av begreppet som gjordes i dessa med min egen studie.

Svenska och internationella studier om rektorers ledningsuppdrag

I detta avsnitt redovisas fler för studiens inriktning intressanta studier. Inledningsvis tas några mera generella formuleringar upp, sedan följer några studier av innehållet i rektors uppdrag och till sist några ord om formerna för ledarskapet – vem skall utföra det? Några svenska och internationella studier refereras.

Chefskap och ledarskap i stort i skolan

Lander (2000) ge ett brett exempel på vad ett skolledarskap kan omfatta när det jämförs med internationell ledarskapslitteratur:

”Management and leadership are not exactly the same thing, but many have noticed that for school leaders they tend to overlap. Leaders exchange in mobilization, vision building, problem solving, and learning, whereas managers do the goal setting, facilitation, coordination, monitoring, and rewarding business. Both roles are clearly needed to facilitate innovation and change. There is a growing interest in that teachers now engage in leadership roles among their peers” (s. 4259).

Moos, Möller och Johansson (2004) diskuterar ett demokratiskt och reflekterande ledarskap för rektorer i ett skandinaviskt perspektiv. De anger några vägledande principer för ett sådant ledarskap och jag väljer två av dessa. Skälet för detta är att dessa väl speglar rektors pedagogiska ledarskap, som jag uppfattar det: (s. 208):

1. Contribute to the quality of teaching in an active way.
2. Contribute to and create space for teacher learning.

Rektors uppdrag är att vara vägledare och handledare i lärarnas planering, genomförande och uppföljning av undervisningen. Dessutom ansvarar rektor för att ge lärarna tillfällen och möjligheter till större eget ansvar för sin fortbildning och vidare utveckling, enligt författarna.

Berg (2011b) talar om "ett antal dilemman som är inbyggda i skolledarskapet", (s. 32), och han pekar särskilt på förhållandet mellan utfall (resultatansvar) och process (verksamhetsansvar) i rektors uppdrag. Det senare - pedagogiska - ledarskapet kan alltså sitta trångt.

Leo (2013) skriver att begreppet pedagogiskt ledarskap inte används så ofta i internationell skolledarforskning. Begreppen "transformational leadership" och "instructional leadership" är istället vanliga och dessa två former av ledarskap har också många likheter. Instructional leadership tillskrivs dock "ett starkare fokus på det som händer i klassrummet" (s. 8).

Det pedagogiska ledarskapets innehåll

Sergiovanni (1984) argumenterar teoretiskt för behovet av excellent ledarskap och menar att ett kompetent sådant inte räcker till. Sergiovanni menar att "excellence is readily recognized in our ordinary experiences" (s. 6). Han hävdar att det existerar skillnader mellan skolor och ledning och exemplifierar detta med tre typer, "incompetent, competent and excellent schools and their leaders" (ibid.).

Sergiovanni lyfter sedan fram fem nivåer av ledarskap. Dessa speciella och hierarkiskt ordnade "leadership forces" beskrivs som:

"the means available to administrators, supervisors, and teachers to bring about or preserve changes needed to improve schooling" (s. 6).

Nivåerna ser ut på följande sätt:

1. Technical leadership – derived from sound management techniques
2. Human leadership – derived from harnessing available social and interpersonal resources
3. Educational leadership – derived from expert knowledge about matters of education and schooling
4. Symbolic leadership – derived from focusing the attention of others on matters of importance to the school
5. Cultural leadership – derived from building a unique school culture

Sergiovanni anför att framgångsrika och excellenta skolor har en kultur som likt en kompass styr sina medarbetare genom en uppsättning normer och värden, vilka upprätthålls och utvecklas av en excellent ledare.

På dessa skolor ägnar rektorer tid åt symboliska, subtila och mer informella aspekter av skolans uppdrag. Vad är viktigt för oss? Varför fungerar vi som vi

gör tillsammans? Varför är vi unika? Hur passar jag in i detta sammanhang? Att försöka besvara sådana frågor skapar en sorts metodisk ordning och reda bland medarbetarna. Detta stärker livet i skolan och lägger en gemensam moralisk grund, ett normativ som binder samman, enligt Sergioivanni uttryckt som:

”an orderliness to one’s school like derived from a sense of purpose and enriched meanings” (s. 13)

Mårdén (1996) anger som syftet med sin avhandling att ge insyn i rektorers tankevärld inför uppgiften att leda skolan. Rektorernas uppfattningar och åsikter om vilka uppgifter som ingår i detta skolledarskap fångades i 16 intervjuer och svaren placerades grovt inom fyra olika områden. I en kritisk reflektion över rektorsutsagorna utvecklar Mårdén sedan dessa i form av tre kategorier, vilka anses utgöra rektorsfunktionens beståndsdelar (s. 172):

1. att stödja och stötta
2. att värna om skolans mål
3. att leda och styra

”Att stödja och stötta” rör rektors förmåga att samarbeta med lärare och att stödja dem genom samtal är en viktig uppgift för rektor. Mårdén menar att det är viktigt att notera att en sådan samtalsordning påverkas av den position som rektor samtalar utifrån. Att avhandlingens teoretiska ansats bygger på Habermas teori (1981/84, 1981/87 i Mårdén) om kommunikativ handling kan här bara noteras. Eftersom relationen mellan ledare och ledda är asymmetrisk kan det medföra att stödet ges ensidigt, vilket påminner om vad som sker i en expert-klientrelation, skriver Mårdén.

”Att värna om skolans mål” innebär för rektor att konkretisera och operationalisera målen i form av egna tolkningar inför lärarna, en uppgift som med fördel kan genomföras tillsammans med dem. Mårdén talar här om den professionelle skolledaren, som hittar vägar till måluppfyllelse i form av att identifiera läroplansmålen och att initiera genomförandet av dem.

Samtidigt konstaterar Mårdén att rektors primära syfte ändå inte behöver vara egen målförståelse. Han talar om målens ibland ”illusoriska karaktär” (s. 177), vilket påverkar en framgång i implementeringen av målen.

”Att leda och styra” innebär ett fokus för rektor på kontrollen av sina medarbetare. Mårdén slår fast rektors och lärares olika hierarkiska positioner. Detta avstånd existerar, men kan brytas om en ”kommunikativ rationalitet”

(s. 180) vore möjlig att etablera, exempelvis genom att rektor ägnar sig mer åt pedagogiskt ledarskap och inte åt en växande pappersexercis. Mårdén nämner under denna kategori även begreppet makt och menar att detta begrepp kan tangera handlingsfrihet eller beskrivas i termer som påverkansmöjlighet eller ansvarstagande.

Mårdén konstaterar att rektorerna i sitt uppdrag möter komplexa och svårhanterade situationer med ibland egen villrådighet, men att deras reflektionsförmåga gör dem kapabla att kritiskt utmana uppdraget. Begreppet ”rektorsattityden” används här av Mårdén, som menar att denna präglas av en alldeles specifik värdeuppsättning, vilken innebär:

”att ambivalenta hållningar tas om hand, utslätas och åter presenteras i ett för den funktionella ordningen användbart skick.” (s. 187).

Svedberg (2000) har i en fallstudie följt fyra rektorer i deras arbete i en mindre mellansvensk kommun under ett läsår och dessutom genomfört intervjuer med kommunens skolchef. Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka och analysera rektorsrollen och hur den konstrueras i konkurrens med olika intressen och traditioner. Svedberg betraktar i sin studie skolledning som ”en socialt konstruerad process” (s. 61).

Svedberg beskriver under rubriken ”Organisatoriska domäner” (Koutzes och Mico, 1979) de olika meningsskiljaktigheter som rektor möter, ”en territorialitet med olika verklighetsuppfattningar” (s. 84). Detta gör hennes eller hans arbetssituation påfrestande och krävande, en spegling här av den i hans studie inledningsvis ställda frågan om det kan vara befogat att tala om ”en rollkris” för rektor (s. 23).

De betydande känslomässiga investeringar som rektor gör genom sina relationer kan skapa såväl makt som maktlöshet, tillfredsställelse som frustration. I synnerhet frustration kan vara svår att bemästra på grund av sådana olika meningserbudanden de organisatoriska domäner erbjuder, vilka rektor rör sig i och där erbjuds henne eller honom. Svedberg talar här om ”ledarskapets emotionella praktik” (s. 215), som en förmåga till behärskning och kontroll när känslomässiga bindningar och lojalitetsfält rörs upp.

I studien beskrivs hur en konflikt kom att uppstå mellan huvudmannen i form av skolchefen och rektorerna på grund av konkurrerande tolkningar av rektorsrollen i samband med genomförandet av en ny skolorganisation. Olika språk och

meningserbjudanden försvårade arbetet genom att pedagogiska argument kom att användas, dels som skäl för genomförandet, och dels att samma skäl samtidigt kom att tolkas inom en ekonomisk referensram. Rektorererna hamnade här med Swedbergs uttryck i en ”diskursiv skärningspunkt” (s. 202) och konflikten fördjupades.

Svedberg skriver:

”I den kommunala diskursen tunnans meningen med pedagogiskt ledarskap ut, och blir här snarare en retorisk fasad som kan avleda eller dölja andra mer vägledande motiv och framför allt maktanspråk.” (s. 189.).

Blossing (2011) nämner ”det utvecklande ledarskapet” i skolan och skriver att detta begrepp myntades av Burns (1978). Blossing menar att sådant ledarskap ”nog rätt väl kan stå för ett så kallat pedagogiskt ledarskap” (s. 179). Ett sådant ledarskap, fortsätter Blossing, lämnar strukturer präglade av hierarki och regelsamlingar och inriktas mot sociala gemenskaper och meningssökande människor. När rektor genomför sitt uppdrag med ledning och stöd i sådan uppfattning utövar hon eller han ett pedagogiskt ledarskap.

Björkman (2011) diskuterar skolans interna förbättringskapaciteter som förmågan hos rektorer och lärare att tillsammans med gemensamma kunskaper och färdigheter vara väl förberedda på förbättringsprocesser när sådana påkallas. För att lyckas med detta anges de ömsesidigt beroende, interna faktorerna skolans struktur, kultur och ledarskap ha stor betydelse. Dessa tre måste utvecklas samtidigt för att ”ge en optimal förbättring” (s. 138).

I Björkmans studie med tolv intervjuade rektorer rör struktur, beslut och ramar, vilka påverkar förbättringsarbetet. Kultur syftar på attityder, normer och värderingar i skolans vardag hos lärare och rektor. Ledarskap hänförs till rektors position och till begreppet delaktighet i detta uppdrag.

Interna förbättringskapaciteter kan man lära sig att hantera och utveckla och Björkman fokuserar i detta sammanhang på rektorers föreställningar om sådana interna förbättringskapaciteter på sin skola och inför begreppen ”ett involverande och ett separerande ledarskap” i analysen av intervjuerna (s. 146).

Framgångsrika skolor med höga meritvärden och höga elevvärderingar kopplade till sociala mål i läroplan präglas av ett involverande ledarskap. Här har rektor en tydlig vision och inriktning för verksamheten och som utarbetats nära arbetslagen. Dessa anges vara ”navet i beslutprocessen” (s. 140) i skolan även

om rektor fattar alla formella beslut i kraft av sin position. Rektor är övertygad om att alla kan bidra till skolans förbättring och delaktighet och förtroende är helt centralt. Rektor genomför klassrumsbesök, ser kompetensutveckling och använder kvalitetsredovisningar som redskap för förbättringsprocessen.

På mindre framgångsrika skolor i studien präglas relationen mellan rektor och lärare av det osynliga kontrakt som Berg (1999) beskriver, en föreställning om ledarskapet som kan underblåsa individualism och revirtänkande mellan ämnen, och som jag tolkar det, även mellan lärarna. Ledarskapet på dessa skolor används därför inte i praktiken som en intern förbättringskapacitet. Arbetslagens roll är underordnad och det är den enskilde läraren som ganska fritt utformar sin pedagogiska verksamhet. Rektor möter lärarna främst på formella arbetslagsträffar. Ett separerande ledarskap dominerar på dessa skolor.

Arbetslagsbaserade och involverande är rektorernas föreställningar om sina skolors verksamhet i de mer framgångsrika skolorna jämfört med motsvarande föreställningar hos rektorer på mindre framgångsrika skolor, sammanfattar Björkman sina resultat.

Leithwood och Jantzi (2011) har utvecklat en modell för ”transformational leadership” speciellt avsedd för skolorganisationer. Modellen består av tre breda kategorier (citat som förekommer i texten är alla hämtade från sidorna 46-48):

1. Setting directions
2. Developing people
3. Redesigning the organisation

”Setting directions” är ett väsentligt inslag i ”transformational leadership” i arbetet med att utveckla medarbetarnas gemensamma förståelse av skolans mål och verksamhet. Parallellt med detta behöver ett arbete pågå med de särskilda mål som underbygger och förstärker skolans visioner och syften för att skapa både kraft och energi.

”Developing people” innebär att medarbetare ges möjligheter till direkt och personlig kontakt med skolans ledning för att erbjudas hjälp till förbättringar av den egna undervisningen. Denna ledningsförmåga hos rektor benämns i modellen ”instructional leadership”, ett ledarskap som refereras till som ”leaders’ emotional intelligence”. Detta ledarskap inbjuder till en personlig uppmärksamhet från rektor med resultatet en ökad kapacitetsupplevelse hos lärarna samt ökad optimism i deras uppdrag. Indirekt ger detta som resultat en ökad framgång i skolarbetet.

”Redesigning the organization” är ett steg som kan tas när de två tidigare processerna resulterat i att vision och riktning klarlagts och medarbetarna gemensamt delar mål, normer och värden i verksamheten. Samtidigt sätter ”transformational leadership” alltmer sin prägel på skolvardagen. Denna kategori eller dessa utvecklingssteg skiljer sig från de två första genom att finnas med hela tiden. Kategorin rör mer generella inslag som att hela tiden som ledare arbeta med att vidmakthålla och förstärka elevers och lärares goda prestationer genom att successivt skapa och förstå ”the building of professional learning communities”.

Leithwood och Janzi har i fem punkter beskrivit hur modellen byggdes upp med beaktande av skolans uppdrag och organisation. Av dessa centrala punkter finner jag, utifrån min studies inriktning på rektors pedagogiska ledarskap, de tre punkterna nedan som särskilt intressanta (s. 46):

1. The model acknowledges the interdependent relationships among leadership and managerial activities.
2. The model focuses as much or more on building the capacity of staff as on motivating them.
3. The model takes the creation of opportunities for collaborative work among the staff as a major challenge to be addressed.

Med Silins (1994), citerad av Leithwood och Janitzi, en slutkommentar här om transformational leadership:

”Transformational leadership bonds leader and followers within a collaborative change process that impacts on the performance of the whole organization resulting in a responsive and innovative environment” (s. 274).

Törnsén och Ärlestig (2014) ger sin definition av vad rektors pedagogiska ledarskap innebär. Att vara pedagogisk ledare betyder:

”att rektor har fokus på skolans huvuduppdrag – ett kontinuerligt lärande för elever i relation till kunskapsmål och sociala mål” (s. 77).

De menar att arbetet som pedagogisk ledare konkret består av tre interrelaterade delar, målstyrning, processtyrning och resultatstyrning. Dessa kan avbildas som tre delvis länkade cirklar, där cirkeln som symboliserar processtyrning görs störst. Författarna konkretiserar innehållet i dessa former för styrning av skolans verksamhet, dvs. rektorsuppdragets innehåll:

”Målstyrning handlar om att som pedagogisk ledare skapa förutsättningar för lärande och undervisning genom att ta utgångspunkt i skolans uppdrag och målen för barns/elevs lärande. Centrala inslag är arbete med mål och visioner, att ha höga förväntningar och arbete med skolans inre organisering” (s. 86).

”Processtyrning handlar om att som pedagogisk ledare leda skolans kärnprocesser, dvs leda lärande och undervisning genom att göra verksamhetsobservationer, ge bekräftelse och återkoppling till pedagoger och föra samtal om innehåll, metodik, didaktik och bemötande” (s. 88).

”Resultatstyrning handlar om att som pedagogisk ledare koppla ihop skolans och elevers resultat med det dagliga arbetet med lärande och undervisning. I det ingår att analysera resultat, att undersöka vad som förklarar resultaten och att arbeta med förbättring” (s. 92).

Det internationella forskningsprojektet ISSP (International Successful School Principalship Project), med fallstudier av framgångsrika skolor och rektorer, representerat av Centrum för skolledarutveckling vid Umeå universitet, framhåller två ledarskapsbegrepp, ”transformational leadership” och ”instructional leadership” (s. 83). Törnsén och Ärlestig nämner just dessa två begrepp som anses möta det svenska begreppet ”pedagogiskt ledarskap”. Författarna menar att de två ledarskapsbegreppen har influerat deras definition enligt ovan.

”Transformational leadership” innebär ett förändringsledarskap som kan delas mellan rektor och lärare i att gemensamt vara aktiva exempelvis i ett skolförbättringsarbete, ett uttryck för mer av en down-top-struktur ur ett lednings- och utvecklingsperspektiv. ”Instructional leadership” har ett tydligt fokus på hur undervisningen genomförs i klassrum. Med referens till Robinson (2009) menar författarna att detta ledarskap, genom sitt fokus på lärarna och på kvalitén i undervisningen, har en signifikant betydelse för elevresultaten.

Författarna pekar på brister när det gäller att konkretisera rektors pedagogiska uppdrag. De ser en risk att rektors administrativa åligganden kan medföra en utveckling mot att rektor framgent enbart blir en administratör, en utveckling de ställer mot rektor som ansvarig för att leda skolans kärnuppdrag.

Rektors pedagogiska ledarskap skiftar i kvalitet, enligt Törnsén och Ärlestig, vilket innebär problem för såväl prestationer som resultat i verksamheten. En insats som kan medföra förbättring är att rektor bygger upp rutiner för att det pedagogiska ledarskapet skall dominera och att rektor uttalat själv ”arbetar med kunskapspåfyllnad” (s. 96).

Det pedagogiska ledarskapets former

Maltén (2000), med referens till Adizes (1979), talar om de viktigaste ledarrollerna och dess rollinnehavare på en, som han uttrycker det, ledarskapets teaterscen. Malténs framställning rör just rektors pedagogiska ledarskap. Fyra huvudroller pekats ut med innebörden att det krävs mer än en ledare för att axla dessa (s. 58):

1. *Producentrollen* – målen skall uppnås, uppgifterna utföras – en resultatorienterad roll
2. *Administratörsrollen* – regler och rutiner skall utformas och kontrolleras, pappersexercisen skall skötas – en administrativ roll
3. *Entreprenörrollen* – förnyelse, kreativitet och nytänkande – en visionär roll
4. *Integratörsrollen* – skapa helhet, gemensam kultur, bra atmosfär, samarbete, problemlösning, konflikthantering – en personorienterad och utvecklingsinriktad roll

Jag uppehåller mig här vid form i meningen vem eller vilka på skolan som skall axla det pedagogiska ledarskapet. När detta ledarskap diskuteras eller analyseras förekommer begrepp som ensamt eller eget, gemensamt, delat eller fördelat, distribuerat eller utspritt, och syftande på själva ledarskapet i den organisationsform som rektor valt för detta på sin skola.

Komplexiteten i Malténs fyra roller väcker tanken på en möjlig lösning på kompetensproblemet med hans förslag om ett allsidigt ledarskapsteam. Han ser ett sådant team, med sina individuella resurser och kompetenser, som en förutsättning för att kunna fylla upp de roller som specificerats ovan.

Var dessa ledarroller står att finna har Ekholm, Groth och Lindvall (2009) en idé om. De skriver om ”den undervegetation av ledarskap” som man som rektor kan botanisera i för att finna ledare att fördela sin maktutövning tillsammans med på den egna skolan (s. 4). Lyckas detta kan rektor också ha funnit sitt ledarskapsteam.

Sergiovanni (a. a.) argumenterar för sin del här för ett distribuerat ledarskap genom att införa begreppet ”leadership density”:

”The burdens of leadership will be less if leadership functions and roles are shared and if the concept of leadership density were to emerge as a viable replacement for principal leadership” (s. 17.).

MacBeath (2005) menar att ”mutual trust, relationships and respect” (s. 354) är förutsättningar för att lyckas med ett distribuerat ledarskap och att distribution inte skall uppfattas som delegation. Istället lyfts ett perspektiv mer som en ”me-you-too principle”, och med Leeuw (2001) i MacBeath, ett ”distributive ethics”

(ibid.). MacBeath avslutar sin framställning med ett citat av Moos (2003) och finner, som jag uppfattar det, ett träffande svar på vad distribuerat ledarskap innebär:

”Pushing down power is the corollary of pushing up trust” (s. 355).

Day (2011) skriver emellertid om distribuerat ledarskap:

“Distributed leadership is a concept which is very much 'in vogue' with researchers, policymakers, educational reformers and leadership practitioners alike, and there is a growing confidence that this contributes to the effectiveness of the school” (s. 212).

”... there are competing and sometimes conflicting interpretations of what distributed leadership actually means” (ibid.).

Day sammanfattar detta ledarskap och menar att det fått en framträdande plats i litteraturen, men att empiriskt underlag för dess fördelar fortfarande är begränsat.

Olin (2009) nämner en översikt rörande den forskning som bedrivits om distribuerat ledarskap med referens till Harris, Leithwood, Day, Sammons och Hopkins (2007). Positiva samband mellan ledarskapets organisering och elevresultat kunde noteras, men också praktiska problem som ”conflicting priorities, targets and timescales” (s. 341 i ref). Forskningen anses än så länge vara för knapphändig för att kunna uttala sig om huruvida ett distribuerat ledarskap verkligen får de goda effekter som förväntas, skriver Olin (s. 50-51).

Liljenberg (2015) understryker vikten av att en organisation präglas av tillit och ett gemensamt engagemang för att distribuerat ledarskap skall kunna fungera. Brister detta behövs mer av ett direkt pedagogiskt ledarskap med fokus på den pedagogiska praktiken. Frågan om vad det är som skall fördelas i rektors uppdrag måste besvaras för att sedan formellt fastställas av rektor, oavsett vilken form av fördelat eller distribuerat skolledarskap som lanseras. Liljenberg visar i sin undersökning på konsekvenser av sådana brister.

Som avrundning, i projektet, ”Förbättrat skolledarskap. Politik och praktik” med OECD och Skolverket (2009) som ansvariga deltog 19 länder. I rapporten sägs att kraven på skolans ledarskap förändrats radikalt i samtliga OECD-länder och att dagens rektorer därför måste lära sig att tillämpa ett nytt, mer fördelat ledarskap.

När jag genomförde intervjuerna hade det nyare språkbruket ännu inte trängt ner till de rektorer jag träffade. Ingen nämnde spontant ledarskap bland personalen, som ett distribuerat ledarskap eller som ett komplement till rektors ledarskap. De var förstas var vana vid roller som arbetslagsledare på sina skolor, vilket också nämndes i förbigående av någon respondent. Men de fann uppenbarligen ingen anledning att blanda in dessa i utläggningar om sitt eget pedagogiska ledarskap. Däremot hade några erfarenheter av delat ledarskap, dvs. två rektorer på samma skola, och detta var för dem ett engagerande ämne, vilket kommer att framgå i kapitel 5.

Vid tiden för planeringen av rektorsintervjuerna i min studie förmedlade Skolinspektionen en klar uppfattning i frågan om huruvida en kommun får besluta att dela uppdraget som rektor på en skola, ett delat eller ett gemensamt ledarskap för två rektorer. Här rör det sig alltså inte om ett distribuerat ledarskap.

Skolinspektionens tolkning av skollagen (SFS 2010:800) innebar dock att det inte är möjligt att organisera verksamheten på en skolenhet under ledning av två rektorer. Detta uttrycks i rapporten ”Rektors möjligheter att delegera och skolors organisation” (2012), där Skolinspektionen skriver att ”det viktiga är att varje skolenhet leds av *en enda rektor*” (s. 4, kursiv i text).

KAPITEL 4. Design och metod

För att uppnå studiens syfte att besvara frågan om vad rektorers pedagogiska ledarskap kan tänkas innebära för rektorerna, och hur detta kan komma till uttryck i olika ledarskapshandlingar och ledarskapsaktiviteter, genomfördes i ett första omfattande skede av studien *intervjuer* med 22 rektorer. Detta arbete beskrivs under avsnittet Intervjustudien nedan.

I en andra datainsamlingsomgång besvarade sedan 181 rektorer i en *enkät* ett antal frågor om sitt ledarskap, frågor främst genererade ur analysen av intervjusvaren.

Jag uppfattar inte de båda metoderna intervju och enkät som kraftigt åtskilda (Ercikan och Roth, 2006), utan ser dem tillsammans som en möjlighet att genomföra en empiriskt bredare studie. Genom tillgång till både intervjudata och enkätdata skapades en möjlighet till metodtriangulering. Weick (2001) skriver om triangulering:

”These various 'barometers', each of which presents its own unique problem of measurement, begin to converge on an interpretation (s. 446).

Intervjuernas frågor och respondenter

Under senhösten 2011 startade arbetet med att finna respondenter till intervjustudien. Dessa skulle vara verksamma rektorer, och mitt intresse var att försöka finna exempel på pedagogiskt ledarskap uttryckt som ledarskapsaktiviteter eller ledarskapshandlingar som rektor sätter på sin skola i samband med att resultaten från PISA-undersökningarna och de nationella proven presenteras.

Ett intresse fanns även av att ställa frågor inom övriga nedan listade områden, utöver den ovan nämnda inriktningen, eftersom dessa bedömdes som väsentliga för aktuella diskussioner om rektors pedagogiska ledarskap. Denna förteckning visar intervjuernas inriktning. Punkt a är redan nämnd ovan.

- a) Ledarskapsaktiviteter och ledarskapshandlingar motiverade av resultaten på nationella prov och PISA-mätningar
- b) Uppdragsförståelse - ansvarstagande och ansvarsutkrävande
- c) Delat och gemensamt ledarskap
- d) New public management med resultatstyrning

Rektorer finns inom flera skolformer. Min egen kännedom om, och erfarenhet av grundskolan, avgjorde valet av respondenter, alltså rektorer från just grundskolan. Eftersom eventuella konsekvenser av PISA-undersökningarnas resultat för rektorers pedagogiska ledarskap var ett viktigt planerat inslag i studien, påverkade även detta val av rektorer, då PISA-undersökningen oftast genomförs när eleverna på de deltagande skolorna går i årskurs 9 i grundskolan.

Ett problem skulle dyka upp, nämligen att det i Sverige inte fanns (eller finns) ett centralt register att ta del av för urval av rektorer som själva administrerat och deltagit i en PISA-undersökning på sin skola, och härigenom fått egen insyn i och kunskap om vad undersökningen handlar om och mäter. Samtal med Skolverket och Mittuniversitetet, som har ett nationellt samordningsansvar för PISA i Sverige, underströk just detta faktum, dvs. att register saknas, med motivet att elevresultaten härigenom skulle garanteras anonymitet.

Detta hade jag ingen kunskap om när studiens inriktning bestämdes, en inriktning som i detta skede hade betydligt mer av internationella jämförelser i syftesformuleringen. Det visade sig alltså att Sverige skiljer sig från flera av övriga deltagande länder i PISA-undersökningarna, där deltagande skolor och rektorer erhåller besked om sina resultat och kan agera utifrån dessa.

Genom egna kontakter inom skolans värld fick jag fram namn på några rektorer som deltagit i PISA-undersökningar med sin skola. Av huvudhandledare och från institutionen fick jag dessutom assistans när det gällde rektorer från Norge, Finland och Irland för att ändå försöka hålla kvar ambitionen om internationella jämförelser. Resultatet av detta blev därför en pilotgrupp om åtta rektorer, tre från Sverige och fem från länderna ovan. Jag intervjuade dessa under tiden februari-maj 2012. Av dessa åtta rektorer hade jag träffat två tidigare i andra sammanhang, som inte hade med PISA-mätningar eller nationella prov att göra.

När pilotstudiens rektorer så gott som samstämmigt vid intervjuerna uttryckte ointresse för PISA-resultaten, åtminstone vad beträffade konsekvenser för verksamheten vid den egna skolan, kom detta att medföra att studiens inriktning behövde justeras. Resultaten från de nationella proven eller motsvarande utomlands hade enligt rektorernas beskrivningar en helt annan betydelse för deras pedagogiska ledarskap och aktiviteter vid den egna skolan, och mer fokus kom därför att läggas vid hanteringen av dessa resultat. Denna information modifierades senare av tre intervjuade ungerska rektorer, som var betydligt mera

positiva till PISA-resultatens användbarhet, men det blev ändå nödvändigt att lämna ambitionen med en internationell inriktning på min studie.

Det fortsatta urvalet av intervjupersoner genomfördes med god hjälp av institutionen och med resultatet att ytterligare 15 rektorer kunde intervjuas under perioden april-augusti, 2013. Önskemålet om att rektorerna skulle ha erfarenhet av PISA-undersökningarna tonades ner, av tidigare nämnda skäl hade det annars visat sig svårt och krångligt att överhuvudtaget finna respondenter.

Sammantaget hade nu genomförts 26 intervjuer, där, av de senast tillkomna 15 rektorerna, sju saknade erfarenheter av PISA-undersökningar. Genom en sista kraftansträngning med brev till totalt 48 skolor i 32 kommuner inom Västra Götalandsregionen, kunde undersökningsgruppen kompletteras med ytterligare sju rektorer, vilka alla hade erfarenhet av PISA-undersökningen. Intervjuerna genomfördes under september-november 2013, efter drygt 60 mils bilresande genom regionen. Intervjustudiens undersökningsgrupp kom till slut alltså att bestå av 22 svenska rektorer, varav 15 deltagit i PISA.

<u>Grundskolerektorer från:</u>	<u>Totalt</u>	<u>Deltagit i PISA</u>
Sverige	22	15
Ungern	3	3
Finland	1	1
Irland	4	3
Norge	3	3
S:a	33	25

Undersökningsgruppen kom att bestå av 20 kvinnor och 13 män, varav den svenska fördelningen 13 kvinnor och 9 män. Motsvarande procentuella fördelning i den svenska grupperingen, 69 procent kvinnor och 31 procent män, hamnar i närheten av fördelningen på riksnivå av rektorer läsåret 2012/13. Den var då 66 procent kvinnor och 34 procent män (Sveriges officiella statistik, Skolledare och studie- och yrkesvägledare läsåren 2007/08 – 2013/14, Tabell 6). I genomsnitt hade undersökningens svenska deltagare varit rektorer i tio år, med en variationsvidd från 3 till 26 år.

För att sammanfatta så bör urvalet kunna betraktas som en kombination av *informationsinriktat* urval och *bekvämlighetsurval*, enligt Flyvbjerg (2011). Informationsinriktat var det, eftersom jag sökte grundskolerektorer, vars situation jag tror mig förstå bäst, och med egna erfarenheter av att utöva

pedagogiskt ledarskap. Bekvämlighetsurval karaktäriseras av att man tar vad man har till hands, min egen och rektorernas bekvämlighet var de facto stor, dvs. jag fick trots allt tag i respondenter som andra kände till eller som jag mött, och som kunde ställa upp. Den enda mer systematiska ansatsen var breven till rektorerna i Västra Götalandsregionen, men de sju som intervjuades av detta skäl fick jag ändå förhandla med för att de skulle ställa upp.

Den formella statistiska generaliserbarheten i det svenska urvalet av intervjupersoner är låg, men om det svenska urvalet uppfattas som ett antal ”typiska” västsvenska individuella fall bland rektorer och som är villiga att underkasta sig en intervju om sitt pedagogiska ledarskap, så bör en försiktig generalisering inte vara omöjlig (Flyvbjerg, 2011). Viktigare är den naturalistiska generaliseringsmöjligheten, som består i att läsarna själva förmår känna igen sig i intervjuerna och dra egna slutsatser om hur generaliserbara fallen är för den egna situationen, och dessutom möjligheten att eventuellt applicera resultaten på den egna verksamheten (Fritzell, 2009).

Mina intervjuer sträckte sig över februari 2012 till november 2013, dvs. 1 ¾ år. Under denna tid hände det i Sverige knappast något speciellt anmärkningsvärt som kunde förmå rektorer att kraftigt ändra ståndpunkt i samtalen runt mina forskningsfrågor. Förvisso infördes nya styrdokument för grundskolan med flera förändringar, men jag kan inte se att detta i sak skulle medverkat till en ändrad inställning till, eller förståelse av mina forskningsfrågor hos respondenterna. Den senare mycket heta debatten om sjunkande svenska PISA-resultat hade då inte startat, även om resultaten från föregående mätningar återkommande ekade i media. Jag menar således att de svenska rektorerna uttalar sig i ungefär samma nationella styrningskontext under hela intervjuperioden.

Intervjuernas genomförande

Mitt intresse rör rektorers pedagogiska ledarskap i grundskolan. Jag har intervjuat rektorer, mina studieobjekt, om detta genom att ställa frågor om vad de menar att rektors pedagogiska ledarskap innebär för dem i deras respektive uppdrag. Genom att tillämpa en kvalitativ metod ville jag försöka fånga rektorernas perspektiv på rektors pedagogiska ledarskap och innebörden i detta.

Silverman (2010) skriver att:

”Varför inte bara arbeta induktivt och säga att man är intresserad av... .. och rapportera det som kommer fram” ... (s. 160).

Jag har tagit som utgångspunkt en induktiv ansats genom iakttagelser under intervjuer och uppföljning av resultaten av dessa. Därefter har jag utifrån framträdande mönster försöka bygga upp mer generella föreställningar om fenomenet ifråga, dvs. här rektors pedagogiska ledarskap.

Holme och Solvang (1991) talar om metodiska grunder i kvalitativ forskning som ett försök att överskrida det subjekt-objekt-förhållande som utmärker naturvetenskapen (s. 100). De menar att man uppnår detta genom att sätta sig in i den undersöktes situation och se världen utifrån dennes perspektiv. Härigenom, pekar de på, skapas en djupare och mer fullständig uppfattning om den företeelse man studerar och undersöker.

Författarna lyfter fram Lofland (1971, s. 101) och beskriver med honom fyra principer av metodisk karaktär som bör präglade ett sätt att gripa sig an en frågeställning, här i en förkortad version (Hill, 1998):

1. Närhet till undersökningsenheterna, en rent fysisk närhet. Man skall möta enheten ansikte mot ansikte, en social närhet och en grund för ömsesidig tillit.
2. Det skall vara en riktig eller sann återgivning av vad som sker, vilket betyder att rapporten skall beskriva vad som enligt forskarens objektiva åsikter har ägt rum.
3. Rapporten bör innehålla utpräglade deskriptiva beskrivningar i den utsträckning det är viktigt för förståelsen av de förhållanden man undersökt.
4. För att få bästa möjliga förståelse bör rapporten innehålla direkta citat som visar individernas egna uttryckssätt.

Holme och Solvang understryker vikten av att i så stor utsträckning som möjligt också försöka göra sig bekant med de faktorer man skall undersöka redan innan forskningen påbörjas.

Med stöd av min intervjuguide, i bilaga 2, har jag på ett så autentiskt sätt som möjligt försökt fånga rektorernas egna uppfattningar om det pedagogiska ledarskap de utövar, dvs. vad som är innebörden av deras uppdrag, det pedagogiska ledarskapet. Jag försökte etablera ett så nära och direkt förhållande mellan var och en av dem som möjligt, de som kunskapsobjekt och jag själv som kunskapssubjekt, som Eklund (2012) uttrycker det.

Med nästan ett helt yrkesliv i skolans värld har jag förvärvat viss kunskap om och förståelse av skeenden i skolans värld. Att detta har betydelse för studien är givet. Det har inte bara underlättat för mig att välja inriktning, utan det har också möjliggjort tillträde till den arenan på ett öppet och positivt sätt. Min erfarenhet gjorde att jag ganska problemfritt kunna orientera mig i de skiftande skolmiljöer som karaktäriserar en rektors vardag i skolan.

Genom att vara medveten om sin egen *förförståelse* kan man försöka undvika att okritiskt blanda samman sina egna föreställningar med det man skall beskriva och tolka, menar Alexandersson (1994, s. 92). Viktigt är att man försöker sätta ut common sense-betonade föreställningar och så att säga nollställer sig i förhållande till dem, skriver Alveson och Sköldberg (2008, s. 494-495). Att vara medveten om detta innebär att anstränga sig för att förförståelsen skall kunna hållas i schack. Jag har försökt att se min förförståelse som något värdefullt, och med Wallén (1996) ser jag det som möjligt att hävda att man förstår något nytt genom att inordna det i tidigare kunskap.

Kvale (1997, s. 136), menar att "en intervjuare bör vara kunnig på det område som är föremål för undersökningen". Det är en fördel om forskaren är insatt i den praktik eller verksamhet som studeras för att också kunna förstå och ta till sig andra perspektiv och synsätt. Wallén påpekar även "att inte ta något för givet är en mycket ansträngande och aktiv process" och att "något paradoxalt måste man veta vad det är som man inte kan förutsätta" (s. 91). Jag har försökt förhålla mig till detta, dvs. medvetet försökt skilja på och urskilja både helhet och delar.

Olin (2009) pekar på att det faktiskt krävs en del för att forskaren ska kunna sätta sin förförståelse på spel för att klara en pendling mellan helhet och del. Hon nämner ett tillvägagångssätt, "good-reason-essay", hämtat från Ödman (2004, s. 110). Olin skriver att:

"... tolkningen bygger på att handlingarna inte är förstådda förrän det framstår som logiskt att handla såsom gjordes" (s. 106).

Och vidare att:

"Människorna har goda grunder för sina handlingar, även då tolkaren kan tycka att handlingarna verkar irrationella" (ibid.).

Som intervjuform har jag inte ansett att en helt strukturerad intervju, med samtliga frågor utskrivna i förväg och med ett frågemanus att slaviskt följa, skulle passa mitt syfte väl. Min respekt för respondenterna, och min egen erfarenhet från undersökningsområdet, gör att denna form nog skulle ha upplevts som både stelbent och närmast kontaktförstörande för båda parter.

Jag valde i stället att använda en form av *semistrukturerad intervju* i min studie. Pring (2000) skriver att en intervjuare naturligtvis vill ställa relevanta frågor utifrån sitt forsknings- eller undersökningsområde för att få relevanta svar. Därför menar Pring bör:

”... the interview... normally be only semi-structured because otherwise there would not be scope for those interviewed to expound the full significance of their actions.” (s. 39).

