

# Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års gemensam kompetensutveckling

*Mette Liljenberg*

## ABSTRACT

Expectations and demands on principals to address pedagogical leadership is high. However, conceptualization of what pedagogical leadership encompasses and how it can be turned into leadership practice is rare. This paper reports on principals' changes in their pedagogical leadership after a three-year professional development initiative in a Swedish municipality including all 70 principals. Theoretical point of departure is sensemaking and dimensions of pedagogical leadership. Data consist of semi-structured interviews with 15 of the participating principals. The analysis shows that participating in the initiative gave principals knowledge about their pedagogical leadership that made them do changes in their leading practices to open up for participation, to better adapt to the needs of the organization and to keep focus on the curriculum goals. The importance of principals' own learning and knowledge about teaching and learning based on research was the least prominent dimension in the analysis. Moreover, how to use data to analyze results in order to improve teaching and learning together with teachers did not appear in the result which draws attention to principals' real possibilities of enacting the role as leaders of professional learning and educational development.

**Keywords:** pedagogical leadership, principal, professional development, professional learning

## **METTE LILJENBERG**

*Docent i pedagogik*

*Institutionen för pedagogik och specialpedagogik*

*Göteborgs universitet*

*E-post: mette.liljenberg@gu.se*

## INTRODUKTION

Kraven på svenska rektorer är högt ställda. Enligt Skollag (SFS 2010:800) och läroplaner (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr 11], 2019; Läroplan för förskolan [Lpfö 18], 2019) har rektor ytterst ansvar för en mängd områden inom den lokala förskole- eller skolorganisationen. Rektor ansvarar för att leda det pedagogiska arbetet och säkerställa att verksamhetens kvalitet granskas samt ska verka för att verksamheten utvecklas när behov identifieras. Utöver detta har svenska rektorer verksamma i ett starkt decentraliserat skolsystem ekonomi-, lokal- och chefsansvar för ett antal medarbetare samt uppdrag att samverka med huvudman, vårdnadshavare och det omgivande samhället. Alla dessa ansvarsområden har gemensamt gett rektorer en ansträngd arbetssituation. När arbetstiden inte räcker till vittnar många rektorer om att det undervisningsnära arbetet får stå tillbaka (Leo et al., 2020).

Samtidigt visar forskning att ett undervisningsnära ledarskap är avgörande för barns och elevers möjligheter till utveckling, lärande och välmående (Jarl et al., 2021; Robinson et al., 2008). Återkommande betonar forskning att rektorer behöver ge prioritet till det pedagogiska ledarskapet för att säkra kvaliteten i undervisningen och på så sätt bidra till en framgångsrik förskole- och skolorganisation (t. ex. Grissom et al., 2013; Leithwood et al., 2020; Robinson, 2010). Leo (2015), som undersökt de normer som styr rektorers pedagogiska ledarskap, menar emellertid att rektorer även behöver fundera kring vad som styr deras prioriteringar, eftersom begränsad tid eventuellt inte är den enda förklaringen till att det pedagogiska ledarskapet väljs bort. Leo menar att brist på kompetens och osäkerhet i relationen till lärare kan vara andra orsaker. Resultaten från Forssten Seisers (2017) studie, där två grupper av rektorer granskade och utvecklade sitt pedagogiska ledarskap i en aktionsforskningsprocess, styrker Leos tankar. Rektorerna som deltog i Forssten Seisers studie var inledningsvis osäkra i sina samtal och sade sig sakna kollegiala gemenskaper för att tillsammans med andra kunna utveckla och förbättra sitt pedagogiska ledarskap. Liljenberg (2015) har i en fallstudie även visat att rektorers förståelse av sitt uppdrag som pedagogiska ledare påverkar hur de tar sig an arbetet. I studien visade sig rektors förståelse av sitt uppdrag som distanserat från undervisningen leda till ett otydligt pedagogiskt ledarskap där huvudansvaret för utveckling lämnades till lärarna. I de fall där rektor förstod sitt uppdrag som nära kopplat till undervisningen deltog denne i högre grad i lärarnas arbete och bjöd in till samtal om hur förutsättningar för god undervisning skulle kunna skapas. Sammantaget visar tidigare forskning att det bland rektorer finns ett behov av att utveckla kunskap om hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas och hur det kan påverka verksamhetens utveckling. I linje med detta har olika former av kompetensutveckling för rektorer blivit allt vanligare. Kompetensutveckling i sig själv är emellertid ingen garanti för förändrat handlande. Att omsätta ny kunskap i handling har återkommande visat sig vara svårt, inte bara för rektorer, utan för de flesta som lär nytt (Katz & Ain Dack, 2017; Weick, 2007).

Utifrån det kunskapsbehov för rektorer som tidigare forskning identifierat syftar den här artikeln till att bidra med kunskap om hur rektorers pedagogiska ledarskap kan utvecklas genom deltagande i gemensam kompetensutveckling men även synliggöra dess utmaningar. Utgångspunkten för artikeln är en kompetensutvecklingsinsats som genomförts över tre år för samtliga cirka 70 rektorer i en svensk kommun. Kompetensutvecklingsinsatsen, i vilken artikelförfattaren delvis varit involverad, initierades av verksamhetscheferna och syftade till att stärka rektorernas pedagogiska ledarskap och främja nya ledarhandlingar för att hållbart höja verksamhetens måluppfyllelse. Artikeln bygger på individuella intervjuer med 15 av de deltagande rektorerna och tar sin teoretiska utgångspunkt i

begreppet meningsskapande (Weick, 1995) samt dimensioner av pedagogiskt ledarskap. Följande forskningsfrågor ställs:

- Vilken innehållslig kunskap har genom kompetensutvecklingen skapat mening för rektorerna?
- Vad har denna kunskap betytt för rektorernas ledarhandlingar?

Artikeln ger inledningsvis en bakgrund till forskning om rektorers pedagogiska ledarskap, kompetensutveckling och professionella lärande. Därefter presenteras studiens teoretiska utgångspunkter, genomförande och resultat. Avslutningsvis diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning och i relation till rektors uppdrag som ansvarig för verksamhetens kvalitet och utveckling.

## BAKGRUND

### Rektors pedagogiska ledarskap

Den pedagogiska ledningen av skolans verksamhet har sedan 1950-talet lyfts fram som ”en primäruppgift” för de ansvariga (SOU 1955:31). Innebörden i begreppet pedagogiskt ledarskap framträder i offentlig dokumentation för skolan fram till 1990-talet som: ”... det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag” (Nestor, 1993, s. 183). I senare dokument från Skolinspektionen (2012, s. 6) definieras pedagogiskt ledarskap som ”allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling”.

