

# En rektors ledarskap

---

En kvalitativ fallstudie om hur en rektor arbetar med lärares lärande och utveckling i den dagliga verksamheten

Amanda Stefansdotter och Sofie Lövdahl

---

Handledare  
Agneta Wångdahl Flinck



## Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 15hp
Sidantal:	48
Titel:	En rektors ledarskap – en kvalitativ fallstudie om hur en rektor arbetar med lärares lärande i den dagliga verksamheten
Författare:	Amanda Stefansdotter och Sofie Lövdahl
Handledare:	Agneta Wångdahl Flinck
Datum:	2016-01-14
Sammanfattning:	<p>Denna fallstudie undersöker en rektors ledarskap på en grundskola i en kommun i södra Sverige. Syftet för studien är att analysera rektorns ledarskap i förhållande till lärarnas lärande och utveckling och vidare hur lärarna uppfattar detta. Kommunen använder sig av ett externt kvalitetsverktyg (LS) i syfte att ledaren ska utveckla medarbetarna för att det vidare ska öka resultatet i organisationen. Rektorns ledarskap samt hur hen arbetar med lärande och utveckling med lärarna i den dagliga verksamheten undersöks. Detta sätts sedan i relation till LS syfte och mål. I studien samlades data in från en rektor, fem lärare och grundskolechefen för Barn - och Utbildningsförvaltningen med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Vid bearbetningen av materialet formades fem teman: struktur, ledarskap, lärande och utveckling, organisationskultur och LS. I resultatet och analysen framkom det en konsensus bland lärarna på många områden. Lärarna upplevde en stor frihet och öppenhet från rektorn som bidrog till att lärarna kände stora möjligheter till att utvecklas inom områden som intresserar dem. Nyckel till lärandet och utvecklingen på skolan visade sig vara den organisationskultur som rektorn byggt upp.</p>
Nyckelord:	Rektor, ledarskap, arbetsplatslärande, organisationskultur, transformativt ledarskap, pedagogiskt ledarskap, erfarenhetsbaserat lärande, handlingsutrymme, skola, externt kvalitetsverktyg

# Innehåll

Förord .....	i
1. Inledning .....	1
1.1 Syfte .....	2
2. Bakgrund .....	3
2.1 Skolan – en del av den offentliga sektorn .....	3
2.2 Det formella ledningsansvaret för en rektor .....	4
2.3 Rektorns möjlighet till delegering .....	5
2.4 Rektorsprogrammet – en statlig utbildning .....	5
3. Metod .....	6
3.1 Induktion och tolkningsperspektiv .....	6
3.2 Kvalitativ fallstudie .....	6
3.3 Val av datainsamlingsmetod .....	7
3.3.1 Dokument som datakälla .....	7
3.3.2 Intervjuer .....	7
3.4 Urval och avgränsningar .....	7
3.5 Databearbetning och analysmetod .....	8
3.5.1 Kodning .....	8
3.5.2 Tematisk analys .....	8
3.6 Genomförande .....	8
3.7 Tillförlitlighet .....	9
3.8 Forskningsetiska aspekter .....	10
4. Resultat .....	12
4.1 Organisationsstruktur .....	12
4.2 Ledarskap .....	13
4.2.1 Beslutsfattande och delaktighet .....	13
4.3 Lärande och utveckling .....	14
4.3.1 Det individuella lärandet .....	14
4.3.2 Det gemensamma lärandet .....	15
4.4 Organisationskultur .....	16
4.5 Kvalitetsverktyget LS .....	16
5. Teori .....	18
5.1 Struktur .....	18
5.1.1 Informell och formell struktur .....	18
5.1.2 Professionsbyråkratisk organisationstyp .....	19
5.2 Ledarskap .....	19

5.2.1 Ledarskap kontra chefskap .....	19
5.2.2 Transformativt ledarskap .....	20
5.2.3 Pedagogiskt ledarskap .....	21
<b>5.3 Lärande och utveckling .....</b>	<b>22</b>
5.3.1 Det informella respektive det formella lärandet .....	22
5.3.2 Kolbs erfarenhetsbaserade lärande .....	23
5.3.3 Handlingsutrymme och lärande .....	23
5.3.4 Arbetsplatslärande .....	25
<b>5.4 Organisationskultur .....</b>	<b>26</b>
<b>5.5 Sammanfattning av teori .....</b>	<b>28</b>
<b>6. Analys och diskussion .....</b>	<b>29</b>
<b>6.1 Struktur .....</b>	<b>29</b>
6.1.1 Diskussion .....	30
<b>6.2 Ledarskap .....</b>	<b>31</b>
6.2.1 Chefskap kontra ledarskap .....	31
6.2.2 Det transformativa ledarskapet .....	31
6.2.3 Det pedagogiska ledarskapet .....	32
6.2.4 Diskussion .....	33
<b>6.3 Lärande och utveckling .....</b>	<b>34</b>
6.3.1 Informellt och formellt lärande .....	34
6.3.2 Erfarenhetsbaserat lärande .....	34
6.3.3 Handlingsutrymme .....	34
6.3.4 Arbetsplatslärande .....	35
6.3.5 Diskussion .....	36
<b>6.4 Organisationskultur .....</b>	<b>37</b>
6.4.1 Diskussion .....	39
<b>6.5 Kvalitetsverktyget LS .....</b>	<b>39</b>
6.5.1 Diskussion .....	41
<b>6.6 Slutsats .....</b>	<b>41</b>
<b>6.7 Metoddiskussion .....</b>	<b>42</b>
<b>6.8 Källkritik .....</b>	<b>44</b>
<b>6.9 Vidare forskning .....</b>	<b>45</b>
<b>Referenslista .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>a</b>
<i>Bilaga 1 – Kvalitetsverktyget LS .....</i>	<i>a</i>
<i>Bilaga 2 - Informationsbrev .....</i>	<i>a</i>
<i>Bilaga 3 - Intervjuguide grundskolechefen .....</i>	<i>b</i>
<i>Bilaga 4 - Intervjuguide rektorn .....</i>	<i>d</i>
<i>Bilaga 5 - Intervjuguide lärarna .....</i>	<i>e</i>

## **Förord**

Det har varit ett lärorikt och intressant arbete. För att denna uppsats skulle vara möjlig finns det personer som vi vill rikta vår tacksamhet till.

Ett stort tack till Åsa på HR-avdelningen som gav oss möjlighet att göra studien på en skola i kommunen. Vi vill även rikta ett stort tack till skolan vi har besökt och de intervjupersoner som delade med sig av sin tid och öppet berättade om sina upplevelser. Sist men inte minst vill vi tacka vår handledare Agneta som bidragit med inspiration och vägledning genom hela arbetets gång.

# 1. Inledning

Visst minns vi rektorns årliga sommartal? När eleverna otåligt väntar på att sista meningen ska sägas - Nu är det sommarlov! När vi var yngre hade vi inte någon större uppfattning om rektorsrollen utan såg rektorn mer som någon som delade ut diplom och höll fina tal vid skolavslutningen. Idag kan vi dock se att rektorsrollen innebär betydligt mer än så.

En undersökning genomförd av YouGov på uppdrag av Utbildningsradion visar att rektorsrollen hamnar på tredje plats av de chefsyrken som anses ha den viktigaste uppgiften i samhället. Stora krav ställs på rektorerna. Både det juridiska och det pedagogiska ansvaret ligger på rektorn, i syfte att eleverna ska få den undervisning de behöver för att nå kunskapsmålen. Deltagarna som skattade rektorsyrket på första eller andra plats ansåg att rektorns roll är viktig då det är eleverna som kommer att leda framtiden, medan de som ansåg motsatsen menade att rektorerna inte kan påverka något själv utan styrs av högre nivåer (Sveriges utbildningsradio, 2013). Forskning visar att det finns höga förväntningar på rektorer. Förväntningarna kommer från bland annat lärare, elever, vårdnadshavare, politiker och media. En utmaning för rektorer är att kombinera den nationella politiken med den lokala organisationen på skolan (Leo, 2015). Den senaste tiden har det kommit in ett flertal rapporter som visar på att rektorer har en hög arbetsbelastning. En undersökning gjord av Lärarförbundet indikerar att av 2700 rektorer som deltagit uppger hälften att de har funderat på att lämna yrket det senaste året (Lärarförbundet, 2014). Rektorernas uppdrag visar att de har inte bara ansvar över det juridiska och det pedagogiska ansvaret, utan arbetet består dessutom av bland annat budgetering, personalansvar, arbetsmiljöansvar och kontakt med polis och socialtjänst (Sveriges utbildningsradio, 2013).

Mediastormen och debatterna kring skolan har varit och är fortfarande stor, och ett intresse för rektorns ledarskap och den svenska skolan väcktes då hos oss. Vi kom i kontakt med en kommun i södra Sverige. Den första kontakten togs med en HR-strateg på kommunen och hen kom, tillsammans med oss, fram till att det skulle vara intressant och givande för dem att titta på rektorns ledarskap. Kommunen arbetar med ett externt kvalitetsverktyg. Kvalitetsverktyget har internationell standard och ska användas av ledare för att utveckla medarbetarna och därmed förbättra verksamhetens resultat. Verktyget kommer i denna uppsats att benämnas som LS. För att se om organisationen har nått standard görs en undersökning externt av LS vart tredje år, oftast i form av enskilda intervjuer. Kommunen började använda verktyget år 2001 i vissa förvaltningar och från år 2008 är det något som används i samtliga förvaltningar och därmed i hela kommunen. Varje förvaltning utvärderas var för sig vart tredje år och resultaten redovisas separat. Detta betyder att förvaltningarna kan få varierande resultat och vissa kan därför uppnå standard, medan andra inte gör det. Resultatet från kvalitetsundersökningen som gjordes år 2014 på Barn- och utbildningsförvaltningen visade att de inte uppnått standarden och därmed inte kunde bli certifierade av LS. Hur certifieringen har gått för varje enskild skola är inget som redovisas av LS, utan samtliga skolor i kommunen bedöms som en helhet. Kontaktpersonen på HR hade önskemål om att vidare studera en rektors ledarskap för att se hur förvaltningen ska kunna uppnå ett bra resultat i certifieringen.

Studien kommer titta närmare på en grundskola och se vad lärarna där behöver från deras rektor för att kunna utvecklas i den dagliga verksamheten. LS certifiering ses som "ett kvitto" på att kommunen lyckats med målsättningen att utveckla sina lärare och vi vill därför undersöka hur detta görs dagligen ute i verksamheten. LS är som tidigare nämnts ett externt kvalitetsverktyg, vilket innebär att kommunen inte har tillgång till material om hur certifieringen gick specificerat på varje undersökt skola eller hur bedömningarna har genomförts.

LS ställer inga krav på hur organisationen ska nå en god certifiering utan de mäter och bedömer endast om organisationen har lyckats eller ej. Med andra ord lämnar verktyget utrymme för hur rektorn arbetar med lärarnas lärande och deras utveckling för att uppnå en godkänd certifiering. LS omfattas av många olika delar, till exempel hur organisationen i stort arbetar med policys, organisatoriska mål, hur den högsta ledningen arbetar och så vidare. Denna studie kommer endast att studera de områden som berör ledarskapet kopplat till den enskilda medarbetaren. I detta fall förhållandet mellan rektorn och lärarna på en grundskola i kommunen.

Verktygets syfte är att det ska bidra med ett ledarskap som inspirerar medarbetarna till en ständig vilja till lärande och utveckling. Målet är att lärande och utveckling ska bli integrerat som en naturlig del av verksamheten. För att läsa mer om LS, se bilaga 1.

## ***1.1 Syfte***

Kommunen har som målsättning att klara en certifiering, vilket innebär att lärarnas lärande är i fokus för ledarskapet. Därför kommer denna studie att studera rektorns ledarskap i förhållande till lärarna på en skola med tyngdpunkt på hur lärarna utvecklas på sin arbetsplats i den dagliga verksamheten. Detta leder oss till följande syfte:

*Vårt syfte är att analysera hur en rektor arbetar med lärarnas utveckling och lärande i den dagliga verksamheten samt hur lärarna uppfattar detta.*

Syftet ger utrymme att undersöka ledarskapet och lärandet från två perspektiv. Dels utifrån rektorns perspektiv och dels utifrån lärarnas perspektiv och hur de i sin tur uppfattar rektorns ledarskap och sitt eget lärande. För att svara på syftet har fem påverkansfaktorer berörts: organisationsstrukturen, lärandet och utvecklingen, ledarskapet, LS och organisationskulturen.

## **2. Bakgrund**

Inledningsvis i detta avsnitt redogörs skolans del i den offentliga sektorn för att sedan gå in på de ramfaktorer som reglerar skolan samt ledningsansvaret som rektorn har. Styrdokumenten har två syften, dels används de som en referensram och dels används de senare för att tolka det empiriska materialet. Avslutningsvis beskrivs rektorsutbildningen och skolledarskap, som är ett av tre kunskapsområden utbildningen innehåller.

### ***2.1 Skolan – en del av den offentliga sektorn***

Offentliga organisationer, till skillnad från privata, har en folkvald ledning som är demokratiskt vald var fjärde år (Christensen, 2005). Finansieringen av till exempel en kommunal skola görs av skattemedel och därmed föreligger det helt andra krav på öppenhet och transparens av en offentlig organisation (Shekarabi & Sjöstedt, 2015). Det finns olika nivåer i den offentliga sektorn: statlig, landsting och kommunal nivå. Samtliga nivåer har det gemensamt att de styrs av politiska åligganden och genom lagstiftade regelverk (Christensen, 2005). Kommunallagen är en av dem och är en allmän lag. Kommunallagen klargör huvudmannens ansvar gällande verksamhetens kvalitet, mål och inriktning. Skolor och förskolors verksamhet är reglerad i skollagen. Lagen är riktad till huvudmannen men även utan omvägar till rektorer, förskolechefer och lärare. Skollagens syfte är att klargöra professionens ansvar för eleverna eller barnen. Utöver skollagen måste även en rektor beakta arbetsmiljölagen och socialtjänstlagen som precis som skollagen är speciallagar (Läraryrket, 2013). Skolan i Sverige styrs idag av den kommunala verksamheten. I och med decentraliseringen som ägde rum på 1990-talet förflyttades ansvaret från att vara statligt till kommunal- och skolnivå. Vid samma tillfälle som skolledaren och lärarna fick ett större ansvar att utveckla och driva skolan skapades det läroplaner och kvalitetsgranskningar som styrmedel från den statliga och kommunala verksamheten. Uppföljning, kvalitetsfrågor och utvärdering av skolorna har blivit allt mer viktigt att bedriva för varje enskild skola och kommun då ansvaret nu ligger hos dem (SOU 2004:116). Hur det i sin tur ska bedrivas öppnar upp för flexibilitet och frihet för den enskilda skolan, vilket emellertid skapar spänningar för hur det ska prioriteras och organiseras så att samtliga blir tillfreds (Christensen, 2005).

Efter att ha studerat litteratur rörande den offentliga sektorn och olika kommuner har vi tagit fram ett exempel på hur strukturen kan se ut i en medelstor kommun. En områdesrektor och biträdande rektor förekommer inte alltid, utan varje enskild kommun och skola avgör vad de är i behov av. Exemplet visas på nästa sida.





## 2.2 Det formella ledningsansvaret för en rektor

Inom det svenska skolsystemet finns olika styrdokument som reglerar vilka krav en skola har. Skollagen är stommen och styr vilka skyldigheter och förpliktelser vårdnadshavare, elever och barn har samt kraven som ställs på huvudmannen för verksamheten. Skolverket har tagit fram allmänna råd och juridiska vägledningar för att ge stöd till att förstå och följa regelverket (Skolverket, 2015).

I Skollagen 2:9 1 st. finns en rektors ledningsansvar tydligt reglerat. Det ska finnas en rektor på varje skolenhet som ska leda och samordna det pedagogiska ansvaret (SFS, 2010:800). Det innebär att rektorn har ansvar för beslut som är inom ramen för sin enhets inre organisation. Huvudmannen, i det här fallet kommunen, har en betydande självständighet att samordna verksamheten (Skolinspektionen, 2012).

En rektors särskilda ansvar ligger i att utveckla sin skolenhet. Det innebär dessutom ansvar över, efter huvudmannens föreskrifter, att se till att alla typer av kränkande behandling behandlas i både förebyggande, utredande och åtgärdande syfte. Inom ramen för en rektors ansvar ingår det systematiska kvalitetsarbetet, upprätthålla och utarbeta ordningsregler. Barn- och elevinflytande samt att involvering med vårdnadshavare även ska beaktas (Skolinspektionen, 2012).

Rektorn i grundskolan har det övergripande ansvaret för att skolan och verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen (Skolverket, 2015). En rektor, för bland annat grundskolan, står till svars enligt läroplanen för personalen och lärarna vid skolenheten samt för att skolresultaten följs upp i relation till kunskapsvillkoren och de nationella målen (Skolinspektionen, 2012). Enligt läroplanen ska rektorn inte endast följa upp dessa resultat i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven, utan också utvärdera dem (Skolverket, 2015). Rektor ansvarar även för att betyg sätts i likhet

med skolförfattningarna samt att arbetsmiljön och skolans arbetsformer efterföljs inom den givna ramen (Skolinspektionen, 2012).

### ***2.3 Rektorns möjlighet till delegering***

En rektor har möjlighet att delegera delar av sitt ansvarsområde till medarbetarna. Det kan avse frågor som ledningsuppgifter, organisatoriska beslut eller liknande som rektorn ska besluta om efter särskilda föreskrifter i lagen eller annan författning. Delegeringen kan till exempel avse det systematiska kvalitetsarbetet, utformning och innehåll av individuell utvecklingsplan och skriftliga varningar. Dock står det tydligt i skollagen att vissa beslut måste fattas av rektorn. Det kan handla om beslutsfrågor som innefattar avstängning, omhändertagande av föremål eller särskilt undervisningsstöd. För att det ska vara möjligt för rektorn att delegera måste rektorn se till att personen innehar rätt kompetens för att ha befogenhet att ta emot delegeringen (Skolinspektionen, 2012).

### ***2.4 Rektorsprogrammet – en statlig utbildning***

Rektorsprogrammet är en statlig utbildning som infördes 1967 för grundskolan och den senaste revideringen gjordes 2009 med det nya rektorsprogrammet. Med tiden har utbildningen utvecklats och förändrats på många sätt. Allt från att inte vara obligatorisk och med en brist i skoljuridiska frågor till att ha en avancerad akademisk nivå. Idag krävs det att rektorn innehar befattningen vid utbildningstidpunkten och för alla nytillträdda rektorer är utbildningen sedan 2010 obligatorisk (Skolverket, 2014).

Den nya rektorsutbildningen innefattar 30 högskolepoäng och består av tre kunskapsområden: Skoljuridik och myndighetsutövning, Mål- och resultatstyrning samt Skolledarskap (Skolverket, 2014). Då denna uppsats fokuserar på skolledarskap har valet gjorts att förklara detta mer ingående än de övriga två områdena. Skolverket (2014) menar att den nya utbildningsplanen för rektorer ska underlätta det komplexa och kvalificerade arbete som de utför. Skolledarskap, som är en av kunskapsområdena, ska bland annat ge en fördjupad kunskap i hur verksamheten kan ledas med fokus på det nationella uppdraget och med hänsyn till styrsystemets riktlinjer. Utveckling och förändring som sker i verksamheten kan på så sätt bidra till en riktning mot en ökad måloppfyllelse. Kunskapsområdet belyser olika teoretiska perspektiv som gör att rektorn har möjlighet att få en mer ingående kunskap i ledarskapets betydelse för individerna, gruppen och organisationens utveckling. Syftet är att rektorn själv ska granska och reflektera över sitt eget sätt att leda och hur det påverkar sammanhanget som hen verkar i. På så sätt ska detta bidra till en ökad trygghet i yrkesrollen och en ökad självkänedom. Skolledarskap ska vidare ge förutsättningar att utveckla förmågan att utveckla och leda verksamhetsförändringar och utvecklingsprocesser så att lärare, elever och övrig personal stimuleras till att vilja utvecklas och stärka sitt eget lärande (Skolverket, 2015).

Detta avsnitt utgör ramverket för rektorns arbete och de förutsättningar samt krav som ställs på en rektor. Dels i den offentliga sektorn och dels utifrån samhällets krav och förväntningar som presenterades i inledningen. Rektorsutbildningen ger en insikt om vilken kunskap en rektor bör ha efter genomförd utbildning.

### **3. Metod**

Det här avsnittet kommer inledningsvis att presentera och motivera de vetenskapliga förhållningssätt och metodval använts. Vidare beskrivs urvalet som gjorts samt hur det empiriska materialet har analyserats och vilka forskningsetiska ställningstaganden som tagits i beaktning. Avslutningsvis beskrivs genomförandet av metoden.

#### ***3.1 Induktion och tolkningsperspektiv***

Denna studie har en induktiv ansats med ett tolkningsperspektiv. Vid en induktiv ansats ses teorin som ett resultat av forskningsinsatsen. I denna process börjar forskaren med att gå ut och samla data för att sedan göra kopplingar till teorin och skapa nya teoribildningar. En induktiv strategi förknippas ofta med ett kvalitativt synsätt (Bryman, 2011). Forskaren går ut utan någon klar bild om vad som ska undersökas, istället får det empiriska materialet avgöra vad som ska undersökas i teorin (Kvale & Brinkmann, 2014). Det innebär att undersökningen i verksamheten inte utgick från någon klar teori. Innan insamlingen av det empiriska materialet gjordes det dock en avgränsning av studien inom syftets ram och därmed styrde intervjuguiden vad som skulle undersökas. Möjligheten till att arbeta sant induktivt lät sig inte göras på grund av tidsramen, vilket gjorde att inga nya teoribildningar skapades.