Jag ser det som att mer av samtal än uppläsning av en mängd frågor är en metod att följa, en samtalsintervju som byggts upp kring ett antal teman, förvisso nedskrivna, men att dessa fått utgöra egna frågeområden inom undersökningsområdet. Detta inbjuder till ett friare sätt att samtala och till att få till stånd en dialog. Kvale (1997) skriver att frågorna i en intervju bör stimulera till ett positivt samspel, där både känslor och upplevelser dynamiskt spelar in (s. 122). Med Kvale och Brinkman (2009) framstår den semistrukturerade intervjuformen för mig som en ”social produktion av kunskap” (s. 34).

Intervjuer är en sorts samtal som förutsätter en ömsesidig kommunikationsprocess mellan intervjuare och respondent. Det kan vara bra att inleda intervjun induktivt, med allmänna frågor. Detta ger den intervjuade en möjlighet att tämligen fritt presentera sin uppfattning inom frågeområdet, och ger intervjuaren själv möjlighet att få tid till att skapa sig en bild av sin egen förståelse av intervjusituationen, skriver Ekholm och Lander (1993).

Intervjuaren måste ha god förmåga att sätta sig in i och förstå hur respondenten upplever situationen. Egna känslor och upplevelser under intervjun påverkar både ställda frågor och tolkning av intervjusvar. Att inte gå för fort fram, och att inte pressa på för mer information, utan visa respekt för information och svar, är här viktiga inslag.

Silverman (2010) skriver att man måste hålla sig till grundprincipen om ”att lyssna aktivt och ge den intervjuade personen frihet att prata och tillskriva mening, samtidigt som man håller projektets övergripande mål i minnet” (s. 172). Som jag förstår detta är en pendling av typ närhet och distans värdefull under samtalet.

En bandspelare är en tillgång vid intervjuer och säger respondenten ja till sådant användande, jämfört med endast anteckningar, så är detta givetvis att föredra.

Ingen respondent avvisade heller min förfrågan om bandspelare.

Vetenskapsrådets regler och riktlinjer för forskning har i detta sammanhang och i övrigt varit ett rättesnöre. (<http://www.codex.vr.se/forskarensetik.shtml>.)

I intervjusituationen i min undersökning har vi haft liknande erfarenheter och yrkeskunskap att mötas kring. Detta medförde att samtalen kunnat föras smidigt och byggas på denna gemensamma vetskap. Eventuell intervjuareffekt har rimligen mot denna bakgrund kunnat klinga av, eftersom i sak samma erfarenhet

mötts på varsin sida av bordet. Kvaless (1997) begrepp "maktasymmetri" lyser svagt under sådana förhållanden (s. 118).

Samtliga intervjuer genomfördes ostörda och under lugna förhållanden på rektors expedition eller i ett angränsande rum. Atmosfären var trevlig och rektorerna visade intresse och ibland nyfikenhet över vad som skulle ventileras även om de var informerade om inriktningen rektors pedagogiska ledarskap. Vid några tillfällen knackade det på dörren med kort avbrott som följd. Jag uppfattade inte detta som en störning innebärande en tappad tråd eller liknande. Eftersom jag överhörde dessa få samtal förstod jag dem som odramatiska, av typen missförstånd eller fel klockslag. Intervjun återupptogs därför omgående.

Intervjuerna spelades således in på band och jag förde stödanteckningar samtidigt. Den inledningsvis förtecknade listan (punkt a-d) i detta kapitel över områden att samtala om informerade jag inte respondenterna om. Intervjuns fokus var rektors pedagogiska ledarskap och vad detta innebar för respondenten. Ingenting annat nämndes heller vid intervjustarten. Att sedan spinna på detta i form av punkterna, som en fördjupning av begreppet rektors pedagogiska ledarskap, upplevdes oproblematiskt. Det blev närmast intresseväckande för flera respondenter, som jag uppfattade det, och ingen särskild fråga ställdes heller om fördjupningen som sådan. Intervjuerna varade från knappt 60 min till cirka 90 min.

När en intervju var färdig lyssnade jag först igenom den i sin helhet, så snart det gick, och skrev därefter ut den i detalj i de delar som mötte mina frågor bäst. Jag lyssnade sedan igen på bandet för att vara klar över att vad som var väsentligt för min studie verkligen också transkriberats. Det är dessa utskrifter som jag använt i mina analyser och tolkningar av intervjuerna. Övriga delar av respektive intervju finns förvisso kvar på banden, men jag har inte använt dem vidare. Jag kommer att förstöra banden när denna uppsats är publicerad och examinerad.

Ingen av respondenterna svarade ja på min fråga om intresset att ta del av transkriptionen av deras respektive intervju. Jag tror att viss mättnad eller till och med trötthet helt enkelt kan ha spelat in här. Koncentrationen var hög under intervjun och samtalen varför jag anar att känslor av typen "det räcker nu" kan medverkat till nej-tack svaren på min fråga.

Enkätens respondenter och genomförande

Utifrån analysen av intervju svaren, och med stöd av begreppet ”kapacitetsupplevelse”, fann jag en utmaning och möjligheter att gå vidare med min empiri i en andra etapp, genom konstruktionen av en enkät.

Om enkät som datainsamlingsmetod skriver Pring (2000) kort:

”... one simply asks people through a questionnaire... but there are limitations built into this approach.” (s. 37-38).

Prings begrepp ”limitations” ger Cohen, Manion och Morrison (2007) ett exempel på. De pekar på den svårighet, till och med som ”the heart of the problem”, vilken kan inträffa vid användandet av enkät, nämligen när:

”... different respondents interpret the words differently... there is no guarantee that respondents will always interpret them in the way that is intended” (s. 324).

Författarna ger därför ett konkret förslag på hur arbetet med en enkät bör planeras och genomföras:

”The process of operationalizing a questionnaire is to take a general purpose or set of purposes and turn these into concrete, researchable fields about which actual data can be gathered” (s. 318).

Syftet för min studie har varit att försöka finna svar på frågan om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor. Målgruppen för min enkätundersökning borde ha en egen hygglig uppfattning om detta ledarskap för att en enkät skall vara meningsfull för dem att besvara. Detta innebar att svarspersonerna därför hämtades från gruppen rektorer i grundskolan, dvs. svarsgruppen satts samman av individer, vilka är väl bevandrade i frågor som rör rektors ledarskap.

En enkät som vänder sig till en större grupp individer, vilket har varit fallet i denna studie, bör ha en speciell form på enkätfrågorna, enligt Cohen et al, en tumregel, som:

”... the larger the size of the sample, the more structured, closed and numerical the questionnaire may have to be...” (s. 320).

Enkäten färdigställdes under vintern 2014 och provades ut med hjälp av några tidigare kollegor, vilka väl var bekanta med och kände till frågeställningar runt rektors pedagogiska ledarskap. Därefter blev det aktuellt att få tillgång till en ny

undersökningsgrupp för enkätens besvarande. Även denna gång krävdes en hel del arbete för att lyckas.

Jag visste sedan tidigare att Sveriges Skolledarförbund skulle hålla sin Nordiska Skolledarkongress i Göteborg under slutet av mars 2014, och jag hade genom flera samtal med konferensledningen fått löfte om att bjuda min enkät under kongressdagarna. Man lovade dessutom generöst att enkäten skulle packas in bland deltagarnas kongresshandlingar. Ordföranden skulle dessutom i sitt välkomstanförande puffa för enkätens ifyllande under konferensen. Med över 1300 deltagare närdes mer än en from förhoppning om ett högt antal svar. Det blev sammanlagt 96 ifyllda och inlämnade enkäter!

Ett ytterligare försök att finna respondenter till enkäten prövades genom att kontakta en förvaltningschef, som jag mött tidigare, i en av de större kommunerna i Västra Götalandsregionen. Jag bedömde att linjevägen här var klok att använda för att be om hjälp visavi rektorerna i den kommunen. Jag beskrev min studie och min önskan. Svaret blev tyvärr att vederbörande omöjligt kunde komma dragandes med en enkät till sina rektorer, särskilt med tanke på den pressade situation som de då hade.

Genom bistånd från institutionen, i form av två ansvariga kursledare, lyckades det dock, i samband med fortbildningsdagar för rektorer och en rektorslyftskurs, att nå ytterligare ett antal respondenter. Dessa rektorer kom dels från en Hallands- och en Västgötakommun, 47 personer, och dels från en rektorslyftsgrupp kopplad till Linnéuniversitetet, 28 personer, tillsammans alltså 75 personer. Med 12 tidigare enkätsvar i samband med lokala skolledarmöten där jag deltagit, jämte extra utskick av enkäten, kunde jag till slut summera antalet enkätsvar till 181 stycken. Min empiri kom således till slut att omfatta svaren från 22 rektorer i intervjustudien och 181 rektorer i enkätstudien, där svarspersonerna i den senare gruppen kom att fördelas enligt följande:

1. Svarsgrupp 1 med 7 svar; i samband med fackligt möte med Skolledarförbundet 2014-02-27 besvarades enkäten av sju respondenter, placerade vid samma bord som jag och under en rast; alla okända för mig och alltså anonyma.
2. Svarsgrupp 2 med 5 svar; ett utskick till 15 av mig tidigare intervjuade rektorer besvarades av fem av dem; jag vet inte vilka dessa är även om jag de facto mötte dem tidigare och jag betraktar dem därför som anonyma för mig.
3. Svarsgrupp 3 med 96 svar; resultatet från Skolledarkongressen i Göteborg som jag kommenterat ovan; svarandena är anonyma för mig.
4. Svarsgrupp 4 med 47 svar; resultatet från en kurs inom rektorslyftet; svarandena är anonyma för mig.

5. Svargrupp 5 med 28 svar; resultatet från en fortbildningsdag för rektorer; svarandena är anonyma för mig.

Ett försök att karaktärisera de båda undersökningsgrupperna visar att jag, med hjälp från Skolledarförbundet och lärare på institutionen, har haft kontroll över vilka som erbjudits att svara på enkäten. Dessa har däremot själva haft kontrollen över om de ville medverka eller ej. Det betyder att det inte är fråga om en självrekrytering av respondenter i den mening, som vanligen läggs i ordet (Mohr, 1995). Min del av kontrollen innebär att egenskaper hos de svarande grundskolerektorerna inte gör urvalet systematiskt, utom i den aspekten att jag letade upp personer som hade tillräckligt intresse för rektorsuppdraget för att delta i en konferens och i kurser.

Intervjusvar som grund för enkäten

Att basera enkätfrågor på intervjusvaren innebar att jag fick göra en första kvalitativ analys med endast detta syfte. De analysresultat, som redovisas i kapitel 5, består alltså av en andra kvalitativ analys med samma underlag, men med de tre begreppen självbild, rektors projekt och mekanismer i fokus (se avsnittet Centrala analysbegrepp ovan). Skälet för detta är att arbetet med bearbetning och analys av intervjuerna kom att ta rätt lång tid och att nya infallsvinklar i arbetet över tid därför helt enkelt dök upp.

Jag försökte ur intervjumaterialet fånga svar och uttryck, formuleringar och uppfattningar jämte mina synintryck från intervjuerna, som framstod som uttrycksfulla och genuina. Och detta i den meningen att jag ser, hör och läser in liknande eller gemensamma uttryckssätt och värderingar kopplade till sakfrågan, dvs. mina intervjufrågor, hos respondenterna i deras svar.

Det innebär inte att alla respondenter uttrycker sig precis lika i en enskild fråga eller om en uppfattning för att jag skall fångas utav det, utan mer av att jag noterar deras sätt att närmast likartat prata om det och hur de väljer sina ord i svaren. Utifrån en sådan bakgrund kan jag erfara en liknande uppfattning hos respondenterna i en fråga och så läggs grunden att finna kategorier med vars hjälp enkätens konstruerande kunde starta.

Larsson (2011) skriver: ”Det empiriska materialet ska vara en utmaning som utgör ett motstånd mot de föreställningar man går in i materialet med” (s. 28). Så var det inte för mig, möjligen beroende på min förförståelse. Jag visste, eller i alla fall anade, hur det skulle komma att se ut. För mig fick det därför helt enkelt handla om att skärpa sig för att inte bara se sådant som jag redan visste skulle

finnas där. Det tog sin tid, intervjusvaren hamnade i olika sorteringshögar allteftersom, en praktisk indelning innan mönster mer tydligt kunde börja skönjas.

Svarskategorierna som sedan började falla ut blev inte varandra överlappande. De blev hyggligt avgränsade och kategorierna bygger helt på respondenternas uppfattningar i intervjusvaren om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för dem. Det går inte att utesluta att andra, fler eller färre kategorier också hade kunnat utkristalliseras, men jag är tillfreds med dessa fem vilka nu bildar underlaget för konstruktionen av enkäten.

De fem kategorierna sammanställda utifrån rektorernas intervjusvar ser ut så här:

1. Att skapa, stimulera och förankra idéer, helhet och sammanhang.
2. Att vara förebildlig.
3. Att uppmuntra, utmana och ställa krav på medarbetare.
4. Att främja gemensamma analyser.
5. Att bevaka och främja läroplansmålen.

Att, å ena sidan, identifiera rektors pedagogiska ledarskap utifrån dessa kategorier låter sig göras, vilket ju respondenterna också menar genom sina svar. Kategorierna som sådana går dock inte exakt att finna i exempelvis Lgr11, som i avsnittet 2.8 "Rektors ansvar". Under de 15 punkter som där förtecknas med särskilt ansvar för rektor saknas kategorierna mer bokstavligt. I själva ingressen till avsnitt 2.8 faktiskt går det dock att finna ett par av dem.

Å andra sidan går det att hävda att den anda eller de värderingar som respondenterna samlat uttrycker i sina intervjusvar och som kategorierna sedan förmedlar utan svårighet står att upptäcka där. Kategorierna kan alltså sägas höra hemma i läroplanen, om än inte uttrycka exakt på det viset. Detta är knappast förvånande, eftersom rektorerna förmedlar en bild från sin skola, där deras respektive erfarenhet byggts upp under ett flertal år och med samma nationella styrinstrument gällande för dem alla som grund.

För varje kategori ges tre exempel på yttranden av respondenterna i intervjuerna. Item för fråga 8 med 20 item i enkäten skapades alltså med dessa yttranden och kategorier som inspiration.

Kategori 1: Att skapa, stimulera och förankra idéer, helhet och sammanhang.

- R8: "Det finns ju en mängd faktorer som styr vad jag tänker om hur skolan skall vara konstruerad, hur den skall se ut och vad jag vill skapa för verksamhet."
- R28: "Vi har jobbat för att vi har en gemensam vision, en gemensam inriktning på skolan."
- R33: "Ett pedagogiskt ledarskap skall ju droppa ner i hela organisationen. Det är därför vi pratar om en helhetsidé."

Kategori 2: Att vara förebildlig.

- R15: "Jag ser hela mitt uppdrag väldigt mycket i parallellprocesser. Genom det sättet jag lever mitt ledarskap vill jag att det skall vara liksom föredömligt för hur en lärare lever sitt ledarskap i klassrummet."
- R27: "Att vara pedagogisk ledare för mig innebär att vara en förebild, att visa vägen. Skall jag vara en god pedagogisk ledare så innebär det att jag själv är en förebild."
- R31: "Det är viktigt i en lärande organisation att visa att man själv har något att lära, att föregå med gott exempel, att vara en förebild för min personal."

Kategori 3: Att uppmuntra, utmana och ställa krav på medarbetarna.

- R13: "Huvudpunkten för mig är klassrumsbesöken med efterföljande samtal framför allt med lärare, att få läraren att utvecklas inom vissa ramar."
- R21: "För mig är det pedagogiska ledarskapet att se till att det finns tydliga ramar och strukturer som gör att lärarna kan fokusera på sin del av det pedagogiska ledarskapet i klassrummet, och mitt största uppdrag är ju att våga utmana lärare i deras tankar."
- R28: "Jag måste ställa realistiska krav, var går gränsen utifrån dom förutsättningar vi har."

Kategori 4: Att främja gemensamma analyser.

- R20: "När nationella provresultaten publiceras så arbetar vi rätt så intensivt med att analysera dom resultaten. Hur kommer det sig att dom ser ut som dom gör? Jag och min kollega formulerar dom här uppgifterna och det är ju där det pedagogiska ledarskapet kommer fram."
- R25: "Om man inte jobbar systematiskt, enligt någon sorts organisation för lärande, så tror jag inte att man får syn på en större helhet, lärarna får inte syn på den. Man får hjälpa till så att dom får syn på mönster."
- R26: "Man går igenom varandras nationella prov, vi försöker analysera var vi hittar problemen, hindren på den här skolan. Vad ser vi för mönster i dom nationella proven? Är det skillnad mellan killar och tjejer, just det här med mönster."

Kategori 5: Att bevaka och främja läroplansmålen.

- R16: "Att ta del av styrdokumentet och sen också tillsammans med personal arbeta med dom. Och min del i detta blir ju mycket att skapa arenor där vi kan träffas och komma fram till saker och sen kan jag ta beslut."

- R17: ”Det är allting från att ha en pedagogisk tanke när man lägger schemat eller när man ger undervisning, att se till att det är rätt person på rätt plats, att skapa förutsättningar för undervisning.”
- R22: ”Om jag utgår från styrdokumentet och från det som är dom politiska målen, fattade i nämnden och för staden, så är det mitt ingångsläge i arbetet.”

För fråga 9 med 19 item, om betingelser för detta ledarskap, skapades dessa item utifrån i berättelserna förekommande händelser eller situationer i rektors vardag, vilka inverkar på ledaruppdragets genomförande. Fråga 9 vidgar således fråga 8 med avseende rektors pedagogiska ledarskap.

För fråga 10 (8 item) om återkoppling eller feed-back nämndes detta av några av rektorerna under intervjuerna. Jag bedömde att det fanns utrymme för att ställa frågor om det i enkäten och fann det dessutom intressant att inkludera just återkoppling och feed-back.

Fråga 1 till 7 i enkäten utgör bakgrundsdata som underlag för svarsanalyser och kommenteras inte i detta avsnitt. Hela enkäten kom att omfatta två A4-sidor. Varje item hade sju svarsalternativ i en Likertskala. För fråga 8 från dåligt till mycket bra, för fråga 9 från mycket försvårat till mycket underlättat och för fråga 10, detta stämmer inte alls – helt.

Här exemplifieras item från de tre centrala frågeområdena:

Fråga 8 – Att vara förebildlig (kategori 2)

Hur tycker du att du klarar dessa uppgifter med tanke på omständigheterna i din nuvarande ledarroll?

Item 8e: Kunna påverka personalens arbete genom min person och mitt sätt att vara.

Item 8f: Visa mig som en förebild för personalen genom min egen vilja till utveckling.

Item 8g: Visa mitt engagemang för att personalen skall utvecklas i arbetet.

Item 8h: Stimulera personalens samarbete genom att själv visa mig samarbetsvillig.

Fråga 9 – Betingelser för pedagogiskt ledarskap

Med tanke på dina erfarenheter och din nuvarande arbetssituation – hur påverkar dessa faktorer din pedagogiska ledarroll?

Item 9h: Den socioekonomiska sammansättningen av skolans elever.

Item 9i: Föräldrarnas sätt att engagera sig i elevernas skolarbete.

Item 9j: Den lokala konkurrensen om elever mellan skolor.

En särskild bakgrund till konstruktionen av fråga 10, om återkoppling eller feedback ges nu här. Denna information borde möjligen placerats i kapitel 4, Design och metod, men jag bedömde det enklare att placera in den tillsammans med fråga 8 och 9 för att beskrivningen av enkäten enklare skall hänga samman.

Hattie och Timperley (2007) definierar feedback:

”Feedback is information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (s. 102).

Bandura (a. a.) menar att i relation till sina kollegor, eller hellre i jämförelse med en referensgrupp eller med standardnormer så får individen, i mitt fall rektor, en uppfattning om den egna kapaciteten att nå resultat. Framgång kopplat till resultat av det egna ledarskapet stärker den egna kapaciteten, och för individer som lyckas är konstruktiv kritik ytterligare en sporre till kapacitetsupplevelse. Svårigheter kan skapa möjligheter för individen att vända motgångar till framgång genom att försöka använda och finslipa den kapacitet eller förmåga som ändå finns. Här kan relevant feedback upplevas som stärkande.

Bandura menar vidare att bilden av den egna kapaciteten kan kullkastas om vederbörande ges falsk feedback, nämligen om man bedöms prestera bättre alternativt sämre, jämfört med vad den egna bilden hittills lagt en grund för. Weick (2001) skriver om detta att:

“The individual overdetermines his or her own future responses when acting on the basis of ambiguous feedback” (s. 399).

Man kan se återkoppling eller feedback som ett instrument för rektor i det pedagogiska ledarskapet liksom för ledare i övrigt även om kunskap om former för och tillämpning av detta behöver fördjupas. Att hantera feedback är nämligen dåligt utforskat, enligt Steelman, Levy och Snell (2004). De menar att det är överraskande att kunskap om hur feedback fungerar inte ges, exempelvis som ett inslag i managementutbildning för chefer.

Samtidigt hänvisar Steelman et al (s. 165) till Kluger och DeNisi (1996), vilka skall ha funnit att feedback har en måttlig påverkan på individers prestation och att mer än 38 procent av effekten av feedback dessutom var negativ. Steelman et al drar slutsatsen att mekanismerna bakom feedback är oklara och detta vill de gå vidare med.

Tillsammans har de därför prövat ut en "Feedback Orienting Scale", för att mäta den individuella benägenheten att reagera positivt eller negativt på feed-back, och där feed-back i modellen kopplas till chef och till medarbetare. Instrumentet de konstruerat har åtta olika aspekter av feed-back som relateras till chef eller medarbete som avsändare. Detta instrument har viderutvecklats av Linderbaum och Levy (2010) och det är deras instrument som är källan för mig och som jag har översatt för enkäten när jag ställt frågor om feed-back eller återkoppling, det begrepp som används i enkäten.

Fråga 10 – Attitydfrågor om att få återkoppling

Hur brukar du reagera när du får återkoppling eller på andra sätt märker andras bemötande av vad du själv säger eller gör?

Item 10e: Återkoppling från andra bidrar till min framgång i arbetet.

Item 10g: Jag använder andras reaktioner för att förstå vad de tror om mig.

Item 10h: Jag tror att jag kan göra något effektivt med återkoppling som jag får.

Enkäten användes under våren 2014 och de bryderier av praktisk art som kom att präglade detta arbete har jag beskrivit och får här bara konstatera att förhoppningen om flera hundra enkätsvar inskränkte sig till 181. Detta medförde i alla fall att jag nådde en empiri av både kvalitativ och kvantitativ art, intervjuer och enkät, dvs. min förhoppning tillfredsställdes i någon mån.

Rektors kapacitetsupplevelse i anförda studier i kapitlet Teori och metodologi - hur mäts denna?

Jag har ställt mig frågan om hur operationaliseringen av begreppet kapacitetsupplevelse gjordes i de studier jag anförde i uppsatsen. Vid en jämförelse mellan dessa och min egen studie möter jag dock snabbt problem. Tschannen-Moran och Gareis (a. a.) menar att en sådan jämförelse är svår. De beskriver den till och med som törnbeströdd (thorny, s. 580), i huvudsak beroende på att kapacitetsupplevelsen är kontextspecifik och därför svårigen kan jämföras.

Men om jag fokuserar på begreppet instructional leadership finner jag detta hos författarna ovan och i de två studier Frederici och Skaalvik genomförde 2011 och 2012. Avhandlingen av Lindberg respektive studien av Lindberg och Wincent, bägge 2011, har fokus på hur exempelvis rollstress, rolloklarheter och utbrändhet påverkat rektors kapacitetsupplevelse. Dessa studier har inte uttryckligen instructional leadership i fokus utan mer av "my role" och "my

work”. Således med min studie fyra undersökningar som nämner instructional leadership/rektors pedagogiska ledarskap.

De två norska studierna använder samma mätskala, den så kallade NPSES-skalan, som dessa författare konstruerat. Här mäts instructional leadership i *två item*. Tschannen-Moran och Gareis har *sex item*, som mäter detta begrepp och i min studie använder jag *20 item* (se bilaga 1).

Frederici och Skaalvik:

1. How certain are you that you can develop this school’s instructional platform?
2. How certain are you that you can initiate, plan and carry out instructional development?

Tschannen-Moran och Gareis:

1. Efficacy for instructional leadership
2. Motivate teachers
3. Generate enthusiasm for a shared vision for the school
4. Manage change in your school
5. Create a positive learning environment in your school
6. Facilitate student learning in your school

En kort jämförelse mellan studierna ovan och min studie visar att jag specificerar frågeställningarna beträffande rektors kapacitetsupplevelse mer i mina item. Detaljeringsgraden är där högre med resultatet en bredare kunskap om hur rektors kapacitetsupplevelse inverkar på uppdraget det pedagogiska ledarskapet.

Förvisso har de anförda studierna en liknande bredd, som jag når i mina 20 item, men de har valt att dela upp dessa under egna rubriker, som exempelvis ”Administrative management”, ”Teacher support och ”Relation to local community” hos Frederici och Skaalvik, och utöver ”Efficacy for instructional leadership” hos Tschannen-Moran och Gareis, dessutom hos dem ”Efficacy for management” och ”Efficacy for moral leadership.”

En titt på enskilda item visar ändå på likheter, trots skilda kontexter. Nu är rimligtvis dessa skillnader inte så uttalade beträffande läraruppdragen i Sverige och Norge, kanske mer påtagligt gentemot USA. Ett enda exempel här som rör just lärarna, och det finns åtskilliga fler i de tre enkäterna som på liknande sätt närmar sig varandra.

1. Kunna uppmuntra goda arbetsinsatser hos personalen (item 8j i min enkät).
2. Motivate teachers (Tschannen-Moran och Gareis)
3. Support and assist teachers with challenges or problems (Frederici och Skaalvik)

Beträffande det moraliska ledarskapet hos Tschannen-Moran och Gareis blir deras frågeställning dock en smula ovanlig:

”Handle effectively the discipline of students in your school” (s. 581)

Jag har inget item som precis återspeglar detta, även om eleverna förekommer i relation till deras situation och resultat, utveckling och prestationer (item 8n och 8o). Frederici och Skaalvik efterfrågar i två item hur väl rektor kan skapa en god psykosocial miljö för eleverna och utveckla en öppen och välkomnande skola för dem. Konkretionen i Tschannen-Morans och Gareis item på elevernas disciplin lyser dock med sin frånvaro i de andra studierna.

För att summera denna enkla diskussion är det nog inte en så törnbeströdd väg att gå, trots allt, om intresse väcks för att närmare titta på hur kapacitetsupplevelse mäts skilda kontexter. Och lära sig något om de olika förhållanden under vilka denna kapacitetsupplevelse utvecklas hos rektor i skilda undersökningar.

Antaganden och metoder för den kvantitativa analysen

Bearbetningen av enkätdata har skett med deskriptiva metoder som frekvenser och enklare sambandsanalyser med korstabeller. Dessutom användes mera avancerade multivariata metoder av två slag, explorativ faktoranalys och multipel regressionsanalys.

Multivariat innebär att flera variabler, enkla mått, som till exempel svar på frågor, används i samma analys och samvarierar för att skapa resultatet. Faktoranalys reducerar en mängd delmått till färre och teoretiskt förståeliga faktorer. Sambanden mellan faktorerna undersöks med regressionsanalys. De två metoderna introduceras i det här kapitlet och kommer sedan att redovisas i kapitel 5 i samband med analysen av enkäten.

Det är ofrånkomligt att viss överlappning kommer att ske mellan metodavsnitt och resultatavsnitt, men jag försöker begränsa detta till ett minimum.

Explorativ faktoranalys

Explorativ faktoranalys är en metod för att leta efter underliggande mönster bland en större mängd variabler, dvs. att utifrån några manifesta variabler kunna bestämma latenta variabler skriver Barmark (2009, s. 73).

I konstruktionen av instrument brukar explorativ faktoranalys (EFA) användas och Henson och Roberts (2006) menar beträffande denna analys att den är:

“... used to “identify” the factor structure or model for a set of variables” (s. 395)

Floyd och Widaman (1995) menar att en forskare som använder EFA:

”... presumably, ... has no firm a priori expectation based on theory or prior research about the composition of the subscales, and thus the analysis is used to discover the latent variables that underlie the scale” (s. 286).

Viktigt här är dock att detta, utifrån Floyd och Widaman ovan med ”prior research”, inte gäller för mina frågor om kapacitetsupplevelse, fråga 8, eftersom de utgår från kategorier skapade i den kvalitativa studien, dvs intervjuerna av rektorerna. Frågor om återkoppling, fråga 10, utgår dessutom från ett tidigare konstruerat instrument.

Däremot gäller citatet för fråga 9 om betingelserna för kapacitetsupplevelse. Denna fråga skapades utifrån utsagor som delvis också fångas upp av analysen av mekanismer tolkade i intervjuerna. Dock gjordes den senare tolkningen efter det att enkäten skapats, så det fanns ingen systematisk kvalitativ grund för enkätfrågorna om betingelser på samma sätt som det fanns för frågorna om kapacitetsupplevelse.

Floyd och Widaman beskriver en arbetsordning, ”a series of steps” kopplat till EFA:

”estimating, or extracting factors; deciding how many factors to retain; rotating factors to an interpretable orientation (s. 287).

Det är denna modell jag kommer att följa i arbetet med faktoranalysen.

Ytterligare ett sätt beskriva EFA hämtar jag från Barmark:

”En explorativ ansats kännetecknas av att vi inte har några klart definierade förväntningar, utan att vi prövar oss fram tills vi finner en faktorlösning som på ett teoretiskt tillfredsställande sätt sammanfattar det empiriska materialet” (s. 76).

För att resultatet av EFA skall bli analytiskt meningsfullt så kommer faktorlösningen från EFA att analyseras med hjälp av Principal Axis Factoring (PAF) som extraktionsmetod. Om denna lösning sedan roteras erhålls just ett analytiskt och meningsfullt resultat, menar Barmark.

Kline (1994, s. 53) skriver om rotering:

”I would not be considering the significance of factor loadings after the first stage of factor analysis but only after the factors had been rotated.”

Kline nämner faktorladdningar ovan, vilka han bedömer: ”... as salient loadings” om de har en styrka ”... above 0,3.” Det är detta värde som jag har tillämpat i faktoranalyserna som denna redovisning bygger på.

Barmark ger exempel på två rotationsmetoder, orthogonal och oblique. För att inte fördjupa mig mer i detta följer jag igen Barmark när hon menar att oblique rotation som metod är ”följsam gentemot materialet och ger resultat som är ”mer lättolkade och teoretiskt meningsfulla” (s. 89), underförstått än vad orthogonal rotation ger.

Såväl orthogonal som oblique rotation har många olika varianter, exempelvis den förra med varimax och den senare med direct oblimin. Direct oblimin är att föredra, nämligen om frågorna rör näraliggande fenomen, eftersom det då är rimligt att anta att de latent variablerna som faktorerna är tänkta att fånga samvarierar med varandra, som Barmark (s. 91) skriver. Det är PAF med direct oblimin jag kommer att använda.

Flera författare, t.ex. Kline (s. 61), pekar på att många tolkningar och val är möjliga när det gäller roterade lösningar. Och Henson och Roberts skapar närmast oro när de talar om:

”... the myriad subjective decisions necessary in EFA...” (s. 400).

Barmark lyfter frågan om hur många faktorer som sammanfattar variablerna bäst och hon menar att svaret bör ”baseras på såväl empiriska som teoretiska överväganden” (s. 83). Dessutom bör målsättningen vara att ”så få faktorer som möjligt skall sammanfatta en så stor andel av variansen som möjligt” (s. 84).

I arbetet med faktoranalysen kommenteras nu följande områden:

- 1.1.Urvalets storlek och internt bortfall
- 1.2.Linjära relationer
- 1.3.Multivariat normalitet i svarsfördelningarna
- 1.4.Tillräckliga korrelationer inom svarsfördelningar

Urvalets storlek och internt bortfall

Beträffande storleken på en svarsgrupp anför en tumregel av Henson och Roberts (s. 402): "to get the largest possible sample for a factor analysis." De menar (ibid.) att svarsgruppens storlek är "very poor" med 50 svarande, "poor" med 100 svarande, "fair" med 200 svarande och "good" med 300 svarande. Som "excellent" anges 1000 svarande. Jag eftersträvade "excellent", eftersom det väl motsvarade antalet deltagare på den skolledarkonferens jag kommenterat ovan och där enkäten bjöds. Den svarsgrupp som konferensen till slut gav mig var i alla fall nära "fair", så får jag helt enkelt vara tillfreds ändå.

När jag faktoranalyserat de manifesta variablerna inom resp. frågeområde, dvs. 20 variabler i fråga 8 om kapacitetsupplevelse, 19 variabler i fråga 9 om betingelser och 7 variabler i fråga 10 om återkoppling och beräknat kvoten mellan antal individer och antal variabler ger detta för kapacitetsupplevelsen 9,1, för betingelserna 9,5 och för återkopplingen 25,9.

Detta är inte oviktigt, eftersom omfattande forskning inom explorativ faktoranalys rekommenderat förhållanden som åtminstone 5:1 och helst 10:1, eller till och med ännu högre, enligt Reio och Shuck (2015, s. 21). Samtidigt skriver Costello och Osborne (2005, s. 4) att en förvånansvärt hög andel av redovisade faktoranalyser bygger på förhållanden som är 2:1 eller lägre. Kline (s. 74) menar att det kan fungera:

"In my experience large factors emerge with clarity with samples with ratios of 2:1."

Men Kline skriver också att:

"... the rule here is the bigger ratio the better."

Mot denna bakgrund får jag konstatera att antalet individer i min studie får anses vara tillräckligt för de beräkningar jag genomför.

Det interna bortfallet är litet, oftast 1-4 svar på de item som bildade skalor och för en handfull item upp till 10 svar. Detta hanterade jag med den så kallade

EM-algoritmen för bortfallsanalys och modellering, (expectation-maximization method i SPSS). Den predicerar ett saknat svar på ett item med hjälp av övriga besvarade items. Detta förutsätter att bortfallet kan karaktäriseras som Missing Completely at Random (MCAR), vilket betyder att bortfallet inte beror på just den fråga som har bortfallet. Grace-Martin (nätet, se ref.) uttrycker det som att ”those missing data points are a random subset of the data.”

Det här är det mest gynnsamma fallet för internt bortfall och kan testas i SPSS med Littles MCAR-test. Om läget är gott förväntar man sig icke-signifikanta resultat och det är vad jag har fått ($p = 0,94$ för frågeområde 8, $0,69$ för fråga 9 och $0,43$ för fråga 10). Jag har alltså lugnt kunna ersätta det interna bortfallet med av SPSS framräknade värden och konstaterar att det interna bortfallet får anses som slumpmässigt.

Linjära relationer

Faktoranalys är inställd på linjära relationer, den uppfattar inte kurvlinjära sådana, men detta kan följas upp. Om man tar värden, exempelvis några i fråga 8, och faktoranalyserar dessa så uppfattar systemet två linjära relationer istället för en kurvig om det senare är den riktiga bilden. Efter att ha provat metoden med Loechlin (2004, s. 207) upptäcktes inga allvarliga kurvlinjära relationer, varför kravet på linjaritet får anses uppfyllt.

Multivariat normalitet i svarsfördelningarna

I materialet ”Exploratory factor analysis/Assumptions” (www.sv.wikiiversity.org), hämtat 2015-07-29, konstateras beträffande normalitet att:

”Statistical inference is improved if the variables are multivariate normal.”

SPSS erbjuder normalitetstest för att kontrollera huruvida normalitetsantagandet stämmer eller inte. Kolmogorov-Smirnovs och Shapiro-Wilks test, som mäter senare univariatet, är exempel på detta (jfr Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen 2010). Större avvikelser här kan signalera förekomsten av så kallade outliers i resultatet av faktoranalysen, dvs. normalfördelningen hotas. Jag fann några sådana, men bedömde att dessa trots allt kunde tolereras. Barmark (a. a.) med begreppet analytiskt meningsfullt är här igen vägledande för mig.

Tillräckliga, men ej för höga, korrelationer

SPSS tillhandahåller olika mått på detta, bl.a. Measures of sampling adequacy: (1) Kaiser-Myer-Olkin (KMO, helst $>0,5$); och (2) Bartlett's test of sphericity (som skall vara signifikant). Dessutom kan man för varje variabel studera dess

kommunalitet, dvs. den andel av variansen i varje variabel eller item som kan föras tillbaka på faktorn eller faktorerna, som faktoranalysen tagit fram. Värdena bör överstiga 0,4 och helst 0,5, menar Barmark (a. a.). Test för multikollinearitet tillhandahålls också av SPSS. Ett av dessa värden kallas "tolerance", avseende regressionsanalys, och om det understiger 0,50 sägs det vara fara på färde för att oberoende variabler stör varandras relationer till den beroende variabeln så mycket att dessa blir opålitliga. Jag bedömer inte att detta föreligger som hot i materialet efter genomförda test.

Regressionsanalys

Test av samband mellan två eller flera kvantitativa variabler görs med hjälp av en regressionsanalys. Skäl för detta är att undersöka om den variation som observeras i y, den beroende variabeln i min studie, dvs. rektors pedagogiska ledarskap, går att föra tillbaka på x, den oberoende eller förklarande variabeln, som här sammanfattas i de frågor enkäten söker svar på.

Styrkan i ett sådant samband kan man åskådliggöra genom att anpassa en rät linje, regressionslinjen, till punkter som plottats i ett koordinatsystem. Ju bättre linjen ansluter till punkterna desto högre värde på regressionskoefficienten. I mitt material kommer en multivariat regressionsanalys att tillämpas, eftersom det förekommer flera oberoende variabler i undersökningen och detta återkommer jag till i kapitel 5.

Etiska ställningstaganden

Intervjuer

Kvale (1997, s. 116) skriver: "Den högsta formen av etiskt beteende består i att kunna förbli engagerad och förfina sin intuition." Detta förstod jag som en väsentlig uppmaning till mig att följa, som den person som ställde frågorna under intervjuerna.

Om etik skriver Biesta (2010) och menar att:

"Ethics... refers to rules, codes and norms. It is the codification of what counts as moral action" (s. 61).

Etisk kunskap och kognitiva val, både fall och principer att lära sig etiskt beteende utifrån, räcker inte, skriver Kvale (s. 111). Han menar att ett moraliskt forskningsbeteende är mer än detta. Två ytterligare principer behövs, nämligen

känslighet och ansvar, två viktiga inslag för mig som jag försökt beakta i intervjuerna.

Information till rektorerna som grund för att acceptera ett deltagande gavs genom mig personligen eller genom ombud. Att det var rektorernas egna val att delta i min studie, liksom möjligheten att när om helst dra sig ur, kan också uppfattas ha en etisk sida. Detta innebär att ett *informerat samtycke* uppnåtts.

