

Rektorer, utbildning och lärande

Om tolv rektorers lärande och professionella utveckling

Pia Skott

Monika Törnsén

Rektorer, utbildning och lärande

Om tolv rektorers lärande och professionella utveckling^a

av

Pia Skott^b och Monika Törnsén^c

2018-08-28

Sammanfattning

År 2009 lanserades Rektorsprogrammet. Det är ett obligatoriskt treårigt program för nyutnämnda rektorer. I denna rapport presenteras resultat från en explorativ studie där vi följt tolv deltagare under deras tid på programmet. Syftet är att utforska rektorers lärande och professionella utveckling, i skärningspunkten mellan dagligt arbete och deltagande i programmet. Forskning har under senare tid betonat komplexiteten i rektorers arbete i vilket många olika kontextuella faktorer spelar roll för ledarskapets utövande. Studiens övergripande fråga är vilken betydelse denna komplexitet har för rektorers professionella utveckling och lärande. I rapporten presenteras ett teoretiskt ramverk för att undersöka detta. Rapporten synliggör utifrån detta hur enskilda deltagare i mötet med skilda kontextuella villkor utvecklar individuella lärbanor genom programmet. Fokus ligger på professionell identitetsutveckling och betydelsen av meningsskapande relationer i vardagsarbetet som rektor. Rapporten lyfter vikten av att förstå att rektors lärande är multidimensionellt. Det handlar inte endast om programaktiviteter. Skolledares professionella lärande och utveckling hänger ihop med arbetet inom ramen för skolans styrsystem.

^a Rapporten bygger på ett projekt som beviljats medel av IFAU:s vetenskapliga råd.

^b Pia Skott, pia.skott@edu.su.se, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

^c Monika Törnsén, monika.toransen@gmail.com, Centrum för skollärande, Umeå universitet.

Innehållsförteckning

Rektorer, utbildning och lärande.....	1
1 Inledning.....	3
1.1 Disposition.....	5
2 Om svensk rektorsutbildning, kontextuella faktorer och professionellt lärande.....	5
2.1 Bakgrund.....	5
2.2 Rektorsprogrammet.....	6
2.3 Utvärderingar kopplade till rektorsutbildning.....	8
2.5 Vuxnas professionella lärande.....	12
2.6 Forskning om andra länders rektorsutbildningar och professionell identitet.....	12
3 Projektets design och genomförande.....	14
3.1 Val av utbildningsanordnare.....	14
3.2 Om urvalet av individer i olika huvudmannakontexter.....	14
3.2 Metoder och genomförande.....	16
3.2.3 Övriga studier.....	18
4 Ett kombinerat styr- och lärperspektiv.....	19
4.1 Ledare i multipla kontexter.....	19
4.2 Lärande i dagligt arbete.....	24
5 Rektorerers lärande och utveckling – i skärningspunkten mellan lokalt sammanhang och utbildning.....	27
5.1 I möte med tolv rektorer.....	27
5.3 Rektors lärande – med fokus på professionell identitetsutveckling.....	33
5.4 Kalejdoskop – om kontextuella faktorer av betydelse för lärande och utveckling.....	40
5.5 Rektors lärande – betydelsen av meningsskapande relationer.....	48
5.6 Avslutande kommentarer.....	61
6 Sammanfattning.....	64
7 Slutsatser.....	66
8 Implikationer.....	68
9 Referenser.....	70

1 Inledning

Det finns ett stort samhällsintresse för vad som sker i skolan. Oron över svenska elevers försämrade resultat i internationella kunskapsmätningar är något som återkommer i den politiska debatten. Att fokus på detta sätt kommit att läggas allt mer på skolresultat är en global trend, där rektorer ses som nyckelaktörer för förbättring av skolresultat (OECD, 2008; Harris & Jones, 2015). I förlängningen av detta har utbildning av rektorer också blivit en viktig faktor för skolutveckling (t.ex. Wong, 2004; Stewart m.fl., 2006; Arikewuyo, 2009; Aarons, 2010; Huber, 2011; George W Bush Institute, 2016; Ibara, 2014, Al-Zyoud, 2015, Elmeski, 2015). Kraven på rektorers lärande och professionella utveckling har också ökat (Harris & Jones, 2015). I det svenska fallet kommer detta till uttryck i ett lagstadgat krav på att alla nyutbildade rektorer måste gå det statliga rektorsprogrammet (SFS 2010: 800)¹. Utbildningen läses samtidigt som rektorerna arbetar och det finns indikationer på att den statliga styrningen av rektors professionella utveckling kommer att öka ytterligare (SOU 2015:22; SOU 2016:38; 2017:35). Detta väcker frågor om vad som sker i skärningspunkten mellan statliga styrningsförsök av professionell utveckling och rektorers lärande i dagligt arbete.²

Svensk rektorsutbildning har funnits i decennier. Det har också funnits ett intresse för rektorsutbildningens effekter och alldeles särskilt om det går att identifiera samband mellan deltagande i utbildning och höjda elevresultat (se vidare under 2.3). Vår studie undersöker inte detta. Det finns alltför många faktorer som gör att sådana samband är svåra att undersöka. En handlar om att cirka en tredjedel av rektorerna byter arbetsplats under sin utbildningstid. En annan handlar om att såväl rektorer som deras skolor skiljer sig åt (och där det därmed blir många parallella variabler att ta med i analyser av vad som faktiskt beror på vad) och en tredje om att ytterst få rektorer i Sverige arbetar direkt med elever. Rektorer arbetar genom lärare och kan på det sättet påverka klassrumsarbetet. Det är dock svårt att påvisa att det är just rektorsutbildning som spelar roll för förändringar som sker.

¹ Utöver Skollagen regleras Rektorsprogrammet av ett måldokument. Måldokumentet för denna studie gällde 2010–2015 (Skolverket, 2010). Det reviderades 2015 (Skolverket, 2015).

² I studien läggs fokus på rektorers lärande under tiden de går Rektorsprogrammet. Vi använder epitetet professionellt lärande eftersom rektorsutbildningen vänder sig till rektorer som innehar en konkret position. Underförstått finns en kunskap som staten menar att rektorer behöver utveckla för att kunna agera i denna position. Med rektorsutbildning vill staten påverka den professionella utvecklingen med ett visst innehåll. Men eftersom rektorer arbetar parallellt med studierna befinner de sig också i ett dagligt lärande, som bidrar till professionell identitetsutveckling. Genom att fokusera på lärandeaspekten, där identitetsbegreppet är centralt, vill vi rikta uppmärksamheten mot den större helhet i vilken professionell utveckling sker och vilket lärande som, möjliggörs för rektorer.

Lärarna har olika kompetens, det är nya elevgrupper som tillkommer varje år och vissa deltagare i rektorsutbildningen har inte ens arbetsuppgifter som gör det möjligt att påverka resultatutveckling. Utgångspunkten för studien har därför tagits i att det är mycket som kan spela roll för vad som sker i och runt rektor under utbildningstiden. Vi har valt att fokusera på det första steget i en längre kedja av möjliga samband: Händer det något med *rektor* under utbildningstiden?

Rektor kan ses som en position i ett system, en roll som ageras av någon, i ett specifikt sammanhang (eller kontext). I vår studie studerar vi rektorer som går rektorsutbildning.³ På denna utbildning går också en stor andel biträdande rektorer. Av våra tolv informanter var fem biträdande rektorer vid tidpunkten de påbörjade utbildningen. Eftersom de alla är rektorer, om än med olika uppgifter, och går samma rektorsutbildning använder vi i rapporten den gemensamma benämningen *rektorer*. Vi använder specifikt epitetet biträdande när detta blir viktigt. I rapporten används också benämningen skolledare och skolledarskap som synonymt med rektor och rektors ledarskap.

Samtida forskning betonar att rektors arbete är kontextberoende (se till exempel Hallinger, 2018). Det gör att den betoning som funnits på generella ledarskapskompetenser, har nyanserats (Day m.fl., 2016). Vår forskning ska förstås mot bakgrund av denna förskjutning. Syftet med studien är att utforska rektors lärande och professionella utveckling, i skärningspunkten mellan dagligt arbete och deltagande i Rektorsprogrammet. Det är en explorativ studie där vi följt tolv rektorer i tre år. Vi utgår från den individuella ledaren och betraktar skolledarskap som något som tar gestalt i samspelet mellan individen och olika, samexisterande, kontexter. Rektorer arbetar till exempel inom det svenska skol- och styrsystemet, det lokala huvudmannasammanhanget och den enskilda skolan. Den övergripande frågan för studien är: Vilken betydelse har denna komplexitet för rektors professionella utveckling och lärande?

De frågor som specifikt besvaras i rapporten är:

- Hur går det teoretiskt att förstå skolledarskapets komplexitet – i mötet mellan den enskilde och yttre multipla kontexter? (Kapitel 4)
- Hur påverkas deltagande rektors lärande och professionella utveckling av denna komplexitet? (Kapitel 5)

I besvarandet av dessa frågor har vi arbetat med en kombination av olika teorier, framför allt läroplansteori och lärteori. En väsentlig del av studien har handlat om att också generera ny teoretisk kunskap i skärningspunkten mellan

³ Däremot inrymmer studien, av utrymmesskäl, inga förskolechefer.

olika perspektiv. Utifrån kombinationen av de båda frågorna ovan presenterar rapporten ett ramverk för hur det går att förstå statliga styrningsförsök av rektorers professionella utveckling i relation till dagligt professionellt lärande. Det teoretiska kapitlet ska därmed också förstås som ett av studiens resultat, framvuxet i växelspel med de empiriska studierna.

1.1 Disposition

Rapporten inleds i kapitel 2 med en kort bakgrundsbeskrivning av svensk rektorsutbildning, regleringen av det nu aktuella Rektorsprogrammet och utvärderingar och studier som är gjorda av svensk rektorsutbildning. Därefter presenteras tidigare forskning av betydelse för den komplexitet som studien avser att belysa, samt forskning av relevans för professionellt lärande. I kapitel 3 beskrivs studiens design och genomförande. Studiens resultat presenteras i kapitel 4 och 5. I det första av dessa presenteras det ramverk vi arbetat fram för att förstå skolors komplexitet. I det andra presenteras resultaten gällande de tolv rektorerna. De presenteras som individer och utifrån de sammanhang de verkar inom. Fokus ligger på professionell identitetsutveckling och betydelsen av deras skiftande sammanhang. Kapitel 6 sammanfattar de viktigaste resultaten. Rapporten avslutas i kapitel 7 med en diskussion om studiens viktigaste slutsatser samt implikationer.

2 Om svensk rektorsutbildning, kontextuella faktorer och professionellt lärande

2.1 Bakgrund

Den svenska rektorspositionen är starkt reglerad, genom skollag och andra författningar. Skollagen (SFS 2010:800) reglerar att det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av rektor, som har ett särskilt ansvar för att utbildningen utvecklas (2 kap. 9§). För att förstå den komplexitet som finns inrymd i ansvarsfördelningar mellan nivåer är det viktigt att känna till att rektor ”beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov” (2 kap. 10§). Rektor ansvarar för enheten (antingen synonymt med hela skolan, eller uppdelat i olika enheter). Rektor får också ”uppdra åt en anställd eller en uppdragstagare vid förskole- eller skolenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter” (ibid). Det betyder att biträdande rektorer kan ansvara för särskilda uppgifter, men inte dela

huvudansvaret för enheten. Utöver rektorer har alla skolor en huvudman (kommun eller fristående skola) som ansvarar för att utbildningen genomförs i enlighet med skollag och andra författningar (2 kap. 8§). Skollagen gäller för samtliga, men iscensätts i skilda sammanhang. Det är lärande kopplat till dessa skilda sammanhang som studien belyser.

Det ställs inga formella krav på att rektorer ska ha genomgått en förberedande utbildning innan de får sin första rektorstjänst (att jämföra med till exempel lärare). Lagen kräver dock att den som anställs som rektor har erövat ”pedagogisk insikt” (2 kap. 11§) genom arbete och utbildning. Det är huvudmannen som anställer rektor och som också ska se till att rektorerna går den särskilda befattningsutbildning (2 kap. 12§) som kallas Rektorsprogrammet.

Medan Rektorsprogrammet funnits sedan 2009, så har svensk rektorsutbildning en betydligt längre historia. Redan under 1960-talet inrättades en utbildning för dem som arbetar som rektorer. I olika perioder har utbildningen växlat mellan att vara obligatorisk eller frivillig. Det har också växlat mellan ett renodlat eller delat ansvarstagande för utbildning, mellan stat och lokal huvudman, huvudsakligen kommuner (Ekholm, 2015; Johansson & Svedberg, 2016).

I nuvarande ordning är det varje huvudman som bestämmer hur de arbetar med rektorers utveckling, både före, parallellt med och efter utbildningen. Att utbildning och utveckling av rektorer är ett delat ansvar mellan stat och huvudman är en viktig utgångspunkt för studien, liksom det tydligt definierade ansvaret för rektor att leda enheten. Rektorers arbete och lärande är på detta sätt sammanlänkat med styrsystemets konstruktion.

2.2 Rektorsprogrammet

Sedan den 15 mars 2010 är det obligatoriskt för nytillträdda rektorer⁴ att gå det statligt reglerade Rektorsprogrammet. Programmet riktar sig till redan verksamma rektorer, biträdande rektorer och förskolechefer i både kommunala och fristående skolor. Rektorsutbildningen ska bedrivas på avancerad akademisk nivå, omfatta 30 högskolepoäng och ges sedan hösten 2009 vid sex universitet⁵. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska den treåriga utbildningen genomföras inom fyra år från det att rektor tillträder sin tjänst och beräknas ta cirka 20 procent av

⁴ Det är endast rektorer som omfattas av obligatoriet, även om det i skrivande stund finns en lagrådsremiss om obligatorium också för förskolechefer. (<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/03/regeringen-foreslar-forandringar-for-forskolechefer-och-fritidspedagoger/>)

⁵ Två upphandlingsomgångar har genomförts. 2009 valdes 6 universitet ut. 2014 fick 4 av dessa fortsatt förtroende och 2 nya tillkom. Under en övergångsperiod bedrivs den 3-åriga utbildningen vid 8 universitet.

arbetstiden i anspråk. Huruvida deltagarna ges denna tid bestäms lokalt, det vill säga i samspel mellan deltagaren och huvudmannen.⁶

Rektorsprogrammet regleras både till innehåll och form genom ett måldokument. Enligt måldokumentet syftar programmet till att ge alla med nyckelroller ”för statligt reglerade och läroplansstyrda verksamheter” (Skolverket, 2010, s. 2) nödvändiga kunskaper och kompetenser för att ”kunna sätta den egna verksamhetens resultat i relation till de nationella och lokala målen”(ibid). Efter genomgången utbildning ska rektor visa ”kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt” i relation till samtliga mål för vart och ett av tre interrelaterade kunskapsområden:

- Skoljuridik och myndighetsutövning,
- mål- och resultatstyrning samt
- skolledarskap.

Vid en jämförelse med tidigare rektorsutbildningar går det att identifiera såväl bestående som förändrade inslag. Medan skolledarskap alltid varit en del av utbildningen tillkom målstyrning i samband med systemförändringarna på 1990-talet. Med införandet av Rektorsprogrammet tillkom även skoljuridik- och myndighetsutövning och ett ytterligare förtydligt resultatansvar (Skolverket, 2010, 2014; Ekholm, 2015). Programmet syftar till att deltagarna ska erövra beslutade kunskaper och förmågor, formulerade på nationell nivå:

*Efter genomgången rektorsutbildning ska rektor visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att leda arbetet att förverkliga förskolans, fritidshemmets, förskoleklassens, skolan eller vuxenutbildningens mål samt för att fullgöra de uppgifter som enligt gällande författningar åvilar rektor.
(Skolverket, 2010, s.7)*

Programmet fokuserar huvudsakligen på den nationellt identifierade positionen. Deltagarna ska inte bara erövra kunskaper, utan även omsätta dessa i ledarhandlingar i skolans och förskolans praktiker. Under syftesbeskrivningen formuleras även Rektorsprogrammets ansvar att ”knyta an till den enskilda deltagarens verksamhetspraktik och ge förutsättningar för att utveckla denna” (Skolverket, 2010, s.2). Måldokumentet föreskriver att olika teoretiska

⁶ Skolverkets utvärderingar visar att deltagare i utbildningen upplever att de har svårt att avsätta tillräckligt med tid för sina studier, vilket behöver beaktas när det gäller förutsättningar för rektors lärande. De har också olika uppfattningar om huruvida arbetsgivaren har bidragit till möjligheten att avsätta tid.

perspektiv ska anläggas och att praktiska metoder och modeller användas. Det är upp till respektive universitet/utbildningsanordnare att avgöra vilka.

Deltagarna befinner sig således i skärningspunkten mellan löpande arbete och deltagande i programmet. Utbildningen skiljer sig också från vanlig universitetsutbildning i det att den omfattar ca 30 internat- och seminariedagar med mellanliggande arbete på hemmaplan, i form av litteraturläsning och uppgifter av olika slag. Det är växlingarna mellan att vara i dubbla praktiker, statligt styrd programpraktik och levd vardagspraktik, inom ramen för ett lokalt huvudmannasammanhang, som är studiens centrala utgångspunkt.

Vår studie belyser vardagsarbete, utbildning och lärande från rektors perspektiv. I det är den explorativ till sin utformning. Genom ett parallellt projekt har vi också haft möjlighet att delta som observatörer av samma utbildning som 6 av deltagarna⁷, samtidigt som vi i detta projekt följt dem och deras utmaningar i att arbeta och utvecklas som rektorer. Detta har inte tidigare gjorts. Däremot har det genomförts statliga utvärderingar av rektorsutbildning. Det finns också forskning om kontextuella faktorer av betydelse för rektor samt forskning om vuxna professionellas lärande. Vi redovisar kortfattat dessa utgångspunkter nedan.

2.3 Utvärderingar kopplade till rektorsutbildning

Forskningen om svensk rektorsutbildning och vad som sker med deltagarna under utbildningen är begränsad.⁸ Det har uttryckligen efterfrågats mer forskning om programmet och dess effekter (Johansson, 2011; Johansson & Svedberg, 2016). Vad som finns är utvärderingar. Sådana har genomförts alltsedan den systematiska utbildningen av rektorer började ges under 1970-talet⁹ och var frekventa under 1980-talet. Den nationella rektorsutbildningen, som beslutades av regeringen 1986, utvärderades fem gånger mellan 1992 och 2004 (Daun m.fl., 2005, Johansson & Svedberg, 2016; Skolverket, 2014).

En återkommande frågeställning över tid har handlat om effekter av utbildningen. Utvärderingarna pekar generellt på att utbildningen är uppskattad av deltagarna. Ett nätverk etableras, som upplevs stödjande även efter

⁷ Studien finansierades av Skolverket. Rektorsutbildningens iscensättning studerades genom observationer av utbildning under en tvåårsperiod. Studien var interaktiv, i samverkan med utbildarna för den aktuella gruppen. Sammanlagt har vi observerat och dokumenterat 24 dagars utbildning, genomförda i internatform. Våra observationer tillsammans med berörda utbildares skriftliga intentioner och samtal med oss, ger oss underlag att bland annat identifiera vilka möjligheter till lärande som ges genom aktivitet under internat (Skott m.fl., 2016a; Skott & Törnsén 2017).

⁸ För översikter om rektorsforskning, se Johansson (2011) och Ärlestig m.fl., (2016).

⁹ Från början som en försöksutbildning, den så kallade PLUS-utbildningen.

utbildningen. Utbildningen anses också ha en inverkan på deltagarnas yrkes- och personliga utveckling, medan någon större inverkan på skolornas utveckling inte går att påvisa (Hultman, 1986; Kogan, 1992; Skolverket, 2014). I en departementsskrivelse konstaterade Utbildningsdepartementet (2007) att det gemensamma för utvärderingarna varit att det som undersöks är deltagarnas upplevelse av kvaliteten i utbildningen. Denna har genomgående varit hög. Samtidigt ställdes frågan i vad mån det är just rektorsutbildningen som har bidragit till att rektors kompetens och trygghet ökat (s. 35–36). Vad gäller mer konkreta frågeställningar kopplade till rektorers uppdrag var det färre som relaterade dessa till rektorsutbildningen. Exempelvis ansåg sig endast var fjärde deltagare ha fått en klarare attityd till och/eller beredskap att hantera kränkningar och agera genom rektorsutbildningen.

Även Skolverket (2014) har konstaterat att just nöjdheten bland deltagarna är hög. Det rör sig om 95 procent av deltagarna. Liknande resultat finns i norska utvärderingar. I Norge finns en likartad konstruktion av rektorsutbildning, men med tydlig profilering bland de olika lärosätena som anordnar utbildningen. Hybertsen m.fl., (2012) konstaterade i en utvärdering att deltagarna är nöjda oavsett anordnare. Nöjdheten kan, menar utvärderarna, bero mer på samspelet med andra rektorer i utbildning, med bekräftelse och nätverkande som inslag, än på utbildningens innehåll.

Utvärderingarnas resultat är intressanta. Rektorer både i Sverige och Norge tycks uppskatta utbildningen, det händer något positivt med dem, och detta tycks både ha med utbildningen att göra och med att de möter andra i samma befattning. Detta är en viktig utgångspunkt för vår studie. I tidigare nämnda parallellprojekt har vi också observerat hur deltagare i grupper på Rektorsprogrammet och som möts över tid utvecklar en trygghet med varandra, som gör att de vågar öppna upp och tala om sina utmaningar. När de gör det och interagerar med andra i liknande situationer fördjupas det vi, med teoretiska utgångspunkter kallar för meningsskapande. De får syn på, förstår och kan förändra sina handlingsmönster (Skott & Törnsén, 2017). Medan parallellstudien fokuserar på själva programaktiviteterna fokuserar denna studie på de individuella deltagarnas perspektiv, utifrån att vi tagit del av deras berättelser om vardagsarbete och lärande under tre år på programmet. I detta är det centralt att förstå att varje rektor arbetar inom ramen för samma nationella system, samtidigt som de var och en verkar i ett lokalt sammanhang – det vi nedan fokuserar på i termer av rektor i kontext. Frågan om det individuella och kollektiva meningsskapandet återkommer vi till under rubriken vuxnas professionella lärande.

2.4 Rektor i multipla kontexter

I inledningen beskrev vi en fokusförskjutning, från en dominerande trend att betona generella skolledarkompetenser, till att fokusera mer på hur dessa ageras av en individuell rektor i specifik kontext. Hallinger (2018) visar i artikeln *Bringing context out of the shadows of leadership* att forskare redan på 1970-talet identifierade tre kontextuella variabler. Det handlade till att börja med om rektor själv (personliga aspekter, en slags inre kontext) och externa kontexter som skoldistrikt (att jämföra med huvudmannasammanhang) och lokalsamhälle. Hallinger menar att det är dags att åter ta kontexter på allvar. Han uppmärksammar själv samhällskontext, institutionell, politisk, socio-kulturell och ekonomisk kontext. Medan somliga av dessa variabler handlar om enskilda länders utvecklingsnivå, handlar andra om sådant som i svenskt sammanhang går att koppla till utbildnings- och styrsystem, huvudmannaförhållanden och lokala samhällsfaktorer utanför skolan. Poängen här är inte att placera det svenska fallet i relation till nämnda kategorier. Vi vill dock fördjupa betydelsen av den multipla kontexten inom ramen för en och samma nationella kontext och knyta an till den rörelseriktning som kan identifieras (se till exempel Pashiardis & Brauckman, 2013; samt Day, Gu & Simmons, 2016). Vi undersöker detta specifikt genom att rikta ljuset mot hur denna komplexitet i sin tur påverkar rektorers professionella utveckling och lärande. Mötet mellan inre personlig kontext och yttre skolrelaterade kontexter blir här centralt. Fokus ligger på hur den enskilde rektorns lärande beror av personlig bakgrund, faktiska utmaningar (i form av mikro- och makrogeografi samt population) och strukturella förutsättningar kopplade till styrsystemets mångkontextuella ordning (med olika systemnivåer). Vi återkommer till detta i vår teoridel, men ska här fördjupa vad som inryms i den senare aspekten med hjälp av tidigare forskning.