Genom att ha ett tolkningsperspektiv försöker forskaren "*fånga den subjektiva innebörden av social handling*" (Bryman, 2011:32). En del av studiens mål är att få förståelse för deltagarna och deras tolkning av sin arbetsmiljö. Undersökningen byggs inte på teori, utan teorin följer undersökningen (Cohen, Manion & Morrison, 2011). När forskaren intar ett tolkningsperspektiv är det möjligt att sätta in de tolkningar som kommit fram i en samhällsvetenskaplig referensram. Här sätts resultaten i relation till befintlig teori inom ämnesområdet (Bryman, 2011). Data tolkades efter insamlingen och det är forskarnas tolkning av data som redovisas i resultatet och analysen.

#### ***3.2 Kvalitativ fallstudie***

Denna studie bygger på en kvalitativ metod. Detta grundar sig i intresset för att studera handlingar, normer och händelser i den sociala verkligheten utifrån intervjupersonernas eget perspektiv (Bryman, 2011).

Vidare används fallstudie som metod. Valet att basera undersökningen på ett enskilt fall gjorde det möjligt att få en mer djupgående bild av syftet inom ramen för uppsatsen och med andra ord få en fördjupad kunskap om hur rektorns ledarskap bidrar till lärarnas lärande och utveckling i det dagliga arbetet. I fallstudier är det vanligt att forskaren kombinerar olika typer av empiriskt material, både subjektiva och objektiva (Cohen et al, 2011). Enkäter, intervjuer, observationer och dokument är några exempel (Yin, 2014). Undersökningen fokuserar på intervjuer och dokument som ligger till grund för det empiriska materialet.

Fallstudiers grundläggande form karaktäriserar en detaljerad bild av ett visst fall. Detta fall finns oftast på en specifik plats eller lokal, till exempel en specifik organisation eller avdelning (Bryman, 2011) eller som i vårt fall en skola. I en fallstudie fokuserar forskaren på ett konkret socialt sammanhang i aktuella processer och med samband där frågor som "hur?" och "varför?" ställs (Yin, 2014). Fallstudier har inte någon specifik modell

eller regler som forskaren måste förhålla sig till. Det gör i stort sätt att utformning, genomförande och resultat beror på forskarens egna val av metod (Cohen et al, 2011).

### ***3.3 Val av datainsamlingsmetod***

#### **3.3.1 Dokument som datakälla**

Vid granskning av ett dokument finns det fyra kriterier att se till: autenticitet, trovärdighet, representativitet och meningsfullhet. För att avgöra om ett dokument är autentiskt ses det till om dokumentet är äkta och av ett otvetydigt ursprung. Trovärdigheten avgörs genom att man tittar på om dokumentet är fritt från felaktigheter och förvrängningar. Om ett dokument är representativt eller ej avgörs genom att det ses till huruvida dokumentet är typiskt för sin kategori. I vilken grad dokumentet är tydligt och begripligt avgör dess meningsfullhet (Bryman, 2011). Vi kommer använda oss av dokument rörande LS som vi fått tillgång till via kommunen och offentliga dokument gällande skolan, exempelvis läroplanen för grundskolan.

#### **3.3.2 Intervjuer**

Att använda sig av intervjuer ger ett flexibelt verktyg för att samla in data, detta då flera kanaler används: verbala, icke verbala, uttalade och det hörda. Vid en intervju kan en tydlig struktur råda samtidigt som det finns utrymme för spontanitet. Valet att använda intervjuer har gjort att det varit lättare att gå in på en djupare nivå med mer komplexa frågor (Cohen et al, 2011). Detta hade inte varit möjligt med hjälp av till exempel enkäter. Kvale (1997) beskriver hur forskaren genom en intervju inte enbart får svar på sina frågor, utan också får en viss uppfattning om den intervjuades uppfattning om sin livsvärld. Detta kan då ge kunskaper som kan användas för att förbättra människors situation.

Valet av semistrukturerade intervjuer gjordes på grund av friheten att kunna ha en flexibilitet under intervjuerna. Detta gjorde att följdfrågor och oklarheter i svar kunde redas ut direkt vid intervjutillfället. Vid genomförandet av en semistrukturerad intervju används ofta en intervjuguide. Denna innehåller frågor som rör de teman intervjuaren vill ställa till intervjupersonen. De frågor och teman som intervjuaren vill beröra behöver inte ställas i samma ordning eller på samma sätt i samtliga intervjuer och intervjupersonen har stor frihet i att svara på sitt eget sätt. Om intervjuaren ser det som relevant för undersökningen finns det också möjlighet att ställa följdfrågor på något som intervjupersonen uttryckt (Bryman, 2011). Vid användandet av semistrukturerade intervjuer är svaren öppna och betoningen ligger på intervjupersonen som själv får utveckla sina synpunkter fritt (Denscombe, 2009)

### ***3.4 Urval och avgränsningar***

Med syftet som utgångspunkt intervjuades en rektor och fem lärare på en grundskola samt avdelningschefen för Barn- och Utbildningsförvaltningen. Valet av skola gjordes tillsammans med en HR-strateg på förvaltningen. Vi ansåg att det var viktigt att rektorn hade arbetat en längre period på skolan, minst tre år, så att rektorn är väl insatt i arbetet och med kvalitetsverktyget LS. Detta gör att rektorn har varit med om minst en utvärdering som gjorts av LS och därmed vet hur det fungerar praktiskt, vilket sågs som betydelsefullt för att kunna utveckla rektorns ledarskap. Kort därefter tilldelades en rektor som hade de kriterier som önskades samt möjlighet att avsätta tid för undersökningen.

Undersökningen genomfördes utifrån ett bekvämlighetsurval. Det innebär att det var de som fanns till hands under den givna tidpunkten och som var villiga att ställa upp i undersökningen, som utgav urvalet. Denna typ av strategi är väl användbar i en fallstudie (Cohen et al, 2011). Bekvämlighetsurvalet kan också vara en följd av begränsningar som finns i organisationen vilket gör att forskaren inte får lika fria tyglar att välja fritt (Bryman, 2011). I detta fall kunde det röra sig om lärare som var föräldralediga eller hade ont om tid och som därmed inte hade möjlighet att ställa upp. Rektorn var delaktig i urvalet av lärarna, något som var nödvändigt för att få kontakt med lärarna och kunna planera in intervjuer i deras scheman. Cohen et al (2011) betonar vikten av att vara medveten om att resultatet från ett bekvämlighetsurval inte kan generaliseras.

### ***3.5 Databearbetning och analysmetod***

#### **3.5.1 Kodning**

Det utfördes en kvalitativ dataanalys efter insamlingen av data. När forskaren ska påbörja sin dataanalys utgör kodning startpunkten (Bryman, 2011). En kod är ett namn eller en etikett som forskaren sätter på viss en del av datan som innehåller en viss typ av information (Cohen et al, 2011). Bryman (2011) beskriver hur det vid kodningen av data finns olika steg att gå igenom. Det första steget innebär att påbörja kodningen tidigt, och arbeta med det löpande under datainsamlingen. Detta för att undvika upplevelsen av att "drunkna i data". I det andra steget ska man läsa igenom eller lyssna på inspelningar utan att göra några anteckningar eller påbörja någon tolkning. Det är först när man läst igenom allt som man kan göra en liten notering om vad som var extra intressant eller viktigt. I det tredje steget läser man igenom sitt material en gång till, men denna gång förs noteringar under hela läsningen, och då gärna mycket noteringar. Sedan kodas dessa för att se om det finns vissa ord eller teman som kan utläsas. Det fjärde steget innebär att koderna granskas kritiskt. Här syns det till exempel om det är något som beskrivs med olika termer, om det finns några samband mellan koderna och hur dessa samband i sådana fall kan kodas. I nästa steg, det femte, görs kopplingar till teorin. Man skissar på kopplingar mellan begrepp och kategorier, här kan också hypoteser och antaganden börja bildas. När dessa steg genomförts har en del av analysen gjorts.

#### **3.5.2 Tematisk analys**

Genom att använda sig av tematisk analys vid bearbetningen av datan kan större teman och subteman fås fram. Utifrån kodningen som genomförts hittar forskaren teman och subteman som sedan kan användas för att bygga upp resultatet (Bryman, 2011). Genom att hitta teman som är genomgående hos flera intervjupersoner kan forskaren lägga större tillit till denna information, jämfört med om det är från en enstaka intervjuperson (Denscombe, 2009).

### ***3.6 Genomförande***

Kontakten med kommunen inleddes med ett möte på HR-avdelningen på Barn- och Utbildningsförvaltningen med en HR-strateg. Därefter kontaktades rektorn för utvald skola och syftet med undersökningen och önskvärd datainsamlingsmetod presenterades. Denna kontakt sköttes via telefon och mail. När rektorn bekräftat önskemålen sågs lärarnas scheman över och intervjuer planerades in. De fem lärare som skulle intervjuas fick alla ett mail skickat till sig med information om syftet med undersökningen, etiska hänsynstaganden och om vilken tid intervjun önskades att hållas (se bilaga 2). Samtliga lärare bekräftade detta mail. Grundskolechefen i kommunen kontaktades och det bestämdes en tid för intervju.

Intervjuguiden (se bilaga 3,4,5) togs fram med inspiration från dokument rörande LS. Intervjuerna med de fem lärarna och rektorn genomfördes under en veckas tid med en dags uppehåll mellan varje intervjudag. Varje intervjudag innehöll en till två intervjuer. Samtliga intervjuer hölls i ett mindre grupprum eller kontor i en ostörd miljö och intervjuerna kunde hållas utan påverkan av verksamheten utanför. Intervjun med grundskolechefen genomfördes på hans kontor på stadshuset, denna intervju genomfördes veckan efter övriga intervjuer.

Inledningsvis presenterades de etiska hänsynstaganden och en fråga om inspelning av intervjun ställdes. Samtliga intervjuer godkände att intervjuerna spelades in och alla intervjuer genomfördes utan avbrott. Det fanns avsatt 45-60 minuter till varje enskild intervju, tiden på vad intervjuerna faktiskt tog varierade men majoriteten tog närmre 45 minuter totalt. Under intervjuerna ställde en forskare alla frågor och en förde anteckningar, det var samma person som ställde frågorna och antecknade i samtliga intervjuer.

Efter det att intervjuerna genomförts påbörjades kodningen löpande genom att då lyssna på samtliga intervjuer och föra ner ytterligare anteckningar. Efter det att alla intervjuer genomförts och den första delen i kodningen var gjord lästes allt material igenom. Materialet lästes igenom en tredje gång och då tillfördes ytterligare anteckningar med koder. Därefter sattes fem större teman upp och resultatredovisningen påbörjades genom att följa dessa koder och teman. Bearbetningen av intervjumaterialet kondenserades av vad som var relevant utifrån syftet. Vissa frågor har redovisats i mer eller mindre omfattning och vissa har uteblivit helt, detta beroende på relevansen för syftet. Utifrån koder och teman togs sedan teori fram för att kunna förklara och analysera resultatet. Under bearbetningen av intervjumaterialet uppstod det några frågor som behövde klargöras med rektorn, detta gjordes över telefon.

För att öka tillförlitligheten i svaren skickades en sammanställning med intervjuerna ut till samtliga intervjuerpersoner. Rektor och grundskolechefen valde att tydliggöra sina ställningstagande i vissa frågor som de upplevde hade feltolkats vid intervjutillfället och i bearbetningen efter. Ingen av lärarna valde att återkoppla på mailet med sammanställningen, därför gjordes en bedömning att deras intervjusammanställningar stämde bra överens med deras upplevelser.

När teorin tagits fram fortsatte analysen. I analysavsnittet kopplades det empiriska materialet samman med den teori som redovisats. Det gjordes en tematisk analys som följde de teman som tagits fram i kodningen. Utifrån de teman som formats skrevs analysen växelvis med diskussionen. I analysen och diskussionen gjordes vissa generaliseringar inom den undersökta lärargruppen. Det är dock viktigt att påpeka att det inte gjorts någon generalisering gentemot hela skolan och samtliga lärare som arbetar där. De påståenden som görs är endast kopplade till den grupp med lärare som intervjuats.

### ***3.7 Tillförlitlighet***

Validitets- och reliabilitetskriterier innebär att forskaren kan komma fram till en fullständig uppfattning av den sociala verkligheten. Dock har det kommit kritik om att använda dessa kriterier i kvalitativa metoder då verkligheten kan beskrivas på mer än ett sätt (Guba & Lincoln, 1994, refererat i Bryman, 2011). Det finns fyra delkriterier för kvalitativa studiers tillförlitlighet: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet

att styrka och konfirmera (Bryman, 2011). Trovärdighet är det som är mest aktuellt för denna kvalitativa studie. Innan studien publicerades fick HR-strategen på förvaltningen godkänna innehållet i syfte att säkerhetsställa att informationen rörande LS och kommunen har tolkats rätt. Lärarna, rektorn samt grundskolechefen fick även chans att bekräfta deras eget intervjumaterial så att beskrivningen av verkligheten var i enlighet med deras uppfattning. På så sätt har trovärdigheten beaktats enligt Bryman (2011) då det empiriska materialet har säkerhetsställts med intervjupersonerna. Denna metod kan ses som tidskrävande eftersom det kräver återkoppling och bekräftande i flera steg. I och med att tolkningsperspektivet bygger på förståelse och tolkning av intervjupersonernas uppfattning (Bryman 2011), anser vi att bekräftandet har en signifikant betydelse för tillförlitligheten.

Resultatet har redovisats i textform där citat från intervjupersonerna haft stor betydelse. Valet av att använda citat bygger på att läsaren ska kunna bilda sig en egen uppfattning om hur det förhåller sig på just denna skola, något som enligt vår mening ökar tillförlitligheten. Dock är vi medvetna om att valet av citat kan ge vissa vinklar av hur den sociala verkligheten förhåller sig. Därmed har det varit viktigt att spridningen på citat har fördelats mellan samtliga intervjupersoner och i sin tur visar en rättvis bedömning av den dagliga verksamheten.

### ***3.8 Forskningsetiska aspekter***

Intervju som metod medför etiska frågor som det är viktigt att forskaren beaktar. I kvalitativ forskning kan det föreligga motsättningar mellan viljan att förvärva kunskap mot de etiska hänsynstaganden som finns (Kvale & Brinkman, 2014).

Det finns etiska riktlinjer som forskaren har som krav att förhålla sig till. Dessa krav har Vetenskapsrådet tagit fram för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning, en svensk statlig myndighet, som har i uppgift att utveckla och stödja vetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2014). De fyra riktlinjerna är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). I samband med varje intervju berättade vi för samtliga intervjupersoner om de etiska förhållningssätten i undersökningen. Inledningsvis förklarades syftet med undersökningen och hur intervjun var upplagd. Intervjun var frivillig och intervjupersonerna fick när som helst avsluta sin medverkan och på så sätt var informationskravet uppfyllt. Fortsättningsvis har även samtyckeskravet beaktats då alla intervjupersoner blev tillfrågade en tid innan intervjuerna genomfördes om de ville delta i undersökningen eller ej. Intervjupersonerna hade även rätt att själv bestämma hur länge denne ville delta och på vilka villkor. De fick, som i likhet med informationskravet, när som helst avbryta sin medverkan utan att det skulle ge några negativa följder för dem. Konfidentialitetskravet tillgodosågs genom att alla uppgifter som lämnades behandlades varsamt. Ålder, kön eller hur många år personen varit verksam på skolan har inte delgivits. De medverkande ska inte kunna identifieras av någon utomstående. Dock är vi medvetna om att intervjupersonerna kan identifieras av kollegor på skolan samt annan personal som är verksam inom kommunen. Därför vidtogs försiktighetsåtgärder i samband med till exempel citat som kunde kopplas till intervjupersonerna. Avslutningsvis uppfylldes nyttjandekravet genom att de insamlade uppgifterna för forskningsändamål inte lämnats ut eller nyttjats för kommersiellt bruk eller andra syften som inte är vetenskapliga. Studien är ett examensarbete, vilket innebär att arbetet kommer publiceras i en databas med andra vetenskapliga undersökningar. Vi anser att det var extra viktigt att ta hänsyn till dessa riktlin-

jer eftersom vi inte kan påverka i vilket syfte eller avsikt som arbetet kan komma att användas i framöver.



## 4. Resultat

I detta avsnitt presenteras det empiriska materialet från intervjuerna. Bearbetningen av materialet formade fem teman: organisationsstruktur, ledarskap, lärande och utveckling, organisationskultur samt LS. Den tematiska indelningen kan dock vara flytande och en gränsöverskridning kan ske då dessa teman i vissa fall kan gå hand i hand.

### 4.1 Organisationsstruktur

Skolan består av cirka 200 elever med 20 lärare och klassas enligt Skolverket (2014) som en medelstor skola. Skolan har funnits i drygt fem år och startades av den rektor som leder skolan idag. Den interna strukturen på skolan består av rektorn som har det övergripande ansvaret för verksamheten. Den består även av en skolassistent på deltid som hjälper till med de administrativa uppgifterna samt två arbetslagsledare som tillsammans med rektorn utgör en ledningsgrupp. Arbetslagsledarna är lärare men hjälper till med att hålla i möten och bolla frågor med rektorn. Skolan har ett arbetslag, något som många av lärarna poängterade att de såg som positivt. Rektor menar att hen inte känner en avsaknad av en biträdande rektor. Däremot känner rektor att hen skulle vilja ha en skolassistent anställd på heltid för att få mer avlastning i det administrativa arbetet och då kunna lägga mer tid på andra delar i yrkesrollen. Fördelen med en biträdande rektor menar rektor skulle kunna vara att ha någon att diskutera olika frågor med, dock känner rektor att utbytet fås med arbetslagsledarna.

Det finns ett elevhälsoteam (EHT) som innefattar skolkurator, skolpsykolog, skolsköterska och specialpedagoger. Det finns också en lärare som har ansvar för IKT vilket står för information, kommunikation och teknik som rektor berättar att hen har ett nära samarbete med.

Det finns en gemensam bild av hur strukturen ser ut hos rektor och de intervjuade lärarna. Rektor menar att strukturen skulle kunna förändras på olika sätt. Till exempel skulle de kunna dela upp arbetslaget till två istället för i ett. Dock ser hen att strukturen, så som den ser ut idag, passar just denna skola och anser att inga större förändringar behöver ske. Lärarna förklarar också att de uppskattar strukturen på skolan. Många lärare menar att ett arbetslag fungerar bra och att det bidrar till en större gemenskap. En lärare beskriver att: *“Vi gör allt tillsammans. Det är vår styrka när vi är en liten skola... rent organisatoriskt är alla väldigt viktiga här. Alla har en funktion i det stora hjulet.”*. Vid arbetsplatsträffarna (APT) får alla först en genomgång tillsammans med information för att sedan delas in i mindre grupper. Dessa grupper är inte fasta utan kan variera från gång till gång. I grupperna diskuterar de sedan olika områden, som sedan lyfts till en större diskussion i hela gruppen. Skolan arbetar mycket tematiskt med olika temaarbeten. Där är samarbetet mellan lärarna är mer ämnesöverskridande än ämnesindelade vilket också bidrar till att de måste samarbeta och utbyta information och kunskaper med varandra. En lärare förklarar att *“Självklart kan vi vara oense men det är inte stora saker när man åker hem och är sur. Vi kan resonera tillsammans”* och en annan lärare menar att de alltid försöker ha omröstning genom handuppräkning om de har delade meningar kring en fråga.

## 4.2 Ledarskap

Bilden av vad som kännetecknar och vad som önskas av en bra ledare beskrevs på liknande sätt av samtliga intervjupersoner. Tydlig, lyhörd och att ledaren litar på individen var något som de flesta intervjupersonerna var eniga om. En lärare beskriver *“Vara tydlig med hur saker ska vara och även lyfta fram mindre bra saker så man vet vad man kan göra bättre”* Det betonades från flera håll att det var viktigt att en ledare ska vara bestämd när det behövdes, en lärare menar att *“En ledare ska inte ge vika, har vi bestämt något så har vi”*. Rektorn själv menade att en bra ledare ska ha en förmåga att se alla och deras kompetens så att ledaren på så sätt kan se varje individs styrka och utefter det veta hur ledaren kan utveckla individen. Fortsättningsvis betonas trygghet och närvaro som viktiga faktorer som kännetecknar en bra ledare. Det var viktigt att ledaren inte bestämmer över andra utan leder dem, rektorn menar på att *“Man ska leda andra, inte bestämma över andra”*.

Ledarskapet från rektorn, på denna skola, beskrivs av lärarna som stöttande och att hen ger dem frihet. En menar att *“Det är en dynamisk arbetsplats. Det får hända saker. Vi får testa och det är inte fel att misslyckas”*. En annan beskriver ledarskapet *“X styr inte med järnhand och jag känner att jag har ett förtroende att genomföra saker”*. Lärarna menar vidare att rektorn alltid har en öppen dörr till sitt arbetsrum och att de alltid är välkomna om det skulle vara något *“Man får snabb återkoppling, om hen är på plats kan man bara gå förbi rummet”*. Många berättar att rektorn delvis är i rörelse ute i skolan och visar sin närvaro.