Informationen som gavs var kort och koncis:

”Utgångspunkten för att träffas är mitt intresse för vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för dig. Dessutom undrar jag över vilka ledarskapsaktiviteter eller ledarskapshandlingar du som rektor vidtar när resultaten på PISA-mätningar och nationella prov presenteras.”

Vid möten med respektive rektor berättade jag om min bakgrund, intresset för att genomföra denna studie och tillfredsställelsen över att de avsatt tid för intervjun. Frågan ställdes därefter huruvida vederbörande hade intresse av en genomläsning av kommande utskrift med eventuella ändringar och kompletteringar som följd.

Innebörden av detta var att jag därmed skulle ges rätten att få använda respektive utskrift i uppsatsen, eller med Kvale ”rätten och makten att tillskriva deras respektive yttranden mening” (s. 205). Om så kan detta ses som ett uttryck för förtroende från deras sida. Som framkommit i min redogörelse efterfrågades inte genomläsning av någon av respondenterna.

Trots olika kontexter lyckades jag skapa likartade förutsättningar för intervjuerna, såsom avskildhet, respekt, lugn och ro plus en varm och öppen atmosfär. Skolmiljön som sådan var knappast främmande för mig, vilket jag såg som en god start och som en positiv faktor kopplat till trovärdigheten. Holstein och Gubrium (2011) skriver:

”The trick is to formulate questions and provide an atmosphere conducive to open communication between the interviewer and the respondent” (s. 153).

Trovärdigheten i tolkningen av intervjuerna dokumenterades med bandspelare. Den stärktes genom att detta gav mig möjligheter att återvända till intervjuerna och återkommande lyssna igen.

Konfidentialitet innebär att alla data som är av privat karaktär utesluts för att förhindra att respondenternas identitet röjs. Namn förekommer inte i någon redovisning i text i uppsatsen, endast som R10 eller R20 osv, dvs. som

numreringar för identifiering i citat av mig. Tillgång till det transkriberade materialet har endast jag haft, och i några fall mina handledare, vilket respondenten också upplystes om, och materialet har förvarats inlåst på institutionen. Om en skriftlig överenskommelse hade efterfrågats, för att ytterligare säkra privatlivets integritet för de deltagande rektorerna, hade en sådan självfallet utställts (efterfrågades dock ej). Holstein och Gubrium (a. a.) vidrör metaforiskt vad detta handlar om på ett finurligt sätt:

“... the interview conversation is a pipeline for transporting truthful knowledge.” (s. 150)

Enkäten

Enkätfrågorna har varit formellt strukturerade med fasta svarsalternativ, vilket skapat både ett mentalt och ett geografiskt avstånd mellan respondenterna och mig, en bra grund för att också kunna garantera svarspersonernas anonymitet. Att besvara enkäten har varit ett frivilligt åtagande helt utan påverkan av mig. Det jag hoppades på var att svarspersonerna skulle finna en nyfikenhet och kanske till och med någon nytta med att faktiskt delta.

För att finna svars personer tog jag delvis hjälp av kollegor och tidigare medarbetare. Jag hade därför en viss kännedom om möjliga grupper som kunde tänkas tillfrågas om intresse för att besvara enkäten. Jag hade även rent praktiskt en del att göra med distribution av enkätformulären. Dock har jag inte på något sätt försökt att ta reda på vem eller vilka som svarat på de ifyllda enkäterna. Detta har jag uppfattat som mycket viktigt för min trovärdighet, och om något handlar detta om det moraliska forskningsbeteendet.

I detta sammanhang är det också väsentligt att peka på Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, en inriktning jag följde under hela studiens arbete (<http://www.vr.se/etik>)

Validitet och reliabilitet i intervjuer och enkät

Studiens *begreppsvaliditet* (construct validity) rör hur väl intervjuer och enkäter fungerar som indikatorer på fenomenet eller begreppet rektors pedagogiska ledarskap liksom på dess betingelser. På det teoretiska planet hos forskaren sker problemformuleringen och sedan tolkningen av resultaten från den genomförda undersökningen. På det empiriska planet sker däremellan insamlingen och bearbetningen av data. För att knyta dessa två plan samman förutsätts en överensstämmelse mellan de begrepp som används på det teoretiska och på det empiriska planet. Finns en sådan överensstämmelse är också begreppsvaliditeten

god (Hellevik, 1984 s. 138). Jag menar att en sådan överensstämmelse föreligger i min studie, eftersom intervjuerna och faktoranalyserna gav teoretiskt förväntade eller rimliga resultat.

Studiens *innehållsvaliditet* (content validity) innebär att:

”... the instrument must show that it fairly and comprehensively covers the domain or items that it purports to cover” (Cohen et al a. a., s. 137).

Om innehållet i intervjuer och enkäter logiskt speglar det som undersöks, här med exempelvis nationella styrdokument som referensram, får innehållsvaliditeten anses tillfyllest. Utomstående forskare inom detta undersökningsområde kan också tillföra expertutlåtande som stöd för att säkra innehållsvaliditeten. Sådant expertutlåtande har jag inte haft tillfälle att säkra, men rektorskollegor med goda erfarenheter utifrån sina rektorsuppdrag gav mig istället sina uppfattningar. Dessa medförde att jag gjorde vissa anpassningar eller justeringar, vilket jag menar, men dock utan expertis, ändå påverkade innehållsvaliditeten positivt.

Finner jag en hygglig överensstämmelse mellan intervjun som ett mätinstrument av rektors pedagogiska ledarskap och enkäten som ett annat mätinstrument inom samma område, är förmodligen *validiteten* god i min undersökning. Då finns det förmodligen en kongruens mellan mätinstrumenten och det skulle visa sig att detta också blev fallet i min undersökning.

Med stöd av ett statistikprogram kan man enkelt pröva *reliabiliteten* i enkätmått. Sådana reliabilitetskoefficienter redovisas i kapitel 5 om Analys av resultaten av enkäten. Som nämnts ovan har jag använt två mindre grupper för pilotstudier av intervju- och enkätinstrumenten.

Sammanfattningsvis menar Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen (2010) att gå från teoretiska begrepp och övergripande frågeställningar till empiri är ”det svåraste momentet i alla undersökningar” (s. 104). Överfört till denna studie, alltså operationaliseringen av vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor.

KAPITEL 5. Resultat

Resultat och analys av intervjuer

Med stöd i angiven litteratur analyseras nu programmet rektors pedagogiska ledarskap. Viktiga begrepp här är *rektors självbild* och *mekanismer*. Dessutom lyfts områden fram i rektors uppdrag som hon eller han i intervjusvaren uttrycker som något vederbörande vill satsa på i verksamheten, vilket jag kallar rektors projekt. Dessa tre begrepp kallar jag nedan i resultatredovisningen dimensioner, vilka får ett antal kategorier vardera. De tre begreppen har tidigare diskuterats i kapitlet "Teori och metodologi", men de förtjänar att kommenteras kort som inledning av detta kapitel.

Begreppsförklaring

Avsnittet inleds med begreppet program, varefter innebörden i de tre analysbegreppen rektors självbild, rektors projekt och mekanismer rekapituleras.

Program.

Skolinspektionen (2010, s. 40) beskriver en generell programteori med hjälp av termerna förutsättningar, processer, prestationer och effekter. Man menar att utöver dessa inräknas "ibland mekanismer eller framgångsfaktorer". Det är denna sista formulering om mekanismer som intresserar mig, vare sig de är framgångsfaktorer eller ej.

Det är amerikansk litteratur som dominerar utvärderingsområdet, skriver Skolinspektionen. Program i den litteraturen är "en vedertagen generisk benämning på ett utvärderingsobjekt, därav termen 'program theory'". Rektors pedagogiska ledarskap i min studie är det program eller den verksamhet som i analysen av intervjuerna utvärderas.

Rektors självbild – dimension 1.

Rektors självbild bygger främst på respondenternas svar på intervjufrågan om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för dem, studiens huvudfråga, Rektors självbild är rektors uppfattning om sig själv i sitt uppdrag som rektor, dvs. hennes eller hans bild av sig själv eller den man är med egna tankar och funderingar i sitt uppdrag. Begreppet ego ligger nära självbild, men som Giddens (1984, s. 7) uttrycker det: "In place of the 'ego' it is preferable to speak of the 'I'..." När respondenterna därför använder "jag" i intervjusvaren, jag som person, vad jag gör och tycker, tänker eller handlar ses detta som ett uttryck för

självbilden och sådana yttranden i intervju svaren förs sedan samman under dimensionen rektors självbild.

Rektors projekt – dimension 2.

Svar som under samtalet dyker upp och uttrycker framtid, och vad man som rektor mer precist menar är väsentligt att satsa på i det pedagogiska ledarskapet som rektors projekt, på kort eller längre sikt, hänförs till denna dimension.

Mekanismer – dimension 3.

Mekanismer handlar om hur människor reagerar på programmet i de omständigheter (kontexten) de befinner sig i. Förståelse för hur mekanismer, som idéer, uppfattningar, attityder, tankar eller värderingar arbetar hos enskilda individer och grupper, ses som väsentliga för rektor att kunna hantera. Finns en sådan förmåga hos henne eller honom kan ett framgångsrikt pedagogiskt ledarskap utvecklas.

De tre dimensionerna med kategorier

I analysarbetet utgår jag från hela intervjun med varje rektor. Detta arbetssätt gäller lika för dimensionerna och respondenter talar inom citationstecken. Mer innehållsrika och uttrycksfulla uttalanden har valts ur intervjuerna, vilket inte behöver innebära att andra respondenter avviker i sin uppfattning, men de hörs eller syns inte lika mycket.

Av denna anledning förekommer ett antal rektorer mer frekvent än andra. Dessa respondenter framträder med bredd och djup i sina svar och de kan formulera och uttrycka sig tydligt och klart. Kvale (1997) uttrycker det helt enkelt som att vissa intervju personer uttrycker sig bättre än andra.

Jag inser att detta kan innebära att jag medvetet eller omedvetet valt selektivt och därför utelämnat för studien värdefulla synpunkter. Men min medvetenhet om denna fara gör att jag noggrant försökt undvika sådana fallgropar. Jag upplever vidare inget krav på någon slags rättvisa i mening att redovisa lika många svar per respondent.

Det förekommer inte heller någon gång att respondenter har diametralt olika eller ens påtagligt avvikande uppfattningar under intervjuerna. Svaren skiljer sig mer åt beroende på olika kraft i ord och val av uttryckssätt. Detta kan säkert ha att göra med egen personlighet och intresse, möjligen kopplat till just den frågeställningen. Respondenternas till synes i stort likartade

inställning och svar kan givetvis bygga på urvalet av dem och en likartad bakgrund och erfarenhet.

Redovisade citat i de tre dimensionerna hämtas från 12 rektorer avseende dimension 1, från 16 rektorer avseende dimension 2, och från 10 rektorer avseende dimension 3.

För varje dimension förtecknas nedan de kategorier som bygger upp respektive dimension och det är alltså i dessa tre dimensioner som analysen av intervjuerna genomförs. Uppställningen nedan innehåller inga kommentarer utan skall ses som en läshjälp.

Dimension 1 – analyser av rektors självbild.

- 1a. Kategori: Upplevelse av uppdragets komplexitet och arbetsbörda.
- 1b. Kategori: Engagemang i uppdraget.
- 1c. Kategori: Styrande ansvar.
- 1d. Kategori: Förebildlighet.
- 1e. Kategori: Beslutsförhet.

Dimension 2 – analyser av rektors projekt.

- 2a. Kategori: Delat eller gemensamt ledarskap för rektor.
- 2b. Kategori: Bevaka elevernas måluppfyllelse och nationella prov.
- 2c. Kategori: Organisera skol- och kompetensutveckling.
- 2d. Kategori: Lyfta och bekräfta medarbetare.
- 2e. Kategori: Genomföra regelbundna lektionsbesök.

Dimension 3 – analyser av att hantera mekanismer i situationer.

- 3a. Kategori: Huvudmännen och ekonomin: Den politiska styrningen mellan budgetbalans och elevernas behov.
- 3b. Kategori: Frånvaron av samtals- och samarbetspartner: Ensam är inte stark.
- 3c. Kategori: Extraarbete med nationella prov och andra indikatorsystem: Öppnar möjligheter för rektor.
- 3d. Kategori: Lärare som inte håller måttet i undervisningen: Problem för rektor.

Dimension 1 – analys av rektors självbild

Vissa innebörder av rektors självbild framträder tydligare än andra och här lyfts följande områden utifrån intervjuvaren:

- 1a. Kategori: Upplevelse av uppdragets komplexitet och arbetsbörda.
- 1b. Kategori: Engagemang i uppdraget.
- 1c. Kategori: Styrande ansvar.
- 1d. Kategori: Förebildlighet.
- 1e. Kategori: Beslutsförhet.

1a. Upplevelse av uppdragets komplexitet och arbetsbörda.

Några intervjuade ger direkta uttryck för komplexiteten:

- R12: ”Alltså, det är ju ett väldigt komplext område.”
- R27: ”... ett ofantligt, jättestort område... det är en stor organism, levande... och den greppas inte så lätt.”
- R31: ”Mitt uppdrag är komplext, mycket mer komplext än vad någon kan definiera.”

Ett annat mer indirekt citat, som dock väl kan tolkas som komplexitet:

- R29: ”Man får väl egentligen balansera... när uppdragen står i konflikt med varandra. Det finns ju alltid en gråzon i allting, speciellt i skolans värld kan man säga... och läroplaner och annat är ju inte alltid så tydligt skrivna.”

Många respondenter talar om problem och utmaningar i uppdraget som rektor. Men det är viktigt att framhålla att inte i något av alla intervjuvarerna i hela studien saknas ett eller flera uttryckssätt som speglar stunder av glädje och tillfredsställelse i rektorsuppdrag.

Det finns dock flera uttryck för att man upplever en tung arbetsbörda. Det kan vara en känsla av komplexitet, men behöver inte vara det. Arbetsbördan kan vara tung, utan att vara komplex. Men rimligen är de två begreppen komplexitet och arbetsbörda ofta kopplade till varandra. Jag har uppfattat dem som närliggande begrepp och därför satt dem inom samma dimension. Arbetsbörda tas upp så här:

- R24: ”Det är för mycket när jag känner att jag inte har kraft och ork.”
- R27: ”Det är oerhört krävande att vara rektor.”

Ytterligare anspelningar på arbetsbördan är dessa korta citat ur tre intervjuvar:

- ”vi rektorer är pressade; en väldigt stor administrativ börda; den hutlöst stora dokumentationen.”

Av analysgruppens 22 rektorer uttrycker således nio rektorer på olika sätt i citaten att de är upptagna av uppdragets komplexitet och/eller arbetsbörda. Detta innebär inte att övriga respondenter finner uppdraget enkelt, de uttrycker sig bara mer återhållet eller nyanserat. Men ett par rektorer talar om sin långa erfarenhet och upplever en egen trygghet i arbetet genom detta:

- R16: ”Jag har 12 år i yrket, det kan säkert bidra till att jag kan vara trygg i det här uppdraget... dom som är yngre, dom behöver inte vara yngre, men har färre antal år i yrket, blir lätt stressade.”
- R23: ”Jag tycker att ju mer oerfaren man var som rektor desto svårare börda att bära för nattsömnen... än vad jag tycker att det är för varje år som går... man kan mer vila i uppdraget och konstatera att jag får göra mitt bästa.”

Ett intryck blir att många respondenter ser uppdraget som komplext, ett intryck som i sig inte är förvånande utifrån den väl kända bild av rektors uppdrag som flera studier visar.

1b. Engagemang i uppdraget.

Ett längre intervjuцитat får inleda:

- R15: ”Jag är djupt rotad i mitt uppdrag, det pedagogiska ledarskapet är ju jätteviktigt... har du inte en drivkraft så... så är det svårt att ha ett pedagogiskt ledarskap. Du måste vilja någonting, du måste ha en inre motivation... till att driva saker... Ja, vad vill du att jag skall göra med den här skolan... det är inte en fråga jag ställer till min chef... Utan jag går in och anser mig vara kompetent och såpass mycket drivkrafter att jag går in och så ser jag på den här skolan, jag analyserar den och tar reda på vad det är som behövs här... och sen ser jag till att jobba för att få en bra verksamhet...”

Det finns flera utsagor av liknande sort och här, igen, med enstaka ord ur sex intervjusvar:

- ”ledarskapet i mitt hjärta; starka egna drivkrafter i uppdraget; driver och engagerar och är närvarande; har ett oerhört engagemang; driver mig ganska hårt själv; det ligger mig väldigt varmt om hjärtat.”

Av alla respondenter framstår inte någon som oengagerad under intervjun när de berättar om sitt pedagogiska ledarskap. En första förklaring till detta kan säkert helt enkelt vara ett positivt urval av respondenter. En andra förklaring är rimligen att uppdraget som rektor knappast kan uppbäras och utföras som oengagerad. Det strider helt mot skolans fostransuppdrag och värdegrund och hur detta skall realiseras genom rektors pedagogiska ledarskap. Exempelen visar på sju citat, varav ett längre, men ingen respondent lyfter som begrepp ett oengagemang överhuvudtaget.

1c. Styrande ansvar.

Ansvar är ett centralt begrepp för rektorerna. Ansvar rymmer såväl en moral- och pliktdimension som en dimension mer inriktad mot redovisningsskyldighet och uppföljning, där den senare kommit att tränga rektor alltmer (Harris och Lambert, 2003; Biesta, 2010; Oxensvärdh, 2011). Respondenterna lägger mest vikt vid en moral- och pliktdimension och de ser sig som ansvariga för vad som händer på arbetsplatsen. Därför vill jag koppla ihop ansvar med styrande ansvar. Även om ord som styrning eller att styra bara undantagsvis användes av

respondenterna om sig själva, så finns det ett väsentligt inslag av detta i att leda och samordna det pedagogiska arbetet.

Ledning utan styrning fungerar inte, vilket inte minst uttrycks genom begreppet mål- och resultatstyrning. Att styra på detta sätt förutsätter att rektor i sitt uppdrag tar ansvar, ett ansvar att agera, att gripa in och att åtgärda.

Jag ställde dock ingen direkt fråga om huruvida respondenten tar ansvar för uppgifter man som rektor enligt de nationella styrdokumenterna är ålagd att utföra. Ett exempel på detta kunde varit att tillförsäkra alla elever en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero (skollagen 5 kap. 3§). Men det blev ändå så i deras berättelser om vad det pedagogiska ledarskapet innebär att flera respondenter uttryckte sig på ett sådant sätt att det framstår som att ett ansvarstagande, ett styrande ansvar, verkligen tas. Tre citat nedan:

- R17: "Vad jag gör är ju väldigt viktigt för eleverna här... för det är ändå jag som styr väldigt mycket... Samtalsklimatet, stämningen på skolan, attityder, och det är väldigt viktigt att jag som rektor funderar på det... Vad är det jag förmedlar egentligen... och vara medveten om det."
- R24: Jag tycker att det är viktigt att jag har koll på hur det ser ut på min skola idag, vad som fungerar, vad det är som vi behöver utveckla... Utifrån det tänker jag att man får ta ställning till dom implementeringar som kommer."
- R29: "För mig handlar det ytterst om elevernas måluppfyllelse. Den måste bli tillräckligt bra och det är mitt uppdrag att se till att vi kommer dit."

Fem yttranden där ordet ansvar brutits ut:

- "ansvarsfull; tagit mitt ansvar; mitt yttersta ansvar; ansvarsbitarna; mitt ansvarstagande."

Kanske kan man se styrande ansvar och engagemang som en gemensam kategori i ledarskap? För flera rektorer ser det ut som om dessa två begrepp skulle kunna förenas. Kanske en kombination som kännetecknar en rektor som fungerar som en förebild, en pedagogisk ledare som besitter "vägvisartillförlitlighet", om ett sådant ord kan användas? Logiskt behöver inte styrande ansvar och engagemang vara samma sak, men om det är kvalitet i ansvarskänslan och i engagemanget så bör den kombinationen eller det samspelet också kunna vara förebildlig eller förebildligt.

1d. Förebildlighet.

Att som rektor vara en förebild eller förebildlig i uppdraget kan uppfattas som ett uttryck för ledarskapsförmåga, och härigenom som ett efterföljansvärt exempel, en positiv modell som Bandura (1997) skriver:

”Aspirational modelling guides and motivates self-development” (s. 88).

Jag har funnit att rektorerna talar om förebildlighet i ledarskap på två delvis olika sätt. Ett handlar om förebildlighet i styrande ansvar och engagemang och ett annat handlar om förebildlighet i lärande.

Fem intervjuцитat ringar in förebildlighet i styrande ansvar och engagemang, där respondenterna uttrycker sig på ett näraliggande sätt. Begreppet parallellprocess dyker upp och närmast förstärker förebildlighet.

- R15: ”Jag ser hela mitt uppdrag i parallellprocesser och genom det sätt jag lever mitt ledarskap så vill jag att det skall vara liksom föredömligt hur en lärare kan leva sitt ledarskap i klassrummet.”
- R23: ”Det handlar för mig om att leda andra ledare, att vara en ledare som får andra att växa... Och i det ingår i väldigt stor utsträckning att vara en god pedagog själv som ledare”
- R26: ”Jag har fått uppdrag av min chef, och med en beskrivning av hur han själv skulle ha löst det, det är som en parallellprocess för mig själv.”
- R27: ”Det är mycket, mycket mer lika än vad man tror, det är inte så stor skillnad för det är också ledarskap i klassrummet när man är lärare... Att vara pedagogisk ledare innebär för mig att vara en förebild, att visa på vägen och att stötta och uppmuntra andra att vara med där.”
- R33: ”En faktor som jag upptäckte var att dom lärare som lyckades väl, dom såg eleverna... dom lyfte unga människor på ett bra sätt. – Åh, vad du gjorde det här bra! Fantastiskt kul att se och så... det finns en överväldigande kraft i detta... Så det är någonting jag tar med mig med vuxna också, alla tycker om att få höra att man gör bra saker.”

Två citat riktas mot förebildlighet och gemensamt lärande, där begreppet parallellprocesser, i den tolkning av begreppet som strax redovisas, finns med:

- R31: ”Jag tycker att det är viktigt i en lärande organisation att visa att man själv har något att lära. Man måste tillåta sig att göra lite fel eller missar eller chanser för att vara en förebild för sin personal, att våga prova sina vingar och testa och våga diskutera... Jag tror ju på dom parallella processerna. Det är jätteviktigt att det funkar i alla led.”
- R27: ”Vi är i ett lärande allihop och det innebär ju att jag som person måste visa att jag är i ett lärande.”

Sju rektorer talar på detta tydliga sätt om förebildlighet, dels avseende styrande ansvar med engagemang och dels i gemensamt lärande.

Men varifrån kommer begreppet parallellprocesser? Man kan tänka sig att respondenterna träffat på det i samband med fortbildning och liknande. Det är intressant att begreppet används med en sådan självklarhet av respondenterna,

även om den används med lite olika betydelse. Ingen fråga om detta ställdes under intervjuerna, varför vederbörande helt enkelt använde termen under samtalet i den betydelse som hon eller han tillskrev densamma.

Innebörden av parallellprocesser för rektor kan vara att förebildligt få medarbetare att agera på sätt som hon eller han gör eller skulle ha gjort i liknande situationer. Ett sådant handlande skulle därför kunna förstås som ett uttryck för en parallellprocess. Det ligger för respondenterna en poäng i att peka på likheter mellan olika slags ledarskap, som rektorns och lärarens, och att se dessa som parallellprocesser. En rektor, R26, visar dessutom att vederbörande blivit indragen i en sådan process av sin chef. Rektorer tycks förknippa parallellprocess med hur de vill framstå som ledare, något som verkar ligga nära förebildlighet. Det går även se kategorin som näraliggande dimension 2 nedan, vad man som rektor satsar på och engagerar sig i, alltså rektors projekt.

Det är påfallande hur nära parallellprocesser står begreppet lärande. Rektorer 27 och 31 säger sig vara i en lärande organisation, där man lär av varandra:

- R27: ”Vi är i ett lärande allihop och det innebär ju att jag som person måste visa att jag är i ett lärande.”
- R31: ”Jag tycker att det är viktigt i en lärande organisation att visa att man själv har något att lära.”

Det är lätt att se hur denna koppling mellan lärande och förebildlighet i parallella processer kan motsvara Ogawas och Bosserts (a. a.) betoning av att ledarskap är interaktion, där både ledare och följare är viktiga. Min fråga inledningsvis i detta avsnitt var om rektorerna var medvetna om denna relation och klart är att de ser ut att vara detta i hög grad.

Nihlfors och Johansson (2013) använder begreppet parallellprocesser när de redovisar datamaterial från sin undersökning av drygt 3000 rektorer i ett SNS-projekt. De skriver: ”Parallellprocesserna mellan lärares ledarskap och skolledare är påfallande” (s. 52). Om de respondenter som använde begreppet hämtat sin förståelse av det ur denna rapport framkom dock inte under intervjuerna, men deras svar tolkar jag med samma innebörd som hos Nihlfors och Johansson.

1e. Beslutsförhet.

Förebildlighet i styrande ansvar och engagemang kan dock för två av rektorerna inte vara hela sanningen om det pedagogiska ledarskapet. De ger uttryck för vad jag kallar beslutsförhet och ser det som besläktat med begreppet

handlingsrationalitet. Detta begrepp hämtar Czarniawska (2005, s 86) från Brunsson (1982), som hos Czarniawska menar att ett beslutsfattande som valprocess, exempelvis strävan efter konsensus, hindrar och försenar handling. Det är detta som två handlingsrationella rektorer beskriver.

Det är intressant att kunna visa på komplexiteten i rektors uppdrag, att det ibland kräver till synes motstridiga handlingar, en sorts både och i ledarskapet och att de båda uppenbarligen kan behövas:

- R16: ”Alltså är man chef, är man rektor, då har man makt, det är du som fattar beslut... och då kan du förvalta makt på olika sätt... Du kan ju köra över, eller så kan du lyssna och sedan ta beslut... och då kanske du kör över i alla fall.”
- R25: ”Vad skall jag göra, vad skall andra göra? Vissa saker är bara för rektors beslut, det är ingen diskussion... 70 personal kan ju inte sitta och tänka hela tiden, då skulle dom ju bli sönderplågade.”

Sammanfattningsvis får det konstateras att rektors pedagogiska ledarskap är ett stort och komplext uppdrag, som man satsar sig själv i, sin självbild, med stort engagemang och med ansvarskänsla. Det är viktigt för rektor med sin självbild att vara förebildlig i ledarrollen, särskilt genom att delta i lärandets parallellprocesser.

Dimension 2 – analys av rektors projekt

Om den första dimensionen handlade om rektors självbild som allmänt ideal, så representeras denna här av handlingar med framtidsinnebörd, ett slags utflöde ur rektors självbild. Detta är en annan vinkling av Ogawa och Bossert (a. a.) med deras aspekt om individuella attribut och handlingar som ”the currency and medium of leadership” (s. 235).

Analysen försöker här avtäckta svarsformuleringar som rymmer framtidsperspektiv för rektor i hennes eller hans pedagogiska ledarskap kopplat till verksamheten på den egna skolan, såväl på kort som på längre sikt. Det är svar och uttryckssätt kopplade till detta som rubriceras som rektors projekt, dimension 2.

Fem sådana kategorier står fram mer utifrån intervju svaren än andra och det är dessa kategorier som nu alltså bildar dimension 2. Några svarexempel ges under varje kategori.

- 2a. Kategori: Delat eller gemensamt ledarskap för rektor.
- 2b. Kategori: Bevaka elevernas måluppfyllelse och nationella prov.
- 2c. Kategori: Organisera skol- och kompetensutveckling.
- 2d. Kategori: Lyfta och bekräfta medarbetare.
- 2e. Kategori: Genomföra regelbundna lektionsbesök.

2a. Delat eller gemensamt ledarskap för rektorer.

Av alla respondenter uttrycker sig inte någon negativt om ett delat ledarskap, i betydelsen ett gemensamt uppdrag som rektor på en och samma skola, och med innebörden att uppdraget utförs av två rektorer. Rektorer, som arbetade som ensam rektor vid intervjutillfället, uttryckte sig positivt om ett delat ledarskap, men de var för stunden tillfreds med sitt uppdrag som det framställdes. I urvalet av respondenter kom ett antal rektorer att ingå, som vid tiden för intervjuerna arbetade i ett delat ledarskap.

Skälet för att ändå visa på några uppfattningar är att de beskriver ett relationellt och gemensamt ledarskap som värdefullt och utvecklande och att de menar att ensamheten i rektorskapet härigenom bryts (jfr Kommittédirektiv U 2014:58). Frånvaron för chefer av att ha någon att diskutera med tar jag upp i nästa avsnitt, dimension 3, som en mekanism att hantera.

Vad som verkar framträda i svarsexemplen nedan, varav två är längre, är att rektors självbild inte är isolerad utan öppen och tillgänglig för andra:

- R16: ”Att vara två är en riktig styrka, man kan bolla och använda varandras styrkor, det är kanon... Det skall vara tydligt avgränsat, alla skall veta, elever, lärare, personal vem deras rektor är... vem som leder det dagliga arbetet... Sen skall vi ha individuella övergripande ansvarsområden... när man är två fungerar det väldigt bra.”
- R20: ”Jag tror att det delade ledarskapet är viktigt för skolutvecklingen, att det finns någon att göra en analys tillsammans med... att vi går in på något sätt, ibland med olika teser, men ibland med samma teser... Vad det är vi behöver göra, att vi diskuterar, att vi samtalar om vart vi på skolan är på väg... Jag tror också att vi är två relativt ödmjuka ledare som har full förståelse för den andres tankar... att vi på något sätt har hamnat i olika diken och inte kan mötas, så är det absolut inte... Men vi fick en del kritik första terminen just utifrån att då var vi ju i en situation där vi lärde känna varandra, så att säga, vi skulle ju liksom bygga rondellen samtidigt som bilarna körde i den och det var ju många bilar som körde samtidigt... Så där upplevde pedagogerna att vi var lite sena ibland i processerna... att vi borde varit ute tidigare med besked i vissa frågor... Men jag tror att samtidigt att det fanns en förståelse för att vi... jag var helt ny på skolan och min kollega var relativt ny.”
- R21: ”Det finns ingen tvekan var jag står i detta... jag skulle inte vilja byta bort det delade ledarskapet för att jag tycker att det är mer rättssäkert ur ett elevperspektiv. Jag har hela tiden någon lika kompetent kollega att bolla saker med även om det är jag som fattar beslut... och jag tycker inte att det motsäger någonting i skollagen. Det är

väldigt tydligt vem som är rektor för vilka elever... i alla sammanhang är mina elever mina elever, jag fattar samtliga beslut kring mina elever, så däri finns det ju ingen motsättning heller... Sen, tittar vi mer på andra plan, så ser jag ju det som vi kan genom vår olikhet dra nytta av och göra det som vi är bättre på... Vi är väldigt olika som personer... och i utvecklingsfrågor kan vi vara väldigt bra och drivande i olika faser och i olika situationer.”

2b. Bevaka elevernas måluppfyllelse och nationella prov.

Det är påfallande att rektorer ser indikatorinstrument som en möjlighet för ledarskapet, möjligen under påverkan av den tekniskt-rationella skolans mät- och uppföljningskrav. Det här är ett område som även listas som en mekanism att hantera i nästa avsnitt med en vidare analys.

Tre intervjusvar visar på såväl ett vi som på ett jag när rektor ger exempel på analysarbete:

- R13: ”Vi har ju en tradition och jag är förtjust i resultatuppföljning. För mig är, liksom, ja, oavsett om det är Pisa eller nationellt prov eller slutbetyg så tycker jag att det kräver en analys av det hela och vi... vi faktiskt sitter och studerar och jämför med... Det är vi rektorer, och dom som har genomfört nationellt prov, för dom är också sedan betygssättande, sen är faktiskt också vår områdeschef med... där vi går igenom nationellt prov och tittar i relation till betyg och gör någon slags analys... Rektor måste ta ett ansvar för analys... att veta vart skolan är på väg för klasser, grupper, pojkar, flickor, enskilt.”
- R25: ”När det handlar om analys av nationella prov har vi en slags standardiserad kultur här... vi försöker bygga upp mjuka värden också, som trygghet och trivsel på skolan, med så mycket data som möjligt, och sedan så hamnar det i det systematiska kvalitetsarbetet. Där gör vi en gemensam analys av allt detta, jag är rätt stolt över det. Som rektor skall man blanda sig i den pedagogiska verksamheten, det är ett gott syfte i det.”
- R28: ”Jag kan titta bara fem år tillbaka, vilka förhållandevis torftiga analyser och utvärderingar och insamling av material... Alltså vi jobbar ju oerhört mera systematiskt idag än vad vi gjorde tidigare... Sen är vi väl som alla andra... jag som alla andra är dålig på att göra analyser utifrån resultaten... Det handlar ju mer om kunskap.”

2c. Organisera skol- och kompetensutveckling.

Alla respondenter är under samtalen bekväma med begreppet organisation och lika bekväma med begreppet kompetensutveckling. Det råder ingen tvekan om vad begreppen står för i rektoreernas vardag.

Tre intervjusvar varav ett kort:

- R13: ”Jag som ser som mitt pedagogiska ledarskap att finnas med i till exempel skolutvecklingsgrupp, att ge dom instruktioner... att vi försöker arbeta med att ge dom

uppdrag, där dom skall... på något sätt leverera in tankar... Inte så att man bara sitter som i en tankesmedja och dom träffas var tredje vecka eller vad som helst... det är ingen intern diskussion, det skall vara till gagn för skolan... Vi har till exempel haft som uppdrag hur vi tar emot nya elever... Då skall dom komma fram till strategier hur vi på bästa sätt... vi försöker få på pränt vad det nu är ni skall arbeta med... Dom har ett uppdrag i att försöka finna skolutveckling och inte bara bekymmer... Det är klart att vi kan utgå ifrån... alltså var har vi bekymmer som vi inte löser genom att bara organisera oss... till nästa vecka..."

- R15: "Jag och min kollega, vi håller i all kompetensutveckling själva... det är en pedagogisk ledarskapsfråga."
- R17: "Jag har en riktning vart jag vill hela tiden och då använder jag det, jag planterar det när jag pratar med människor i diskussioner och naturligtvis, alla vill ju ha en effektiv organisation... Så när vi presenterade det här i måndags då utgick jag från alla samtal jag haft, medarbetsamtal och utvärderingar vi har gjort och för att kunna få en större delaktighet... delaktighet i ledningen genom att till hösten får arbetslagsledare ett större ansvar... min kollega och jag ser flera sådana personer... Men här har det varit ett motstånd tidigare, så jag beskrev organisationen väldigt tydligt med arbetslagsledare och ämneslagsledare för att få till stånd pedagogiska diskussioner med progression i lärandet från åk 4 till åk 9... och utvecklare... Det är ju mitt uppdrag att samla allt som kommit in, ha ett helikopterperspektiv... så utifrån det jag ser så lägger jag det här förslaget... och det kan inte dom andra se."

2d. Lyfta och bekräfta medarbetare.

När arbetsmiljöenkäter genomförs på skolor förekommer inte sällan frågor där personalen skall ta ställning till huruvida chef och arbetsledare har ett förhållningssätt visavi sina medarbetare, som kan sägas fångas i rubriken ovan. Sådana enkäter rör ofta riskbedömningar om orsaker till eventuell hög arbetsbelastning eller frånvaro hos anställda på skolan och vad rektor i förekommande fall vidtagit för åtgärder. Arbetsmiljölagen, (3 kap. 2a §), är tydlig om arbetsgivarens skyldigheter här:

"att systematiskt planera, leda och kontrollera verksamheten på ett sätt som leder till att arbetsmiljön uppfyller föreskrivna krav."

Resultaten av enkätsvaren brukar ses som en indikator på mer eller mindre framgångsrika insatser för förbättrad arbetsmiljö och trivsel på arbetsplatsen. Jag frågade inte respondenterna om detta, men intervjusvaren om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor genererade helt enkelt positiva uttryck och uppfattningar om betydelsen av ökad arbetstillfredsställelse hos medarbetarna och det är sådana intervjusvar som visas nedan.

Tre tydliga svarexempel:

- R23: ”Jag tänker att det handlar för mig om att leda andra ledare, att vara en ledare som får andra personer att växa, det är pedagogiskt ledarskap för mig. Och i det ingår i väldigt stor utsträckning att vara en god pedagog själv som ledare... Om ledarskapet i sig är en färdighet, och det tror jag att man skall lägga rätt så mycket kraft och tid på att låta det bli... att vara ledare för dom individer som arbetar i skolan så att dom skall få organisatoriska förutsättningar och möjligheter att själva bli ledare för dom som dom är satta att leda... Det är den ena sidan av det jag tänker på, ledarskapet i mitt hjärta, så att säga. Och för min del upptar nog det ganska... får lov att uppta rätt så mycket tid i anspråk av min person för det är också där som min fascination ligger i det här yrket... att få se andra växa och utvecklas och bli sitt allra bästa jag, sin allra bästa pedagog och för det så tror jag att det krävs rätt så mycket... uppmärksamhet till dom olika pedagogerna och arbetslagen för att dom skall få möjligheter att utvecklas i enlighet med styrdokumentet.”
- R24: ”En jätteviktig sak är det att bekräfta medarbetarna, det tycker jag är jätte, jätteviktigt, både i klassrummet och också i de mötesforum man har med arbetslaget eller andra träffar.”
- R33: ”Jag går runt och ställer mig frågan: -Vad är det som gör att vissa lärare är mer framgångsrika än andra, att dom får så goda resultat? En faktor som jag upptäckte var att dom lärare som lyckades väl, dom såg eleverna... Dom lyfte unga människor på ett bra sätt, -Åh, vad du gjorde det här bra! ... Fantastiskt kul att se och så... det finns en överväldigande kraft i detta... Så det är någonting jag tar med mig med vuxna också, alla tycker om att få höra att man gör bra saker.” (Detta exempel delvis använt ovan i kategorin ”Förebildlighet”).

2e. Genomföra regelbundna lektionsbesök.

Att lektionsbesök hänger samman med rektors pedagogiska ledarskap framstår som klart för respondenterna, eftersom det dyker upp hos dem frekvent i intervju svaren. Eftersom rektor har ansvar för skolans resultat och dessa rimligtvis skapas och utvecklas i undervisningssammanhang är det naturligt att rektor i sitt pedagogiska ledarskap också deltar i där. Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tönder (2012) med stöd av McKinsey & Company (2007) pekar intressant på att det för skolor i ”toppresterande skolsystem gäller att se till att skolledarna också är mycket goda undervisningsledare” (s. 51). Begreppet undervisningsledare talar rimligtvis om en påtaglig närhet till själva platsen för undervisningen, inte minst för att begreppets andra ordled, ledare, skall få ett genomslag.

