

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Magisteruppsats 15 hp | Pedagogik| höstterminen 2013

# Förväntningar och erfarenheter kring skolledarskap

-en jämförande studie ur lärarperspektiv

Av: Tove Briell

Handledare: Carl Anders Säfström

## **Abstract**

Södertörn University

Department of Culture and Education

Undergraduate dissertation

Spring 2014

Title: Expectations and experiences regarding school leadership- a comparative study from teacher perspective

By: Tove Briell

**Background:** There have been several reforms within the Swedish educational system since the 1960's, not only within the elementary school but also within the teachers' education and the school leaders' educational program.

**Aim:** My aim with this study is to explore if teachers' expectations and experiences of school leadership have changed since the many educational reforms began in the 1960's.

**Method:** For this study I have used a comparative design. By making qualitative interviews with five teachers born in the 1940's and five teachers born in the 1980's I have then analyzed the result.

**Result:** Regardless of the 40 years of age difference and the multiple reforms within the educational system in Sweden the result shows that the teachers in this study did not have any clear expectations on their school leaders as they started their careers.

## **Innehållsförteckning**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Förord.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Inledning.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Bakgrund.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Grundskolan.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>Läraryrket.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>Skolans styrning och rektorsuppdraget.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>Teoretisk ram.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Konstruktionism.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>Samhällelig produktion och – reproduktion.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>Skolan som institution och skolor som organisationer.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>Professionell autonomi.....</b>  | <b>17</b> |
| <b>Tidigare forskning.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten.....</b>                                    | <b>18</b> |
| <b>Lärande och skolutveckling- Ledarskap för demokrati och<br/>    meningsskapande.....</b>                   | <b>20</b> |
| <b>Communication between principals and teachers in successful schools.....</b>                               | <b>20</b> |
| <b>Samproducerat ledarskap- Hur rektorer och lärare formar<br/>    ledarskap i skolans vardagsarbete.....</b> | <b>21</b> |
| <b>Problemområde.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>Syfte.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>Frågeställningar.....</b>  | <b>23</b> |
| <b>Avgränsning.....</b>   | <b>23</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Metod.....</b>                              | <b>23</b> |
| <b>Kvalitativ studie.....</b>                  | <b>23</b> |
| <b>Komparativ studie.....</b>                  | <b>24</b> |
| <b>Intervjumetod.....</b>                      | <b>24</b> |
| <b>Testintervjuer.....</b>                     | <b>25</b> |
| <b>Urval.....</b>                              | <b>26</b> |
| <b>Hermeneutik.....</b>                        | <b>27</b> |
| <b>Narrativ analysmetod.....</b>               | <b>28</b> |
| <b>Intervjuer.....</b>                         | <b>28</b> |
| <b>Forskarrollen.....</b>                      | <b>29</b> |
| <b>Etiska överväganden.....</b>                | <b>29</b> |
| <b>Validitet och reliabilitet.....</b>         | <b>30</b> |
| <b>Datainsamling.....</b>                      | <b>30</b> |
| <br>   |           |
| <b>Resultat.....</b>                           | <b>31</b> |
| <b>Förväntningar på rektor.....</b>            | <b>32</b> |
| <b>Att vara ”ny”.....</b>                      | <b>32</b> |
| <b>Stöd.....</b>                               | <b>33</b> |
| <b>Rektor som ledare.....</b>                  | <b>35</b> |
| <b>Rektor och det pedagogiska arbetet.....</b> | <b>36</b> |
| <b>Kommunikation.....</b>                      | <b>36</b> |
| <b>Professionell utveckling.....</b>           | <b>37</b> |
| <br>   |           |
| <b>Analys.....</b>                             | <b>37</b> |
| <b>Databearbetning.....</b>                    | <b>38</b> |
| <b>Förväntningar på rektor.....</b>            | <b>38</b> |
| <b>Arbetet i skolan.....</b>                   | <b>39</b> |
| <br>   |           |
| <b>Diskussion och slutsatser.....</b>          | <b>41</b> |
| <b>Referenslista.....</b>                      | <b>45</b> |
| <b>Bilagor.....</b>                            | <b>48</b> |

## **Förord**

Först och främst vill jag rikta ett varmt tack till de lärare som ställde upp på intervjuerna, utan er tillgänglighet och öppenhet hade det inte blivit någon studie. Tack!

Jag vill också rikta ett tack till kurskamrater och lärare på magisterprogrammet i pedagogik med interkulturell inriktning, på Södertörns Högskola, för ett lärorikt och utvecklande år. Jag kommer att bära med mig våra samtal och diskussioner en lång tid framöver.

Sist men inte minst vill jag tacka min handledare Carl Anders Säfström för stöd och hjälp i arbetet med uppsatsen.

Tove Briell

Stockholm, januari 2014

## Inledning

När jag påbörjade mina magisterstudier i pedagogik i januari 2013 fick jag snart upp ögonen för Skolinspektionens rapport med titeln: *Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten*, från år 2012.<sup>1</sup> Rapporten, som jag kommer att redogöra för längre fram, fick mig att fundera mycket kring rektorsrollens betydelse, både kopplad till min egen yrkesgörning som lärare och till den svenska skolan i stort. Vad som gjorde mig än mer nyfiken på området avsåg det faktum att denna rapport, i likhet med den huvudsakliga forskningen om skolledarskap, tenderar att fokusera på skolledarskapets förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas måluppfyllelse, och sällan skildrar hur skolledarskapet ter sig i förhållande till lärarna, eller ur lärarnas perspektiv.<sup>2</sup>

Eftersom den svenska skolan genomgått stora förändringar och reformer- framför allt sedan 1960-talet- föranledde detta mig att fundera över om lärarnas förväntningar och upplevelser av skolledarskapet också har genomgått samma förändringar sedan dess?<sup>3</sup> För att ta reda på detta bedömde att en jämförande studie bäst borde visa om och i så fall hur, dessa förändringar kopplade till förväntningar på skolledarskapet ser ut i dag. Med syftet att än mer specifikt få fram vilka förväntningar lärarna idag har på skolledarna, har jag avgränsat min frågeställning till att fokusera på intervjupersonernas upplevelser av detta i början av karriären. Detta eftersom jag tror att det är under den tidiga karriären som de flesta- oavsett yrke- upplever de största arbetsrelaterade utmaningarna.