Att det från statligt håll finns en önskan om att rektors pedagogiska ledarskap ska påverka lärarnas undervisning så att elevernas möjligheter till lärande stärks blir därmed tydligt. Hur detta ska göras och om det är möjligt är däremot något som, lika länge som begreppet använts, varit en fråga för diskussion (Ståhlkrantz, 2019). Som tidigare presenterats har svenska rektorer inte involverat sig i undervisningen i den omfattning som förväntats. Istället har de antagit ett mer indirekt pedagogiskt ledarskap och inriktat sig på att skapa förutsättningar för lärares arbete (Skolinspektionen, 2012). Ett ”osynligt kontrakt” mellan lärare och rektorer som inneburit att rektorer inte ska blanda sig i lärares undervisning och lärare, på samma sätt, inte ska blanda sig i rektorers ledning anses vara en anledning till denna inriktning (Berg, 1999). I skolor där lärare i hög grad verkar individuellt har detta kontrakt framträtt som särskilt starkt.

För att synliggöra det pedagogiska ledarskapets koppling till skolans huvuduppdrag, det vill säga elevers utveckling, lärande och välmående i relation till kunskapsmål och sociala mål, har Törnsén och Ärlestig (2014) tagit fram en modell för pedagogiskt ledarskap indelad i tre dimensioner: målstyrning, resultatstyrning och processtyrning. Målstyrningen innefattar att sätta mål och visioner för verksamheten, tydliggöra höga förväntningar och utveckla den inre organisationen. Resultatstyrningen handlar om att analysera resultat utifrån underlag på individ-, grupp- och organisationsnivå för att på så sätt söka svar på vad som kan förklara de resultat som nås. Det mer direkta pedagogiska ledarskapet utgörs av processtyrningsdimensionen vilken innefattar klassrumsobservationer, systematisk återkoppling till lärare och arbetsgrupper samt samtal om innehåll, metoder och relationer

för att främja utveckling och lärande. I en utbildning för rektorer där Ärlestig och Törnsén (2014) använde sig av modellen visade den sig ge rektorerna inspiration till att pröva nya ledarhandlingar, göra sig delaktiga i undervisningen samt utveckla sin förmåga att i samtal om undervisning tillsammans med lärare främja professionellt lärande snarare än agera styrande.

I internationell forskning är pedagogiskt ledarskap inte ett etablerat begrepp på samma sätt som i svensk och nordisk forskning (Salo et al., 2015). Internationellt motsvaras pedagogiskt ledarskap gemensamt av begreppen *transformational leadership* (transformativt ledarskap) och *instructional leadership* (undervisningsorienterat ledarskap), även om en fullgod översättning inte är möjlig eftersom begreppet pedagogiskt ledarskap är socialt konstruerat och knutet till dess specifika kontext (Forssten Seiser, 2017; Ståhlkrantz, 2019). Transformativt ledarskap innefattar ledarens förmåga att stärka organisationens förbättringskapacitet genom att kommunicera en tydlig vision för det gemensamma uppdraget, främja det gemensamma lärandet och motivera medarbetarna (Leithwood & Jantzi, 2005). Undervisningsorienterat ledarskap används, som begreppet antyder, i högre grad för att beskriva ett direkt och handlingsinriktat ledarskap kopplat till utveckling av lärares arbete i klassrummet.

Både Robinson (2010) och Timperley (2011a) har studerat vilken kunskap och vilka ledarskapsförmågor rektorer behöver utveckla för att självsäkert och tillitsfullt kunna anta ett undervisningsnära ledarskap. Robinson (2010) menar att kunskap inom områdena: 1) generell ledningskunskap och generell pedagogisk kunskap om undervisning och lärande tillsammans med 2) specifik pedagogisk kunskap om undervisning inom olika ämnen och läroplansinriktningar samt kunskap om 3) hur lärare lär sig undervisa, gemensamt är ett av tre betydelsefulla områden för rektorers förmåga att agera som pedagogiska ledare. De andra två är att bidra till att lösa komplexa problem samt bygga tillitsfulla relationer. Även Timperley (2011b) betonar betydelsen av rektorers pedagogiska kunskaper, men också deras förmåga att omsätta sina kunskaper i handling för att exempelvis kunna ge lärare relevant återkoppling i undervisningssituationer. Timperley framhåller även betydelsen av tillitsfulla relationer men också ledarens förmåga att tydliggöra vision och mål för organisationen liksom höga förväntningar för att ge alla elever möjlighet till lärande.

## Rektorers kompetensutveckling och professionella lärande

Genom att rektorsuppdraget tidigare varit en del av läraryrket (Ullman, 1997), tilldelat den främste av likar (*primus inter pares*), har kompetensutveckling och professionellt lärande för rektorer, utöver formell skolledarutbildning, inte givits någon större uppmärksamhet i svensk kontext. I takt med att rektors ledarskap visat sig vara avgörande för elevers utveckling och lärande har intresset för rektorers kompetensutveckling ökat (Forssten Seiser, 2017; Goldring et al., 2012; Ståhlkrantz, 2019) men samtidigt allt mer kommit att handla om initiativ som organiseras av skolmyndigheter (Aas & Blom, 2017; Hylander & Skott, 2020) och lokal skolförvaltning (Liljenberg, 2021; Nehez, 2019). Ett exempel på detta är de ”lyft” som Skolverket lanserat och som bygger på en ”kollegialt lärande-modell” (Kirsten & Carlbaum, 2020) med ett standardiserat upplägg inom vilket deltagande rektorer och/eller lärare prövar förutbestämda uppgifter i egen praktik och delar erfarenheter.

Forskning om kompetensutveckling för både rektorer och lärare framhåller dess möjligheter för professionellt lärande och utveckling av en professionell kunskapsbas men också dess utmaningar. Som ovan angetts blir nationella modeller och centrala initiativ allt vanligare trots att de tenderar att förbise lokala behov och sällan tar hänsyn till komplexiteten i samspelet mellan de som deltar