Under intervjuerna utvecklar respondenterna lektions- eller klassrumsbesök själva när vi talar om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär. När de, så att säga, bara vidrörde besök bad jag dem utveckla detta närmare. I andra fall handlar det om svaret på den enkla frågan huruvida du gör lektionsbesök eller

inte, dvs. om respondenten inte nämnde besök alls. Ett exempel på detta är det långa citatet från R28 som framstår som möjligen något konstruerat i intervjusituationen. Svaren visar en spridning i hanteringen av klassrumsbesök för rektor och jag vill förstå sådana besök som väsentliga i rektors pedagogiska ledarskap.

Sex intervjuцитat nedan:

- R22: "Jag gör lektionsbesök, nu har jag 45 lärare, så det är svårt att hinna med det, någon gång har jag varit en hel lektion, ibland har jag bara varit inne en liten stund och känt av stämningen."
- R26: "Det är för lite, det är som vanligt en gång i veckan ungefär, egentligen skulle jag vilja vara där två, tre fyra gånger... Däremot är jag ute mycket i korridoren... det är viktigt att ha en relation med eleverna på denna skola för det är en stor skola, som har en speciell karaktär, för det är en mångfaldsskola... Många elever har hinder... dom yttre livsvillkoren som Trondman pratar mycket om, dom kommer rätt in i skolan... och då måste man ha en relation för att man skall kunna hantera det... För i slutändan så kommer det ju till mig också... så därför går jag runt mycket och liksom pratar då."
- R27: "Jag försöker, men det är ju en evig tvist om vad man liksom hinner med... jag rör mig i korridoren och försöker så mycket jag kan, men kalendern är så full."
- R28: "... inte i den utsträckningen som jag givetvis skulle önska... min tid, andra arbetsuppgifter hindrar mig... Men vi kommer att starta klassrumsobservationer inom två månader... jag tittar alltså på vissa saker när jag kommer in... har man en tydlig start på lektionen, hur ser strukturen ut på lektionen, hur avslutar man, hur är samspelet mellan lärare och elev, håller man sig till dom regler som vi har bestämt... vad händer om en elev sätter på en mobiltelefon... Och sen ger jag en kort feedback när jag går ut ur klassrummet, där jag också ber läraren svara på frågan om hur tyckte du att den här lektionen gick... och sen har jag det kvar till medarbetarsamtalet... När jag är intensiv, så tar jag tre, fyra stycken i veckan för att hinna beta av dom... Det här älskar dom när man kommer ut till dom... det jag får till mig är att dom önskar att man skulle vara än mer ute i verkligheten, så det finns ju aldrig några hinder för dem att jag dyker upp oanmäld för det tycker jag är bra att jag gör... Jag bestämde mig för att göra så här för två år sedan och det är meningsfulla besök... och det gör det lättare att sedan sätta individuella utvecklingsmål för läraren... och så skall det ligga till grund för lönesättningen."
- R29: "Det är klart att jag gör klassrumsbesök, men inte alls i den omfattningen jag borde göra... Men sen så får man ju definiera klassrumsbesök, vad är det... Min definition är inte bara att jag sitter längst ner i klassrummet med ett anteckningsblock och noterar hur läraren jobbar, utan klassrumsbesök kan vara till och med så att en förälder ringer mig och berättar vad barnet har upplevt, någonting som hänt eller som inte har fungerat... Så att det är en spännvidd där också, men man måste alltid vara nära lektionen, nära där det händer... men tyvärr är det ju så att den möjligheten har vi riktigt inte dag som man skulle önska sig."

- R30: ”Jag vandrar runt lite på känn, går in där eller där, och är med en stund, så jag gör många och korta besök istället för få och långa... Det handlar väldigt mycket om att känna in stämningen, att känna in... när man kommer in i ett klassrum, så känner man direkt om det fungerar mellan elever och lärare, det märker man på dialogen, på samtalet, om det är en arbetsro i klassrummet... Är det bra, så är det arbetsro.”

Av citaten framgår att rektorerna angeläget pratar om lektionsbesök eller klassrumsbesök och det framstår som väsentligt för respondenterna att försöka genomföra dem. Viss osäkerhet i tolkningen av svaret från R28 upplever jag ändå genom den närmast överdrivna detaljnivån, dessutom med två tidsangivelser, ”inom två månader” och ”för två år sedan”. Svaret från R30 om att det sker ”lite på känn” går att mer pragmatiskt förstå. Hur besöken genomförs ger respondenterna olika svar på och detta är säkerligen relaterat till de möjligheter som lokalt står till buds, inte minst egen tid för besöken.

Man kan fundera huruvida det osynliga kontrakt som Berg (1990) diskuterar spelar in här? Berg skriver, (s. 83):

”Läraren kontrollerar undervisningens innehåll och form. Skolledare kontrollerar administration och den löpande förvaltningen. Givet detta följer ett ”osynligt kontrakt”, mellan skolledare och lärare med följande (här något tillspetsade) innehåll: Administration och förvaltning överläts till skolledare under förutsättning att skolledare inte lägger sig i undervisningens form och innehåll” (citationstecken och parentes i text).

Citatet ger intrycket av att det är lärare som ger bort någonting för att därigenom få sköta sitt uppdrag efter eget skön eller helt enkelt för att få vara ifred för rektor, något som rektor uppenbarligen bejakar. Är detta ett synsätt som fortfarande har kraft?

Berg (a. a.) nämner vidare domäner (Kouzes och Mico, a. a.), när han menar att gränsen mellan skolledares domäner och lärares domäner går vid klassrummets fyra väggar (s. 90). Men rektor kan säkerligen modifiera den gränsen, under förutsättning att hon eller han väcker sådana mekanismer hos lärare, som kan ha knutits till gränsens vidmakthållande. Sker detta framgångsrikt över tid kommer lektionsbesök att underlättas för båda parter.

Nu är rektorernas svar förvisso inte avståndstagande eller negativa till sådana besök, men det tycks ändå finnas en annan väg för dem att pröva. Hos R26 och R27 lyser uppfattningen igenom under samtalen om värdet av att vara synlig i andra miljöer på skolan än i undervisningssammanhang, exempelvis i korridorer, och därmed möjligen även i uppehållsrum för eleverna, i bibliotek eller på raster utomhus. Det här kan uppfattas som ett konkret uttryck för vikten

av att skapa och trygga trivsel och studiero på skolan, vilket rimligtvis väl gagnar lärandesituationer i stort.

Sådan närvaro kan framstå som mindre krävande ur planeringssynpunkt för rektor, eftersom hon eller han, när stunder av mötesfrihet eller liknade uppstår, kan lämna sin expedition eller arbetsplats för att istället få tillfälle till kontaktskapande, inte minst tillsammans med eleverna. Kanske ett smidigare sådant än under lektionsbesök, besök som vanligtvis kräver planering. Rektor förlorar dock härigenom kontakten med läraren i undervisningssituationer, men det är möjligt att tänka sig att mötena med elever, som ovan, indirekt och över tid ändå påverkar dessa sammanhang positivt. Även om det sker till priset av att rektors närvaro i undervisningssammanhang förblir lågt.

Sammanfattningsvis om vad rektor uttalar att satsa på i sitt uppdrag, här benämnt som rektors projekt, så framstår tillfredställelsen med ett delat eller gemensamt ledarskap som hög och framtidsinriktad, där detta tillämpas. Kraften i rektors arbete med resultatuppföljning kopplat till elevernas måluppfyllelse är central och stark medan rektors besök i undervisnings- eller klassrumsmiljö ändå förfaller vara i behov av en mer formulerad kraftsamling. Kategorierna Organisera skol- och kompetensutveckling jämte Lyfta och bekräfta medarbetare står också fram, där den senare utifrån svaren lyser starkt.

Dimension 3 – att hantera mekanismer i situationer

I avsnitt 2 ovan har jag inledningsvis beskrivit mekanismer som sätt att reagera och att framträda hos grupper och individer i kontextspecifika situationer och de resurser de då kan mobilisera. I dimension 3 pekas ur intervjusvaren sådana kategorier ut som gör troligt att de rymmer viktiga mekanismer för rektors pedagogiska ledarskap:

- 3a. Kategori: Huvudmännen och ekonomin: Den politiska styrningen mellan budgetbalans och elevernas behov.
- 3b. Kategori: Frånvaron av samtals- och samarbetspartner: Ensam är inte stark.
- 3c. Kategori: Extraarbetet med nationella prov och andra indikatorsystem: Öppnar möjligheter för rektor.
- 3d. Kategori: Lärare som inte håller måttet i undervisningen: Problem för rektor.

3a. Huvudmännen och ekonomin: Den politiska styrningen mellan budgetbalans och elevernas behov.

Att som rektor hålla sig inom tilldelade ekonomiska ramar verkar vara ett väsentligt mål för kommunalt driven skolverksamhet utifrån intervjusvaren. Kan rektor inte hantera de därmed förknippade mekanismerna kan konsekvenserna

bli besvärliga, såväl för verksamheten som för henne eller honom personligen, vilket går att förstå utifrån citaten nedan. Fem citat:

- R17: "Vår chef har ingen skolbakgrund, det blir en krock mellan det kommunala uppdraget och det statliga uppdraget, det är ekonomi och resultat."
- R20: "Den allvarligaste kritiken jag kan få, där det är lättast att ge mig sparken, är om jag inte sköter mitt budgetansvar."
- R27: "Elevs rätt till stöd kommer alltid, i viss mån, vara begränsat... det är ju en mellanposition, där min chef utkräver ansvar, men det gör också staten i form av författningar... staten avkräver mig att jag ska se till att det blir enligt styrdokumentet, men jag ska också hålla budget för det är kommunala mål här, men styrdokumentet bryr sig inte förvaltningarna om, det är det jag menar."
- R28: "Får man inte acceptans för ett förslag som innebär ökad kostnad så backar man väl då, det blev inte som man tänkt sig."
- R32: "De ekonomiska bitarna är knivskarpa, det kanske piper iväg med budgeten men jag måste stå för det, eleven har rätt till det stödet."

Den politiska styrningen är ett omfattande område med många infallsvinklar och det är möjligen förmätet att närma sig det i en uppsats om rektors pedagogiska ledarskap. Men det är för många rektorer ett centralt område, där de påverkas i sitt uppdrag.

En del respondenter träffar personligen politiker i samband med möten och sammanträden medan andra inte gör detta på samma sätt, helt enkelt beroende på hur den kommunala nämndorganisationen ser ut. Vill man som politiker träffa rektor är man oftast välkommen att besöka den skola berörd rektor ansvarar för. Huruvida detta i sig innebär en mer direkt styrning lämnar jag därhän och ingen särskild fråga ställdes heller om det. Rektors chef och den enskilda politikerns ordförande skulle förmodligen ha synpunkter på sådan påverkan.

Mot bakgrund av tidigare omnämnande av handlingsrationalitet i rektors beslutande, som en motpol till beslutsfattande grundat på samsyn eller konsensus, kommer här ett citat som exemplifierar ytterligare en form. Den skulle man närmast kunna uttrycka som ambivalens i beslutsfattande och som tydligt relaterar till den politiska styrningen:

- R13: "Det är inte svårt för mig att förstå vad mitt uppdrag är... att ordna elevernas måluppfyllelse. Jag vet vad jag borde ha levererat... det är klart att det går att komma längre, men jag har bekymmer med att förstå vad mitt uppdrag är att se till att det blir... Jag skulle vilja ha fler utmaningar från politikerna."

Respondenten ser här som orsak till sin brist på beslutsförhet den kommunala huvudmannen i form av politiker som skolstyrelse eller lokal nämnd. Rektorn

här förlägger ansvaret för denna, hos sig själv upplevda brist, hos dem. I intervjun berättar han att han inte kan få vissa lärare att åstadkomma bra resultat i undervisningen och skulle därför önska en större tydlighet som stöd för sina drivkrafter. Han nämner detta här som fler utmaningar från politikerna och tror sig om att komma längre med vissa av sina lärare om politikerna varit tydligare. Här möter man en rektor som skulle vilja se sig själv som mera beslutsför, men att de mekanismer hos honom, och som han upplever det, orsakade av huvudmannens här svaga styrning hindrar honom.

Liknande mekanismer för rektor att förhålla sig till rör givetvis huvudmannens styrning av ekonomi och budget. Men där råder det knappast enighet om att mer av styrning skulle medföra att de mekanismer som löses ut hos rektor, exempelvis när budgeten för ett kommande verksamhetsår presenteras, skulle medföra mer av engagemang och glädje. Ordet knivskarp, R32 ovan, visar väl på detta. Ett vidare fält för rektor att agera inom, än fastställda budgetramar, skulle minska eggens skärpa och hos rektor lösa ut positiva mekanismer med mer av möjligheter och mindre av negativa mekanismer utlösta genom hotande inskränkningar i verksamheten.

Respondenter med lång erfarenhet att bygga sitt uppdrag på verkar kunna balansera sådana hot till egen och skolans fördel med resultatet att de mekanismer som kunnat röra upp negativa känslor hos lärare kopplade till besparingar och liknande inom undervisningen inte löses ut (jfr R16 och R23, kategori 1a).

3b. Frånvaron av samtalspartners: Ensam är inte stark.

Detta avsnitt tangerar avsnitt 2a om delat eller gemensamt ledarskap, där rektorerna berättade om hur man saknar någon att bolla med när det handlar om mer strategiska frågor eller om frågor som handlar om personal. Några respondenter arbetar vid tiden för intervjuerna i ett delat eller gemensamt ledarskap och de uttrycker uppfattningen att detta är en förutsättning för att klara av och hinna med uppdraget. Den ökade närhet de får tid till visavi lärarna och undervisningen, jämfört med att vara ensam som rektor, skapar en sorts trygghet i uppdraget.

Det som ligger kvar i luften under intervjun är samtalet strax innan om det komplexa i uppdraget som rektor när vi pratade om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för dig som rektor. Begreppet komplext återkom i svaren hos

flertalet av respondenterna, också nu i detta sammanhang. Fyra citat nedan varav ett längre:

- R13: ”Det är komplext att vara ledare och chef nu för tiden... man behöver någon att bolla med... det handlar om att välja rätt personer som diskussionspartners. Det är en styrka att vara två skolledare... När jag är själv som rektor blir man helt ensam, och med dom besluten och bollningen kan man bolla med sin chef... men det blir ju som att bolla med någon som sitter en bra bit upp på läktaren, alltså den personen ser ju inte närheten.”
- R15: ”Jag driver mycket saker själv så jag har inte problem med att se mig själv som ensam ledare, absolut inte, det är inte därför jag sitter i ett gemensamt ledarskap idag... Men min erfarenhet gör att jag i det sista tackat nej till ett ensamt ledarskap. Det vill jag inte in i längre om jag har möjlighet att välja det gemensamma... inte för att vi skall hjälpas åt med uppgifterna, det är det inte som fokus... utan fokus är att du är ensam i ditt ledarskap på en enhet för du är aldrig med dina arbetskamrater... du är inte det, du är ensam... Med lärarna har vi ju lärt oss att vi behöver leva i ett gemensamt ledarskap, i arbetslag... för att kunna ge och ta i frågor och dilemman... Jag har ingen på en skola om jag är ensam rektor som jag kan bolla tankar med... jag kan bolla en del tankar men inte allt... Jag har inte ens rätten att bolla.”
- R27: *Jag frågar om det går att bolla med sin chef:* ”... Nej!! Det var jättesvårt att säga... .. Jag lärde mig ganska snabbt att man är ensam som rektor, det finns ingen annan... Det är en enorm styrka att kunna bolla, det är en milsvid skillnad och jag har sökt mig till ett sådant delat ledarskap... uppdraget är oerhört komplext.”
- R31: ”Jag tycker att det är viktigt att man stärker rektors roll... men man har ju också förminskat min roll som rektor genom att bli mer formell när det gäller vissa beslut... Hur skall jag säga... bara en sådan diskussion till exempel som att man... det här med att det bara får finnas en rektor på en skolenhet... Det är ju ett exempel på att man liksom ser på rektors uppdrag som ett mer formellt uppdrag... än ett processledaruppdrag.”

Den mekanism som behöver hanteras på detta område är ensamheten som chef. Den egna chefen sitter en bra bit upp på läktaren och att välja samtalspartners bland personalen har sina sidor och är ibland högst olämpligt. Den lösning flera av huvudmännen och rektorerna i min studie därför tillämpar är delat eller gemensamt ledarskap, dvs. två rektorer på varje skola med lika status.

Det är påfallande att alla respondenter förhåller sig positiva till ett sådant ledarskap. Ingen, utan undantag, intar en avståndstagande ställning. Lärarna har inte heller, så som detta berättades under intervjuerna, på de skolor där just sådant gemensamt ledarskap utövas, haft någon avvikande inställning. Tvärtom berättade rektorerna att det pedagogiska ledarskapet nu kunde komma avsevärt närmare lärarna och eleverna jämfört med förhållandena för en ensam rektor.

Det uppskattades av lärarna. Inga för rektor negativa mekanismer, kopplade till hennes eller hans respektive kollegas önskan att tillsammans utveckla skolan med stöd i det delade eller gemensamma ledarskapet, löstes därför ut. En osäkerhet av typ vem är egentligen min rektor, men i sak utan uttalat negativa inslag, kunde någon rektor uppleva i attityder hos en enskild eller några lärare. Men i lärargrupperna i stort blev det klart mer av förhärskande positiva mekanismer, som det berättades för mig, vilket uppenbarligen gagnar rektorsparet eller teamet på deras skola. Dessa kan därför utan att riskera störande mekanismer arbeta vidare sitt delade eller gemensamma ledarskap.

Frågan om hur en enskild skolas organisationen, som ledning och styrning av den verksamheten, skall formas rör vanligtvis bara just denna lokala skolorganisation. Av tradition har detta varit en kommunal fråga utan statlig inblandning och dessutom fastställt i skollagen (2 kap. 10 §), där det markeras att ”rektorn beslutar om sin enhets inre organisation...” Nihlfors och Johansson (2013) redovisar i sin undersökning att drygt 70 procent av rektorerna i undersökningen också menar att de har en ”stor självständighet i förhållande till sin skolas inre organisation” (s. 33).

Därför är det ägnat att förvåna igen att Skolinspektionen (2012) tolkat lagen så att ett delat eller gemensamt ledarskap med två rektorer inte får tillämpas. Ett antal av rektorerna som intervjuades arbetade ju i ett delat ledarskap, som nämnts tidigare, och de avvaktade vid tiden för intervjun ett kommande utslag från Skolinspektionen. Ett eventuellt sådant utslag har jag inte följt upp i denna studie.

3c. Nationella prov och andra indikatorsystem: Öppnar möjligheter för rektor.

Indikatorresultat som enkäter, betyg och prov rör upp mekanismer, som handlar om att staten eller kommunen utövar kontroll och att det bara handlar om det mätbara i verksamheten, som hos R15 nedan. En annan, möjligen underförstådd mekanism är att lärararbetet inte bygger eller har byggt tillräckligt mycket på analys av resultat, varför rektorerna försöker se mätningarna som något som faktiskt ger dem själva tillfälle att analysera verksamheten, exempelvis som R13 uttryckte det i citat ovan: ”Jag är förtjust i resultatuppföljning.”

Denna kategori kan möjligen spegla det Jarl (2013) kallar rektorskårens professionalisering. Jarl (a. a., s. 201) skriver i samband med sin genomgång av new public management-ideologin, apropå rubriken ovan med att möjligheter öppnas för rektor, att:

”rektorerna fått egna distinkta arbetsuppgifter knutna till ekonomi, administration och ledarskap.”

Fyra citat nedan:

- R15: ”Jag måste ständigt hantera kravet på att ständigt mäta och analysera resultat, dom här mätbara måtten... rektorerna är pressade av att redovisa alla dessa produktionsmått... å ena sidan skall jag ju försöka avdramatisera... vi skall inte känna att vi blir kontrollerade, men vi skall känna att det är vår möjlighet att se till att vi ligger rätt till.”
- R23: ”Vi i ledarteamet delger vår analys och därefter lyssnar vi noga på deras... men jag är inte med i tillräcklig omfattning här, mina pedagogiska dagar räcker inte till.”
- R25: ”När det handlar om analys av nationella prov har vi en slags standardiserad kultur här... Nu försöker vi bygga upp mjuka värden också, som trygghet och trivsel på skolan, med så mycket data som möjligt, och sedan så hamnar det i det systematiska kvalitetsarbetet... Där gör vi en gemensam analys av allt detta. Jag är rätt stolt över det. Som rektor skall man blanda sig i den pedagogiska verksamheten, det är ett gott syfte i det.” (Detta exempel använt ovan i kategorin ”Bevaka elevernas målpuppfyllelse och nationella prov”).
- R31: ”När vi fått nationella provresultat finner vi fokusområden för nästa läsår och väljer bort allting annat och så ber jag om lärarnas analys... sen så kommer Skolverkets siffror igen och då frågar jag vad nytt har vi nu lärt oss utöver det vi såg i juni.”

Nationella prov framstår trots allt inte som särskilt problematiska för rektor i dessa exempel och faktiskt inte heller i någon av intervjuerna. Det är inte svårt att se detta som ett tydligt uttryck för en framgång för distinkta arbetsuppgifter i det pedagogiska ledarskapet. Det finns genomgående formuleringar om vad jag som rektor själv gör. Jag ser detta som exempel på rektors ledarskapsaktiviteter inom ramen för hennes eller hans uppdrag, vilket dessutom speglar studiens övergripande forskningsfråga.

Sådana mekanismer, som kunde varit krångliga för rektor att möta i detta arbete, syns föga i svaren och hörs inte heller under intervjuerna. Eventuella mentala svallningar på grund av stor tidsåtgång med ökad arbetsbelastning jämte ryckigt och förändrat schema kunde mycket väl ha utlösts här. Men lärarna tycks förstå vikten av att faktiskt genomföra proven, och därmed också att mäta för att jämföra årets resultat med tidigare års utfall, inför eventuella beslut om insatser.

I intervjusvaren ges inte heller av respondenterna synpunkten att proven skulle kunna förändras eller eventuellt avvecklas. Fokus i svaren rör istället mycket av ett organisatoriskt upplägg som rektors roll, vem som gör vad, hur analysarbetet praktiskt genomförs och så vidare. Sällan berättar rektor om eventuella

tillkortakommanden kopplade till själva genomförandet. De mekanismer som kunde utlösts och ha äventyrat hanteringen tycks i stort lysa med sin frånvaro. Men ett intressant undantag står ut i berättelsen nedan från R13:

- *Han närmast citerar sig själv från ett av dessa lärarmöten: ”Vi kan tycka vad vi vill om att vi har så många nationella prov som vi har, men vi kan inte just här och nu göra någonting åt det... Då får vi engagera oss politiskt eller vad som helst eller driva debatten eller sån't där... Men att vi har nationella prov, det är det vi har, vi får förhålla oss till det, men vi kan inte lägga möte efter möte och beklaga oss över att vi har nationella prov... nej, det går inte.”*

Proven har återkommande genomförts hos alla respondenter och deras berättelser är så pass detaljrika beträffande just det praktiska runt genomförandet och analys att det rimligtvis inte heller behöver ifrågasättas. Detta är en intressant parallell till samtalen om klassrumsbesök tidigare, där upplevelsen av detaljrikedomen för mig blev till någonting annat (jfr R28).

3d. Lärare som inte håller måttet i undervisningen: Problem för rektor.

Detta är en mekanism som endast en rektor är utförlig om och utvecklar, varför jag kunde ha avstått från att lyfta fram det. Ingen fråga ställdes heller konkret om denna kategori. Här är det ånyo R13 som framträder och detta är intressant. Hans långa berättelse är väldigt tydlig om en uppenbart svår fråga, sannolikt inte heller osynlig för övriga respondenter, även om ingen annan av dem faktiskt talade om detta som ett problem.

En förklaring skulle kunna vara att man som respondent under intervjun helt enkelt vill visa upp en attityd, en kapabel självbild. En likartad mekanism hos rektorerna kan framträda här med vars hjälp en eventuell negativ bild av detta problem hålls under kontroll. Håller en sådan tolkning innebär det att lärare som inte håller måttet i undervisningen ändå kan vara ett reellt problem för rektor, dock oklart hur frekvent det i så fall är.

Att lärares skicklighet i sitt uppdrag och den kvalitet som förknippas med det är en diskuterad fråga är omvittnat, med all respekt för att begreppen är diffusa och svårhanterliga. Uppfattningen hos McKinsey & Company (2007, s. 23) är dock klar i denna fråga:

”... the quality of an education system depends ultimately on the quality of its teachers”.

Att det finns lärare som rektor och dessutom kollegor upplever som underpresterande är inte okänt. Det är ett dilemma och det är detta som R13 beskriver. De mekanismer, som här utlöses hos rektor, har sannolikt sin

motsvarighet hos de lärare, som i ämneslag eller arbetslag också möter kollegan, en kollega man menar inte håller måttet. Det är rektors ansvar att finna en väg ut ur denna situation. Någonstans leder det annars fram till mer av ett negativt klimat, vilket över tid blir en vidare utmaning för rektor att hantera.

Rektors chef kan vara en möjlig lindrare eller dämpare av de negativa och störande mekanismerna hos rektor. Ett bra resultat av detta kan i sin tur ge henne eller honom kraft att kunna möta de negativa utlösta mekanismerna, såväl hos de berörda kollegorna som hos den berörda läraren, och då genom väl grundande lösningsförslag.

Respondenten fastnar nu i problem som skildras i intervju svaret. Han berättar utförligt och beskrivande om upplevelser från ett klassrumsbesök och de konsekvenser ett sådant besök kan medföra varför citatet också blir långt. Jag har ändå avkortat den ursprungliga transkriberingen, men alla ord, meningar och uttryck är exakt desamma, men alltså reducerade i omfång för läsbarhetens skull.

- R13: ”Om jag ser att eleverna sitter och inte fattar någonting och stirrar ut genom fönstret eller någonting, då kan man ju ställa frågan till läraren... men ytterst så säger jag att detta är mina reflektioner... därmed får du göra lite vad du vill med dom, men vi för ett samtal omkring det...

Alltså, jag att om man år efter år på en skola eller hos en lärare får antingen väldigt bra resultat eller inte så bra eller rent ut sagt urusla resultat, så måste vi ju reda i den situationen. Vi kan inte tionde året se att ... för den här, hos den här läraren så går eleverna ut, där 25 procent bara är godkända i kemi eller något sådant, då så måste vi fundera kring det...

Det kan vara så att läraren behöver fortbildning eller på nåt sätt... kanske läraren har flera ämnen i sin kombination, och kanske kan läraren styras bort från något ämne... Och jag kan säga att du ska inte undervisa i biologi... Det är klart att man styr bort lärare ifrån det, men det är inte alltid att man säger det ... Det kanske är en svaghet ibland som ledare och chef, men ibland så är det bara att bekräfta... men ofta så vet dom... dom känner ju det att det här ämnet fungerar inte ...”

Vad händer efter analysen?” frågar jag. ”Ja, tyvärr inte så mycket... Alltså där tycker jag att det är det svåra, det tycker jag att jag har fått blick för nu de senaste åren mer och mer, kopplingen efter analysen ... att inte gå tillbaka och göra samma sak en gång till... man måste förändra på nåt sätt... Framför allt handlar det ju om lärarens på något sätt autonomi i klassrummet... att det har varit en fredad zon för någon att lägga sig i.

Om man har en lärare som är anställd i matematik och det inte blir så bra resultat... och vi kan inte byta bort läraren... då måste man arbeta med fortbildning, samtal, med lektionsbesök... Vi rektorer träffar ämnesledare, där vi styr uppgifter och har återkommande möten...

Vi säger till samtliga ämnesgrupper att nu vill vi att ni skall göra en betygsanalys och den behöver inte vara på individnivå... eller inte på lärarnivå... utan gör nu det för ämnet, titta på ämnet men det blir ju indirekt... ..

Sen... man för samtal bakom stängd dörr med enskilde läraren... hur kommer det sig dina ämnen ser ut så, sådana samtal har jag haft ...”

Varför rektor närmast tassar förbi ”lärarnivå” när ämnesgrupperna ges uppdraget att genomföra betygsanalyser är lite märkligt, särskilt mot bakgrund av respondentens egen kommentar om att dom känner ju (dvs. berörd lärare, min kommentar) att det här ämnet inte fungerar. Självklart har man i ämnesgruppen väl grundad kunskap om hos vem eller var det brister kopplat till erhållna resultat och att då närmast underlåta att kommunicera detta visavi rektor framstår som tveksamt. Kan det vara risken för utlösandet av en mängd negativt laddade mekanismer i den samlade lärargruppen, som avhåller rektor från att vilja agera?

I detta sammanhang är det viktigt för mig att bara kort nämna att det givetvis kan finnas en mängd skäl och förklaringar till en enskild medarbetares tillkortakommanden. Men om ansvarig chef avhänder sig möjligheter till relevant information i frågan när sådan finns att tillgå försvåras rimligtvis förutsättningar för insatser eller åtgärder.

Sammanfattningsvis om mekanismer som löses ut hos rektor verkar detta ske uttalat i relation till ensamheten i arbetet, och vidare till den politiska styrningen och där särskilt med kraven avseende budgetdisciplin. De mer sparsamt uttryckta, men inte osannolikt manifesta mekanismerna gällande lärare som underpresterar går knappast att negligera. Positiva mekanismer hos rektor bryter fram och löses ut närmast dagligen ut i form av det delade eller gemensamma ledarskapet.

Resultat och analys av enkäten

Deskriptiv analys

Hela detta analysavsnitt bör med fördel läsas med enkäten tillgänglig, eftersom texten löpande hänvänds till enskilda enkätfrågor (se bilaga 1).

Tre av studiens forskningsfrågor, nr 3, 4 och 5, inriktas mot resultatet av enkäten och det är dessa som är i fokus nu. Dessa forskningsfrågor är:

Hur hög kapacitetsupplevelse upplever sig rektor ha för pedagogiskt ledarskap?

Vilka betingelser i arbetet upplever rektor underlättar eller försvårar hennes eller hans pedagogiska ledarskap?

Har rektors egen attityd till att få återkoppling någon betydelse för kapacitetsupplevelsen?

Av enkätens 10 frågor avhandlas i de sju inledande frågorna bakgrundsdata för svarsgruppen. En redovisning av resultatet på dessa sju frågor inleder detta avsnitt. Därefter följer de övriga frågorna 8, 9 och 10 med både deskriptiv analys och faktoranalys.

Information om enkätens svarsgrupp

Enkätens svarsgrupp består av totalt 181 individer. Med stöd av SPSS-programmet kommenteras först och utan tabell svaren på två frågor, *fråga 2* och *fråga 4*, beroende på att spridningen av svaren i dessa två frågor är väldigt stor.

Exempelvis anges på fråga 2, svar varierande från 50 elever till 1500 elever. Det är en person som svarar 50 elever och två personer som svarar 1500 elever. För att få en bild av hur svaren fördelas prövar jag att gruppera dem. I ett intervall med små skolor, 50 – 200 elever, arbetar 18 procent av respondenterna. I ett intervall med stora skolor, 1000 – 1500 elever arbetar 12 procent av respondenterna. De två senare skolorna är gymnasieskolor. Innebörden av detta är således att i intervallet 200-1000 elever arbetar 70 procent av respondenterna.

I fråga 4 om antalet år som skolledare varierar svaren från 1 år till 35 år. I ett kortare intervall, 1 – 10 års anställningstid, arbetar 42 procent av de svarande och i ett längre intervall med anställningstid över 20 år arbetar 12 procent av de svarande. Det är en person som svarar 1 år och en person som svarar 35 år.

I tre tabeller nedan ges ytterligare bakgrundsinformation. Tabellerna redovisar procenttal för att vara lätta att följa. Jag har dessutom använt SPSS för att ange antal individer där det kan vara lämpligt, men valt att inte tynga tabellerna med dessa siffror.

Tabell 1: Rektorsuppdraget efter kön, *fråga 5* och skolform, *fråga 1*. Procent.

kön * skoltyp Crosstabulation

% within skoltyp

		Skoltyp				Total
		motsv LM	motsv H	motsv F-H	gy/vux	
kön	kvinnor	76,5%	44,7%	69,2%	60,6%	64,8%
	män	23,5%	55,3%	30,8%	39,4%	35,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fråga 1 handlar om kön och inom vilken skolform, utifrån elevernas ålder, som de svarande har sin anställning. Som framgår av denna fråga i enkäten finns fem svarsalternativ, nr 1 motsvarande ungefär låg- och mellanstadiet, nr 2 motsvarande högstadiet, nr 3 motsvarande hela grundskolan, nr 4 motsvarande gymnasiet och nr 5 motsvarande vuxenutbildning.

Tabellen visar sammantaget en mycket klar dominans av kvinnor som skolledare gentemot män, särskilt på grundskolans låg- och mellanstadium.

Könsfördelningen är mer lika beträffande högstadiet. För alla åldrar i grundskolan dominerar ånyo kvinnor. Antal svarande för vuxenutbildning är 3 personer, varför jag valt att inkludera dessa i gymnasieskolan. Sammantaget arbetar 80 procent av de svarande inom grundskolan.

Totala antalet svarande i procent, 64 procent kvinnor och 35 procent män som ovan, stämmer ganska väl med motsvarande data gällande hela landet, vilket även hyggligt speglar fördelningen rörande gruppen rektorer som intervjuats i min studie.

Tabell 2. Skolledarutbildning, *fråga 7* och efter kön, *fråga 5*.

Kön * Skolled utb Crosstabulation

% within Skolled utb

		Skolled utb			Total
		Tidigare	Nuvarande	Ingen	
Kön	Kvinnor	61,4%	71,4%	83,3%	66,3%
	Män	38,6%	28,6%	16,7%	33,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 2 visar hur fördelningen i procent av de svarande ser ut avseende deltagande i statlig skolledarutbildning.

Antal svarande numerärt är respektive 104, 45 och 16 deltagare på de tre olika utbildningarna, tillsammans 165 svarande totalt på denna fråga. Detta innebär att drygt 60 % av rektorerna deltagit i de tidigare utbildningarna som exempelvis de så kallade SLUG, ”Skolledarutbildning – grundskolan” eller RUT, ”Rektorsutbildning”. Antalet rektorer som deltar i den nuvarande utbildningen, Rektorsprogrammet, är 45 svarande.

Fråga 3 om huvudman, kommunal eller fristående besvaras av 161 individer varav 8 anger att de arbetar inom fristående skolformer. Av denna lilla grupp arbetar 2 personer på motsvarande högstadiet och 3 personer på respektive hela grundskolan och gymnasiet.

Tabell 3: Skolledare som rektor eller bitr/studierektor, *fråga 6*.

Skolledarroll * Skoltyp Crosstabulation

% within Skoltyp

		Skoltyp				Total
		Motsv LM	Motsv H	Motsv F-H	Gyvux	
Skolledarroll	Rektor	85,7%	88,1%	79,3%	75,8%	83,4%
	Bitr R / Studierektor	14,3%	11,9%	20,7%	24,2%	16,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fråga 6 är intressant, eftersom den visar att biträdande rektorer förekommer i alla skolformer. Kommuner har möjligheter att benämna tjänsteinnehavare efter sådana behov som den egna skolorganisationen skall möta och kan då välja att anställa en skolledare på vilken skola som helst som biträdande rektor. Att biträdande rektorer förekommer på större gymnasieskolor är välkänt, men även där inrättas nu oftare rektorstjänster än vad som tidigare var bruklig, exempelvis som ansvariga för de olika program som erbjuds.

Intressant är här också att 14,3 % av skolledarna i grundskolans lägre årskurser arbetar som biträdande rektorer. Kan det vara så att Skolinspektionens gällande tolkning av skollagen, som inneburit ett förbud mot delat uppdrag som rektor, gör att biträdande rektorstjänster blivit ett alternativ i grundskolan?

En fråga som här behöver diskuteras, och som kan andas tveksamhet, är mitt sätt att genomgående skriva rektor i studien om rektors pedagogiska ledarskap. En anledning till detta är att enkäten nu visar att 30 individer, av de 180 individer som besvarade enkäten, inte är rektorer utan biträdande rektorer. Förvisso är alla

personer som jag intervjuat rektorer, men räcker detta mot den bakgrund som enkäten visar, för att så att säga klumpa ihop dem alla under namnet rektorer?

Det är knappast meningsfullt att spekulera utifrån enkäten när fakta saknas om hur man lokalt organiserat sin skolledning. Men en rimlig slutsats bör ändå kunna vara att det framstår som troligt att en biträdande rektor inte fullständigt avskiljs från uppgifter, som vanligtvis kan anses tillhöra en rektors pedagogiska ledarskap. Det ligger i sakens natur att som biträdande rektor just biträda rektor med olika uppgifter. Vederbörande ser sig själv som skolledare, och har i den rollen de facto också besvarat enkäten, vilken innehåller en mängd frågor som definitivt rör det pedagogiska ledarskapet. Jag ser det i alla fall inte som omöjligt att benämna svarsgruppen som en grupp rektorer, vilka besvarade enkäten.

Att benämna dem alla skolledare, vilket är ordet i enkäten, vore naturligtvis mer korrekt. Då uppstår dock problem när jag använder resultat från intervjuer, baserade på en grupp rektorer, och resultat på enkäten, baserade på en grupp skolledare för att genomföra jämförelser eller för att underbygga en uppfattning. Givetvis borde jag ha tänkt igenom detta inför arbetet, men nu får jag ta detta som det är. Gruppen biträdande rektorer är dessutom liten. Huvudpersonen i min studie är alltså en rektor.

Majoriteten av de svarande arbetar på grundskolor med elever upp till 11/12 år, *fråga 1*. Huvudmannen är närmast uteslutande kommunal, *fråga 3*. Majoriteten av de svarande är kvinnor, *fråga 5*, och mot bakgrund av diskussionen ovan är dessa i min studie alltså rektorer. En majoritet av rektorerna är erfarna, vilket det angivna deltagandet i skolledarutbildning speglar, *fråga 7*.

En slutsats av detta blir därför att med stöd av resultaten från enkäten konstatera att det vanligaste framgångsrika pedagogiska ledarskapet utövas av en erfaren rektor med ansvar för grundskolans yngre elever och med en kommunal huvudman. Denna rektor är kvinna.

Fråga 8 - Rektors kapacitetsupplevelse

Fråga 8 är tänkt mäta olika delfaktorer av kapacitetsupplevelse placerade intill varandra i enkäten. Jag visar i två kolumner hur många procent avgivna svar som är positiva och har valt att räkna svaren över skalans mittpunkt (>4) som positiva, dvs. svarsalternativen 5, 6 och 7. Det är dessa som visas nedan i uppställningen, möjligen en smula otymplig. Inom parentes noterar jag för vilket svarsalternativ inget svar gavs i någon av enkäterna.