Kännetecknande för den svenska styrningen av skola är ett delat ansvar mellan stat och lokal huvudman. För att förstå det ökade kravet på rektorsutbildning är det nödvändigt att gå tillbaka till 1990-talets början, då styrsystemet förändrades från en stark statlig styrning av skolan till decentralisering och ökat lokalt ansvar för såväl finansiering som för utformning av skolors organisering och innehåll (Skott, 2009; Jarl, 2012; SOU 2014:5). Den statliga rektorsutbildningen blev då frivillig – från att tidigare ha inrymt ett obligatorium. Under perioden 1990–2010 genomfördes mellan 50 och 60 politiska reformer på skolområdet (Nihlfors & Johansson, 2013). Några av dessa är särskilt viktiga: tillkomsten av fristående skolor och den ökande granskningen av skolor, genom kvalitetsarbete och inspektion, i kombination med ökande internationella kunskapsmätningar.

Under 1990-talet öppnades möjligheter upp för nya lokala aktörer att bedriva skolverksamhet, i form av fristående skolor, med olika ägandeformer (Nyhlén, 2011; Börjesson, 2016). Det lokala skollandskapet förändrades och kom att inrymma både offentliga och privata aktörer (kommunala och fristående), ofta i interaktion med varandra (Skott & Nihlfors, 2016). Det finns idag 290 olika kommuner och tusentals fristående skolor. Decentraliseringen innebar också en övergång från regelstyrning mot målstyrning, vilket innebar minskad detaljreglering av skolans innehåll. Fokus riktades mot skolans professionella. Av naturliga skäl ökade därmed skillnaderna mellan olika skolor. Över tid följde också en ny inriktning på resultat och internationella jämförelser samt systemförskjutningar med ökad kontroll och betoning på kvalitet (Rönneberg, 2014; Bergh, 2015; Nordin & Sundberg, 2016; Sivesind & Wahlström, 2016, Forsberg m.fl., 2017). PISA-undersökningarna började användas för att synliggöra sjunkande elevresultat och motivera politiska reformer (Pettersson, 2008). Förändringarna har medfört konsekvenser för aktörer på olika nivåer (Johansson & Nihlfors, 2014; Rönneberg, 2015; Wermke & Forsberg, 2017).

Samtidigt som en ökande lokal heterogenitet kunnat identifieras har också de lagstadgade kraven på rektor ökat (SFS 2010:800). Detta har skett parallellt med att rektorernas lokala villkor för arbetet kommit att bli mer heterogena, till följd av att de verkar inom olika huvudmannasammanhang (Nihlfors & Johansson, 2013). I studier av den svenska styrningen talas det generellt om betydelsen av styrkedjor, samtidigt som det identifierats att staten till del går förbi huvudmännen med mer direkt reglering till rektor. Väsentligt här är också att forskning identifierat ett korstryck (Jakobsson m.fl., 2013, 2017, Berg, 2016, Skott, 2016; Törnsén 2009, 2010).

Rektorsutbildning är inte endast en fråga om nationell styrning, utan måste också förstås utifrån rektorers dagliga arbete i detta lokala korstryck. Vår utgångspunkt är därmed att rektorsutbildningen kan förstås utifrån ett generellt ökande tryck med krav på resultatutveckling. Rektorsutbildning kan också i det svenska fallet betraktas som ett styrmedel för att höja elevresultat – man styr genom utbildning. Men såväl den politiska utvecklingen som forskning i relation till denna har något av en blind fläck. Forskningen har ännu inte kopplat ihop dessa styrningskrav med betydelsen av rektorers lärande och utveckling.

2.5 Vuxnas professionella lärande

Det finns ingen tidigare publicerad forskning om svenska rektorers lärande. Forskning om vuxnas lärande genomförs emellertid i andra kontexter än skola, och för andra yrkesgrupper i skolor, men med relevans för rektorer. Det finns till exempel en omfattande forskning om lärande i organisationer (Boud m.fl., 2006; Ellström, 2006; Döös m.fl., 2015). Det handlar till exempel om att förstå att professionellt lärande inte sker av sig själv utan måste designas för och att det inte endast handlar om att ge tid för detta. En av de viktigaste uppgifterna för rektor har under de senaste åren blivit att skapa förutsättningar för lärares kollegiala lärande (se till exempel OECD, 2016). Ett kollektivt lärande är svårt att åstadkomma, om man med detta menar att lärandet inte endast är det individuella lärandet, utan:

...en process där individer i det dagliga arbetet utvecklar sin kompetens i samverkan med andra, och samordnar och integrerar detta lärande till nya gemensamma handlingsstrukturer i sitt arbete. (Larsson, 2016, s. 172).

Vad denna forskning betonar är att lärande är en pågående aktivitet, i dagligt arbete och som det alltså går att designa för. Det finns också anledning att fundera över om det är det individuella lärandet som är det centrala eller om verksamheter berör grupper som behöver utveckla gemensam kompetens för att nå det som är gruppens mål. (Granberg & Ohlsson, red, 2016; Larsson, 2018). Detta är alltså något som kommit att bli centralt för rektorers arbete med lärare. Frågan för innevarande studie är hur det går att förstå rektorers dagliga lärande, om detta är något som sker i samspel med andra, vilka dessa andra i sådana fall är och om det är ett individuellt, kollegialt eller möjligen kollektivt lärande som pågår. Och frågan blir då också om, och av vem, det designas för detta lärande i vardagen. Frågan blir vidare också om och hur den individuella rektorns lärande genom Rektorsprogrammets aktiviteter knyts samman med det dagliga lärandet i anslutning till pågående arbete.

2.6 Forskning om andra länders rektorsutbildningar och professionell identitet

Medan den svenska och norska rektorsutbildningen alltså är befattningsutbildningar har många andra länder preparandutbildningar (se till exempel Yan & Ehrich, 2009; Lumby m.fl., 2008). Studier av sådana preparandutbildningar har visat att de inte är tillräckliga för att motsvara de behov rektorer har av utbildning. Det är först när rektor börjar sin anställning

som det verkliga lärandet inleds (Augustine, 2010). Det blir då också tydligt vad utbildningen förberett och inte, och att rektorer behöver vägledning i sitt dagliga arbete för att lära och utvecklas (Waido, 2013; Pate, 2015).

Även i länder med preparandutbildningar finns alltså utbildningssatsningar för aktiva rektorer. Huvudmannens (till exempel de amerikanska distriktens) engagemang och ansvar för rektorers lärande identifieras i ett flertal studier. Det finns också studier avseende stöd för professionellt lärande i form av nätverk (se t. ex. Cone, 2010; Farag-Davis, 2013) och deltagande i ”learning communities” antingen tillsammans med kollegor eller i något fall tillsammans med motsvarande skolchef och andra chefer på nivån ovanför (se t. ex. Honig & Rainey, 2014). Betydelsen av att ha en mentor lyfts återkommande och vi noterar att det förekommer ett särskiljande mellan ”principal supervisors” och ”superintendents”. Skillnaden handlar om en mer handledande roll kontra skolchefernas roll i det som motsvarar den svenska styrkedjan (se till exempel Gill, 2012; Mendels & Mitgang, 2013; Celoria, & Roberson, 2015).

Av betydelse för det följande är också den forskning som studerat den individuella rektorns professionella identitetsutveckling (Cavallero Johnson, 2009; Crow m.fl., 2016; Møller, 2006; Sugrue, 2002). Det finns vidare forskning som närmar sig rektorers informella lärande på arbetsplatsen (Bredeson, 2003; Bickmore, 2012) och med fokus på individens betydelse i sammanhanget (Aas, 2017). Dessa studier stannar emellertid ofta vid den enskilde, inte vid hur det generellt går att förstå hur skolledares lärande går till – kopplat till dagligt arbete och utbildning. I studierna av de tolv rektorernas kontextuellt inramade arbete och lärande är dock professionell identitetsutveckling centralt.

Sammantaget visar forskning att rektorers lärande både är en individuell och kollektiv process. Denna lärorienterade forskning är dock inte samordnad och har inte studerat vad som sker med vuxna professionella som samtidigt går en statligt styrd utbildning. Under projektets gång har det blivit centralt att arbeta fram ett ramverk, som gör det möjligt att svara på hur det går att förstå skolledarskapets komplexitet och skolledares lärande. Vi menar att det finns ett värde med att koppla samman dessa olika fält och perspektiv. Vi utvecklar detta i kapitel 4, efter att vi redovisat projektets design och genomförande.

3 Projektets design och genomförande

I projektet har vi följt tolv rektorer som deltar i rektorsutbildning i tre år. De är rektorer respektive biträdande rektorer på kommunala och fristående grund- och gymnasieskolor. I det följande beskrivs urval, metodval och genomförande av studien.

3.1 Val av utbildningsanordnare

Utgångspunkten var att projektet kunde inrymma tolv deltagare. I det inledande skedet av studien reducerades urvalet till deltagare vid två olika universitet. Orterna har olika lång erfarenhet av att bedriva rektorsutbildning och olika rekryteringsbaser, exempelvis gällande fördelningen stad/landsbygd och andelen kommunala respektive fristående skolor. Vi antog att utbildningsort kunde ha betydelse för deltagarnas lärande. Genom vår parallellstudie (Skott & Törnsén, 2017) kunde vi dra slutsatsen att det inte är så mycket orten, som hur programaktiviteter knyts till dagligt arbete, som har störst betydelse och om dessa praktikväxlingar ger möjligheter till meningsskapande.

I den här redovisade studien har praktikväxlingar i relation till skilda dagliga huvudmannakontexter stått i fokus. Våra egna förstudier (se till exempel Skott, 2016) visade att villkoren för att verka som rektor i kommunala och fristående skolor skiljer sig åt.¹⁰ Vi ville därför undersöka om detta också spelade roll för lärande i dagligt arbete och under rektorsutbildning.

3.2 Om urvalet av individer i olika huvudmannakontexter

Våren 2014 antogs närmare 200 rektorer, biträdande rektorer och förskolechefer vid de två lärosätena. Urvalet gjordes utifrån detaljerade analyser av deltagarlistor från Skolverket. På grund av den stora andelen biträdande rektorer inrymdes fem sådana i studien. I tabellen nedan presenteras i vilka huvudmannasammanhang, på vilka positioner och i vilka skolformer de tolv deltagarna har arbetat under treårsperioden. För att få veta om och i sådana fall vilken betydelse huvudmannaskapet har för rektorers lärande inkluderade vi sju skolledare med kommunal huvudman, samt fem skolledare med annan huvudman – tre aktiebolag och två stiftelser.¹¹ Även skillnaden inom respektive kategori behövde beaktas, då förstudierna även indikerade att storlek, oavsett huvudmannatyp, verkade ha betydelse för arbetet som skolledare och deltagande i programmet. Kommunerna, de fristående huvudmännen liksom skolorna i vilka deltagarna arbetar är därför av olika storlek. Urvalet presenteras i sin helhet i Tabell 1.

¹⁰ I en av förstudierna följde den projektansvarige sex rektorer under tre år, från det att de inledde sina studier på rektorsprogrammet till att de avslutat dem.

¹¹ Rektorer inom kooperativ ingick inte i gruppen deltagare.

Tabell 1 Förteckning över deltagare, huvudmannasammanhang och skola

Skol- ledare ¹²	Huvudman	Skola	Skola 1	Skola 2	Annat
Carin	Kommun 1, liten, glesbygd	Grundskola, F-5, 200 elever	Rektor		
Kristina	Kommun 2, stor, nära storstad	Grundskola, F-6, 390 elever	Bitr. R		
Fredrik	Kommun 3, stor, glesbygd	Gymnasieskola, högskole-förberedande och yrkesprogram, 1100 elever	Rektor		
Erik	Kommun 4, stor, nära storstad	Gymnasieskola, högskoleförberedande och yrkesprogram, 1300 elever	Bitr. R		
	Kommun 5, medelstor, glesbygd	Grundskola, F-9, 480 elever		Bitr. R	
Brita	Kommun 6, Medelstor, nära storstad	Gymnasieskola, högskoleförberedande och yrkesprogram, 550 elever	Rektor		
	"	"	Bitr. R		
Linda	Kommun 7, stor, större stad	Grundskola, F-9, 400 elever	Bitr. R		
	"	Grundskola, F-9, 750 elever		Bitr. R	
Inger	Kommun 8, liten, glesbygd	Två grundskolor, F-6, 120+125 elever	Rektor		
	Kommun 9, liten, glesbygd	Grundskola, F-6, 420 elever		Bitr. R	
	Kommun 8, liten, glesbygd	-			Annat uppdrag
Gun	Stiftelse 1, nära storstad	Gymnasieskola, yrkesprogram, 100 elever	Rektor		
Jeanette	Stiftelse 2, nära storstad	Gymnasieskola, högskoleförberedande program, 510 elever	Rektor		
Annelie	AB 1, nära storstad	Grundskola, F-9, 670 elever	Bitr. R		
David	AB 2, koncern, nära storstad	Grundskola, F-9, 200 elever	Rektor		
	"	Grundskola, F-9, 240 elever		Rektor	
Helena	AB 3, nära storstad	Grundsärskola, F-9, 15 elever	Rektor		
	-	-			Annat

Stor kommun: 50 000–200 000 inv.

Medelstor kommun: 20 000–50 000 inv.

¹² Namnen på skollidarna är fingerade och bestämda i bokstavsordning, utifrån den kategoriindelning vi gör i 5.1.2. Tabellen är dock huvudsakligen strukturerad för att synliggöra huvudmannasammanhang, skolform och position.

Liten kommun: under 20 000 inv.

Hälften av skolledarna innehade samma position, på samma skola inom samma huvudmannasammanhang under de tre åren. Andra hälften bytte antingen skola och/eller huvudman.

Påfallande många av deltagarna hade titeln biträdande rektorer. Därför valdes åtta rektorer och fyra biträdande rektorer ut.¹³ Deras huvudmannatillhörigheter, geografiska placering och skolformer gjorde det möjligt att undersöka en kombination av variabler.¹⁴ Genom rapporten använder vi benämningen biträdande rektorer då vi särskilt vill uppmärksamma denna aspekt. I övrigt är de alla att betrakta som skolledare/rektorer.

Åldern på deltagarna varierar mellan 30 och 55 (medel 46 år). 3 är män och nio kvinnor vilket motsvarar andelen män respektive kvinnor i den valda utbildningsomgången. När det gäller grundutbildning är elva lärare och en förskollärare. De examinerades vid olika tidpunkter: en på 1980-talet, sex på 1990-talet, fyra under 2000 och en efter 2010. Tio av dem arbetade heltid och två halvtid som rektorer eller biträdande.

Kontakt med deltagare togs efter kontakt med huvudman/närmaste chef.¹⁵ Varje rektor beslutade själv om deltagande och kunde också avbryta deltagande under studien. Samtliga deltagare har dock valt att delta genom de tre åren.

3.2 Metoder och genomförande

Datamaterialet består huvudsakligen av intervjuer.¹⁶ Nedan preciseras urvalet. Där utvecklas också hur vi arbetat med datainsamling och analyser.

3.2.1 Intervjuer med rektorer och betydelsefulla andra

Sammanlagt består datamaterialet av 53 genomförda och transkriberade intervjuer, på mellan en och två timmar per intervju.

¹³ Två år in i projektet hade 6 av dem titeln rektor, medan 6 var biträdande rektorer. Förändringarna berodde antingen på omorganisationer eller på byte av skola eller huvudman.

¹⁴ Förskolechefer och rektorer från vuxenutbildning valdes bort eftersom antalet som kunde inrymmas var för begränsat för att det skulle bli meningsfullt.

¹⁵ Flertalet huvudmän var positiva till att de anställda kunde delta i projektet, men lämnade till skolledaren att besluta om deltagande. Några avrådde av olika orsaker. En skola hade varit ett flitigt använt forskningsobjekt, i något fall var det inte en bra tidpunkt för rektor. Några huvudmän var kritiska mot rektorsutbildningen men valde ändå att låta rektor vara med i studien. Vi fick inte heller tag i alla ursprungligt valda rektorer. Under urvalsprocessen fick vi därför anledning att återkomma till anmälningslistorna ett antal gånger innan vi fastställde vårt urval.

¹⁶ I nämnda parallellprojekt genomfördes också deltagande observationer av rektorsutbildning och enkäter.

Tabell 2 Förteckning över antalet genomförda intervjuer

Skol- ledare	Antal intervjuer med skolledare	Intervju med betydelsefulla andra
<i>Carin</i>	3	Skolchef, specialpedagog (2)
Kristina	3	Skolchef, rektor, 2 förstelärare (3)
Fredrik	3	Skolchef, rektorskollega (2)
Erik	3	Inte relevant, eftersom denne förlorar titel och byter skola
<i>Brita</i>	3	Skolchef, rektor, specialpedagog (3)
Linda	3	Rektor/skolchef, biträdande rektorskollega (2)
Inger	3, sista via telefon	Inte relevant, då denne byter arbetsplats tre gånger.
Gun	3	Skolchef, förstelärare (2)
Jeanette	3	Skolchef, biträdande rektor (2)
<i>Annelie</i>	3	Skolchef/rector (1)
<i>David</i>	2	Biträdande rektor (1)
Helena	3	Inte relevant, på grund av försäljningar.
Totalt:	35	18

Sammantaget genomfördes 35 rektorsintervjuer och 18 intervjuer med betydelsefulla andra. Varje rektor intervjuades tre gånger (utom i ett av fallen, där det endast gick att få till stånd två intervjuer). Samtalen handlade i huvudsak om samma fyra huvudområden – ledarskapet, verksamheten, huvudmannakontexten och rektorsprogrammet. Samtalen med betydelsefulla andra handlade om samarbetet mellan dem och rektor. För att kunna belysa skolchefernas arbete (eller frånvaro av sådant arbete) intervjuade vi dessa även om de inte identifierades som betydelsefulla av rektor.

I samband med den avslutande intervjuomgången våren 2016 gjordes fyra fördjupade huvudmannastudier, med deltagare vid en och samma utbildningsort (se kursivmarkeringar i tabell), för att fördjupa kunskaperna om rektorers dagliga lär-sammanhang och hur detta hänger samman med rektors deltagande i utbildning (för fördjupning se Pontén, 2017).

3.2.2 En narrativ ansats

Vid intervjuerna med rektorerna användes en narrativ ansats, med livsberättelser¹⁷ som ett viktigt inslag. Bakgrunden är studiens fokus på kontexters betydelse för professionell identitetsutveckling och lärande. Här är det väsentligt att fånga upp den enskilde deltagarens professionella förflutna.

Connelly & Clandinin (1999) har pekat på att professionell kunskap både formas och uttrycks i kontext. De använder en landskapsmetafor för att uttrycka att professionell kunskap involverar relationer, platser och ting. Vidare att

¹⁷ För fördjupning, se metodbilaga.

landskapen är narrativt konstruerade: “To enter a professional knowledge landscape is to enter a place of story” (s. 2). Professionella berättelser är inte bara länkade till kontext, utan också till identitet. För detta använder de uttrycket: ”stories to live by”.

Det är deltagarnas återkommande berättelser om att vara skolledare och delta i rektorsutbildning som utgör studiens empiriska bas. Vi studerar därmed inte lärande i synliga handlingar, utan identifierar identitetsförändringar utifrån hur de framträder i rektorernas berättelser över tid. Vi undersöker inte heller faktiska förutsättningar för lärande, utan rektorers upplevelser av sådana förutsättningar och hur dessa framträder i berättelserna (och som kan jämföras med andras berättelser – se nedan).

Vår uppgift som forskare är således att följa varje individs berättelse och få deltagarna att fördjupa berättelsen med reflektioner. Det handlar om att skapa ett sådant förtroende att personen känner sig trygg med och vill berätta. Kvale (1997) skiljer mellan två förhållningssätt till intervjuer, som guldletning (det finns något som går att finna) eller som en resa (under vilken man upptäcker). Det senare förhållningssättet innebär att forskaren reser interaktivt på väg mot en historia, som resenären kan berätta vid hemkomsten. Vi arbetar i linje med detta senare perspektiv. Analyserna har genomförts med kvalitativ bearbetning av materialet där det centrala alltså är att identifiera mönster och rörelser i relation till deltagarnas berättelser.

3.2.3 Övriga studier

Skolverket genomför enkäter med deltagarna i början, mitten och i slutet av utbildningen. Vi fick möjlighet att formulera öppna frågor i samtliga tre enkäter. Vissa data från dessa enkäter har använts i denna rapport. Under projektiden har två master-studenter i pedagogiskt ledarskap medverkat med fördjupande delstudier projektet. I det ena studien, *Skolledares upplevda effekter av den statliga rektorsutbildningen. En narrativ studie efter år 1 på Rektorsprogrammet* (Bergman, 2015) fick skolledarna vid de båda utbildningsorterna i slutet av det första året beskriva hur de uppfattat värdet av utbildningen i relation till sitt dagliga arbete. I det andra fallet gjordes en fördjupningsstudie om *Vuxnas lärande i praktiken. En studie av rektorers praktikgemenskaper och hur de påverkar lärande* (Pontén, 2017). Ytterligare en uppsats som skrivits i anslutning till projektet behandlar de processer som föregick skrivningarna om rektorsutbildning i 2010 års skollag (Bjurhammer, 2014).

Uppsatsen synliggör att utbildningen till del förändrade karaktär, genom obligatorium och tillkomst av nytt innehåll med fokus på juridik och mål- och resultatstyrning. Den bidrar därmed till att tydliggöra att utbildningen kan förstås som ett statligt styrmedel. Som tidigare nämnts har vi också haft ett

parallellprojekt (Skott & Törnsén, 2017) där vi under en tvåårsperiod observerat den utbildning hälften av deltagarna i föreliggande studie deltog i. Samtliga dessa studier har betydelse för hur vi successivt närmat oss en förståelse av rektorers villkor, professionella utveckling och lärande. I denna rapport ligger fokus på intervjuer med deltagarna över tid och de betydelsefulla andra som de identifierar. För att synliggöra sambandet mellan lärande i daglig praktik och rektorsprogrammet kommer delresultat gällande praktikgemenskaper på rektorsprogrammet att användas i kapitel 5.

4 Ett kombinerat styr- och lärperspektiv

Detta kapitel svarar huvudsakligen på frågan: Hur går det att förstå skolledarskapets komplexitet – i mötet mellan den enskilde och yttre multipla kontexter? Det lägger också grunden för att koppla samman förståelsen av skolledarskapets komplexitet med rektorers lärande. För detta har vi kombinerat styrnings- och lärteoretiska perspektiv. Styrningsperspektivet används för att kunna urskilja de mest centrala, yttre, kontexterna som präglar det svenska systemet och som också gör det möjligt att förstå rektorsutbildningen som fenomen. Lärperspektivet, med fokus på professionell identitetsutveckling, kompletterar styrningsperspektivet genom att rikta uppmärksamheten mot den individuella ledaren och dennes förutsättningar för lärande och utveckling. Ett sammanlänkande begrepp är praktikgemenskaper och det vi uppmärksammar som meningsskapande relationer.