(Kirsten & Carlbaum, 2020; Langelotz, 2014; Sülau, 2019). För att främja rektorers professionella lärande så att det i förlängningen kan bidra till förbättrad undervisning framhålls att kompetensutveckling för rektorer behöver ha ett tydligt fokus på elevers resultat och knyts till den lokala skolans förutsättningar. Därtill behöver rektorer även ges möjlighet till stöd från såväl kollegor som från extern expertis (Goldring et al., 2012). Men även när stöd från exempelvis lokala tjänstemän ges har utmaningar identifierats. Burch och Spillane (2004) har till exempel visat att tjänstemän på lokal skolförvaltning som organiserar kompetensutveckling för rektorer har svårt att släppa kontrollen så att rektorerna kan ta ansvar för sitt eget lärande. Trots att tjänstemännens intentioner är de omvända, begränsar de många gånger rektorernas lärande genom att de styr upplägg och innehåll. Om de istället tar ett steg tillbaka och bjuder in till samarbete främjas både rektorernas och deras eget lärande (Honig & Rainey, 2014; 2019). Att samspel och relationer rektorer emellan påverkar möjligheten till professionellt lärande visar Nehez (2019) studie förlagd till en större gymnasieskola där de tio ansvariga rektorerna i ett gemensamt arbete skulle skapa förståelse och organisatoriska förutsättningar för entreprenöriellt lärande. Utifrån en praktikteoretisk analys visar Nehez att den lokala kontextens förutsättningar med sviktande elevunderlag, centralt formulerade mål, externa påtryckningar och avsaknad av samarbete rektorerna emellan bidrog till att de kom att ”fokusera enklare driftsfrågor”, ”ge sken av att lyckas” samt ”avsäga sig stöd från utvecklingsledaren” för att på så sätt undvika att blotta sina tillkortakommanden.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning på behovet av att rektorer utvecklar kunskap om hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas. För att möta detta behov lyfts kompetensutveckling för rektorer fram som en möjlig väg. Emellertid visar tidigare forskning inom området på flera utmaningar. Av relevans för den här studien är inte bara det faktum att det har visat sig vara svårt att genom kompetensutveckling förändra rektorers handlingar utan även det faktum att det visat sig vara extra svårt när kompetensutveckling genomförs centralt och på initiativ av lokala tjänstemän. I kompetensutvecklingsinsatsen som ligger till grund för studien är verksamhetscheferna initiativtagare och genom kompetensutvecklingens syftesformulering förmedlas en förväntan om ett förändrat pedagogiskt ledarskap. I vilken omfattning detta blir möjligt blir därmed av intresse att söka svar på. Eftersom svensk forskning om rektorers professionella lärande är begränsad samtidigt som allt fler centralt initierade kompetensutvecklingsinitiativ riktar sig till rektorer kan studien bidra med viktig kunskap om såväl möjligheter som utmaningar i utveckling av rektorers pedagogiska ledarskap.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

För att undersöka vilken innehållslig kunskap om pedagogiskt ledarskap som inom den treåriga kompetensutvecklingen skapat mening för rektorerna och vad det betytt för deras ledarhandlingar tar studien sin teoretiska utgångspunkt i Weicks (1995; 2001) begrepp sensemaking, som i svensk översättning benämns som meningsskapande. I sin engelska språkdräkt kan begreppet kännas självklart, ”The concept of sensemaking is well named because, literally, it means the making of sense” skriver Weick (1995, s. 4), men kräver genom dess rika innebörd en grundligare genomgång.

Weick (1995) förklarar att meningsskapande kan ses som den ständigt pågående process genom vilken vi människor strävar efter att skapa mening eller förståelse för det som sker i det sammanhang som vi ingår i. I en önskan att begripliggöra det som sker startar meningsskapande processer när något framträder som oklart för oss och till vilket frågorna, *Vad är det som händer här? Och vad nu*

göra?, kan ställas. I dessa situationer försöker vi besvara frågorna i relation till våra tidigare erfarenheter. Erfarenheterna bildar på så sätt ramar gentemot vilka nya situationer tolkas. Weick förklarar detta med orden: "to talk about sensemaking is to talk about reality as an ongoing accomplishment that takes form when people make retrospective sense of the situations in which they find themselves and their creations" (1995, s. 15). Kompetensutvecklingsinsatsen som verksamhetscheferna initierat och som syftar till att rektorerna ska utvecklas i sitt pedagogiska ledarskap för att hållbart höja måluppfyllelsen kan utifrån Weicks definition av meningsskapande förstås som en ny situation som rektorerna står inför att hantera.

Eftersom tidigare erfarenheter även kan ses som en del av den vi är menar Weick et al. (2005, s. 416) att vad som accepteras i meningsskapandet hör samman med vår identitet och dess trovärdighet. Genom vi uppfattar det som obekvämt när vår identitet utmanas försöker vi, när vi ställs inför nya situationer, skapa mening i det nya genom att reducera tolkningsalternativen och på så sätt göra situationen hanterbar. Sökandet efter mening görs med målet att kunna gå vidare i arbetet utan att identiteten påverkats nämnvärt. Om rektorerna uppfattar förväntningarna på att de ska utveckla och förändra sitt pedagogiska ledarskap som obekvämt kan en reduktion av tolkningsalternativen, det vill säga av möjliga nya ledarhandlingar, vara ett sätt för dem att hantera situationen. Samtidigt menar Weick (2001) att när meningsskapande görs gemensamt kan nya tolkningsalternativ framträda som ger perspektiv på situationen och inbjuder till breddad förståelse. På så sätt kan gemensamt meningsskapande göra oss bättre förberedda och mer öppna för att på olika sätt hantera nya situationer. Den gemensamma kompetensutveckling som rektorerna deltagit i kan i det här sammanhanget förstås som ett forum där gemensamt meningsskapande kan bli möjligt och där ny kunskap kan ge nya tolkningsalternativ som i sin tur kan leda fram till ledarhandlingar inom nya områden.

Weick har fått kritik för att det i hans texter saknas en mer utförlig redogörelse för hur meningsskapande påverkas av den sociala, historiska och institutionella kontext i vilken det äger rum (Taylor & Van Every, 2000; Weber & Glynn, 2006). Exempelvis betonar Taylor och Van Every (2000, s. 275) att meningsskapande inte sker i ett vakuum utan är rumsligt och tidsmässigt inbäddat i den specifika organisationens förutsättningar och spänningar. I likhet med det menar Weber och Glynn (2006) att Weick i sin teori om meningsskapande saknar en djupare redogörelse för hur institutionellt kulturellt-kognitiva element, det vill säga delade uppfattningar om vad som konstituerar den sociala verkligheten (Scott, 2001, s. 57) påverkar meningsskapandet. Weick har i sina senare texter skrivna i samarbete med Sutcliffe och Obstfeld (2005, s. 417) bemött kritiken och då betonat att meningsskapande formas av de regler, normer och kulturellt-kognitiva element som råder i den institutionella kontext i vilken organisationen är en del och med hänvisning till Scott (1995, s. 151) slått fast att "no organization can properly be understood apart from its wider social and cultural context". Den här studiens resultat ska med grund i den valda teorin därmed förstås i relation till de specifika förutsättningarna i den aktuella kommun- och skolkontexten.

## METOD

Studien är genomförd inom ramen för en kompetensutvecklingsinsats som pågått under tre år (september 2017-juni 2020) för cirka 70 rektorer med ansvar för förskola och grundskola i en svensk kommun. Studien har en kvalitativ fallstudiedesign med ett målinriktat urval (Merriam, 1998). Fallstudiens fördel är att den ger möjlighet till djupare förståelse av ett fenomen, i det här fallet rektorers

kompetensutveckling och pedagogiska ledarskap, i en specifik kontext. Det målinriktade urvalet innebär att deltagarna till studien väljs utifrån deras kunskap om det fenomen som ska studeras (Bryman, 2011). Kompetensutvecklingsinsatsen som initierades av kommunens verksamhetschefer syftade till att stärka rektorernas pedagogiska ledarskap genom vetenskaplig förankring och kollegiala kunskapsutbyten. För att få stöd i upplägg och genomförande vände sig verksamhetscheferna till artikelförfattaren av denna artikel, tillika forskare vid ett svenskt universitet. Verksamhetscheferna och forskaren träffades inledningsvis vid tre tillfällen för att utbyta erfarenheter och gemensamt skapa förståelse för hur en relevant kompetensutvecklingsinsats skulle kunna läggas upp. Vid dessa tillfällen presenterade forskaren även möjliga upplägg och arbetssätt för att främja gemensamt lärande samt innehåll och litteratur med relevans för pedagogiskt ledarskap.