De två kolumnerna av variabler visar sig falla ut ganska naturligt under analysarbetet och inte bara praktiskt som det ser ut i uppställningen i två kolumner. Jag återkommer till detta. När intressanta värden visar sig, såväl i fråga 8 som de följande frågorna 9 och 10, kommenteras detta i den deskriptiva analysen.

Fråga 8: antal svar i procent för svarsalternativen med en positiv attityd.

Fråga 8a: 84 procent (alt 1)	Fråga 8k: 63 procent
Fråga 8b: 88 procent (alt 1)	Fråga 8l: 56 procent
Fråga 8c: 81 procent (alt 1, 2)	Fråga 8m: 70 procent
Fråga 8d: 71 procent (alt 1)	Fråga 8n: 68 procent
Fråga 8e: 93 procent (alt 1)	Fråga 8o: 70 procent
Fråga 8f: 93 procent (alt 1, 2)	Fråga 8p: 79 procent
Fråga 8g: 93 procent (alt 1, 2)	Fråga 8q: 70 procent
Fråga 8h: 94 procent (alt 1, 2)	Fråga 8r: 71 procent
Fråga 8i: 29 procent	Fråga 8s: 70 procent
Fråga 8j: 81 procent (alt 1)	Fråga 8t: 30 procent

I kolumnen till vänster ligger procenttalen genomgående högre än i den högra. Undantagen är item 8i och i någon mån item 8d. Detta visar att rektors kapacitetsupplevelse kopplat till sådana uppgifter i det pedagogiska ledarskapet, som täcks av den vänstra kolumnen, oftast är högre för dessa uppgifter än de som täcks av den högra kolumnen.

Den ena dimensionen, item 8a– 8j bygger på de intervjukategorier, omvandlade till enkätfrågor, som handlar om att stimulera sin personal att nå goda resultat. Den andra dimensionen, item 8k– 8t, bygger istället på de intervjukategorier, omvandlade till enkätfrågor, som mer handlar om att uppmuntra, eller kanske utmana på ett mera pockande sätt, och att kontrollera och följa upp hur detta avlöper. Går det att sammanfatta de två potentiella dimensionerna som ledarskapsstimulans och ledarskapstryck? Dessa två skulle då kunna sägas visa på innebörden av det pedagogiska ledarskapet för rektor, dvs. det som är min övergripande forskningsfråga.

Låt oss nu gå till faktoranalysen för att se om detta kan bekräftas.

Faktoranalys av rektors kapacitetsupplevelse

Syftet med faktoranalysen är att genom datareducering försöka finna en eller få faktorer som med stöd av resultaten kan belysa hur rektor bedömer sin kapacitetsupplevelse i uppdraget rektors pedagogiska ledarskap.

I den första faktoranalysen visar kommunaliteten att två item, 8i och 8t, har låga värden, 0,29 respektive 0,31. Kommunaliteter i faktoranalys bör för att faktorstrukturen skall vara tillfyllest överstiga värdet 0,4 och helst 0,5 enligt Barmark (a. a.). Värdet på kommunaliteter anger den andel av variansen i varje variabel som kan föras tillbaka på faktorn eller faktorerna.

Item 8i rör klassrumsbesök för rektor. Som tidigare framgått är detta ett inslag i det pedagogiska ledarskapet som flera av rektorerna menar bland annat drabbats av tidsbrist. Att denna variabel därför kan anses ha låg samvariation med övriga indikatorer på pedagogiskt ledarskap är knappast förvånande. Beträffande item 8t kan texten i denna variabel ha uppfattats som krånglig och även dubbeltydig, eftersom det kan tolkas som att två frågeställningar är inblandade, dels budgetkrav och dels utveckling.

Det kan ändå finnas skäl att behålla dem båda. Med rimliga argument kan det gå att stödja ett sådant övervägande, även om dessa variabler kan riskera att inte falla in så bra i det övergripande mönstret som faktorn eller faktorerna kommer att visa. Item 8i speglar den omfattning i intervjuerna som just klassrumsbesök för rektor kom att generera och på liknande sätt för item 8t med de problem och konsekvenser för rektors ledarskap som återkommande budgetjusteringar medförde i uppdraget. De är båda helt enkelt tydligt centrala inslag i rektors pedagogiska ledarskap.

SPSS erbjuder två metoder för att bedöma vilka faktorer som skall accepteras i analysen, eigenvalues $>1,0$ och "the scree plot" (rasbrantstestet). Storleken på ett eigenvalue eller egenvärdet indikerar "den *relativa* förklaringsgraden hos varje faktor, dvs andelen spridning som varje faktor förklarar", skriver Barmark (a. a., s. 84, kursiv i text). I fråga 8 extraherar faktoranalysen två faktorer med eigenvalues över 1.

Scree test eller Scree plot är en graf, en kurva med eigenvalues, som visar en "natural bend or break point in the data where the curve flattens out" som Costello och Osborne (2005, s. 3) beskriver det. Denna brytpunkt, som helt

enkelt identifieras via en visuell bedömning, visar hur många faktorer man skall behålla. Man räknar antalet punkter ovanför ”knät” i grafen. De menar att rasbrantstestet ger bättre underlag för att bedöma antalet faktorer än eigenvalues.

Om detta är svårt att se rekommenderar Costello och Osborne (a. a.) att man sätter antalet faktorer till två ovanför och två nedanför knäet, dvs gör fyra faktoranalyser, och behåller den som har den renaste faktorstrukturen. I detta fall finns det tydligaste knäet ovanför eigenvalue 3, dvs. två faktorer bör då accepteras.

För fråga 8 gav eigenvalues och rasbrantstestet således samma svar. Men man kan hävda att det också finns ett litet knä längre ner i grafen, som pekar på att antalet faktorer kan vara fem. Fem är också det antal faktorer, som metoden Principal Axis factoring (PAF) redovisar nedan. Dessa fem täcker 67 procent av variationen i fråga 8 medan de två bästa faktorerna tillsammans täcker 45,2 procent.

Med alla item i fråga 8 utskrivna ser de fem föreslagna faktorerna från PAF ut på sätt enligt tabell 4.

Tabell 4. Fråga 8. Faktoranalys av enkätfrågorna om rektors kapacitetsupplevelse. Principal axis factoring med oblique rotering (Direct Oblimin). ”Hur tycker du att du klarar dessa uppgifter med tanke på omständigheterna i din nuvarande ledarroll? Markera med kryss från dåligt till mycket bra.” (sju svarsalternativ).

Faktor→	1	2	3	4	5
a. Kunna formulera egna visioner om helhet och sammanhang i det pedagogiska arbetet			-.67		
b. Kunna peka ut en för skolan gemensam riktning i det pedagogiska arbetet			-.84		
c. Stimulera personalen att diskutera o. fördjupa sig i pedagogiska idéer och värden			-.30		
d. Underlätta för personalen att komma överens om pedagogiska idéer och värden	.34		-.33		
e. Kunna påverka personalens arbete genom min person och mitt sätt att vara		.68			
f. Visa mig som en förebild för personalen genom min egen vilja till utveckling		.82			
g. Visa mitt engagemang för att personalen skall utvecklas i arbetet		.80			
h. Stimulera personalens samarbete genom att själv visa mig samarbetsvillig		.64			
i. Klara av regelbundna klassrumsbesök och bra uppföljningssamtal med lärare	.33				
j. Kunna uppmuntra goda arbetsinsatser hos personalen					-.77
k. Kunna påtala brister i personalens arbetsinsatser så att vi får en allvarlig diskussion					-.58
l. Stimulera personalen att ställa krav på och sporra varandra i arbetet					-.44
m. Kunna leda arbetet med jämförelser och analyser på skolan av elevernas betyg, resultat på nationella prov och andra data om deras utveckling				-.88	
n. Kunna driva fram gemensamma beslut om insatser och åtgärder utifrån jämförelser och analyser av elevernas situation och resultat				-.75	
o. Kunna bidra själv med analys av elevernas utveckling o. prestationer				-.88	
p. Kunna leda pedagogiska samtal med personalen om konsekvenser av elevresultaten				-.61	
q. Återkommande ha en egen överblick över den pedagogiska verksamheten kopplat till nationella mål och till styrdokument	.34			-.39	
r. Kunna få pedagogiska samtal bland personalen att fokusera på nationella mål	.69				
s. Besluta om personalens kompetensutveckling så att nationella mål främjas	.57				
t. Inskrida om huvudmannens budgetkrav kringskär utrymmen för utveckling mot de nationella målen	.55				
Eigenvalues	6,9	2,1	0,9	0,8	0,6
Procent förklarad varians	35	11	5	4	3

I fråga 8 bygger alla item eller variabler på den kategorisering som gjordes av intervjusvaren från rektorerna. Det är därför intressant att studera hur denna kategorisering klarade faktoranalysen. I tabell 4 ovan redovisades de faktorer som analysen i PAF frambringat. Överensstämmelsen är ganska god, men inte fullständig. Några variabler har laddningar i två faktorer. Några laddningar är

svaga eller under 0,40. Skulle man räkna på faktorernas reliabilitet får vissa ändå goda alfa-värden:

Faktor 1: Stimulera idéer och helhet (item 8a-d), $\alpha = 0,81$.

Faktor 2: Vara förebildlig (item 8e-h), $\alpha = 0,85$.

Faktor 3: Främja gemensamma analyser (item 8m-p), $\alpha = 0,89$.

Faktor 4: Uppmuntra o. ställa krav (item 8j - l), $\alpha = 0,72$.

Faktor 5: Bevaka och främja läroplansmål (item 8q-t), $\alpha = 0,72$.

De två sista faktorerna är inte så bra, men de fem kategorierna från intervjustudien är ändå fullt igenkännbara. Därmed kan det sägas att en empirisk grund för ett instrument om rektors kapacitetsupplevelse blivit lagd, även om en viss revision avseende fråga 8 vore önskvärd.

Om man gör som rasbrantstestet förordar och skapar två faktorer, så bildas den första av Sammanhang tillsammans med Förebildlig samt den andra av övriga, alltså Nationella mål, Gemensam analys samt Krav och stimulans. Det finns dock även här vissa överlappningar, dvs. en del variabler laddar på mer än en faktor. Korrelationen mellan de två faktorerna är 0,43. Dessa faktorer kan benämnas ledarskapsstimulans och ledarskapstryck, vilket är samma benämningar som angavs i den deskriptiva analysen. Fördelningen av variabler i de två faktorerna stämmer helt med den provisoriska analysen i det tidigare avsnittet.

Tabell 5. En tvåfaktorlösning av enkätfrågorna om rektors kapacitetsupplevelse. Principal axis factoring med oblique rotering. (Direct Oblimin). Ordalydelse se tabell 4.

Pattern Matrix^a

	Factor	
	1	2
f8a		,507
f8b	,344	,423
f8c	,362	,396
f8d	,440	,385
f8e		,781
f8f		,748
f8g		,761
f8h		,688
f8i	,350	
f8j	,352	
f8k	,391	,301
f8l	,438	
f8m	,775	
f8n	,865	
f8o	,838	
f8p	,851	
f8q	,701	
f8r	,625	
f8s	,445	
f8t	,391	

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Det vore intressant att även pröva om det går att arbeta med en enda faktor för kapacitetsupplevelsen. Går det att motivera en enda faktor? I ingressen av enkäten talas det om en studie av skolledares pedagogiska ledarskap, vilket kan ha inverkat på svarspersonerna så att man uppfattar fråga 8 som en enda fråga med precis denna inriktning. De svarande uppfattar kanske mer av helheten i rektors pedagogiska ledarskap än av de delar som byggt upp frågan. Detta talar för att variablerna förmodligen kan anses bygga upp en enda faktor.

Jag har därför skapat en faktor för kapacitetsupplevelse och låtit SPSS tillverka faktorvärden för denna. Räknat på de ingående variablerna får denna faktor reliabilitetskoefficienten Cronbachs alfa-värde 0,90, vilket är ett mycket bra värde (Cohen et al, a. a.). Om item 8i exkluderas stiger detta värde ytterst marginellt, upp till 0,902. Exakt samma värde erhålls om 8t skulle exkluderas. Detta talar också för att kunna behålla både item 8i och 8t i faktorn.

Den oroterade faktormatrisen ger stöd för detta. Om man begär en faktor av SPSS bildas en faktormatris, där alla item, inklusive 8i och 8t, har kommunaliteter mellan 0,41 – 0,69. Det är således utifrån denna beräkning möjligt att välja en enda faktor som sammanfattar fråga 8.

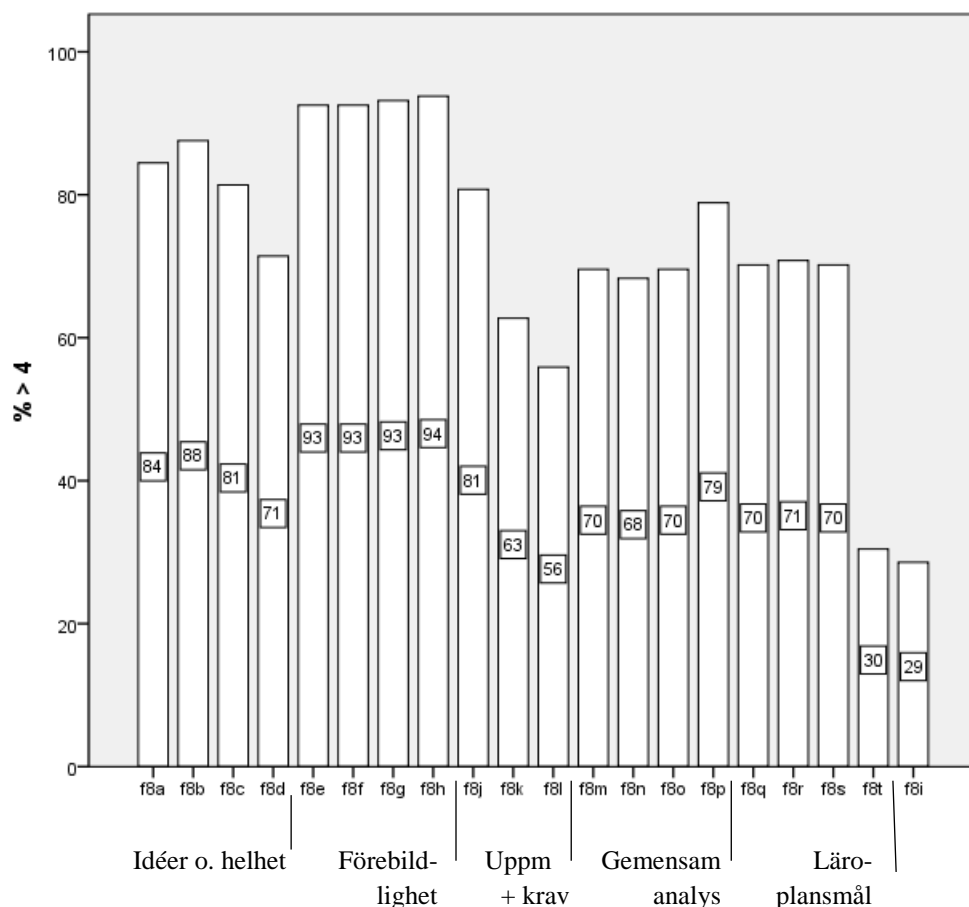
Sammanfattningsvis om faktoranalysen i fråga 8, så går det argumentera för olika antal faktorer. Men eftersom både eigenvalues och rasbrandstest ger fog för att arbeta med två faktorer stannar jag vid den lösningen. Dessa två faktorer benämns nu ledarskapstimulans och ledarskapstryck. Men jag kommer senare att arbeta med en enda sammanhållen faktor i den efterföljande regressionsanalysen.

Deskriptiva resultat om kapacitetsupplevelsen

Så dags för deskriptiva data om kapacitetsupplevelsen och fråga 8. I denna del följer redovisningen delfaktorernas ordning i tabell 4 och figur 1, bortsett från att jag väljer att börja med två enskilda item, 8i och 8t, beroende på intressanta svarsfrekvenser. Jag tycker att är meningsfullt att plocka ut dessa item ur sina respektive delfaktorer för kommentarer, eftersom de är så avvikande beträffande positiva svarsfrekvenser. Detta inledande avsnitt benämner jag ”Klassrumskrav och budgetkrav”.

De redovisade fem delfaktorerna i figur 1 överensstämmer helt med de fem intervjukategorier, som enkäten konstruerades utifrån. Redovisningen av dessa delfaktorer, 1 – 5 följer sedan direkt efter avsnittet om Klassrumskrav och budgetkrav.

Figur 1. Procent positiva svar i procent om förmågan till pedagogiskt ledarskap. Redovisningen följer item-vis faktorerna enligt tabell 4.



Redovisning av item 8i och 8t – klassrumskrav och budgetkrav

- Item 8i: Klara av regelbundna klassrumsbesök och bra uppföljningssamtal.
- Item 8t: Inskrida om huvudmannens budgetkrav kringsskär utrymmen för utveckling mot de nationella målen.

Dessa delfrågor, hämtade och flyttade från delfaktorerna ovan, dvs.

”Uppm+krav” respektive ”Läroplansmål”, har de lägsta positiva svarsfrekvenserna av alla item, 29 respektive 30 procent. Jag har i analysen av intervjuerna tidigare diskuterat den första frågan utifrån respondenternas bekymmer med klassrumsbesök, främst uttryckta som tids- eller planeringsbrister, och upplever att svaren på item 8i är i överensstämmelse med detta.

Jämfört med att höga procenttal noteras genomgående för alla övriga item i den vänstra kolumnen (se ovan i tidigare uppställningen för Fråga 8: antal svar i procent för svarsfördelningen med en positiv attityd) så pekar detta svar på

problem för rektor i termer av kapacitetsupplevelse. Klassrumsbesök tycks inte fungera väl med innebörden regelbundenhet, men huruvida samma slutsats kan dras beträffande bra uppföljningssamtal med berörd lärare i samband med besök är en annan fråga. Men visst hänger dessa båda samman, är man inte på plats går det knappast heller att samtala.

Intervjuerna tog bland annat fasta på rektors upplevelser av justeringar eller neddragningar av de ekonomiska förutsättningarna för den egna skolans verksamhet. Jag fick flera exempel på vånda och osäkerhet kopplat till detta. Därför fanns det ett motiv för mig att i enkäten ställa en fråga om just det, item 8t. Möjligen kan frågans formulering uppfattas som oklar, kanske är det en anledning till den låga procentsatsen. Orden inskrida och kringmärkt är inte helt vanligt förekommande. Hur uppfattades det att som rektor inskrida i en process eller handling av dem som besvarade frågan?

En mer spännande tolkning kunde istället vara att procentsiffran faktiskt speglar rektorernas upplevda svårigheter att påverka ekonomin. Omvittnade svårigheter att inskrida när budgetneddragningar står för dörren, även om dessa hotar skolans och elevernas möjligheter för utveckling mot de nationella målen, gör denna fråga komplicerad för rektor. Budgetmål tycks helt enkelt vara överordnade verksamhetsmål. Och som för item 8i pekar även detta svar på problem för rektor i termer av kapacitetsupplevelse.

Jag delar nu fortsatt upp analysen i följande delar i överensstämmelse med figur 1 ovan, dvs. 1) Idéer och helhet; 2) Förebildlighet; 3) Uppmuntran och krav; 4) Gemensam analys, och 5) Läroplansmål.

1. Idéer och helhet

Item 8a - 8d kopplas till intervjukategori 1: ”Att skapa, stimulera och förankra idéer, helhet och sammanhang”, och visar att den positiva attityden omfattas av 81 - 88 procent för tre av dem, men något lägre för den fjärde, item 8d, med 71 procent. Det besked svaren förmedlar är tydligt, rektorerna har ändå en god kapacitetsupplevelse inom detta område.

Det finns ett memento beträffande item 8d när det handlar om att för rektor närma sig sin personal när det gäller inslag i ledarskapet som ligger nära klassrum och undervisningssammanhang.

- Item 8d: Underlätta för personalen att komma överens om pedagogiska idéer och värden.

Just där hamnar rimligtvis frågan om att komma överens om pedagogiska värden och idéer i undervisningssammanhang med personalen, underförstått med sina lärare och pedagoger, varvid det osynliga kontrakt som Berg (1990) pratar om dyker upp för mig.

Innebörden av kontraktet är enkelt uttryckt att skolledningen hanterar administration och ekonomi medan lärare ganska autonomt sköter undervisningen i sina klassrum, detta utan att någondera parten, så att säga, lägger sig i vad den andra uträttar. Kan detta ha spelat in när utfallet blev lägre för fråga 8d?

Det som ligger i item 8d, som jag ser det, är rektors egen förmåga att övertyga och underlätta för lärare att gemensamt, men självständigt komma överens om sådant som rimligen sker i undervisningen i klassrum. Till sådana undervisningssammanhang når rektor uppenbarligen sällan, varför hennes eller hans kapacitetsupplevelse här synbarligen blir lägre.

2. Förebildlighet

Item 8e – 8h kopplas till intervjukategori 2: ”Att vara förebildlig”, och här faller fyra item ut med mycket höga procenttal. Det är item 8e, 8f, 8g med 93 procent positiv opinion samt 8h med 94 procent. Samtliga saknar kryss för svarsalternativ 1, och intressant dessutom att item 8f, 8g och 8h även saknar kryss för svarsalternativ 2. Jag läser snabbt in här en uttalad styrka genom så positiva svarsattityder relaterad till rektors kapacitetsupplevelse.

3. Uppmuntran och krav

Jag har tidigare kommenterat fråga 8i, som tänktes ha anknytning till intervjukategori 3: ”Att uppmuntra, utmana och ställa krav på medarbetare.” Hit hör fråga 8j om att uppmuntra goda arbetsprestationer, vilket 81 procent tycker att de klarar. Item 8k och item 8l ryms också i denna kategori och för dessa har relativt blygsamma 63 respektive 56 procent angivit en positiv tilltro till sin kapacitet. Item 8k handlar om att påtala brister i personalens arbetsinsats och item 8l, om att få personalen att ställa krav på och sporra varandra. Svarsprocenten för fråga 8l ligger lägst och detta är intressant, eftersom ordet stimulera ingår i frågan, ett ord som ju ovan förknippats med gynnsam kapacitetsupplevelse för rektor. Men uppenbarligen inte här.

- Item 8l: Stimulera personalen att ställa krav på och att sporra varandra.

Här närmar sig rektor ånyo undervisningssammanhang och det har hittills visat sig problematiskt. Att som en i personalen ställa krav på sina arbetskamrater tangerar arbetsmiljöaspekter och sådana områden är känsliga, även om syftet här givetvis är att nå resultat. Vem tar sig rätten att ställa krav på sina arbetskamrater? Det är rimligtvis rektor som inte bara tar sig rätten att ställa krav på sina medarbetare, utan dessutom i sitt uppdrag som chef för lärarna skall ställa just krav, där och när det behövs.

Det kan möjligen uppfattas som bekymmersamt av rektor att sporra sin personal till att ställa krav, kanske ett svaghetstecken av typen att detta får någon annan göra istället, dvs. rektor drar sig undan. Konsekvensen blir en lägre kapacitetsupplevelse kopplat till uppgiften i item 8l.

Detta item rymmer möjligen också två oförenliga påståenden, dels att ställa krav och dels att sporra, varav det första i så fall hamnar hos rektor och det andra hos kollegor.

Ordet stimulera i detta item 8l får alltså knappast någon bäring här. Skulle ett distribuerat ledarskap kunna bidra till att underlätta för rektor? Med insatser från arbetslagsledare och ämnesföreträdare liksom specialpedagoger, kunde dessa gynnsamt medverka till såväl stimulans som ett sporrande visavi sina kollegor. Det formella kravställandet åvilar fortfarande rektor, men det kanske inte kommer inte att behövas då?

4. Gemensam analys

Item 8m – 8p kopplas till intervjukategori 4: ”Att främja gemensamma analyser.” De positiva svarsattityderna i denna grupp är högst i item 8p, dvs. inom den dimension som jag tentativt kallar ledarskapstryck. Svarsprocenten här är 79 procent.

Rollen som ledare och chef vid gemensamma analyssamtal eller liknande är självklart tillskriven rektor i hennes eller hans rektorsuppdrag. Rollen framstår som helt naturlig och ifrågasätts därför knappast av någon. Att leda samtal innebär för rektor att kunna lägga ut uppdrag, att se till att uppgifter blir gjorda och redovisade. Dessutom kan rektor och ofta i samband större personal- eller gruppmöten faktiskt både stimulera och uppmuntra medarbetare och vid behov även att korrigera. Här kan rektor uppleva sin roll som pedagogisk ledare tryggare och ett fint tillfälle skapas för att tillsammans med lärarna på skolan ta fasta på det som varit framgångsrikt.

5. Läroplansmål

Till sist rymmer den högra kolumnen fyra item, vilka knutits till intervjukategori 5: ”Att bevaka och främja läroplansmålen”, item 8q – 8t. För dessa item syns positiva attityder runt 70 procent, undantaget item 8t med låga 30 procent. Skälet för detta utfall är möjligen orden inskrida och kringmärkt. Dessutom rymmer dessa ordval två frågeställningar, vilket komplicerar frågan ytterligare. Jag prövade detta i faktoranalysen och lämnar det därför här.

Beträffande item 8q – 8s syns den upplevda kapacitetsupplevelsen hos rektor som knappast tillfredsställande. Dessa item innehåller begreppet nationella mål och som anförts ovan omfattas detta som närmast vägledande av rektor, eftersom de nationella styrdokumenterna med elevernas måluppfyllelse pekar ut riktningen. I ljuset av detta framstår svarsattityderna som förvånande för mig.

Sammanfattningsvis finns det utifrån enkätsvaren på fråga 8 stöd för att innebörden av rektors pedagogiska ledarskap skulle kunna uttryckas i två dimensioner, dels att stimulera och uppmuntra sin personal att nå goda resultat och dels att kontrollera och att följa upp hur detta avlöper. Dessa kallar jag ledarskapsstimulans respektive ledarskapstryck. Två faktorer beskriver således innebörden av rektors pedagogiska ledarskap för respondenterna i intervjuerna, vilket faktoranalysen ovan också kunnat bekräfta.

Fråga 9 - Betingelser för rektors pedagogiska ledarskap

Här kommer det att visa sig att det är en skillnad i utfallet av positiva svarsattityder mellan fråga 9 och den tidigare fråga 8. Jämförelsevis låga procenttal här i fråga 9 möter högre sådana i fråga 8.

Faktoranalys

Fråga 9 inriktas mot betingelser, som försvårande eller som underlättande, för rektor i sin ledarroll, utifrån hennes eller hans erfarenhet i sin arbetssituation. Item i fråga 9 exemplifierar sådana betingelser.

Beträffande kommunaliteter i faktoranalysen för fråga 9 noteras att item 9m och 9s har låga värden, och lägre än de två item som kommenterades i fråga 8. Item 9m med värdet 0,20 handlar om Skolinspektionens besök på skolan och den återkoppling som sedan sker. Här kan värdet sannolikt förklaras av att sådana besök är sällsynta och därför rimligtvis har låg inverkan på rektors arbetssituation. Dessutom kan det tolkas som att två frågeställningar ligger i

frågan, dels besöket och dels återkopplingen, vilket också kan ha påverkat utfallet. Detta item bör strykas.

Item 9s med värdet 0,23 handlar om tydligheten i läroplanen och andra statliga styrdokument. Med tanke på att försvaret av läroplanen bildar en egen faktor 1, item 9n-9r i tabell 6 nedan, så kan man tänka att tydligheten i detta är en viktig betingelse för ledarskapet. Möjligen kan man här blanda samman olika styrdokuments tydlighet, vilket försvårar tolkningen av frågan. Tydligheten hör i alla fall inte särskilt samman med de övriga betingelserna, varför detta item också bör utgå ur faktoranalysen. (Detta kommenteras däremot i den deskriptiva analysen, mot bakgrund av den positiva svarsprocenten för detta item).

Eigenvalues talar för fyra faktorer, rasbrandstestet talar också för fyra, oavsett om de två svaga variablerna är med eller inte. Om man gör som eigenvalues och rasbrandstestet förslår, dvs. skapar fyra faktorer, ser lösningen ut som i tabell 6.

Tabell 6. Fråga 9. Faktoranalys av enkätfrågorna om betingelser för rektors pedagogiska ledarskap. Principal axis factoring med oblique rotering (Direct Oblimin). ”Med tanke på dina erfarenheter och din nuvarande arbetssituation – hur påverkar dessa faktorer din pedagogiska ledarroll? Markera med kryss från mycket försvårat till mycket underlättat.” (sju svarsalternativ).

Faktorer och kommunaliteter (C):	1	2	3	4	(C)
a. Huvudmannens sätt att genomdriva åtgärder för kostnadsanpassning .....				.58	.35
b. Min chefs sätt att hålla budgetuppföljningssamtal .....				.70	.49
c. Huvudmannens uppföljning och utvärdering av skolans arbete och resultat				.84	.73
d. Huvudmannens riktlinjer om skolutveckling och kompetensutveckling .....				.65	.49
e. Personalens sätt att engagera sig i skolutveckling		-.87			.78
f. Personalens sätt att engagera sig i sin egen kompetensutveckling		-.83			.74
g. Personalens sätt att samarbeta i skolarbetet		-.76			.62
h. Den socioekonomiska sammansättningen av skolans elever .....			.62		.39
i. Föräldrarnas sätt att engagera sig i elevernas skolarbete .....			.57		.36
j. Den lokala konkurrensen om elever mellan skolor .....			.57		.37
k. Våra elevers resultat på nationella eller internationella prov .....			.74		.55
l. Lokal diskussion om nationella prov o. internationella undersökningar			.52		.36
n. Mina möjligheter att diskutera med skolledare på andra skolor .....	.76				.58
o. Mina möjligheter att inspireras av andra skolledares exempel .....	.84				.69
p. Hur min egen utbildning och kompetensutveckling fungerar .....	.58				.51
q. Möjligheterna att diskutera med forskare o. utbildare av skolledare/lärare ...	.76				.58
r. Möjligheterna till läsning av forskning och seriös diskussion om skolan ...	.67				.47
Eigenvalues	4,3	2,0	1,4	1,4	
Förklarad varians	25,5	11,5	8,3	8,0	

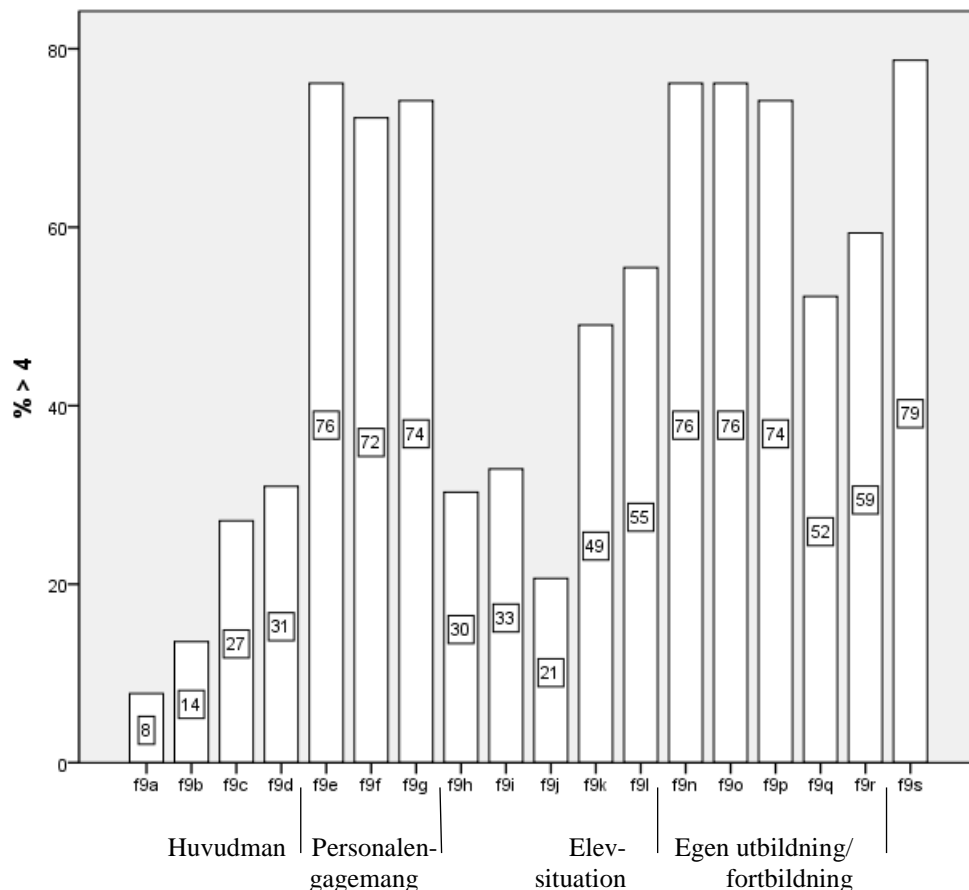
I denna lösning framstår variablerna som nästan märkvärdigt väl koncentrerade i fyra faktorer. Försöker jag namnge dem på likande sätt som för fråga 8 kan ett resultat se ut som nedan. Item 9m och 9s är nu exkluderade utifrån diskussionen ovan.

Cronbachs alfa redovisas för respektive grupp med värden som är riktigt bra för grupp 2 och 4 och ganska bra för grupp 1 och 3.

1. Faktor 1: Item 9a-9d: Huvudman, alfa = 0,79
2. Faktor 2: Item 9e-9g: Personalens engagemang, alfa = 0,88
3. Faktor 3: Item 9g-9l: Elevsituation, alfa = 0,74
4. Faktor 4: Item 9n-9r: Utbildning/fortbildning, alfa = 0,86

Resultatet av fråga 9 i denna faktorlösning berättar således att fyra betingelser har betydelse för rektors kapacitetsupplevelse i sitt uppdrag. Dessa är enligt ovan huvudmannen, personalens engagemang, elevsituationen och rektors egen utbildning och fortbildning.

Figur 2. Positiva svar i procent om betingelser för rektors pedagogiska ledarroll. Redovisningen följer item-vis faktorerna enligt tabell 6.



Deskriptiva resultat om betingelser

Jag diskuterar nu svaren på de enskilda frågorna inom resp. delfaktor utifrån figur 2.

1. Huvudman – item 9a – 9d

Med tanke på den osäkerhet som framkommer i intervju svaren och i resultat på item 8t ovan om återkommande krav på ekonomiska anpassningar är det inte förvånande att svaret på item 9a indikerar detsamma. Detta item erhöll lägsta utfallet av alla i fråga 9 med 8 procent positiva svarsattityder.

- Item 9a: Huvudmannens sätt att genomdriva åtgärder för kostnadsanpassning.

Av enkätsvaren framgår att med tanke på rektors nuvarande arbetssituation så blir det pedagogiska ledarskapet, om jag denna gång tittar på svarsalternativen 1, 2 och 3, som försvårat eller mycket försvårat enligt 108 svarande. Inkluderas svarsalternativ 4 så tillkommer ytterligare 50 svarande, alltså 158 svarande av 173, eller 91 procent hyser denna uppfattning.

Något förvånande är det att enligt 9 procent av svaren, den positiva attityden, underlättas istället ledarskapet av sådana krav, dvs. på åtgärder för kostnadsanpassning i verksamheten. Kan dessa svar möjligen ha att göra med beskedet som sådant, att ett otvetydigt och klart besked från huvudman om krav på omgående agerande av rektor faktiskt underlättar ett genomförande? Att ingen tid eller möjlighet för förhandlingar ges för rektor kanske förenklar situationen, då kravet på rektors ledarskapshandling rests utanför hennes eller hans lokala ansvar?

Det är dock ett tydligt budskap, som indikerar att betingelserna för rektors pedagogiska ledarskap, genom ekonomiska krav från huvudmannen försvårar hennes eller hans uppdrag. Detta är en fråga som återkommande dyker upp i media och på annat sätt, inte minst i personalpolitiska förhandlingar, och den är en omvitnat svår arbetsuppgift för rektor att hantera i sitt pedagogiska ledarskap.

2. Personalens engagemang - item 9e – 9g

Dessa item når positiva svarsattityder med respektive 76, 72 och 74 procent. Rektor kan här uppleva det som gynnsamma och underlättande betingelser för sitt ledarskap när personalen kanske har ett eget sätt, utan rektors inverkan, att engagera sig i sin skolas verksamhet och att samarbeta med samma syfte. Detta är värdefullt för rektor och gynnsamt för den gemensamma skolverksamheten.

I frågan ligger alltså ingenting om att det är rektor som skapar, leder eller sporrar till sådan samverkan eller samarbete. I någon mening så finns det bara där och till stor skillnad från att det är rektor som skall bygga upp det. Just detta skymtar däremot i exempelvis item 8d och 8l. Skälen för att personalens engagemang och samarbete, det som ligger i item 9e – 9g, har kunnat utvecklas, efterfrågas dock inte i enkäten.

Man kan möjligen se det som att rektor i hennes eller hans pedagogiska ledarskap, i en sådan process med hög grad av egen tillfredsställelse, helt enkelt kan konstatera att det är så här det fungerar hos oss på vår skola, och härigenom

se sitt ledarskap som underlättat eller mycket underlättat. Hur många rektorer som i så fall är detta förunnat kan man bara spekulera i.

3. Elevsituationen – item 9h – 9l

Föga förvånande är det här att de positiva svarsalternativen alla hamnar under 50 procent, undantaget item 9l med 55 procent. Detta innebär för rektor att elevsituationen, som i item 9h med 30 procent positiva svarattityder, och avseende den socioekonomiska elevsammansättningen, tydligt upplevs som mer försvårande än underlättande i hennes eller hans ledarroll. Lägst av de övriga tre item i gruppen är item 9j om skolkonkurrens om elever, 21 procent, dvs. detta uppfattas vara försvårande betingelser för en stor majoritet av rektorerna. Med tanke på den styrande effekt, som en skolas elevantal har kopplat till skolans ekonomi, får nog detta anses vara en given inställning.

Intressant är vidare att i item 9l saknade svars kryss för alternativ 1. Den egna skolans samtal om resultaten av nationella prov och internationella undersökningar bedöms här som väsentligt, vilket inte förvånar då resultaten anses avspegla elevernas måluppfyllelse. Därigenom blir det också viktigt för rektor. Item 9k med 49 procent positiva svarattityder andas samma budskap, vilket intervjuerna eftertryckligt slagit fast. Mot den bakgrunden blir svarattityderna ändå överraskande, eftersom dessa båda item inte når högre resultat.

Item 9i är intressant och där är föräldrarna i fokus.

Item 9i: Föräldrarnas sätt att engagera sig i elevernas skolarbete.