Metoden för denna kvalitativa studie- som jag naturligtvis kommer att redogöra närmare för längre fram, har bestått av intervjuer med och om lärare och deras upplevelser av skolledarskapet i början av karriären. Sammantaget intervjuades tio lärare - fem födda på 1940-talet och fem på 1980-talet. Jag vill här klargöra att jag, när jag i resultat och analys hänvisar till ”40-talisterna” eller ”80-talisterma” endast refererar till de enskilda individer som deltagit i denna studie. För kännedom använder jag också båda termerna skolledare och rektor i uppsatsen eftersom jag här tillskriver båda orden samma innebörd, nämligen som ledare för utbildningsanstalt.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Skolinspektionen, rapport 2012:1, ”*Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten*”

<sup>2</sup> Elhalanti- Berlin, Sharon *Lärare vill bli stöttade och sedda*. Magisteruppsats, Mälardalens högskola (2012) s. 2

<sup>3</sup> Florin, Christina. Från folkskola till grundskola (hämtad 2013-12-27)

[http://www.laramashistoria.se/theme/till\\_dagens\\_skola](http://www.laramashistoria.se/theme/till_dagens_skola)

<sup>3</sup> Lindensjö, Bo och Lundgren, Ulf *Utbildningsreformer och politisk styrning*, (2000) s. 14

<sup>4</sup> Nationalencyklopedin, (hämtad 2014-01-18) <http://www.ne.se/rektor>

## Bakgrund

I enlighet med den teoretiska ram som jag använder mig av i denna studie och som jag kommer att redogöra för längre fram, så tror jag att samhällslig reproduktion är en viktig del att förstå för att bättre begripa vad som formar människor.<sup>5</sup> För denna studie menar jag därför att det är relevant att ge en historisk bakgrundsbeskrivning av de utbildningssystem som har varit rådande i Sverige för lärarna i studien- både när de själva var elever, när de var lärarstudenter och till sist när de påbörjade sina karriärer som lärare. Man kan därför betrakta denna historiska bakgrund som en sorts klangbotten mot vilken man sedan delvis kan förstå vad som kan ligga till grund för de intervjuade lärarnas svar i intervjuerna.

### Grundskolan

1842 är ett historiskt viktigt år eftersom det var då det fattades ett formellt beslut om allmän folkskola i Sverige. Trots detta följde ändå 100 år av parallella skolsystem, med olika skolformer för barn med olika social bakgrund.<sup>6</sup> Det skulle komma att dröja ända till år 1946 innan en första sammanslagning av dessa parallella skolformer skulle äga rum och vidare till 1962 innan den formella starten av den svenska grundskolan skulle ta form. Det ökade trycket på skolan genom det växande antalet nya elever i skolbanken under början av 1950-talet ställde nya krav både på lärarnas utbildning, skolornas lokaler och indirekt också på undervisningens innehåll.<sup>7</sup> Innehållsligt kom skolan under den här tiden att påverkas mycket av andra världskrigets konsekvenser. Inte minst väcktes ideologin om en jämlik skola för alla. För att närma sig denna jämlika skola för alla tillsattes således en expertutredning för att standardisera och centralisera skolans styrning så att alla skulle ges chansen till en likvärdig utbildning. Bland annat förändrades kursplanerna genom ett ökat inslag av ämnen som kännetecknades av demokratisk fostran, varför samhällskunskap bildades som ett nytt skolämne. Vidare ville man att skolan skulle ha ett större inflytande över elevernas sociala-, yrkesmässiga- och estetiska fostran och att man genom undervisningen skulle främja aktivt lärande, i motsats till undervisning som understödde mer mekaniska metoder för utantill-kunskap. För att ”få plats” med både nya ämnen och en utökning av gamla, så bedömde man nu att skolgången skulle vara i nio år- på så vis utformades alltså den nioåriga grundskolan år

---

<sup>5</sup> Lindensjö och Lundgren, s. 14

<sup>6</sup> Larsson, Hans Albin *Skola på ostadig grund-en tolkning av grundskolans föränderliga villkor*, i: Isaksson, Christer, *Grundskolan 50 år, från folkskola till folkets skola* (2012) s. 107

<sup>7</sup> Lindensjö och Lundgren, s. 50

1962. Att det fanns ekonomiska förutsättningar för denna utbyggnad av skolan var naturligtvis en central del för att kunna möjliggöra denna omfattande reformer av skolan.<sup>8</sup>

Under 1970-talet förespråkades en skola med friare arbetsmetoder och ett nedtonande av ämneskunskaper och betyg präglade både skolan och lärarutbildningen. Detta märktes än mer under 1980-talet och i och med lgr80s införande genom att lärarnas behörighetskrav avskaffades och undervisningstiden minskades något som resulterade i en förskjutning från ämneskunskaperna.<sup>9</sup>