Utifrån de initiala samtalen bestämde sig verksamhetscheferna för ett upplägg som innebar att de träffade alla rektorer en gång i månaden under en halvdag för att gemensamt fördjupa sig inom området pedagogiskt ledarskap. Under halvdagsträffarna var rektorerna indelade i kollegiala lärgrupper inom vilka de bearbetade den litteratur som verksamhetscheferna valt ut för läsning. Till stöd för samtalen fanns ”läsnycklar” som verksamhetscheferna tagit fram. Under de första ett och ett halv åren deltog även forskaren vid träffarna. Forskaren gav då kortare inspel inom olika områden så som organisation, ledarskap, kvalitetsarbete och former för lärares kollegiala lärande, samt stöd till rektorerna i form av frågeställningar och arbetsmetoder för att utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt kartlägga aspekter inom dessa områden i den egna verksamheten samt gemensamt utforma, pröva, följa upp och utvärdera egna ledarhandlingar för att stärka det pedagogiska ledarskapet. I nedanstående tabell ges en presentation av kompetensutvecklingens innehåll under de första ett och ett halvt åren.

**Tabell 1.** Övergripande beskrivning av innehåll och övningar i kompetensutvecklingen

<b>Gemensam litteratur</b>		
Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). <i>Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola</i> . Natur & Kultur.		
Robinson, V. (2015). <i>Elevnära skolläderskap</i> . Lärarförlaget.		
<b>Innehåll vid gemensamma presentationer</b>		
• Ledarskap	• Undervisningskvalitet	• Kollegialt lärande
• Organisation	• Systematiskt kvalitetsarbete	• Att granska sin praktik
• Skolkultur	• Vetenskapligt förhållningssätt	• Samtalsmodeller
<b>Gemensamma övningar</b>		
• Individuell skattning av det egna pedagogiska ledarskapet utifrån dimensionerna: målstyrning, resultatstyrning, processtyrning.		
• Föreställningskarta utifrån frågan: Vad ser du som utmaningar i ditt pedagogiska ledarskap och vad önskar du utveckla hos sig själv?		
• Kartläggning av organisationens förbättringshistoria, ledningsuppdrag och samtalsmodeller.		
• Observation av undervisningsutvecklande samtal i lärarlag.		
• Lärande samtal i grupp utifrån frågorna: Hur kan jag stötta mina medarbetare vid datagrundat förbättringsarbete? Vad behöver jag kunna och kunna göra då? Vad blir mitt nästa steg?		
• Pröva nya ledarhandlingar i praktiken: identifiera problemområde, formulera frågeställning, utforma och pröva ledarhandlingar, följa upp och analysera resultat, utvärdera och dra slutsatser.		

Under de efterföljande ett och ett halvt år som kompetensutvecklingen pågick deltog inte forskaren i arbetet. Under denna tid minskades de gemensamma träffarna till förmån för träffar inom de geografiska ledningsteamerna. Teamen övertog ansvaret för att välja ut och bearbeta relevant litteratur samt för att fortsätta det kollegiala arbetet med att utforma, pröva, följa upp och utvärdera egna ledarhandlingar. Förändringen genomfördes utifrån önskemål från rektorerna och innebar att ledningsteamerna fick huvudansvar för att driva kompetensutvecklingen vidare. För en del team fungerade detta väl medan andra vände sig till verksamhetscheferna för stöd i det fortsatta arbetet. I en tidigare artikel har de arrangemang som gav förutsättningar för den gemensamma kompetensutvecklingspraktiken studerats (Liljenberg, 2021). I denna artikel framkommer både positiva och kritiska röster till såväl kompetensutvecklingens genomförande som innehåll.

I all forskning behöver forskningsetiska ställningstaganden hanteras. I en studie som denna, där forskaren varit del av det som studeras, är transparens i genomförande av största vikt samtidigt som anonymitet för de deltagande behöver beaktas. Betydelsen av att som forskare självkritiskt reflektera över sin medverkan och eventuella påverkan på resultatet är även det av största vikt. Den ovan utförliga beskrivningen av kompetensutvecklingen liksom av omfattningen av forskarens medverkan är tänkt att bidra till transparens. Att som forskare med kritisk blick studera den praktik eller resultatet av den praktik i vilken man varit delaktig är ytterligare en välkänd svårighet inom det praktiska forskningsfältet (se ex. Zeni, 1998; Norton, 2007). Väl genomförda praktiska studier är samtidigt betydelsefulla då de kan bidra till kunskapsutveckling och fördjupad förståelse för verksamheten i förskola och skola (Rönnerman, 2018). I det här fallet har forskaren varit noga med att lyfta fram kompetensutvecklingens såväl möjligheter som utmaningar.

## Urval och genomförande

Artikeln empiri utgörs av digitala intervjuer med 15 av de deltagande rektorerna genomförda efter det att kompetensutvecklingsinsatsen avslutats. En förfrågan om deltagande skickades via mejl till samtliga rektorer. Av de rektorer som visade intresse för att delta intervjuades de 15 som först anmält sig. Dessa rektorer, både kvinnor och män, representerar både förskola och skola och har från ett par år till över 10 års rektorserfarenhet. De 15 rektorerna utgör ett till största del representativt urval av kommunens rektorer med avseende på kön, ålder och skolform (se tabell 2 nedan) därmed sågs inget behov av en annan urvalsmodell. Möjligtvis skulle ytterligare medverkan av manliga rektorer önskats. För att bevara de medverkande rektorernas anonymitet ges inte en individuell presentation av respektive rektor. I nedanstående tabell synliggörs den fördelning utifrån kön, ålder och skolform som de 15 rektorerna gemensamt står för. Givetvis hade ytterligare intervjuer kunnat ge ett bredare underlag för analys men av tidsskäl sattes en begränsning till 15 intervjuer.



Tabell 2. Information om de medverkande rektorerna

Intervjupersoner				
<b>Kön</b>	Kvinnor		Män	
	13		2	
<b>Skolform</b>	Förskola		Grundskola	
	6		9	
<b>Ålder</b>	<b>30–39 år</b>	<b>40–49 år</b>	<b>50–59 år</b>	<b>60–69 år</b>
	1	6	7	1

I intervjuerna gavs rektorerna möjlighet att reflektera över de tre år som kompetensutvecklingsinsatsen pågått. En intervjuguide med teman och öppna frågor användes. Rektorerna fick bland annat fritt berätta om hur de uppfattat kompetensutvecklingens upplägg och genomförande, arbetet och relationerna i lärgrupperna, sina förutsättningar för deltagande och vad de uppfattade att kompetensutvecklingsinsatsen eventuellt betytt för deras lärande och ledarskap. Vid behov ställdes uppföljande frågor för att möjliggöra förtydligande och exemplifiering. Intervjuerna pågick 40–80 minuter. De kortare intervjuerna gjordes med rektorer som anställdes i kommunen under de år som kompetensutvecklingsinsatsen pågått och således inte varit delaktiga i samtliga delar.