4.1 Ledare i multipla kontexter

I forskningsgenomgången synliggjordes hur Hallinger (2018) urskiljer olika kontextuella variabler, som individ, institutionell kontext, lokal samhällskontext och politisk kontext. Här fokuseras de yttre kontexterna, där vi valt att ta utgångspunkten i att skolledares arbete i mångt och mycket präglas av den grundläggande styrsystemsindelningen mellan nationell och lokal nivå.

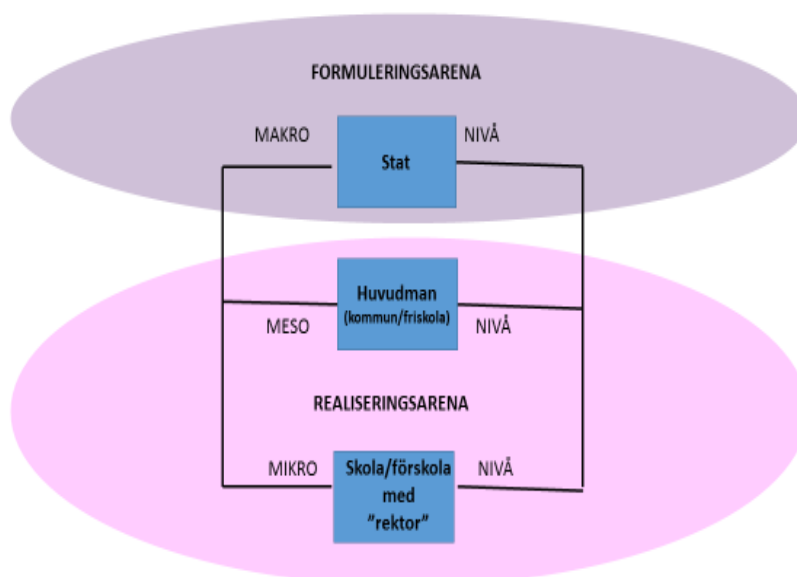
En användbar teoretisk utgångspunkt för att studera styrning av svensk skola är läroplansteori¹⁸.

¹⁸ Läroplansteori som endimensionell teori finns inte. Det rör sig snarast om ett sätt att tänka och förstå utbildning som samhällsfenomen där fokus kan läggas på hela system eller olika delar (Lundgren, 1979; Lindensjö & Lundgren, 1986; Bernstein, 1990, Lindensjö & Lundgren, 2000, Forsberg, 2007; Skott, 2009; Wahlström, 2016, Forsberg m.fl., 2017). Vi har här valt att använda perspektivet för att förstå rektorsutbildningens specifika roll i styrningen av skola. Här är det särskilt två teoretiska utgångspunkter som blir viktiga. Den ena bygger på en sociologisk förståelse av skolor som fenomen. Den andra handlar mer specifikt om hur det går att förstå relationer mellan olika nivåer i styrsystemet och där rektorsutbildning kan förstås som styrmedel.

Inom denna har det utvecklats specifika begrepp för att förstå att skolans styrning handlar om samspel mellan tre olika samhällsnivåer:

- *Makronivå* (nationell statlig nivå) – riksdag och regering beslutar om lagar och förordningar. Till sin hjälp har de också departement och myndigheter.
- *Mesonivå* (huvudmannanivå) – huvudmannen är ”ägaren” till skolan, och ytterst är det den lokala styrelsen för verksamheten. Från början var det framför allt landets nu 290 olika kommuner, med sina styrelser, men i dag finns också tusentals fristående skolor, som har olika ägarformer.
- *Mikronivå* – skolor på vilka rektorer och förskolechefer arbetar.

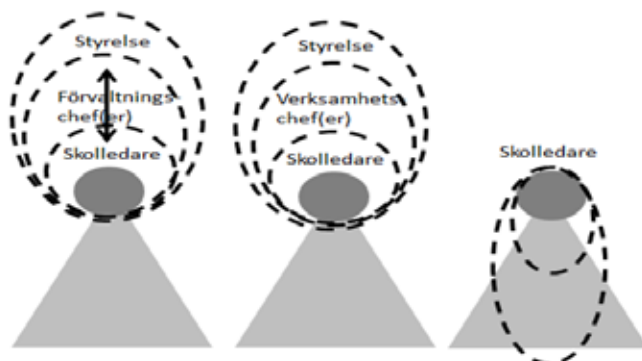
En huvudpoäng med perspektivet är att styrning inrymmer en *rekontextualisering* av de nationellt formulerade texterna till det sammanhang där texterna ska iscensättas (Skott, 2009, Ball m.fl., 2012). En annan, att såväl meso- som mikronivå förenas i realiserandet av uppdraget. Man talar i termer av arenor:



Figur 1 En läroplansteoretisk förståelse av skolans styrning - som organisering inom och mellan olika samhällsnivåer

Med denna utgångspunkt inrymmer iscensättning av utbildning således en tolknings- och översättningsakt, som gör att det som formuleras i form av ”singulära” styrdokument, i detta fall med fokus på en och samma position/roll, levs i ”multipla” sammanhang. Där omvandlar rektorer och skolans personal de nationella styrdokument till levd verklighet i sin vardag, utifrån sina individuella och kollektiva erfarenheter. Där möter de också specifika utmaningar präglade av det som kan benämnas mikro- och makrogeografi (och som handlar om geografisk placering och hur byggnader mm påverkar skolverksamheten) samt den population (elever, föräldrar, lärare m.fl.) som befolkar skolan. Allt detta blir viktigt när vi närmar oss rektorerna. I vår resultatdel synliggör vi hur nyanser av dessa kalejdoskopliknande mönster kommer till uttryck. Vi fördjupar betydelsen av individ- och huvudmannakontext. Medan det är uppenbart vad som avses med den förstnämnda behöver huvudmannakontexten förklaras.

I enlighet med figuren ovan arbetar alla rektorer inom ramen för ett specifikt huvudmannasammanhang (Skott, 2016; Skott & Törnsén, 2016b). För att förklara det som blir en avgörande skillnad mellan dem adderar vi Figur 2:



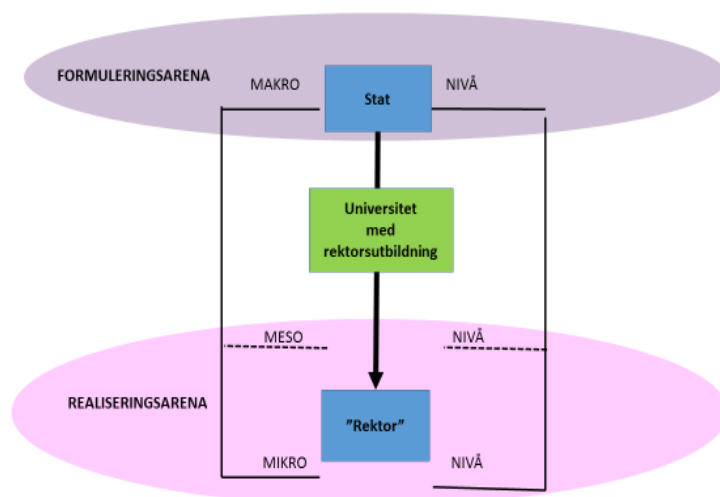
Figur 2 Rektorer i olika huvudmannasammanhang

En första och grundläggande skillnad är att kommunala rektorer (längst till vänster) alltid har en extern, politiskt tillsatt styrelse och någon form av extern skolchef (om inte kommunen är exceptionellt liten). Beroende på storlek har skolledaren olika många skolchefer mellan sig och styrelsen. Det går att tala om en ”styrkedja” (SOU 2015:22).

Rektorer i fristående sammanhang (mitten och till höger) kan också ha externa styrelser och chefer. Detta är till exempel vanligt inom större koncerner. Styrelserna är dock inte politiskt tillsatta och skolorna har därmed en annan utgångspunkt för sitt uppdrag. Slutligen finns det, som illustrationen längst till

höger visar, en kategori fristående skolor där allt finns inom eller i direkt anslutning till skolan. Det kan vara skolledaren själv som äger skolan, och är både rektor, skolchef och ordförande i styrelsen. Det kan också vara en medlemsägd verksamhet, som till exempel ett kooperativ, där lärare eller föräldrar kan utgöra styrelse. Av naturliga skäl är detta vanligen ett mindre sammanhang, till exempel en skola eller förskola. Figuren är således viktig för att illustrera skillnader för skolledare när det gäller deras dagliga arbetssituation och till vilka de har att relatera.¹⁹ Vi återkommer i kapitel 5 till hur dessa strukturella förutsättningar hänger samman med det vi kallar meningsskapande relationer, vilket är en förutsättning för lärande.

I nästa steg går det att lägga till rektorsprogrammet i Figur 2. Som vi tidigare beskrivit, reglerar skollagen (SFS 2010:800) att varje nytillträdd rektor måste gå det statliga rektorsprogrammet. Utbildningen måste också följa särskilda måldokument. Det betyder att utbildningen kan förstås som ett styrmedel för staten. Detta kan illustreras med hjälp av följande figur:



Figur 3 Rektorsprogrammet som styrmedel utifrån en läroplansteoretisk förståelse av skolans styrning

¹⁹ I den politiska och mediala debatten uppmärksammas vanligen att fristående skolor får göra vinst. Detta gäller endast aktiebolag., som kan vara både små och stora. Det gäller inte stiftelser och kooperativ. I denna studie läggs inte fokus på den vinstdrivna aspekten av fristående skolor. Vi fokuserar på olika associationsformer och om och hur de strukturella villkoren för skolledares arbete påverkar deras lärförutsättningar.

Utbildningen vänder sig alltså direkt till rektor. Det intressanta blir därmed relationen till mesonivån. I den rådande ordningen har huvudmannen endast som ansvar att anmäla och finansiera kostnaderna för rektorernas faktiska deltagande, som övernattningar på internat, resor och litteratur. Eftersom utbildningen genomförs parallellt med arbetet ingår också att möjliggöra för rektor att ägna sig 20 procent av sin arbetstid åt utbildningen.²⁰ Det betyder att samtidigt som det dagliga arbetet präglas av huvudmannasammanhanget så frikopplas hela mesonivån, i grundkonstruktionen av Rektorsprogrammet. Detta ligger i linje med den direktstyrning av skolor som tidigare forskning identifierat och där staten genom ökad reglering sätter ”bypass” gällande mesonivån (Nihlfors & Johansson, 2013).

Här blir det också relevant att fundera kring hur Rektorsprogrammet och rektorer i sitt dagliga lärande kan förstås i relation till tidigare nämnda fokus på styrkedjor, det vill säga om och hur olika nivåer och positioner samagerar (SOU 2015:22). En angelägen fråga för denna studie är således vilka konsekvenser det får för rektorers lärande och utveckling beroende på om rektors lärande betonas utifrån ett styrkedjersperspektiv, eller om den kopplas samman med frågor om organisering för lärande genom gemensamt ansvarstagande inom och mellan olika nivåer.

Det är också angeläget att gå bortom Rektorsprogrammets generella målbeskrivningar och närma sig utbildningen i medvetenhet om att även de utvalda universiteten arbetar med att översätta och leva styrdokumentens innehåll, vilket inte med nödvändighet tolkas i linje med dess avsedda intentioner (om de ens går att identifiera). Rektorsprogrammet, som faktisk företeelse, kan därmed se olika ut vid olika universitet. För att kunna identifiera vad som möjliggörs i termer av utveckling hos den enskilde rektor behövs därför mer kunskaper om vilken exakt utbildning de fått. Detta görs i tidigare nämnda parallellprojekt (Skott & Törnsén, 2017).

Här studeras det som är gemensamt för alla deltagare: Att de förväntas lära med hjälp av extern utbildning samtidigt som de arbetar och lär genom detta arbete – inom ramen för multipla kontexter. Därför blir det också viktigt att komplettera det läroplansteoretiska perspektivet med ett lärteoretiskt perspektiv om hur det går att förstå vuxnas professionella lärande. Det är genom den individuella deltagaren som såväl ledarskap som lärande sker.

²⁰ Detta sker i praktiken av få. Få rektorer upplever att de har tillräckligt med tid för sina studier (Skolverket, 2014).

4.2 Lärande i dagligt arbete

För att förstå vad som har möjlighet att ske i möte mellan rektorer i dagligt arbete och utbildning har vi valt att utgå från Wengers sociala lärteori, där han använder begreppet praktikgemenskaper (Wenger, 1998). Utgångspunkten tas då i att rektorer inte bara går en utbildning där de åker på kurs och sedan genomför det de lärt sig. De lever ständigt den verklighet som de förväntas lära mer om och utveckla. De lär i daglig interaktion med andra (Lave & Wenger, 1991).

I Wengers lärteoretiska perspektiv betonas att lärande pågår i det dagliga arbetet genom socialt deltagande. Wenger (1998) menar att deltagande inte endast handlar om att gå in och ur olika aktiviteter, utan om en mer omfattande process som aktiv deltagare i en social gemenskaps praktiker där identiteter konstrueras i relation till gemenskaperna. Det handlar om att man som deltagare både deltar i aktiviteter och samtidigt tillhör gemenskapen. Gemenskaperna formar inte bara vad som görs, utan påverkas också av vilka deltagarna är och vad som tolkas i det som görs. Därför integrerar Wengers lärteori såväl mening som praktik, gemenskap och identitet. Detta kan illustreras enligt följande:



Figur 4 Grundläggande beståndsdelar i Wengers sociala lärteori med fokus på lärande genom meningsskapande i praktikgemenskaper

Figuren synliggör att lärande är ett komplext fenomen som både sker i relation till görande, erfarenheter, genom tillhörighet och under utvecklande av identitet. Begreppet praktikgemenskap används för etablerade praktiker eller gemenskaper skapade över tid, där lärandet sker under samspel och meningskapande med andra.

Utifrån denna utgångspunkt är det några slutsatser som blir särskilt viktiga för studier av rektors lärande:

- *Det går att förstå lärande som något som sker hela tiden – inte endast genom att gå på kurs.* Det blir därför intressant att studera vad som kan ske i skärningspunkten mellan rektorers dagliga lärande och utbildning.
- *Meningsskapande tillsammans med andra, i gemenskaper, är betydelsefullt för lärandet.* Frågan blir därmed om sådana lärgemenskaper finns i rektorernas dagliga arbete och på programmet. Vi kommer att utveckla detta i termer av meningsskapande relationer. Redan här vill vi dock betona att det som framför allt binder samman rektorsutbildning med daglig praktik är att programmet möjliggör för rektorer att samtala om sina dagliga utmaningar i mindre grupper (så kallade bas- eller lärgrupper).²¹ Lärandet förstärks om motsvarande möjligheter finns i anslutning till vardagsarbetet.
- *Professionell identitetsutveckling är en viktig aspekt av lärandet.* Därför blir både det dagliga lärandet som rektor och deltagande i rektorsutbildning en fråga om identitetsutveckling genom möten med andra. För att fördjupa förståelsen av kopplingen mellan lärande och identitet utvecklas detta ytterligare nedan.

4.2.1 Lärande och professionell identitet

Wenger (1998) menar att identitet kan ses som ett ”nexus of multi membership”. Detta multipla medlemskap blir en viktig källa för lärande:

... because it forces an alignment of perspectives in the negotiation of an engaged identity. Identity then becomes a living bridge- the dynamic locus of alignment- the subject and the object of the work of reconciliation necessary to bring diverging perspectives together, understand them through each other, and find a way to engage them with one another. (s. 218)

Införlivandet av de perspektiv som deltagande i arbete och utbildning bidrar med, och åtföljande identitetsutveckling, kräver förmåga att skapa ny mening. Wenger ser deltagandet och icke-deltagandet i olika praktikgemenskaperna som betydelsefullt. Icke-deltagandet (oberoende av om det handlar om utanförskap, perifert deltagande och/eller marginalisering) minskar möjligheterna till lärande. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015, s. 13) identifierar det de kallar ”*the ‘body of knowledge’ of a profession as a ‘landscape of practice’*” och lärande som mer än förvärvandet av kunskaper. Det handlar om att bli någon som bebor landskapet, med en identitet som formas och uttrycks i och genom rörelsen

²¹ Finns utförligt beskrivet i Skott & Törnsén, 2017. Vi återkommer till detta i kapitel 5.

genom landskapet. Den dagliga resan inom och mellan praktiker formar på detta sätt vilka vi är:

... the becoming of a person who inhabits the landscape with an identity whose dynamic construction reflects our trajectory through that landscape. The journey within and across practices shapes who we are. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, s. 13)

Utifrån detta lärteoretiska perspektiv går det således inte att isolera lärandet till en enda praktik. Här möter vi också ett annat centralt begrepp hos Wenger; ”learning trajectory”, det vill säga lärbanor, för att markera att deltagaren befinner sig i rörelse i ett ”konstant blivande” (1998, s. 153–154). Med begreppet lärbanor argumenterar Wenger (1998) för att identitetsarbetet ständigt pågår, konstrueras i sociala sammanhang och definieras med avseende på interaktionen mellan flera konvergerande och divergerande lärbanor. Översatt till den här studien pågår rektorers identitetsutveckling och kan byggas i sociala sammanhang på arbetsplatsen, inom rektorsutbildningen och naturligtvis utanför arbete och utbildning.

Känslan av att vara på väg, en livsbana, gör det möjligt att sortera ut vad som spelar roll och inte, vad som bidrar till identitet och vad som är obetydligt. Det är mot denna bakgrund som vi menar att det blir viktigt att synliggöra att varje rektor befinner sig inom ramen för en särskildhet, där denne individuellt måste skapa mening i relation till sin professionella bana. Vi närmar oss därför de tolv rektorerna för att ytterligare kvalificera förståelsen av vad som präglar deras individuella banor – deras rörelser.

Det finns en underliggande förväntan om att rektorer ska utveckla en tydligare ’rollidentitet’, utifrån att de är innehavare av en definierad position. I läroplanerna för de olika skolformerna utvecklas frågan om ’rektors ansvar’ ytterligare. Utan koppling till just rektorsutbildning pekar Wenger (1998) på svårigheten att lyckas med denna intention, eftersom man kan designa roller, men inte de identiteter som konstrueras genom dessa (s. 229). I projektet har vi därför koncentrerat oss på hur individuella deltagare upplever och i berättelser synliggör sin professionella identitetsutveckling. Vi sätter också denna utveckling i relation till deras olika kontextuella villkor. Vår ambition i det följande är att synliggöra hur lärandet påverkas av den komplexitet som dessa interrelaterade kontexter inrymmer.

5 Rektorsers lärande och utveckling – i skärningspunkten mellan lokalt sammanhang och utbildning

Frågan för detta kapitel är hur rektorers lärande och professionella utveckling påverkas av den komplexitet (och multikontextualitet) som synliggjorts i kapitel 4. Där presenterade vi ett ramverk för hur det går att förstå den enskilde rektorn, som lärande, inom ramen för ett större system. Här ska vi både fördjupa betydelsen av den enskilde, vad som sker inom ramen för de yttre kontexterna och synliggöra betydelsen för professionellt lärande och utveckling.

Under rubriken *I möte med 12 rektorer* (5.1) studerar vi betydelsen av den enskilde deltagaren. Vi uppmärksammar de tolv rektorerna och deras individuella och framför allt professionella bakgrunder. Med fokus på lärande identifierar vi hur deras skilda professionella identiteter framträdde vid starten på programmet. Vi visar också att det bakom föreställningen om dem som generellt 'nya' rektorer går att urskilja åtminstone fyra nyanser av ny. I en andra del, *Professionell identitetsutveckling* (5.2), fördjupar vi oss i fyra individers professionella identitetsutveckling över tid. Som kommer att framgå spelar deras skilda yttre kontextuella villkor en betydande roll för utveckling och lärande. I den tredje delen, *Kalejdoskop* (5.3), flyttar vi därför fokus från individen till dessa yttre sammanhang. Vi identifierar fem aspekter av kontext, som i unika kombinationer bildar mönster runt rektorerna. I den fjärde och avslutande delen, *Meningsskapande relationer* (5.4) fördjupar vi betydelsen av en av dessa kontexter, huvudmannasammanhanget, och synliggör det som är gemensamt för alla rektorerna – att deras tillgång till meningsskapande relationer har stor betydelse för vilket lärande som blir möjligt, både i vardagen och under programtiden.

5.1 I möte med tolv rektorer

Skolledarskapet utövas alltid genom individers handlingar. I studien har vi fördjupat kunskaperna om tolv rektorers arbete och lärande genom att följa dem över de tre åren. För att kunna synliggöra deras professionella utveckling och lärande tecknar vi inledningsvis bilden av den variation som urvalet inrymmer. Betydelsen av den enskilda personen redovisar vi översiktligt, med hänsyn till individernas integritet. Fokus läggs på professionell bakgrund. Därefter fördjupas betydelsen av dessa skilda bakgrunder då vi identifierar fyra nyanser av att vara ny.

5.2 Tolv unika individer

De tolv rektorerna har skilda personliga bakgrunder. Uppväxt, familjebakgrund, nuvarande fas i livet, personlighet och fritidsintressen är samtliga faktorer som kan vara av betydelse för hur de är som personer och rektorer, hur de tar sig an utmaningar och ser på lärande. Några har vuxit upp i familjer där familjemedlemmar har varit chefer och ledare, vilka inspirerat och ibland beskrivs fungera som förebilder. Andra beskriver uppväxtmiljöer med föräldrar som lärare eller engagemang i föreningsliv och hur det präglat deras värderingar och förhållningssätt. Vidare befinner sig de tolv rektorerna i olika livsfaser. En rektor i trettioårsåldern bildar familj under programtiden medan en annan närmar sig pension. Några har fritidsintressen och bakgrunder inom idrotten och/eller kulturlivet, både som deltagare och ledare, vilket beskrivs vara av betydelse både för såväl synen på ledarskap som hur de agerar i sin dagliga gärning. Den egna personligheten framträder i materialet. Den blir synlig i hur de relaterar till sin omgivning, sitt uppdrag och lärandet. Inte minst blir den synlig i hur de positionerar sig i relation till andra, vilket också indikerar att deras individuella skillnader samverkar med det som vi senare uppmärksammar som strukturella förutsättningar i form av meningsskapande relationer.

Rektorerna i denna studie befinner sig också i olika professionella faser och har olika utbildnings- och yrkeserfarenheter. En deltagare har utbildats och arbetat utomlands. En annan utbildade sig till förskollärare för trettio år sedan, medan de övriga har en lärarutbildning, några med vidareutbildning till specialpedagoger. Några har verkat som lärare mycket kort tid, en inte alls, innan de blev rektorer. Tre har, innan lärarutbildning, genomgått andra utbildningar och arbetat i andra verksamheter, i vissa fall i mer än tio år. Dessa erfarenheter tar de med sig in i rektorsrollen. Utbildningsbakgrund, en 'gammal' utbildning och ovana att studera beskrivs vara faktorer av betydelse vid inträdet i rektorsutbildningen. Några är förhållandevis nya i den akademiska världen och saknar tidigare erfarenheter av studier på avancerad nivå. Detta kommuniceras antingen i termer av oro för utbildningsgången i Rektorsprogrammet eller ifrågasättande av akademiska krav. Andra har en master- eller magisterutbildning, i t.ex. ledarskap. Allt detta spelar roll för vilken professionell identitetsutveckling som blir möjlig. I nästa del uppmärksammar vi att samtidigt som vi ser tolv nyanser av att vara ny så går det att identifiera fyra kategorier av rektorer i relation till tidigare erfarenheter.