I samband med att 1994-års läroplan, lgr94 antogs fortsatte ämnesinnehållet i skolan att ytterligare skjutas i bakgrunden.<sup>10</sup> Detta kan förklaras genom att fokus då, till största del, bestod i att eleverna i grundskolan skulle bli behöriga för gymnasiet, något som endast förutsatte godkända betyg i svenska, matematik och engelska, och i och med detta gavs övriga ämnen underordnad betydelse. Fram till 1990 hade man genom skolförordningen ifrån 1971 ett behörighetskrav på lärarna, vilket tillsammans med läroplanen då utgjorde de två viktigaste delarna av den statliga kvalitetskontrollen av skolan.<sup>11</sup> Förändringarna kopplade till avskaffandet av behörighetskraven kan sammankopplas med ändrade villkor för skolans styrning, som gick ifrån från att ledas i statlig - till kommunal regi år 1989.<sup>12</sup> Denna decentralisering av skolans styrning medförde också att friskolor tilläts etablera sig på Sveriges skolscen.<sup>13</sup>

Från mitten av 1990-talet förändrades lärarnas arbetstider i ett nytt kollektivavtal. Arbetstiden hade tidigare beräknats i form av undervisningstid per vecka, men eftersom man ansåg att denna tid inte var omfattande nog för att hinna med förberedelser och efterarbete så reglerades lärarnas arbetstider så att all arbetstid måste utföras i skolan utom några timmar, den så kallade förtroendetiden.<sup>14</sup>

Inom 1980- och 1990-talets läroplaner, framhöll man eleven som den aktiva i skolarbetet medan läraren ikläddes en mer nedtonad roll. Eleven skulle söka kunskap genom olika

---

<sup>8</sup> Florin, Christina. Från folkskola till grundskola tillgänglig: [http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans\\_historia\\_1900](http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans_historia_1900) (hämtad: 2013-12-27)

<sup>9</sup> Larsson, H-A, s. 114f

<sup>10</sup> Ibid, s. 115

<sup>11</sup> Ibid, s. 117

<sup>12</sup> Se mer under rubrik: **Skolans styrning och rektorsuppdraget**

<sup>13</sup> Lindensjö och Lundgren, s. 109

<sup>14</sup> Stenlås, Niklas. "Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier ur *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 17, nr 4, vintern 2011, s. 10, tillgänglig: <http://www.kau.se/arbetsmarknad-arbetsliv/lasa-publicerade-artiklar> (hämtad:2013-12-20)



forskande- och självständiga skolarbeten och på så vis hoppades man att eleverna skulle få en mer individualiserad skolgång. Under 2000-talet kunde man dock, genom olika studier och forskningsprojekt, konstatera att detta arbetssätt hade varit direkt ogynnsamt för elevernas lärande. I ljuset av detta kom således den största skolreformen i Sverige att genomföras år 2011.<sup>15</sup> Denna skolreform har bland annat inneburit förändringar inom nedanstående punkter:

- ny skollag avseende ansvar, rättigheter och skyldigheter
- nya samlade läroplaner för grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan
- ny struktur på kursplanerna i alla ämnen
- centralt innehåll införs i alla ämnens kursplaner
- nationella prov i årskurs 3, 6 och 9
- en ny betygsskala med sex steg<sup>16</sup>

### Lärarytbildningen

Den första lärarytbildningen startade i Stockholm år 1956 och fler startades snart runt om i landet. Grundtankarna med lärarytbildningen då var att utbildningen måste baseras vetenskaplig grund, grundligt orientera lärarna inom pedagogisk teori samt erbjuda möjlighet att praktisera och pröva sig fram inom yrket genom fler längre praktikperioder. De som utbildade sig till ämneslärare gjorde så vid universiteten och kompletterade med en ettårig praktisk/pedagogisk yrkeslärarytbildning på lärarhögskolan. De gavs behörighet att undervisa högstadie- och gymnasieelever. Lärare för de yngre åldrarna gick hela sin lärarytbildning på lärarhögskola.<sup>17</sup>

De före detta så kallade seminarierna, där lärarna tidigare hade fått sin utbildning, avvecklades stegvis. Genom en högskolereform år 1977 beslutades sedan att fler utbildningar av pedagoger framöver skulle knytas till högskolorna, till exempel förskollärare och fritidspedagoger samt all utbildning av lärare i praktiska- och estetiska ämnen. Eftersom man fortsatte att understryka betydelsen av att lärarnas utbildning skulle vara starkt förankrad inom vetenskapen, ställdes nu traditionella principer för ämnesinnehåll på högskola på ända. Vetenskapsbaserad kunskap ställdes mot kunskap med rötterna i andra praktiker. Trots att

---

<sup>15</sup> Sundblad, Bo: "Nu klarnar ansvaret för skola och vi får den läroplan och de kursplaner vi hade behövt 1994", i: Isaksson, Christer (red) *Grundskolan 50 år- från folkskola till folkets skola* (2012) s.150f

<sup>16</sup> Skolverket: *Skola i förändring- om reformerna i den obligatoriska skolan* (2010) s. 3 tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2427> (hämtad: 2013-11-28)

<sup>17</sup> Linné, Agneta *Lärarytbildning i historisk belysning*.