Att intervjuerna genomfördes av den forskare som varit delaktig i kompetensutvecklingsinsatsen kan ha påverkat vilka rektorer som valt att delta men även vad deltagande rektorer valt att dela med sig av i intervjuerna. En önskan om att framstå som kompetent, engagerad och förändringsinriktad både i forskarens och sina egna ögon kan ha påverkat rektorernas beskrivningar av sitt lärande i kompetensutvecklingen och därmed ses som en svaghet i studien. I en tidigare publicerad artikel (Liljenberg, 2021) som bygger på samma intervjumaterial framkom emellertid kritiska röster både när det gällde kompetensutvecklingens utformning och rektorernas egna insatser. Därmed finns god anledning att anta att rektorerna känt sig trygga och fria att uttrycka sina tankar. Forskarens förförståelse genom medverkan i kompetensutvecklingsinsatsen kan även ses som en styrka i intervjusituationen. Cohen et al. (2018) menar att ”forskarnärvaro” aldrig kan undvikas fullt ut, utan istället får hanteras utifrån den aktuella situationen. I detta fall innebär det att ett öppet och reflexivt förhållningssätt antagits. Exempelvis har forskaren i intervjusituationerna varit extra noga med att be om förtydliganden för att på så sätt möjliggöra fördjupning och klargörande när rektorerna utgått från att forskaren genom sitt deltagande förstått vad de menar även när de ger mindre utförliga svar.

## Analys

I den första analysfasen gjordes noga genomläsning av de transkriberade intervjuerna. Under genomläsning låg fokus på att identifiera meningsbärande enheter där rektorerna på olika sätt gav uttryck för hur kompetensutvecklingsinsatsen skapat mening för dem i deras pedagogiska ledarskap genom ny kunskap och förståelse, erfarenheter, handlingar och relationer. I samband med detta steg tillämpades kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) och kodning med öppna kategorier. Teman som framträdde var till exempel närvaro, långsiktighet, delaktighet och uppdragsfokus. I nästa analysfas analyserades utsagorna inom de teman som genererats i den första fasen med ytter-

ligare fokus på meningsskapande utifrån Weicks teoretiska ramverk (1995; 2001) för att närmare fånga betydelsefulla situationer, tillbakablickande, den egna rollen, och valda handlingsalternativ. I denna analysfas gjordes även en kategorisering utifrån dimensioner som i tidigare forskning (Robinson, 2010; Timperley, 2011b), lyfts fram som betydelsefulla för rektorers pedagogiska ledarskap så som tillitsbyggande relationsarbete, visioner och förväntningar i relation till uppdraget samt kunskaper relaterade till undervisning och lärande. Analysen kan på så sätt ses som både data-driven och teori-driven (Kvale & Brinkmann, 2009).

## RESULTAT

I detta avsnitt presenteras den innehållsliga kunskap som skapat mening för rektorerna och hur det har påverkat deras ledarhandlingar. Även innehållsliga delar som ingick i kompetensutvecklingen men som inte lyfts fram av rektorerna i intervjuerna synliggörs. Resultatpresentationen är indelad i tre delar. Inledningsvis berörs kunskap om tillitsfulla relationer mellan rektorerna och medarbetare och rektorernas ledarhandlingar för att främja delaktighet och inflytande. Därefter presenteras kunskap om betydelsen av att fokusera på kärnuppdraget för verksamheten och rektorernas ledarhandlingar för att främja barns och elevers utveckling och lärande. Avslutningsvis presenteras kunskap om betydelsen av rektorernas egna kunskaper om undervisning och lärande på vetenskaplig grund och ledarhandlingar genom vilka rektorerna ökar sin kunskap och därigenom förbereder sig i uppdraget som pedagogiska ledare.

### Tillitsfulla relationer som möjliggör delaktighet och inflytande

När rektorerna i intervjuerna berättar om kompetensutvecklingen och de kunskaper som skapat mening för dem är det fjorton av de femton rektorerna som lyfter fram kunskaper som har påverkat hur de väljer att agera i relation till medarbetarna. Rektorerna talar om hur de fått syn på sitt eget agerande och hur det varit bidragande till det pedagogiska ledarskapets utmaningar. Genom kompetensutvecklingen menar rektorerna att de blivit medvetna om att de i högre grad behöver anpassa sitt ledarskap till verksamhetens och medarbetarnas behov:

**R5:** På något sätt så har jag blivit ödmjuk för vad olika förskolor har varit med om, fått förståelse för att jag inte kan klampa in även om jag vet vart vi behöver röra oss... Och det har nog den här satsningen i pedagogiskt ledarskap hjälpt mig i att förstå.

**R7:** Jag försöker att vara än mer inlyssnande, och inte prata så himla mycket själv, och ta till vara det som de [medarbetarna] säger.

Rektorerna beskriver också att de i sitt pedagogiska ledarskap valt att ta en mer aktiv roll knuten till verksamhetens kärnuppdrag utan att för den skull ta över medarbetarnas uppgifter. De beskriver att kompetensutvecklingen synliggjort för dem att de inte bara kan "hovra ovanför" utan att de också behöver "djupdyka" för att fånga upp vad som pågår och på så sätt skapa sig en förståelse för verksamhetens förbättringsbehov. Rektor 1 beskriver detta med orden att "inte bara organisera för verksamheten".

**R1:** Det kanske låter banalt men det är en mening som har fastnat starkast hos mig; "inte bara organisera för verksamheten utan vara delaktig och leda i den". Även om jag inte står ute i klassrummet så kan jag vara aktiv i att leda en sådan process. Det har ju ändrat mig påtagligt.

Även Rektor 13 visar i sitt uttalande hur hen i möten är mer engagerad och intresserad av medarbetarnas syn på verksamhetens förbättringsbehov:

**R13:** När jag kommer ut till arbetslag så har jag post-it och stora papper med mig och ber dem skriva ner vad det är som behöver utvecklas på kort sikt och vad det är som behöver utvecklas på lång sikt. Jag hjälper till att lägga problemen på bordet. Att jag inte bara kör teoretiska inspel högt upp som jag berättar om på APT, och tror att nu kan alla detta, utan att jag försöker komma ner i nivå.