5.2.1 Tolv nyanser och fyra kategorier av att vara ny

Som nämnts vänder sig Rektorsprogrammet till nya rektorer, med en bakomliggande tanke om att nya skolledare behöver en viss typ av utbildning. Det finns därmed en tanke om homogenitet. När vi närmade oss de tolv mötte vi emellertid en heterogenitet i form av tolv nyanser av att vara ny²². Alla var unika. Samtidigt gick det att skilja mellan *de verkligt nya*, *de med tidigare ledarerfarenheter*, *de med tidigare ledarutbildning* och *'de erfarna' skolledarna*.

Kategori 1: De verkligt nya (Annelie, Brita, Carin, David)

En första kategori var de 'verkligt nya'. Dessa var alla tidigare lärare, innehade sina första skolledartjänster och saknade tidigare yrkeserfarenhet som ledare för vuxna. De hade heller ingen ledarskapsutbildning utöver lärarutbildningen. Av de fyra vi identifierade i vårt urval hade *Brita*, *Carin* och *David* titeln rektor när de påbörjade utbildningen. De tillhörde därför obligatoriet. *Annelie* var biträdande rektor och deltog för att rektor erbjöd henne detta och hon enligt egen utsago 'kunde inte missa möjligheten'. Trots att de hade olika positioner delade de samma slags utmaningar genom att de var 'verkligt nya'. Samtliga hade arbetat cirka ett år och höll på att socialiseras in i rollen i praktiken på hemmaplan, detta parallellt med att de påbörjat rektorsutbildning. Alla hade lärarbakgrund. Samtidigt hade de kommit olika långt när det gäller övergången från en identitet som lärare till en identitet som skolledare.

Brita som var rektor i en kommunal gymnasieskola upplevde en oklarhet kring rollen och arbetsfördelningen. Det komplicerades ytterligare av en planerad omorganisation där hon skulle övergå till att bli biträdande rektor. Trots att hon 'har förstått att jag inte är kollega längre' bedömde vi att hennes professionella identitet var oklar och vag.

Carin var rektor i en kommunal grundskola på landsbygden och ansvarig för sin skola. Även hon sökte sin professionella identitet i den lokala kontexten, detta trots att vi tolkade det som att rollen och ansvaret var tydligare definierat för henne än för *Annelie* och *Brita*.

David var rektor inom en skolkoncern med ett särskilt pedagogiskt koncept där denne varit verksam som lärare. Han hade aktivt arbetat med att erövra sin professionella identitet som rektor. Rektorsidentiteten var knuten till huvudmannens tydligt riggade organisation med givna strukturer som både gav honom

²² Under utbildningen får samtliga 3 år av ledarerfarenheter eftersom förutsättningen för deltagande är att man är verksam som rektor. Ingen kan därför kategoriseras som ny rektor när utbildningen är slutförd.

stöd, trygghet och innebar krav. Rektor inte bara 'tar en plats' utan 'ges en plats', både i skolan och i organisationen som helhet.

Annelie, slutligen, var biträdande rektor i en populär fristående skola där all utbildningsverksamhet, liksom ägare och ledning, fysiskt finns i skolbyggnaden. Trots ledarerfarenhet som teamledare, med tidigare informella ledaruppgifter och numera formellt ansvar som biträdande, var rollen fortfarande oklar enligt henne. Även arbetsfördelningen mellan rektor och biträdande upplevdes av henne som otydlig. Utmaningen var 'att gå från kollega till någon form av chef som inte är så lätt'. Hennes identitet tycktes fortfarande vara den skickliga lärarens.

Kategori 2: De med annan ledarerfarenhet (Erik, Fredrik, Gun)

I den andra kategorin identifierade vi två rektorer, *Fredrik* och *Gun*, och en biträdande, *Erik*. De tre var nya i skolledarrollen, men hade tidigare arbetat i och hade ledarerfarenheter från andra branscher. Med hänvisning till tidigare ledarerfarenheter, betonade alla vikten av goda relationer till personalen och att behandla människor väl. Alla hade utbildat sig till lärare förhållandevis sent, samtliga under 2000-talet, genom aktiva val att gå från bransch till skola.

Erik hade cheferfarenhet från försäljningsverksamhet. Efter lärarutbildningen verkade han nu både som lärare och biträdande rektor för ett program vid en kommunal gymnasieskola. Trots den dubbla rollen var hans professionella ledaridentitet tydlig och, enligt Erik, sågs han inte längre som en kollega av sina lärarkollegor. Tiden som chef lärde honom en del om ledarskap som han hade nytta av. Förutom nämnda goda relationer till personal, handlade det om vikten av att säga nej då det är nödvändigt och att ge tydlig information.

Fredrik fick en rektorstjänst innan lärarutbildningen var avklarad. Hans ledaridentitet färgades av hans personlighet och av hans mångåriga erfarenhet av ledarskap inom industrin. Som rektor i en kommunal verksamhet förundrades Fredrik till exempel över hur en begränsad ekonomi kan uppfattas så svår att hantera. Eftersom han hade ringa erfarenhet av att undervisa och av skolans kontext, behövde han och uppskattade samarbetet med en erfaren rektorskollega med utbildningsbakgrund. Vidare efterfrågade han också personalens synpunkter i olika frågor. Han var medveten om att hans beslutsfattande därmed uppfattades ta lång tid. Han hade trots detta en tydlig *ledaridentitet* – om än inte skolledaridentitet.

Gun var rektor vid ett fristående yrkesgymnasium. Hon bar med sig erfarenheter som anställd, chef och företagare inom serviceverksamhet. Där var samarbete A och O, vilket präglade hennes syn på ledarskap. Hennes

professionella yrkeskunskaper i den bransch som skolan utbildar för såg hon som en tillgång i ledningen av skolan, samtidigt som hennes professionella identitet som rektor var otydlig.

Kategori 3: De redan utbildade (Helena, Inger, Jeanette)

En utgångspunkt för programmet är att deltagarna som nya skolledare saknar utbildning. Så är inte alltid fallet. I denna kategori finns rektorer som redan gått skolledarskapsutbildningar. Två av dem, *Helena* och *Inger*, hade en magisterutbildning i ledarskap och den tredje, *Jeanette*, en master i 'management and administration' kopplat till internationell skolledarutbildning. Alla i denna kategori hade stark tilltro till sin egen kunskap och förmåga att leda skolor. Trots sina tidigare studier var de nu tvungna att läsa en utbildning inom ramen för ett obligatorium. Till detta hade de utvecklat olika förhållningssätt.

Inger upplevde sig ha en tydlig professionell identitet som pedagogisk ledare, kopplat till undervisning, lärande och förbättrade resultat. Hon ansåg sig ha nytta av sin tidigare magisterutbildning i rektorsutbildningen och såg fram emot att få lära sig nya saker.

Helena, den andra med magisterutbildning, hade också en stark tilltro till den egna förmågan att leda. Hon uttalade i början viss tvekan till rektorsutbildning och menade att hennes tidigare utbildning var 'svårare' än Rektorsprogrammet. Hennes tidigare utbildning hade också hjälpt henne att hantera en utmanande huvudmannasituation. Hon kände sig trygg i vad som krävdes för att åstadkomma en skola med fokus på elevers lärande och utveckling. Rektorsidentiteten var tydlig: 'Jag är ändå rektor'.

Jeanette, med en master i 'management and administration', såg nyttan av att lära sig skoljuridik men hade helst avstått Rektorsprogrammet, och valt fortbildning inom andra områden. Även hennes chef menade att hon inte behövde programmet då hon var en välutbildad och erfaren ledare. Jeanette är därmed också en av tre rektorer i nästa kategori, de erfarna (se nedan).

Kategori 4: De erfarna (Jeanette, Kristina, Linda)

I den sista kategorin urskiljer vi de erfarna skolledarna. Förutom att de trädde in i utbildningen med en annan erfarenhetsbas och därmed också tydligare skolledaridentitet är det värt att notera att två av dem, *Kristina* och *Linda*, var biträdande rektorer.

Masterutbildade rektorn *Jeanette* hade arbetat många år som rektor i internationella miljöer, men var ny i det svenska systemet och därför var Rektorsprogrammet obligatoriskt för henne. Som rektor var hon utvald för att

passa in i en given och beprövad, högpresterande, struktur och kultur. Runt om henne fanns krävande föräldrar, elever, styrelse och chefs krav på att hålla budget och standard. Samtidigt upplevde hon ett dagligt samarbete och stöd med kollegor och chef och underströk betydelsen av relationer och tillit. Stödsystemet, liksom Jeanettes identitet, var kopplat till höga krav och utmaningar och till att leda utvecklingsarbete i klassrummet. Även om hon var tydlig i sin ledaridentitet saknade hon att hon i rollen som rektor kommit längre bort från det direkta arbetet med elever.

Kristina hade en grundutbildning från 1980-talet och var formellt biträdande rektor i en kommunal grundskola sedan sex år. Hon beskrev sig samtidigt ha stort inflytande både i den lokala skolan och över rektor, då hon varit lärare där under många år. Rektor och biträdande arbetade inte med tydliga gränsdragningar, utan mer delat där de kompletterade varandra. Kristina ansåg sig ha stark tilltro till den egna förmågan att leda. I början uttryckte hon viss tvekan till rektorsutbildning, men förväntade sig att lära sig mycket, samtidigt som hon var beredd att sluta om utbildningen inte motsvarade hennes förväntningar. Parallellt gick hon en kurs i akademiskt skrivande, eftersom hon kände att detta skulle bli en utmaning.

Linda hade varit rektor i en mindre skola och innehade sin andra tjänst, nu som biträdande rektor i en kommunal grundskola. Hennes ansvarsområden som biträdande rektor återspeglar vad rektorer vanligen hanterar. Bakgrunden till titeln var att huvudmannen bestämt att områdeschefer skulle tituleras rektorer. När vi träffade Linda första gången beskrev hon sig som trygg i sitt uppdrag på en skola med två tydliga utmaningar; dels ett beslut om nedläggning, dels utmaningen att ta emot nyanlända elever. Även om hon varit lärare på skolan tidigare var hennes rektorsidentitet självklar. Rektorsutbildningen var viktig för henne.

Beskrivningarna ovan visar sammantaget en heterogenitet bland deltagarna, som till stor del beror på deras skilda individuella bakgrunder. Vi ska i nästa del fördjupa den professionella identitetsutvecklingen hos fyra av rektorerna – en från varje kategori. Hur kom deras resa och lärbanor genom programmet att se ut och utvecklas?

5.3 Rektors lärande – med fokus på professionell identitetsutveckling

5.3.1 Introduktion

Identitetsutveckling hänger, som tidigare nämnts, samman med lärande och meningsskapande i praktikgemenskaper (Wenger, 2008). I denna resultatdel sätter vi fyra individers professionella identitetsutveckling i förgrunden. *Carin* är en av de verkligt nya, *Gun* en av de med tidigare ledarerfarenheter, *Inger* en av de med tidigare ledarutbildning och slutligen *Linda*, som är en av 'de erfarna' skolledarna. De har alla formulerat berättelser i tre möten med oss. Vi kan visa att samtliga genomgår en professionell identitetsutveckling, men att deras individuella lärbanor varierar.

5.3.2 Fyra deltagares professionella identitetsutveckling

Carin

Carin arbetar i en liten glesbygdskommun, i en grundskola, F-5, med 200 elever. Där stannar hon under hela utbildningstiden. Hon är en av de nya rektorerna. Med en bakgrund och erfarenheter som lärare och speciallärare, ansvar för IT-utvecklingen i kommunens skolor, arbetslagsledarskap, stöd till förra rektorn och rekryteringsutbildning har hon nu sin första rektorstjänst. Skolan skiljer sig från andra i kommunen i det att den har goda resultat. Hon beskriver sig vid den första intervjun vara trygg i rollen som rektor och bygga sin professionella identitet i skärningspunkten mellan förväntningar från kommun, skolchef, personal och sig själv. Hon brottas med sin egen syn på gränsdragningen mellan att vara chef och ledare. Carin har '*en tanke om att man är sin egen chef*', ogillar att fatta '*trista*' beslut och tycker det är jobbigt att säga åt folk att göra sitt jobb. Detta samtidigt som hon kämpar med personalens nöjdhet och motstånd mot förändring, exempelvis gällande IT. Hon uttrycker att '*det är där jag är i konflikt med mig själv, med chefen, inte ledaren*'. Både personal och skolchef efterfrågar ett tydligare chefskap och därmed en utveckling av hennes professionella identitet.

När vi möter Carin ett år senare säger hon: '*Jag är verkligen under utbildning. Inte bara i rektorsutbildningen, utan också i jobbet*'. Hon betonar att arbetet som rektor är av betydelse för lärandet vid utbildningen och menar att om hon inte hade deltagit i utbildningen, '*då skulle det bli väldigt krympt, i rörelsefrihet och tanke. Utbildningen öppnar upp och jag får nya tankar*'. Utbildningen och arbetet kompletterar således varandra, interagerar och ger mening. Hennes resa ger sammantaget ökad förståelse av vad det är att vara rektor.

Det är som att man har en karta – som är täckt. Sen börjar man att leta och söker sig fram. Den vidgas mer och mer. Den dolda delen blir mer och mer synlig. Och då upptäcker jag också mer delar i jobbet.

Genom litteraturstudier och diskussioner på utbildningen upplever hon sig ha fått ett mer kritiskt förhållningssätt till det hon gör: *'är det här jag ska göra?'* och till det som görs i verksamheten. Meningsskapandet tillsammans med personalen blir viktigt och att berätta för personalen hur hon tänker men också dela med sig av ny kunskap.

Carin upplever sig fortfarande inte vara helt bekväm med chefsrollen, men har vid det andra tillfället accepterat den och fattar beslut. Det underlättas av personalen har accepterat henne som ledare, att hon känner till deras förväntningar och att de har ett bättre samspel. Vid vårt möte det tredje året är det fortfarande inte helt naturligt att vara chef, men hon *'har mandat, har vuxit in i rollen, de ser mig som chef och ledare'*. Inför beslutsfattande vill hon gärna träffa grupper och skapa delaktighet, men upplever att det är svårt ibland. Att fatta beslut utan denna delaktighet är frustrerande för henne. Hon har genomfört ledarskapsenkäter, både inom ramen för utbildningen och arbetet, och har i och med det fått revidera sin självbild och sin ledaridentitet: *'Jag har högre tankar om min egen förmåga än vad som kommer till uttryck i verksamheten'*. Hon har bland annat fått syn på att hon inte uppfattas som så tydlig som hon tror sig vara. Vad det står för har hon ännu inte hunnit ta reda på.

När rektorsutbildningen vid vårt sista möte är i slutfasen funderar Carin över hur det ska bli för henne. Hon tror att hon kommer att sakna utbildningen. Meningsskapandet tillsammans med kollegor i kommunen förekommer inte och hon känner sig lite vid sidan om. Carin reflekterar över möjligheten att fortsätta hålla kontakt med någon i utbildningen, där hon medverkat i en basgrupp som betytt mycket för hennes utveckling över tid. Hon återkommer till betydelsen av kontakten med skolchefen, men har inget naturligt nätverk av rektorer i kommunen.

Gun

Gun är rektor vid en fristående gymnasieskola, med 100 elever på yrkesförberedande program. Hon stannar vid skolan under hela utbildningstiden. Gun har tidigare ledarerfarenhet från restaurangbranschen, men har utbildat sig till och verkat som yrkeslärare. Lika självklart som ledarskap är för henne, är det för personalen att acceptera detta ledarskap. De jobbar gentemot en bransch som

hon har gedigen erfarenhet av. Hon menar att kunskapen och erfarenheten från branschen är orsakerna bakom hennes val att vara rektor. Hennes professionella identitet vid ingången till utbildningen är kock och entreprenör. Det har tagit henne många år att säga att hon är lärare och hon presenterar sig inte som rektor.

Vid vårt första möte i början av rektorsprogrammet läste de skoljuridik. Hon beskrev innehållet som svårt men nödvändigt för att kunna leda skolan ur ett juridiskt perspektiv. Hennes tilltro till att klara utbildningen på avancerad nivå var låg, men hon uppskattade utbildningen och möten med andra deltagare med olika bakgrund, skolor och platser. Hon kände sig dock främmande i den akademiska kulturen.

Ett år senare cirklade hennes berättelse kring lärande i utbildningen och att det förändrar hennes identitet utan att det upplevs som en identitetskris. Identitetsutvecklingen handlade om att hon förändrades som person, förändrade hennes syn på den lokala skolan och om att hon nu beskrev sin roll i skolan och även externt som 'att jag är rektor'. Meningsskapandet tillsammans med kollegor i utbildningen och specifikt i basgruppen och med rektorskollegor i den egna skolorganisationen, var en viktig del i lärandeprocessen. I den lokala skolan har hon ingen rektorskollega, endast underställda, men arbetar med pedagogisk utveckling genom andra. Även om hon har mandat att fatta beslut, har hon behov av att pröva sina tankar inför beslutsfattande. Komplexiteten i jobbet kan hon inte prata med personalen om. Däremot är skolchefen samtalspartner gällande skolutveckling med Gun och övriga rektorer i organisationen som helhet. De har ofta kontakt.

Hon och programkollegor har genomfört ledarskapsenkäter. Enligt dessa uppfattas hon som en bra ledare. Resultaten är samstämmiga och reflekterar hennes självbild att hon är en bra ledare. Dessutom kan hon, tack vare utbildningen och mötena med rektorer i andra skolor och skolformer, nu se sig själv som rektor i andra skolor i framtiden. Hon är förvånad över 'hur förflyttningen har skett' från en identitet som kock till att se sig själv som rektor, även om hon fortfarande upplever att det är oviktigt att presentera sig som det.

Inger

Inger bor och arbetar under hela studietiden i ett litet samhälle, kategoriserat som glesbygd. Det första året ansvarar hon för två grundskolor med en mil emellan, båda F-6-skolor, en med 120 och den andra med 125 elever. Det sista året under utbildningen byter hon till en större kommunal F-6 skola i grannkommunen och blir där biträdande rektor. Detta trivs hon inte med och återvänder det sista halvåret till ursprungskommunen där hon fick en mer kommunövergripande

tjänst. Inger har en magisterexamen i pedagogiskt ledarskap, har arbetat med varierande yrken för att sedan utbilda sig och arbeta som lärare. Som rektor är hon ny, men har tidigare arbetat på skolkontoret. I arbetet med skolorna har hon nytta av sina kontakter och sin kontextuella medvetenhet. Byakulturen och populationen skiljer skolorna åt och påverkar skolkulturen. Inger uttrycker själv att detta påverkar hennes identitet: *'Det är ju olika kulturer. Jag brukar säga att jag byter rock ute på åkern, mellan byarna.'* Förändringsviljan är olika.

Inger tänkte ansöka om att tillgodoräkna sig delar av rektorsutbildningen, men avstod och tror sig vid den inledande intervjun ha nytta av sin magisterutbildning i rektorsutbildningen. Hon säger sig se fram emot att få lära sig nya saker, framför allt gällande skoljuridik *'att jag gör rätt, följer lagar och förordningar'*. Efter ett år byter hon lärosäte, för att få geografisk närhet. Hon ville ansluta till de andra rektorerna i området som hon känner väl och har roligt tillsammans med.

Tack vare sin utbildningsbakgrund och livserfarenhet uppger hon att hon *'anpassar sig till kraven och vet att hon kommer att svara mot dessa'*. Inger pratar mer om lärande i arbete än lärande genom rektorsutbildning. I utbildningen väljer hon medvetet att fokusera på *'Sånt som rör mitt jobb, som jag berörs av här'*. De problem som finns i de två skolorna där hon är rektor ser hon som möjlighet till lärande: *'Om jag hade kommit in i en verksamhet som är friktionsfri hade jag inte lärt mig något. Det är när det skaver som jag lär mig.'*

I vårt samtal är två lyfter Inger bristen på tid. Skolorna ligger långt ifrån varandra och hon avstår ibland från de veckovisa mötena på skolkontoret. Hon lämnar mot bakgrund av detta rektorsjobbet för ett biträdande rektorsuppdrag i en grannkommun. Vid den avslutande intervjun berättar hon att gå från kommunal rektor till biträdandetjänst innebar att hon hamnade utanför de kommunala rektorernas sammanhang. Det passade inte henne. Att ha centrala uppdrag var då ett mer lockande alternativ.

Hon valde trots detta att slutföra Rektorsprogrammet. Hennes fokus är återigen *'Sånt som rör mitt jobb, som jag berörs av här'*. Det nya uppdraget kräver att hon erövrar ny kunskap och leder en för henne ny personalgrupp. Trots att hon säger sig ha mycket att lära är hennes identitet som chef självklar för henne. Inger förväntar sig ett gott samarbete med forna rektorskollegor som har beröringspunkter med hennes nya uppdrag och har ambitionen att se till att det *'inte kolliderar'*.

Ingers lärbanor är varierande och många till antalet genom både lärandet i arbetet, i olika positioner före och som rektor, och lärandet genom olika utbildningar. Hennes professionella ledaridentitet växer och växlar med en slags

självklarhet mellan de olika uppdragen. Det beror möjligen på den starka tilltro till sin egen förmåga att klara av både arbete och utbildningar som hon ger uttryck för på olika sätt.

Linda

Linda tillhör också de rektorer som rör sig mellan skolor under utbildningstiden. När vi träffade henne första gången var hon biträdande rektor på en 7–9-skola med 400 elever där hon tidigare varit lärare och arbetslagsledare. Efter ett rektorsjobb på en annan skola under 1,5 år återvände hon till en skolkultur där hon menar att ledarskap tidigare har ifrågasatts. Linda har trots det en rektorsidentitet och hon uppfattar att personalen har accepterat henne och anpassat sig till hennes ledarskap på olika sätt och i olika hög grad. Hon har som biträdande rektor '*rektorsansvar*' för allt som enligt regelverk kan delegeras, men tillhör ett skolområde som leds av en rektor. Skolan har stora utmaningar, vilket förstärks genom pågående flyktingströmmar. Det finns ett kommunbeslut på att skolan ska läggas ned, men Linda upplever trots detta att hon som skolledare kan göra positiv skillnad.

Vid det andra intervjutillfället, ett år senare, är Linda biträdande rektor i en annan 7–9-skola. Den gamla skolan har lagts ned. Det nya området är ett socioekonomiskt högstatusområde med goda resultat. Skolan tillhör ett annat skolområde, vilket innebär att Linda har nya biträdande rektorskollegor och ny rektor. Rektorn var tidigare biträdande rektor i skolan. Samtalet cirklar denna gång mycket kring rektorsutbildningen och kopplingen till skolan och pedagogerna. Snart halvvägs genom Rektorsprogrammet känner hon sig ännu säkrare som ledare och förväntar sig att utbildningen framledes också kommer att vara ett stöd för henne i den nya skolan.