Tillgänglig: [http://www.laramashistoria.se/article/lararytbildningens\\_historia\\_2](http://www.laramashistoria.se/article/lararytbildningens_historia_2) (hämtad 2013-12-27)

försök gjordes att skapa interaktion och samarbete mellan ”teoretiker” och ”praktiker” fortsatte motsättningarna inom högskolorna, något som ibland lyser igenom än idag.<sup>18</sup>

1988 började man utbilda lärare enligt inriktningarna årskurs1-7 respektive årskurs 4-9, så kallade omlottutbildningar. I och med dessa ökade man ämneskunskaperna för lärarna mot de yngre eleverna, medan innehållet av metodik och pedagogik istället minskade. Istället började man läsa didaktik- alltså undervisningens och inläringens teori och praktik<sup>19</sup>- kopplat till ämnesstudierna.<sup>20</sup>

2000-talets lärarutbildning är utformad enligt ett gemensamt program för samtliga lärare, där området som givits namnet- *det allmänna utbildningsområdet*, om 90hp- är den pedagogiska grund som samtliga lärare, oavsett åldersinriktning, läser. De två andra områdena som ingår i lärarutbildningen är ämnesinriktningen och specialiseringen- alltså val av ämnen och/eller elevernas/barnens ålder.<sup>21</sup>

### **Skolans styrning och rektorsuppdraget**

Ovan har den skolhistoria som jag har skildrat av Sverige från 1950-talet i huvudsak beskrivits ur ett allmänt perspektiv. Genom en del av denna redogörelse har jag trots allt tangerat skolans styrning och rektorsuppdraget, varför det i detta stycke kan bli någon repetition. De teorier kopplade till styrning och ledarskap som jag kommer att använda mig av längre fram, redogör jag för i avsnittet om vilken teoretisk ram jag kommer att utgå ifrån i denna studie.

Som jag har nämnt tidigare så präglades 1950-talets skola djupt av andra världskrigets konsekvenser. Detta, bland annat genom att ideologin om en jämlik skola för alla väcktes vilket föranledde en expertutredning att utveckla metoder för att standardisera och centralisera skolans styrning, allt för att ge alla barn och unga chansen till en likvärdig utbildning. En annan följd blev att denna nya utbildning också kom att framhålla skolans ansvar att ge alla elever en demokratisk fostran.<sup>22</sup>

---

<sup>18</sup> Linné, Agneta *Lärarutbildning i historisk belysning*.

Tillgänglig:[http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens\\_historia\\_2](http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens_historia_2) (hämtad 2013-12-27)

<sup>19</sup> Nationalencyklopedin, tillgänglig: <http://www.ne.se/didaktik> (hämtad 2013-12-27)

<sup>20</sup> Linné, Agneta Tillgänglig: *Lärarutbildning i historisk belysning*

[http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens\\_historia\\_2](http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens_historia_2) (hämtad2013-12-27)

<sup>21</sup> Ibid

<sup>22</sup> Florin, Christina *Från folkskola till grundskola* Tillgänglig:

[http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans\\_historia\\_1900](http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans_historia_1900) (hämtad2013-12-27)

I slutet av 1950-talet ställdes lägre krav på rektors utbildning inom de nya lägre skolformerna. Rektorerna kämpade med en växande arbetsbörda, där det administrativa arbetet tog allt större plats. En del rektorer slutade i förtid vilket resulterade i ett rekryteringsproblem. Man beslutade därför att sänka behörighetskraven ytterligare för rektorerna så att de tomma platserna snabbt skulle fyllas. Genom införandet av grundskolan 1962 ändrades rektorsbefattningens karaktär till att bli mer administrativt orienterad. I och med detta tenderade rektorsrollen och rektorsuppdraget att glida längre och längre ifrån läraryrket, vilket fick en statlig utbildning för rektorer att börja ta form. Det dröjde dock ändå till 1967 innan de första kurserna erbjöds.<sup>23</sup>

I 1971års skolförordning framgick att det, för att bli rektor, fortfarande krävdes att vederbörande var behörig lärare, samtidigt lyftes i 1970-talets skolledarskapsdebatter röster fram som menade att man borde minska rektors undervisningsskyldighet så att skolledarna istället skulle kunna arbeta med utvecklingsarbete och andra personalrelaterade arbetsuppgifter. Efter en genomförd statlig utredning - SIA-utredningen<sup>24</sup> - fastslogs detta sedermera.<sup>25</sup>

1976 startade de första nationella utbildningsprogrammet för de skolledare som på frivillig basis ville delta. För utbildningen fanns olika måldokument och inriktningar vid olika tidpunkter.<sup>26</sup> När 1986-års skollag senare kom, valde man att formulera rektors behörighetskrav såhär: ”Som rektor får endast den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt.”<sup>27</sup> Detta betraktas som ett misstag av några eftersom det ytterligare frikopplade rektors från läraryrket,<sup>28</sup> medan andra menade att man med denna formulering ändå avkrävde *insikt* om det pedagogiska arbetet och att man därigenom ändå slog vakt om essensen i arbetet.<sup>29</sup>

---

<sup>23</sup> Brüde Sundin, Josefine. ”En riktig rektor, om ledarskap, genus och skolkultur”, akademisk avhandling, Linköpings Universitet, 2007, s.14

<sup>24</sup> SIA- skolans inre arbete

<sup>25</sup> Brüde Sundin, J. s. 15

<sup>26</sup> Leo, Ulf. ”Rektorer gör och rektorer bör- en rättssociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer”, akademisk avhandling, Lunds universitet, 2010 s, 24

<sup>27</sup> SFS 1985:1100, 2.kap. § 2.

<sup>28</sup> Larsson, Hans Albin, s. 119

<sup>29</sup> Leo, U. s. 24

1989 flyttades huvudmannskapet för skolan från stat till kommun, även om decentraliseringstanken hade väckts långt tidigare i samband med det växande behovet att flytta bestämmanderätten över skolan närmare skolan. Vidare har man under 1990-talet, vid sidan av de stora förändringarna kopplade till decentraliseringen av skolans styrning börjat att vänja sig vid friskolornas etablerande i samhället. Den svåra ekonomiska situationen under 1990-talet sätter också djupa spår i skolan som tvingas till nedskärningar.<sup>30</sup>

Rektorsuppdraget, såsom det formulerats genom 2010-års skollag nedan, säger något om den förändrade synen på skolledarens roll.