I och med att rektorerna upplever sig vara kunnigare i att lyssna in verksamheten menar de att det nu tar lite längre tid innan de väljer att agera. För att ytterligare främja delaktighet och inflytande berättar rektorerna att de blivit medvetna om att de behöver bjuda in medarbetarna tidigare i sina tankeprocesser. Tidigare har de varit snabba på att hoppa på nya aktiviteter och sedan fortsatt av bara farten utan att varken stämma av eller lyssna in verksamhetens behov eller medarbetarnas perspektiv. Att pedagogiskt ledarskap i mycket handlar om att leda och lära tillsammans är en kunskap som skapat mening för rektorerna genom att det hjälpt dem att överbrygga tidigare ”gap” mellan dem själva och medarbetarna, men också hantera upplevda förväntningar av att alltid ha svar, vilket Rektor 15 nedan illustrerar med begreppen ”prov-tänka” och ”prov-prata”:

**R15:** Jag prov-tänker och prov-pratar med några och när jag väl sätter igång så är alla redan där, det har jag lärt mig nu. Det är så här man gör för att få en organisation med sig. Vi har förflyttat oss under de här åren. Vi pratar inte längre om eleverna som problem, utan hur ska vi göra för att hjälpa eleven.

Även om rektorerna menar att kunskap från kompetensutvecklingen bidragit till att de nu i högre grad lyssnar in medarbetarnas och verksamhetens behov framkommer inte i resultatet att rektorerna i samtalen med medarbetarna också efterfrågar data som grund för de behov som lyfts fram. Det framkommer inte heller att rektorerna för att främja bred delaktighet tar stöd av någon av de samtalsmodeller som bearbetats under kompetensutvecklingen.

## Fokus på kärnuppdraget för verksamheten

I intervjuerna berättar åtta av de femton rektorerna hur kunskap från kompetensutvecklingen gjort dem medvetna om hur den inriktning de valt för sitt pedagogiska ledarskap påverkat det förhållningssätt som genomsyrar verksamheten. När de tidigare upplevt det som svårt att komma framåt i förbättringsarbeten har de ”skyllt på medarbetarna” men nu blivit mer medvetna om hur de egna ledarhandlingarna påverkar vad som uppfattas som betydelsefullt och därmed för möjligheten att stärka kvaliteten i verksamheten. Rektor 4 som är relativt ny på sin skola beskriver detta genom att säga:

**R4:** Jag har blivit mer medveten om mitt eget agerande och handlande och hur oerhört viktigt det är. Hur jag uttrycker mig. När jag började på den här enheten så pratade man inte om styrdokument, man kände inte till dem i den omfattningen att man tog utgångspunkt från dem i sitt arbete. Det var nästan som att de inte gällde här, här gör vi på vårt sätt. ... det är en sak som jag inte tänkte innan, att det jag säger, den inriktning som jag väljer det är också det som medarbetarna fokuserar tillbaka.

Rektorerna menar också att de nya kunskaperna bidragit till att de i högre grad kunnat inrikta sitt pedagogiska ledarskap mot förskolans och skolans kärnuppdrag – barns och elevers utveckling,

lärande och välmående. Tidigare har rektorerna, liksom många andra rektorer, haft svårt att närma sig kärnuppgift. I den gemensamma litteratur som rektorerna tog del av i kompetensutvecklingsinsatsen presenterades begreppet ”målhävare” vilket visade sig skapa mening för rektorerna då det som Rektor 10 beskriver nedan gav dem en riktning för nya ledarhandlingar:

**R10:** En konkret förändring, jag jobbade jättemycket med relationer i början och inte alltid gynnsamt, men jag tror att en förändring kom där, när det blev tydligt för mig att det är mål och syfte som vi ska fokusera på. Det är en förändring och konkret är väl att jag i alla samtal försöker hävda målen.

Kunskapen om att de som pedagogiska ledare återkommande behöver påminnas om uppgiften och för vem de är där, var ytterligare något som skapade mening för rektorerna. Det gjorde dem uppmärksamma på att de ofta uppehöll sig kring organisatoriska frågor och gav dem stöd för att i samtal med medarbetarna i högre grad rikta fokus mot frågor om undervisning och barns och elevers möjligheter till lärande:

**R9:** Det som slog mig var att vi i diskussioner ofta hamnar i andra tankar, man pratar tid, egna förutsättningar och skolans förutsättningar. Så den första saken som jag började tänka på var att hela tiden i möten gå tillbaka till ”hur gör vi för att barnet ska få goda förutsättningar för utbildning”.

Resultatet visar att kompetensutvecklingens innehåll medvetandegjort rektorerna om betydelsen av att i sitt pedagogiska ledarskap rikta fokus på barns och elevers utveckling, lärande och välmående. I resultatet framkommer emellertid inte att observation av undervisning och samtal med medarbetare om undervisningsinnehåll och metoder skapat mening för rektorerna utifrån kompetensutvecklingen.

## Kunskaper om vad som främjar god undervisning och lärande på vetenskaplig grund

Avslutningsvis är det fem av de femton rektorerna som menar att kunskap om betydelsen av rektors egna kunskaper om undervisning och lärande skapat mening för dem på så sätt att de i högre grad fått förståelse för att de behöver vara pålästa för att bättre kunna leda verksamhetens utveckling:

**R10:** Kanske särskilt när man ska introducera en ny process och att man har stor kunskap själv och är påläst. ... Och det tänker jag att det är något som jag förstår annorlunda nu. Alltså betydelsen av att jag vet vad jag pratar om. Sedan kan ju inte jag kunna allt, men om jag ser ett utvecklingsområde så måste jag kunna motivera och styrka varför vi behöver göra något annorlunda. Jag hade nog inte samma kunskap och förståelse [tidigare] för att om jag ska kunna leda så måste jag ha kunskap om området.

De här rektorerna har också blivit medvetna om att de i sitt pedagogiska ledarskap behöver agera grindvakter för idéer som inte är förankrade i forskning. Detta för att undervisningen och verksamheten i sin helhet ska kunna vila på vetenskaplig grund. För denna grupp rektorer har det även blivit relevant att inom sitt pedagogiska ledarskap fördjupa sig i områden som till exempel matematikundervisning och undervisningskvalitet. En rektor menar att hon behöver ligga ”steget före medarbetarna” för att bli trovärdig, en annan att ”hon är sitt eget verktyg i den roll hon har”. Gemensamt uttrycker rektorerna att kompetensutvecklingen gett ”ett vetenskapligt förhållningssätt” i

relation till verksamheten och en ökad medvetenhet om föränderligheten i de verksammas uppdrag i förskola och skola så som Rektor 14 ger uttryck för när hen säger:

**R14:** Att det här handlar inte om att har du lärt dig att cykla en gång så kan du cykla. Du kan inte säga att du förstår förskolläraryppdraget för att du gick ut 1996 som jag gjorde. Det är pinsamt om man tror att det är likadant då som det är nu. Man måste förstå att det här inte är ett yrke som man erövrar en gång. Det är ett akademiskt yrke som vilar på forskning och saker och ting förändrar sig.