*Jag får hjälp av utbildningen att komma in i verksamheten.
Ställa frågor, det är utvärderingen, få syn på, titta på och
tolka resultat, ställa det i relation till vilka processer ser jag.*

Tack vare programmet, och den basgrupp hon deltar i, upplever hon att uppdraget som rektor tydliggjorts och identiteten stärkts, vilket hon använder sig av i sin dagliga praktik. Linda är säkrare i samtal med lärarna och hon anger som exempel att hon inte längre talar i termer av att hon känner och tycker. Bytet av skola kräver dock att hon tänker på andra sätt. Under intervjun är det tydligt att hon funderar över sin ledaridentitet. Hon upplever sig ha svårt att få med sig de anställda, '*det har inte klickat*' och att '*de vill inte samma sak*'.

Rektorsutbildningen beskriver hon som relevant men utmanande. Under internaten:

... har man tid att reflektera och koppla det till sin egen vardag, jobbet och utbildningen gifter ihop sig. Jag använder utbildningen jättemycket i jobbet och använder jobbet i utbildningen. Man tar i sin erfarenhet, man krokår fast. Det är roligt och väldigt givande.

Det kollegiala lärandet som hon uppskattar i utbildningen har hon ännu inte i sin skola, heller inte i sitt skolområde eller i kommunen. Vid det tredje mötet är Linda tillbaka i skolan efter en kortare tids frånvaro. Personalens motstånd och ifrågasättande ledde till en svår situation som hon har reflekterat över. Linda fick inte stöd hos rektor, utan upplever att personalen istället fick gehör hos den rektor som alltså tidigare varit biträdande rektor på skolan. Linda pekar vidare på avsaknaden av teamkänsla och professionella gemenskaper i biträdande rektorsgruppen. Skolans storlek innebar utmaningar för henne som ensam biträdande rektor. Situationen blev inte bättre då tillsättandet av ytterligare en biträdande rektor ledde till en uppfattning hos lärarkåren att Linda inte var nog bra. Delat ledarskap är heller inte enkelt. Linda säger sig ha föredragit ett ledarstöd men rektor ville annorlunda. Linda upplever att skolans ledningsgrupp inte har fullt förtroende för henne ännu, vilket hon hade på sin förra skola.

Rektorsutbildningen är vid detta tillfälle inne på tredje och sista kursen, skolledarskap. Linda har gjort erfarenheter som ledare i praktiken, varit utmanad och hanterat utmaningar parallellt med att läsa om ledarskap: *'jättespännande att få leda och lära om det teoretiskt'*. Hon diskuterar litteraturen tillsammans med den andra biträdande rektorn, men det är svårt att omvandla det till praktiskt ledarskap:

Hur vi än vill vara på ett sätt, organisera vår verksamhet, så kan vi inte komma dit vi vill. Jag har ett blandat ledarskap, har ledarhandlingar som jag inte vill ha. Lite kluven.

En retrospektiv betraktelse synliggör ett lärande för Linda, en rörelse i tid och rum, som sker precis i skärningspunkten mellan lokala förutsättningar och formell utbildning. Hennes lärbanor är inte linjära och entydiga. Men det är uppenbart att utmaningarna ger ett fördjupat lärande i dimensioner som inte är rätlinjiga och som inte heller går att läsa sig till. Det var nära att hon hoppade av, både rektorsarbetet och utbildningen, men genom sammanhållningen i gruppen kommer hon i mål.

5.3.3 Avslutande kommentarer: Vad betyder tre år av lärande i arbete och utbildning för professionell identitetsutveckling?

När vi under arbetet närmat oss varje rektor och i efterhand snabbspolar deras resa genom utbildning blir det uppenbart att rektorsrollen inte kan levas lika i deras olika världar. Det är å ena sidan tydligt att deras lärande påbörjats innan de träder in i utbildningen, genom dagligt arbete som skolledare och i vissa fall genom utbildning. Lärandet fortsätter också genom att de lägger till ytterligare tre år som aktiva skolledare under sin utbildningstid. För vissa kommer resan att inrymma utmaningar som gör att de tvingas vidare i sitt ledarskap, antingen genom nya förhållningssätt eller genom förflyttning. Att de på detta sätt lär genom att göra är uppenbart. Men de lär också genom att meningsskapa om sina erfarenheter. Och det tycks vara detta som betyder mest. De kan lära genom lokala tillhörigheter i sammanhang där de har andra att meningsskapa med, men också genom att delta i Rektorsprogrammet. Litteratur, undervisning och uppgifter som ges parallellt med att rektorerna arbetar gör att de i sina mindre grupper, som följs åt över tid, får tillfälle att processa utmaningar med andra. Beroende på sina tidigare utbildningserfarenheter har de skilda upplevelser av de akademiska krav som är kopplade till utbildningen. Samtidigt som alla är ledare när de påbörjar utbildningen rör de sig mot ett fördjupat, processat och mer reflekterat ledarskap – ofta genom utmaningar. Lärandet resulterar i stärkta skolledaridentiteter. De positionerar sig som och agerar med större övertygelse sin skolledarroll genom förändrade professionella identiteter. Samtidigt synliggör Lindas exempel att de kan vackla i sina identiteter beroende på vad de möter i sitt vardagsarbete under sina resor. Professionella kriser kan bli tillfällen för lärande, eller avbrott på tjänst och program.

Vad som händer med lärandet i rektorsutbildningen verkar också bero på individuella förutsättningar och ambitioner, samt deltagarnas olika professionella faser. En del behöver hjälp att ställa sig i rollen medan andra redan står där. Den individuella rörelsen påverkas av deras förflutna, där en del knappt har varit ledare, en del ännu inte är chefer medan andra har varit chefer/ledare men inte har varit lärare. Utbildningens syfte är att de ska sättas i rörelse, få kunskap och utveckla förmågor i en specifik riktning (utifrån ett måldokument för programmet). För vissa blir utbildningen viktig, ja nästan avgörande, för den professionella identitetsutvecklingen. För andra är individuella ambitioner, inte utbildningen, nyckeln till den professionella identitetsutvecklingen.

Sammantaget visar exemplen att sambandet mellan utbildning och rektors lärande präglas av den komplexitet som skolledare verkar inom. Det har att göra med att professionell identitetsutveckling alltid sker i skärningspunkten mellan

individ och sammanhang. Så långt har vi endast förhållit oss till deltagarnas berättelser över tid och övergripande ringat in hur deras personliga bakgrunder möter specifika aspekter av kontext och som påverkar deras lärbanor under tiden på programmet parallellt med arbete i konkret skolkontext. I det följande ska vi fördjupa betydelsen av externa kontextuella faktorer, och särskilt fördjupa huvdmannasammanhanges betydelse för möjligheten till meningsskapande med andra.

5.4 Kalejdoskop – om kontextuella faktorer av betydelse för lärande och utveckling

I det följande ska vi översiktligt synliggöra betydelsen av de yttre kontexter rektorerna verkar i och som återkommer i deras berättelser. Dessa är: huvdmannasammanhanget, makrogeografisk placering, storlek och lokal mikrogeografi i verksamheten samt skolors population (elever/föräldrar/lärare). Till detta har vi också lagt en kategori vi valt att kalla position. Medan utbildningen utgår från att deltagarna har en gemensam position, måste nämligen denna i sig problematiseras. Beroende på position som rektor eller biträdande rektor påverkas villkoren för vad det innebär att vara skolledare i de olika sammanhangen – och därmed också vad de har möjlighet att utveckla och lära. Vi inleder därför med denna kategori.

5.4.1 Position – om att vara rektor eller biträdande rektor

Medan rektors ansvarsområden formuleras i skollag och läroplaner finns inte motsvarande för biträdande rektorer. Vi vill därför synliggöra något av den variation som förekommer för de biträdande rektorerna och som påverkar deras förutsättningar att lära och utvecklas. Vid studiens inledning var åtta av deltagarna rektorer och fyra biträdande rektorer. Över tid kom också två av rektorerna, genom flytt eller omorganisering, att bli biträdande. Vi fokuserar här de fyra förstnämnda och vill synliggöra att alla hade samma titel, men att den inrymde stora skillnader. Alla delade trots, eller på grund av, dessa skillnader upplevelsen av oklara gränser. Det var dock framför allt de kommunala skolledarna som upplevde detta som problematiskt.

En biträdande rektor (Linda) fanns i en kommun där man har valt att kalla alla rektorer för biträdande rektorer och områdeschefer för rektorer. Vår biträdande rektor hade i praktiken ansvar för alla frågor som enligt lagen kan delegeras, men upplevde att hon saknade nödvändiga befogenheter på grund av organiseringen. Vi har i tidigare kapitel synliggjort hur detta påverkade hennes arbetssituation, specifika utveckling och lärande.

I en kommunal gymnasieskola, där en av deltagarna (Erik) ledde ett antal program kallades programrektorerna för biträdande rektorer. Rektor ledde övergripande skolutveckling för hela skolan och därmed begränsades biträdande rektors uppgifter. Rektor kunde också förändra strukturen, vilket gjorde positionen som biträdande fragil. Den deltagande rektorn drabbades av att antalet biträdande rektorer skars ned. Därmed förlorade denne sin ledarposition och tvingades avbryta studierna på programmet. Han bytte skola, denna gång till en grundskola i grannkommunen, återigen som biträdande men denna gång med tydligare mandat och rollfördelningar.

Den tredje kommunalt verksamme skolledaren (Kristina) verkade nära sin rektor, med eget ansvar för och förtroende från rektor att sköta 'sina' delar av skolan, samtidigt som de båda kunde gå in och bistå varandra. Detta upplevdes positivt i det dagliga arbetet på skolan, men negativt i relation till den kommunala organisationen. Deltagaren upplevde sig avskuren från gemenskapen med de övriga skolledarna. Kommunorganisationen byggde på sammankomster med rektorer, de biträdande rektorerna var rektors ansvar. Detta frustrerade deltagaren och förhindrade denne från värdefulla gemenskaper.

Slutligen verkade en biträdande rektor (Annelie) i ett litet fristående sammanhang, där denne arbetade tillsammans med rektor och ytterligare biträdande under dagarna. Eftersom det inte finns något sammanhang utanför skolan verkar positionstillhörigheten spela mindre roll. Betydelsen av denna närhet återkommer vi till när vi uppmärksammar betydelsen av meningsskapande sammanhang.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att titeln biträdande rektor och rektor på papperet är en sak, men att det i praktiken kan vara svårt att identifiera vem som gör vad. Att benämna rektorer för biträdande är därmed inte endast en benämningsfråga. Titeln biträdande säger ytterst lite om vad rektor faktiskt gör. Av våra fyra fall kan vi konstatera att titeln däremot gör något för möjligheten att agera och lära. Samtidigt som ett delat ledarskap ofta är en förutsättning för att klara uppdraget i skolor kan en oklar gränsdragning mellan rektorerna och de biträdande skapa frustration. I våra exempel ser vi att otydligheten har missgynnat lärandet i det dagliga arbetet för de kommunala biträdande rektorerna, som avskärmas från gemenskaper, vilket i sin tur skapat sämre förutsättningar för dagligt lärande. Det försvårar även möjligheten att leda verksamheten och agera utifrån uppgifter på programmet.

Slutsatsen är att det finns anledning att fördjupa kunskapen om de kommunala biträdande rektorernas situation, både när det gäller deras lärförutsättningar på hemmaplan och som deltagare på programmet. Inordnas de i

lokala gemenskaper? Har de goda förutsättningar för professionellt lärande? Vilka uppgifter har de, det vill säga till vad ska aktiviteterna på programmet knyta an? Vi återkommer till detta när vi uppmärksammar betydelsen av meningsskapande relationer och hur den enskildes förutsättningar påverkar den professionella identitetsutvecklingen.

5.4.2 Huvudmannasammanhang

I rapportens inledning beskrev vi hur det teoretiskt går att förstå rektorers arbete inom ramen för ett styrsystem, där de alla verkar i specifika skolor inom ramen för specifika huvudmannasammanhang. Vi beskrev också att de skilda huvudmannasammanhangen påverkar rektorers arbete (se Figur 3). Frågan var därmed om det också påverkar rektorernas lärande. Vi ska nedan ägna ett helt kapitel åt detta. I denna del vill vi mer övergripande synliggöra hur det kan se ut för rektorer på programmet.

I studien ingår sju rektorer i kommunala skolor och fem i fristående. Kommunerna är olika stora, vilket gör att rektorerna har olika många chefer ovanför sig. Som vi tidigare noterat prövar flera av de aktuella kommunerna olika organiseringsmodeller. I något fall förflyttas rektorstiteln, i andra fall finns uppdelningar mellan olika slags skolchefer. Skolcheferna är betydelsefulla positioner, i relation till rektor. Och det spelar roll vem det är som innehar dem. I någon kommun är skolchefen sjukskriven. I andra är de nyrekryterade. Flera har påfallande lång erfarenhet. Alla kommunala skolchefer vi mött har också idéer om hur de vill leda för högre måluppfyllelse bland elever. Men, som vi återkommer till, har få av dem någon tanke om att och hur de kan gynna rektorers lärande.

En fristående skola (Annelie) organiseras enligt den högra modellen i Figur 3. Både rektor och styrelse finns på skolan och allt beslutas och genomförs på plats. Det finns inget att relatera till utanför skolan, utom det faktum att elever kan komma från olika kommuner, vilket påverkar med vilka kommunala organisationer man måste samordna sig med. Litenhet behöver emellertid inte betyda att allt finns på plats. En annan fristående skola (Helena) är en liten sår- och träningskola inom ramen för ett aktiebolag med extern styrelse. Företaget bedriver vårdverksamhet. Styrelsen och ansvariga chefer är, enligt rektor, framför allt kunniga inom sociallagstiftning, inte skollagstiftning. Företaget sålde skolverksamheten under programtiden och köparna sålde i sin tur verksamheten vidare. Det betyder att rektor, på samma tjänst, har haft tre olika huvudmän under programtiden. Relationen mellan rektor och huvudman har därför, enligt rektor, antingen varit i princip obefintlig eller konfliktfylld då de

haft olika perspektiv. Ytterligare en rektor (David) arbetar inom ramen för ett aktiebolag, i ett kedjeföretag inom en stor fristående koncern. Det är många ansvarsled, men med en hög grad av samordning mellan skolor och positioner. Det finns till exempel gemensamma och välutvecklade kvalitetsuppföljningsmodeller som tillämpas av alla. Skolchefen arbetar nära rektorerna.

Två av rektorerna arbetar inom ramen för stiftelser, som har flera skolor. I det ena fallet (Gun) bedrevs skolan tidigare som aktiebolag, men då bolaget gick i konkurs tog en värdebaserad stiftelse över. Detta förändrade också värdegrunden i relation till skolverksamheten. Styrelsen verkar på distans och huvudmannen har prövat olika skolchefsmodeller. I den senaste modellen arbetar skolchefen nära rektorerna, med fokus på skolutveckling i en slags samordnande position. Den andra stiftelsen (Jeanette) har en styrelse som suttit i över 20 år och som består främst av professionella från näringslivet. Kraven är höga, men de har inga andra krav på skolorna än dem som ges av lagar och läroplaner. Skolchefen är samordnande mellan skolorna och finns nära rektorerna, men det är rektorerna som är de som driver verksamheten.

Sammantaget visar exemplen att det finns anledning att inte ta rektorsrollen och arbetet som rektor för givet, utan att intressera sig för om och på vilket sätt huvudmannasammanhanget spelar roll för rektors lärande och utveckling. I kapitel 5.4 kommer detta att belysas mer ingående då vi fördjupar betydelsen av det vi kallar tillgång till meningsskapande relationer.

5.4.3 Makrogeografisk placering

I studien ingår rektorer som är verksamma i storstadsområden, mindre städer samt landsbygds- och bruksorter. Att ligga i ett geografiskt område innebär att skolorna länkar till det omgivande samhälle från vilken eleverna kommer. Beroende på vilken skola vi närmar oss skiljer sig också populationen av såväl elever, som föräldrar och personal åt.

Den makrogeografiska placeringen hjälper oss också att rikta uppmärksamheten mot mer övergripande fenomen som till exempel skolmarknader. Bland deltagare i tätorter är det följdenligt också tätare mellan skolor, vilket i sin tur påverkar möjligheten för elever att välja skolor. I ett av våra fall lades också en rektors skola ned, på grund av ökande konkurrens. Bland deltagare på landsbygden är antalet fristående skolor färre, även om de förekommer och kan påverka de kommunala genom en etablering. För rektorerna på landsbygden är det också längre till andra kommunala rektorer. Det finns också färre rektorer med liknande uppgifter i närheten. Några av de deltagande rektorerna är ganska ensamma.

Bland deltagare på de större orterna är det tydligt att det kommunala och det fristående mer går samman. Rektorer i fristående verksamheter kan till exempel ta del av kommunala satsningar och utnyttja de möjligheter som finns för samverkan gällande bland annat elever i behov av särskilt stöd. Detta har iakttagits också i andra studier (Skott & Nihlfors, 2016). En av våra deltagare i fristående verksamhet medverkar också i en kommunal utvecklingsstrategi. Deltagare på landsbygden befinner sig snarare inom ramen för andra strukturer där rektorer ofta kombinerar sin tjänst med någon form av ansvar inom kommunen. De kan också dubblera som ledare på flera skolor.

Huvudmannasammanhanget är med andra ord också sammanflätat med en makrogeografisk placering, som också präglar vad det innebär att vara rektor. Även den geografiska placeringen kan spela roll för rektorers möjligheter till lärande och utveckling.

5.4.3 Storlek och "lokal mikrogeografi"

Medan kategorin makrogeografi fokuserar på geografisk placering, handlar mikrogeografi snarare om den enskilda skolans fysiska utformning, eller rumslighet. Här spelar historien i många fall en central roll. När skolor växte fram i Sverige, från 1800-talets mitt och framåt, kunde de både vara små folkskolor, företrädesvis på landsbygden, eller läroverk, ofta i städer. Med skolreformerna på 1960- och 70-talets följde byggen av stora grundskolor som skulle klara av att inrymma den stora skara elever och lärare som grundskolereformen bar med sig. Alla skulle samlas i gemensamma skolor. Gymnasieskolan var i huvudsak regional och storskalig. Efter 1990-talets reformer är det först när man står vid skolans entré och träder in i dess fysiska rum som det blir tydligt hur ledarskapets "lokala mikrogeografi" ser ut. De stora skolorna finns kvar, i samma byggnader som står kvar från förr. Husen ser bara olika ut beroende på om det är landsbygdsskolor eller skolor i mer tätbebyggda områden. Skolor kan också vara osynliga vid första anblicken. De kan finnas inrymda i kontorsbyggnader eller i utrymda lägenheter. Bland deltagarna i studien finns allt från verksamhet i få rum och kök, till gamla läroverksbyggnader. Och deltagarna leder allt från en handfull skara av personal med ett fåtal elever till närmare hundra anställda i skolor för tusen elever. Att träda in i deras fysiska rum, att möta dem i deras egna lokaler, att följa dem i rörelse mellan olika skolor synliggör inte bara att det är olika skolor de leder, som kräver olika slags ledarskap. Det blir också tydligt att rektorer som rör sig mellan skolor förvandlas. Storleken och den lokala geografin och det "lokala rummet" spelar stor roll för hur rektorer lever sin dagliga tillvaro. Det präglar

också deras relationer till huvudmannen. Som vi tidigare visade är skolan ibland detsamma som huvudmannens ”rum”, det vill säga det finns inget utanför skolan. Ibland är skolor del av kommunala organisationer eller tillhör koncerner, som gör att rektorernas sfär går utanför den lokala skolans fysiska rum. Den lokala mikrogeografin är därför också något som spelar roll för rektorers dagliga arbete och förutsättningarna för lärande och utveckling.

5.4.3 Skolors population – elever, föräldrar och lärare

Rektorerna har väsensskilda populationer att relatera till. Utöver antalet elever och personal präglar den geografiska placeringen (med till exempel skilda socioekonomiska villkor) vilka elever som kommer till skolan. Somliga skolor är att betrakta som elitskolor, andra läggs ned för att bryta negativa mönster. Vissa har stor andel elever med invandrarbakgrund, medan andra inte har det. Två tredjedelar av de deltagande rektorerna ställdes också under undersökningsperioden inför utmaningarna som följde med den stora andelen nyanlända barn och ungdomar som kom med flyktingströmmarna 2014–2016, medan inga nyanlända kom till andra områden. Medan somliga rektorer har utmaningar som kan handla om ensamkommande pojks situation, där det inte finns föräldrar, arbetar andra i sammanhang där skolframgång är viktigt och föräldrtrycket är hårt. Ytterligare andra arbetar i ett sammanhang där studier av tradition inte betraktas som viktigt för framgångar i livet. Elevunderlaget och föräldrakategorierna varierar. Gemensamt för samtliga är dock att det alltid finns elever som är i behov av särskilt stöd. Flertalet rektorer ägnar också mycket tid till föräldrakontakter, även om innehållet i samtalen ser olika ut.

En annan och viktig aspekt av skolors totala population handlar om personalgruppen. Det är tydligt att till exempel lärarkollegier skiljer sig åt, beroende på lokalt sammanhang. För våra fem gymnasieskolor kan det handla om huruvida det är studie- eller yrkesförberedande program som rektor leder och där arbetet präglas av akademiskt ämne eller yrkesbransch i personalgruppen. Kulturen bland personalen skiljer sig också åt. Generellt ägnar sig rektorerna mycket åt att förstå och relatera till den specifika grupp av anställda de leder. Beroende på storlek och specifik verksamhet är det också skillnader mellan om och hur man leder genom andra. Förstelärarysreformen infördes under den tid projektet pågick och de flesta av de deltagande rektorerna menar att förstelärarna kommit att bli nya pedagogiska ledare i skolornas organisationer.

Även arbetslagsledare kan vara viktiga noder för skolledare. Andra viktiga positioner i personalgrupperna som återkommer under intervjuerna är personalen

inom elevhälsan och ledningskollegor (rektorer eller biträdande). Det är tydligt att mycket av rektorers välbefinnande eller frustrationer beror på hur den inre infrastrukturen fungerar. Det handlar inte bara om att få ordning på och samordna allt, utan om att få relationerna att fungera. För någon rektor saknas såväl strukturer som relationer över huvud taget. För många föreligger någon form av konflikt eller frustration. För andra fungerar det mesta. Arbetet befinner sig också av nödvändighet i olika skeden över tid.

För den som vill förstå hur rektorers lär-förutsättningar ser ut och vad exakt som har möjlighet att utvecklas i de olika skolor de verkar är den lokala populationen en avgörande faktor att studera.

Så här långt har de olika faktorerna specificerats var för sig. I praktiken samexisterar de runt varje deltagare. Genom metaforen kalejdoskop övergår vi till att fokusera på vilken betydelse det får för den enskilde när de framträder i unika kombinationer.

5.4.4 Avslutande kommentarer: Om rektor i lokala sammanhang

Ett kalejdoskop är en tub med speglar som reflekterar föremål och bildar symmetriska kombinationer. Den bild som framträder beror på vilket objekt som kalejdoskopet rikts mot och vilka former, färger, ljus m.m. som objektet har. Det bär egenskaper som gör mönstret unikt. Byts objekt så ändras också mönstret. På motsvarande sätt menar vi att om vi tittar med ett *metaforiskt kalejdoskop* på en skolledare så framträder ett mönster. Faktorerna ovan finns alltid där, men mönstren är aldrig identiska, eftersom individerna varierar, liksom deras lokala sammanhang. Varje del bidrar till den helhet skolledaren agerar i och ramar också in deras möjligheter till lärande.