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att:

- skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas,
- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel,
- undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får den särskilda stöd och den hjälp de behöver,
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,
- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger,
- samarbetsformer utvecklas mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande,
- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- samverkan med skolor och arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning,
- den studie- och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför fortsatt utbildning,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter,
- skolans internationella kontakter utvecklas, och
- skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen.<sup>31</sup>

Rektors roll är idag tydligt stärkt, vilket inte minst märks genom att ordet: *rektor* omnämns i 100 paragrafer i den nya skollagen, detta för att jämföras den förra skollagen- 1985-års skollag - där *rektor* omnämns i färre än 20 paragrafer.<sup>32</sup> Inte minst har rektors ansvar för det pedagogiska arbetets utveckling tydligt formulerats.<sup>33</sup> Förutom det har rektorsuppdraget även kommit att omfatta ansvaret för den psykosociala arbetsmiljön, för personalvård och trivselfrågor. Det administrativa ledarskapet har även det utökats med ansvar för bland annat

---

<sup>30</sup> Larsson, H-A. s. 119

<sup>31</sup> SKOLFS 2010:37, avsnitt 2.8

<sup>32</sup> Nihlfors, Elisabet och Johansson, Olof. för SNS Utbildningskommission *Rektor- en stark länk*, 2013, s. 15

<sup>33</sup> Skolinspektionen, rapport 2012:1, ”*Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten*”2012

den fysiska arbetsmiljön, samt för budget, löner, ekonomi, marknadsföring och en utökad myndighetsutövning.<sup>34</sup>

## Teoretisk ram

Det är brukligt att man som forskare för en vetenskaplig studie redogör för vilka teorier, eller vilken teoretisk ram man tar avstamp ifrån när man studerar sitt material. Vilka teorier man väljer att utgå ifrån bestämmer man naturligtvis delvis utifrån sin forskningsfråga och delvis beroende på vilket syfte man har med sin studie. Man kanske med studien vill bekräfta eller förkasta en redan etablerad teori, alternativt -på god grund- forma en egen?<sup>35</sup> Vidare kan redan etablerade teorier vara av olika karaktär, alltifrån stora allomfattande teorier, till teorier på så kallad mellannivå, det vill säga teorier som endast finns inom specifika områden<sup>36</sup> eller så kan man använda sig av mycket smala och enkla teorier för att närma sig en specifik sakfråga.<sup>37 38</sup>

Jag kommer att börja med att redogöra för två allomfattande teorier som ligger till grund för denna studie, nämligen teorin om *konstruktionismen* och teorin om *samhällelig produktion och reproduktion*. *Konstruktionismen* är relevant att ta med eftersom jag, i enlighet med denna teori, betraktar människan som medskapande av den tillvaro hon befinner sig i.<sup>39</sup> Teorin om *samhällelig produktion och reproduktion* ska ses i ljuset av skola och undervisning snarare än utifrån klasstillhörighet såsom den, bland andra genom den franske vetenskapsmannen Durkheim (1858-1917), initialt utformades.<sup>40</sup> Utöver dessa kommer jag dock främst försöka att ta hjälp av teorier på mellannivå för att förklara det som framkommer genom intervjuerna. Dessa två är: *teorin om skolan som institution och skolor som organisationer*<sup>41</sup> samt teorin om *professionell autonomi*.<sup>42</sup>

I analysen kommer jag också framhålla den tidigare framskrivna skolhistoriken och den kontext som var och en av lärarna har verkat inom, där det är relevant att ta hänsyn till för att förstå det som framkommit genom intervjuerna. Med hjälp av ett hermeneutiskt angreppssätt

---

<sup>34</sup>Nestor, Bo. i Tema: Rektor 2011-05-09 tillgänglig:

<http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/rektor/tiofragorochsvar/hurharrollensomrektorforandrats.5.3bc3bdc812eff3f84e580001394.html> (hämtad 2014-01-02)

<sup>35</sup> Goldstein Kyaga, Katrin *Att skriva uppsats*, 2008, s. 17f

<sup>36</sup> Bryman, Alan *Samhällsvetenskapliga metoder*, 2011, s.22

<sup>37</sup> Ibid

<sup>38</sup> Ibid

<sup>39</sup> Bryman, s. 37 f

<sup>40</sup> Østerberg, Dag. *Émile Durkheims samhällsteori*, 1983, s.141

<sup>41</sup> Berg, Gunnar. *Att förstå skolan- en teori om skolan som institution och skolor som organisation* 2003, s. 21

<sup>42</sup> Jonnergård, K., Funck, E och Wolmesjö, M *Professionell autonomi som risk och möjlighet*, 2008 s.13

kommer jag i analysen också utveckla hur jag genom arbetet med denna studie hela tiden har rört mig mellan de olika delarna och helheten med förhoppning om att se förklaringar, mönster och samband.<sup>43</sup>