Att vara ute i verksamheten och att vara närvarande är något som rektorn själv förespråkar och betonar som viktigt. *“Management by walking”* är ett begrepp som rektorn eftersträvar och försöker leva upp till. Dock anser rektorn att den senaste tiden har varit stressig, vilket har lett till att det inte funnits tid till att vara ute i verksamheten så mycket som hen har önskat. Det kan handla om klassrumsbesök, närvara vid elevrådets möten eller andra skolsammanhang. Detta är något som lärarna uppskattar *“Hen kommer in på någon lektion ibland i tio minuter och ger feedback ... den snabba feedbacken är viktig, den kan man ta till sig mycket av”*. Relationen mellan lärarna och rektorn beskrivs som både professionell och personlig av både rektorn och lärarna. En del lärare har jobbat med rektorn under en längre tid både på den nuvarande skolan men även tidigare när rektorn arbetade som lärare.

### 4.2.1 Beslutsfattande och delaktighet

Beslut är något som sker dagligen, allt från mindre till större omfattning. Grundskolechefen menar att rektorerna har ett väldigt självständigt arbete och att det sällan är hen som är inne och styr direkt i verksamheten. Var fjärde måndag har skolan APT där samtliga medverkar och varje måndag har lärarna veckomöte. Rektorn menar att det här finns avsatt tid för delaktighet *“Jag väger alltid in lärarna, bollar mycket med många och kollar av. Det är inte många beslut där jag är tvungen att köra över”*. Det som rektorn beskriver är lärarna överens om, de känner sig delaktiga och att det alltid finns en diskussion på skolan rörande beslut som ska fattas. En lärare formulerar sig på följande sätt: *“Det är alltid en diskussion och X känner efter. Om X skulle fatta ett beslut som vi inte gillar så skulle det ju heller inte bli någonting bra av det”*, en annan berättar följande *“X fattar inte beslut utan att höra med oss oftast. X tar in och lyssnar på oss. Om hen måste ta snabba beslut gör hen det”*. Dock förklarar en del lärare att de inte kan bli

involverade i alla beslut och att det är vissa beslut som tas "där uppe", vilket är något som de har förståelse för eftersom rektorn har den ledande positionen.

Det finns en bild om att skolan är en av de mer framgångsrika i kommunen "*Vi ligger i framkant på denna skolan*". En lärare uttalar sig om att hen tror att ledarskapet är starkt bidragande till att det går bra på skolan "*Jag tror det är nyckeln till varför vi är en så framgångsrik skola ... lyhördhet och högt i tak*". Många lärare ansåg att det inte fanns några konkreta förbättringsområden hos rektorn. Några fåtal menade dock att rektorn skulle kunna vara mer hård i något enskilt fall. Lärarna i fråga menade att rektorn sitter på en befattning där hen har rätt att säga till och faktiskt kan göra det om det skulle behövas.

### **4.3 Lärande och utveckling**

#### **4.3.1 Det individuella lärandet**

Vad som är utveckling för lärarna beskrevs på olika sätt. En av lärarna, som har mindre erfarenhet av läraryrket, menar att lärande och utveckling för hen är att få utmaningar och få testa på saker som hen inte är bekväm med. En annan lärare, med likande erfarenhet, hävdar att det är under de första åren man utvecklas som mest.

En lärare som, i förhållande till de andra, har längre erfarenhet av att arbeta som lärare förklarar att hen känner sig väldigt trygg i sin pedagogiska yrkesroll. Nu försöker hen ta del av så många rapporter och artiklar som möjligt för att kunna hålla sig uppdaterad i forskningen som görs inom hens ämnesområde och på så sätt utvecklas "*Jag har jobbat så länge som lärare så som pedagog känner jag mig väldigt trygg*". En annan lärare som har lång erfarenhet av arbetet beskriver att hen utvecklas genom elever och kollegor som ger utmaningar "*... eleverna kan ställa frågor som utmanar mig, där jag måste kolla upp något till nästa lektion som jag inte tänkt på*". Hen berättar även om vikten av att hålla sig uppdaterad med artiklar och tidningar inom dennes kunskapsområde.

Rektorn hävdar att utvecklingen och lärandet speglar de mål som är uppsatta för verksamheten. Det finns en skillnad mellan individens och verksamhetens mål, men verksamhetens mål påverkar de individuella målen. Rektorn säger "*Vi har verksamhetens mål, sedan behöver vi i verksamheten titta på vad vi kan göra för att nå dem*".

Under läsåret har rektorn ett medarbetarsamtal med lärarna på höstterminen och ett lönesamtal på vårterminen. Rektorn och lärarna menade att det är på de individuella medarbetarsamtalen som de pratar om var lärarna befinner sig i sin utveckling och vad den enskilda individen har för behov för att kunna utvecklas. I samband med medarbetarsamtalen upprättas en utvecklingsplan med individuella mål. De sätts upp gemensamt av rektorn och läraren genom en dialog. Rektorn anser att "*har man själv tagit fram dem är det större chans att man jobbar med målen*". Utvecklingsplanen följs upp dels på nästa medarbetarsamtal och dels löpande i den dagliga verksamheten genom observation och samtal. Lönesamtalen liknar medarbetarsamtalen och där finns det också tillfälle att följa upp hur det har gått med den individuella utvecklingen, berättar både rektorn och lärarna. Lärarna beskriver olika strategier för att kunna arbeta med sina individuella mål i den dagliga verksamheten. En del menar att de har med sig målen i bakhuvudet medan andra sätter upp anteckningar för att påminna sig själv om dem. En lärare berättar hur hen söker stöd hos sina närmsta kollegor för att tillsammans påminna varandra om må-

len. Rektorn berättar om sina individuella mål och om hur dessa påverkar hans ledarskap *“Har inte jag tydliga mål tappar jag också fokus omedvetet ... det kommer märkas på resultatet”*. Rektorn menar på att allt hänger ihop från de högsta målen ner till de lägsta.

Gemensamt för lärarna och rektorn är att de poängterar vikten av det egna ansvaret i förhållande till deras utveckling och lärande. Rektorn förklarar att det inte finns något system där hen följer upp vad varje enskild lärare har kunskaper om utan det sker på eget ansvar. Flera lärare sa att det inte endast är rektorn som ska tillgodose deras behov av lärande, utan att det också är deras egen skyldighet att komma med förslag och idéer för att kunna utvecklas. En lärare menade att det är upp till hen själv att se till att hen jobbar med målen i den dagliga verksamheten *“Jag tycker att jag blir tillgodosedd i mitt lärande, och annars tycker jag det ligger ett eget ansvar också”*.

Några gånger per termin får eleverna en indikation om hur de ligger till i de olika kunskapsämnena i form av pilar. Dessa pilar pekar upp, ner eller rakt beroende på hur det går för eleven i ett specifikt ämne. Pilarna är till för att eleven ska se om det är något som hen behöver utveckla eller fortsätta med för att kunna uppnå ett högre betyg. Denna indikation ger inte bara eleven en anvisning om vilket betyg som väntar utan läraren får också en bild om hur undervisningen fungerar. Läraren får då möjlighet att se om det är något som hen behöver utveckla för att bli en bättre lärare, om till exempel många elever har pilar upp eller ner kan det ge en fingervisning hur det går för läraren. Här berättar också en lärare hur rektorn är involverad i pilarna *“Vi går igenom det med rektorn så att hen blir involverad i hur det går för eleverna ... om rektorn till exempel ser ett tydligt mönster att det har dippat i samma ämne i alla klasser kan rektorn på så sätt fånga upp oss som lärare”*.

### **4.3.2 Det gemensamma lärandet**

Lärarna som intervjuades har olika lång erfarenhet av läraryrket. Det är något de ser som en tillgång. En lärare menar att varje individ har olika kunskaper och erfarenheter som de tillsammans kan ta del av och på så sätt utveckla varandra. Något som var påtagligt i samtliga intervjuer med lärarna var att utveckling och lärande i förhållande till sina kollegor var något som de värderade högt. De ansåg att lärandet med kollegorna gynnade dem mer i deras utveckling än rektorns ledarskap. En lärare förklarade att: *“Rektorn bestämmer om jag får åka iväg på en kompetensutveckling eller konferens. Men mycket utvecklas jag med mina kollegor och inte med hen”*, en annan lärare förklarar bland annat att *“Jag utvecklas varje dag, man ställs inför nya saker. Elever och kollegorna är de som utvecklar mig mest”*.

Rektorn menar att lärarna har stora möjligheter att utvecklas på arbetsplatsen *“Vi jobbar väldigt tajt och nära varandra ... de arbetar även med samedömning och är inne hos varandra i klassrummen”*. Rektorn poängterar vidare att hen upplever att de som är nya lärare känner stöttning och hjälp att utvecklas som lärare.

Bokcirklar och föreläsningar är exempel på moment som används för att utveckla lärarna. Bokcirkelarna går ut på att de gemensamt väljer ut en bok som de sedan diskuterar i grupp. Efter detta försöker de sedan anamma nya metoder och kunskaper som skulle passa bra in i den kontext som de arbetar i. En lärare förklarar att *“Det mesta kan om-sättas direkt i praktiken, men ibland kan det kännas svårt. Till exempel när vi läst en*

bok, vissa grejer var lätta att tänka på men vissa var mer riktade till yngre åldrar, vilket gör det svårare att applicera på denna skolan med elever i högre åldrar”. På studiedagarna är lärarna ofta fria att disponera sina timmar. I något enskilt fall har de hyrt in föreläsare utifrån och ibland kan de ha en föreläsning via internet som de tittar på tillsammans för att sedan diskutera. Föreläsningarna via nätet samt bokcirkelarna förklaras som ett bra och kostnadseffektivt sätt att lära sig något nytt tillsammans.

Något som både lärare och rektor var överens om var att de önskade att ha fler studiebesök på andra skolor och kommuner. *“Studiebesök ger ett kunskapsbyte med andra skolor. Där vi får se hur andra skolor arbetar”* förklarar rektorn.

#### **4.4 Organisationskultur**

Något som genomsyrade samtliga intervjuer, oavsett om vi pratade om struktur, ledarskap eller utveckling och lärande, var vikten av att de hjälpte varandra på arbetsplatsen. Stämningen på skolan beskrivs av alla intervjupersoner, inklusive rektorn, som familjär med högt i tak. Om det är något som någon undrar över är de inte rädda för att fråga och bolla idéer med varandra, berättar många lärare *“Vi har öppna dörrar, vi stöttar och lyfter varandra”*, *“Vi försöker dela med oss av vad vi hittar, vi är rätt aktiva på nätet och läser där”*, *“Man utvecklas med hjälp av kollegorna”*. Rektor delar samma uppfattning som lärarna *“Lärarna har öppna dörrar och hjälper varandra mycket”*.

Frihet är det många lärare som lyfter fram och ser som något centralt i deras arbete. Friheten som ges från rektorn, som beskrevs ovan, är något som lärarna ser som betydelsefullt. En lärare berättar att tidigare hade de väldigt styrda studiedagar. Hen fortsätter med *“Idag får vi styra över våra studiedagar mer... Nu får vi tid till planering och stressen har nog lugnat sig hos många”*.

Samtliga intervjupersoner, exklusive grundskolechefen, förklarar att en viktig morgonrutin är när personalen på skolan sitter i kaféet innan lektionerna börjar för att samtala med kollegorna. *“Det är en av de viktigaste stunderna på dagen”* menar rektorn. Rektor poängterar att hen under kaffestunden på morgon hinner träffa personalen och prata med dem. En lärare förklarar att om hen har mycket att göra försöker hen alltid att ta sig tid att sitta i kaféet en liten stund *“Inte alltid jag hinner det, men försöker alltid en stund”*. Efter morgonfiket rullar allting på. Allt från att planera lektioner och hålla i lektioner till att ta hand om elevärenden.

#### **4.5 Kvalitetsverktyget LS**

Intervjupersonerna har varierande kunskap om kvalitetsverktyget (LS), vad det är och hur det används. Rektor förklarar det som *“Varje medarbetare ska känna att de är delaktiga ... man känner att man som medarbetare är delaktig, är betydelsefull och får cred när man gör ett bra jobb”*. Bland lärarna varierar kunskapen om LS. En lärare säger *“Jag känner igen det, men vet inte vad det är”*, en annan berättar *“Jag har fått information om det, men det är flera år sedan och väldigt lite”*. Grundskolechefen beskriver LS som *“Ett verktyg för att få en kvalitetssäkring, men jag vet inte vad syftet med LS är”*. Vid intervjutillfället upplevs samtliga intervjupersoner ha en oklar bild av vad LS är och det är ingen som kan ge en tydlig helhetsbild om hur det fungerar eller vad det innebär.

Grundskolechefen berättar att majoriteten av informationen om LS går via HR-avdelningen *“Kommer lite information från mig, men mycket detaljinformation har HR”*. Rektorn berättar att hen *“Har fått information om vad det handlar om, det finns utbildningar om man känner sig osäker”*. Varken grundskolechefen eller rektorn kan berätta om några verktyg som finns till förfogande för rektorerna för att kunna arbeta med LS bortsett från skriftlig information som skickats ut.

Inställningen till LS är skeptisk från majoriteten av intervjupersonerna. De lärare som inte visste vad LS var fick inte frågan om hur de såg på LS, men en av de som hade kunskap om LS säger *“Känner spontant att man lägger mycket pengar på det, men vad ger det egentligen?”*. Rektorn berättar om sin syn på LS *“Man har höga mål och en tro om att nå högt. Man måste titta på varför man inte gör det, ta små steg istället för att säga att man ska nå högst ... blir annars ingen röd tråd”*. Grundskolechefen berättar om sin inställning *“Jag är skeptiskt till nyttan av LS”*. Hen nämner bland annat de årliga medarbetarundersökningarna, att de ger mycket av den information som man får ut genom LS undersökningar.

## 5. Teori

Vid bearbetningen av resultatet formades fem teman: struktur, ledarskap, lärande och utveckling, organisationskultur samt LS. Dessa teman kommer även att följa upplägget i teoriavsnittet bortsett från temat LS. Eftersom LS är en metod för att bidra till ett ledarskap som inspirerar till lärande inom organisationer, kommer de teorier som används i analysen av LS inom organisationen i fråga finnas under de övriga rubrikerna. Teorin som presenteras är vald utifrån den analys som gjorts av resultatet och används till att beskriva intervjupersonernas upplevelse om hur det ser ut på skolan.

### 5.1 Struktur

I detta avsnitt presenteras inledningsvis ledningsstrukturen utifrån skolans perspektiv. Vidare beskrivs informell och formell struktur och för att sedan avsluta med Mintzbergs teori om organisationstypen professionsbyråkrati.

Skolans ledningsstruktur är något som finns på den enskilda skolan, kommunalt eller nationellt. Det innefattar ledning, ledningsorganisation och styrning. Ledningsstrukturen kan ge stöd eller i vissa fall ses som en blockering för rektorns ledarskap (SOU: 2004:116). Skolans struktur har under de senaste åren förändrats. En del som förändrats är att man idag lägger större fokus på elevernas resultat framför lärprocessernas utformning. I debatter på nationell nivå diskuteras ofta till exempel PISA-studier och hur Sverige står i förhållande till andra länder. År 2009 sattes Statens skolinspektion i verket, vilket har varit bidragande till den resultatfixering som nu råder i Sverige. Detta resultatfokus har påverkat rektorer i Sverige då många idag ser just elevernas resultat som en stor del av deras arbete, framför processerna. De sociala målen, normer, värden och personlig utveckling har därmed hamnat i skymundan (Höög & Johansson, 2014).

Höög förklarar i Sveriges Utbildningsradio (2015) att *“Det knepiga med ledarskap är att man måste förstå vad en organisation är. En organisation skapar man och man behöver nå mål och då måste man förstå hur man ska nå de målen”*.

Strukturer och processer är signifikanta komponenter för offentlig verksamhet. Processer avser beteenden och aktiviteter som är bestående över tid. Lärandeprocesser, beslutsprocesser eller meningsskapande processer är några exempel. Med strukturer menas de fasta ramar som processerna har utrymme att handla inom. Strukturen sätter begränsningar för vilka som kan medverka samt vilka problemuppfattningar, situationsuppfattningar och lösningsförslag som anses vara godtagbara, rimliga eller giltiga (Christensen, 2005).

#### 5.1.1 Informell och formell struktur

I större organisationer finns det ofta ett organisationssystem som delar in de viktigaste funktionerna, exempelvis ledning och avdelningar. Avdelningar kan sedan i sin tur ha interna arbetsindelningar och tillvägagångssätt i det dagliga arbetet. När forskare talar om organisationsteori talar de ofta om formell och informell struktur. Med formell struktur menas här den uppsättning av huvudbestämmelser och regler som gäller i en organisation och som syftar främst på styrning och arbetsdelning. Det innebär inte att dessa behöver vara nedskrivna utan kan genom vana i arbetsfördelning eller sammansättning av grupper vara givet för alla. De formella systemen kan ses som ett instrument

i ett bestämt syfte att nå målen. Informell struktur har en annan karaktär och har genom empirisk forskning visat sig ha en betydelsefull roll. Med den informella strukturen menas kreativt samarbete, relationer och gemenskap. Den informella strukturen skapas genom att det formella systemet inte tillgodoser till exempel behovet av det sociala och den mänskliga kontakten. Genom olika sociala nätverk och spontana grupper försöker de anställda täcka det organisationen inte kan tillgodose och istället få det av varandra (Lindkvist, Bakka & Fivelsdal, 2014).

### **5.1.2 Professionsbyråkratisk organisationstyp**

Mintzberg (1979) har tagit fram fem organisationstyper som visar hur olika organisationsstrukturer kan se ut. En av organisationstyperna är den professionella byråkratin, som har en horisontell decentralisering och specialisering. Den professionella byråkratin bygger på standardisering av kompetens och kunskap. Medarbetarna har kontroll över sitt eget arbete och de är ofta oberoende av kollegor, men är nära klienter eller kunder. Ett exempel är lärare som har ett självständigt arbete i klassrummen nära eleverna men som nästan är dolda från kollegor och överordnade. Lindkvist, Baka och Fivelsdal (2014) beskriver Mintzbergs organisationstyper utifrån omvärldsfaktorer. Vad som karaktäriserar den professionella byråkratin är de två omvärldsfaktorerna stabilitet och komplexitet. Stabilitet handlar om dimensionerna mellan stabilitet och dynamik, och studerar hur pass påverkingsbar organisationen är från omvärlden av oförutsägbara händelser. Det kan innebära plötsliga politiska ingrepp eller en snabb teknisk utveckling. Den professionsbyråkratiska organisationstypen ses som stabil i förhållande till de andra organisationstyperna. Den andra omvärldsvariabeln som den professionella byråkratin har är komplexitet. Den innefattar hur mycket expertis och teknologi som behövs i organisationen. Mintzberg (1979) betonar att komplexiteten kan minskas genom standardisering och rationaliseringen i organisationen.

## **5.2 Ledarskap**

Avsnittet inleds med en definition av ledarskap och chefskap, för att senare redovisa det transformativa ledarskapet följt av det pedagogiska ledarskapet.

### **5.2.1 Ledarskap kontra chefskap**

Chef och ledare är två begrepp som diskuteras i ledarskapslitteraturen, ofta i form av skillnader. En av dem som konstaterar skillnader är Kotter (1990) som anser att båda ledningssätt är viktiga beroende på vilket syfte och vilken kontext som personen verkar i. Chefskap innebär bland annat att organisera, kontrollera, budgetera och leda personal. Detta till skillnad från ledarskap som handlar om att utveckla visioner och strategier för individerna så att de motiveras och inspireras till att utvecklas. Chefskap är till för att bevara den rådande strukturen och systemet, medan ledarskap handlar om att verka för utveckling och förändring.

Kotter (1990) betraktar chefskapet och ledarskapet som två olika processer. Detta betyder dock inte att det är två helt olika typer av människor eller att man inte kan vara både chef och ledare. Dunford, Fawcett och Benett (2000) refererar i Ludvigsson (2009) har samma åsikt och menar att en rektor måste vara både chef och ledare för att en skola ska kunna vara effektiv. Det är viktigt att det finns en balans mellan dem. Om chefskapet tar över kan det leda till en byråkrati utan ett tydligt syfte och om det läggs för stor vikt vid ledarskapet kan det leda till opraktiska förändringar och oordning. Ju mer komplex och större organisation som personen verkar i, desto viktigare är chefskapet i verksamheten (Kotter, 1990). Chefskapet utifrån definitionen ovan kan jämföras i likhet med det for-



mella ledarskapet som enligt French (2011) innebär att ledaren innehar en position eller befattning som ger en uttalad ledarroll. Om begreppen definieras i en allt för stor utsträckning som olika processer kan det leda till en otydlighet snarare än en förklaring. Dock är många forskare eniga om att ledarskapsrollen och chefsrollen är viktiga. Hur dessa ska samspelas är en komplex fråga som bör studeras i empirisk forskning (Yukl, 2012). Hoy och Miskel (2008:419) ger en definition av ledarskap *“leadership is a process of social influence in which one person is able to enlist the aid and support of others in the accomplishment of a common task”*.