Min uppfattning är att detta brukar anses som positivt för skolan och därmed också för rektor. Men med 33 procent som positiv svaropinion tycks det vara tvärtom, eftersom nästan 70 procent av rektorerna anser att detta är försvårande för det pedagogiska ledarskapet. Frågan är kort, den kan knappast ha missuppfattas, och mot den bakgrunden förvånar svaret. Handlar det om att föräldrar lägger sig i, ställer det för rektor och lärare och där med skapar problem? Ordet sätt i frågan kan kanske ändå ha skapat osäkerhet i besvarandet, kanske tolkats som att här är det föräldrarna, som bestämmer just sättet för sitt engagemang? En varför-fråga kunde faktiskt varit spännande att ställa, dvs. skälet för denna närmast avvisande inställning.

4. Egen utbildning/fortbildning - item 9n – 9r

Denna grupp av item liknar de tidigare item 9e – 9g, men här handlar det om att rektor själv är i fokus och inte personalen. Procentsatserna för positiva svarsattityder för dessa två grupper är snarlika. Det är knappast främmande att våga hävda att de svarande faktiskt hittat likheter i formuleringarna i dessa item. Så lika är procentsatserna. De svarande har känt sig positivt berörda av innehållet, och dessa item råkar dessutom vara näraliggande i enkäten.

I de tidigare intervjusvaren pekar flera respondenter på det problematiska med att diskutera sitt uppdrag och innehåll med sin personal. Man menar att det inte är tillåtet, i synnerhet inte om det skulle avse motsvarande personalfrågor. Rektors egen chef är inte alltid tillgänglig och är dessutom ofta placerad både mentalt och geografiskt på annan plats.

Den bästa samtalspartnern är därför en kollega, item 9n och item 9o, en skolledare på annan skola eller andra skolor. Båda dessa item når 76 procent positiva svarsattityder.

- Item 9n: Mina möjligheter att diskutera med skolledare på andra skolor.
- Item 9o: Mina möjligheter att inspireras av andra skolledares exempel.

Under sådana samtal kan rektor ges råd och förslag och dessutom dela med sig av egna erfarenheter, kollegor emellan. Ensam är knappast stark under de förhållanden som råder på många skolor. Lärarna har sina arbetslag, men det har inte jag, som en respondent uttryckte det under sin intervju. Då får man bygga upp detta tillsammans med sina kollegor, som i samband med gemensamma rektorsmöten eller kurser.

Att den egna utbildningen jämte egen kompetensutbildning, item 9p, underförstått för att känna sig trygg och lyckas i sitt uppdrag, spelar in framgång också av enkätsvaren med 74 procent positiva svarsalternativ.

- Item 9p: Hur min egen utbildning och kompetensutbildning fungerar.

Det är en viktig faktor för rektors egen kapacitetsupplevelse att veta att min utbildning ger mig en kvalificerad grund att stå på och att agera utifrån i det pedagogiska ledarskapet. Det hade varit intressant i dessa utbildningssammanhang om jag i samband med bakgrundsdata, fråga 1- 7 i enkäten, kort efterfrågat huruvida svarande har en lärarutbildning eller inte? Så blev det dock inte.

Item 9q och 9r förvånar en smula. Den positiva opinionen når inte ens 60 procent med 9q som lägst, 52 procent.

- Item 9q: Möjligheterna att diskutera med forskare och utbildare av skolledare/lärare.
- Item 9r: Möjligheterna till läsning av forskning och seriös diskussion av skolan.

Man kunde förvänta sig liknande svarsopinion på dessa item, som de tidigare i samma grupp, men skillnaden är uppåt 20 procent, dem emellan. Finns det en osäkerhet inför att diskutera med forskare och utbildare om och inom skolan hos rektor? Det verkar faktiskt så, medan att läsa om forskning och diskutera tycks enklare. Det senare framstår som smidigare och tidsmässigt friare, man gör det när tid finns, och jag anar att orden att läsa här inbjuder till just detta.

Avslutningsvis item 9s, som erhöll 80 svarsprocent för svarsalternativen 5, 6 och 7, dvs. den positiva attityden, och det högsta procenttalet i hela fråga 9.

- Item 9s: Tydligheten i läroplanen och andra statliga styrdokument.

Frågan kan möjligen tyckas vara oklart formulerad, eftersom en vanlig uppfattning nog mer brukar landa i otydligheten i läroplanen än i dess tydlighet. Det är möjligen det ordet i frågan att eventuellt hänga upp sig på. Men det gör inte de svarande med tanke på svarsprocenten. Kan det handla om att man läser in ett önsketänkande i fråga 9s?

De 140 svarande på alternativen 5, 6 och 7, som ser betingelserna för sitt ledarskap som underlättade eller mycket underlättade, instämmer i att styrdokuments tydlighet medverkar till detta. Tydliga styrdokument är positivt för rektorerna, vilket också gör att dessa säkert kan användas tryggt när diskussionernas vågor går höga beträffande kommunala nedskärningar för den egna skolan. Men eftersom frågan faktiskt inte ställs huruvida läroplan respektive andra styrdokument var för sig är tydliga kan det vara svårt att dra en klar slutsats, som jag ser det. Jag har kommenterat detta i faktoranalysen.

Sammanfattningsvis är gynnsamma betingelser för rektor i hennes eller hans ledarroll, utifrån enkätsvaren på fråga 9, personal och medarbetare som tillsammans engagerar sig i skolans verksamhet och utveckling jämte rektors egna möjligheter till samtal med kolleger med samma uppdrag, kollegor som dock sällan återfinns på den egna skolan.

Fråga 10 - Betydelsen för rektors kapacitetsupplevelse av återkoppling

Fråga 10 handlar om hur rektor brukar reagera när hon eller han får återkoppling eller på annat sätt märker andras uppfattning eller bemötande om vad man som rektor gör eller vad man säger.

Faktoranalys

Faktoranalysen redovisas i tabell 7, men fråga 10a är inte med. Mycket talar här för att ordet kritiskt har missförstått genom olycklig översättning från engelska av det instrument (Linderbaum och Levy, 2010) jag refererat till. Ordet kritik är med stöd av nationalencyklopedins ordbok (NE:s ordbok, 1995) en värderande granskning av förtjänster och brister. Ordet kritiskt skapade sannolikt negativa associationer medan det i engelska närmast har betydelsen av viktig. Därför ser jag ingen mening med att analysera detta item vidare utan lämnar det helt. Jag konstaterar också att svarsfördelningen i detta item erhöll två toppar, vilket strider mot antagandet om normalfördelning som gäller för faktoranalys. Item 10a exkluderas alltså ur skalan för fråga 10.

Cronbachs alfa för fråga 10 får nu värdet 0,86, ett bra värde. Det finns goda skäl för att konstatera att det är en faktor som speglar återkopplingens betydelse för rektors kapacitetsupplevelse.

Tabell 7. Fråga 10. Faktoranalys av enkätfrågorna om betydelsen av att få återkoppling för rektors kapacitetsupplevelse. Principal axis factoring med oblique rotering (Direct Oblimin). ”Hur brukar du reagera när du får återkoppling eller på andra sätt märker andras bemötande av ad själv säger eller gör? Markera med kryss från inte alls till mycket bra.” (sju svarsalternativ).

	1	C
b. Får jag återkoppling ser jag det som en plikt att ta vara på den .....	.61	.37
c. Återkoppling låter mig förstå vad andra tycker om mig .....	.68	.46
d. Jag är bra på att hantera återkoppling som andra ger mig .....	.68	.47
e. Återkoppling från andra bidrar till min framgång i arbetet .....	.81	.66
f. Om någon överordnad ger mig återkoppling, försöker jag använda den.....	.68	.46
g. Jag använder andras reaktioner för att förstå vad de tror om mig .....	.58	.34
h. Jag tror att jag kan göra något effektivt med återkoppling som jag får .....	.84	.70
Eigenvalue	3,46	
Förklarad varians	49,5	

Deskriptiva resultat om återkoppling

Här redovisas resultatet av fråga 10, uppställningen nedan är kort och kan därför beredas plats.

Fråga 10: antal svar i procent för svarsalternativ med en positiv attityd.

Fråga 10a: 32 %	Fråga 10e: 89 %
Fråga 10b: 80 %	Fråga 10f: 92 %
Fråga 10c: 77 %	Fråga 10g: 89 %
Fråga 10d: 78 %	Fråga 10h: 92 %

Genomgående höga positiva svarsattityder på fråga 10 bryts påtagligt av item 10a med 32 procent positiva svarsattityder, vilket jag kommenterat ovan. Item 10b och item 10h med genomgående positiva svarsattityder som grund speglar återkoppling klart bättre. Möjligen kan ordet plikt i item 10b störa något, eftersom detta item har en bit kvar upp till item 10h.

- Item 10b: Får jag återkoppling ser jag det som en plikt att ta vara på den.

Item 10f och 10h med höga svarsprocent, båda med 92 procent, hör nog samman och är möjligen något överlappande.

- Item 10f: Om någon överordnad ger mig återkoppling, försöker jag använda den.
- Item 10h: Jag tror att jag kan göra något effektivt med återkoppling som jag får.

Rektors reaktion på återkoppling från sin chef medför nästan helt instämmande, vilket säkerligen bidrar till att kapacitetsupplevelsen hos rektor ökas. Som jag ser det finns detta även i item 10h, där det kan vara så att man som svarande här själv närmast konfirmerar att kapacitetsupplevelsen påverkats positivt. Man upplever sig i sin roll, som att göra något effektivt av en sådan återkoppling.

Fråga 10c och 10d erhåller lägre siffror med 77 procent respektive 78 procent för de positiva svarsalternativen, två item igen med väldigt lika resultat.

- Item 10c: Återkoppling låter mig förstå vad andra tycker om mig.
- Item 10d: Jag är bra på att hantera återkoppling som andra ger mig.

Det är intressant att fundera hur pronomenet andra i dessa båda item uppfattas. Är det vem som helst? Kan man som svarande här uppleva, beroende på hur ordet andra tolkas, att en sådan återkoppling riskerar att uppfattas som negativ? Så kunde givetvis också ha varit fallet beträffande item 10f och item 10h. Men om man i dessa läser in en negativ återkoppling, som från en överordnad i item

10f, eller i item 10h som kan hänga kvar i minnet när detta strax senare besvaras, så har jag svårt att se att svarsalternativen skulle ha hamnat så högt.

Det framgår dock här vem som levererar återkopplingen, till skillnad från item 10c och item 10d, vilket uppenbarligen har tolkats som att när chef gör detta så blir det värdefullt för rektor, oavsett om återkopplingen är positiv eller negativ. En återkoppling tycks helt enkelt vara värdefull i sig själv när den ges uppifrån. Att vara sedd av sin chef, som den man har att följa, kan här vara det som faller avgörandet.

Återkoppling framstår som viktigt i rektors arbete. Och inte bara i rektors arbete utan även för alla andra i skolan, vilket Harris och Lampert (2003) uttrycker klart:

”A communication system needs to be open and fluid, include feed-back loops and be practiced by everyone in the school” (s. 91).

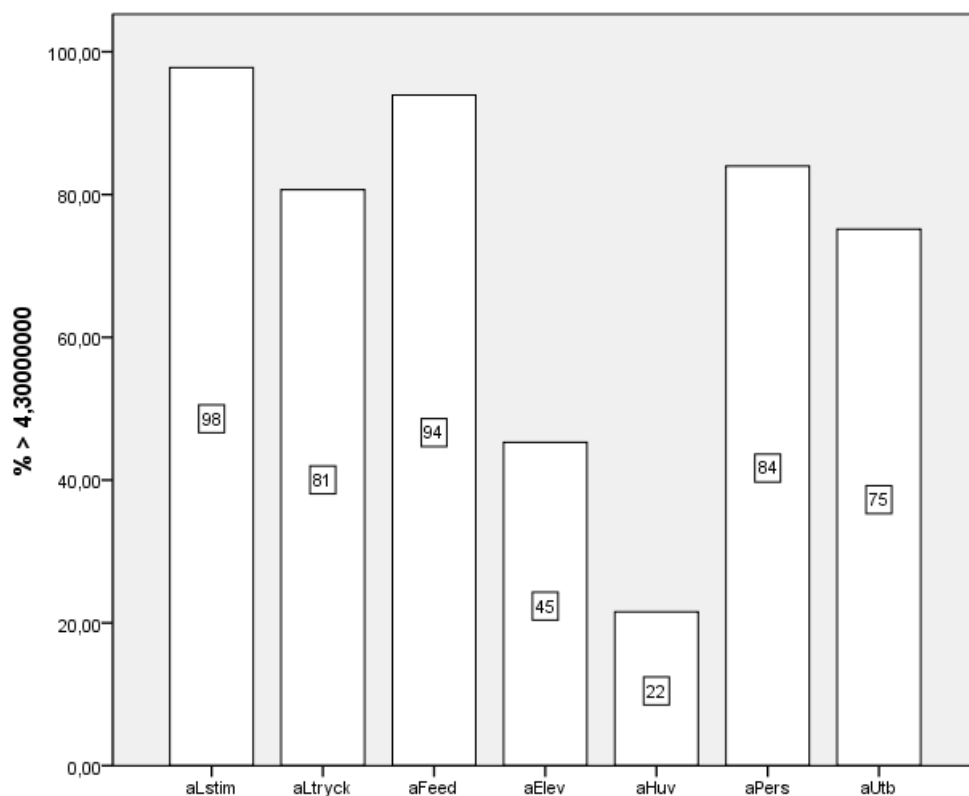
Sammanfattning om faktorerna i fråga 8, 9 och 10.

Rektorernas svar efter hela faktoranalysens genomförande ger mig nu grund för konstaterandet att sju faktorer tillsammans fallit ut inom de tre frågorna 8, 9 och 10.

Fråga 8 avser rektors kapacitetsupplevelse, fråga 9 avser betingelser för sådan kapacitetsupplevelse i rektorsuppdraget, och fråga 10 avser betydelsen av återkoppling för kapacitetsupplevelsen. Den positiva svarsopinionen på dessa sju faktorer visas i stapeldiagrammet i figur 3 nedan. Stapel 1-2 motsvarar fråga 8 med två faktorer, stapel 3 fråga 10 med en faktor och stapel 4-7 motsvarar fråga 9 med fyra faktorer. Benämningen av faktorerna är desamma som använts löpande i min text när såväl den deskriptiva analysen som faktoranalysen redovisats.

Dessa resultat ger mig nu svar på den övergripande forskningsfrågan i min studie, nämligen vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor. Faktorerna är skapade i SPSS med genomsnittet av individernas medelvärden per item.

Figur 3. Positiv opinion i procent om analysens faktorer, > 4.3 gräns för positiva svar.



- 1. aLstim. Ledarskapsstimulans, fråga 8, item 8a- item 8h.
- 2. aLtryck. Ledarskapstryck, fråga 8, item 8i – item 8t.
- 3. aLfeed. Återkoppling, fråga 10, item 10a – item 10h.
- 4. aElev. Elevsituation, fråga 9, item 9h – item 9l.
- 5. aHuv. Huvudman, fråga 9, item 9a – item 9d.
- 6. aPers. Personalens engagemang, fråga 9, item 9e – item 9g.
- 7. aUtb. Rektors utbildning/fortbildning, fråga 9, item 9n – item 9s.

Rektors kapacitetsupplevelse när det handlar om ledarskapstimulans, *fråga 8* i enkäten och stapel 1 i figuren, är spännande att notera med 98 procent positiva attityder i svaren. Att som medarbetare uppleva sin chef som en person som kan förmedla detta är värdefullt. Kanske stärks rektor som chef här genom den återkoppling, *fråga 10* och stapel 3, som hon eller han erhåller genom sitt stimulerande ledarskap. Detta kan vara en möjlig förklaring till att återkoppling, stapel 3, erhåller ett nästan lika högt resultat med 94 procent positiva svarsattityder. Faktorerna påverkar, på ett rent mänskligt plan, säkert varandra.

Ledarskapstryck, *fråga 8* och stapel 2, kläms mellan dessa två positiva resultat. Det är intressant att denna faktor i rektors pedagogiska ledarskap, som i relation

till ledarskapsstimulans, kan upplevas svårare och besvärligt att utöva, ändå erhåller så positiva svarsattityder. Kanske kan ledarskapsstimulans och ledarskapstryck ses som två sidor av samma mynt, att de faktiskt förutsätter varandra för att fungera väl. Ett ledarskap fungerar inte, det blir inte trovärdigt, om ena sidan av myntet ständigt kommer upp. Rektors omgivning i sådana sammanhang, i form av rektors medarbetare, kan säkert uppleva detta som tillkortakommanden i relationsskapandet på arbetsplatsen. Sannolikt är det även så att återkoppling därför har en viktig funktion att fylla, också här.

Huvudmannen, *fråga 9* i enkäten och stapel 5, som en betingelse för rektors kapacitetsupplevelse i hennes eller hans pedagogiska ledarroll, ges ett helt annat svar med 22 procent positiva svarsattityder. Det framgår inte av frågan vem huvudmannen är, en statlig eller en kommunal huvudman, men troligen har man tänkt på den kommunala huvudmannen. Genomgående i mina intervjuer blev det här en påtaglig skillnad när de nationella styrdokumentens riktlinjer och krav diskuterades, och upplevda som positiva riktninggivare, jämfört med samma diskussion avseende kommunala riktlinjer och krav, och upplevda som mer pressande.

Falk och Sandström (1995) talar om en balansakt på slak lina när de diskuterar rektors upplevelser av det nationella respektive det kommunala huvudmannauppgiften. Man efterfrågade i en enkätstudie till 577 rektorer olika aspekter av rektors arbete med åtta olika verksamhetsfält exemplifierade, som en beskrivning av rektors arbete. Förväntanstrycket hos rektor själv blev högst beträffande statliga mål respektive kommunal budget i en rangordning av verksamhetsfälten. Lägst tryck upplevde rektor beträffande statlig budget respektive kommunala mål. Rangordningen blev den motsatta och helt omvänd.

Med stöd av detta resultat kan figur 2 tolkas som att de svarande uppfattade item 9a – 9d som den kommunala huvudmannen. Orden kostnadsanpassning och budgetuppföljningssamtal i dessa item pekar också på detta. Det är från rektors horisont en skillnad på statens fjärrstyrning och kommunens direktstyrning av skolan. Den ena är fördröjd, men upplevs som helt central i rektors uppdrag. Den andra är omedelbar och därmed med snabba konsekvenser för rektor i sitt uppdrag. Att denna balansakt för rektor påverkar uppdragets handlingsutrymme och förutsättningar är självklart. Den kommunala huvudmannen, som antingen mycket försvårande eller mycket underlättande för rektors kapacitetsupplevelse för sitt ledarskap, tenderar således att peka åt det negativa hållet.

Personalens engagemang, *fråga 9* och stapel 6, är rimligen av betydelse för rektors kapacitetsupplevelse. Ett stort sådant engagemang borde gynnsamt inverka på rektors kapacitetsupplevelse. Att genomföra uppgifter med engagerade medarbetare är inte alla chefer förunnat.

Med denna genomgång lämnar jag de deskriptiva analyserna och faktoranalyserna av frågorna 8, 9 och 10 i enkäten och går vidare till regressionsanalysen.

Regressionsanalys

Syftet med denna analys är att väga inflytandet av de mätta faktorerna om betingelserna för pedagogiskt ledarskap på rektorernas kapacitetsupplevelse. Dessutom ingår faktorn om rektors egna attityder till återkoppling i analysen.

Berk (2010) skriver om regressionsanalys och menar att:

”The analysis can be directed by existing theory or can be highly exploratory” (s. 1).

Det explorativa perspektivet har jag hittills tillämpat med explorativ faktoranalys och samma inriktning tillämpas också här. Berk anger tre nivåer av regressionsanalys och jag använder den första av dessa, vilken även återspeglas i citatet ovan. En fördel med de krav som knyts till den första nivån (level 1), som Berk nämner, är i samband med analysen att:

“... one needs not worry about all of the potentially problematic assumptions required if one is to undertake credible statistical or causal inference” (s. 5).

Viktigast av dessa antaganden torde vara normalitet. Berk tillägger dessutom att:

”With rare exceptions, regression analysis of observational data are best undertaken at level I” (s. 8).

Osborne och Waters (2002) menar, att merparten av de antaganden man gör rörande multipel regression i en undersökning ofta tas för självklara, men kan medföra att resultaten äventyras. Dessa fyra antaganden rör:

1. Linearity
2. Reliability of measurement
3. Homoscedasticity
4. Normality

Jag har kort försökt undersöka dessa antaganden för att få en uppfattning om det rimliga i att tillämpa Berks krav på regressionsanalys över nivå 1. Det jag fann är följande:

Med hjälp av SPSS-programmet Scatter Plot fann jag att fyra av de sju faktorerna i tabell 8 nedan har klart linjära samband med kapacitetsupplevelse och att tre är svagt till måttligt linjära med en tendens till kurvlinjaritet i ändarna av prickdiagrammen, där minoriteter av fördelningarna befinner sig. En U-formad, eller omvänt u-formad relation, underskattas om den uttrycks som linjär, så det är den risk jag löper med tre faktorer, men får konstatera att jag här ändå accepterar detta faktum, eftersom den förefaller liten.

Reliabiliteten hos de ingående faktorerna har tidigare redovisats med Cronbachs alfa och befunnits vara god. Undantaget är variabeln item 9s, vars reliabilitet är okänd.

Homoscedascisitet är ett mått på spridningen av residualer över det predicerade värdet, dvs kapacitetsupplevelse. Den var inte jämt fördelad, vilket framkommer vid en visuell betraktning av ett prickdiagram. Spridningen benämns därför heteroscedascisk. Emellertid är inte avvikelserna särskilt stora och anses då inte heller av Osborn och Waters (a. a.) vara allvarlig. Innebörden är helt enkelt att de oberoende variablerna inte är lika bra på att förklara olika delar av spridningen i kapacitetsupplevelse.

Jag har tidigare noterat att PAF är tillåtande beträffande kravet på normalfördelning och bland annat därför använt denna extraktionsmetod. Faktorerna i regressionsanalysen är inte normalfördelade enligt Shapiro-Wilks test i SPSS, även om både kurtosis och skewness är låga till måttliga. Outliers förekommer, men mycket sparsamt.

Utöver Osborns och Waters fyra krav ger SPSS möjlighet att kontrollera ytterligare ett villkor, multikollinearitet. Det innebär att oberoende variabler har höga samband med varandra, så att deras relationer till den beroende variabeln störs. Här är detta dock inget hot. Toleransvärdena som ses i tabell 8 är långt från de 0,50, då konventionen talar om att problem kan uppstå.

Kraven som nämns av Osborn och Waters, samt ytterligare ett, är alltså i mitt fall bara delvis uppfyllda. Det betyder att jag i analysen får hålla mig till Berks nivå 1. Nivå 2 hade inneburit möjligheter till statistisk generalisering, men det har inte varit särskilt troligt redan med tanke på att mitt urval inte är oberoende och slumpmässigt. Min studie bör därför ses som en fallstudie, vars resultat behöver prövas i fler undersökningar för att man skall veta hur robust den är.

I en regressionsanalys kan oberoende variabler interagera med varandra och detta har jag undersökt genom att skapa interaktionsvariabler för flera möjliga kombinationer av variabler med faktorn elevsituation, som ensam inte hade någon betydelse i analysen. Sex sådana nya variabler skapades och prövades sedan mot övriga oberoende variabler i en modell med en ny interaktionsfaktor tillagd varje gång. Av dessa nya interaktionsfaktorer visade sig en bli signifikant och det är den jag kommenterar här.

Denna nya faktor skapades genom att multiplicera värden för de variabler som betecknas som utbildning/fortbildning för rektor respektive de variabler som betecknas som en elevfaktor med varandra. Faktorn benämns elevfb, där fb betyder fortbildning.

Regressionsanalysen genomfördes sedan med de faktorer som ses i tabell 8. De två item, som uteslöts ur faktoranalysen av fråga 9, nämligen item 9m om Skolinspektionen och item 9s om tydliga styrdokument, fick här vara med i analysen. Den förstnämnda, item 9m, fick emellertid mycket låga värden och var inte signifikant. Den togs därför bort ur modellen.

Betavärdena, alltså standardiserade regressionskoefficienter gentemot den beroende faktorn kapacitetsupplevelse, ses i tabellens mitt. Det framgår att elevfaktorn inte är signifikant och mycket låg. Den räddas dock kvar i modellen genom sin interaktion med fortbildning/utbildning. Övriga faktorer har signifikanta betavärden. Den största är personalfaktorn (0,29), därefter följer fyra värden nära eller strax över 0,20. Näst lägsta värdet har rektors reaktion inför återkoppling (0,12).

Inför dessa värden kan man ha den konvention i åtanke, som anger att regressionskoefficienter runt 0,10 är små, runt 0,30 medelstora och runt 0,50 stora. Lander (2013) har kompletterat med att 0,15-0,20 kan betecknas som måttliga och runt 0,40 som kraftiga.

Bland de faktorer, som min enkät mäter, visar sig alltså den som mäter personalens samarbete och engagemang i utvecklingsarbete vara den som påverkar rektors kapacitetsupplevelse mest tillsammans med de egna möjligheterna till fortbildning och utveckling. Den senare faktorn beror emellertid delvis av interaktion med elevsituationen. Båda dessa områden har utveckling som ett viktigt innehåll. Det är en intressant iakttagelse, men det kan ha att göra med mitt urval. Majoriteten av de rektorer som besvarade enkäten befann sig antingen på en konferens om nyheter på skolområdet eller på

utbildningskurser i skolledarskap. Det är möjligt att dessa arenor lockade till sig rektorer med särskilt intresse för utvecklingsfrågor och som därför är särskilt mottagliga för kapacitetsupplevelse från den faktorn.

Tabell 8. Multipel regressionsanalys med faktorer som påverkar rektors kapacitetsupplevelse. Förklarad varians R^2 0,37. aElev = elevsituationen; aFeed = återkoppling; aHuv = huvudmannens krav; aPers = Personalens engagemang; aUtb = Egen utbildning/fortbildning; Elev/fb = interaktionsvariabeln egen utb/fv med elevsituationen.

Model		Coefficients ^a						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	-4,225	,507		-8,330	,000		
	aElev	-,008	,067	-,008	-,120	,904	,896	1,116
	aFeed	,130	,072	,115	1,810	,072	,864	1,157
	aHuv	,176	,061	,185	2,910	,004	,871	1,148
	aPers	,259	,058	,291	4,494	,000	,837	1,195
	aUtb	,147	,060	,178	2,441	,016	,657	1,523
	Elevfb	,263	,070	,233	3,783	,000	,927	1,079
	Tydliga styrdok (9s)	,141	,056	,169	2,493	,014	,765	1,307

a. Dependent Variable: Kapacitetsupplevelse

Den enskilda frågan om tydliga styrdokument tycks spela en inte oväsentlig roll. Är detta kanske en av statens viktigaste insatser för att underlätta för förändringsbenägna rektorer, frågar jag mig?

Den konstaterade samvariationen mellan elevfaktorn och fortbildning med utbildningsfaktorn för rektor är också intressant. Sådan fortbildning eller utbildning har uppenbarligen delvis betydelse för rektors kapacitetsupplevelse, beroende på elevsammansättningen på skolan.

Innebörden av interaktionen framgår om elevfaktorn delas upp i tre delfaktorer, dels rektorer med låga värden för elevernas situation, dels rektorer med medelhöga och dels rektorer med höga värden. Dessa sätts sedan in i ett prickdiagram över sambandet mellan utbildnings/fortbildningsfaktorn och kapacitetsupplevelsen. För rektorerna med låga värden för elevfaktorn, dvs. en problematisk elevsituation, så finns det inget samband mellan egen utbildning/fortbildning och kapacitetsupplevelse, men för de andra två grupperna ökar kapacitetsupplevelsen med bättre egen utbildning/fortbildning.

Man tänka sig flera förklaringar även om de flesta nog slutar med ett frågetecken. Två ytterligheter ges som exempel:

En skolas resultat visar sig vara otillfredsställande över tid och som skäl för detta anges den socioekonomiska sammansättningen av elever. Då kan givetvis frågan ställas huruvida rektors egen utbildning eller fortbildning i en sådan situation har någon betydelse. En egen utbildningsinsats eller fortbildning kommer inte att påverka situationen överhuvudtaget, som denna rektor upplever det. Får man för lite utbildning kan dock kapacitetsupplevelsen påverkas negativt. Man känner sig inte hänga med i diskussioner lika bra som bättre utbildade kollegor.

På en annan skola med rent allmänt tillfredsställande resultat upplever däremot rektor en annan lust till egen utbildning eller fortbildning, kanske att uppfatta som en slags belöning. Sådana inslag förstärker säkert vederbörande i sitt uppdrag och ger kraft i form av ökad kapacitetsupplevelse

Påverkar elevsammansättningen och elevresultaten på en skola rektors kapacitetsupplevelse? Inte direkt, men svaret är ja utifrån den prövade interaktionsfaktorn i regressionsanalysen. Detta kan uppfattas som en bild av verkligheten, vilken knappast är främmande för någon i skolans värld, eller för den delen i samhället i stort, alltså elevsammansättningen på skolan.

Upplevd positiv arbetstillfredsställelse varhelst man har sitt uppdrag har helt enkelt en inverkan på både eget välbefinnande och på resultat. Detta påverkar rimligtvis kraft och intresse av egen vidare fortbildning eller utbildning. Ett resultat av detta kan bli att den egna kapacitetsupplevelsen generellt stärks eller att densamma istället inte påverkas alls, beroende på att en personlig insats i form av utbildning inte kommer att prioriteras eller ens orkas med.

Givetvis finns det många varianter mellan dessa båda ytterligheter, men poängen här är att visa, med stöd av interaktionsfaktorn, att den samvariation denna faktor fastställer både finns och syns i världen utanför dataprogrammen.

Högst beta-värde i modellen erhåller personalfaktorn, 0,29. Denna är genom sitt värde lika intressant som interaktionsfaktorn ovan. Att betydelsen av medarbetarnas inställning till rektors arbete påverkar henne eller honom är knappast konstigt, vilket dess motsats rimligtvis skulle ha varit. Men att värdet är relativt högt är spännande.

Det som omedelbart stiger fram för mig är begreppet *transformational leadership*, (Leithwood och Jantzi, 2011). I den modell med de tre kategorier som författarna utvecklar, benämner de den andra kategorin *developing people* och som tillhörigt den kategorin beträffande ledare pekar de på *leaders' emotional intelligence*.

Som jag uppfattar just detta senare begrepp, så inryms här vikten av en fungerande relation mellan rektor som sändare och medarbetare som mottagare, för att en emotionell dimension skall uppträda. Goda sådana relationer stärker rektors kapacitetsupplevelse och på samma grunder även medarbetarnas. De mekanismer som därför blir rådande och alltmer manifesterade över tid på arbetsplatsen innebär utveckling för samtliga involverade. Dessa mekanismer ges dessutom säkerligen näring genom den lätthet med vilken återkoppling förekommer, och som något helt naturligt under sådana förhållanden.

Det är en smula förvånande att elevernas inverkan på rektors kapacitetsupplevelse, dvs. elevfaktorn ges ett lågt värde och som dessutom är negativt, -0,08. En allmän bild av skolan idag är annars att det som brukar benämnas som skolans problem med sina elever i förekommande fall oftast hamnar hos ledningen av skolan, alltså hos rektor. Rektor har en viktig del i sitt pedagogiska ledarskap att hantera, en uppgift som rör elevernas välmående och måluppfyllelse. Men i det direkta arbetet här kommer alltid lärarna först, och rektor mer indirekt även om hon eller han ofta får ta den första stöten. Kanske kan detta vara en möjlig förklaring till siffran i modellen?

En sammanfattande bild av resultatet av regressionsanalysen i tabell 8 är personalens medelstora inverkan på rektors kapacitetsupplevelse. Det handlar om personalens vilja kopplat till utveckling och samarbete. Övriga faktorer är som bäst av måttlig betydelse i denna analys.

KAPITEL 6. Sammanfattning med diskussion och avslutning

Ett personporträtt

Detta kapitel inleds med ett personporträtt och fortsätter med två diskussionsavsnitt, dels knutet till resultaten av intervjuerna, och dels knutet till resultatet av enkäten. Dessa två läggs sedan i en Slutdiskussion. En kort Avslutning med resultaten avslutar sedan uppsatsen.

Det balanserade personporträttet av en fiktiv rektor bygger på resultatet av de intervjuer med rektorer som genomfördes från februari 2012 till november 2013. Porträttet hämtar sitt material ur de tre dimensionerna *rektors självbild*, *rektors projekt och mekanismer*. Dessa svar kom på frågan om hur rektor rent allmänt uppfattade pedagogiskt ledarskap.

Intervjuernas inriktning var att i rektorernas berättelser söka svar på den övergripande forskningsfrågan om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för just dig som rektor. Idén med det fiktiva porträttet är att ge liv åt svaren innan jag diskuterar olika aspekter av dem.

För att försöka konkretisera svaren bad jag också respondenterna att beskriva sina ledarskapsaktiviteter och ledarskapshandlingar när resultaten på PISA-mätningar respektive nationella prov presenteras. Andra frågeområden som togs upp under samtliga intervjuer rörde delat eller gemensamt ledarskap för rektor, uppdragsförståelse och New Public Management.

I personporträttet skymlar dessa frågeområden, men också andra inslag som särskilt uppmärksammades av flertalet av rektorerna under samtalen. Några exempel på sådana inslag är uppdragets komplexitet, budget och ekonomi och den upplevda ensamheten i ledarskapet.



Mitt uppdrag som rektor är komplext, mycket mer komplext än vad någon kan definiera. Men det är ett uppdrag som jag är djupt engagerad i, och som ligger mig mycket varmt om hjärtat. Det är ett viktigt uppdrag och det känns särskilt viktigt för mig att ta ansvar som ledare, särskilt i relation till elever och lärare vid min skola.

Att vara rektor och pedagogisk ledare innebär kanske framför allt att vara en god förebild, att vara en ledare som får andra att växa. Vi är ju alla i en lärarande organisation, och det är viktigt att visa att även jag har något att lära hela tiden.



Jag har märkt att det många gånger är en fördel, inte minst för skolans utveckling att ha ett delat ledarskap, att ha någon kompetent kollega att bolla saker med, även om det är jag som fattar själva beslutet. Det finns ingen tvekan om var jag står i detta. Det är en enorm styrka att vara två.

När tänker tillbaka, fem år, vilka förhållandevis torftiga analyser vi gjorde då. Idag jobbar vi oerhört mer systematiskt. Rektor måste ta ett ansvar för analys, att veta vart skolan är på väg. Som rektor skall man blanda sig i den pedagogiska verksamheten, det är ett gott syfte i det.

Och sen är det klart att jag gör klassrumsbesök, man måste alltid vara nära lektionen, där det händer, men tyvärr är det så att den möjligheten har jag inte riktigt idag, som jag skulle önska mig. Det är ju en evig tvist om vad man liksom hinner med.



Mitt uppdrag går framför allt ut på att se till att eleverna lär sig det de ska, att de uppnår målen. Då blir alla nöjda, eleverna själva förstås, lärare, föräldrar och politiker. Sker det dessutom inom den fastställda budgetramen, det är ju inte alltid enkelt, blir särskilt våra politiker tillfreds.

Samtidigt är det ett problem att staten genom alla styrdokument kräver av mig att eleverna verkligen skall nå målen, något som förvaltningarna inte bryr sig om. Där är det bara kommunala mål som gäller, alltså att hålla budgeten. Och då är det väldigt bra, som sagt, att ha någon att bolla med.

Sen måste jag också hantera kraven på att mäta och analysera resultat. Vi är faktiskt pressade av att redovisa alla dessa mått, även om lärarna förstår att det är nödvändigt, som exempelvis nationella prov. Men egentligen är jag ganska förtjust i resultatuppföljning.



Sammanfattning och diskussion

Ett sätt att sammanfatta mina intervjuresultat är att upprepa de dimensioner med underliggande kategorier, som strukturerade analysen i kapitel 5. I tabellen nedan visas dessa samt dessutom de kvalitativa kategorier, som tjänade som underlag för konstruktionen av enkätens mått på kapacitetsupplevelse i kapitel 4.

Rektors självbild	Rektors projekt	Sociala mekanismer att hantera
<ul style="list-style-type: none">o Uppdragets komplexiteto Engagemang i uppdrageto Styrande ansvaro Förebildligheto Beslutsförhet	<ul style="list-style-type: none">o Delat ledarskapo Bevaka elevernas måluppfyllelse och nationella provo Organisera skol- och kompetensutvecklingo Lyfta och bekräfta medarbetareo Genomföra regelbundna lektionsbesök	<ul style="list-style-type: none">o Huvudmännen och ekonomin: Den politiska styrningen mellan budgetbalans och elevernas behovo Frånvaron av samtals- o. samarbetspartner: Ensam är inte starko Extraarbete med nationella prov och andra indikatorsystem: Öppnar möjligheter för rektoro Lärare som inte håller måttet i undervisningen: Problem för rektor
Kapacitetsupplevelse för pedagogiskt ledarskap	<ul style="list-style-type: none">o Att skapa, stimulera och förankra idéer, helhet och sammanhang.o Att vara förebildlig.o Att uppmuntra, utmana och ställa krav på medarbetare.o Att främja gemensamma analyser.o Att bevaka och främja läroplansmålen.	

Rektors självbild handlar om hur rektorerna vill framställa sitt ledarskap för sig själva och för mig som intervjuare, projekten är vad de säger sig vilja satsa på i ledarskapet. De sociala mekanismerna är förhållningssätt hos individer och grupper, som rektor måste hantera när hon eller han utövar sitt ledarskap.

Detta sätt att definiera ledarskap utifrån självbild, projekt och hantering av sociala mekanismer har jag inte sett i litteraturen. Motsvarande dimensioner diskuteras givetvis, men inte uttryckta som sammanhållande koncept för ledarskap. Det kan därför vara mitt bidrag till forskningsläget. Projekt och mekanismer anspelar också på min ursprungliga formulering av ledarskap i kapitel 1, som ledarskapsaktiviteter (undersökta som projekt) och ledarskapshandlingar (undersökta som mekanismer).

I denna tredelade bild av det pedagogiska ledarskapet vill jag nu lyfta vissa aspekter till diskussion, som är hämtade från respektive dimension.

Diskussion – intervjuer

1. Dimension: Rektors självbild

Uppdragets komplexitet

Beträffande denna dimension så framstår respondenternas uppfattning om rektorsuppdragets *komplexitet* som närmast unison. Ett antal studier jag nämnt understryker på olika sätt det komplexa i uppdraget (Nytell, 2006; Blossing, 2011; Ekholm, 2011; Berg, 2011; Jarl, 2013).