### **Konstruktionism**

Konstruktionism, eller social konstruktionsism som det också kallas, är ett begrepp som kan beskrivas som ett synsätt där man betraktar tillvaron och våra relationer som sammankopplade och konstruerade, samt under ständig förändring och omdefinition. Konstruktionismen innebär att man hela tiden och i allt, inte minst i forskning, tar hänsyn till att den sociala tillvaro som vi människor lever och verkar i är något vi både påverkar och påverkas av och att sammanhanget och relationerna runtomkring oss därför är viktiga att ta hänsyn till när vi vill förstå våra beteenden. Kortfattat och oerhört förenklat kan man alltså säga att människan kan betraktas som medskapare och medskapande av verkligheten.<sup>44</sup> Naturligtvis finns kritiker till denna teori som menar att begreppet social konstruktion, som från början avsåg förmedla en radikal hållning till vetenskapen, idag istället blivit ett urvattnat begrepp som tillämpas på alla möjliga studier och på så vis istället kommit att säga allt och ingenting.<sup>45</sup> Denna kritik till trots, bedömer jag att det för denna studie och framför allt för att bättre förstå teorierna på mellannivå som jag kommer att använda mig av, är relevant att nämna något om min syn på människan som medskapare av verkligheten. Detta är viktigt både i förståelsen av svaren från intervjuerna och även för själva genomförandet av dessa, där jag som forskare också kan ses som medkonstruerare.<sup>46</sup>

### **Samhällelig produktion och reproduktion**

Durkheim (1858-1917), den franske vetenskapsmannen som räknas som en av sociologins upphovsmän och grundare, såg på uppfostran som inget annat än en anpassningsprocess till rådande samhällsklimat. Att därför, som pedagog, sträva efter att frammana en individs inneboende anlag och kvaliteter, betraktade han meningslöst eftersom det i samhället redan finns ett föreliggande uppfostringssystem, även om han själv inte ansåg att det var något i grunden positivt.<sup>47</sup> Denna kontroversielle teori kan anses befästa samhällsklasser och att genom sin blotta existens cementera klassåtskillnad, något som en av Durkheims efterföljare,

---

<sup>43</sup> Hellspong, L. och Ledin, P *Vägar genom texten*, 1997, s. 219 ff

<sup>44</sup> Bryman, s. 37 f

<sup>45</sup> Hacking, Ian *Social konstruktion av vad?* 2000 s. 7-13

<sup>46</sup> Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys* 2012, s.41 f

<sup>47</sup> Østerberg, s.141

filosofen Pierre Bourdieu (1930-2002) fick kritik för att med göra sina konstruktionistiska teorier.<sup>48</sup>

När jag nu fortsatt skriver om samhällelig produktion och reproduktion avser jag förklara detta som en modell som syftar till att beskriva hur nästa teori, den om skolan som institution, historiskt sett har uppkommit.<sup>49</sup>

För att samhället ska kunna existera och utvecklas krävs två olika processer, samhällelig produktion å ena sidan, och samhällelig reproduktion å andra sidan. Den förstnämnde innebär att man måste skapa och producera livsförnödenheter, symboler och kunskap inom det samhälle inom vilken produktionen ska äga rum, och dessutom fastställa vilka villkor som ska vara gällande däri. Den andra processen- reproduktionen - handlar sedan om hur vi upprepar och återskapar både den materiella basen och även den kulturella dito – inom vilken färdigheter, kunskap, värderingar och även rådande maktförhållanden generellt kan sägas ingå.<sup>50</sup> I ett litet ”samhälle” som exempelvis familjen, räcker reproduktionen långt för att föra vidare direkt och indirekt kunskap, detta kan åskådliggöras med bilden av hur ett barn ser och lär av en förälder och i ett sådant undervisningsförhållande lärs både kunskap och andra värden, såsom moral, in samtidigt. I och med att ett samhälle växer räcker dock inte imitation för att ett barn ska tillgodogöra sig faktakunskap tillsammans med andra värden, något som ställer krav på separata system, där utbildningssystemet med undervisning som särskild praktik, blivit det ena.<sup>51</sup>

### **Skolan som institution och skolor som organisationer**

Genom att beskriva skolan och skolor utifrån en analysmodell som betraktar skolan som institution och skolor som enskilda organisationer kan man bättre synliggöra komplexiteten inom detta som utgör lärarnas arbetsplats.<sup>52</sup> Med skolan som institution menas skolan i ett statligt och samhälleligt sammanhang, där politiska beslut utgör de styrformer som bildar ett yttre ramverk för skolor att följa och förhålla sig till. Dessa styrformer, som styrdokument i form av läroplaner och skollagar, uppstår enligt denna teori utifrån så kallade *värdebaser*, vilka kan liknas vid samhälleligt vedertagna normer framvuxna ur historiska händelser.<sup>53</sup>

---

<sup>48</sup> Bourdieu, Pierre och Passeron Jean Claude *Reproduktionen* 1970 s. 7f

<sup>49</sup> Lindensjö, Bo och Lundgren, Ulf *Utbildningsreformer och politisk styrning*, 2000, s.13

<sup>50</sup> Ibid, s. 13f

<sup>51</sup> Ibid, s. 14f

<sup>52</sup> Berg, s.21

<sup>53</sup> Ibid, s. 153f

Naturligtvis föregås alla politiska diskussioner om styrdokumentens innehåll ändå av svåra avvägningar och maktkamper mellan vilka värden och vilken kunskap som ska ingå. Samtida- och historisk reproduktion ställs ofta emot varandra eftersom traditionellt innehåll i läroplaner kan motverka nya krav på kunskap, vilket innebär svårigheter från skolan att möta kunskapskraven från samhälle och arbetsmarknad. Denna balansgång, ofta med politiska förtecken, utgör en konflikt kring skolans yttre ramverk vilket märkts- och märks i skolan genom de reformer som har genomförts och genomförs just nu.<sup>54</sup> Genom att betrakta skolan som institution menas vidare att man betraktar skolan som bärare av en egen historia och en egen tradition. Det innebär också att man förstår att skolan härigenom är en svårligen styrd verksamhet, vars manövrering inte kan förklaras utifrån några enkla toppstyrningsmodeller.<sup>55</sup>