### **5.2.2 Transformativt ledarskap**

Det transformativa ledarskapet bygger på det transaktionella ledarskapet och ofta kan ledare vara influerade av båda delar. Det transaktionella ledarskapet är ett utbyte mellan ledaren och medarbetaren (Bass, 2008). Det bygger på att det finns ett beteende för villkorlig belöning, vilket omfattar ett förtydligande om vilket arbete som krävs för att uppnå belöning. Man använder även belöningar för att öka motivationen hos sina medarbetare och bestraffningar eller korrigerande åtgärder vid avvikelser från den standard som förväntas av medarbetaren. Med ett transformativt ledarskap motiveras medarbetarna ofta till att göra mer än vad som förväntas av dem, då de känner tillit, beundran, lojalitet och respekt för sin ledare. Genom att inspirera och utveckla sina medarbetare ger ledaren medarbetarna egenmakt (Yukl, 2013). Ledaren vill motivera sina medarbetare till att utföra mer än vad de från början trodde var möjligt (French, 2011). En transformativ ledare känns ofta igen genom att bland annat ha en motivation till att leda och att ha förmågan att relatera till andra människor. Ledaren är också öppen för nya idéer, tankar och förslag utöver sina egna (Bass, 2008).

Inom det transformativa ledarskapet lyfter Bass (2008) tre delar som berör hur ledaren motiverar och transformerar sina medarbetare. Den första delen innebär att ledaren gör medarbetarna mer medvetna om uppgiftsresultatens betydelse. Ledaren arbetar också på att få medarbetarna att se organisationens och gruppens intresse framför sitt egenintresse. Medarbetarna ser då bortom sina egna intressen och fokuserar istället på att lyckas som grupp (French, 2011). Den sista delen innebär att ledaren aktiverar medarbetarnas behov på en högre nivå i Maslows behovstrappa<sup>1</sup>. Ledaren tar då medarbetarna från de lägre behovsnivåerna, där säkerhet är ett av behoven, till en högre nivå där medarbetarna känner ett behov av självförverkligande och prestation (Bass, 2008). För att lyckas med detta hjälper ledaren sina medarbetare genom att guida dem, inspirera dem och själv bidra med sin arbetsinsats för att nå organisationens mål (French, 2011).

Bass (1985) refererad i Yukl (2013) menar att det transformativa ledarskapet leder till att medarbetarna känner en högre motivation och att det ökar resultaten jämfört med om man till exempel endast skulle använda sig av ett transaktionellt ledarskap. Ledaren får medarbetare att se bredare, vilket skapar en medvetenhet och acceptans gällande gruppens mål (French, 2011). Det innebär också att ledaren och medarbetaren lyfter varandra till högre höjder vad gäller etik, moral och motivation. Ledaren får sina medarbetare att se hur de kan göra skillnad och bidra till att helheten blir bättre och bortse från sina egna individuella framgångar (Landy & Conte, 2010). Den transformativa le-

---

<sup>1</sup> För att läsa mer om Maslows behovs trappa se: Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (Second edition). Addison WesleyLongman: New York.

daren gör medarbetarna mindre beroende av sin ledare och mer självbestämmande genom att till exempel delegera betydande befogenheter, skapa självledande grupper, ta bort kontroller och bygga en kultur där självbestämmande är en stor del (Yukl, 2013). Bass (2008) nämner svagheter i det transformativa ledarskapet. Det finns de forskare som menar att det inom det transformativa ledarskapet läggs för stort fokus på hur ledaren påverkar individerna istället för gruppens eller organisationens prestationer. Bass menar att det finns svårigheter med att koppla ledarens vision till de individuella prestationerna i gruppen.

### 5.2.3 Pedagogiskt ledarskap

Begreppet pedagogiskt ledarskap definierar skolinspektionen på följande sätt:

*“Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget. Omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för sambandet mellan insats och resultat.”* (Skolinspektionen, 2012:3-4).

För att lyckas med de mål som satts upp för skolan och elever anser Sergiovanni (1998) att ledarskapet måste förändras. Han är en förespråkare av det pedagogiska ledarskapet och skriver följande:

*Provide pedagogical leadership that invests in capacity building by developing social and academic capital for students and intellectual and professional capital for teachers. Support this leadership by making capital available to enhance student learning and development, teacher learning and classroom effectiveness* (Sergiovanni, 1998:38).

I det pedagogiska ledarskapet fokuserar man inte på att öka det materiella värdet utan istället på att öka värdet genom att utveckla olika former av mänskligt kapital. Med kapital menas värdet på något, som när det investeras korrekt, producerar mer av samma sak, som sedan i sin tur ökar det övergripande värdet (Sergiovanni, 1998). Det handlar om att utveckla det sociala kapitalet genom att skapa en vårdande gemenskap. När det sociala kapitalet uteblir finns det risk för att elever utvecklar normer och sub-grupper som motverkar lärandet. Det akademiska kapitalet utvecklas genom att basen för de beslut som rör skolans organisation består av undervisning och lärande. Dessa beslut kan röra till exempel personal, tid, pengar och andra resurser (Leo, 2015).

En rektors pedagogiska ledarskap kan delas in i direkt och indirekt pedagogiskt ledarskap. I det direkta pedagogiska ledarskapet leder rektorn skolans centrala processer, undervisning och lärande. Det fokuserar på att rektorn är med i klassrummen och ger återkoppling på lärarnas undervisning samt analyserar resultatet i skolan i relation till lärandesituationen och undervisningen. Det direkta pedagogiska ledarskapet möjliggör stöd, utmaning och utveckling av lärarna genom kommunikation och samtal om skolans centrala processer. Det indirekta pedagogiska ledarskapet består av de förutsättningar som rektorn möjliggör för undervisning och lärande. Det kan till exempel innebära att sköta strukturella former som att avsätta tid för samarbete i lärarlag eller lärares scheman (SOU, 2015:22).

Leo (2015) refererar till Törnsén och Ärlestig (2014) som har konstruerat en modell för pedagogiskt ledarskap. Denna modell är baserad på nationella läroplaner, egen forskning och faktorer som blivit identifierade av International Successful School Principal Project om vad som finns hos framgångsrika rektorer. I denna modell menar de att det pedagogiska ledarskapet kan sammanställas i tre olika delar. Den första delen handlar om att skapa förutsättningar för undervisning och lärande, andra delen berör att leda undervisning och lärande och den sista delen handlar om att länka samman det dagliga arbetet där undervisning och lärande ingår med de organisatoriska målen och resultaten. De tre delarna i modellen interagerar med varandra och bildar tillsammans en helhet för det pedagogiska ledarskapet. Det finns också en länk mellan dem och ledningen som har hand om mål, processer och resultat.

I modellen presenteras konkreta exempel på vad detta skulle kunna innebära i praktiken. Vid målstyrning skapar den pedagogiska ledaren förhållanden för undervisning och lärande med utgångspunkt i skolans uppdrag och elevernas kunskapsmål. Enligt denna modell ska rektorn ha speciella mål och en vision för skolan med höga förväntningar på elever och lärare som arbetar för att utveckla skolans interna organisation. Processtyrning innebär att den pedagogiska ledaren leder undervisning och lärande genom att till exempel göra besök i klassrummen, arbeta med tillsyn och feedback, diskutera undervisningsmetoder, didaktik och relationer. För att rektorn i denna modell ska ses som resultatstyrd krävs det att denne kopplar samman skolan och elevernas resultat med den dagliga verksamheten. Rektorn ska analysera resultaten och undersöka varför de ser ut som de gör och arbeta för att det ska ske förbättringar (Leo, 2015).

### **5.3 Lärande och utveckling**

Nedan följer teorier som berör lärande och utveckling. Ellströms definition av lärande följs av en distinktion mellan det formella och informella lärandet. Därefter presenteras Kolbs lärandecirkel och Ellströms handlingsutrymme. Avslutningsvis förklaras Erauts modell för arbetsplatslärande som en sammansättning där likheter med föregående teorier kan urskiljas i olika delar av modellen.

Lärande är ett vitt begrepp som kan definieras på olika sätt. Ellström (1996:147) definierar lärande enligt följande *“Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning”*.

Ellströms (1992) teori utgår från påverkansfaktorer för lärandeprocessen. Relationen och individens samspel med sin omgivning är utgångspunkten. Individens erfarenheter och tidigare kunskaper kan fungera som en faktor påverkad av omgivningen. Individens omgivning kan även avse det sociala i form av interaktion med andra människor. På samma sätt kan det finnas regler och normer som styr individens handlande eller social-organisatoriska strukturer.

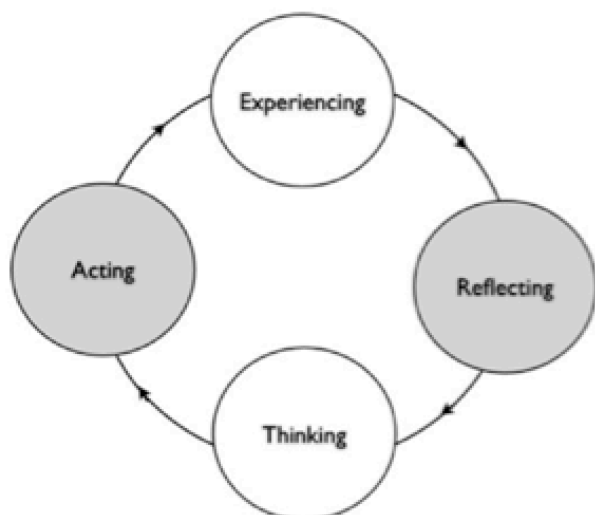
#### **5.3.1 Det informella respektive det formella lärandet**

Det informella respektive formella lärandet är två olika typer av lärande. Det informella lärandet definieras som det lärande som sker i det dagliga arbetet. Det sker främst omedvetet och som en reaktion följt av andra aktiviteter. Dock kan det även vara medvetet i olika typer av erfarenhetsbaserat lärande, till exempel coaching. Det formella lärandet avser ett förberett lärande med ett tydligt mål. Lärandet omfattar aktiviteter

med ett mål att främja lärandet. Det kan exempelvis handla om särskilda föreläsningar och kurser (Ellström, 1996).

### 5.3.2 Kolbs erfarenhetsbaserade lärande

För att förstå erfarenhetsbaserat lärande ska tonvikten läggas vid en persons egna upplevelser som ett centrum för lärande. Kolbs lärandecirkel förklarar hur detta kan ske. Lärandecirkeln innehåller fyra delar: uppleva (experiencing), reflektera (reflecting), tänka (thinking) och agera (acting) (Peterson, DeCato & Kolb, 2015). En konkret upplevelse



(Peterson, DeCato & Kolb, 2015)

är basen för observation och reflektion. En upplevelse som observeras genererar en reflektion hos individen. Denna reflektion leder efter tänkande vidare till en teori om hur något fungerar, detta leder i sin tur vidare till slutsatser som kan användas som vägvisare vid nästa agerande som skapar nya erfarenheter (Kolb, Osland & Rubin 1995). Denna lärandecirkel är lyhörd för den kontext som en individ befinner sig i. Detta betyder att den kan appliceras på flera arbetsplatser i olika kontexter (Kolb & Kolb, 2005). För att lärandet ska få fullt genomslag måste alla fyra

delar genomföras. Det krävs att individen upplever något och observerar denna upplevelse, reflekterar över upplevelsen, tänker kring upplevelsen och där individen kommer fram till någon form av lösning eller teori om upplevelsen och tillslut agerar efter detta. På så sätt påbörjas cirkeln på nytt och lärande uppstår (Mankin, 2009).

### 5.3.3 Handlingsutrymme och lärande

Ellström (1992) tar upp hur handlingsutrymmet påverkar individens möjlighet till lärande. Det handlar om individens förmåga att medvetet påverka eller styra sin omgivning och på så sätt förverkliga sina mål.

Det finns två nivåer av lärande som visar på vilket utvecklingsläge som eftersträvas i lärandet. Beroende på vilken lärandenivå som vill främjas finns det olika krav på organisationen, utformningen av arbetet eller lärsituationen (Ellström, 1996). Utgångspunkten för dessa nivåer är relationen mellan individens, eller gruppens, lärande och kontexten som lärandet verkar i. Den ena nivån kallas för anpassningsinriktat lärande och har ett lägre ordningsläge. Det innebär att individen utgår från givna förutsättningar, mål eller uppgifter. Individen försöker inte ifrågasätta eller ändra förutsättningarna, uppgiften eller målen. Den andra nivån är utvecklingsinriktat lärande, som har ett högre ordningsläge. Det innebär istället att förutsättningarna, uppgiften eller målen inte är eller tas för givna. Individen ifrågasätter och har ett kritiskt förhållningssätt till det givna handlingsutrymmet som finns i verksamheten. Utifrån en enskild persons perspektiv kan det innebära att individen provar nya metoder eller arbetssätt. Ur ett strukturellt perspektiv kan lärandet gälla förändring och omtolkning av bestämda rutiner, mål, uppgifter eller andra villkor som är sammanlänkade med organisatoriska och kunskapsmässiga mål. Ansvaret för att formulera, tolka och identifiera uppgiften ligger hos individen. Om

uppgiften däremot redan är given undersöks bakgrunden, innebörden och önskvärldheten av uppgiften (Ellström, 1996; Ellström, 2004).

Ellström (2004) betonar att både anpassningsinriktat som såväl utvecklingsinriktat lärande kan ha negativa som positiva effekter på lärandet. Anpassningsinriktat lärande betraktas ofta som ett negativt lärande, medan utvecklingsinriktat lärande ofta ses ha en mer positiv innebörd. Ett anpassningsinriktat lärande med riktning på att till exempel förstå olika typer av uppgifter eller att klara av en ny situation innebär givetvis ett positivt lärande i grunden. Samtidigt kan det framstå som negativt i avseendet att individen anpassar sig till en given verklighet i form av underordning eller passivisering. Utvecklingsinriktat lärande kan på motsvarande sätt tolkas som positivt när individen ifrågasätter inrättade tankesätt eller rutiner, som i sin tur främjar utvecklingen av verksamheten. Samtidigt kan utvecklingsinriktat lärande få en negativ prägel om allt för stort fokus ligger på omprövning, flexibilitet och ständig förändring. Det kan leda till en negativ stress och en känsla av otillräcklighet.

Ett sätt att applicera anpassning- och utvecklingsinriktat lärande är att utgå från det handlingutrymme som finns i den lärandesituationen. Med handlingsutrymme menas den frihetsgrad som individen ges i dessa avseenden. Det kan handla om tolkningar och val av en uppgift eller mål samt vilka metoder som används för att lösa dessa, eller hur resultatet som uppnås värderas. Enligt tabellen nedan illustreras handlingsutrymmet, genom fyra typer av lärande och visar på frihetsgraden som erbjuds till individen i lärsituationen (Ellström, 1996).

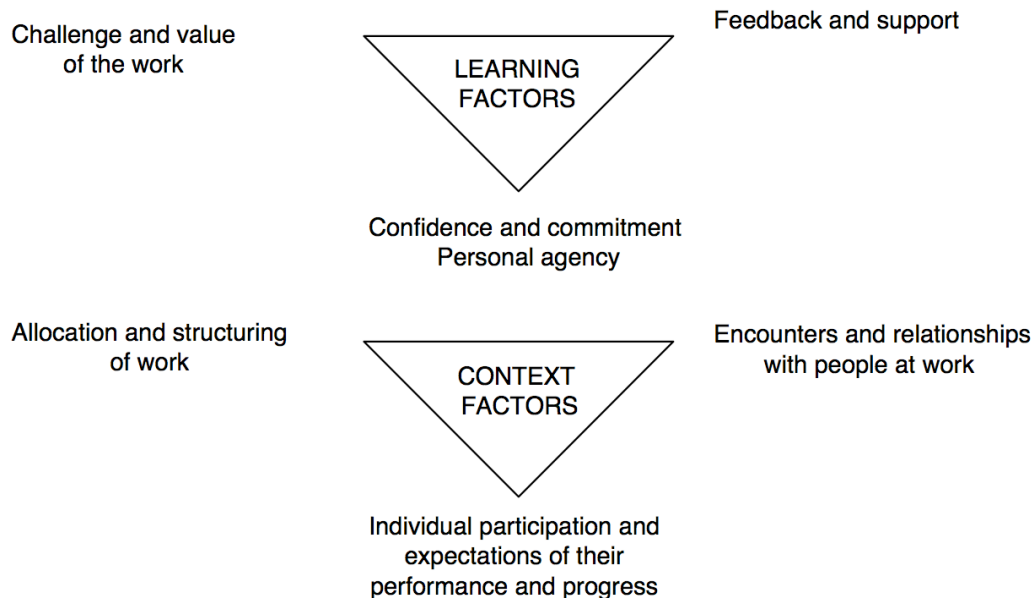
Typer av lärande/lärandenivåer				
Aspekt av lärandesituationen	Produktivt lärande			
	Reproduktivt lärande	Regelstyrt	Målstyrt	Kreativt lärande
Uppgift/Mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Givet	Ej givet	Ej givet	Ej givet

(Ellström, 1992)

Det reproduktiva lärandet, som är på den lägsta lärandenivån, har givna mål eller uppgifter, metod för hur uppgifterna ska lösas samt vilket resultat som ska uppnås. Syftet är att uppnå redan fastställda mål. Det produktiva lärandet, som är nästa lärandenivå, består av två olika varianter som heter regelstyrt respektive målstyrt. Vad som är lika med dessa varianter är att uppgiften är given eller tas för given, skillnaden mellan dem är frihetsgraden. Det regelstyrda lärandet innebär att både metoder och uppgifter är givna och förutbestämda och individen värderar själv resultatet i relation till uppgiften. I det målstyrda lärandet är det bara uppgiften som är utvald i förväg. Det är individens sak att sedan välja metod och att värdera resultatet av sina insatser. Det kreativa lärandet, som är på den högsta lärandenivån, kallas med andra ord för "learning by expanding". Det innebär att individen måste använda och nyttja sin egen förmåga att välja metod, värdera resultatet samt bestämma uppgiften, det vill säga analysera situationen. Det kreativa lärandet motsvarar det utvecklingsinriktade lärandet medan det anpassningsinriktade lärandet innefattar det produktiva, regelstyrda och målstyrda lärandet (Ellström, 1992).

### 5.3.4 Arbetsplatslärande

Det finns olika faktorer som kan möjliggöra och begränsa arbetsplatslärande. Eraut (2007) har format en modell som bygger på flera forskningsprojekt som inriktar sig på lärande i arbetslivet för professionella. Triangeln som befinner sig längst ner i modellen, kontextuella faktorer, ska ge en reflekterande bild av triangel ovanför, lärandefaktorer. Varje hörn i respektive triangel består av olika faktorer. Den högra sidan av modellen avser själva arbetet medan den vänstra sidan riktar sig åt relationerna i arbetet.



(Eraut, 2007)

Triangeln om lärandefaktorer tar upp relationen mellan utmaning, stöd och självförtroende. Faktorena avser individens inre processer om lärande. Självförtroende är en betydelsefull del för att lärande ska möjliggöras hos en individ. I Erauts studier har det visats att en individs lärande på arbetet sker genom att vara proaktiv och en vilja att söka utbildningsmöjligheter och detta kräver ett självförtroende. Självförtroendet uppstår genom att möta utmaningarna i sitt arbete. Stödet från kollegor påverkar individen i vilken utsträckning som hen har självförtroende att utmana sig själv (Eraut, 2007).

I takt med att fler studier har gjorts av Eraut utökades modellen med fyra faktorer: återkoppling, värdet av arbetet, engagemang och "personal agency". Återkoppling samt värdet av arbetet pekade på betydelsefulla faktorer för individens engagemang och motivation. Återkoppling betonas vara mer viktigt vid de första månaderna på en ny arbetsplats. På längre sikt, blir en mer normativ återkoppling på framstegen samt mötet med organisatoriska förväntningar allt mer viktigt. Vikten av "personal agency", som innebär att individen har kapacitet att agera självständigt och göra fria val, noterades också som betydelsefullt. Detta för att upprätthålla individens motivation i den nya miljön som individen ska anpassa sig till (Eraut, 2007).

Eraut (2007) beskriver hur den undre triangeln handlar, som tidigare nämnts, om de kontextuella faktorerna som påverkar lärandefaktorerna. Den första faktorn till vänster om triangeln, arbetets fördelning och struktur, är central då den påverkar tre olika delar i arbetet. Dels påverkar det utmaningar och svårigheter med arbetet, dels i vilken ut-

sträckning det är individuellt eller samverkande och dels möjligheterna till att arbeta bredvid mer erfarna kollegor och på så sätt möta och observera dem. Detta för att i sin tur sedan kunna bygga relationer och då möjliggöra att få stöd och feedback. Det är viktigt att hitta en balans i utmaningar och svårigheter i arbetet. Om ett arbete har för många utmaningar och svårigheter kan detta leda till att personen hamnar i ett stadie där man utvecklar mekanismer för att endast hantera situationen och inte utvecklas vidare. Ett problem som Eraut upptäckt är oron och osäkerheten vad gäller bedömning av det individuella arbetet. I detta sammanhang finns det ofta en osäkerhet gällande vilket deltagande som finns från medarbetaren själv, vilka förväntningar som arbetsgivaren har och huruvida dessa två är synkroniserade. Denna oro hos medarbetaren bottnar i att de endast får normativ återkoppling och feedback, vilket då leder till en lägre motivation hos individen och ett försvagat engagemang för organisationen som denne arbetar i.