Behovet av att inhämta egen kunskap för att kunna leda undervisningsutveckling på vetenskaplig grund framträder därmed i resultatet. Behovet av att anta ett vetenskapligt förhållningssätt i relation till det egna pedagogiska ledarskapet exempelvis genom att pröva, följa upp, analysera och utvärdera ledarhandlingar, i likhet med det arbetssätt som rektorerna prövat under kompetensutvecklingen, framkommer emellertid inte.

Sammanfattningsvis visar resultatet att kompetensutvecklingens innehåll bidrog med kunskaper om pedagogiskt ledarskap inom tre kategorier som i olika omfattning skapade mening för rektorerna och bidrog till att de prövade nya ledarhandlingar utifrån de situationer som de stod i att hantera i egen ledningspraktik. Resultatet visar även att vissa innehållsliga områden som behandlats under kompetensutvecklingen inte lyfts fram av någon av de intervjuade rektorerna som betydelsefull för deras lärande och ledarhandlingar.

## DISKUSSION

Artikeln syftar till att bidra med kunskap om hur rektorers pedagogiska ledarskap kan utvecklas genom deltagande i en gemensam kompetensutvecklingsinsats men även synliggöra dess utmaningar. Givetvis påverkas resultaten av det innehåll som behandlats och kompetensutvecklingens upplägg. I det aktuella fallet valdes, så som beskrivits under studiens metod och genomförande, ett brett innehåll där olika områden av betydelse för pedagogiskt ledarskap behandlades. Vidare valdes ett upplägg med individuella förberedelser och gemensamma uppgifter i lärgrupper som gav förutsättningar för både individuellt och gemensamt meningsskapande (Weick, 2001) av kompetensutvecklingens innehåll.

Forskningsfrågorna som ställdes frågade vilken innehållslig kunskap som skapat mening för rektorerna genom kompetensutvecklingen och vad det har betytt för deras ledarhandlingar. Innehållsmässigt visade sig kunskap om betydelsen av tillitsfulla relationer som möjliggör för delaktighet och inflytande till att rektorerna i studien i högre grad lyssnade in medarbetarnas identifierade behov. I analysen framkom även att kunskapen bidrog med en högre grad av medvetenhet om att göra medarbetarna delaktiga i planerade förändringar. Att rektorerna i detta arbete tog stöd i exempelvis arbets- och samtalsformer som presenterats och bearbetats under kompetensutvecklingen framkom dock inte. Resultatet tyder därmed på att rektorerna inte inkluderade redskapen i sitt pedagogiska ledarskap. Utifrån Weicks (2007) teori kan detta förstås som att användandet av redskap inte utgjorde en naturlig del i rektorernas pedagogiska ledarskap och att den osäkerhet som ett införande skulle innebära bidrog till att redskapen reducerades bort.

Resultatet visar också att en inriktning av det pedagogiska ledarskapet mot verksamhetens kärnuppdrag skapat mening för rektorerna genom den litteratur som de tagit del av. Genom begrepp som

exempelvis ”målhävare” samt beskrivningar av verksamma rektorers pedagogiska ledarskap synliggör litteraturen handlingsalternativ som möjliggjorde för rektorerna att i möten och samtal närma sig aktuella frågeställningar med barns och elevers perspektiv i fokus. Resultatet indikerar därmed att kompetensutvecklingen bidragit till att bredda rektorernas pedagogiska ledarskap från ett distanserat pedagogiskt ledarskap i linje med tidigare forskning (Liljenberg, 2015; Leo, 2015) till att även omfatta ett pedagogiskt ledarskap närmare kärnuppdraget även om ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap inte framkom i resultatet. En sådan inriktning kan av rektorerna ha uppfattats som allt för utmanande, även om tidigare forskning visat att denna inriktning är avgörande för om rektorers kunskaper även ska komma barn och elever till gagn (t. ex. Goldring et al., 2012).

Avslutningsvis skapade kunskap om vad som främjar undervisning och lärande på vetenskaplig grund i mindre omfattning mening för rektorerna som deltog i studien. För de fem rektorer som kunskap inom området alltjämt påverkat deras ledarhandlingar innebar detta att rektorerna gav prioritet till egen inläsning och egna förberedelser för att i samtal med medarbetarna kunna leda mot verksamhetens mål. Att kunskap inom området inte skapat mening för fler rektorer kan förstås mot bakgrund av den tidigare forskningen där pedagogiskt ledarskap framför allt beskrivs som indirekt och distanserad från undervisningen (Forssten Seiser, 2017; Liljenberg, 2015; Leo, 2015). Resultatet kan anses vara problematiskt då tidigare forskning (Robinson, 2010; Timperley, 2011a; 2011b) betonar kunskap inom området som särskilt betydelsefull för rektorers möjlighet att agera som pedagogiska ledare. Att det vetenskapligt grundade arbetssätt som användes i kompetensutvecklingen för att pröva, följa upp, analysera och utvärdera ledarhandlingar inte återfinns i resultatet kan även det förstås mot tidigare forskning som visat att rektorer har begränsad kunskap i att genomföra vetenskapligt grundad analys (jmf. Håkansson & Sundberg, 2018; Håkansson, 2020). Den innehållsliga kunskap som kompetensutvecklingen eventuellt bidrog med var troligtvis inte tillräcklig för att arbetssättet skulle uppfattas som hanterbart och givande i utvecklingen av rektorernas eget ledarskap.

Utifrån Weick (1995; 2007) kan rektorernas ”reducering” av kompetensutvecklingens innehåll och påverkan på deras pedagogiska ledarskap förstås som osäkerhet i relation till etablerade rutiner och arbetssätt. En förklaring till denna reducering kan vara att kompetensutvecklingens redskap inte uppfattades som tillräckligt stödjande då redskapen inte var ”färdiga redskap” utan snarare tillvägagångssätt för att på vetenskaplig grund granska verksamheten och det egna ledarskapet. Ytterligare en förklaring kan vara att kompetensutvecklingen inte fullt ut lyckades utmana rektorernas förställningar om vilken kunskap som skulle kunna stödja dem i deras pedagogiska ledarskap. Att rektorerna skulle vara behjälpta av fördjupad kunskap om vad som främjar undervisning och lärande för att bättre leda lärares lärande och därigenom stärka undervisningens kvalitet skapade i begränsad omfattning mening för dem. Kanske för att de som rektorer saknade tidigare erfarenheter av att arbeta undervisningsnära i sitt pedagogiska ledarskap. Eller för att de, medvetna om sina begränsade kunskaper om verksamheten, valde bort området för att undvika att utmanas då det allt jämt i rektorernas uttalanden framstår som viktigt för dem att ”vara den mest kunniga” och ”ligga steget före”.