Att tala om skolor som enskilda organisationer är ett sätt att beskriva hur de ovan nämnda institutionella ramarna styr våra skolor, samtidigt som dessa också styrs utifrån inre organisationella styrkällor. De inre styrkällorna utgörs av de arbetsuppgifter man som lärare är ålagd inom skolan, som exempelvis tid för arbetslagsmöten och ämneskonferenser. De yttre reglerande ramarna kan både sägas sätta gränser för skolans vardagsarbete samtidigt som det inom dessa gränser finns ett visst utrymme för skolor att organisera sitt vardagsarbete efter eget tycke. På så vis skapas ett så kallat *frirum*, där exempelvis planerande, genomförande och uppföljning ingår som några sådana arbetsuppgifter.<sup>56</sup> Historiskt- och formellt sett är detta frirum större idag än det varit tidigare inom den svenska skolan, men förflyttningen av huvudmannskapet av skolan till kommunen gör att det förstås finns variationer mellan olika kommuner i hur man vill att skolorna ska arbeta kring detta.<sup>57</sup> Inom teorin om skolan som institution och skolor som organisationer förs ett resonemang om att det inom skolkultur finns osynliga regelsystem som styr skolan på ett informellt sätt. Självklart finns det inte enbart en skolkultur inom en skola, utan flera olika. Dock kan det finnas de skolkulturer som är dominerande och de kallas för kodbärare. Eftersom lärare är den dominerande yrkeskategorin i skolan så blir det naturligt att det är runt denna grupp som skolkultur byggs.<sup>58</sup> Skolkultur kan beskrivas som en styrkälla inom skolan eftersom den/de symboliserar de värden som finns inbyggda inom en skola. Skolkultur finns närvarande i alla delar av skolan, som till exempel- inom klassrummen, i de informella samtalen i personalrummen och genom det som

---

<sup>54</sup> Lidensjö och Lundgren, 2000, s.16

<sup>55</sup> Ibid, s. 27

<sup>56</sup> Berg, s.180

<sup>57</sup> Ibid, s. 182

<sup>58</sup> Ibid



avhandlas vid ämneskonferenser. Detta har kunnat studeras delvis genom skoldokument över tjänstefördelning och schemaläggning genom tiderna eftersom dessa genom sin utformning kan förmedla vilken/vilka rådande, dominerande skolkulturer som varit aktuella vid olika tidpunkter.<sup>59</sup>

### **Professionell autonomi**

Inom skolors organisation också finns en sorts cellstruktur kopplad till styrning, där lärare, i hög utsträckning, är självgående, autonoma -i sitt arbete samtidigt som de förstås också agerar utifrån direktiv, ett yttre ramverk och också utifrån tradition.<sup>60</sup>

Begreppet profession är egentligen invecklat eftersom det traditionellt sett endast omfattar somliga yrkeskategorier- men genom en så kallad performativ definition kan man även innesluta den/de som själva som betraktar sig som medlemmar av en profession, i begreppet.<sup>61</sup> Efterfrågan på ökad professionalism hos lärare har manifesterats genom behörighetskrav och med instiftad lärarlegitimation år 2010.<sup>62</sup> För att en profession ska uppstå förutsätts att yrket är baserat på en kunskapsgrund som respekteras och sanktioneras av omvärlden, med andra ord att professionen tillerkänns av stat och samhälle. Förutom specifika och i samhället förankrade yrkesnormer ska även måttet av autonomi inom yrkesutövningen vara relativt högt, för att ett yrke ska tillskrivas professionsstatus.<sup>63</sup> En förteckning över vilka kriterier som bör finnas med för detta kan se ut enligt följande:

- Sanktion från omvärlden
- Autonomi
- Längre postgymnasial utbildning
- Kåranda
- Yrkesetik
- Klientservice
- Kunskapsmonopol alternativt kunskapsbas
- Yrkesmonopol
- Kontroll över den egna yrkessocialisationen
- Kontroll över den forskning som sammanhänger med yrket
- Gemensam organisering

---

<sup>59</sup> Berg,G, et.al. *Skolan i ett institutionsperspektiv*, 1999 s. 117

<sup>60</sup> Lidensjö och Lundgren, s. 53

<sup>61</sup> Jonnergård,K, Funck, E och Wolmesjö, M (red) s.7

<sup>62</sup> Stenlås, s. 2

<sup>63</sup> Berg, s. 188

- Gemensamt yrkesspråk<sup>64</sup>

Autonomi- alltså självständighet eller oberoende<sup>65</sup>, kan tillämpas på yrkesgruppen lärare ur två synvinklar. Dels genom vad man kan kalla för den individuella autonomi och dels genom det som kan beskrivas som kollektiv autonomi. Den individuella autonomi kännetecknas traditionellt sätt av läraren i undervisningssammanhang, det vill säga av lärarens stora mått av självbestämmande när det gäller exempelvis undervisningsmetoder eller val av läromedel. Den kollektiva autonomi är kopplad till skolan som institution och skolor som organisationer samt deras lärare kollektiva möjligheter att tillsammans bestämma över och styra det tidigare nämnda *frirummet*.<sup>66</sup>

En svårighet med hög autonomi avser balansgången mellan det stora måttet av självbestämmande kontra den externa insynen. Det föreligger härigenom en risk för att det kan leda till maktmissbruk, även om det inte behöver ske på ett medvetet plan hos den professionelle. Detta eftersom denne inte nödvändigtvis själv inser den maktposition som innehas genom professionen. Det går av denna anledning inte att säga var gränsen för ett ”lagom” mått av autonomi inom ett yrke ligger.<sup>67</sup>

## Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras ett urval av tidigare forskning i form av rapporter och akademiska avhandlingar som ur olika perspektiv berör lärare förutsättningar i arbetet, främst i relaterat till skolledarrollen.