Eraut (2007) konstaterar att majoriteten av medarbetarnas lärande sker på arbetsplatsen. Lärande i form av till exempel utbildningar bidrar när utbildningen är relevant och när den genomförs vid rätt tidpunkt, men även då krävs en del arbetsplatslärande för att kunskaperna ska kunna användas optimalt. För att arbetsplatslärandet ska lyckas förklarar Eraut (ibid) delar som är viktiga att ha i åtanke. Stöd och återkoppling är något som krävs för att medarbetare ska kunna lära och utvecklas, återkopplingen ska gärna ges av personer på plats i organisationen. Med hjälp av att låta medarbetare lära av varandra genom att till exempel arbeta bredvid varandra eller i olika grupper tillsammans ökar chanserna till lärande. Organisationen kan då uppmuntra lärandet och ge medarbetarna en chans att ta lärdom av varandras kunskaper. Ledarens inflytande är stort när det gäller arbetsplatslärande och det är dennes uppgift att skapa en organisationskultur där stöd och lärande är en stor del. Det är inte ledaren själv som alltid ska vara stödet och lärandet, utan genom organisationskulturen skapas en arbetsplats där det är naturligt att medarbetare lär av varandra. Det är viktigt att organisationen och ledarna i den har kunskaper om arbetsplatslärande, var det kan utvinnas och hur.

## ***5.4 Organisationskultur***

Det presenteras i detta avsnitt teori rörande organisationskultur och fokus ligger på organisationskultur i förhållande till ledarskap. Studien berör endast organisationskultur på arbetsplatsen och inte kultur eller värderingar som personer har privat. Inledningsvis presenteras organisationskultur som begrepp, vidare följer teori som kopplar samman organisationskultur med ledarskap.

Organisationskultur är något som ofta skapas och sker omedvetet, vilket gör att det är en viktig kraft att förstå. Genom att förstå kulturella krafter kan vi förstå oss själv bättre, vi kan då lära oss vad det är som definierar oss som individer. Vår personlighet och karaktär reflekterar vilken eller vilka grupper vi identifierar oss med och vilka vi vill tillhöra, dessa grupper socialiserar och formar oss. Kultur är därför inte bara något som finns i vår omgivning utan också något som finns inom oss (Schein, 2010). Hoy och Miskel (2008) beskriver att organisationskulturen är det som gör ett försök till att känna av en organisations atmosfär, känsla och karaktär. Det finns enligt Schein (2010) tre nivåer av kultur. Den första nivån innehåller strukturer och processer som vi kan se och känna. Den andra nivån innehåller bland annat mål, idéer och värderingar. Undermedvetna antaganden tillhör den tredje och sista nivån. Då denna fallstudie undersöker intervjupersonernas upplevelser genom intervjuer kommer främst den andra nivån behandlas.

Den första och tredje nivån studeras ofta genom observation (ibid), vilket inte ingår i denna studie.

Schein (2010) beskriver vad organisationskultur är genom att ge exempel på vad det kan vara: normer i gruppen, "spelets regler", gemensamma tankesätt, klimatet, en formell filosofi och delade värderingar. Hoy och Minskel (2008:177) gör en generell definition av vad organisationskultur är "... a system of shared orientations that hold the unit together and give it a distinctive identity". French (2011:339) definierar organisationskultur konkret som "*the system of shared values and beliefs that develops within an organization and guides the behaviour of its members*". Medlemmar i en organisation kan ha gemensamma värderingar på arbetet som inte stämmer överens med värderingar som de har privat eller i familjen. Detta betyder att organisationskulturen inte behöver gå hand i hand med den kultur man till exempel har i sin familj (Landy & Conte, 2010). Kultur i en grupp eller organisation är inte något som finns där automatiskt, det är något som växer fram med tiden. Om en organisation haft samma ledare och medlemmar under en längre period har de en större sannolikhet att skapa en stark kultur jämfört med en organisation som haft flera olika ledarbyten och utan stabila medlemmar. Det krävs att man har en delad historia som gör att man tillsammans byggt upp gemensamma värderingar (Schein, 2010).

Ledarskap kopplas till kultur då det är ledaren som skapar kulturen och processen för kulturen att utvecklas och finnas i en organisation. Det är också ledaren som kan förändra kulturen om det skulle behövas. Det finns flera mekanismer som ledaren kan använda som redskap eller verktyg för att skapa en organisationskultur (Schein, 2010). Då rektorn i denna studie är den första rektorn på skolan har hen varit delaktig i skapandet av organisationskulturen på just denna skola och det kommer därför att kort redovisas vilka mekanismer en ledare kan använda sig av för att skapa "sin" kultur. Schein (ibid) beskriver olika mekanismer för vad ledaren gör för att skapa en organisationskultur, här nämns några: vad ledaren uppmärksammar, vad denne mäter och vad som kontrolleras regelbundet, hur ledaren reagerar vid kritiska situationer och organisatoriska kriser, hur ledaren fördelar resurser och hur ledaren arbetar med lärande och coachning. Mekaniserna är grundläggande och om en efterträdande ledare vill förändra en organisationskultur är det dessa som ska finnas i åtanke.

Det finns teorier som menar på att en stark organisationskultur kan hjälpa en organisation till att prestera mer och bli mer framgångsrik jämfört med andra organisationer. Synsättet är dock inte förankrat genom all forskning, men det finns en gemensam tanke. Tanken innebär att kunskap om organisationskultur och hur en organisation fungerar i sin verklighet är en fördel vid ledandet av en organisation (French, 2011).

En skola med en stark organisationskultur karaktäriseras genom att personerna som arbetar på skolan har delade värderingar och ett medvetande om hur saker och ting görs på just den specifika skolan. Rektorn ses som en hjälte eller hjältinna som representerar de grundläggande värderingarna, medarbetarna ses också som hjältar och hjältinnor i vissa situationer. På skolan kan tydliga ritualer utläsas och det finns ett utbrett deltagande i dessa. Det finns också en god balans mellan dels innovation och tradition och dels mellan autonomi och kontroll (Hoy & Miskel, 2008).



## ***5.5 Sammanfattning av teori***

Inledningsvis presenteras temat struktur. Här studeras ledningsstrukturen utifrån ett skolperspektiv. Ledningsstrukturen kan ses som ett stöd eller i vissa fall som en blockering för en rektors ledarskap. Strukturer och processer är betydelsefulla komponenter för den offentliga verksamheten. Processer tydliggör vilka beteenden som är bestående över tid. Strukturen ger ramar och begränsningar som processerna har utrymme att handla inom. Vidare presenteras den professionsbyråkratiska organisationstypen som ger en övergripande bild om hur den kan appliceras i skolans struktur. Det andra temat i det teoretiska ramverket är ledarskap. Först redogörs distinktionen mellan begreppen ledarskap och chef. För att förstå begreppet ledarskap sätts det i två sammanhang. Först redovisas det transformativa ledarskapet som innebär att ledaren utvecklar och inspirerar medarbetarna till att utföra mer än vad de från början trodde var möjligt, exempelvis genom att ledaren delegerar ansvarsområden. Det pedagogiska ledarskapet är den andra ledarskapsstilen som presenteras. Det pedagogiska ledarskapet handlar bland annat om att tolka målen och bedriva verksamheten så att utveckling och lärande främjas. Det tredje temat är lärande och utveckling. Utgångspunkten i lärande ses utifrån Ellströms definition. Lärande ses som en varaktig förändring hos en individ och ses som ett resultat av individens samspel med sin omgivning. Vidare redogörs Kolbs erfarenhetsbaserade teori om lärande följt av Ellströms teori om olika lärandenivåer kopplat till individens handlingsutrymme. Sedan ges en beskrivning av arbetsplatslärande utifrån Erauts modell ”The two triangle model”. Temat organisationskultur avslutar teoriavsnittet och ses i förhållande till ledarskap. Organisationskultur är något som oftast sker och skapas omedvetet och beskrivs som en känsla eller en organisations atmosfär. Kulturen som finns kopplas till ledarskapet då det är ledaren som utvecklar och skapar kulturen i en organisation. En stark organisationskultur karaktäriseras av att personerna som arbetar på skolan har delade värderingar.

## 6. Analys och diskussion

Analysen och diskussionen kommer att redovisas tematiskt i den ordning som resultatet och teorin följt. Det empiriska materialet som redovisats i intervjuerna samt dokumentanalysen som redovisas i inledningen och bakgrunden kommer här kopplas samman med teorin. Under varje tema görs det inledningsvis en analys för att sedan avslutas med en diskussion. På så sätt växlas analys och diskussion i detta avsnitt i syfte att ge en läsaren en tydligare bild och undvika upprepningar. Avslutningsvis kopplas samtliga teman samman i en slutsats.

### 6.1 Struktur

Skolans struktur utifrån ett helhetsperspektiv består av olika strukturella nivåer: den nationella, kommunala samt den enskilda skolan. Enligt Christensen (2005) är strukturer de fasta ramar som finns i en verksamhet. Ramarna för hur skolan ska bedrivas sätts bland annat upp efter den svenska lagstiftningen och läroplaner på nationell nivå. I och med decentraliseringen har statens ansvar flyttats ner till kommunal nivå vilket innebär bland annat att kommunerna själv får fördela statsbidraget på olika kommunala ansvarsområden. Enligt Skolinspektionens (2012) tolkning av skollagen har rektorn på den enskilda skolan ansvaret för dess inre organisation. Grundskolechefen bekräftar rektorns ansvar genom att förklara att hen inte är inne och styr direkt i verksamheten utan att det är rektorn som har ansvaret för skolan. Det gör att den enskilda skolan kan studeras som en del i den offentliga verksamheten, men på grund av de strukturella ramarna och det ansvar som läggs på skolor kan skolan också betraktas som en egen organisation med en egen struktur.

Utifrån Mitzbergs (1979) teori beskrivs skolan som en professionsbyråkratisk organisationstyp. Decentraliserad och horisontell struktur är något som karaktäriserar det professionsbyråkratiska organisationen. Kopplingen görs att organisationstypen kan appliceras på den svenska skolans struktur, i och med att kommunerna idag har ansvaret för skolorna. Vidare beskriver Lindkvist, Bakka och Fivedal (2014) att stabilitet och komplexitet är två omvärldsvariabler som beskriver den professionsbyråkratiska organisationen. Det stabila/dynamiska innebär hur påverkingsbar organisationen är av yttre påverkan. Politiska beslut är något som denna skola samt övriga svenska skolor påverkas av och är något som de inte har något större inflytande över. De har istället krav på att finna sig i de beslut som fattas. Trots det politiska inflytandet sker förändringar långsamt vilket gör att skolan betraktas som en stabil organisation. Skolsystemet, som nämnts ovan, har olika strukturella nivåer med olika funktioner och processer. Det kan jämföras med det professionsbyråkratiska där komplexitet är den andra omvärldsfaktorn. Det innebär att det finns varierande expertis som behövs för att skolstrukturen som helhet ska kunna drivas i Sverige. En lärare beskriver till exempel att vissa beslut tas "där uppe". Det visar på att det finns en uppfattning om att lärarna inte kan påverka vissa beslut och att det är en del av strukturen.

Dock kan även den enskilda skolan förklaras som komplex i likhet med Mintzbergs professionsbyråkratiska organisationstyp (Lindkvist, Bakka & Fivelsdal, 2014; Mintzberg, 1979). Varje lärare har olika ämneskunskaper som visar på en bred expertis på den enskilda skolan. Rektorn måste i sin tur bemästra denna sammansättning av expertis och se till att alla inblandade blir enade i olika frågor. Christensen (2005) proble-

matiserar den frihet som decentraliseringen möjliggör och beskriver att den enskilda skolans flexibilitet att driva skolan kan leda till spänningar om hur saker och ting ska prioriteras och genomföras så att samtliga blir eniga. Den inre strukturen på skolan beskrivs som "högt i tak" hos lärarna och rektorn. Där ger bland annat regelbundna måndagsmöte möjlighet till diskussioner om hur skolan ska bedrivas. Lärarna beskriver att det är naturligt att det uppstår oenigheter i vissa frågor men genom diskussion resonerar de fram lösningar tillsammans.

Lindkvist, Bakka och Fivelsdal (2014) talar om formell struktur. Det handlar om den strukturella uppsättning av de regler och förhållningssätt som finns, främst syftat på arbetsdelning och styrning. På den undersökta skolan finns olika strukturella uppsättningar med allt från lagar, läroplaner, möten och andra bestämmelser som styr skolan. Rektorn på skolan har det övergripande ansvaret och har en tydlig arbetsdelning. Arbetslagsledarna har även en arbetsdelning som ger dem mer ansvar jämfört med övriga lärare. Arbetslaget som finns på skolan är också en formell struktur, det behöver nödvändigtvis inte vara nedskrivet utan ses som självklart för lärarna. Efter den gemensamma informationen på APT-mötena delas lärarna in i olika grupper som beskrivs som något som tas för givet. Pilmötena är också en del av den formella strukturen, vilket tydligt kan ses som ett instrument i syfte att nå målen.

Den informella strukturen förklarar Lindkvist, Bakka och Fivelsdal (2014) som relationer och gemenskap. Den skapas när den formella strukturen inte tillgodoser till exempel behovet av den sociala kontakten. Detta kan kopplas till skolans fikastunder som äger rum varje morgon. Det är frivilligt men samtliga av de intervjuade lärarna samt rektorn ser det som en betydelsefull del av dagen. Den informella strukturen har skapats genom att lärarna och rektorn inte anser att skolan tillgodoser behovet av interaktion med varandra, vilket har lett till att de skapar det tillsammans.

SOU (2004) beskriver hur ledningsstrukturen i kommunen och på skolan både kan vara ett stöd men också utgöra en blockering för rektorns ledarskap. Rektorn berättar hur hen påverkas av strukturen genom att berätta om sina individuella mål, de organisatoriska målen och lärarnas mål. Om rektorns personliga mål som sätts upp tillsammans med grundskolechefen inte är tillräckligt tydliga, beskriver rektorn hur det i sin tur kan påverka de organisatoriska målen som hen ska sätta upp för skolan. Rektorn berättar också hur de individuella målen styrs av de organisatoriska målen. En koppling kan då göras till Höög (2015) som poängterar att man som ledare måste förstå målen för att kunna nå dem. Här görs analysen att strukturen har betydelse så till vida att ledningsstrukturen kan påverka lärarna på så sätt att det blir som "ringar på vattnet". Om det inte finns en tillräckligt tydlig struktur och målbild i det översta ledet kommer det i sin tur sprida sig ner i organisationen. Dock är det inget som lärarna lyfter fram, vilket tolkas som att de inte upplever några oklarheter gällande sina mål. Det är framförallt rektorn som känner av hur hens otydliga mål i sin tur skulle kunna påverka lärarna. Skolans inre struktur beskrivs av rektorn som såväl lärarna som välfungerande med måndagsmöten varje vecka samt ett arbetslag som fungerar bra.

### **6.1.1 Diskussion**

Strukturen som skolsystemet omfattas av är påtagligt komplext med olika verksamhetsnivåer. Utifrån vad vi studerat kan vi se hur det finns två parallella strukturer som är genomgående mellan nivåerna. Dels den politiska delen som bland annat sätter lagar

och dels den professionella med bland annat de utbildade pedagogerna som ska genomföra och rätta sig efter vad som beslutas på den högre nivån. Trots det självständiga arbetet som utförs på de olika verksamhetsnivåerna ser vi hur de påverkar den enskilda skolan. Å ena sidan uppfattar vi den byråkratiska strukturen som beständig med tydliga ramar om vad som är giltigt och tillåtet. Å andra sidan uppfattar vi det som att synen på den byråkratiska strukturen inte speglar den skola vi undersökt. Vi menar inte att beslut på högre nivå inte påverkar skolan, utan att decentraliseringen till kommunerna samt det ansvar som rektorn själv har möjliggör ett bredare handlingsutrymme. Ledaren, i det här fallet rektorn, har därmed möjlighet att påverka den inre strukturen på skolan. Det är något som vi i denna studie har fått bekräftat genom rektorns möjlighet till att bland annat delegera eller ej. Den inre strukturen upplever vi vidare som tydlig med regelbundna måndagsmöten och ett fungerande arbetslag. Vi anser även att den informella strukturen som exempelvis fikastunden varje morgon är en viktig del i den dagliga strukturen. Fikastunden ses som en del i den informella strukturen och har inte en direkt koppling till skolans mål eller syfte. Dock anser vi att det är en indirekt koppling då det är en stund att kunna finna gemenskap och stöd i ett annars individuellt lärarbete.

## **6.2 Ledarskap**

### **6.2.1 Chefskap kontra ledarskap**

Kotter (1990) skiljer på begreppen chef och ledare. Han menar att en chef är ansvarig för att organisera, kontrollera, budgetera och leda personal. En ledare utvecklar visioner och strategier som motiverar och inspirerar medarbetarna till att utvecklas vidare. Detta kopplar vi till den beskrivning lärarna ger av sin rektor och som tyder på att denne inte bara är chef, utan också en ledare. Rektorn har genom sin anställning ett chefskap, men genom de beskrivningar som ges om rektorn som ledare görs analysen att hen också för ett ledarskap. Rektorn uppmuntrar till lärande och utveckling och fungerar också som ett bollplank till lärarna. Dunford, Fawett och Benett (2000) refererat i Ludvigsson (2009) beskriver hur en rektor fördelaktigt kan anta rollen både som chef och som ledare. De menar att det är viktigt att hitta en balans mellan dessa två. I denna undersökning kommer det tydligt fram att rektorn låter lärarna inspireras och motiveras till lärande, men också att hen är den som har det yttersta ansvaret och till exempel har det juridiska kunnandet. Det är rektorn som är ansvarig för budget och att organisationens mål nås. Det är i dessa delar chefskapet syns.

### **6.2.2 Det transformativa ledarskapet**

Utöver chefskapet för rektorn på skolan, som tidigare nämnts, sågs även ett ledarskap. Lärarna som intervjuats är eniga om att ledarskapet fungerar bra på skolan. Beskrivningar av hur en god ledare ska vara är återkommande: tydlighet, ge frihet till sina medarbetare, vara lyhörd, vara närvarande och att ge feedback på medarbetarnas arbete. Efter att lärarna fått beskriva vad en god ledare är, anser samtliga att rektorn på skolan stämmer överens med detta. Yukl (2013) beskriver hur en transformativ ledare genom att ge medarbetarna egenmakt kan motivera dem. Detta kan kopplas till hur rektorn på skolan ger lärarna frihet att prova nya saker och komma med idéer och förslag. Bass (2008) menar även att en transformativ ledare är öppen för nya idéer, tankar och förslag. Rektorn på skolan har skapat en ledningsgrupp tillsammans med två lärare, vilket visar på att hen är öppen för att ta till sig förslag och tankar utöver sina egna. French (2011) menar att ledaren lyckas med att höja sina medarbetare genom att guida dem, inspirera dem och själv bidra med sin arbetsinsats för att nå organisationens mål. Genom att rektorn är öppen mot sina lärare visar denne vad hen faktiskt bidrar med. Rektorn är också

med på diverse möten, som till exempel APT och måndagsmöten, och försöker vara närvarande i verksamheten för att kunna guida sina medarbetare till att nå längre.

Yukl (2013) beskriver hur en transformativ ledare delegerar befogenheter, skapar självbestämmande grupper och tar bort kontroller. Vissa lärare berättar att de blivit tilldelade speciella roller. Rektorn har till exempel startat en ledningsgrupp tillsammans med två lärare och kan genom dem delegera ansvar. Hen har också delegerat ansvaret som rör tekniken på skolan till en specifik lärare. Dessa delar kan då kopplas till det transformativa ledarskapet och hur rektorn på skolan agerar. Enligt Skolinspektionen (2012) behöver inte en rektor delegera vissa arbetsuppgifter om hen inte vill men i detta fall väljer rektorn att göra det. Det tyder på att hen litar på lärarna, vilket i sin tur gör att lärarna får möjlighet att anta utmaningar som de annars inte fått ta del av.

### **6.2.3 Det pedagogiska ledarskapet**

Genom att titta på resultatet kan det utöver kopplingen till det transformativa ledarskapet även göras en koppling till det pedagogiska ledarskapet. Det pedagogiska ledarskapet innebär enligt Skolinspektionen (2012) att rektorn ska tolka de nationella målen och omsätta dessa på den specifika skolan. För att göra detta krävs det kunskap och kompetens, rektorn ska omsätta målen i undervisningen genom att leda och styra lärprocesser samtidigt som hen också skapar en förståelse hos medarbetarna för sambandet mellan deras insats och resultatet. I intervjun med rektorn berättar hen att de individuella målen styrs av de organisatoriska målen. Rektorn berättar också att huvudsyftet med hens arbete är att alla elever ska gå ut med så goda betyg som möjligt. Här ses en tydlig koppling till Skolinspektionens förklaring av vad ett pedagogiskt ledarskap innebär. Genom att rektorn ser de organisatoriska målen som sitt huvudsakliga syfte och genom att anpassa de individuella målen hos medarbetarna efter de organisatoriska målen skapas en röd tråd genom skolan, från de mål som sätts på nationell nivå ner till de individuella målen som sätts på den enskilda skolan.

Sergiovanni (1998) menar att istället för att öka det materiella värdet i skolan ska resurser läggas på att utveckla det mänskliga kapitalet. Han anser att om något investeras korrekt producerar detta mer av samma sak, vilket sedan i sin tur ökar värdet. Genom att rektorn på skolan skapat en arbetsplats där personer lär av varandra, kommer detta sedan att producera mer kunskap med tiden. Detta kan liknas med hur Leo (2015) beskriver att rektorn måste skapa en vårdande gemenskap på skolan.