Det allmänt förekommande begreppet *korsdrag*, som en beskrivning på rådande förhållanden i uppdraget, är i detta sammanhang välkänt. Ekholm (2011) ger ett målande uttryck för detta. Han skriver om hur skolledare i sitt uppdrag möter svepande vindar med krav och förväntningar att förhålla sig till i sina ledarinsatser.

Jarl (2013) ställer sig frågan huruvida rektorskårens professionalisering skapar möjligheter för pedagogiskt ledarskap. Hon är tveksam, och menar att denna utveckling ”inte tycks (ha) befrämjat rektors möjligheter att agera som pedagogisk ledare” (s. 211). Jarl menar vidare att rektorer i den dagliga verksamheten tycks möta betydande svårigheter att följa styrdokumentens krav på sitt ledarskap. Jag uppfattar detta som en beskrivning av uppdragets komplexitet.

Blossing (2011, s. 181) skriver, med referens till Schmuck och Runkel (1994) om den ökade öppenheten i samhället, som medfört krav på ökad insyn i bland annat skolan. En sådan öppenhet gör rektors skolorganisation än mer komplex genom att fler kommunikationsvägar härigenom öppnats.

Jag ser teorin om street-level bureaucracy som relevant i detta sammanhang (Lipsky, a. a.). Rektor har förmodligen att hantera en ström av tankar i relation till sitt skolledaruppdrag, exempelvis genom återkommande huvudmannakrav på anpassning, förändring och utveckling i sin verksamhet. Med ojämna mellanrum ställs sådana krav, vilket adderar till det komplexa i rektorsuppdraget. Rektor måste prioritera för att klara sin arbetssituation.

Lipsky skriver i detta sammanhang om street-level bureaucrats att de helt enkelt:

”... will use existing regulations and administrative provision to circumvent reforms, which limit their discretion” (s. 21).

Rektors styrs i uppdraget av stat och kommun, av sin personal och bland dessa framförallt av sina lärare, och vidare av skolans elever och föräldrar. Dessutom utövar närsamhället runt skolan ett inte oväsentligt tryck på rektor. Begreppen komplexitet och korsdrag kan knappast ges en bättre verklighetsförankring. Rektors egen styrning av denna komplexa verksamhet sker därför utifrån rektors bedömning av vad som är möjligt att realisera.

Blennberger (2007) skriver om etiska riktlinjer för chefer och menar att en chef har ansvar för medarbetarnas villkor och utveckling. I ljuset av detta, och utifrån rektors egna etiska ståndpunkter och värden, blir konsekvensen att skolor över tid rimligtvis utvecklas och förändras på olika sätt, och med olika tidsperspektiv.

I detta sammanhang är Nyttell (2006, a. a.) med referens till Ekholm (1999) inne på liknande spår när han konstaterar att det inte spelar så stor roll vilket styrsystem man har. Nyttell citerar därefter Ekholm (s. 164 i Nyttell):

”Styrsystemets utformning verkar mera vara en angelägenhet för aktörerna i detta system.”

Andemeningen här är rimligtvis att den nationella formuleringsarenans räckvidd när beslut skall implementeras framstår som överskattad, som jag uppfattar det. Reformbeslut medför inte alltid reformresultat i överensstämmelse med beslut.

Sverige har drygt 4000 skolor, 90 000 lärare och nästan 1 miljon elever i grundskolan. Om de drygt 5000 rektorer, enligt SCB och avseende 2015/2016, som leder dessa skolor resonerar, åtminstone delvis som jag gör, är detta en bra illustration till att skolor är olika. Enligt min uppfattning är detta helt förklarligt, liksom att detta förhållande kommer att bestå, trots att samma nationella styrinstrument gäller för alla skolor. För detta konstaterande har jag stöd hos Lipsky.

Förebildlighet

I samband med samtalen under intervjuerna nämnde några respondenter begreppet parallellprocesser, vilket jag kommenterat i analysen av intervjuerna. Detta begrepp kopplades då av respondenterna till det förebildliga hos en person, så som något att efterlikna i eget handlande.

Lundberg (2011) skriver att parallellprocesser är en lärandeprocess inom psykoterapiutbildning. Även om min studie ägnas rektors pedagogiska ledarskap så har parallellprocess i betydelsen en lärandeprocess relevans här.

Respondenterna som använde begreppet gjorde jämförelser mellan lärare-elev och rektor-lärare, dvs. relationen och bemötandet inom dessa grupper. De uppfattade dessa relationer och bemötande som likartade, eller parallella, och ville ta vara på denna erfarenhet i sitt rektorskap i det förebildliga för sina lärare.

Rekryteras lärare som rektor och har en trygghet i parallellprocesser skapar detta möjligen framgång i vederbörandes ledarskap. Men det gör det inte självklart beträffande chefskapet, som jag ser det. Detta är väsentligen ett annat uppdrag. Mötet lärare-elev låter sig inte automatiskt transformeras till chefskap, en position reglerad i lag och styrd av avtal och förordningar, inte minst i form av gällande kollektivavtal med mera visavi rektors anställda.

Ledarskap regleras inte på ett sådant sätt. Det finns och upplevs, och det flyter genom medarbetare på skolan med rektor som sändare och normgivare. Ledarskap är något som är, finns och råder, som jag uppfattar det. Därför ser jag en skillnad mellan chefskap och ledarskap.

Rektors pedagogiska ledarskap inrymmer chefskap och ledarskap. De uppgifter som skall hanteras av rektor i sitt uppdrag kräver båda dessa former. I det förra ingår mera öppet makt, som för mig grundas i position och innebär rätten att fatta beslut mot andras vilja. I ledarskapet är makten mindre öppen och går via andras samtycke. Makt var ett begrepp som samtliga respondenter, som svar på en kort intervjufråga, omedelbart svarade att man har som rektor.

Här handlar det om ett chefsuppdrag som lärare inte har. Är det därför problematiskt att lärare rekryteras till tjänst som rektor, dvs. ofta personer utan chefsutbildning eller chefserfarenhet? Berg (2003) talar, med referens till Söderström (1992), om att kunna frikoppla från sitt tidigare yrke och därmed också byta professionell kärna, en synpunkt som jag tycker passar i detta sammanhang. Det är inte oomtvistat att göra karriär på den egna skolan för lärare i form av rektorstjänst på just den skolan.

Ett kvalificerat arbete som chef förutsätter en professionell kompetens som är specifik för de uppgifter chefen har, en yrkesskicklighet i uppdraget. I denna kompetens ingår egenskaper, som har en etisk karaktär. Det handlar om dygder, skriver Blennberger (a. a.).

Men min fundering är bara att sättet på hur makten utövas är olika i rektors- och lärarroller, eftersom chefsuppdraget, som en central komponent i rektors

ledarskap, saknas i lärares ledarskap. Därför kan erfarenheten av parallellprocesser, som tilltänkt trygghetsskapande rekryteringsbas, istället bli en fallgrop.

2. Dimension: Rektors projekt plus Sociala mekanismer att hantera

Här vill jag ta upp *Delat ledarskap* och koppla den till kategorin *Frånvaron av samtals- och samarbetspartner för rektor*. Jag hanterar de båda dimensionerna med dessa kategorier tillsammans. Tillägget *Ensam är inte stark*, dvs. avsaknaden av en partner är ett motiv i sammanhanget för mig att göra så.

Inte någon respondent avvisade under intervjuerna ett delat ledarskap som ledningsform för sin skola, men respondenter som var ensamma med rektorsuppdraget vid intervjutillfället var ändå tillfreds med sin arbetssituation. Jag har tidigare påpekat att Skolinspektionen (2012) avvisat delat rektorskap och ställer mig nu frågande inför detta.

Skälet för lagstiftaren (Skollagen, 2010) är att det tydligt skall framgå för lärare, elever och föräldrar med flera vem som är skolans rektor, dvs. en rektor och inte två på en och samma skola. Oklarheter och otydlighet i lokala skolorganisationer tycks tidigare ha skapat problem. Det jag mötte under intervjuerna, rent allmänt och i de fall där rektorer arbetade i ett delat ledarskap, var entydigt positiva kommentarer avseende ett delat ledarskap. Vad anfördes som skäl av respondenterna som arbetade i ett sådant delat ledarskap?

Frekvent nämndes att man dittills saknat någon att bolla med. Chefen satt för långt bort, vissa trängande frågor kunde eller fick man formellt inte ens lyfta med medarbetare. Lärare har sina arbetslag, men ”jag” har inget arbetslag, ”jag” är ensam.

Lärare utbyter erfarenheter och förtroenden, delar glädje och motgångar med kollegor. Som lärare är man van vid att ha ämnes- och eller arbetslag som stöd i sitt arbete och där erfara precis detta. Att vara del av en arbetsgemenskap ger styrka och trygghet, skapar arbetsbetstillfredsställelse, och lägger en grund för goda resultat.

Det är intressant när Ekman (2003) skriver om småpratsprocessen. Han menar att denna är en horisontell process som sker över tid mellan poliser, de personer som han följt under sitt avhandlingsarbete. Det är inte svårt läsa in rektor som person i hans text när han pratar om att det ständiga småpratets konstruktionsprocess till skillnad från chefers klassiska hierarkiska

ledningsarbeten. Rektors allt annat än hierarkiskt organiserade ledningsstruktur passar därför väl in i detta sammanhang. Men med vem skall rektor småprata?

Småprat ser jag som ett slags kitt, nästan som en förutsättning för att hålla samman en domän. Lärare ingår i gemensam domän, deras hemvist, och rent praktiskt utövad av dem i form av sina arbetslag eller på det gemensamma personalrummet (Koutzes och Mico, a. a.). Ofta löper sådant prat på utan chef på plats och lägger över tid grunden för devisen att det är så här vi arbetar på vår skola och förhåller oss till varandra. En normerande skolkultur utvecklas.

Att rektor i sitt pedagogiska ledarskap här har ett ansvar som initiativtagare och genomförare tillsammans med sina medarbetare är självklart (MacBeath, a. a.). Men som chef är rektor ensam i sin yrkesroll på skolan.

När det gäller verksamhetsfrågor som rör medarbetare har man ingen att prata med, eller ens småprata med. Man får inte göra det. Om småpratet skall uppfattas som en viktig beståndsdel för medarbetarna på deras arbetsplats är detta något att fundera över visavi rektor.

På en skola är ledarskap i plural en möjlig grund för småprat medan chefen är singular. Flera av de intervjuade rektorerna har pekat på precis dessa förhållanden och mot den bakgrunden argumenterat för ett delat ledarskap, alltså två chefer på samma skola och båda som rektorer. Och detta i klartext för att bland annat ha någon med samma uppdrag att småprata med.

Ensamheten i den domän, där rektorsuppdrag har sin tillhörighet eller hemvist, kan analyseras med stöd av domänteorin (Kouzes och Mico, a. a.). Cregård (a. a.) och Svedberg (a. a.) ger ytterligare belegg för rektors problem med avsaknaden av en sådan domäntillhörighet. Rektors domän på den egna skolan befolkas enbart av henne eller honom, ingen annan, eftersom det delade ledarskapet inte får tillämpas. Enligt min mening försvårar detta för rektorskapet att tillhöra en egen, självständig domän genom en stelbent tolkning av Skolinspektionen.

Det är mot denna bakgrund som jag finner Skolinspektionens förbud mot det delade eller gemensamma rektorskapet som kontraproduktivt. Där det tillämpades under mina intervjuer berättades det mycket tydligt om hur sådant ledarskap hade organiserats.

En beskrivning som exempel: Alla lärare, elever och föräldrar på skolan i fråga, och utan större problem, som det berättades för mig, informerades tydligt i

samband med läsårsstart om vem som är ”min rektor”. På denna skola med närmare 600 elever fördelade över alla årskurser och en personal på drygt 60 medarbetare delades skolorganisation på hälften.

De två rektorerna utförde alla rektorsuppgifter enligt lag och förordning jämte kommunala riktlinjer och beslut. Men deras uppdrag avsåg bara deras respektive hälften-del, samtidigt som man var en naturlig back-up för sin kollega.

SIA-utredningen (a. a.) menade att det är vanskligt att dela upp det pedagogiska ledarskapet, att på något sätt rangordna olika uppgifter. Man skriver om administrativa, expeditionella och sociala deluppgifter och menar att alla ryms inom ett pedagogiskt ledarskap. Intressant är att det ser ut precis så i ett delat ledarskap, som jag fått det beskrivet för mig.

Rektor är där chef och ledare tillsammans med sin rektorskollega. Skolan har utifrån dessa två delade rektorsuppdrag blivit mer hanterlig, den är mindre, och respektive rektor har ett tydligt chefs- och ledarskapsansvaret för sin del av skolan. Men rektors domän, hennes eller hans hemvist och tillhörighet, har samtidigt blivit dubbelt så stor. Inte minst ur arbetsmiljösynpunkt för rektorer, som är tillfreds med en sådan organisatorisk lösning, verkar detta vara framgångsrikt, och även för lärare, elever och föräldrar. Varför är det inte tillåtet?

3. Dimension: Sociala mekanismer att hantera

Jag tar här upp kategorin *Extra arbete med nationella prov och andra indikatorsystem: Öppnar möjligheter för rektor*, och tangerar kort även kategorin *Huvudmännen och ekonomin: Den politiska styrningen mellan budgetbalans och elevernas behov*, i samma dimension.

Den omvitnat ökade administrativa bördan för både rektor och lärare avseende krav på rapporter och sammanställningar brukar knytas till den resultatstyrning av verksamheten, som sedan decennier är förhärskande. För att få kunskap om sin verksamhet behöver man mäta och följa upp resultat, varefter analys och lämpliga åtgärder sätts in för förbättringar, där sådana behövs. Rektors ansvar här är helt klart:

”Rektor har ansvaret för skolans resultat och har inom givna ramar, ett uttalat ansvar för att resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (Lgr11, s. 18-19).

Läroplanen knyter samman rektor och lärare i uppdraget att säkerställa elevernas utveckling. Grunden för detta är skolans resultat, vilket i detta nationella styrdokument inte alls berör skolans budget. Innebörden av detta är således att oavsett den kommunala ekonomiska resurstilldelningen gäller det statliga styrdokumentets krav på elevernas utveckling och måluppfyllelse.

Att det uppstår problem här har samtliga respondenter kommenterat. Vad är av störst vikt ur rektors perspektiv och ansvar, den statliga styrningen eller den kommunala styrningen – eller båda?

Rektors uppdragsförståelse relaterat till sin kommunala huvudman har genomgående ett ekonomiskt perspektiv. Uppdragsförståelsen visavi den statliga huvudmannen har genomgående ett perspektiv grundat i elevernas måluppfyllelse, som detta uttrycks i de nationella styrdokumentet. Att dessa två delar hänger samman är en truism och pekar ånyo på korsdraget i rektors uppdrag.

Söderström (1992) använder begreppet parallella styrsystem i samband med styrning av vissa organisationer. Jag ser skolan som ett exempel på detta i form av samtidig statlig och kommunal styrning, eller annan form av ickestatlig styrning. Söderström menar att skilda styrsystem ofta bygger på olika motiv och använder olika språkbruk (jfr Svedberg, a. a.). För organisationen främmande aktörer med varierande uppfattningar om mål och resultat skapar konflikt och oklarheter. I detta sammanhang blir rektor i sitt uppdrag en nyckelspelare.

Beträffande den statliga styrningen menar ändå respondenterna att det sätt man nu på skolor följer upp och noga analyserar utfallet av de årliga nationella proven skapat en förståelse för behovet av att faktiskt mäta prestationer. Man menar också att detta arbetssätt, jämfört med tidigare års motsvarande arbetsinsatser, medfört att man verkligen nyttiggör redovisade prestationsmått på den egna skolan.

Genomgången av resultaten på de nationella proven, menar rektorerna, och ofta under gemensamt möte med skolans samtliga lärare, har varit positiv i den meningen att bilden av den egna skolans resultat på detta vis når fram till alla.

Möjligen kan bilden tolkas lite olika mellan skilda ämnesgrupper, men alla har de facto tillsammans sett samma redovisning och resultat växa fram. Att detta scenario skapar en plattform för rektors ledarskap att stärkas framgick under flera intervjuer. Rektor visar och tar här sitt ansvar, leder diskussioner och fattar

beslut om vägval. Nationella prov, som jag uppfattar respondenterna, är viktiga och användningen av dem ifrågasattes inte av någon rektor under intervjuerna. Däremot hade några dem någon gång mött negativa kommentarer från lärare, vilka ansåg sig drunkna i alla redovisningskrav, apropå extra arbete. Rektorerna använde dock själva sällan den formuleringen.

Det kan vara så att ett så omfattande mätinstrument skapar möjligheter för rektor att som chef leda sin skola mot förståelsen av vikten av jämförelser av resultat. Det är värdefullt att få veta hur min eller vår skola ligger till och presterar jämfört andra skolor, inte minst i den egna kommunen.

Att detta kan lägga grund för exempelvis översyn av gällande resursfördelning, vilket har bäring på elevernas måluppfyllelse, är självklart. När rektor framgång i den frågan stärks hennes eller hans position som chef och ledare på sin skola.

De sociala mekanismer, som kunde ha äventyrat rektors ledning av detta arbete, ett genuint pedagogiskt ledarskap, verkar under dessa förhållanden inte lösas ut. Lärarna visar förståelse för provens värde och tar sitt ansvar i respektive ämnesgrupp för att reda ut var eventuella problem kopplat till elevernas måluppfyllelse finns. Men frågan om hos vem, dvs. av de undervisande lärarna, sådana problem eller brister möjligen föreligger, skapar definitivt laddade sociala mekanismer att hantera för rektor.

Några respondenter menade att man i dessa sammanhang undviker att analysera resultaten på enskild lärarnivå och nöjer sig med ämnes- eller gruppnivå. Som jag förstår detta, innebär ett sådant upplägg att rektor förminskar sitt ansvar för det pedagogiska ledarskapet. Rektor är osäker på hur mekanismerna i berörd ämnesgrupp eventuellt löses ut och accepterar att frågan, så att säga, blir hängande kvar i luften. Givetvis kan det finnas en mängd olika förklaringar till varför det ser ut som det gör för den enskilde läraren, men att inte ta i frågan är att inte ikläda sig det chefsansvar som tillkommer rektor. Det pedagogiska ledarskapet sviktar.

Just denna fråga fanns inte så tydligt uttryckt hos respondenterna, så som jag beskriver det här, men jag är övertygad om att situationen inte är ovanlig, kanske till och med inringad av manifesta mekanismer. Under vår intervjusituation kunde det möjligen ha varit så att det helt enkelt var av värde för respondenterna att undvika att beröra frågan. Den är både delikat och svår, men finns rimligtvis på alla arbetsplatser i olika former med anställd personal.

Men eftersom detta problem, om något, rör möjligheterna för elever att lyckas med sin måluppfyllelse kan det knappast negligeras. Insatta åtgärder från rektor kan, inte osannolikt, leda till en spridning av negativa mekanismer hos lärare på skolan, utlösta på grund av omsorg om en utpekad kollega. Att undvika åtgärder i detta fall är ändå för rektor att inte ta ansvar, varken som chef eller som ledare.

Ogawa och Bossert (a. a.) anlägger ett institutionellt perspektiv på skolorganisationer med dess ledarskap. De hävdar att:

”... individuals engaged in the work of highly institutionalized organizations enjoy a great deal of discretion” (s. 232).

Författarnas uppfattning speglar Lipsky (a. a.) väl, och jag ställer mig frågan om detta inverkar på rektors möjligheter i sitt pedagogiska ledarskap att möta framgång i hanterandet av de sociala mekanismerna på sin skola.

Lärarnas handlingsutrymme, i betydelsen frihet i den egna undervisningssituationens organisering, når inte rektor fram till, eller vill kanske inte nå fram till (Berg 1990). Jag har kommenterat det i kapitel 5 under rubriken ”Genomföra regelbundna klassrumsbesök”, kategori 2e.

Detta etablerade handlingsutrymme och denna självständighet kan spela in när rektor behöver hantera sådana problem och brister i enskilda läraruppdrag, som råkar visa sig när exempelvis resultaten på nationella prov analyseras. Rektors förmåga att med klokskap möta de sociala mekanismer, som i samband med denna analys löses ut, påverkar definitivt bilden av henne eller honom bland lärarna. Rektors kapacitetsupplevelse har betydelse för framgång i ett sådant sammanhang.

Pawson och Tilley (2005, a. a.) anför kort att ”Mechanism analysis is by no means simple” (s. 5). Jag finner denna kommentar något tröstande, eftersom detta begrepp i relation till programmet rektors pedagogiska ledarskap är en viktig del i den kvalitativa analysen (jfr Skolverket, 2010 a. a.).

Vissa mekanismer underlättar för ett program, andra inte. Beroende på hur programmet introduceras kommer dessa att påverkas av:

”... systems of interpersonal and social relationships and even... to economic conditions, and so on” (ibid.).

Här är det intressant att likheten i respondenternas svar på frågan om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för dem närmast överensstämmer när jag summerade intervjuerna.

Pawson och Tilley i citatet ovan menar här att kontexten har en inte oviktig påverkansgrad på programmet. Rådande förhållanden, utifrån respondenternas liknande uppfattning om programmet, som uppdraget, arbetsmiljö och personal, vilka alla starkt påverkar programmets funktion, verkade således vara befrämjande för detta. Mekanismer som kunde uppfattats hotfulla för rektor under programmets utövande tycktes förekomma i en för rektor hyggligt hanterbar utsträckning, så som jag tolkar respondenternas berättelser.

Det är en individuell styrka hos rektor att kunna bemästra den kraft som mekanismer kan släppa loss i uppdraget rektors pedagogiska ledarskap. I resonemanget om rektor och en underpresterande lärare framkom dock möjliga problem med detta.

Begreppet rektors kapacitetsupplevelse har här en given plats och därmed övergår diskussionen avslutningsvis till avsnittet om enkäten, där just rektors kapacitetsupplevelse är centralt.

Diskussion – enkät.

Enkäten är uppsatsens andra bidrag till forskningsläget. Som sagts tidigare, och vilket syns i tabellen som inleder kapitel 6, har analysen av intervjumaterialet skett i två omgångar med en längre tidsutdräkt dessa emellan. Den första analysen ledde fram till konstruktionen av enkäten och den andra skedde i samband med utfallet av enkäten med fokus på rektors kapacitetsupplevelse. I den nämnda tabellen är den övre delen lika med de senare intervjukategorierna och den nedre lika med de först gjorda. Dessa två kategoriområden matchar inte varandra fullt ut, beroende helt enkelt på att tiden rann iväg för mig. Några kommentarer som exempel för att visa detta.

Man kan se att enkätkategorin ”Förebildlighet” i enkäten har sin direkta motsvarighet inom dimensionen ”Rektors självbild.”

Men enkätkategorin ”Att uppmuntra, utmana och ställa krav på medarbetare” har istället motsvarigheter i flera intervjukategorier, som ”Organisera skol- och kompetensutveckling” och ”Lyfta och bekräfta medarbetare” samt ”Genomföra regelbundna lektionsbesök.”

Enkätkategorierna ”Att befrämja gemensamma analyser” och ”Att bevaka och främja läroplansmålen” har motsvarigheter i dimensionen ”Rektors projekt” med intervjukategorin ”Bevaka elevernas måluppfyllelse och nationella prov” och även i kategorin ”Extraarbete med nationella prov och andra indikatorsystem” och dessutom i ”Huvudmännen och ekonomin” inom intervjudimensionen ”Sociala mekanismer att hantera.”

Att intervju- och enkätdimensionerna ändå hyggligt stämmer överens förvånar knappast, eftersom enkäten konstruerades utifrån intervjurestaten.

Matchningen får således anses tillfredsställande och det går att finna kopplingar mellan de två analysernas kategorier, även om den exakthet som finns mellan intervjukategorin ”Förebildlighet” och enkätkategorierna ”Att vara förebildlig” inte uppnås i övrigt.

De fem intervjukategorierna i fråga 8 kom ganska helskinnade ur faktoranalysen och analyserades sedan deskriptivt. De två huvudfaktorer det handlar om är *ledarskapsstimulans* och *ledarskapstryck*. Jag anser det värdefullt att både stimulans och tryck framgår som integrerade i samma ledarskap.

Beträffande betingelser för det pedagogiska ledarskapet efterfrågades i fråga 9 hur rektor påverkades av ett antal möjliga situationer, vilka hon eller han hade att hantera i sin ledarroll. Denna fråga bygger inte på intervjuerna med samma tydliga utgångspunkt som för fråga 8. Intervjuerna återspeglas därför bara delvis i fråga 9, frågan är vidare och har fokus på tänkbara inslag som rektor återkommande möter i sin arbetssituation och hur dessa betingelser bedöms påverka hennes eller hans pedagogiska ledarskap.

Faktoranalysen för fråga 9 ger en lösning med fyra faktorer:

1. Huvudmannens krav
2. Personalens engagemang i skolverksamheten
3. Elevsituationen på skolan
4. Rektors egen utbildning/fortbildning

Som försvårande betingelser i rektors ledarroll upplevs i den deskriptiva analysen huvudmannens ekonomiska krav på verksamheten. Som underlättande och gynnsamma betingelser för ledarskapet framhålls personalens engagemang för skolverksamheten, inte sällan utan rektors inblandning. Som ytterligare positiva betingelser för ledarskapet anges rektors egen utbildning och fortbildning och här gärna tillsammans med kollegor.

Detta kan jämföras med utfallet i den regressionsanalys jag gjorde (se tabell 8) med kapacitetsupplevelsen som beroende variabel och de fyra nämnda betingelserna som oberoende. Som oberoende fick också två enskilda item vara med, vilka inte passade i faktoranalysen, nämligen Skolinspektionens vikt och vikten av tydliga styrdokument. Med i analysen fick även vara ett mått på rektorernas inställning till att själva få återkoppling (vilket de allra flesta var positiva till).

Slutdiskussion

Min studie visar att jag, med stöd av resultaten från intervjuer och av enkät kan jag dra slutsatser om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor. Jag kan därför i detta avsnitt nu ge svar på mina forskningsfrågor.

Intervjuerna har haft som fokus vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor. Enkäten har haft som fokus att, utifrån resultaten av intervjuerna, ånyo undersöka rektors pedagogiska ledarskap, men också att närmare fokusera rektors kapacitetsupplevelse under olika betingelser jämte den eventuella inverkan återkoppling har för denna kapacitetsupplevelse. Dessa konstateranden sammanfattar också forskningsfrågorna.

Den övergripande forskningsfrågan i min studie om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för rektor besvaras med rektors utövande av ledarskapsstimulans och ledarskapstryck i sitt uppdrag. Dessa begrepp ger det närmast slagkraftiga beskedet att ledarskapsstimulans och ledarskapstryck sammanfattar rektors roll i uppdraget det pedagogiska ledarskapet.

Väsentliga betingelser för rektor i sin ledarroll, att kunna hantera väl för en gynnsam kapacitetsupplevelse, är skolhuvudmannens krav, personalens engagemang, elevsituationen på skolan och den egna utbildningen och/eller fortbildningen tillsammans med kollegor. Dessutom visade det sig att återkoppling från omgivningen är betydelsefull för rektor i sitt uppdrag.

Efter genomförda deskriptiva analyser jämte faktoranalyser ger min studie som resultat en bild av rektors pedagogiska ledarskap som kan förklaras i sju faktorer:

1. Ledarskapsstimulans
2. Ledarskapstryck
3. Återkoppling
4. Elevsituationen på skolan
5. Huvudmannens krav

6. Personalens engagemang
7. Rektors egen utbildning/fortbildning

Jag ställer mig avslutningsvis frågan huruvida dessa förekommer i det statliga Rektorsprogrammet och Rektorslyftet. Som självklara forum för rektor får dessa två utbildningar ses som vägledande för rektor att förkovra sig i för ett framgångsrikt rektorsuppdrag. Återfinns ”mina faktorer” utifrån studiens resultat i studieplaner eller liknande i de statliga programmen?

Ett första svar är att faktorerna inte återfinns där, åtminstone inte direkt. Punkt 5 är visserligen central, men då i form av den statliga huvudmannen, helt naturligt, eftersom staten här bestämmer utbildningsvillkoren. Problemet ur rektors synpunkt är dock sällan den statliga huvudmannens krav utan den kommunala, och då som utövare av budgettryck. Rektorsprogrammet passar däremot väl in på punkt 7. I övrigt pekar min studie på andra inslag som väsentliga för framgång i rektors pedagogiska ledarskap än de två statliga skolledarutbildningarna.

Andra studier kan säkert också finna skillnader i resultaten av egna undersökningar och centrala skolledarutbildningar, så som jag kort här anför med min studie som underlag, där jag också landat i ett mer kommunalt och lokalt perspektiv. Det är därför relevant att ställa sig frågan om vilken verktygsuppsättning rektor behöver i det dagliga arbetet, som en avlägsen statlig sådan eller mer näraliggande regional eller kommunal sådan.

Rektors pedagogiska verktygslåda är ofta avpassad för den egna kommunen, till skillnad från den statliga lådan, som ju är nationell. Men min studie pekar tydligt på, utifrån rektorernas berättelser, att skillnaderna mellan den statliga styrningen och den kommunala är betydande för rektors kapacitetsupplevelse.

Den förra klarar man ofta, men inte alltid beroende på trycket i form av ekonomiska begränsningar hos den senare, med konsekvensen ogynnsamma betingelser för rektors pedagogiska ledarskap. I detta korsdrag får rektor bära ett kommunalt ansvarsutkrävande i sitt uppdrag, ett ansvar som i vilket fall en nationell skolledarutbildning knappast famnar.

För att inte glida iväg från sitt pedagogiska ledarskap på den egna skolan, för att istället färdas bort mot NPM:s managerialism, är det väsentligt att ett kommunalt perspektiv på det pedagogiska ledarskapet konkretiseras. Resultatet av en sådan gemensam kommunal process kunde därefter i lämpliga delar lyftas

in i den statliga skollärautbildningen. Målet för detta vore att den statliga och kommunala styrningen möjligtvis kan hålla jämna steg, att gå i takt. På vilket sätt kan innehållet i de statliga styrdokumenterna annars realiseras på kommunnivå med elevernas måluppfyllelse som ledstjärna, om inte de båda styrningsformerna är synkroniserade.

Det vore mig fjärran att ifrågasätta den statliga styrningen av skolan. Men en förutsättning för att denna skall medverka till att skapa gynnsamma betingelser för rektors pedagogiska ledarskap, med goda elevresultat som följd, är att den kommunala styrningen med nödvändighet omfattas av samma värderingar och prioriteringar som den statliga styrningen. Så är det inte idag, enligt min uppfattning.

Avslutning

Uppsatsens huvudresultat kan sammanfattas i fyra punkter

1. Rektors domäntillhörighet, som jag problematiserat, kan diskuteras i ett ”sensemaking” perspektiv (Weick, 2005). I sin organisationstillhörighet kommunicerar, förmedlar och översätter rektor tryck ovanifrån (huvudman, chef och föräldrar) och svarar upp på behov av stimulans nerifrån (elever och personal). Dessa perspektiv behöver förenas för att ge mening och betydelse för rektor med en uttalad egen organisatorisk hemvist för att reducera ensamheten i ledarskapet. Mina resultat är ett stöd för ett sådant resonemang.
2. Framställningen av rektors pedagogiska ledarskap med stöd av begreppen rektors självbild, rektors projekt och rektors hantering av mekanismer har visat på ett annorlunda sätt att analysera detta pedagogiska ledarskap.
3. Undersökningen av kapacitetsupplevelse i rektors pedagogiska ledarskap visar på den väsentliga förmågan hos rektor att kunna leverera såväl ledarskapsstimulans som ledarskapstryck i sitt uppdrag.
4. Lärarnas engagemang är en framgångsfaktor som stärker kapacitetsupplevelsen hos rektor i det pedagogiska ledarskapet.

Summary

The functions of a Swedish principal are regulated by law, in a national curriculum and other national steer documents. By law a principal is appointed by, and mandated from, either a municipality (Swedish “kommun”) or a private owner of the school. This investigation is (mostly) about principals having municipalities as mandators, and working in the comprehensive school (taking care of students within the “pre-school class” up to grade 9).

Aims and research questions

My interest in principals at comprehensive schools partly depends on that I myself have been such principal for many years. But of course leadership in such schools is highly important considering the challenges of present time, not least those presented to us by international assessments. Readers shall be informed about that my original aim for the study was connected to the PISA-assessments. Falling results challenges Swedish educational policy and – as I thought –principal leadership. To my surprise PISA-results were not especially acknowledged as interesting for principals, according to the first interviews I made. The outspoken reason was that no local PISA-results were published (a decision made by Sweden, but not every participating country), and that the discussion about causes and remedies then couldn't be deep enough, especially compared to the use one saw for the regular national test results. I had to re-structure my investigation to a certain extent.

The focus of my interest is how *pedagogical leadership* is interpreted and understood by principals in the comprehensive school. By pedagogical is meant a wide array of tasks, but they ultimately end in the necessity of having students fulfil the national goals of the school, and by that enter into upper-secondary schools, professional careers and/or higher education, and during that time also become citizens. There was no latent or manifest questioning of this ultimate goal when I asked interviewed principals the open question: “What do you, as a principal, mean by pedagogical leadership?”

There was, however, a framing of the concept into *principals' pedagogical leadership*. The issue of middle, or distributed, leadership by members of the staff was never brought up, neither by me, nor by the interviewed individuals.

A second empirical part of my thesis was a questionnaire. The bridging concept between the qualitative and the quantitative investigations became *principals' self-efficacy*. As principals in the interviews pointed to certain issues they had to

handle as pedagogical leaders, it was possible to translate them into questionnaire items about how much confidence the single principle had in his or her own capacity for each issue. This was guided by theoretical and measurement advice by Bandura (1997). The combination of interviews with questionnaires thus gave me an opportunity to triangulate qualitative and quantitative data (Weick, 2001).

Also emanating from the interviews were questionnaire items about what framed pedagogical leadership for the principals. An already existing instrument about attitudes to getting feedback was also taken in (Linderbaum & Levy, 2002). It was my hypothesis that, together with experienced frames, this attitude would mediate principles' feeling of self-efficacy in pedagogical leadership, a role in which much feedback is necessarily given and taken.

The research questions were summarized like this:

- The principal's pedagogical leadership – what meaning has this concept for interviewed principals?
- What personal self-efficacy beliefs connected to pedagogical leadership did principals express through the questionnaire?
- What facilitating or hindering factors for their own pedagogical leadership did principals report in interviews and the questionnaire?
- What importance for their self-efficacy as pedagogical leaders do principals' own attitude to receiving feed-back in their job has according to the questionnaire?

Instruments and sampling

The first part of the interview about the meaning of pedagogical leadership was open, letting the principals associate as they liked. During the second part I was interested in having them talk about certain issues of special interest to me: important leadership actions, the understanding of principals' formal commitment, and the responsibility connected to that, shared leadership by two principals at the same school, New Public Management, and especially assessment as a part of it, and principal power. But also this part of the interview was open in the sense that principals might associate freely, I did not have any special follow up-questions to these issues, but adjusted to what I was told. The interviews, thus, followed an inductive, but semi-structured, approach (Pring, 2000; Silverman, 2010).

As told the questionnaire was designed partly by turning interview results into items, and partly by earlier measures about receiving feedback. Background

questions aside there were 47 issues in three areas with the following inviting questions and response scales:

Self-efficacy in pedagogical leadership: “How do you judge that you manage to deal with these tasks considering the circumstances in your present leader role?” 7 responses from “bad” to “very good” with no other alternatives given names.

Factors framing pedagogical leadership: “Considering your experiences and your present work situation – how do these factors make impact on your pedagogical leadership role?” 7 responses from “very aggravating” to “very facilitating” with no other alternatives given names.

Attitude to receiving feedback: “How do you usually react when you get feedback, or in other ways notice others’ responses to what you say or do?” 7 responses of “This statements is ...” from “not at all correct” to “quite correct” with no other alternatives given names.

Finding respondents to these two investigations was not an easy task. During 2012 and 2013 I found 22 principals willing to be interviewed. By searching in a kind of snowball-sampling procedure principals I have had earlier professional connections to, and principals known to the staff at my university department, I got 15 individuals. This was complemented by a postal survey in the south-western part of the country about who had experienced PISA-assessments, which gave me another seven respondents. The interview sample is thus a combination of information-oriented (Flyvbjerg, 2011) and convenience-based sampling.

For the questionnaire sample I decided not to use random sampling by e.g. post letters because of warnings I got about a likely low response rate. Instead I chose to take advantage of a big conference for principals to be held in Gothenburg in March 2014, with about 1.300 visitors. I was allowed by the conference leaders to put my questionnaire (two pages on one piece of paper) into the conference folder given to each participant and combined with a request that the answered forms were put in a box at the service centre of the conference. The questionnaire was even recommended by the chairman.

To my disappointment only 96 responses were collected. I continued by taking part in small local conferences for principals, and got permission to offer the questionnaire to participants in a couple of in-service training events taking place at my university department. In total I thus collected 181 responses.

Due to the kind of data-gathering methods 18 per cent of the responses came from principals working at upper-secondary schools or in adult education. They are also included in the sample, but possible to keep apart from the others. 95 per cent of the sample had municipal mandators. 17 per cent of the respondents called themselves associated principals. This is a post often very near full principalship in Sweden, so they were also included. At the comprehensive schools 66 per cent were females (at upper secondary and adult education, 61%).

The average time of principalship at the comprehensive school was 13 years (about a year shorter at upper-secondary and adult education). Their level of experience is also shown by their participation in either the former voluntary (and popular), or the present obligatory (for those new to the profession) state mandated principal education, which all but ten per cent had experienced.

The bias in the sampling is that the answers depended on a willingness to reply and an interest in the questionnaire topic by principals engaging in voluntary in-service training and conferencing.

Qualitative analysis and results

Ogawa and Bossert (1994) underline the causal meaning of leadership, i.e. in my case principals' intentions and capacity to modify the reactions of others by their actions as pedagogical leaders. In my analysis these intentions and capacities are captured by the concepts self-image and project.

The *self-image* is the picture of his or her own ego that the principal has and wants others to recognise, including me as the interviewer. Of course there can also be parts of the super-ego, or ideal-self, presented together with the ego in a self-image. That difference is not important for me.

Projects are certain bundles of actions and intentions that the principle wants to engage especially the staff, but also others, with in order to improve the school. Together self-image and projects can be seen as manifestations of his or her *program* of pedagogical leadership.

Mechanisms are the reactions on the program, and its parts, in the specific context where the principal's pedagogical leadership is exercised (Pawson & Tilley, 1997). I was interested in what mechanisms the principles told me that they had to handle as pedagogical leaders.