Studiens resultat behöver emellertid förstås i relation till metodval och genomförande. Artikeln bygger på intervjuer med ett begränsat antal av de rektorer som deltog i kompetensutvecklingen. Om fler rektorer getts möjlighet att delta skulle eventuellt ett annat resultat ha framkommit. Det är även viktigt att ta i beaktande att det är rektorerna själva som återger vilken kunskap kompetens-

utvecklingen bidragit med och hur det påverkat deras ledarhandlingar. Om medarbetarna uppfattat ledarhandlingarna på samma sätt som rektorerna är därmed inte säkert. Det är emellertid även möjligt att rektorerna gjort fler förändringar i sitt pedagogiska ledarskap men att de i intervju-situationen både medvetet och omedvetet valt att inte lyfta fram dessa. En uppföljande studie riktad till samtliga rektorer skulle därmed kunna ge ytterligare perspektiv till resultatet.

## SLUTSATSER

De slutsatser som kan dras är att kompetensutvecklingen bidragit med kunskaper som skapat mening för rektorerna genom att öppna för handlingsalternativ i relation till deras pedagogiska ledarskap. Vidare har kunskaperna bidragit till att bredda rektorernas pedagogiska ledarskap, framför allt genom deras vilja att göra medarbetarna mer delaktiga samt deras fördjupade fokus på barns och elevers perspektiv. Dock har kompetensutvecklingen endast i begränsad omfattning bidragit med kunskap om pedagogiskt ledarskap kopplat till undervisning och lärares lärande på ett sätt som skapat mening för rektorerna. Att så är fallet kan förstås som ett resultat av rådande förståelse av hur rektors pedagogiska ledarskap kan utövas samt eventuellt fortsatt rådande ”osynligt kontrakt” som särskiljer lärares och rektorers arbete (Berg, 1999; Ståhlkrantz, 2019). De rektorer i studien för vilka en inriktning av det pedagogiska ledarskapet, i likhet med vad tidigare forskning (t. ex. Grissom et al., 2013; Leithwood et al., 2020; Robinson, 2010; Törnsén & Ärlestig, 2014) beskriver som framgångsrikt, alltså skapat mening bidrar kunskapen även till trygghet och trovärdighet, aspekter som är betydelsefulla för alla ledare som önskar påverka andra. Utifrån studiens resultat finns god anledning att rekommendera att kompetensutveckling som ämnar stärka rektorers pedagogiska ledarskap, förutom att ge en bred grund, även bör ge specifikt fokus till undervisningsnära kunskaper. Detta för att ge rektorer goda förutsättningar att ta ansvar för kvaliteten och utvecklingen av det pedagogiska arbetet så som styrdokumentet föreskriver.

## TACKORD

Jag vill tacka rektorer och verksamhetschefer i den aktuella kommunen för möjligheten att gemensamt lära i och av kompetensutvecklingsinsatsen.

## REFERENSER

- Aas, M., & Blom, T. (2017). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 62-75.  
<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1355840>
- Berg, G. (1999). *Skolkultur: nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. (2:a uppl.). Gothia.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Liber AB.
- Burch, P. & Spillane, J. (2004). *Leading from the middle: mid-level district staff and instructional improvement*. Cross City Campaign for Urban School Reform.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509005.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8:e uppl.). Routledge.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.
- Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and Changing*, 43(3-4), 223-242.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>
- Honig, M. I., & Rainey, L. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: the practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 733-774.
- Honig, M., & Rainey, L. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters? *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445-462. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089>
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hylander, I., & Skott, P. (2020). Samordning för ett hållbart elevhälsoarbete. (FoU skriftserie nr. 10). Specialpedagogiska skolmyndigheten.  
<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/samordning-for-ett-hallbart-elevhalsoarbete-tillganglig-version.pdf>
- Håkansson, J. (2020). Att leda det systematiska kvalitetsarbetet: Hur kan komplexiteten hanteras. I U. Blossing (Red.), *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg* (s. 105-138). Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan: Forskning om att leda för elevers målpuppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, online print.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Katz, S., & Ain Dack, L. A. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande: Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Natur & Kultur.
- Kirsten, N., & Carlbaum, S. (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare?: Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 7-34.  
<https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.  
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>



- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0121>
- Leo U., Persson R., Arvidsson I., & Håkansson C. (2020). External expectations and well-being, fundamental and forgotten perspectives in school leadership: A study on new leadership roles, trust and accountability. I L. Moos, E. Nihlfors & J. M. Paulsen (Red.), *Re-centering the critical potential of Nordic school leadership research* (s. 209-229). Springer.
- Liljenberg, M. (2015). School leaders as coupling agents – mediating between external demands and internal values. *Education Inquiry*, 6(4), 457-479. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25527>
- Liljenberg, M. (2021). A professional development practice to enhance principals' instructional leadership – enabling and constraining arrangements. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 354-366. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2020-0102>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Läroplan för förskolan. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nestor, B. (1993). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning – två svärfångade begrepp. I B. Stålhammar (Red.), *Skolledare i en föränderlig omvärld* (s. 146-189). Gothia.
- Nehez, J. (2019). Rektorers utvecklingspraktiker – möjligheter och begränsningar. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker. Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 63-88). Studentlitteratur.
- Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: ethical issues facing the practitioner-researcher. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Red.), *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 162-171). Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41-54.
- Salo, P., Nylund, J., & Stjernström, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(4), 490-506. <https://doi.org/10.1177/1741143214523010>
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organisations*. (1:a uppl.) Sage Publications.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organisations*. (2:a uppl.) Sage Publications.
- SFS 2000:800 *Skollag*.
- Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Rapport 2012:1. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/rektor-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>
- SOU 1955:31. *Skolväsendets lokala och regionala ledning samt lärartillsättningen*. Stockholm: Eckleastikdepartementet.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap: en kritisk policyanalys*. Doktorsavhandling. Linneuniversitetet.

- Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Taylor, J. R., & van Every, E. J. (2000). *The emergent organization: Communication as its site and surface*. Erlbaum.
- Timperley, H. (2011a). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.557519>
- Timperley, H. (2011b). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). Om ledarskap och pedagogiskt ledarskap. I M. Törnsén & H. Ärlestig (Red.), *Ledarskap i centrum: Om rektor och förskolechef* (s. 17-29). Gleerups.
- Ullman, A. (1997). *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639-1660. <https://doi.org/10.1177/0170840606068343>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.
- Weick, K. E. (2007). Drop your tools: On reconfiguring management education. *Journal of Management Education*, 31(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/1052562906293699>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 6(1), 9-19. <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>
- Ärlestig, H., & Törnsén, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856-868. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2014-0001>



Vol 15, nr 3 2021

# Utbildning & Lärande

Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i  
förskola och skola: En storskalig studie

*Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Lars-  
dotter Bodin, Petra Runström Nilsson & Ann-Charlotte Munter*

Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i  
förskolan

*Malin Ekesryd Nordström*

“As a teacher, you have to take the initiative”: An intertextual  
study of the enactment of subject-specific professional  
development for teachers of Modern Languages/Spanish

*Déborá Rottenberg*

Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i  
klassrummet

*Layal Kassielias Wiltgren*

Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års  
gemensam kompetensutveckling

*Mette Liljenberg*