Törnsén och Årseling (2014) har tagit fram en modell för pedagogiskt ledarskap som består av tre delar. Denna modell kan kopplas till skolan och rektorn i denna undersökning. De tre delarna innefattar: att skapa förutsättningar för undervisning och lärande, att leda undervisning och lärande, och att länka samman det dagliga arbetet med de organisatoriska målen. Leo (2015) nämner några konkreta exempel på vad detta skulle kunna innebära. Dels ska rektorn ha en tydlig vision och förväntningar på skolan, lärarna och eleverna, och dels ska rektorn arbeta nära lärarna och till exempel göra besök i klassrummen. Det kan i likhet kopplas till förklaringen som SOU (2015:22) har av ett direkt pedagogiskt ledarskap, vilket innebär att rektorn är delaktig och närvarande vid lärarnas undervisning. Rektorn ska också koppla samman den dagliga verksamheten med elevernas och skolans resultat (Leo, 2015). Som tidigare nämnts har rektorn i denna undersökning satt upp mål för skolan och hen har också förväntningar på att lärarna ska utföra det arbete de blivit tilldelade. Både rektorn och lärarna berättar om hur

rektorn är närvarande i den dagliga verksamheten genom klassrumsbesök, men också genom att röra sig i lokalerna, närvara vid morgonfikat och finnas tillgänglig på sitt rum. På så sätt uppfyller rektorn de två första delarna i modellen. Den tredje delen, som handlar om att länka samman det dagliga arbetet med elever och skolans resultat, kan vi bland annat se i pilmötena. Lärarna berättar om hur de varje termin ger eleverna pilar på deras prestationer. Dessa pilar ser sedan rektorn över och försöker identifiera om det till exempel är ett specifikt ämne eller en viss klass som det går mer eller mindre bra för. Om rektorn hittar ett mönster tas det upp en diskussion med berörd lärare, och på så sätt kopplar rektorn samman elevernas resultat med den dagliga verksamheten. Det indirekta pedagogiska ledarskapet möjliggörs när rektorn ger förutsättningar till det direkta pedagogiska ledarskapet. Det kan till exempel innebära att rektorn sköter strukturella former som att hantera lärares scheman eller skapa tid för samarbete i lärarlag (SOU 2015:22). Måndagsmötena är ett exempel som ger förutsättningar för att lärarna på skolan ska kunna vara delaktiga i saker som rör skolans verksamhet. På mötena ges utrymme för samarbete mellan lärarna.

#### **6.2.4 Diskussion**

Vad vi kan utläsa av ledarskapet och chefskapet är att rektorn på skolan framförallt ses som en ledare då hen ger lärare frihet och inspiration till att utvecklas. Samtidigt kan vi också se rektorns chefskap. Det ser vi framförallt i intervjun med rektorn när hen berättar om de organisatoriska målen och hur hen aktivt jobbar med dem löpande. Rektorn berättar också hur hen arbetar med budget och liknande delar. Anledningen till att lärarna beskriver rektorn som mer ledare än chef tror vi beror på att det är den sidan de ser. De delar som rör chefskapet med budgetering och beslut om det exempelvis ska tas in fler lärare eller ej är inte något som lärarna får ta del av i den dagliga verksamheten. Då är det framförallt sidorna där rektorn är ett stöd och bollplank till dem som syns.

Efter analysen av vårt resultat anser vi att rektorn på skolan främst använder sig av ett transformativt ledarskap. Detta då betydande delar som att motivera sina medarbetare, att delegera betydande arbetsuppgifter och skapa en arbetsplats med mycket självbestämmande är något som tydligt syns i undersökningen. Just det här ledarskapet är också något som fungerar bra på denna arbetsplats med de lärare som jobbar där idag. Det är viktigt att komma ihåg det faktum att denna skola inte är så stor i förhållande till många andra skolor runt om i landet. Huruvida det hade gått att applicera ett likande ledarskap på en större skola är inget vi kan konstatera.

Det pedagogiska ledarskapet är något som rektorn ska arbeta med. Vi anser att det går hand i hand med det transformativa ledarskapet. Genom att rektorn till exempel utgår från de organisatoriska målen när hen sätter de individuella målen, gör klassrumsbesök och skapar samarbeten i arbetslaget är rektorn pedagogisk i sitt ledarskap. Det är dock det transformativa ledarskapet som syns på arbetsplatsen om vi ser till lärarnas beskrivningar av rektorn som ledare. En viktig del i det pedagogiska ledarskapet är kopplingen mellan resultatet och den dagliga verksamheten. Det är i denna koppling vi ser det transformativa ledarskapet. Vi skulle beskriva det som att det pedagogiska ledarskapet är ett paraply där det transformativa står under. Det pedagogiska ledarskapet används främst för att bena upp det rent regelmässiga om vad som ska göras, medan det transformativa sedan synliggörs i själva genomförandet och vid valet av arbetssätt på skolan.

## **6.3 Lärande och utveckling**

Enligt Ellström (1992) är samspelet mellan individ och omgivning viktigt för individens lärandeprocess. Lärarna på skolan beskriver själva att de utvecklas som mest genom sina kollegor på arbetsplatsen och att lärarnas lärande gentemot rektorn mer uppfattas som en tillåtelse av inköp av böcker eller önskemål på föreläsningar.

### **6.3.1 Informellt och formellt lärande**

Ellström (1996) beskriver det formella och informella lärandet som två typer av lärande. Exempel på det formella lärandet kan vara utbildningar, kurser eller speciella föreläsningar. Denna typ av lärande på skolan förekommer på bland annat studiedagar. Lärarna berättar att de då fått lyssna på diverse föreläsningar. Medarbetarsamtalet kan även ses som ett formellt lärande, det är ett bestämt tillfälle där rektor och lärare ska prata om lärarens individuella utveckling. I den dagliga verksamheten görs däremot analysen att det informella lärandet är mer framträdande på skolan. Det informella lärandet beskriver Ellström (ibid) som något omedvetet och som en reaktion på andra aktiviteter. Lärarna och rektorn berättar om fikastunden på morgonen i caféet, där kan de utbyta erfarenheter med varandra och bolla idéer. Här sker ett informellt lärande, det är under samtal med kollegor som ett omedvetet lärande växer fram genom interaktion och utbyte med varandra. Denna typ av interaktion och utbyte uppfattas även i andra sammanhang. Både lärarna och rektorn berättar hur de arbetar med öppna dörrar och hur de delar med sig av idéer till varandra.

### **6.3.2 Erfarenhetsbaserat lärande**

Det informella lärandet kan kopplas till det erfarenhetsbaserade lärandet. Peterson, DeCato och Kolb (2015) beskriver Kolbs lärandecirkel som bygger på ett erfarenhetsbaserat lärande. Lärandecirkeln innehåller fyra delar: uppleva, reflektera, tänka och agera. Då lärarna berättar hur de har frihet att prova nya idéer och metoder använder de sig av ett erfarenhetsbaserat lärande. De upplever något och reflekterar över händelsen. Efter reflektionen finns det utrymme för att tänka och sedan agera utifrån vad läraren i fråga kommit fram till. I delen där läraren tänker kring upplevelsen är interaktionen och utbytet med kollegorna en viktig del. Det är genom kollegorna som lärarna beskriver att de utvecklas och det kan då göras en analys att det är i stadiet "tänka" som denna utveckling sker. Det är först efter interaktionen med kollegorna och tänkandet som läraren går vidare till nästa del och därmed agerar. Mankin (2009) förklarar vikten av att alla fyra delar genomförs för att det erfarenhetsbaserade lärandet ska få fullt genomslag. Efter det resultat som framkommit i studien görs analysen att det på skolan finns möjlighet till alla fyra delar och att många lärare utvecklas genom det erfarenhetsbaserade lärandet. Efter det att läraren lärt sig något nytt genom erfarenhet kan denne dela med sig av kunskapen till sina kollegor och cirkeln börjar på så sätt om. Det är alltså inte endast genom sina egna erfarenheter lärarna kan utvecklas, utan också genom varandras erfarenheter via det informella lärandet som sker vid interaktionen och utbytet mellan kollegorna.

### **6.3.3 Handlingsutrymme**

För att det informella lärandet och det erfarenhetsbaserade lärandet ska vara möjligt är handlingsutrymmet en viktig faktor. Ellström (1992) förklarar hur handlingsutrymmet påverkar individens möjlighet till lärande. Det är genom handlingsutrymmet som individen har en förmåga att medvetet påverka sin omgivning och på så sätt förverkliga sina mål.

Sett till Ellströms (1992) modell kan det utifrån denna undersökning göras en koppling mellan skolan och det produktiva lärandet. Det produktiva lärandet består av två varianter varav denna skola anses tillhöra den målstyrda lärandenivån. I det målstyrda lärandet är det bara uppgiften eller målet som på förhand är givet, metoden och resultatet är inte givet. Detta identifieras på skolan genom att lärarna berättar hur de själva får bestämma hur de lägger upp sin undervisning och också får möjlighet att testa olika arbetsmetoder. När målet eller uppgiften är given men metoden och resultatet inte är givet kan det enligt Ellström (2004) ses som ett anpassningsinriktat lärande. Denna typ av lärande kan dels ses som positivt och dels som negativt. Den negativa aspekten av anpassningsinriktat lärande är att den som lär ofta endast anpassar sig efter situationen utan att ifrågasätta något. Anpassningsinriktat lärande kan också ses som positivt då det kan vara påfrestande att konstant ifrågasätta den givna verkligheten och vara i ständig förändring. Ellströms (ibid) modell som visar på att denna skola kan klassificeras som att de använder sig av ett anpassningsinriktat lärande kommer tas upp i diskussionen. Ledarskapet har en inverkan på lärarnas handlingsutrymme då det är rektorn, i detta fall, som ger lärarna det handlingsutrymme som råder. Genom att inte ha en given metod eller ett givet resultat ger rektorn lärarna ett relativt stort handlingsutrymme i den kontext de befinner sig i. Rektorn i sin tur har ett handlingsutrymme att förhålla sig till. Handlingsutrymmet bestäms genom de styrdokument som finns för rektorn att anpassa sig efter och av hur kommunen styr rektorerna. I denna undersökning berättar grundskolechefen att hen inte är närvarande när det gäller detaljer gällande hur skolan styrs. Till följd av detta är rektorns handlingsutrymme stort. Rektorn har krav att följa de regler som tagits fram, men är fri i förhållande till hur kommunen låter hen leda den enskilda skolan.

#### **6.3.4 Arbetsplatslärande**

Både det informella lärandet, det erfarenhetsbaserade lärandet och handlingsutrymmet kan kopplas till Erauts (2007) modell som beskriver arbetsplatslärande. Den tar upp både lärandefaktorer och kontextuella faktorer. Triangeln om lärandefaktorer belyser relationen mellan utmaning, stöd och självförtroende. Den tar också upp återkoppling, värdet av engagemang och ”personal agency” som viktiga faktorer för arbetsplatslärandet. En lärare beskriver hur hen blir utmanad av både kollegor och elever på arbetsplatsen, andra lärare berättar också om hur de stöttar varandra i arbetet. Genom att lärarna ges möjlighet att testa nya undervisningsmetoder och får komma med idéer stärks deras självförtroende till att faktiskt också våga göra detta. Dessa möjligheter kan jämföras med Ellströms (1992) handlingsutrymme. Möjligheten att lärarna får agera självständigt och göra fria val kan kopplas till ”personal agency”, som går ut på just det. Återkoppling från rektorn sker löpande då de har möjlighet att diskutera olika moment under terminerna, men det sker också varje gång under medarbetarsamtalen. Av det som kan utläsas i studien görs analysen de olika delarna i Erauts övre triangel kan ses på skolan.

Den undre triangeln handlar om de kontextuella faktorerna som påverkar lärandefaktorerna, Eraut (2007) beskriver hur arbetsfördelning och struktur är centralt. På skolan berättar lärarna hur de arbetar tematiskt och då tillsammans över ämnena. Denna struktur och arbetsfördelning påverkar enligt Eraut (ibid) i sin tur utmaningarna i arbetet, chansen att arbeta bredvid mer erfarna kollegor och att då få möjlighet till att observera dem. Sett till det tematiska arbetssättet de har på skolan i denna undersökning görs analysen att detta ökar möjligheterna för arbetsplatslärandet då kontexten tillåter att lärarna kan arbeta tillsammans och lära av varandra. De får chans att observera varandra om de arbetar över ämnena tillsammans under ett tema. Lärandet kan jämföras med det infor-



mella lärandet. Det är ingen av de intervjuade lärarna som visar på att de upplever utmaningarna i arbetet som är för stora, de ser det snarare som något positivt där de får chans att utvecklas. Genom återkoppling och feedback från kollegor och rektor ökar engagemanget för organisationen, enligt Eraut (ibid). Det bidrar också till att osäkerheten kring den egna arbetsinsatsen minskar. Rektorn berättar hur hen ger återkoppling till lärarna om hen till exempel ser att en lärare provat en ny metod som varit uppskattad. Detta bekräftar lärarna. De berättar också om hur de får återkoppling från rektorn när hen är på besök i klassrummen. Denna direkta och personliga feedback och återkoppling är viktig för att lärarna ska känna sig trygga med sin arbetsinsats, vilket i sin tur enligt Eraut (ibid) leder till en ökad motivation och ett stärkt engagemang för organisationen.

Eraut (2007) förklarar att majoriteten av medarbetares lärande sker på arbetsplatsen. Detta kan kopplas till när lärarna beskriver att det är genom kollegorna som de utvecklas mest. Ledaren har ett stort inflytande på arbetsplatslärandet enligt Eraut (ibid) och det är dennes uppgift att skapa en organisationskultur där stöd och lärande är en viktig del. Det är inte ledaren själv som alltid ska vara stödet eller lärandet, utan detta kan skapas genom organisationskulturen. Rektorn på skolan ger genom sitt arbete lärarna handlingsutrymme att prova nya metoder och stöttar dem i det. När lärarna provar nya metoder sker det ett erfarenhetsbaserat lärande. Rektorn har också byggt upp en arbetsplats där kollegor stöttar och hjälper varandra, vilket gör att lärarna kan sköta stora delar av sitt lärande och sin utveckling själva. Rektorn finns med som stöd längs vägen, men kan förlita sig på att lärarna också finns där för varandra i arbetet gällande deras lärande och utveckling. En bekräftelse på att detta sker på skolan kan ses i resultatet där lärarna berättar om deras eget ansvar i förhållande till deras utveckling. Lärarna beskriver hur det är upp till dem själv att fortsätta lära sig och utvecklas. De förväntar sig inte att rektor ska leda dem i deras lärande, utan lärarna bidrar till att driva utvecklingen och lärandet själva.

### **6.3.5 Diskussion**

Om vi ser till den analys som gjorts anser vi att samtliga delar samspelar med och är beroende av varandra när vi pratar om lärande på denna skola. Mycket av det lärande som sker på skolan är informellt lärande, det är inte utbildningar eller föreläsningar som är de viktigaste delarna och som bidrar mest till den dagliga verksamheten. Det är spelet mellan kollegorna och handlingsutrymmet för individen som är avgörande gällande hur lärandet och utvecklingen går framåt.

Som tidigare nämnts i analysen är det på denna skola främst ett anpassningsinriktat lärande som sker, enligt Ellströms modell. Denna modell kan dock ifrågasättas. Vi ser snarare att lärandenivån "målstyrt" hamnar på en kombination av både det utvecklingsinriktade lärandet och det anpassningsinriktade lärandet på skolan. Lärarna och rektorn på skolan använder sig å ena sidan av ett anpassningsinriktat lärande när de anpassar sig efter den struktur och tradition som finns i skolan. Men vi anser å andra sidan att de också använder sig av ett utvecklingsinriktat lärande då de under terminerna aktivt arbetar med att ifrågasätta gamla arbetssätt, utvecklas och testa nya arbetsmetoder. Vi tror inte att det är svart eller vitt när det kommer till lärande, och vi anser att det på skolan förekommer en kombination av båda typerna av lärande.

Rektorn ger enligt vår analys lärarna stort handlingsutrymme för att testa nya metoder och mycket av lärandet som finns på arbetsplatsen sker då genom ett informellt erfarenhetsbaserat lärande. Denna form av lärande anser vi är positivt i bemärkelsen att det ger lärarna fria tyglar och de är en stor del av sin egen utveckling. Om lärarna inte utnyttjar sitt handlingsutrymme till att prova nya arbetsätt, eller om de inte har möjlighet att reflektera kring sina erfarenheter kan denna typ av lärande avstanna eller utebli helt. För att det erfarenhetsbaserade lärandet ska ske krävs det att alla delar i Kolbs lärandecirkel bearbetas. Vi anser därför det är viktigt att ha detta i åtanke och att rektorn bör utvärdera det löpande. Lärandet och utvecklingen som äger rum behöver kontrolleras mot lärarna genom kontinuerliga samtal för att på så sätt se till att det inte avstannar eller förändras till något negativt. Om en lärare till exempel är med om upprepade negativa erfarenheter och inte reflekterar över dessa kan hen hamna i en ond cirkel och lärandet blir då negativt. Detta kan ses som en negativ aspekt av det erfarenhetsbaserade lärandet och Kolbs lärandecirkel. Därför anser vi att det är viktigt att lärarna fortsätter sin dialog med varandra och att rektorn är närvarande som stöd för att undvika att hamna i en ond cirkel där misstag upprepas utan att lärdom tas av dem.

För att sammanfoga samtliga delar som redovisats anser vi att Erauts modell kan appliceras. Modellen är omfattande och väver in både det informella lärandet, det erfarenhetsbaserade lärandet, handlingsutrymmet och visar på hur detta fungerar på en arbetsplats. Eraut beskriver å ena sidan hur individen är viktig när det kommer till lärande men å andra sidan hur kontexten påverkar individen och då också lärandet. På skolan anser vi att rektorn har möjliggjort för en fungerande kontext där lärarna kan utvecklas. Denna kontext gör det möjligt för rektorn att vara passiv, precis som Eraut beskriver i sin modell. Vad vi kunnat se är att rektorn inte själv konstant behöver vara delaktig i lärandet, utan mycket av lärandet som äger rum sker mellan lärarna. En viktig del i detta är organisationskulturen, rektorn har på skolan enligt oss skapat en organisationskultur som möjliggör dessa delar. Hen har skapat en kultur där det är öppet och en självklarhet att lärarna stöttar varandra i sin utveckling, vilket enligt Eraut är en förutsättning för individens lärande. Vi ser fördelar med detta då rektorn kan fokusera på andra saker, då hen ansvarar för många olika delar i sin rektorsroll. Vi tror att denna modell underlättar för rektorn, då det dels är tidseffektivt och hen även kan koncentrera sig på andra delar i yrkesrollen och dels för att lärandet inte är beroende av ledaren. Det gör att lärandet därför kan fortsätta när rektorn inte är på plats eller närvarande. Det vi ser som negativt med Erauts modell är att den inte tar upp mål som en del i lärandet, vilket inte heller ingår i det erfarenhetsbaserade lärandet eller det informella lärandet. På skolan anser vi att lärarnas individuella lärande till största del inte är styrt av konkreta mål. Detta kan vara en nackdel då det kan finnas lärare som tycker det är jobbigt att arbeta fritt och inte efter specifika mål. Vi anser dock att de kan använda sig av målen som sätts upp på medarbetarsamtalen och arbeta utifrån dem. På skolan har vi inte uppfattat avsaknaden av konkreta mål om lärande eller hur de ska lära sig som något påtagligt negativt. Om lärarna känner sig osäkra kan de alltid gå till rektorn och prata, denna trygghet anser vi är avgörande när det inte finns mer specifika mål uppsatta.

## **6.4 Organisationskultur**

Hoy och Minskel (2008:177) definierar organisationskultur som ett system av en gemensam inriktning som håller samman enheten och som ger den en utmärkande identitet. I resultatet av undersökning kan det ses hur intervjupersonerna, både lärare och rektor, pratar om "vi" och "oss". De som arbetar på skolan berättar om hur de gör på sko-

lan, vilken syn de har och att de ser skolan som en stor enhet. De berättar också om hur de arbetar som enskilda lärare, men många poängterar hur de som grupp arbetar tillsammans. French (2011:339) tar i sin definition av organisationskultur upp delade värderingar som skapas i organisationen och hur dessa sedan vägleder beteenden hos medlemmarna. Det som kan utläsas i resultatet är att lärarna har en väldigt överensstämmande syn på organisationen och ledarskapet. De använder sig av snarlika beskrivningar om hur det ser ut på arbetsplatsen och de har liknande värderingar om bland annat ledarskap, lärande och delaktighet. Att denna organisationskultur är stark och enig kan förklaras genom Shein (2010) som menar att en organisationskultur växer fram med tiden. Om en organisation har haft samma ledare och medlemmar under en längre period har de en större sannolikhet att skapa en stark kultur. Sett till skolan i undersökningen har den sedan start haft den rektor som fortfarande arbetar där idag och flera lärare har varit med från start, vilket varit starkt bidragande till den organisationskultur som finns och varför den blivit så stark.