These three dimensions of analysis – self-images, projects, mechanisms – were further divided by categories in order to make the answers more specific, but yet comprehensive. Quotes for building categories were taken from all the interview content, but especially from associations around the starting question about the meaning of pedagogical leadership. Table 1 brings all the constructed categories together:

Table 1. Dimensions and categories of pedagogical leadership as reported by interviewed principals.

Self-image of the principal as pedagogical leader	Projects of the principal as pedagogical leader	Mechanisms to be handled by the principle as pedagogical leader
<ul style="list-style-type: none"> o The complexity of the commission o Engagement in the commission o Governing responsibility o Exemplary role model o Decision-making capacity 	<ul style="list-style-type: none"> o Shared leadership for principals o Monitoring students' goal fulfillment through national tests o Organize school development and staff's competence development o Acknowledge and emphasize staff's professional skills o Make regular class-room visits 	<ul style="list-style-type: none"> o Mandators and school economy: Political governing as a balance of budget demands and student needs o Absence of partners in dialogue and cooperation: Loneliness makes not strong o Extra work with national tests and other indicator systems: Possibilities for leadership o Teachers that don't prove their professional worth

Several interview quotes are reported for each category. But instead of giving examples of that I here make summaries of each dimension. That is fairly simple because there were considerably homogenous attitudes among the principals about what was important.

Self-image: Pedagogical leadership is a big and complex task in which the principal puts a heavy stake by his or her personal engagement and feeling of responsibility. It is important to be an exemplary role-model for the staff, especially in what several with a rather peculiar expression called “parallel processes of learning”. By this is meant that also teachers have leadership roles visavi their students, and that the principal's leadership role can be exemplary for this. A few also mention decision-making capacity, by which is meant that sometimes the principle has to make clear what the alternatives are and what shall be chosen, probably when the informal sense-making process (Weick, 2001) has come to a dead end.

Projects: Some principals worked in a partnership with another principal and described this relation as a big support to themselves, and for both staff and students. However, at present the state school inspection drives the opinion that such partnerships are against the law, which is said to demand one responsible

manager of each school. Making joint local analyses of the results of national tests and other indicators were seen as very important by many, and they pointed with pride to the fact that they themselves, and the schools, had been much better in doing so during later years. To keep a firm hand on staff's school development and individual competence building was seen as decisive by several principals. Some preferred to lead it directly themselves in order to secure its local usability. To facilitate staff's professional growth was seen as an essence of pedagogical leadership, and that ought to manifest itself in regular visits to classes and lessons. But the latter was a project, although prized as important, many confessed not to be very successful in, due to lack of time.

Mechanisms: It was quite clear that priority number one for principal leadership was keeping the municipal's mandated budget, and it was equally clear that this many times came into conflict with pedagogical leadership, especially in the area of getting resources to students in need of help with learning or social adjustment. Several principles lamented over their mandators' scant understanding of this. This added to the feeling of many (but not those having a partner principal) to be left alone with troubles. The difficulty of finding partners for dialogue was felt severe. Super-intendents seldom were of any help in this regard. An especially nasty problem, only in length mentioned by one principal, was the need to intervene into the job of teachers that did not deliver good instruction or good student care.

I give this lone utterance the status of a category because I got a feeling, from my own experiences, that this is a bigger problem than is manifestly acknowledged. At last there is a mechanism, that is to a certain extent bothersome, but also gives the principle opportunities. That is the work, and other inconveniences, connected to the national tests and other indicators. There is a problem of strengthening the morale of the staff, but it also could lead to such promising project as the analysis of the pedagogical situation of the school.

Quantitative analysis and results

Two main methods were used for quantitative analysis: Exploratory factor analysis (principal axis analysis, PAF, with oblique rotation, direct oblimin) and multiple regression analysis. By the first method the factor structure of the three questionnaire domains (self-efficacy in and frames for pedagogical leadership, and attitude to feedback) was explored. By the second method relations were sought between pedagogical leadership efficacy and other factors in the questionnaire.

Before these analyses missing data on certain items were dealt with by the so called EM-algorithm (Estimation Maximization) in SPSS, the statistical program used. That was motivated by finding the missingness being “completely at random” (MCAR) following Little’s tests. The full sample thus always has 181 individuals on every item in the factors.

As said above two questionnaire domains were operationalized from the interviews. Efficacy measures were sought among categories and utterances that demanded leadership capacity by the principal. Framing measures were likewise sought from qualitative data of all kinds. Measures of attitudes to feedback was translated from the English wordings in the borrowed instrument. With minor exceptions the factor structure coincide well with the way items were thought to measure factors. In table 2 factors are presented together with their reliability measures.

Table 2. Factors from exploratory factor analyses (PAF, direct oblimin). Full sample (N = 181). Within brackets Cronbach’s alfa.

Self-efficacy in ped. leadership		Frames of ped.leadership Attitude: Feedback	
<u>Two-factor solution</u>	<u>Five-factor solution</u>	<u>Four-factor solution</u>	<u>One-factor solution</u>
o Leadership stimulance	o Stimulate ideas and a mission (.81)	o Mandator demands and guidelines (.79)	o Feedback (.86)
-----	o Being exemplary (.85)	o Engagement of the staff (.88)	
o Leadership pressure	o Stimulate common analyses (.89)	o Student situation (.74)	
	o Encourage and put demands (.72)	o Own education/in-set (.86)	
	o Monitor and support national goals (.72)		

The five-factor solution for pedagogical leadership efficacy has exactly four items per factor, no items are taken away. It’s perfect compared to what was expected, but criteria of number of factors to accept (eigenvalues ≥ 1 , the “knee” of a scree test) acknowledge only two. These are reported as the two-factor solution, which takes care of two plus four of the subfactors respectively. These two factors, however, correlate 0,43. This, together with the unrotated factor solution, points to a third model with only one factor for the whole instrument. The latter has an alfa-coefficient of 0,90.

Two of the sub-factors of pedagogical leadership efficacy have rather low reliability coefficients (0,72). In the case of “encourage and put demands” there is likely to be a certain rivalry among the two contents. For “monitor and support national goals” the factor is dominated by items connecting staff’s deliberation and competence development to national goals.

But the item about the principal’s own overview of the relation between the school’s pedagogical work and national goals is not very well acquainted to the others. Still – all items are kept within the two factors.

Two items are removed from the four-factor solution of framing pedagogical leadership. Both have low communalities (0,20-0,23) and do not fit into the factor structures suggested. The first deals with the national school inspection, both the visit itself and then the feedback from it, which might be somewhat bewildering, and also such visits do not take place so often as they might interfere with pedagogical leadership.

The other is about the interpretability of the national curriculum and other national steering documents. As these are important in the Swedish school discourse they might be important also for pedagogical leadership, but a double meaning may be inherent. Documents may be interpretable or not in wordings, and they may, or may not, be a morale support for claims about pedagogical leadership, but the two interpretations might not coincide. They might also be too far from the meaning of other factors. The two mentioned items are removed.

The rather low alfa of “student situation” (0,74) surely comes from the heterogeneity of the items. They deal with the socio-economical composition of students, parental engagement, school competition for students, student results on national tests and the local discussion of the latter. “Own education/in-set” does not only take up formal education, but mostly the possibilities to share views with colleagues, researchers etc. “Mandator demands and guidelines” deals with talks and other measures to keep up budget discipline, municipal evaluation and guidelines about school and staff development.

Originally the feedback scale had eight items, but one has to be removed, since the formulation about “critical” feedback was interpreted in two ways, which gave a U-form to the response distribution. “Critical” can in Swedish both connote “important” and “negative”. This item was removed. An example of the remaining is “I’m good at managing feedback given to me by others”.

If factors are categorised in positive and other responses, and the criteria for positive is put to >4 , then both the self-efficacy leadership stimulate, and the attitude to own feedback approach 100 per cent (99, 95%). Leadership pressure efficacy and the frame of staff engagement have about 85 per cent positive responses. Principals education and in-set reaches 78 per cent.

The student situation is judged positively by 63 per cent and municipal steering by 33 per cent. These are figures for the whole sample. A comment to the figures is that the criteria for positive is lenient.

If the factor analyses are repeated for a sample of only principals of comprehensive schools ($N = 141$), the five-order solution for pedagogical leadership efficacy is maintained with one difference. Two items originally belonging to the factor “stimulate ideas and a mission” (with low loadings, $\approx 0,33$) is now moved to the factor “monitor and support national goals” (loadings 0,37; 0,56). Cronbach’s alfa for the first factor is still 0,81, and for the second improved to 0,79. A two-factor solution is still preferred by PAF and yields almost the same loadings. For the factor analyses of frames for pedagogical leadership and attitudes to feedback respectively the smaller sample makes practically no difference at all.

When doing the multiple regression analysis in order to “explain” variation in principal efficacy of pedagogical leadership only the one-factor solution is used for the latter. All the other factors are used as independent variables, but also the removed items are given a chance. One of them survives, that is the item about interpretability of national steer documents. One of the factors does not survive because of a beta-value very close to zero, that is the student situation factor. But an investigation shows that there is one interaction factor possible, and that includes the student factor together with the education/inset-factor.

The biggest beta-value among the independent variables has the factor “staff engagement” (0,29). After that follow four factors with values just below or above 0,20 (in magnitude order: the interaction term student situation/own education/inset; mandator demands and guidelines; own education/inset, and interpretable steer documents). The lowest value (apart from the mentioned student situation alone) has attitudes to feedback (0,12).

The biggest influence on principals’ efficacy of pedagogical leadership is thus staff’s engagement and own education/inset, the latter factor is rather important by itself, and together with the student situation. The interaction means that the

relation of education/inset with self-efficacy is non-existing for principals with the most problematic student situation, but for principals with moderate or less problematic student situations the efficacy increases with better education/inset. I interpret this as meaning that with a severe student situation education or inset (of the forms asked for in the questionnaire) for the principle does not help her or him to feel enough capacity to deal with the situation.

Repeating the regression analysis with only comprehensive school principals makes very little difference. The interaction effect decreases from 0,23 to 0,19; the influence of interpretable steer documents increases from 0,17 to 0,21.

Multivariate analyses are in textbooks surrounded with warnings against violating certain statistical assumptions. I have tested some of these. The issue of normality does not bother my factor analyses, since PAF is not especially sensitive for this assumption, but for the regression analysis it is a problem if one wants to generalize results. There is a small heteroscedasticity in the regression analysis, but I judge it to be acceptable.

Other assumptions like linearity, high reliability of measurement, no multicollinearity in regression, but enough relations to form factors seem to be ok. I make the conclusion that my statistical analyses fall within category 1 of Berk's (2010) levels of regression analysis, meaning that one accepts the case study character of results. According to Berk this is the normal, but dis-regarded situation, for most analyses of regression.

Referenser:

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M., & Mårdén, B. (1998). Det ambivalenta ledarskapet. *Kritisk utbildningstidskrift*. Solna: Williamsons.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsmiljöverket. (2015). *Arbetsmiljölagen*. AFS, 2008:15. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Assumptions, EFA. (Hämtat 2016-02-08):
https://en.wikiversity.org/wiki/Exploratory_factor_analysis/Assumptions.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Barmark, M. (2009). Faktoranalys. I Djurfeldt G., & Barmark, M. (Red.), *Statistisk verktygslåda – multivariat analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1990). Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner. *Pedagogisk Forskning i Uppsala 92*. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet. Uppsala.
- Berg, G., Forsberg, E., Henningsson, I., Nytell, H., & Nytell, U. (1995). *I korstrycket – om rektors roll i skolan. En antologi från SLAV-projektet*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. (2003) *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2011a). *Skolans ledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2011b). Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet? I Blossing, U. (Red.), *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Berk, R. (2010). *What You Can and Can't Properly Do With Regression*. Department of Statistics. Department of Criminology. University of Pennsylvania.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Björkman, C. (2011). Ledarskapet som en del i skolans interna förbättringskapacitet. I Höög, J., & Johansson, O. (Red.), *Struktur, kultur ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Blennberger, E. (2007). *Etik och ledarskap. Etisk kod för chefer*. Malmö: Liber.
- Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A Central School Reform Program in Sweden and the Local Response: Taking the Long-Term View Works. *Urban Education*, 43, 624-652.

- Blossing, U. (Red.). (2011). *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tönder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Boström, V., & Lundmark, K. (Red.). (2009). *Skoljuridik*. Malmö: Liber.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 351). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brown, W. (2008). Att vinna framtiden åter. I Brännström, L., Gundenäs, H. (Red.). *Texter om makt och frihet i senmoderniteten*. Stockholm: Atlas E-print.
- Bylund, B., & Viklund, L. (2010). *Arbetsrätt i praktiken. En handbok*. Stockholm: Norstedts.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment & Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Cregård, A. (2000). *Förvaltningschefers styrning. En studie om praktik och representation i skolans värld*. (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen, Göteborgs universitet) Göteborg: Förvaltningshögskolan, CEFOS.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy. I Ball, S., Goodson, I., & Maguire, M. (Eds.). *Education, Globalization and New Times*. London: Routledge.
- Davies, B. (Ed.). (2011). *The Essentials of School Leadership*. London: Sage Publications Ltd.
- Day, Ch. (2011). School Leadership Research in England. I Johansson, O. (Red.). *Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Duell, U. (2011). *Systematiserat sunt förnuft. En skrift om intern styrning och kontroll*. Stockholm: Ekonomistyrningsverket.
- Djurfeldt, G., & Barmark, M. (2009). *Statistisk verktygslåda – multivariat analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Djurfeldt, G., Larsson, R., & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Ekholm, E., & Lander, R. (1993). *Utvärderingspraktikan. Att utvärdera skolans verksamhet*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., & Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ekholm, Mats (2007): *Institutionalized school leader education in Sweden*. Paper presented at the EERA annual meeting in Gent, 2007-09-19--21. (www.eveduc.com)
- Ekholm, M., Groth, E., & Lindvall, K. (2009). *Skolledare i Sverige – varför slutar de och vilka tillsätts?* Karlstad: Karlstad Universitet.
- Ekholm, M. (2011). Hur kan min skola svara på dagens krav och framtidens krav? I Blossing, U. (Red.). *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, G. (2012). *Kvalitativt inriktad metodologi och metod*. Pedagogiska fakulteten. Åbo akademi. Vasa.
- Ekman, G. (2003). *Från prat till resultat. Om vardagens ledarskap*. Malmö: Liber.
- Ercikan, K., & Roth, W-M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher* 35(5), 14-33.
- Erickson, G., & Lander, R. (2007). Der Kitt, der ein waschendes System zusammenhält? Nationale Test als Kern der Qualitätssicherung in Schweden. *Pädagogik*, 59(5), 32-35. (Här i svensk version, senare översatt till tyska).
- Falk, T., & Sandström, B. (1995). *Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag – en balansakt på slak lina*. En arbetsrapport inom Skolverkets projekt Samverkan mellan statlig rektorsutbildning och kommunal ledarutbildning. Stockholm: Skolverket.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Soc. Psychol Educ*, 14, 575-600.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Soc. Psychol Educ*, 15, 295-320.
- Floyd, F., & Widaman, K. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. I Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 17, 301-316. 4th ed. Thousand Oaks CA: Sage.
- Forsberg, E., & Wallin, E. (2006). *Skolans kontrollregim. Ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: Stockholms universitets förslag.
- Fritzell, C. (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3).

- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkley LA: University of California Press.
- Goff, P., Goldring, E., Guthrie, E., & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feed-back and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704.
- Grace-Martin, K. *How to diagnose the Missing Data Mechanism*. (Hämtat 2015-11-16): www.theanalysisfactor.com/missing-data-mechanism/.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Gulson, K. (2009). Wither the Neighborhood? Education policy, Neoliberal Globalization and Gentrification. I Popkewitz, T., Rizvi, F. (Eds.), *Globalization and the Study of Education*. Massachusetts: Wiley-Blackwell Malden.
- Gustafsson, J-E. (2013). Förändringar i kunskapsbedömningar på individ- och systemnivå i den svenska skolan under 25 år. I *Differentieringens janusansikte. En antologi från institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Wernersson, I. & Gerrbo, I. (Red.). (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 347). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, J-E., & Erickson, G. (2013). To trust or not to trust? – teacher marking versus external marking of national tests. *Educ. Asse. Eval. Acc*, 25, 69-87.
- Gustafsson, J-E., Lander, R., & Myrberg, E. (2014). Inspection of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*, 5(4), 461-479.
- Gustafsson, J-E., Sörlin, S., & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svenska skola*. Stockholm: SNS Förlag.
- Hallborg, M. (u.å.). *Lära för att leda – leda för att lära. Fyra perspektiv på rektorsutbildningen*. Göteborg: Rektorsutbildningen vid Göteborgs universitet.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hedström, P., & Swedberg, R. (1996). Social Mechanisms. *Acta Sociologica*, 39(3), 281-308.
- Hellevik, O. (1984). *Forskningsmetoder i sociologi och statsvetenskap*. Lund: Natur och Kultur.
- Henry, G. (2005). Realistic Evaluation. I Mathison, S. (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Henson, R., & Roberts, J. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research. Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier.* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 126). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holme, I., & Solvang, B. (1991) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder.* Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2011). Animating Interview Narratives. I Silverman, D. (Ed.). *Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Jarl, M., & Rönnberg, L. (2010). *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum.* Malmö: Liber.
- Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2012). New Public Management in Public Education: A Catalyst for the Professionalization of Swedish School Principals. *Public Administration*, 90(2), 429-444.
- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4).
- Kahn, R., Wolfe, D., Quinn, R., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity.* New York: John Wiley & Sons Inc.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations.* New York: John Wiley & Sons Inc.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis.* London: Routledge.
- Kouzes, M., & Mico, P. (1979). Domain Theory. An Introduction to Organizational Behavior in Human Service Organizations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 15(4), 449-469.
- Kronvall, K., Olsson, E., & Sköldborg, T. (1991). *Förändring och lärande. En utmaning för offentlig sektor.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kåver, A. (2006). *KBT i utveckling. En introduktion till kognitiv beteendeterapi.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Lander (2001). Management of Educational Innovation. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 3(5), article 21. Elsevir.

- Lander, R., Blossing, U., Jarl, M., Milsta, M., Olin, A., & Rönnerman, K. (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen. I *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Wernersson, I. & Gerrbo, I. (Red.). (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 347). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lander, R. (2013). Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna- varifrån kommer den? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4).
- Langefeldt, G., & Birkeland, N. (2010). PISA i lys av styrningsteori. I Elstad, E., & Sivesind, K. (Red.). *PISA – sannheten om skolan*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lantto, J. (2001). NPM-reformerna och demokratin. *Kommunal ekonomi och politik*, 5(3), 29-43.
- Larsson, L. (2010). Intervjuer. I Ekström, M., & Larsson, L (Red.). *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Serie: Teori, forskning, praktik. Linköping. (ISBN: 91-44-24331-6).
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2).
- Leithwood, K., & Poplin, M. (1992). The Move Towards Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2011). Transformational Leadership. I Davies (Ed.), *The essentials of School Leadership*. London: Sage Publications Ltd.
- Leo, U. (2013). Rektorers pedagogiska ledarskap. En kunskapsöversikt. *Forskning i korthet*, 4. Kommunförbundet Skåne.
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2013). Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *J Educ Change*, 14, 403-422.
- Liedman, S-E. (2010). *HETS! En bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed Leadership in School Organisations. Working for School Improvement?* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Sociology, 58). Göteborg: Departement of Sociology and Work Science, University of Gothenburg.
- Lindberg, S. (2011). *Effects of Management by Objectives. Studies of Swedish Upper Secondary Schools and the Influence of Role Stress and Self-efficacy on School Leaders*. (Doctoral Dissertation, Umeå School of Business). Umeå: Umeå University.
- Lindberg, E., & Wincent, J. (2011). Goal Commitment and Performance: An Empirical Study Incorporating Role-Stress Literature to Reveal Functional and Dysfunctional Influences. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(11), 2634-2655.

- Lindensjö, B. (1987). Den politiska maktens gränser. I Petersson, O. (Red.). *Maktbegreppet*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. (2010). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Linderbaum, B., & Levy, P. (2010). The Development and Validation of the Feed-back Orienting Scale (FOS). *Journal of Management*, 36, 1372-1405.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Ljung, B-O. (2000). *Standardproven – 53 år i skolans tjänst*. Rapport från PRIM-gruppen nr 17. Lärarhögskolan i Stockholm: Elanders Gotab.
- Loechlin, J. (2004). *Latent variable model*. London: Lawrence. Erlbaum.
- Lundahl, Ch., & Pettersson, D. (2010). Den svenska skolans resultat. Från standardprov till PISA. I Elstad, E., & Sivesind, K. (Red.). *PISA – sannheten om skolan*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundberg, K. (2011). *Psykoteraپیhandledning: Om arbetsalliansens betydelse för studentens utveckling i psykoteraپیrollen*. (PEX-uppsats. Lunds universitet). Lund: Lunds universitet.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Paris: OECD.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. (Enlarged Edition). New York: The Free Press.
- Moos, L., Möller, J., & Johansson, O. (2004). A Scandinavian Perspective on Educational Leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 200-210.
- Mohr, L. (1995). *Impact analysis for program evaluation*. London: Sage.
- Mårdén, B. (1996). *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 108). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nihlfors, E., & Johansson, O. (2013). *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS förlag.
- Ny skollag i praktiken. Lagen med kommentarer*. (2010). Stockholm: Svensk Facklitteratur AB.
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Uppsala Studies in Education 114. Uppsala universitet.

- Nytell, U. (1994). *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. (Uppsala Studies in Education 58). Uppsala: Uppsala universitet.
- Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Osborne, J., & Waters, E. (2002). Four Assumptions Of Multiple Regression That Researchers Should Always Test. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(2), 1-5.
- Owens, T. (2013). Thinking Beyond The League Tables. I Meyer, H-D., Benavot, A. (Eds.), *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Oxenswärdh, A. (2011). *Ansvarsförhållanden vid skolutveckling*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik 6). Stockholm: Stockholms universitet.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2005). *Realistic Evaluation. Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pervin, L., Cervone, D., & John, O. (2005). *Personality. Theory and Research*. Rutgers Illinois California University: John Wiley Sons Inc.
- Pettersson, D. (2006). Internationella jämförande kunskapsmätningar. i Forsberg, E., Wallin, E. (Red.) *Skolans kontrollregim. Ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Förbättrat skolledarskap. Vol 1: Politik och Praktik*. Stockholm. OECD och Skolverket.
- Popkewitz, T. (2000). Reform as the Social Administration of the Child. i Burbles, N., Torres, C. (eds.). *Globalization and education. Critical Perspectives*. New York: Routhledge.
- Popkewitz, T., & Rizvi, F. (Eds.). (2009). *Globalization And The Study of Education*. Malden Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Power, M. (2010). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: University Press.
- Premfors, R., Ehn, P., Haldén, E., & Sundström, G. (2009). *Demokrati & Byråkrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Rapp, S. (2009). *Rektor och lagen. En studie av skolans pedagogiska ledare* Stockholm: Norstedts Juridik.

- Rapp (2010). Headteacher as a pedagogical leader: A Comprehensive Study of Headteachers in Sweden and England. *British Journal of Educational Studies*, 58(3), 331-349.
- Reed, L. (2007). Power, pedagogy and persuasion. i Ball, S., Goodson, I., Maguire, M. (eds.). *Education, Globalization and New Times*. London: Routledge.
- Reio, T., & Shuck, B. (2015). Exploratory Factor analysis: Implications for Theory, Research, and Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 17(1), 12-25.
- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Riksbankens Jubileumsfond (2013). *Resultat i offentlig verksamhet. MoR*. Stockholm: Riksbanken.
- Riksrevisionen (2013). *Statens tillsyn över skolan – bidrar den till förbättrade kunskapsresultat?* (2013:16). Stockholm: Riksrevisionen.
- Rothstein, B. (2010). Välfärdsstat, Förvaltning och Legitimitet. I Rothstein, B. (Red.), *Politik som organisation*. Stockholm: SNS Förlag.
- Runesdotter, C (2010): *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. (Doctoral thesis, Gotheburg Studies in Educational Sciences, 296). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesdotter, C., & Wärvik, G-B. (2013). Pedagogik och politik under omstrukturering. I Wernersson, I., & Gerrbo. (Red.). I *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 347). Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Salo, R., Nylund, J., & Stjernström, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. SAGE, DOI: 10.1177/1741143214523010.
- Sandén, T. (2007). *Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete under en tid av förändring*. Diss. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism "Old" and "New". *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. Excellent Schools Need Freedom Within Boundaries. *Educational Leadership*, 41(5).
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silins, H. C. (1994). The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 5(3).

- Silverman, D. (2010). *Kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Silverman, D. (2011). *Qualitative Research (ed.)*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sjöstrand, S-E. (1987). *Organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2010). *Terminologihandbok för Skolinspektionens kvalitetsgranskningar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012a). *Rektors möjligheter att delegera och skolors organisation*. (Informationsblad publicerat 2012-02-14, uppdaterat 2012-11-28). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012b). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och i gymnasieskolan under tre år*. Granskningsrapport: Ombedömning av nationella prov. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Kommunalt huvudmannaskap i praktiken*. Rapport 362. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014a). *Grundskolan i internationella mätningar*. Rapport 2014:407. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014b). *Redovisning av uppdrag om kvalitetssäkring av nationella prov*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Rektorsprogrammet. Måldokument 2015-2021*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Svenska rektorers erfarenhet i nordiskt perspektiv. En analys av TALIS 2013*. Skolverkets aktuella analyser 2015. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1988:20. *En ändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt Skolinspektion. Betänkande av Utbildningsinspektionsutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2015:22. *Rektorn och styrkedjan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Southworth, G. (2011). Learning-centred leadership. I Davies (Ed.). *The Essentials of School Leadership*. London: Sage Publications Ltd.

- Spillane, J., & Seashore Louis, K. (2002). School Improvement Processes and Practices: Professional Learning for Building Instructional Capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stelman, L., Levy, P., & Snell, A. (2004). The Feed-back Environment Scale: Construction Definition, Measurement, and Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 165-184.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of League Tables. *OJSSE 1-2003: Civic Education*.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. (Studies in Educational Sciences 26). Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Svedberg, L. (2011). Hur kan rektor navigera i olika värdesystem? I Blossing, U. (Red.). *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-M. (2010). *Rektors ledarskap – styrningssammanhang och stil*. (Licentiatuppsats, Statsvetenskapliga institutionen skriftserie 2010:1). Umeå: Umeå universitet.
- Söderström, M. (1992). *Ledning och styrning i högskolan – några perspektiv och möjligheter. Rapport utarbetat på uppdrag av högskoleutredningen*. SOU: 1992:15. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thompson, J. (1992). *Hur organisationer fungerar*. Stockholm: Prima.
- Thylefors, I. (1991). *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Tschannen – Moran, M., & Garies, Ch. (2004). Principals' sense of efficacy. Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). Pedagogiskt ledarskap, mål, process och resultat. I Höög, J., Johansson, O. (Red.). i *Framgångsrika skolor. Mer om struktur, kultur, ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1987). *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. DsU 1987:1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Uppdrag om nationella prov*. U2011/6543/S.
- Utbildningsdepartementet (2014). *Rektorernas arbetssituation i skolväsendet*. Kommittédirektiv: 2014:58. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Van Etten, S., & Pressley, M. (2008). College Seniors' Theory of Their Academic Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 812-828.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Washington, M., Kimberly, B., & Davis, J. (2008). Institutional Leadership; past, present, and future. *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, 30, 719-734. London: SAGE Publications Ltd.

Weick, K. (2001). *Making Sense of the Organization*. Malden Ma: Blackwell Publishing.

Vetenskapsrådet (2011). *Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010*. Johansson, O. (Red.). Vetenskapsrådets rapportserie 4:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://www.vr.se/etik>) hämtat 2016-02-09.

Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

En enkät om skolledares pedagogiska ledarskap, 25-26 mars 2014.

Du inbjudes här att medverka i en studie av skolledares pedagogiska ledarskap. Jag gör studien som doktorand, men tidigare har jag många års erfarenhet av arbete som rektor och skolchef. Jag har intervjuat drygt 30 rektorer, enkäten bygger på dessa samtal. Dina svar behandlas som anonyma och ditt namn efterfrågas inte heller. Vetenskapliga handledare är professor Lars Gunnarsson och professor emeritus Rolf Lander.

Markera ditt svar med kryss. Enkäten återlämnar du vid disken för registreringen, plan 2. Tack för din medverkan!

Lars Franson, tel 0709-504044, e-post: Lars.Franson@gu.se

1. Jag arbetar idag som skolledare i en skola med huvudsakligen dessa elever:

- Upp till c:a 11/12 år Högstadietåldern Alla åldrar i grundskolan Gymnasietåldern Vuxna

2. Antalet elever på denna skola är c:a: st.

3. Huvudmannen är: Kommunal Fristående

4. Jag har arbetat som skolledare i ungefär: år.

5. Jag är kvinna man

6. Vilken skolledarroll har du nu? Rektor Bitr. rektor, studierektor (motsv)

7. Har du gått/går någon statlig skolledarutbildning? Ja, den tidigare Ja, den nuvarande Nej

8. Hur tycker du att du klarar dessa uppgifter med tanke på omständigheterna i din nuvarande ledarroll. Markera med kryss från dåligt till mycket bra!

	dåligt						mkt bra	
a. Kunna formulera egna visioner om helhet och sammanhang i det pedagogiska arbetet ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b. Kunna peka ut en för skolan gemensam riktning i det pedagogiska arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c. Stimulera personalen att diskutera o. fördjupa sig i pedagogiska idéer och värden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d. Underlätta för personalen att komma överens om pedagogiska idéer och värden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e. Kunna påverka personalens arbete genom min person och mitt sätt att vara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f. Visa mig som en förebild för personalen genom min egen vilja till utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g. Visa mitt engagemang för att personalen skall utvecklas i arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h. Stimulera personalens samarbete genom att själv visa mig samarbetsvillig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i. Klara av regelbundna klassrumsbesök och bra uppföljningssamtal med lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j. Kunna uppmuntra goda arbetsinsatser hos personalen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
k. Kunna påtala brister i personalens arbetsinsatser så att vi får en allvarlig diskussion ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l. Stimulera personalen att ställa krav på och sporra varandra i arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
m. Kunna leda arbetet med jämförelser och analyser på skolan av elevernas betyg, resultat på nationella prov och andra data om deras utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
n. Kunna driva fram gemensamma beslut om insatser och åtgärder utifrån jämförelser och analyser av elevernas situation och resultat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
o. Kunna bidra själv med analys av elevernas utveckling o. prestationer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
p. Kunna leda pedagogiska samtal med personalen om konsekvenser av elevresultaten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
q. Återkommande ha en egen överblick över den pedagogiska verksamheten kopplat till nationella mål och till styrdokument	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
r. Kunna få pedagogiska samtal bland personalen att fokusera på nationella mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
s. Besluta om personalens kompetensutveckling så att nationella mål främjas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
t. Inskrida om huvudmannens budgetkrav kring skär utrymmen för utveckling mot de nationella målen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Vänd!

9. Med tanke på dina erfarenheter och din nuvarande arbetssituation - hur påverkar dessa faktorer din pedagogiska ledarroll?	Av detta blir mitt pedagogiska ledarskap						
	mycket förvärat			mycket underlättat			
a. Huvudmannens sätt att genomdriva åtgärder för kostnadsanpassning	0	0	0	0	0	0	0
b. Min chefs sätt att hålla budgetuppföljningssamtal	0	0	0	0	0	0	0
c. Huvudmannens uppföljning och utvärdering av skolans arbete och resultat	0	0	0	0	0	0	0
d. Huvudmannens riktlinjer om skolutveckling och kompetensutveckling	0	0	0	0	0	0	0
e. Personalens sätt att engagera sig i skolutveckling	0	0	0	0	0	0	0
f. Personalens sätt att engagera sig i sin egen kompetensutveckling	0	0	0	0	0	0	0
g. Personalens sätt att samarbeta i skolarbetet	0	0	0	0	0	0	0
h. Den socioekonomiska sammansättningen av skolans elever	0	0	0	0	0	0	0
i. Föräldrarnas sätt att engagera sig i elevernas skolarbete	0	0	0	0	0	0	0
j. Den lokala konkurrensen om elever mellan skolor	0	0	0	0	0	0	0
k. Våra elevers resultat på nationella eller internationella prov	0	0	0	0	0	0	0
l. Lokal diskussion om nationella prov o. internationella undersökningar	0	0	0	0	0	0	0
m. Skolinspektionens besök och återkoppling	0	0	0	0	0	0	0
n. Mina möjligheter att diskutera med skolledare på andra skolor	0	0	0	0	0	0	0
o. Mina möjligheter att inspireras av andra skolledares exempel	0	0	0	0	0	0	0
p. Hur min egen utbildning och kompetensutveckling fungerar	0	0	0	0	0	0	0
q. Möjligheterna att diskutera med forskare o. utbildare av skolledare/lärare	0	0	0	0	0	0	0
r. Möjligheterna till läsning av forskning och seriös diskussion om skolan	0	0	0	0	0	0	0
s. Tydligheten i läroplanen och andra statliga styrdokument	0	0	0	0	0	0	0

10. Hur brukar du reagera när du får återkoppling eller på andra sätt märker andras bemötande av vad du själv säger eller gör?	Detta stämmer						
	inte alls						helt
a. Att få återkoppling upplever jag som kritiskt för min ledarförmåga	0	0	0	0	0	0	0
b. Får jag återkoppling ser jag det som en plikt att ta vara på den	0	0	0	0	0	0	0
c. Återkoppling låter mig förstå vad andra tycker om mig	0	0	0	0	0	0	0
d. Jag är bra på att hantera återkoppling som andra ger mig	0	0	0	0	0	0	0
e. Återkoppling från andra bidrar till min framgång i arbetet	0	0	0	0	0	0	0
f. Om någon överordnad ger mig återkoppling, försöker jag använda den.....	0	0	0	0	0	0	0
g. Jag använder andras reaktioner för att förstå vad de tror om mig	0	0	0	0	0	0	0
h. Jag tror att jag kan göra något effektivt med återkoppling som jag får	0	0	0	0	0	0	0

TACK IGEN FÖR DIN MEDVERKAN – OCH ENKÄTEN ÅTERLÄMNAR DU VID RECEPTIONSDISKEN, PLAN 2.

Bilaga 2: Intervjuguide.

INTERVJUGUIDE

”Rektors pedagogiska ledarskap – vad innebär det för dig?” En intervjuguide med semi-strukturerade intervjuer.

Denna guide är en komprimerad diskussionslista som stöd för att samma frågeområden i intervjun möter alla respondenter. Ordningen på dessa områden kommer att försöka följas, eftersom frågorna ses som följande varandra. Att ta till vara respondentens egna utvecklingar inom frågeområdet om och när sådana dyker upp är givet.

Guiden innehåller motiv för frågeställningarna som stöd för såväl mig själv som för intresserade läsare.

•Introducerar intervjun med egen kort presentation och frågor sedan om bakgrundsfakta för respondenten, som arbetade rektorsår, rektorserfarenhet, samma skola, andra skolor, skillnader över tid, upplevda framgångar och motgångar under åren i uppdraget, former för samverkan med kollegor, med lärare, med annan personal, med elever, med föräldrar, möjligheter och problem. Ber om en berättelse över en arbetsvecka.

Syftet är att få en yrkesbild av respondenten, där frågorna ovan ställs naturligt när tillfälle spelar in, när det ger sig självt. Möter svar med följdfrågor för att fördjupa min kunskap om det som respondenten berättar, och för att intervjun i en vidare form utvecklas mot ett gemensamt samtal som spelas in.

•Fortsätter intervjun med stöd av nationella styrdokument för att ringa in begreppet ledarskap i rektors uppdrag, förklarar med intresse för detta. Ställer frågor om respondentens uppfattning/avvikande uppfattning utifrån styrdokumentet. Frågar om respondentens uppfattning om hennes/hans eget pedagogiska ledarskap, utvecklar detta. Likheter/olikheter jämfört styrdokumentens beskrivningar, anledning till detta?

Syftet är att få en bild av respondentens uppfattning om vad rektors pedagogiska ledarskap innebär för henne eller för honom varigenom en grund läggs att bygga på för den fortsatta intervjun.

Beskriver sedan mitt intresse för rektors ledarskapshandlingar och ledarskapsaktiviteter, och att jag ser dem som ett uttryck för rektors pedagogiska ledarskap. Instämmer respondenten att man kan göra så, varför/varför inte, utveckla?

PISA och Nationella Prov i form av ett frågebatteri introduceras med fokus på rektors ledarskapshandlingar och ledarskapsaktiviteter:

När resultaten av PISA-mätningar respektive resultaten av Nationella prov resultat presenteras på din skola, vad gör du då i ditt rektorsuppdrag, vilka initiativ tar du, vilket ansvar menar du att du tar, på vilket sätt, beskriv och berätta, reaktioner från pedagogerna, från eleverna, från föräldrarna utifrån resultat och dina handlingar och aktiviteter? Uppföljningsplaner och

resultat av dessa som åtgärder som återspeglas i organisation och verksamhet, varför/varför inte, reaktioner, hur tänker du, vad gör du?

Rektors pedagogiska ledarskap omfattar flera områden eller delar varav ledarskapsaktiviteter och ledarskapshandlingar som ovan bokstavigt är enkla att följa upp, de syns och märks. Andra inslag i ledarskapet kan inte lika enkelt betraktas, men är viktiga beståndsdelar.

Sådana områden eller delar i det pedagogiska ledarskapet påverkar rektors uppfattning om uppgifter och innehåll i uppdraget och de påverkar också rektor som person. Att frågor ställs om just dessa områden beror på att jag ser dem väsentliga att samtala om samtidigt som de alla är levande inslag i dagens rektorsdiskurs.

•Fördjupar intervjun genom att därför även ställa frågor om begreppen nedan när respondenten är överens med mig om att området 1) rektors ledarskapshandlingar och ledarskapsaktiviteter, för stunden, är avhandlat och klart.

2. Uppdragsförståelse –ansvarstagande och ansvarsutkrävande.
3. Delat eller gemensamt uppdrag
4. New Public Management – ekonomiska perspektiv.

Att ställa frågor inom dessa områden bygger på att respondenten uppfattar dem som faktorer eller ser dem relevanta att diskutera som tillhöriga rektors pedagogiska ledarskap. Blir det inte så får det område som eventuellt uppfattas främmande helt enkelt utgå.

Samtal om dessa områden sker efter samma modell som för rektors ledarskapshandlingar och ledarskapsaktiviteter.

Intervjun avslutas med att fånga upp eventuella lösa trådar innan en kort och gemensam summering stänger träffen. Ett stort tack sätter punkt.