För att förtydliga kan vi ta en av de tolv, Linda, som exempel. Hon har en *position* som biträdande rektor, men där *huvudmannens* (det vill säga kommunens) val att benämna områdeschefer för rektorer gör att det blir oklarheter mellan positioner. Kommunens läge (*makrogeografiska* aspekter) och politiska sammansättning har gjort att kommunen utmanades när fristående skolor etablerade sig. Detta gjorde i sin tur att man kommit efter i omstruktureringar av de kommunala skolorna och hon verkar både på en skola som läggs ned och på en skola med hög status där man, enligt rektor, ännu inte tvingats ta tag i sina underliggande utmaningar. Beroende på vilken skola hon verkar i har hon olika *mikrogeografiska* utmaningar. I den ena skolan arbetar hon med stor andel nyanlända och barn med många nationaliteter. I den andra skolan är det en helt annan elevsammansättning. Hon noterar att eleverna i den första skolan mår dåligt av faktorer utanför skola, men inte i skolan, medan det

omvända gäller för den andra skolan. *Populationerna* varierar. Under ett år arbetar hon i en skola där lärarna vet att den ska läggas ned och alla måste in i en förändring. I den andra med lärare som, enligt hennes utsago, inte vill förändras alls. Även om huvudmannaskapet är konstant och uppdraget detsamma – att leda grundskoleverksamhet – är det i rörelsen mellan de olika skolorna och allt som ska hanteras dagligen som hon agerar och lär sitt ledarskap. Här vävs också betydelsen av person och bakgrund in i varje enskild handling. Det är till denna helhet som hennes deltagande i rektorsutbildning länkar.

På motsvarande sätt går det att beskriva kalejdoskopiska mönster för de andra elva deltagarna²³. Utan att gå in i detalj på var och en kan vi med några jämförande exempel synliggöra ytterligare mönster. Det finns tre gymnasierektorer och två biträdande gymnasierektorer i vår studie, en kommunal med inriktning på yrkesprogram och två stiftelserektorerna, den ena med yrkesprogram och den andra med studieförberedande. Yrkesprogrammsrektorerna förenas i att de har andra ingångar för sitt rektorsuppdrag. De har tidigare yrkeserfarenheter i linje med de verksamheter som eleverna utbildas för. De har också en annan elevpopulation än rektorn som leder en studieförberedande verksamhet. De upplever inget föräldratrik, snarare en frånvaro av detsamma. Samtidigt som de två har strukturella likheter för sitt uppdrag präglas deras arbete och lärande av att de verkar inom olika huvudmannasammanhang av olika storlek. Den tredje gymnasierektorn skiljer sig avsevärt från dessa. Denne verkar i det som kan kallas ett elitsammanhang. Alla är högpresterande, både elever, personal, styrelse och skolchef. Föräldrar är också medvetna och aktiva. Rektorn är rekryterad för att motsvara alla förväntningar. Likafullt är detta en rektor som omfattas av obligatoriet, och deltar i utbildningen som ”ny”. Utbildningen kommer med andra ord in som en del i en mycket komplex helhet, där eventuella effekter av rektorsutbildning måste sökas i det specifika sammanhanget. Att en skola läggs ned är till exempel inte rektorsutbildningens fel. Och på en elitskola ökar inga studieresultat med hjälp av utbildning. Men det betyder inte att inget händer med rektor. Frågan är bara vad och om det finns något som vi kan identifiera som en gemensam faktor av betydelse för lärande. Vi ska i det följande fördjupa betydelsen av huvudmannasammanhang i förhållande till meningsskapande relationer.

²³ För ytterligare fördjupning, se Skott, P., & Törnsén, M., (2016).

5.5 Rektors lärande – betydelsen av meningsskapande relationer

5.5.1 Introduktion

I detta avsnitt ska vi uppmärksamma att rektors individuella lärande är beroende av tillgången till det Wenger kallar praktikgemenskaper och det vi här benämner *meningsskapande relationer*. Med detta menar vi relationer som rektorerna upplever som betydelsefulla för att kunna hantera sina dagliga utmaningar, och komma vidare i sitt professionella lärande. Vi ska också synliggöra att det framträder olika mönster runt rektorer i olika sammanhang.

5.5.2 Professionellt lärande i dagligt arbete

I det lärteoretiska perspektiv, som presenterades i inledningen, betonas att lärande pågår i det dagliga arbetet genom socialt deltagande. Deltagarna går inte endast i och ur olika aktiviteter. Deltagande handlar om en betydligt mer omfattande process där identiteter konstrueras i relation till gemenskaperna. Detta sker dagligen på rektorernas arbetsplatser. Rektorer formas hela tiden genom mötet med sin personal, elever och föräldrar. För sin professionella identitetsutveckling är det också viktigt att det finns andra med vilka de kan samtala om sina dagliga ledarskapsutmaningar. Det blir därför betydelsefullt om sådana andra finns runt deltagarna, och vilka dessa andra är.

I det följande läggs fokus på rektorers förutsättningar för lärande inom olika huvudmannasammanhang. Att rektorers arbete präglas av det sammanhanget visste vi redan innan studien. Däremot visste vi inte hur de olika sammanhangen påverkade deras förutsättningar för lärande. Av dem som startade utbildningen vårterminen 2014 kom 103 deltagare från fristående skolor och 244 från offentliga skolor. Skolverket sänder ut enkäter till deltagarna före, under och efter utbildningen. I en av dessa ställs frågor om deltagarna kunnat avsätta tid för studier och om arbetsgivaren har bidragit till möjligheterna att delta i utbildningen. Deltagarna hade i den aktuella rektorsgruppen en mer positiv inställning om arbetsgivaren är en fristående skola eller förskola.²⁴ Det vi ska fokusera på här bygger vidare på dessa resultat och har att göra med det vi identifierat som förutsättningar för lärande i vardagen.

²⁴ Som tidigare nämnts har vi haft tillgång till Skolverkets enkäter och också haft möjlighet att lägga till frågor i dessa. Enkäterna bearbetas under rapportens skrivande av professor Anders Arnqvist vid Uppsala universitet. Även om resultaten inte publicerats ännu visar analyser av materialet att det föreligger signifikanta skillnader mellan huvudmannatillhörighet.

I intervjuerna framkom tidigt att rektorernas lärande inte var en individuell uppgift som kan observeras och bekräftas av andra i organisationen. Lärandet var sammanvävt med arbete tillsammans med dessa andra. I anslutning till den sista intervjuomgången lät vi dem därför välja betydelsefulla personer i arbetet, som vi också intervjuade. Vi ville med dessa kompletterande intervjuer ta del av de andras berättelser för att fördjupa kunskaperna om rektorernas upplevda gemenskaper. Särskilt nyfikna var vi på om relationen till närmaste chef skilde sig åt mellan skolor och huvudmannasammanhang. Därför intervjuades chefer också i de fall rektorerna själva inte uttryckte att cheferna var betydelsefulla. Johan Pontén (2017) medverkade i denna delstudie och har i sin masteruppsats, *Vuxnas lärande i praktiken. En studie av rektorers praktikgemenskaper och hur de påverkar lärande*, fördjupat betydelsen av dessa lokala sammanhang. Vi hänvisar till den för ytterligare exempel. Tillsammans har vi noterat att rektorerna som arbetade i fristående skolor hade andra mönster av gemenskaper. Vi ska fördjupa innebörden i detta genom exempel nedan. Vi inleder med de fristående skolorna.

5.5.3 Rektorer i fristående skolor

I studien ingick fem rektorer i fristående sammanhang:

Stiftelser:

Gun (yrkesförberedande gymnasium)

Jeanette (studieförberedande gymnasium).

Aktiebolag:

Annelie (litet aktiebolag, med endast en skola)

David (stort aktiebolag i koncern)

Helena (aktiebolag som säljs två gånger under programtiden)

Av dessa fem ska vi i det följande göra nedslag i tre exempel. Vi inleder med Helenas fall, som är det enda exempel bland de fristående skolorna som har obefintliga strukturer för dagligt meningsskapande med andra. Vi vill med detta synliggöra nyanser inom denna kategori och identifiera utmaningar. Därefter ska vi genom Annelies och Jeanettes fall visa hur mönstren av meningsskapande relationer ser ut för övriga fristående rektorer, oavsett associationsform (aktiebolag och stiftelse) och storlek.

Helena

Helena leder en exceptionellt liten grundsärskola med endast 15 elever, fysiskt belägen i en tidigare lägenhet med endast några få rum. Eleverna har mycket stora behov av särskilt stöd. Den första gången vi mötte henne var huvudmannen ett aktiebolag med fokus på social omsorg, inte skolor, vilket var en utmaning för henne. Över tid har detta företag sålts två gånger, den senaste till ett internationellt riskkapitalbolag. Den externa styrelsen, med fokus på verksamhet i annan samhällssektor, och försäljningarna har påverkat rektorns möjligheter att bygga upp goda relationer. Resan med det första företaget resulterade i en strategi att "flyga under radarn" och se till att alla siffror var rätt. Detta intensifierades med den nya ägaren:

...hittills bara 'flyga under radarn', att siffrorna blir rätt, alla nöjda. Nu blir det McDonalds modellen: Reviews varje månad, avdelningarna ska bedöma mig, jag ska fylla in 70 000 system, kvalitetsledningssystem, ägna hela dagen åt att fylla i system. Det kommer inte att leda till någonting. Jag kan fylla i så de är nöjda.

Berättelsens kärna återkommer över tid. Även om det finns nyansskillnader över åren, beroende på vilka individer som träder in, så handlar det om att utveckla strategier för att överleva inom ramen för huvudmannakontexten, samtidigt som hon genomför åtgärder i verksamheten för att göra den mer skol-lik. Hon är trygg i detta, eftersom hon har sin magisterutbildning i skolledarskap i botten, men hon är frustrerad. Processerna mellan dem är inte sammanlänkade. Hon har ingen att tala med. Uppgifter hon gör på programmet hamnar i en skrivbordslåda eftersom 'det är bäst att inte utmana'. I slutänden bestämmer hon sig också för att lämna skolan.

Annelie

Annelie är biträdande rektor på en medelstor skola, nära en storstad. Den drivs i form av ett aktiebolag, men har bara en aktieägare som i en och samma person också är ordförande i styrelse, skolchef och rektor. Denne rektor är närvarande på skolan varje dag och har tidigare varit lärare på skolan, som ursprungligen var kommunal. Skolan såldes under en privatiseringsvåg och köptes av tre personer (inklusive rektorn). Han ansåg att kommunala skolors organisationer inte var tillräckligt bra, med många köpstopp. De valde aktiebolagsformen, trots att de själva kände sig skeptiska till fristående skolor. Det viktiga var att möjliggöra beslutsfattande på skolnivå. Internt leds därför skolan av ledningsgruppen, med rektor och fyra biträdande rektorer. Styrelsens roll är minimerad:

De möten som vi måste ha. I övrigt ligger besluten i ledningsgruppen, där de biträdande rektorerna är med och det är för att vi ska ha förankrat och ligga nära verksamheten. De är mitt i verksamheten, jag försöker också vara i verksamheten så mycket jag kan i form av att vara runt och alla elever ska veta vem jag är. För att ha en kontakt med dem.

Arbetet på skolan bygger således på ett delat ledarskap. Skolledarna hanterar alla frågor tillsammans, genom regelbundna möten. De turas om att vara ordförande. När det gäller kurser går de ofta tillsammans. Om någon går ensam rapporterar de till teamet. De skiljer också mellan möten där de beslutar om skolfrågor från möten som syftar till deras gemensamma lärande. Där kan de till exempel uppmärksamma det Annelie arbetar med på rektorsprogrammet. De läser och diskuterar böcker tillsammans. Relationerna är nära. Detta återkommer i berättelserna över tid. Hennes viktigaste meningsskapande relation har hon med rektor:

Man har dem man måste kräkas över vid visa tillfällen. Dem kan jag diskutera med rektorsgruppen, mest rektor. 'XX jag behöver få ta detta med dig nu, för annars blir jag galen'.... lite så. Jag känner att jag kan komma till honom med allt, både privat och jobb. Privat kommer jag nog inte så ofta, men med jobb. Ja, så är det. En del saker som är hela skolans angelägenheter, de tar vi i ledningsgruppen. Och så har vi möjligheterna till gemensamt lärande. ...vilket hjälper mig oerhört, när man har sånt som man vet är problematiskt och som man inte vet om man klarar, då kan man lyfta det och så hittar vi lösningar. Det är jättebra!

Deras samstämmiga berättelser synliggör att ledningsgruppen skapat en stark praktikgemenskap inom vilken de lär tillsammans – både genom att reflektera över göranden, men också genom att aktivt vidga sin förståelse genom att problematisera och söka ny kunskap tillsammans. Vid sidan av teamet har Annelie också sitt eget lärarlag som hon leder. Detta beskriver hon som 'ganska familjärt'. Hon arbetar också mycket med och genom en speciallärare. Hon har därmed meningsskapande relationer i alla led. Hennes utmaning ligger i att som ny ledare våga kliva fram och agera mer självständigt – att minska beroendet av de andra.

Jeanette

Det avslutande exemplet handlar egentligen om alla de kvarvarande i den fristående kategorin. De har externa styrelser och skolchefer och deras skolor ingår som en av flera inom en stiftelse eller aktiebolag. Det betyder att de samlas under skolchefens ledning, för att diskutera gemensamma utmaningar. Men skolcheferna reser också runt och stöttar var och en. På skolorna ser det olika ut gällande biträdandepositioner, men rektorerna upplever sig ha gott om stöd och meningsskapande relationer. Skolchefen i Jeanettes skola beskriver till exempel att om hon jämför med arbetet i en kommun så är likheten att de följer samma lagar, men att i stiftelsen så är hon, liksom delar av styrelsen, väldigt operativa:

Två i styrelsen är operativa, vi möts varje vecka. Jag möter hela styrelsen två gånger per år, när jag rapporterar och ger mina förslag om vad vi bör arbeta med.

Mesta delen av sin tid arbetar hon emellertid med rektorer. Varannan vecka är hon en halv dag på varje skola. Hon känner all personal och deras kompetenser i detalj. Hon arbetar med varje rektor individuellt. De talar regelbundet och deras rektorer har också möjligheter att tala med varandra. Två gånger per år åker rektorer och deras biträdande bort och jobbar i process, med gemensamma frågor. Närheten till skolchefen återkommer också i Jeanettes berättelser över tid:

Vi har rektorerna i organisationen. Och skolchefen. Jag kan ringa dem. Vi är alla bra på olika saker... Vi möts varannan eller var tredje vecka. Vi pratar nästan i munnen på varandra. Varje tisdag online. Vad som händer på skolorna, vad vi är upptagna med, lönerrevisioner, vil delar en del personal...Ibland diskuterar vi ett case, elev, lärare, eller vilken utveckling vi ska fokusera på i januari? Hur tänker du om förändringsprocesser? Tiden är aldrig tillräcklig.

Utöver möjligheten att tala med andra rektorer eller skolchefen så har hon biträdande rektorer, med starka mandat. De delar rum och samtalar hela tiden, har regelbundna möten varje vecka, träffar också förstelärarna och andra grupper på skolan. En av de biträdande berättar att hon är ansvarig för allt gällande elevhälsa, men att hon aldrig är ensam. Rektorn är alltid där. De pratar konstant:

...Mycket. Vi sitter i samma rum, informellt över kaffe, 'den här eleven hade det här', hon kan även se något under observationer som kan vara bra, hon är väldigt närvarande, hands on.

Om problem uppstår, praktiska eller relationella, så samtalar de. Gällande långsiktiga frågor så brainstormar de. Besluten fattas 'filterade genom organisationen'. Skolan använder också möjligheten att delta i externa nätverk, till exempel genom Skolverket. Precis som den mindre fristående skolan präglas denna av ett ständigt pågående meningsskapande, om det som är dagliga angelägenheter. Och det är till dessa som skolchefen länkar.

5.5.4 Summering: En samtalande ledarskapsstruktur och kultur – för lärande

Det som är gemensamt för alla fristående rektorer som medverkar i studien, utom en, är att de verkar i samtalande och lärande sammanhang. Det tycks finnas både strukturer och kulturer där det är rektors arbete som står i huvudfokus och där det finns ett tillsammansgörande. De har en samtalande kultur. Både inom och mellan skolor. De finns i sammanhang där alla strävar mot samma mål utan att konkurrera med varandra. Det finns gemensamma idéer om hur skolor ska drivas, hur gott ledarskap ser ut och hur detta kan utövas. Flera har egna ledarskapsprogram. Inom ramarna delar de samma värderingar och pedagogisk grundsyn. Lärande verkar vara en fråga för hela organisationen, inte endast för elever. Det betyder att skolchefen i alla dessa sammanhang verkar som ledare för organisatoriskt lärande, som en slags "supervisor", inte endast en "superintendent" (jämför med litteraturgenomgången). Skolchefen betraktas som viktig partner i meningsskapandet. De är nära och har ofta kontakt. Och gemensamt är att det finns många som rektor kan samtala med, i flera riktningar. Dessa strukturella och kulturella förutsättningar upplevs som gynnsamma för lärande. Beroende på de kalejdoskopiska faktorer vi uppmärksammat tidigare handlar samtalen om olika saker och ytterst beror rektorernas lärande på individen som deltar i sammanhangen. Men det går inte att bortse från att lärande i programmet hänger samman med rektorernas vardagsvillkor. Hur ser det då ut i de kommunala sammanhangen?

5.5.5 Kommunala sammanhang

I studien ingår sju kommunala rektorer, som verkar geografiskt spridda över landet:

- Carin (r):* Liten kommun i glesbygd, på F-5 skola, med 200 elever
- Fredrik (r):* Stor kommun i glesbygd, gymnasieskola 1100 elever
- Brita (r/b):* Medelstor kommun, nära storstad, gymnasium 550 elever
- Inger (r/b):* Liten kommun, glesbygd, två grundskolor F-6, 120 + 125 elever, byter till biträdandetjänst i grannkommun, F-6, 420 elever, återkommer till kommunövergripande funktion.
- Linda (b):* Stor kommun, större stad, grundskola F-9, 400 elever, byter till annan skola i kommunen, F-9, 750 elever
- Erik (b):* Stor kommun nära storstad, gymnasium 1300 elever, byter till F-9, 480 elever, medelstor kommun i glesbygd
- Kristina (b):* Stor kommun nära storstad, mindre villaområde, F-6, 390 elever

Titeln inom parentes indikerar om de verkat som rektorer eller biträdande rektorer. Det är endast två av deltagarna som verkar som rektorer under hela programtiden, resten har någon form av biträdandetjänst. Det är ingen tillfällighet. Urvalet är en representation av programdeltagare som helhet. Biträdande rektorers andel ökar. Det är därför som det är intressant att uppmärksamma deras skilda lärsituationer.

Vi har tidigare beskrivit Carins, Ingers och Lindas lärbanor under programtiden, i kapitlet om professionell identitetsutveckling. Här ska vi fördjupa belysa Carins situation som rektor i glesbygd. Vi ska utifrån detta exempel närma oss Kristinas och Britas strukturella förutsättningar för dagligt lärande.

Carin

Carin är ganska ensam på sin skola, men har god kontakt med sin skolchef. Denne beskriver också ett ömsesidigt utbyte dem emellan. Vad som framträder är att rollen som skolchef präglas av att leda för bättre resultat, i konkurrens med ny fristående skola och att arbetet bedrivs nära skolstyrelsen (nämnden):

Framför allt att leda till ett bättre resultat, det har vi inte haft på många år... de senaste åren har vi förlorat elever till en friskola...jag jobbar mot nämnden, skriver alla underlag, väldigt mycket mångsysslare, i en liten kommun, i källaren och vinden, bredden på uppgiften. Men huvuduppgiften är att förbättra resultaten, nämnden, träffar med skolchefer i

regionen, jobbar i nätverk, projekt, kräver att man jobbar med omvärlden, med i styrgrupper, projektgrupper.

Berättelsen inrymmer en uppdelad skolchefsroll som inte renodlat handlar om att ligga nära rektorerna, utan som också handlar om att vara länk mellan styrelse och rektorer och bistå nämnden i arbetet, liksom att verka för ett mer utåtriktat arbete. Arbetet handlar uttryckligen om att agera i styrkedjor: *'styrkedjan, så måste alla nivåer, politikerna måste efterfråga något, så att skolchef, rektorer och lärare måste jobba med samma sak'*. Och fokus ligger på resultat:

Det måste utgå från en pedagogisk planering, hur rektorerna gör, vilka arbetsformer, bedömning, matriser, elevinflytande, självbedömning- att både rektorer och skolchef får resultaten, och utifrån det se vilken kompetensutveckling som behövs.

Trots att kommunen är liten framträder ett annat mönster för att leda skolutveckling än i de fristående skolornas arbete. Skolchefen jobbar nära Carin men jobbar med väldigt mycket annat också, inte minst med att serva nämnden. Det är tydligt att det finns en möjlighet till samtal mellan skolchef och rektor, men det finns ingen rektorsgemenskap i kommunen av det slag som de fristående rektorerna beskriver. Carins dagliga arbete sker med hjälp av en specialpedagog. Intervjun med denna tydliggör också att det i det lilla sammanhanget blir specialpedagogen som axlar ett ansvar för att leda arbetet elevhälsorelaterade delar. Med andra ord är det färre som bär mer. Arbetet i den politiskt styrda verksamheten, med andra intressen än skola (till exempel äldreomsorg), förändrar de strukturella förutsättningarna för meningsskapande.

Vi ser detta mönster också i de andra kommunala verksamheterna och ska ta två exempel för att synliggöra hur Kristina och Brita som biträdande rektorer navigerar i sina lokala rum. Gemensamt för dem är att skolcheferna i båda kommunerna arbetar med sina rektorer, på samma sätt som i Carins verksamhet. Det har tydliga nämnduppdrag och arbetar framför allt fokus på elevresultat. De biträdande rektorerna är rektors angelägenhet. För att inte upprepa, men synliggöra detta inleder vi med hur Britas skolchef beskriver sitt arbete.

En kommunal skolchefs berättelse

Redan tidigare har vi lyft att den kommunala skolchefen arbetar för att knyta ihop länkar i en uppmärksammas styrkedja och i anslutning till såväl nämnd som rektorer. Så här ser berättelsen ut i ytterligare ett fall:

Skolinspektionen gjorde ju en inspektion här 2015 med ganska mycket nedslag vad gällde det systematiska kvalitetsarbetet, vilket föranledde att den som då var helt ny som förvaltningschef i princip bestämde sig för, i dialog med utbildningsnämnden, att nu ska vi inte bara försöka komma undan det som inspektionen påpekar bara för att bli godkända, utan nu ska vi verkligen utveckla ett riktigt bra kvalitetsarbete. Utifrån det så gjorde man ett väldigt stort jobb i hur den här systematiken ska se ut och ihopkopplat med kommunens kvalitetssystem och då är det ju hela kedjan, det är ju det vanliga: fullmäktiges mål och sen nämndernas mål, och verksamheternas mål. Men man har gjort en ganska tydlig uppdelning av vad som ligger på olika nivåer och en tydlig kommunikation ut till rektorerna omkring vad det är för mål som gäller för, eller på olika områden och vad betyder det nedbrutet i den aktuella verksamheten. Vad är det rektor ska arbeta med på sin skola och vad och att rektors uppföljning av utfallet på de olika prioriterade områdena ska ligga till grund för beslut om vilka utvecklingsområden i den egna verksamheten som ska prioriteras för påföljande år och som jag sa förut så blir det då en dialog mellan rektor och mig under hösten här omkring precis vilka parametrar det här blir för varje verksamhet med kopplingar som jag sa nedbrutet till vad är det Pelle och Lisa ska göra då på sin skola och vad innebär det i nästa steg för varje arbetslag så att man har hela kedjan.