Shein (2010) beskriver hur det är ledaren som skapar organisationskulturen och vilka mekanismer som denne använder sig av. Då rektorn i denna undersökning är den första rektorn på skolan kommer de mekanismer som identifierades och som ansågs vara relevanta tas upp i denna analys. En mekanism som rektorn på skolan använder sig av är vad som kontrolleras regelbundet. Både rektorn och lärarna berättar hur rektorn försöker vara ute i klassrummen under lektionerna för att se hur lärarna arbetar. Detta kan ses som en form av kontroll, vilket gör att rektorn då visar att hen tycker just detta är något som är viktigt och måste fungera. Det görs även kontroller varje termin i form av att rektorn tittar på betygen och ser om det finns några positiva eller negativa mönster. Här görs analysen att elevernas betyg är en viktig del i vad som ska eftersträvas på skolan. En annan mekanism är huruvida ledaren arbetar med lärande och coaching. Samtliga lärare berättar hur rektorn alltid har sin dörr öppen för att kunna finnas till hands om de behöver råd eller stöd. Utifrån denna information görs analysen att rektorn då vill vara en närvarande coach och att hen vill att lärarna ska känna sig välkomna till hans rum. Lärande är något som tidigare redovisats i analysen, det är dock av vikt att åter poängtera att det är något som rektorn uppmuntrar. Rektor uppmuntrar till lärande då hen ger lärarna handlingsutrymme att prova nya arbetssätt. Lärarna berättar också hur rektorn försöker lösa deras förfrågningar om det är något specifikt de ber om för att kunna utvecklas vidare.

Hoy och Miskel (2008) beskriver hur en skola med en stark organisationskultur karaktäriseras. De menar att de som arbetar på skolan då ska ha gemensamma värderingar och ett medvetande om hur saker och ting görs på just den specifika skolan. Detta ses tydligt på den undersökta skolan då lärarna pratar mycket i "vi"-form. Hoy och Miskel (ibid) menar även att rektorn men också lärarna ses som hjältar eller hjältinnor i vissa sammanhang. Detta är något som ses på den undersökta skolan då samtliga lärare pratar väldigt positivt om sin rektor. En annan del som identifieras på den undersökta skolan är hur de har tydliga ritualer och att det finns en balans mellan innovation och tradition. Gällande ritualer görs analysen att fikastunden på morgonen ses som en ritual. Det är en del som samtliga av de som arbetar på skolan lyfter fram som en viktig del av arbetsdagen. De berättar hur det är något som de prioriterar att hinna med. Balansen mellan tradition och innovation ses genom att lärarna dels tar till vara på den kunskap som finns hos de mer erfarna lärarna och dels är öppna och villiga att prova nya tillvägagångssätt.

French (2011) beskriver att det finns teorier som menar att en stark organisationskultur kan hjälpa en organisation till att prestera mer och bli mer framgångsrik jämfört med andra organisationer. I denna studie görs analysen att detta stämmer överens på den undersökta skolan. Lärarna berättar hur de genom varandra driver utvecklingen framåt, och även hur de tror att det är ett vinnande koncept. De berättar själv att de är en av de mest framstående skolorna i kommunen och att de tror det beror på deras arbetssätt och hur de ser på organisationen. Det beror mycket på den starka organisationskultur som byggts upp på skolan.

#### **6.4.1 Diskussion**

Sett till analysen av resultatet anser vi att det på skolan finns en stark organisationskultur. Rektorn har från start satt sin prägel på skolan och skapat en stämning med öppna dörrar och forum för diskussion. Det finns en tydlig ”vi”-känsla på skolan som lyser igenom på samtliga intervjuer som gjorts på skolan. Detta är något vi ser som positivt i förhållande till hur man ser på lärande, utveckling och det utbytet som lärarna har med varandra. Den bild som lärarna ger är väldigt enig och de har liknande åsikter rörande majoriteten av våra frågor, vilket förstärker vår tro om att det finns en stark organisationskultur på skolan. Då vi inte ställde några frågor rörande organisationskultur är det inget vi vet om de själva är medvetna om eller reflekterar över. Vi anser dock att det är något som rektorn bör ha kunskap om och förstå för att kunna ta till vara på organisationskulturen på ett positivt sätt. Genom att använda sig av att bygga eller förändra en organisationskultur kan rektorn öka förutsättningarna för till exempel lärande och utbyte mellan kollegor. Medvetenheten är också viktig för att kunna vara uppmärksam på om organisationskulturen skulle förändras till något negativt eller betungande för lärarna. Det vi vill poängtera i denna diskussion är alltså att det finns en stark organisationskultur på skolan och att det är viktigt för rektorn att vara medveten om denna för att kunna hantera och värna om den på ett så bra sätt som möjligt.

#### **6.5 Kvalitetsverktyget LS**

Det finns på skolan en delad bild av kvalitetsverktyget (LS) hos samtliga intervjupersoner. Lärarna har olika kunskap om LS och dess innebörd. Det finns de lärare som har lite kunskap om vad LS är och har hört talas om det tidigare. Det är främst de lärare med mer erfarenhet samt de som har jobbat länge i kommunen som besitter dessa kunskaper. Det finns även lärare som inte har någon kunskap om LS över huvud taget och det är inte något som de känner igen eller kan säga något om. Rektorn är medveten om LS och kan till viss del förklara vad det innebär. Det upplevs dock inte att rektorn är väl insatt i de specifika målen, eller hur hen ska arbeta efter dessa. Det finns hos rektorn ett visst ifrågasättande om hur kommunen arbetar med LS. Grundskolechefen vet vad LS är, men besitter själv inga djupa kunskaper. Hen hänvisar till HR-avdelningen, som sitter på detaljkunskaperna. Grundskolechefen uppfattas vara väldigt skeptisk till LS och dess fördelar. Sett till de olika intervjupersonernas kunskap rörande LS kan det konstateras att kunskaperna är skiftande och begränsade. Det finns ingen röd tråd i den information som framkommer i intervjuerna, det är dock högre upp i organisationen som den djupare kunskapen kring verktyget finns.

Det finns ingen tydlig instruktion om hur rektorn ska arbeta med LS på skolan. Rektorn säger själv att det som verktyg finns dokument att tillgå och man kan få information om LS via en föreläsning om man känner sig osäker. Här görs analysen att avsaknaden av metoder för LS gör att LS då inte heller används som ett verktyg för att uppnå dess

syfte. Syftet med LS är att det ska bidra med ett ledarskap som inspirerar medarbetarna till en ständig vilja till lärande och utveckling. Målet är att lärande och utveckling ska bli integrerat och som en naturlig del av verksamheten. Detta ska sedan i sin tur leda till bättre resultat i organisationen.

Det kommer nu genom en analys göras en koppling mellan LS syfte och den undersökta skolan. Strukturen på skolan kan som tidigare nämnts ses som en egen organisation, vilken också möjliggör för LS syfte att uppfyllas. Strukturen är enligt Christensen (2005) de ramar som finns på skolan. Inom dessa ramar finns det möjlighet att föra ett ledarskap som driver LS syfte. Det är rektorn som sätter upp målen för skolan och hen har där möjlighet att arbeta utifrån LS.

Sett till Skolinspektionens (2012) och Sergiovannis (1998) definitioner av ett pedagogiskt ledarskap är dessa starkt kopplade till vad en rektor ska göra i sin yrkesroll rörande just skolan, lärare och elever. Enligt tidigare analys och diskussion ses det pedagogiska ledarskapet i denna studie som ett paraply där det transformativa ledarskapet sedan är det som syns i genomförandet. Analysen rörande LS ser till hur LS ska genomföras och därför kommer kopplingar att göras till det transformativa ledarskapet. Genom det transformativa ledarskapet motiveras lärarna till att göra mer än vad som förväntas av dem (Yukl, 2013) och rektorn motiverar dem till att göra mer än vad de från början trodde var möjligt (French, 2011). Genom att rektorn använder sig av ett transformativt ledarskap görs analysen att det är gynnsamt även för LS syfte. Genom ett transformativt ledarskap kan rektorn inspirera lärarna till en ständig vilja till lärande och utveckling.

Peterson, DeCato och Kolb (2015) beskriver hur Kolbs lärandecirkel innehåller fyra delar: uppleva, reflektera, tänka och agera. Om delarna i cirkeln sker finns ett erfarenhetsbaserat lärande. Detta kan kopplas till LS syfte som innebär en ständig vilja till lärande och utveckling. Det finns i Kolbs lärandecirkel ingen redovisning om personens vilja till lärande, men det är ett ständigt lärande som gör att personen fortsätter utvecklas. Sett till LS mål om att lärandet ska bli en interagerad och naturlig del av verksamheten görs analysen att det erfarenhetsbaserade lärandet stämmer väl överens med detta. Mankin (2009) beskriver hur det när alla delar i lärandecirkeln genomförts, påbörjas en cirkel på nytt och lärandet uppstår. På så sätt blir lärandet och utvecklingen en del av verksamheten och drivande i LS syfte och mål.

Den ständiga viljan till lärande och utveckling hos medarbetarna kan kopplas till Erauts (2007) modell. Genom att lärarna stöttar och utmanar varandra i lärandet skapas en gemensam vilja till lärande och utveckling. Rektorn har skapat en kontext där detta är möjligt, där lärarna kan utveckla varandra. Genom att denna vilja finns möjliggörs också LS syfte och mål till att genomföras. Eraut (ibid) beskriver hur organisationskulturen är en viktig del för att modellen ska fungera. Hoy och Minskel (2008) definierar organisationskultur som ett system där det finns en gemensam riktning som håller samman organisationen. Som tidigare nämnts i avsnittet kring organisationskultur finns det en stark känsla av gemenskap på skolan. Lärarna betonar att det finns en öppenhet till att de själva kan komma med idéer och prova nya arbetsmetoder. Organisationskulturen på skolan uppmuntrar till lärande och utveckling hos många lärare. Kopplat till LS bidrar organisationskulturen till att inspirera en lärandekultur och gör lärandet till en del av den dagliga verksamheten.

### **6.5.1 Diskussion**

Utifrån den analys som gjorts rörande LS anser vi att det idag på skolan inte används som ett aktivt verktyg för att nå målen. Vi hävdar i dagsläget att LS inte blir ett instrument att nå målen utan mer som ett mål i sig. Detta mål är dock främst förankrat på kommunal nivå. För att LS ska vara ett verktyg som ska främja lärarnas utveckling och resultaten i skolan anser vi att det krävs att kommunen tar fram tydligare riktlinjer. Riktlinjerna ska tydligt visa hur rektorn kan arbeta med LS som ett verktyg i sitt arbete. Ett förslag är att LS blir en punkt att diskutera när alla rektorer träffas och de får då chans att utbyta erfarenheter och tips med varandra. I början kan det även vara bra att en representant från kommunen med god kunskap om LS finns närvarande som ett stöd. På så sätt skapas en process där rektorer tillsammans med kommunen kan utveckla LS och se det som en del av arbetet på lång sikt ute på skolorna. Det blir då också förankrat ner till rektorn, vilket ger hen en större möjlighet att arbeta med det. För att implementeringen ska kunna ske ner i organisationen ser vi det som nödvändigt att grundskolechefen blir väl insatt i vad LS är, dess syfte och hur rektorn kan arbeta med det. Eftersom grundskolechefen är rektorns chef behöver hen kunna stötta rektorn och förmedla syftet vidare ner i organisationen. Om grundskolechefen inte visar något intresse för LS kommer det inte kunna spridas ner i organisationen. Vi anser att det är grundskolechefen som måste finnas som stöd för rektorn i arbetet gällande LS.

LS kan ses på olika sätt. Ett sätt att se på det är att lärarna inte ska vara delaktiga i LS som verktyg utan att det endast är ett stödverktyg för rektorn i hens arbete med lärande och utveckling. Vi anser att det hade varit fördelaktigt om lärarna kände till LS och visste vad det var och innebar. Lärarna hade då vetat vad de kunnat förvänta sig av rektorn och därmed kunnat medverka och se till att LS används och följs. Det hade i sin tur ökat chanserna för att certifieringen lyckats då både rektorn som ska arbeta efter LS och lärarna som ska uppleva verkan av det haft en insyn i vad LS innebär.

Vi inte har inte haft tillgång till någon information eller bedömning om huruvida skolan vi undersökt lyckats bra eller ej i LS certifiering eftersom varje förvaltning certifieras som en enhet. Det kan innebära att skolan vi undersökt haft ett bra resultat enligt LS eller tvärtom, något som varken kommunen eller vi får ta del av. Därför kan vi endast uttala oss om vad vi tror. Utifrån LS syfte tror vi att skolan hade klarat en certifiering sett till den analys som tidigare gjorts. Det finns enligt oss en möjlighet för LS syfte och mål att uppfyllas på skolan genom det arbetssätt och ledarskap som förs. Lärarna är nöjda med hur de utvecklas i sitt yrke, de är positiva till rektorns ledarskap, och rektorn har god insyn i hur hen omsätter de organisatoriska målen till individuella mål för lärarna. Vad vi kan se finns förutsättningarna för LS och de som arbetar på skolan är nöjda med hur skolan fungerar idag.

### **6.6 Slutsats**

De teman som tidigare redovisats i avsnittet hänger samman med varandra. Strukturen, ledarskapet, lärandet, organisationskulturen och LS kan kopplas till varandra för att visa den bild vi kunnat identifiera på skolan. Strukturen är det som sätter ramarna för skolan och hur rektorn och lärarna kan arbeta inom dessa ramar. Det är inom ramarna som rektorn genom sitt ledarskap har möjlighet att ge lärarna det de behöver för att kunna och vilja lära och utvecklas. När lärarna utvecklas och lär sig nya saker uppfylls huvudsyftet med LS som innebär att ledarskapet ska inspirera medarbetarna till en ständig vilja till lärande och utveckling.

Vi anser att LS med fördel skulle kunna vara en del av strukturen, men så är inte fallet idag. Om kommunen vill satsa på LS och få rektorerna att arbeta efter det på det individuella planet tillsammans med lärarna anser vi att det behövs tydligare riktlinjer. LS behöver bli en del av strukturen genom att det blir en tydligare del av rektorns arbets sätt. Alternativet är att kommunen utvärderar LS i sig och funderar på om det är ett verktyg de vill använda sig av eller inte. Det finns skeptiker i kommunen som till exempel menar att medarbetarundersökningarna är tillräckliga. Här krävs det att kommunen gör en utvärdering av LS och gör ett val i att antingen släppa LS helt, eller att bygga upp tydligare riktlinjer och försöka få med samtliga anställda ”på tåget”. I dagsläget är LS för otydligt för rektorn att arbeta efter, lärarna är inte medvetna om det och grundskolechefen är skeptisk och ser inte syftet med LS vilket gör att det inte når hela vägen fram.

Lärandet på skolan kan kopplas till det ledarskap som förs av rektorn. Rektorn använder sig av ett ledarskap som ger lärarna mycket självbestämmande och ett deltagande. Lärarna får då ett större handlingsutrymme vilket möjliggör för dem att prova nya saker och utvecklas genom ett indirekt och erfarenhetsbaserat lärande. Genom det transformativa ledarskapet får rektorn lärarna att vilja mer och utvecklas.

Anledningen till att detta fungerar anser vi vara organisationskulturen. Det är tack vare denna som samtliga delar fungerar väl och det är organisationskulturen som binder samman dem. Rektorn har skapat en organisationskultur som möjliggör för denna typ av lärande och utveckling hos lärarna. Att de har högt i tak och varandra som stöd i det dagliga arbetet tror vi är en framgångsfaktor. På skolan finns det en gemensam och stark bild av vad som fungerar och det är denna bild som rektorn lyckats bygga upp genom organisationskulturen. Genom att skapa en skola där alla lär av varandra och stöttar varandras utveckling har rektorn fått en skola med lärare som driver sin egen utveckling framåt.

För att återgå till vårt syfte som var att *analysera hur en rektor arbetar med lärarnas utveckling och lärande i den dagliga verksamheten samt hur lärarna uppfattar detta* anser vi att rektorn arbetar med detta på ett både direkt, men framförallt indirekt vis. Rektorn är dels ute på klassrumsbesök och ger lärarna direkt återkoppling, men hen har dels också byggt upp en skola där lärarna själva driver sin utveckling och sitt lärande framåt med hjälp av det handlingsutrymme och den organisationskultur som finns på skolan. Detta är ett arbetssätt som lärarna uppfattar som positivt då de får utrymme att agera självständigt och komma med idéer och förslag samtidigt som de känner att deras behov av att utvecklas blir tillfredsställt.

Organisationskulturen är inte något som varken rektorn eller lärarna själv nämnde i intervjuerna, men det är något som starkt lyser igenom samtliga intervjupersoners svar. Organisationskulturen anser vi är nyckeln till det ledarskap som förs och det lärande som sker på skolan.

## **6.7 Metoddiskussion**

I detta avsnitt diskuteras de metodval som har gjorts och hur de har påverkat studien.

Valet av att använda sig av en induktiv ansats med ett tolkningsperspektiv grundade sig i att vi först ville gå ut i organisationen för att senare koppla på teorin. Detta för att ha en öppenhet för vad som skulle komma fram under intervjuerna. Intervjuguiden ledde intervjuerna i en viss riktning då det fanns förutbestämda teman som skulle beröras som

till exempel ledarskap och lärande. Dock fanns det ingen teori kring dessa teman och det var denna öppenhet som önskades. Organisationskultur var till exempel inget som på förhand var påtänkt utan något som växte fram under kodningen och den tematiska analysen. Vi är medvetna om att våra förkunskaper inom personal och arbetsliv kan ha påverkat valen av teori omedvetet inom de områden som studien berör. Genom att använda en induktiv ansats med ett tolkningsperspektiv fanns möjligheten att förklara verkligheten på skolan utifrån intervjupersonernas perspektiv. Här kunde teori tas in i efterhand för att förklara deras uppfattning och vad vi som forskare kunnat uppfatta på skolan. En nackdel med denna ansats är det faktum att det kan dyka upp frågor i efterhand när bearbetningen av teori påbörjas. Här finns det risk för att det krävs komplettering efter det att själva intervjun genomförts. I denna fallstudie gjordes en liten datainsamling i efterhand via telefon med rektorn. Dock anser vi att detta inte har påverkat resultatet då det endast rörde ett klagande och inte helt nya frågor. Om vi ser till vårt syfte vi anser att den induktiva ansatsen var en god ansats att använda sig av. En svårighet med ansatsen var att göra avgränsningar i teorin eftersom det inte fanns någon teori innan datainsamlingen påbörjades. Avgränsningen gjordes först efter insamlandet. Det finns mycket teori inom de teman som identifierades och risken fanns att teorin då blev bred istället för djupgående inom ett specifikt tema. Ett alternativ var att vi kunde avgränsat studien till ett färre antal teman och gått djupare inom dessa teman. Dock anser vi att intervjupersonernas perspektiv var viktig att redovisa i sin helhet för att få en övergripande kunskap. En mer ingående djupdykning kan snarare ske i vidare forskning. Vi är också medvetna om att en induktiv ansats kan ge en uppsats som ”sväller” mot slutet, vilket denna har gjort.

Rektorn och grundskolechefen valde att korrigera vissa ställningstaganden i efterhand. Å ena sida kan det låta motsägelsefullt eftersom undersökningen utgår från bland annat ett tolkande perspektiv. Å andra sidan kan det gå emot de etiska principerna, då intervjupersonerna ska känna att informationen som lämnats tolkas utifrån deras perspektiv. Det här var en avvägningsfråga där vi ansåg att de etiska principerna gick före vår egen frihet att tolka svaren. Dessa korrigeringar förändrade resultatet något, men hade ingen större betydelse för slutsatsen.

Vi var medvetna om att vår metod inte genomfördes utan subjektiv påverkan. De val som tagits under skrivandet av denna uppsats har påverkats av hur vi som forskare ser på saker och vår bakgrund.

Urvalet av intervjupersonerna utgår från ett bekvämlighetsurval som innebär att rektorn valde de lärare som var tillgängliga under det givna tillfället. Utifrån lärarna som intervjuades fanns en stor konsensus kring ledarskapet och deras lärande och utveckling. Vi är medvetna om att rektorns inverkan på urvalet kan påverka resultatet. I och med att rektorn visste vilka som intervjuades så kan det å ena sidan påverka lärarnas öppenhet i svaren. Men å andra sidan kan lärarna indirekt valt att se det som ett sätt att påverka sitt lärande och sin utveckling. Fallstudien möjliggör inga generaliseringar utanför intervjupersonerna. Det betyder att det finns en möjlighet att andra upplevelser om rektorns ledarskap kommit fram om urvalet bestod av andra lärare. Det är något som bör beaktas av kommunen när de tar del av resultatet så att inte eventuella generaliseringar görs grundat på endast ett fåtal lärare. Dock kan denna studie ge inspiration och vägledning till hur andra rektorer kan arbeta med utveckling och lärande för lärarna.



Valet av intervjuer gjordes då vi genomförde en kvalitativ undersökning och intervjuer sågs som ett passande verktyg. Hade vi istället använt oss av enkäter, skulle detta inte gett oss tillräckligt uttömmande svar. Vi ville gå djupare och därför ha möjlighet att ställa följdfrågor till deltagarna om det var något vi ville att de skulle förklara ytterligare eller om det var något som var oklart i svaret. Att använda sig av semistrukturerade intervjuer gav oss möjlighet att ha en form av struktur på intervjuerna, samtidigt som det gav oss möjlighet att ställa följdfrågor. Hade vi istället haft strukturerade intervjuer skulle vi inte haft möjlighet att ställa följdfrågor, vilket hade gjort att det funnits en risk för att värdefull information inte kommit fram. Om en intervjuperson hade svårt för att förklara, kunde vi genom följdfrågor få klarhet i vad personen menade. Om vi istället haft ostrukturerade intervjuer hade det funnits risk för att intervjun inte berör det vi ville att den skulle beröra. Genom att ha semistrukturerade intervjuer kunde vi leda in intervjun på rätt spår för att få in data till vår undersökning samtidigt som intervjupersonerna fick berätta fritt om sina upplevelser. I denna studie anser vi att användandet av intervjuer var bra då det gav den information som efterfrågades.

I resultatet redovisas inte intervjupersonernas intervjusvar så att läsaren kan följa vilken lärare som sagt vad. Det är endast rektorn och grundskolechefen som kan följas genom resultatet. Å ena sidan kan läsaren inte följa en specifik lärares uttalanden under varje tema. Men å andra sidan gör det att redovisningen i resultatet medför en mindre risk för härledning till vem av lärarna som har sagt vad, något som vi ansåg var viktigt att ta hänsyn till. Då det dessutom fanns en väldigt enig bild om hur det såg ut på skolan hade resultatet blivit upprepande om varje lärares svar redovisades under samtliga teman.

## **6.8 Källkritik**

I inledningen av denna studie presenteras kvalitetsverktyget LS och informationen hänvisar inte till någon källa. Anledningen till detta är sekretesskäl som innebär att kommunen inte ska kunna härledas. Å ena sidan kan detta ses som otillförlitligt att inte kunna hänvisa till källan, men å andra sidan måste härledningen till kommunen tas i beaktning. Här prioriterades konfidentialiteten gentemot kommunen. Valen av teori har gjorts efter de fem teman som framkom i bearbetningen av det empiriska materialet. Skolan är ett komplext ämne och för att belysa förutsättningarna för en rektors ledarskap gentemot sina lärare krävdes en mångsidighet i valet av teori. En del av källorna kan uppfattas som förlegade, inte minst de som är skrivna på 1990-talet. Dock insåg vi att dagens vetenskapliga litteratur i många fall hänvisar till den äldre litteraturen. Detta gjorde att beslutet togs att gå tillbaka till ursprungskällan i en del av fallen. Det finns i delar av stycken i teorin där endast en källa används, detta är medvetet då vi ville redovisa teorin från forskaren som tagit fram den. Forskning kring hur "den ideale rektorns" ledarskap kan beskrivas behandlas olika internationellt. Johansson (2011) betonar i en forskningsöversikt att varje land har en unik historia, struktur och kontext med hänsyn till det offentliga skolsystemet. Detta har naturligtvis en inverkan på rektorernas roll. Forskning som har gjorts på rektorer har påverkats av den kontext och det sammanhang som undersökningen gjorts i. Därför är det viktigt att inte applicera internationell forskning direkt i en svensk kontext. Med detta i åtanke har vi i vår studie visat en medvetenhet och varsamhet i valet av källor rörande en rektors ledarskap i en svensk kontext, då det annars kan ge en felaktig bild om hur det förhåller sig. Den svenska läroplanen reviderades år 2011. En del källor från Skolverket från tidigare år har använts, men vi har då haft en vaksamhet i bedömningen så att de stämmer överens med dagens system.

## ***6.9 Vidare forskning***

I denna studie har vi bland annat kommit till insikt om att kvalitetsverktyget LS inte har implementerats i alla delar av verksamheten. Vi ser det som en del i ett vidare projekt. Det skulle vara betydelsefullt att studera fler skolor i kommunen och därmed ha möjlighet att kunna jämföra hur arbetet med kvalitetsverktyget LS går till. Det skulle göra att man ser skillnader och likheter som kan bidra med olika perspektiv på arbetet med utveckling och lärande. För att LS ska få en större genomslagskraft framöver anser vi vidare att det skulle vara värdefullt att kommunen, HR-avdelningen eller studenter fördjupar sig inom kvalitetsverktyget LS och ser hur implementeringen kan ske på ett naturligt sätt i Barn - och Utbildningsförvaltningen. Dels så att förvaltningen ska kunna uppnå en certifiering inom LS och dels för att se hur det ska kunna integreras i den dagliga verksamheten både för lärare, rektorer samt grundskolechefen.

Det hade också varit intressant att se vidare på det ledarskap som förs av rektorer och hur det påverkar lärarnas lärande och utveckling. Vi har i denna studie endast undersökt en rektor och ett ledarskap. Det hade vidare varit givande att se till hur andra rektorer leder och hur det i sin tur påverkar lärarnas lärande. På så sätt kan jämförelser och analyser göras om olika ledarskapsstilar och hur dessa påverkar lärarna.

## Referenslista

- Alvesson, M. & Skögljdberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bass, B.M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. (4. ed.) New York: Free Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Christensen, T. (2005). *Organisationsteori för offentlig sektor*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Publica.
- Ellström, P. (1996). *Arbete och lärande: förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P. & Hultman, G. (red.) (2004). *Lärande och förändring i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*. Vol. 33(4), 403-422.
- French, R. (red.) (2011). *Organizational behaviour*. (2nd ed.) New York: John Wiley.
- Gustavsson, B., Larsson, S. & Ellström, P. (red.) (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration: theory, research, and practice*. (8. ed.) New York: McGraw-Hill.
- Höög, J. & Johansson, O. (red.) (2014). *Framgångsrika skolor: mer om struktur, kultur, ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, O. (red.) (2011). *Rektor - en forskningsöversikt 2000-2010*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Kolb, A. Y. & Kolb D. A., (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experimental Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. Vol. 4(2), 193-212.
- Kolb, D.A., Osland, J.S. & Rubin, I.M. (red.) (1995). *The Organizational behavior reader*. (6. ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kotter, J.P. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Landy, F.J. & Conte, J.M. (2010). *Work in the 21st century: an introduction to industrial and organizational psychology*. Johanneshov: TPB.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, Vol. 29, 461-476.
- Lindkvist, L., Bakka, J.F. & Fivelsdal, E. (2014). *Organisationsteori: struktur, kultur, processer*. (6., rev. och aktualiserade uppl.) Stockholm: Liber.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Diss.. Jönköping.
- Läraryrket. (2014). 55 procent av rektorerna funderar på att lämna yrket. Hämtat 15 december 2015 från Läraryrket: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/55-procent-av-rektorerna-funderar-pa-att-lamna-yrket-cc6d5945-f7aa-4175-a2a5-0f76c7c16356>.
- Läraryrket. (2013). Samhällets uppdrag till rektorer och förskolechefer. Hämtat 7 januari 2016 från Läraryrket: [https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/B7702679691DD756C1257B33002FA8E5/\\$file/Samhallets\\_oppdrag\\_till\\_rektorer\\_och\\_forskolechefer\\_mars\\_2013.pdf](https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/B7702679691DD756C1257B33002FA8E5/$file/Samhallets_oppdrag_till_rektorer_och_forskolechefer_mars_2013.pdf).
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Munck, J. (red.) (2015). *Sveriges rikets lag: gillad och antagen på riksdagen år 1734, stadfäst av Konungen den 23 januari 1736. Med tillägg av författningar som kommit ut från trycket fram till början av januari 2015*. (136. uppl.) Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Peterson, K., DeCato, L., Kolb, D.A. (2015). Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility. *Journal of Experiential Education*, Vol. 38(3) 228-244.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership*. (4. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 1, 37-46.

- Shekarabi, A. & Sjöstedt, J. (2015). *Nya välfärdsreglerna bör starkt begränsa vinstuttag*. Hämtat 7 december 2015 från Regeringen:  
<http://www.regeringen.se/debattartiklar/2015/03/nya-valfardsreglerna-bor-starkt-begransa-vinstuttag/>
- Skolinspektionen. (2012). *Rektors möjligheter att delegera och skolors organisation*. Hämtat 17 november 2015 från Skolinspektionen:  
<http://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/04-rad-och-vagledning/stallningstaganden/informationsblad-reaktor-och-skolors-organisation.pdf>
- Skolverket. (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 - reviderad 2015*, (rev. uppl.).
- Skolverket. (2014). *De första fyra åren med det treåriga Rektorsprogrammet. En uppföljning av tre kursgruppers utbildning. Projektgruppen för Rektorsprogrammet och Rektorslyftet*. Hämtat 18 november 2015 från Skolverket:  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.218134!/Menu/article/attachment/4\\_ar\\_med\\_det\\_treariga\\_rektorsprogrammet,\\_en\\_delutvardering.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.218134!/Menu/article/attachment/4_ar_med_det_treariga_rektorsprogrammet,_en_delutvardering.pdf)
- Skolverket. (2015). *Rektorsprogrammet. Måldokument 2015-2021*. Hämtat 6 november 2015 från Skolverket:  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.232514!/Menu/article/attachment/Rektorsprogrammet%20måldokument%20för%20webb%20som%20är%20tillgänglighetsanpassat.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.232514!/Menu/article/attachment/Rektorsprogrammet%20måldokument%20för%20webb%20som%20är%20tillgänglighetsanpassat.pdf)
- Skolverket. (2015). Regelverk. Hämtat 3 december 2015 från Skolverket:  
<http://www.skolverket.se/regelverk>
- Sveriges utbildningsradio. (2013). Svårt att vara rektor visar ny undersökning. Hämtat 17 december 2015 från Utbildningsradion: <http://www.ur.se/Webbar/Om-UR/Press#/pressreleases/svaart-att-vara-reaktor-visar-ny-undersoekning-834522>
- Sveriges utbildningsradio (2015). *UR Samtiden - Ledarskap i skolans värld [Elektronisk resurs]: Vad är en framgångsrik skola?*. Utbildningsradion.
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Skolans ledningsstruktur: Om styrning och ledning i skolan* (Statens offentliga utredningar 2004:116) Hämtat 17 november 2015 från Regeringen:  
<http://www.regeringen.se/contentassets/45defe23ce084953bb746ff95a38693f/sou-2004116---skolans-ledningsstruktur---om-styrning-och-ledning-i-skolan>
- Utbildningsdepartementet. (2015). *Rektorn och styrkedja* (Statens offentliga utredningar 2015:22) Hämtat 25 november 2015 från Regeringen:  
<http://www.regeringen.se/contentassets/648eb1cdb67c400f865605f8d6f531ca/reaktor-och-styrkedjan-sou-201522>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2014). Om Vetenskapsrådet. Hämtat 26 oktober 2015 från Vetenskapsrådet:  
<http://www.vr.se/omvetenskapsradet/lattlastomvetenskapsradet.4.303f5325112d733769280009910.html>

Yin, R.K. (2014). *Case study research design and methods* /. Johannesburg: MTM.

Yukl, G.A. (2013). *Leadership in organizations*. (8. ed., Global ed.) Boston: Pearson.

# Bilagor

## ***Bilaga 1 – Kvalitetsverktyget LS***

LS är en internationell standard för att förbättra organisationens resultat genom att utveckla medarbetarna. LS fokuserar på att det ska skapas ett ledarskap som ska uppmuntra till att medarbetarna utvecklas och ständigt lär sig. Denna ständiga utveckling och lärande ska då bli en naturlig och integrerad del av verksamheten. LS används för att följa upp att organisationen gör det den påstår sig att göra. Genom att använda sig av LS är målet att få medarbetare som trivs bättre på jobbet jämfört med på andra arbetsplatser. Medarbetarna ska känna att organisationen satsar på sin personal. Medarbetarna ska också ha en inblick i hur organisationen fungerar och dess mål, och se en röd tråd mellan de egna utvecklingsmålen och de övergripande målen för verksamheten. De ska även känna att de får stöd från sin eller sina chefer till att utvecklas och lära sig nya saker.

För att bli certifierad av LS görs en utvärdering vart tredje år. Denna utvärdering genomförs av personer från LS. Därefter får organisationen reda på om de klarat certifieringen eller ej. Om organisationen inte klarar certifieringen ges ingen information om var i organisationen det finns brister, de får dock en utvärderingsrapport med förslag på olika förbättringsområden som finns i organisationen. Om en organisation klarar certifieringen är denna giltig i tre år, fram till nästa utvärdering. Organisationen behöver då visa på att den behåller och utvecklar sina kvaliteter. LS ställer inga krav på *hur* en organisation når upp till standarden, endast *att* de har nått standard.

LS mäter bland annat:

- Att det finns mål på både individ och gruppnivå
- Att medarbetarnas utvecklingsplaner är kopplade till verksamhetens mål
- Att cheferna har förmåga att se och värdera de bidrag som medarbetarna ger
- Att organisationen arbetar med ett ständigt lärande och utveckling samt utvärdering av detta

LS lägger fokus på tre områden i organisationen: planering, genomförande och utvärdering.

Genom att kvalificera sig som en organisation som klarat LS standard visar det på hög kvalitet i organisationens sätt att arbeta.

Ovanstående information är tagen från kvalitetsverktygets hemsida.

## ***Bilaga 2 - Informationsbrev***

Hej,

Vi heter Amanda och Sofie och är två studenter vid Lunds Universitet som nu i höst ska skriva vår kandidatuppsats på Personal- och arbetslivsprogrammet med inriktning peda-

gogik. Vi blev glada när vi fick reda på att ni ville vara med i vår undersökning och att vi får förmånen att undersöka just Y! Undersökningen kommer att handla om rektorns ledarskap gentemot er som lärare och hur ni som lärare i sin tur kan utvecklas i det dagliga arbetet.

Intervjuerna är frivilliga och kommer att göras individuellt tillsammans med oss. Under intervjun kan ni när som helst avbryta er medverkan och ni kan löpande ställa frågor om det är något som ni undrar över. Intervjuerna kommer vara konfidentiella på så sätt att vi inte kommer att skriva vilken kommun eller skola som ni arbetar på, era namn kommer heller inte att anges. Vi önskar att ha cirka 45- 60 minuter till förfogande i samband med varje intervju, men det är något som vi kan anpassa beroende på vad ni ser som möjlig tid att avsätta.

Vi har fått möjlighet att träffa dig onsdagen den 11/11 klockan 08:30. Var vänlig och bekräfta detta genom att svara på detta mail.

Det är ett spännande ämne och vi hoppas att du vill delta och utveckla er skola tillsammans med oss!

Om du har fler frågor kring uppsatsen eller något annat som du undrar över får du gärna höra av dig till oss på:

Sofie Lövdahl: [REDACTED]

Amanda Stefansdotter: [REDACTED]

Ha en fin dag, och tack för att vi får skriva vår uppsats hos er!

Med vänliga hälsningar  
Amanda Stefansdotter och Sofie Lövdahl

### ***Bilaga 3 - Intervjuguide grundskolechefen***

#### **Tema: Bakgrund**

Hur länge har du arbetat som avdelningschef?

Hur ser en vanlig dag ut för dig?

Vilka är dina främsta arbetsuppgifter?

#### **Tema: Struktur**

Kan du kort beskriva hur strukturen ser ut på skolan?

#### **Lärande och utveckling**

Vad är lärande och utveckling för just dig?

Hur kan lärarna utvecklas på arbetsplatsen?

Finns det verktyg för att lärarna ska kunna utvecklas?

Ja: Vilka är dem? Hade du önskat att det fanns något annat verktyg?



Nej: Vilka tycker du att de skulle behövas?

På vilket sätt är du delaktig i lärarnas utveckling och lärande?

Kan du beskriva rektorns roll i lärarnas utveckling?

- Vad är bra?

- Vad kan bli bättre?

Som vi har förstått det har lärarna individuella mål som sätts upp tillsammans med rektorn. Har rektorn också mål?

Hur sätts dessa upp isåfall? Eller är det mer organisatoriska verksamhetsmål?

Hur har de blivit uppsatta?

Hur jobbar ni med dem?

### **Tema: Ledarskap**

Vad kännetecknar ett bra ledarskap för dig?

Hur är du som ledare i förhållande till rektorn och lärarna på skolan?

Tycker du att rektorn har de resurser som krävs för att föra ett gott ledarskap?

Hur tycker du att ledarskapet fungerar i den dagliga verksamheten på skolan?

Om vi tittar på de beslut som fattas på din nivå? Kan lärarna på något sätt vara delaktiga i dessa?

Ja: På vilket sätt är dem delaktig?

Nej: Varför inte?

### **Tema: Interaktion/relation**

Hur ofta har du kontakt med rektorn på skolan?

- I vilket syfte?
- Fasta möten?
- När de undrar något?

Vilken betydelse tror du att rektorns ledarskap har för lärarnas utveckling?

Varför?

Exempel?

### **Tema: LS**

Kan du berätta om LS? Vad är det för något?

Berätta om hur du informerat rektorn och lärarna om LS.

Är det meningen att rektorn ska informera lärarna om LS eller ska det ske "omedvetet" i den dagliga verksamheten?

Vilka verktyg har rektorn för att kunna arbeta efter LS?

Vad har du fått för respons på LS

Vad är målet enligt dig med LS?

Hur ser du på LS?

## ***Bilaga 4 - Intervjuguide rektorn***

### **Bakgrund**

Hur länge har du jobbat som rektor?

Hur ser en vanlig dag ut för dig? Vilka är dina främsta arbetsuppgifter?

### **Tema: Lärande och utveckling**

Vad är utveckling och lärande för just dig?

Hur kan medarbetarna utvecklas på arbetsplatsen?

- Har du förslag på hur det skulle kunna se ut istället?
- Hur kan de omsätta det de lär dig i praktiken?
- Känner du att detta tillgodoser deras behov av lärande?
- Effektivt?

Finns det verktyg för att dina medarbetare ska kunna utvecklas?

Ja: Vilka är dem? Hade du önskat att det fanns något annat verktyg?

Nej: Vilka tycker du att de skulle behöva?

Kan du beskriva hur du som chef stöttar och utvecklar dina medarbetare?

Kan du beskriva dina medarbetares uppsatta mål?

- hur har de blivit uppsatta?
- ledarskapets påverkan/betydelse
- uppföljning

Kan du berätta om hur du ger återkoppling på dina medarbetares arbetsresultat?

### **Tema: Ledarskap**

Vilka är de viktigaste egenskaperna en ledare bör ha?

Vad är ett bra ledarskap för dig?

Hur tycker du att ditt ledarskap fungerar i den dagliga verksamheten på skolan?

Hur skulle du beskriva dig själv som chef när det kommer till beslutsfattande som rör lärarna?

### **Tema: Relation och interaktion**

Hur ofta har du kontakt med dina medarbetare?

- På vilket sätt?

- Mail, telefon, samtal?

I vilket syfte sker kontakten?

Hur ger du återkoppling när dina medarbetare söker dig?

Hur skulle du beskriva din relation till dina medarbetare?

Överlag, hur skulle du beskriva ledarskapet i relation till lärarnas personliga utveckling på arbetsplatsen?

### **Tema: LS**

Kan du berätta om LS? Vad är det för något?

- Hur ser du på LS?

Vilka verktyg har du för att arbeta efter LS?

Berätta om hur du informerar dina medarbetare om LS.

## ***Bilaga 5 - Intervjuguide lärarna***

### **Bakgrund**

Hur länge har du jobbat som lärare?

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur ser en vanlig dag ut för dig? Vilka är dina främsta arbetsuppgifter?

### **Tema: Struktur**

Kan du kort beskriva hur strukturen på skolan ser ut?

### **Tema: Lärande och utveckling**

Vad är utveckling och lärande för just dig?

Hur kan du utvecklas här på din arbetsplats?

- Hur omsätter du det du lär dig i praktiken?
- Känner du att detta tillgodoser ditt behov av lärande?
- Tycker du att detta är ett effektivt sätt utvecklas på?
- Har du förslag på hur lärande och utveckling skulle kunna se ut istället?

Finns det verktyg för att du ska kunna utvecklas?

Ja: Vilka är dem? Hade du önskat att det fanns något annat verktyg?

Nej: Vilka skulle du behöva? Hur skulle detta verktyg hjälpa dig?

Kan du beskriva hur rektorn stöttar och utvecklar dig?

- Vad är det som är bra dessa metoder?
- Kan det bli bättre? Finns det något annat sätt som du anser skulle förbättra hur rektorn stöttar och utvecklar dig?

- Effektivt?

Kan du beskriva dina uppsatta mål?

- Hur har de blivit uppsatta?
- Ledarskapets påverkan/betydelse
- Hur jobbar du med dem på daglig basis? Exempel
- Uppföljning

Kan du berätta om hur du får återkoppling på dina arbetsresultat?

- Vad får du för typ av återkoppling?
- Konstruktiv kritik
- Uppskattning

### **Tema: Ledarskap**

Vad kännetecknar en bra ledare?

Vad önskar du dig av din ledare (rektorn)? Hur ska man jobba med sitt ledarskap?

Hur tycker du att ledarskapet fungerar i den dagliga verksamheten på skolan?

Hur skulle du beskriva din rektor när det kommer till beslutsfattande som rör dig som lärare?

- Delaktighet?
- På vilket sätt?
- Bra/dåligt?
- Hade man kunnat sköta detta annorlunda?

### **Tema: Relation och interaktion**

Hur ofta har du kontakt med din rektor?

- På vilket sätt?
- Mail, telefon, samtal?
- Exempel!
- Vem tar initiativet?

I vilket syfte sker kontakten?

Hur får du återkoppling när du söker din rektor?

Hur skulle du beskriva din relation till din rektor?

Överlag, hur skulle du beskriva ledarskapet i relation till din personliga utveckling på arbetsplatsen?

### **Tema: LS**

Kan du berätta om LS? Vad är det för något?

- Hur ser du på LS?

Har du några verktyg för att arbeta efter LS?

Berätta om hur du fått information om LS.



**LUNDS UNIVERSITET**  
**Sociologiska institutionen**  
**Avdelningen för pedagogik**  
**Box 114, 221 00 LUND**  
**[WWW.soc.lu.se](http://WWW.soc.lu.se)**