Berättelsen är densamma som återkommer – en systematik som ska skapas för ökade elevresultat. Det är många parametrar som ska kopplas ihop och mätetal tas fram. Inrymt i detta arbetar skolcheferna med möten med hela rektorsgrupper, också med att skapa rum för reflektion. Det är också vanligt att de anlitar externa experter för att arbeta med rektorernas utveckling. Det framträder mer komplexa ordningar och där de biträdande, som tidigare konstaterats, inte kan ges utrymme

i de sammandragningar som görs. Det blir helt enkelt för många. Det är rektorerna som ska ansvara för dessa. Frågan är hur detta påverkar förutsättningarna för meningsskapande.

Brita

I Britas fall förändras titeln över tid, vilket också påverkar att hon därmed blir en av flera i en ledningsgrupp. I hennes tidigare arbete som rektor för introduktionsprogram har hon arbetat nära sin personal, men utan andra ledare då verksamheten varit liten. Nu blir de fler ledare. Samtidigt ingår hon inte längre i ett kommunalt sammanhang av rektorer. Britas rektor är nöjd över den nya ordningen och sammansättningen i ledningsgruppen. Han tycker att arbetet fungerar bra, att alla kan ta ansvar för sitt. Det gör att han kan ägna sig åt att verka för bättre relationer till styrelsen och omvärlden:

...det här fungerar jättejättebra och då blir det en sån tillgång. Det är rull på allt och då kan jag ägna mer tid åt politiken...alltså då kan jag, inte bara politiken utan den utåtriktade verksamheten som är långt viktigare än vad jag fattade från början. Alltså om de inte tycker om dig, så att säga, och det krävs tid för att de (politikerna) ska tycka om dig, du måste övertala dem om att, du måste dessutom utbilda dem i skolfrågor och allt möjligt sånt där och då måste du ägna tid åt det här och gör du inte det då kommer de att fatta huvudlösa beslut som drabbar dig, och då blir du irriterad, och så blir det en motsättning och sen helt plötsligt har du inte jobbet kvar, det är så det funkar.

De har med andra ord ett tillsammansarbete som fungerar väl, i meningen att de kan dela upp arbetet, som bland annat inrymmer att relatera till styrelsen. Brita beskriver att en stor del av arbetet fortfarande handlar om att leda introduktionsprogrammen och elevhälsan. I ledningsgruppen kan de stötta varandra, samtidigt som det är tydligt vem som ansvarar för vad. Inom elevhälsan har hon ett team där de arbetar med att lära känna varandra mer personligt, för att kunna arbeta bättre tillsammans. De har bland annat åkt iväg och övernattat tillsammans. Särskilt nära arbetar hon med specialpedagogen, med vilken hon har avstämningar hela tiden. Specialpedagogen bekräftar att de både har formella möten och mer informella och löpande:

...så har vi ju möjlighet att prata med varandra så det händer ju ofta också att man behöver gå in och bara gå in och säga att "ah så här är det" och hon kan göra likadant till mig, spygalla som vi säger. Och sen går vi också i EHT²⁵ som ett arbetslag på handledning ungefär tre gånger per termin och där får vi också ventilera vad vi tycker och tänker och så.

Precis som i Carins fall renodlas relationerna till att bli mer uppdelade och knyts närmare enskilda positioner i skolorganisationen. Gemensamt för dem är att de upplever sig verka i fungerande miljöer.

För övriga fem inrymmer berättelserna däremot konflikter. I *Lindas* fall beskrev vi tidigare hur oklara benämningar på positioner bidrog till att skapa konfliktfyllda relationer och en upplevelse av ensamhet och utsatthet trots möten med rektor/områdeschef. Även *Inger* upplevde hur bytet till en biträdande position förändrade hennes delaktighet till den grad att hon avslutade tjänsten. *Erik* förlorade sin tjänst i en intern omorganisation på gymnasieskolan. *Fredrik* upplevde ett väl fungerande samarbete med sin parallellkollega på gymnasieskolan, men drogs in i den konflikt denne rektor hade med skolchefen. I vårt avslutande exempel ska vi uppmärksamma situationen för *Kristina*.

Kristina

Kristina delar ledarskapet med rektor, men har själv titeln biträdande. De båda har arbetat länge tillsammans och känner varandra väl. De arbetar parallellt snarare än att den ene skulle vara underställd den andra. Därför upplever Kristina det som frustrerande att det framför allt är rektorerna som får vara med på mötet med skolchefen. Med en ny skolchef med fokus på resultat har detta till viss del förändrats, men fortfarande upplever hon sig vid sidan om. Skolchefen bekräftar också under en intervju att det är rektor som huvudsakligen ska arbeta med de biträdande. Hennes berättelse är för övrigt mycket lik den kommunala skolchefsberättelse som redovisats ovan. Hon är dock något mer operativ i relation till sina rektorer och kräver konkreta åtgärder för att höja resultaten.

När vi följer Kristina över tid ser vi ett nära ledarskap med rektor. Ibland går hon in och täcker upp för rektor. Hon ger också uttryck för frustration. När vi är där den sista gången har skolan fysiskt kompletterats med en paviljong och Kristina har flyttat dit med "sin" personal. Det är tydligt att skolan befinner sig i ett läge där det börjat etableras två skolor i skolan. Kristina upplever att det

²⁵ EHT = elevhälsoteam

behövs tuffare styrning och strukturer, mer gränssättning och genomarbetade ordningar. Hon menar att personalen håller med henne och att det finns frustration i organisationen:

Jag vet ju mer, än vad hon vet, så det är ju jag som har en lojalitetskonflikt. Jag säger ju inte till henne att personal pratar med mig om, utan jag går till henne och säger: Vi som skolledning måste ta tag i det här. Det finns oro i organisationen, det finns ett prat i organisationen, liksom så. Inte att... men det pratas hela tiden. Tycker ju att det är flathet att det inte händer nåt, att liksom så och då driver jag för att vi måste ju liksom göra så...

Rektorn beskriver också att det blivit som två skolor i skolan:

Men jag blir också lite orolig för att hon driver sin egen skola därnere, så jag tror att det är bra att det kommer upp, att det blir... För det har blivit också att lärarna känner att vi inte är en skola längre, som vi har varit.

Hon ser ett stort värde i att de båda är olika och kompletterar varandra. Samtidigt känner hon en frustration över att Kristina påverkas av känslor och driver på för hårt:

.... och hon påverkas väldigt mycket av saker av känslor, av personalen och ja så, när det händer saker runt omkring. 'ja då måste vi göra någonting, vi måste agera' Men vänta stopp nu, säger jag liksom. Och även att dra igång saker, att hänga på saker, så att det blir större.

Det är en samstämmig berättelse som de båda ger uttryck för och där det är tydligt att det finns både respekt och irritation mellan dem. Kristina berättar också under sista intervjun att hon ser sig om efter ett nytt arbete, trots att hon trivs med sin personal. Hon beskriver sin ledarfilosofi som:

...otroligt nära och lever med personalen. Jag bollar allt med dem kontinuerligt, hela tiden. Därför hamnar aldrig vi i jobbiga situationer heller.

Detta bekräftas också av de två förstelärare med specialpedagogisk kompetens som arbetar närmast henne. De betonar värdet av öppenhet och av att få vara med i processen:

Ja men det är mycket bolla fram och tillbaka tycker jag: Det är inte ... alltså hon är inte färdig med sin tanke när hon kommer, upplever jag inte, så, utan hon kommer med det, och tänker högt, så att säga, så upplever jag ofta att det är någonting som växer fram.

Det är samma mönster som återkommer. Den biträdande rektorns gemenskaper upplevs rika, men är snäva. Det är tydligt att deras arbete framför allt rör vissa dimensioner av det pedagogiska arbetet och det är om detta de talar med sin personal – framför allt med specialpedagogisk kompetens. Om man jämför med det lärsammanhang som till exempel Annelie har så är det halverat. Hon har möjlighet att utveckla fler sidor inom sitt ledarskap i samspel med sin rektor och ledningsgrupp. Samtidigt som de kommunala rektorerna till viss del samverkar med sina biträdande rektorer ägnar de mycket tid till externa kommunala möten, med nämndens och skolchefens agenda i fokus. Frågan blir därmed vad som händer med de biträdande rektorernas möjlighet till lärande och utveckling som ledare, i olika slags frågor.

5.6 Avslutande kommentarer

Vi beskrev i vår teoridel att det går att förstå rektorsutbildning som styrmedel. I Figur 4 synliggjorde vi hur det finns en risk att den ”by pass” som tidigare forskning om styrning av skolan visat kan sägas gälla också för rektorsutbildning. Den vänder sig till rektorer som om de endast var verksamma i skolor, medan våra resultat visar att deras dagliga lärande är direkt sammanflätat med hur strukturer och kulturer för lärande etableras inom ramen för olika huvudmannasammanhang. Även om våra studier bygger på ett begränsat antal fall indikerar de skillnader värda att uppmärksamma. Det är tydligt att kommunala rektorers lärande påverkas av att de ska relatera till externa styrelser och skolchefer (se vänstra delen i Figur 3). Samtidigt som den nationella utbildningspolitiken riktat sig mer mot rektor arbetar man inom kommuner uttryckligen för att stärka sina lokala styrkedjor från nämnd till skolor, med fokus på elevresultat. I detta ingår politiska styrelser. För att stärka styrkedjor etableras ordningar som inte alltid har rektorernas lärande i fokus. Inte minst blir skolchefer och även rektorers arbete tudelat, i att uppmärksamheten också måste ägnas åt styrelsen och implementeringen av lokal skolpolitik. Det betydde i sin tur att möten med rektorer tenderar att ha ett annat innehåll än det rektorerna brottas med i sin vardag. Det är elevernas lärande, eller snarare resultat, kopplat till kvalitetsarbete som blir viktigt. Som vi tidigare uppmärksammat är det de biträdande kommunala rektorerna som beskriver mer avgränsade förutsättningar för lärande. De träffade sällan skolchefen eller andra rektorer, utan var hänvisade till möten med rektor. Påfallande ofta finns konflikter. Deras meningsskapande sker med enstaka pedagogiska funktioner i verksamheten.

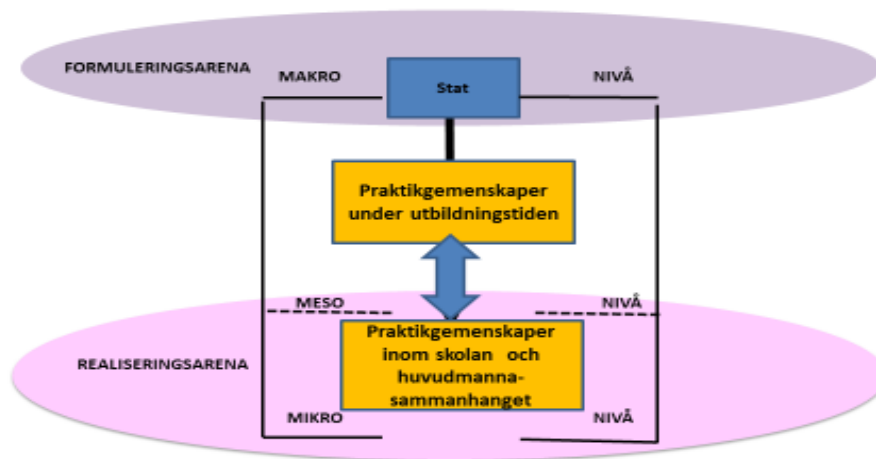
På gruppnivå är de fristående skolornas mönster mer homogena. Där fanns skolcheferna till för rektorerna, utan annan agenda än det nationella uppdraget. De kommunala skolrummen verkar vara mer komplexa. Ingen av de kommunala rektorerna i studien ingår i en gemenskap med andra rektorer, skolchefer eller biträdande rektorer på samma sätt som de fristående skolorna. Samtidigt finns ingen kommunal rektor som har så dåliga lärförutsättningar som en av de fristående. Därför blir det viktigt att betona att även om vi ser mönster så är det därmed viktigt att inte dra generella slutsatser. Det visar dock att det finns anledning att fortsatt intressera sig för mesonivåns betydelse för rektorers dagliga lärande. Detta lärande spelar också stor roll för hur aktiviteter under programtiden sammanlänkas till verksamheten. För att rektorers lärande under programtiden ska bli synlig som effekter i verksamheten är detta en avgörande faktor.

5.6.1 Andra meningsskapande relationer

Innan vi avslutar denna del ska vi kortfattat uppmärksamma att Rektorsprogrammet, genom så kallat basgruppsarbete, till del kan kompensera för deltagarnas bristande lärförutsättningar på hemmaplan. Vi uppmärksammar vidare att meningsskapande relationer också kan etableras av deltagare själva och där vi som forskare också kan fungera som betydelsefulla andra. Det som skiljer denna slags gemenskaper är att de som deltar i den inte delar samma dagliga skolpraktik. Det de delar är en praktik där berättelser om hemmapraktiken är den centrala aktiviteten.

5.6.2 Basgrupper på rektorsprogrammet

I forskningsgenomgången identifierades att utvärderingar visat att deltagare särskilt uppskattat att kunna interagera med andra deltagare. Efter att ha observerat den utbildning som sex av de studerade deltagarna erbjudits på Rektorsprogrammet under två år ser vi att det som uppskattats är möjligheten att delta i de meningsskapande sammanhang som programmet erbjuder i form av basgrupper (Skott & Törnsén, 2017). Grupperna består av en handfull deltagare som återkommande möts under och ibland mellan internat, för arbete med uppgifter och diskussioner utifrån sina dagliga erfarenheter som skolledare. Med andra ord är det deras dagliga praktiker som utgör grunden för vilket lärande som blir möjligt också på programmet. I grupperna lär de känna varandras verksamheter och, i de fall rektorerna ingår i grupper där de på riktigt kan öppna upp, stötta och utmana varandra, etableras gynnsamma förutsättningar för lärande. Detta kan illustreras enligt följande:



Figur 5 Lärande genom meningsskapande i flera praktikgemenskaper

Figuren synliggör att lärande sker genom ömsesidigt verkande praktikgemenskaper. Det sker både genom meningsskapande i dagligt arbete och lär-sammanhang, där rektorsutbildningen finns med i tankar och samtal, och i mindre lärgrupper tillsammans med andra rektorer. Medan den ena gemenskapen ligger närmare deras dagliga tillvaro, och i den meningen också är mer primär genom att alla delar samma erfarenheter i det dagliga arbetet, är programmets gemenskaper längre ifrån och i den meningen sekundär. Som lärsammanhang är de dock lika betydelsefulla. I det senare fallet är det just möjligheten att utbyta erfarenheter med andra som inte är i det dagliga arbetet som värderas. De kompletterar på det sättet varandra. Viktigt att notera är att medan man i tidigare utvärderingar sett "nätverkandet" närmast som en sidoeffekt av programmet så går det med fokus på lärande att se detta som en huvudpoäng.

De rektorer som saknar lokalt sammanhang kan således också kompenseras av om de får möjlighet att etablera en stark lär-gemenskap under utbildningstiden. För vissa rektorer kommer det därmed att finnas flera starka gemenskaper och goda lär-förutsättningar. För andra kan det finnas någon fungerande gemenskap och för ytterligare andra kommer inte heller programmets möjligheter till gemenskaper att etableras. Detta beror då oftast på den enskilde rektorn. För att det ska bli en praktikgemenskap krävs rektors aktiva engagemang.

5.6.3 Andra betydelsefulla andra

Vi har tidigare beskrivit hur vi mötte deltagarna vid upprepade tillfällen och hur vi har arbetat med narrativ ansats som också inneburit att vi lärt känna deltagarna och deras olika skolsammanhang. Detta betydde också att vi kom att bli något mer än forskare som ”forskade på och om” rektorer. Vi blev några med vilka de kunde meningsskapa. En deltagare uttryckte det så här i ett mail efter vårt besök: *”Ni har bidragit till mitt reflekterande. När man får rätt frågor ställda, när jag tänkte på att ni kom hit fick jag tänka tillbaka”*. Genom att följa dem, lyssna och ställa frågor kom vi inte endast att samla på oss den empiri vi behövde för vår studie. Vi etablerade en slags meningsskapande gemenskap, med tillfälle för fördjupad reflektion.

Meningsskapande relationer kan etableras också med forskare, eller andra, som mentorer eller liknande. Vi vet också att flera av de deltagande rektorerna själva tagit initiativ till att skaffa sig sådana med vilka de samtalar regelbundet. Vi konstaterar samtidigt att vissa rektorer varken etablerar kontakter på programmet eller tar kontakt med någon. Det är alltså skillnad mellan dem som professionella individer. Det är också därför vi menar att det blir angeläget att problematisera rektorsutbildning med fokus på hur styrning och lärande kan länkas samman.

6 Sammanfattning

Syftet med studien har varit att utforska skolledares lärande och professionella utveckling, i skärningspunkten mellan dagligt arbete och deltagande i Rektorsprogrammet. Med utgångspunkt i att forskning om skolledarskap betonat såväl kontext som komplexitet var den övergripande frågan för projektet: Vilken betydelse har denna komplexitet för rektorers professionella utveckling och lärande?

Vår första fråga handlade om hur det går att förstå skolledarskapets komplexitet – i mötet mellan den enskilde och yttre multipla kontexter. För detta skapades ett teoretiskt ramverk, byggt på en kombination av läroplansteori och lärteori. Denna utgångspunkt gjorde det möjligt att synliggöra att rektorers arbete inrymmer ett lärande, i daglig praktik, sammanvävt mellan olika nivåer i styrsystemet. Alldeles särskilt viktigt blir det att inte osynliggöra huvudmannanivåns betydelse för helheten. Det blir också viktigt att förstå att rektorsprogrammet kommer in i rektorernas liv, i relation till denna helhet – även om det konstruerats som ett statligt styrmedel med fokus på rektorers förståelse av det nationella uppdraget. Detta blir särskilt viktigt när vi närmar oss de multipla

kontexternas betydelse för rektorers arbete och lärande. Kontexter verkar inte endast utanför rektor, de verkar också genom dem.

Vår andra fråga handlade om hur komplexiteten påverkar rektorers lärande och professionella utveckling. Genom att följa tolv deltagare kunde vi synliggöra att det rör sig om olika individer där deras uppväxt och personliga livsfaser spelar roll för var de befinner sig och hur de agerar sitt skolledarskap. Med fokus på deras professionella utgångspunkter kunde vi se att trots att alla i någon mening är nya, så går det att urskilja fyra nyanser av ny. Genom enskilda exempel kunde vi fördjupa vilken betydelse detta hade för deras individuella lärbanor under programmet. Den *professionella identitetsutvecklingen* kan vara medveten eller omedveten, synlig eller osynlig för andra, men framträder under möten med rektorer och deras berättelser över tid. Identitetsutvecklingen är avgörande för hur rektor utvecklar sitt ledarskap i relation till uppdraget. Samtidigt som alla rektorer i studien genomgick någon form av professionell identitetsutveckling är varje resa unik. I kombination med skilda uppdrag och sammanhang kan denna identitetsutveckling vara svåridentifierad för mätningar, med fokus på externa resultat. Det är bland annat detta som gör det svårt att undersöka effekter av rektorsutbildning.

Vi kunde identifiera att utöver den enskilde rektorns bakgrund så beror deras lärande och utveckling också av fem interrelaterade faktorer; position, huvudmannasammanhang, makrogeografisk placering, storlek och mikrogeografi samt skolpopulation (elever/föräldrar/lärare). Vi sammanfattade detta med termen kalejdoskop för att synliggöra att det runt varje rektor går att identifiera unika mönster – av betydelse för lärande. Vi fördjupade betydelsen av dagligt lär-sammanhang, som det kommer till uttryck genom arbete inom ramen för olika huvudmannaskap och skolor. Vi noterade att olika rektorer har olika goda lär-förutsättningar genom skiftande tillgång till meningsskapande relationer. Rapporten synliggjorde därtill att det framträder skillnader mellan kommunala och fristående lär-sammanhang, där rektorer i alla fristående skolor utom en som helhet beskrev fler och kvalitativt annorlunda relationer än de kommunalt anställda rektorerna. Skillnaderna handlade inte minst om hur den lärande organisationen för att jobba med rektorernas dagliga utmaningar byggts upp med möjligheter till gemensamt lärande. De fristående sammanhangen hade i alla fall utom ett organiserat för rektorers möjlighet till kontinuerligt lärande, tillsammans med andra. De kommunala sammanhangen var mer fokuserade på styrkedjor och kvalitetsarbete. Skolchefer och rektorer skulle förverkliga nämnders beslut i relation till elevers måluppfyllelse. Alldeles särskilt noterade vi att de biträdande rektorerna i flera fall isolerades och det fanns oftare

konflikter. Detta gjorde i sin tur att lärandet i relation till ledarskapet snävades in till att röra färre aspekter. Gemenskaper med specialpedagoger kunde till exempel uppfattas som rika, men i jämförelse med andra lärmöjligheter, tillsammans med fler och i fler dimensioner av ledarskapet, finns risken att de blir endimensionella. Studien visar att de vardagliga lär-sammanhangen inte endast är viktiga för det dagliga lärandet utan också för vad rektorerna har möjlighet att lära under tiden på programmet.

7 Slutsatser

Vilken betydelse har skolledarskapets komplexitet för rektorers professionella utveckling och lärande? Utifrån en kombination av läroplansteoretiska och lärteoretiska perspektiv kan vi å ena sidan konstatera att det finns en statlig ambition att styra genom utbildning. Utbildningen vänder sig direkt till rektor, Å andra sidan möter denna utbildning deltagare som redan befinner sig i ett dagligt lärande, inom ramen för multipla yttre kontexter. I mötet mellan de båda perspektiven blir det synligt att rektors professionella utveckling inte kan förstås som enbent, som endast utbildning eller dagligt lärande, utan något som pågår samtidigt och är beroende av varandra. Det betonas att deltagande i programmet ska länkas till dagligt arbete, men våra studier visar att dagligt arbete också bildar utgångspunkt för vad som blir möjligt att lära genom programmet. Konsekvensen är att synen på förutsättningar för rektorers lärande måste sättas mer i fokus då rektorers och andra professionella gruppers utveckling inom offentlig sektor är föremål för beslut och insatser.

Vi noterar att en ensidig betoning på vikten av sammanlänkade styrkedjor (se tidigare forskning i kapitel 2 och 4), riskerar att förskjuta fokus från vad rektorer behöver för stöd för att leda sin verksamhet till hur styrelser och chefer agerar för implementering i flera sammankopplade led. En balanserad design inrymmer lärmöjligheter genom sammanlänkningar med andra professionella i liknande utmaningar. De kommunala skolstyrelserna och skolcheferna tar krafttag för att höja elevresultat. Vi ser ett mönster att vissa skolchefer därmed endast blir det som på engelska benämns superintendent, medan andra också agerar supervisors. I de senare fallen upplever skollärdarna att de har bättre förutsättningar att utvecklas i relation till dagliga utmaningar. I andra fall snävas skollärdarnas lärmöjligheter in. Ju mer ensamma de blir, desto mer avgränsas deras möjligheter till professionell utveckling. I rapporten lyfter vi särskilt de biträdande rektorernas villkor i kommunala sammanhang.

Det finns mot bakgrund av detta anledning att bredda fokus, från elevers resultat, till hur det går att organisera för lärande genom samordnade handlingar inom och mellan olika samhällsnivåer. Det handlar inte minst om att länka samman statliga makroinsatser, med det som förväntas ske genom skolans mesonivå, det vill säga huvudmannasammanhanget. Frikopplingen mellan nivåer har gjort att rektorer i dag har olika förutsättningar till lärande. Organisering för lärande innebär ett gemensamt ansvarstagande för rektorers lärande och utveckling, där skärningspunkten således inte är att betrakta som en omväxlingsstation, från en till en annan kontext. Det handlar om möjligheter att lära genom deltagande i två samexisterande och samordnade praktiker.

Ett av studiens kunskapsbidrag är att den adderar ett lärperspektiv till tidigare forskning om rektorers arbete, inom ramen för ett större styrsystem. Att olika huvudmannasammanhang är just olika visste vi innan vi började, men att de också ger olika förutsättningar för rektorers lärande och utveckling är nytt. Därmed inrymmer studien också ett kunskaps tillskott när det gäller hur det går att förstå förutsättningar för vuxna professionellas lärande.

Mer fördjupat bidrar projektet också till forskningen om rektorers professionella identitetsutveckling. Det synliggör vilka möjligheter den enskilde skolledaren har och inte har att utvecklas under tiden deltagaren kombinerar arbete med utbildning. Den tydliggör att det finns anledning att gå bortom den generella föreställningen att om bara rektorer går utbildning så kan skolkvalitet och elevresultat höjas. Resultaten visar att rektorers lärande, det vill säga förutsättningen för att utbildning ska kunna förändra elevers vardagsvillkor och prestationer, inrymmer en komplexitet som måste tas på allvar.

8 Implikationer

I rapportens inledning pekade vi på att det i samtiden finns en stark tilltro till professionsutbildningar. Om professionsutbildningar därmed betraktas som svar eller lösning finns anledning att rikta uppmärksamheten mot vilka problem de ska vara en lösning på. Internationell forskning visar att rektorsutbildning kommit att ses som svar på den politiska ambitionen att utveckla skolor och höja elevresultat. Våra studier undersöker inte det sambandet, men visar att det är en föreställning som behöver problematiseras. Detta hänger samman med den komplexitet som synliggjorts i rapporten.

Till att börja med så bygger idén om en rektor i singularis som går ett program för att utbildas på alltför snäva utgångspunkter när det gäller lärande. De skolledare som går programmet är redan ledare i sin vardagspraktik. Det betyder att de lär varje dag. Frågan blir därmed om deras lärande och professionella utveckling kan kvalificeras genom extern utbildning. Våra studier visar att så är fallet. Men de visar också att en helt avgörande faktor för hur rektor kommer att utvecklas hänger samman med deras dagliga lärsammanhang. Dagens utbildning inrymmer ett obligatorium för nya rektorer. I rapporten har vi visat att det finns olika nyanser av ny. Och heterogeniteten i detta avseende kommer att öka ytterligare, inte minst med nya förslag om obligatorium för förskolechefer. Heterogenitet kan vara positiv, men det väcker frågor om hur väl rektorsutbildningarna behöver känna sina deltagares förutsättningar för att kunna designa för största möjliga lärande under utbildningstiden. Det väcker också frågor om huvudmannens ansvar. Detta ansvar handlar både om att förbereda för utbildning och skapa förutsättningar för att deltagaren ska få ut mest möjliga under utbildningstiden. Det talas endast i termer av finansiering och tid för studier. Men lärande kräver gemenskaper, inom vilka deltagarna genom meningsskapande relationer får möjlighet att kunskapa och lära tillsammans med andra.

Vi har i rapporten lyft fram att vi ser ett mönster, med skillnader i lärförutsättningar mellan huvudmannasammanhang. Vi har också synliggjort att lärförutsättningar för olika positioner. Detta väcker i sin tur frågor kopplade till de styrkedjor som uppmärksammas under senare år. Vi vet i dag en hel del om skolchefers arbete. Rapporten synliggör att skolchefers arbete i olika sammanhang skiljer sig åt. I tider då man talar om att reglera skolchefspositionen, i linje med hur det fungerade innan decentraliseringen, kan det också vara av värde att komplettera styrningsperspektiv med lärperspektiv. Om elevresultat ska höjas genom professionellt lärande på skolor, kan frågor om

ledarskap av professionellt lärande behöva lyftas på alla nivåer. Detta är en internationell trend. Här blir det sannolikt viktigt att inte låsa fast genom generella beslut som inte passar enskilda skolkontexter. Däremot går det att arbeta för att stärka förutsättningar för skolledares möjligheter att utvecklas, oavsett sammanhang.

Det finns vidare anledning att uppmärksamma den enskilde deltagaren. Genom att följa de tolv ser vi att de har olika förhållningsätt till sitt eget lärande. Utbildningen syftar ju till att påverka rektor till förändrade chefs- och ledarhandlingar, och i förlängningen utveckla rektors professionella identitet. Rektors egen drivkraft för lärande är här av betydelse liksom förmågan att skapa mening. Här ser vi olikheter hos deltagarna. Där en del utnyttjar programtiden till att lära tillsammans med andra, har andra, av olika orsaker, ett mer perifert deltagande. Här kan man fundera över om deltagarna behöver förberedas innan de påbörjar sin utbildning, för att öka förutsättningen för lärande under de tre år av arbete och utbildning som följer. I detta har den individuella deltagaren också ett ansvar. Det är genom att engagera sig i såväl sitt eget som andras lärande som meningsskapande kan komma till stånd.

Slutligen – om allt hänger ihop, vem tar ansvar för helheten? Vi har med denna rapport pekat på hur viktigt det är att bredda perspektiven och inte fastna i alltför snäva antaganden och föreställningar om renodlade samband. Komplexiteten när det gäller rektorers lärande förtjänar att tas på allvar. Därför kan vi inte nog betona värdet av ytterligare forskning på området, särskilt i en tid då professionsutbildningar och vuxna professionellas lärande blivit politiska angelägenheter och utbildning blivit den dominerande lösningen. Men om lärande och utveckling sker i dubbla spår och är ett gemensamt, tredelat ansvar – i vilket också den enskilde deltagaren måste inkluderas, då finns det all anledning att arbeta vidare för att förstå vuxna professionellas, i detta fall rektorers, lärande och utveckling. I detta är våra explorativa studier endast en början.

9 Referenser

- Aas, M. (2017). Leaders as Learners: Developing New Leadership Practices. *Professional Development in Education*, v43 n.3 p. 439-453.
- Aarons, D.I. (2010). Policymakers Urged to Promote Principal Development. *Education Week*, v29 n23 p1.
- Al-Zyoud, M. S. (2015). Educational Leaders and the Prospective Responsiveness to the Vast Drastic Educational Changes in the Abu Dhabi Emirate. *International Education Studies*, v8 n2 p1-7.
- Arikewuyo, M. O. (2009). An Assessment of the Training Needs of Newly Appointed Principals of Junior South-South and South-West Regions of Nigeria. *Research in Education*, v82 n1 p100-102. Nov 2009.
- Augustine, K. M. W. (2010). First Time Principals in a High Stakes Accountability Urban School District a Case Study of Their Learning, Practice and Reflections. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, Harvard University.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London [u.a.]: Routledge.
- Bergh, A. (2015). Local Quality Work in an Age of Accountability--Between Autonomy and Control. *Journal of Education Policy*, v30 n4 p590-607 2015.
- Berg, G. (2016). Skuggan – Gunnar Berg: Styrkedja, korstryck och skolkultur. Skola och samhälle, februari 29, 2016. <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/skuggan-gunnar-berg-styrkedja-korstryck-och-skolkultur/> (hämtad 170814)
- Bergman, L. (2015). *Skolledares upplevda effekter av den statliga rektorsutbildningen. En narrativ studie efter år 1 på Rektorsprogrammet*. Examensarbete inom Masterprogrammet i pedagogiskt ledarskap, 30 hp. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala universitet.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bickmore, D. L., (2012). Professional Learning Experiences and Administrator Practice: Is There a Connection? *Professional Development in Education*, v38 n1 p95-112 2012.

- Bjurhammer, Gustaf. (2014). *Skolan som institution, En processtudie av skolpolitikens skeenden*. Examensarbete inom utbildningsvetenskap. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala universitet.
- Boud, D., Cressey, P. & Docherty, P. (red.) (2006). *Productive Reflection at Work*. London/New York: Routledge.
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning: a new architecture for professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: en studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Cavallaro Johnson, G. (2009). Narrative inquiry and school leadership Identities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(3), 269-282.
- Celoria, D. & Roberson, I. (2015). New Principal Coaching as a Safety Net. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, v26 p86-99 Mar 2015.
- Cone, M. B. (2010). Developing Principal Instructional Leadership through Collaborative Networking. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Connelly, F. Michael & Clandinin, D. Jean (red.) (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Crow, G.; Day, C & Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*. p.1-13.
- Day, C. Gu Q, och Simmons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*. 2016, Vol. 52(2) 221–258.
- Daun, H., Arjmand, R., Strömqvist, G. & Vretham, K. (2005). *Utbildning av svenska rektorer - en lägesbedömning 2004*. Institutionen för internationell pedagogik, rapport no 119. Stockholm: Stockholms universitet.
- Döös, M., Johansson, P. & Wilhelmson, L. (2015). Organizational Learning as an Analogy to Individual Learning? A Case of Augmented Interaction Intensity. *Vocations and Learning*, v8 n1 p55-73 Apr 2015.

- Eckholm, M. (2015). *Skolledarutbildningen. Fyrtio års tillbakablickande*. Karlstad: Karlstads universitet, Universitetstryckeriet.
- Ellström, P-E. (2006). The meaning and role of reflection in formal learning at work. I Boud, D., Cressey, P. & Docherty, P. (ed) *Productive Reflection at Work*. London/New York: Routledge.
- Elmeski, M. (2015). Principals as Leaders of School and Community Revitalization: A Phenomenological Study of Three Urban Schools in Morocco. *International Journal of Leadership in Education*, v18 n1 p1-18.
- Farag-Davis, S. A. (2013). School Leaders and Networks: Understanding Principal Peer Dialogue as a Resource for Professional Learning. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, Lesley University.
- Forsberg, E. (ed.). (2007). *Curriculum Theory Revisited*. Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.
- Forsberg, E., Nihlfors, E., Pettersson, D. & Skott, P. (2017). Curriculum Code, Arena, and Context: Curriculum and Leadership Research in Sweden. In *Leadership and Policy in Schools*, v16 n2 p357-382 2017.
- George W. Bush Institute, Education Reform Initiative (2016). Following the Leaders: An Analysis of Graduate Effectiveness from Five Principal Preparation Programs.
- Gill, J. (2012). Strength Training: Aspiring Principals Need Fortified Programs to Prepare Them for the Challenges They Face. *Journal of Staff Development*, v33 n6 p24-27, 31 Dec 2012.
- Goodson, I. (1995). "The Story So Far": Personal Knowledge and the Political, I Goodson, I. F. & Sikes, P. J. (2001). *Life history Research in Educational Settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. & Sikes, P. J. (2001). *Life history Research in Educational Settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (red.) (2016). *Kollektivt lärande i arbetslivet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hallinger, (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. In *Educational Management Administration & Leadership*. 2018, Vol. 46(1) 5–24.

- Harris, A. & Jones, M. (2015). Transforming Education Systems: Comparative and Critical Perspectives on School Leadership. In *Asia Pacific Journal of Education*. Volume 35, 2015 - Issue 3.
- Honig, M. I. & Rainey, L.R. (2014). Central Office Leadership in Principal Professional Learning Communities: The Practice beneath the Policy. *Teachers College Record*, v116 n4 2014.
- Huber, S. G. (2011) School Governance in Switzerland: Tensions between New Roles and Old Traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, v39 n4 p469-485 Jul 2011.
- Hultman, G. (1986). *Visioner och Ömsesidig Status-Quo. En ledarutbildnings funktion och process*. LiU-PEK-R-104. Universitetet i Linköping: Inst för pedagogik och psykologi.
- Hybertsen L. I., Stensaker B., Federici, R.A., Solem, A. & Aamodt, P.O. (2012) Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling. NIFU: Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen.
- Ibara, E. C. (2014). Professional Development of Principals: A Path to Effective Secondary School Administration in Nigeria. *Africa Education Review*, v11 n4 p674-689.
- Jacobsson, B., Svensson, J., & Thomson, K. (2013) Rektorer på skolbänken. Några observationer halvvägs in i en studie. Södertörns högskola, Stockholm.
- Jacobsson, B., Svensson, J. (2017) Rektorer. Om konsten att hantera motstridiga krav. Studentlitteratur, Lund.
- Jarl, M. (2012). *Skolan och det kommunala huvudmannskapet*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Johansson, O. (red) (2011). Rektor - en forskningsöversikt 2000–2010. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2011, Stockholm.
- Johansson, O. & Nihlfors, E. (2014). The Swedish Superintendent in the Policy Stream. *Leadership and Policy in Schools*, v13 n4 p362-382.
- Johansson, O., & Svedberg, L. (red.). (2016). *Att leda mot skolans mål* (2 ed.). Malmö: Gleerups.
- Johansson, O. & Svedberg, L. (2016). Det nationella rektorsprogrammet. I Johansson, O. & Svedberg, L. (red), *Att leda mot skolans mål*. (p. 21–26). Malmö: Gleerups.

- Kogan, M. (1992). School leader education in Sweden. An evaluation. Stockholm: Statens skolverk.
- Kvale, S. (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. (2018) Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I: Rönström, N. & Johansson, O. (red.) Att leda skolor med stöd i forskning – exempel, analyser och utmaningar. Natur och kultur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University press.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lumby, J, Crow, G & Pashiardis, P. (2008). International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders. New York & London: Routledge.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Mendels, P. & Mitgang, L. D. (2013). Creating Strong Principals. *Educational Leadership*, v70 n7 p22-29 Apr 2013.
- Møller, J. (2006). Ledaridentiteter i skolan. positionering, förhandlingar och tillhörighet. Lund: Studentlitteratur.
- Nihlfors, E. & Johansson, O. (2013). *Rektor - en stark länk i styrningen av skolan*. 1. uppl. Stockholm: SNS förlag.
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2016). Travelling Concepts in National Curriculum Policy-Making: The Example of Competencies. *European Educational Research Journal*, v15 n3 p314-328.
- Nyhlen, J. (2011). *Styrideal och konflikt: om friskoleetablering i tre norrländska kommuner*. Diss. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- OECD. (2008). Improving school leadership: Policy and practice. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2016) *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*.

- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2013). Leadership Styles and School Climate Variables of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework: An Intimate Relationship? In P. Pashiardis (ed.), *Modeling School Leadership across Europe: in Search of New Frontiers*, DOI 10.1007/978-94-007-7290-8_5, Springer Science + Business Media Dordrecht 2014
- Modeling School Leadership across Europe Springer. pp 89-106
- Pate, M. S. (2015). Investigation of the Professional Development Needs of New York City Assistant Principals. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, Sage Graduate School.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2008.
- Pontén, J. (2017). *Vuxnas lärande i praktiken. En studie av rektorers praktikgemenskaper och hur de påverkar lärande*. Examensarbete inom Masterprogrammet i pedagogiskt ledarskap, 30 hp. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala universitet.
- Rönnerberg, L. (2014). Justifying the Need for Control. Motives for Swedish National School Inspection during Two Governments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v58 n4 p385-399.
- Rönnerström, N. (2015). Educating Competitive Teachers for a Competitive Nation? *Policy Futures in Education*, v13 n6 p732-750.
- SFS 2010:800. Skollagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (hämtad 20170814).
- Sivesind, K. & Wahlström, N. (2016). *Curriculum on the European Policy Agenda: Global Transitions and Learning Outcomes from Transnational and National Points of View* *European Educational Research Journal*, v15 n3 p271-278.
- Skolverket. (2010). *Rektorsprogrammet, måldokument 2010*.
- Skolverket (2014). *De första fyra åren med det treåriga Rektorsprogrammet*. En uppföljning av tre kursgruppers utbildning.
- Skolverket. (2015). *Rektorsprogrammet, måldokument 2015–2021*. Skolverket (2017). <https://www.skolverket.se/sok?website=&q=kollegialt+1%C3%A4rande> (Hämtad 170815)

- Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i mötet mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Skott, P. (2016). Att leda inom ramen för olika huvudmannasammanhang. I O. Johansson & L. Svedberg (red.). *Att leda mot skolans mål*, (uppl. 2). Malmö: Gleerups.
- Skott, P. & Nihlfors, E. (2016). Mykorrhiza – en del av den nya tidens lokala skollandskap? I Elmgren m.fl (red). *Att ta utbildningens komplexitet på allvar*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, no 138.
- Skott, P., Törnsén, M., Hortlund, T., & Rehnberg, L. (2016a). *Rektorsutbildning-intentioner, genomförande, lärande*. Skolverket.
- Skott, P., & Törnsén, M. (2016b). Kalejdoskop- om skolledare i lokala kontexter. I M. Jarl & E. Nihlfors (red.) *LEDARSKAP, UTVECKLING, LÄRANDE. Grundsbok för rektorer och förskolechefer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skott, P., Törnsén, M. (2017). *Rektorsutbildning- intentioner, genomförande, lärande*. Skolverket.
- SOU 2014:5 *Staten får inte abdikera – om kommunalisering*.
- SOU 2004:116. *Skolans ledningsstruktur- Om styrning och ledning i skolan*.
- SOU 2015:22 *Rektor och styrkedjan*.
- SOU 2016:38 *Samling för skolan. Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet*.
- SOU 2017:35 *Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*.
- Stewart, H., Davenport, E. K. & Lufti, G. (2006). An Analysis of the Professional Development Needs and Preferences of Jamaican School Principals. *International Journal of Educational Reform*, v15 n4 p436-449 Fall 2006.
- Sugrue, C., & Furlong, C. (2002). The cosmologies of Irish primary principals' identities: between the modern and the postmodern? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 5(3), 189-210.
- Törnsén, M. (2009), *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Avh., Pedagogiska institutionen, Umeå University, Umeå, Sweden. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-21668>

- Törnsén, M. (2010), Keys to successful leadership - High support to capable and versatile principals. *Educational Forum*, 74(2), 90–103.
- Utbildningsdepartementet (2007). *Tydligare ledarskap i skolan och förskolan - förslag till ny rektorsutbildning*. Departementsskrivelse 2007:34. Stockholm.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Andra upplagan Malmö: Gleerup Utbildning AB.
- Waido, A. C. (2013). *The Journey Begins: A Narrative Inquiry into the Mentorship and Support of Novice Principals*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Colorado State University.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice. A framework. In E. F.-O. C. Wenger-Trayner, M.; Hutchinson, S.; Kubiak, C.; Wenger -Trayner, B (Ed.), *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. 711 Thirs Avenue, New York, NY 10017: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wermke, W. & Forsberg, E. (2017). The Changing Nature of Autonomy: Transformations of the Late Swedish Teaching Profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v61 n2 p155-168.
- Wong, P. (2004). The Professional Development of School Principals: Insights from Evaluating a Programme in Hong Kong. *School Leadership and Management*, v24 n2 p139-162.
- Yan, W. & Ehrich, L.C. (2009). Principal Preparation and Training: A Look at China and Its Issues. *International Journal of Educational Management*, v23 n1 p51-64 2009.
- Ärlestig, H; Day, C., Johansson, O. (eds). (2016). *A Decade of Research on School principal. Cases from 24 countries*. Springer International Publishing, Switzerland.

Bilaga 1: Metodfördjupning

Genomförande

Inför den första intervjuomgången under våren 2014 valde de tolv deltagarna dag, tid och plats för intervjun som ägde rum i deras skola. Två intervjuare deltog, en förde samtal, den andra skrev. Intervjuerna spelades också in. Varje enskilt samtal började på olika sätt och trädde djupt in i olika aspekter. De flesta av de intervjuade talade oavbrutet i ungefär två timmar. Efter varje intervju samtalade vi (det vill säga forskare) om intervjun, lyssnade igenom och transkriberade bandupptagningen.

Den andra intervjuomgången ägde rum våren 2015 och den tredje under våren 2016. Samma forskarpär deltog. Under det sista året deltog även en masterstudent i fyra intervjuer.

Livshistorier och professionella identiteter

Inom livsberättelseforskningen skiljer man mellan livsberättelser och livshistorier (life story och life history, se till exempel Goodson, 1995; Goodson, & Sikes, 2001), där man sätter berättelsen i en större historisk kontext. Det betyder att det inte är vilka berättelser som helst som är intressanta, utan just det som får betydelse för hur det går att förstå den enskilde som innehar den generella positionen. Därför inleddes de första intervjuerna med att rektorerna fick berätta om sitt professionella förflutna. Detta var viktigt för att kunna närma sig deras professionella identiteter.

Att rektorer formar sin identitet genom berättelser, präglade av dagligt arbete i specifik kontext, är centralt i vårt arbete. Det betyder att vår uppgift som forskare både är att bygga så stort förtroende så att vi får ta del av ”de hemliga berättelserna” och att arbeta varsamt och medvetet med att få rektorerna att fördjupa sina berättelser och därmed ge uttryck för sin professionella identitet. För några är berättelserna redan klara, för andra tar det längre tid. Våra iakttagelser av professionell identitetsutveckling handlar därmed inte om utveckling i relation till någon av oss identifierad standard, utan om rörelser i rektorernas berättelser – av hur de successivt ”skriver” fram sig själva i berättelserna. Det viktiga för oss har varit att följa varje deltagares unika narrativ för att också kunna identifiera rörelser i berättelserna mellan olika intervjutillfällen. Vår identifiering av hur rektorerna upplever sina lärsammanhang (kopplade till meningsskapande relationer) kommer också ur deras berättelser av dagliga utmaningar.

Vi har förvånats över att rektorerna i så många fall bjudit in oss i deras hemliga berättelser, om riktiga utmaningar, flera gånger sammanlänkade med professionella identitetskriser. Självklart har vi också tagit del av cover stories. När vi den sista gången intervjuade rektorernas kollegor är det emellertid tydligt att de allra flesta delar den lokala professionella berättelsen med rektor. Vi känner igen problemen, oron och utmaningarna i berättelserna. Att få ta del av samtliga berättelser är en förmån, men inrymmer också ett ansvar. Vad ska lämnas som hemligheter och vad ska användas som resultat? För att skydda individerna har vi till exempel illustrerat delar av resultaten med abstrakta figurer och synliggör generella mönster, mer än nära beskrivningar av de individuella fallen.

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med placering i Uppsala.

IFAU ska främja, stödja och genom forskning genomföra uppföljningar och utvärderingar. Uppdraget omfattar effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen.

I rapportserien presenteras såväl IFAU:s forskning som resultat av samarbeten med andra nationella och internationella forskningsorganisationer.

IFAU delar årligen ut bidrag till olika forskningsprojekt, vars resultat publiceras i rapportserien.

Rapporterna kan vara fristående eller publiceras tillsammans med ett Working paper.

Alla IFAU:s publikationer finns på www.ifau.se