### **Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten**

År 2012 presenterade Skolinspektionen en rapport med titeln oavn.<sup>68</sup> I rapporten redovisas och analyseras resultaten av en kvalitetsgranskning utförd i ett 30-tal slumpvis utvalda grundskolor i landet. För insamlandet av data användes flera olika metoder, bland annat; dokumentanalyser, gruppintervjuer med elever och gruppintervjuer med lärare, samt intervjuer med arbetslagsledare och olika personer med specialpedagogisk kompetens.<sup>69</sup> Trots att man i rapporten understryker att det inte kan dras några generella, nationella slutsatser av resultaten ifrån granskningen, menar man ändå att en del mönster och påverkande faktorer

---

<sup>64</sup> Berg, s. 207f

<sup>65</sup> Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/autonomi/120960>

<sup>66</sup> Berg, s. 31

<sup>67</sup> Jonnergård et al, s.10

<sup>68</sup> Skolinspektionen, rapport 2012:1, ”Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten”

<sup>69</sup> Ibid, s 43

även kan vara applicerbara på andra skolor, och därigenom ändå kan bidra till ett gynnsamt utvecklingsarbete.<sup>70</sup> Genom kvalitetsgranskningen fann man bland berörda skolor främst tre utvecklingsområden som alla berör rektors ledarskap<sup>71</sup>: Dessa områden är:

- 1. Undervisning och lärande**
- 2. Roller och ansvar – struktur och process**
- 3. Ledarskapet och utvecklingsarbetet**

Inom det förstnämnda utvecklingsområdet: **undervisning och lärande** har man genom tidigare forskning kunnat påvisa att rektorns kännedom om undervisningen och lärande påverkar elevernas resultat. Det vill säga- i skolor där rektorn är välinsatt i undervisningen och lärandeprocesserna, kan man se att eleverna ofta når höga resultat. För rektorn att vara förtrogen med undervisningen kan enligt rapporten innebära att rektorn besöker lektioner och för pedagogiska samtal med lärarna. Granskningen har dock visat att det råder olika förutsättningar avseende rektorernas möjligheter att genomföra detta eftersom många lärare känner att de då blir ifrågasatta som pedagoger. I detta avseende diskuteras en skoltradition om hur läraren har blivit alltför autonom i sitt arbetssätt och i sin frihet att själv tolka och utvärdera målen, som bakomliggande orsak. Goda exempel på skolor där ett undervisningsnära arbetssätt har fungerat väl mellan rektorer och lärare, visar sig ha positiva effekter på lärarna eftersom de inte bara uppskattar rektorns engagemang, utan också att det ger stöd och bidrar till utveckling i arbetet.<sup>72</sup>

Det andra utvecklingsområdet i kvalitetsgranskningen avser **roller och ansvar**. Granskningen har visat att det är oklart för många lärare vilka ansvars- och arbetsuppgifter som faktiskt ingår i rektorstjänsten, vilket man menar får konsekvenser som går ut över rektorns legitimitet att vara pedagogisk ledare. Otydligheten i ansvarsfrågan får till följd att processer som startas kan vara svåra att fullfölja. En viktig aspekt som man redogör för i rapporten är bristande rutiner för hur man tar emot nytexaminerade lärare. Härigenom går man inte bara miste om nyutbildades expertis samt hur den skulle kunna tas tillvara, utan rektorn förlorar också möjligheten att implementera en unison pedagogisk plattform.<sup>73</sup>

Det tredje utvecklingsområdet i Skolinspektionens granskning avser **ledarskapet och utvecklingsarbetet**. Trots tydliga krav genom bland annat lgr11, så är bristande uppföljning

---

<sup>70</sup>Skolinspektionen, rapport 2012:1, s. 42

<sup>71</sup> Ibid, s. 24

<sup>72</sup>Ibid, s.27

<sup>73</sup> Ibid, s. 30

av kunskapsresultat ett av de områden som Skolinspektionens kvalitetsgranskning har varit mest kritisk till.<sup>74</sup> Man har funnit att skolorna i fråga inte har utarbetade rutiner för uppföljning och analys av kunskapsresultaten samt att intresset för detta arbete har verkat vara svalt.<sup>75</sup> I granskningen redogörs för hur flera skolor i dokument redogör för hur de har arbetat mot olika utvecklingsmål, men väldigt få kan uppvisa några analyser av hur resultaten har uppstått eller vilka effekter man kan se av det förbättringsarbete som har bedrivits.<sup>76</sup>

### **Lärande och skolutveckling – Ledarskap för demokrati och meningskapande**

I en forskningsrapport av Scherp och Scherp (2007) kan man bland mycket annat läsa om skolledares arbetsbörda.<sup>77</sup> Rektors arbetsuppgifter beskrivas här som fragmentariska eftersom arbetsdagen ofta består i en mängd korta möten som ofta blir avbrutna av andra uppgifter.<sup>78</sup> Trots att detta vittnar om svårigheter för skolledare att bedriva meningsfullt skolutvecklingsarbete så kan man i samma studie se att det finns många goda exempel på rektorer, med samma tunga arbetsbelastning, som ändå klarar av att bedriva arbetet i en positiv riktning. Studien visar också att det går att bedriva ett positivt utvecklingsarbete utan rektorns aktiva styrning och/eller medverkan, förutsatt att skolledaren har lyckats skapa en utvecklingsfrämjande kultur i skolan.<sup>79</sup>

### **Communication between principals and teachers in successful schools**

I en avhandling av Ärlestig studeras hur kommunikationen mellan rektorer och lärare ser ut i skolor som betraktas som framgångsrika.<sup>80</sup> Ärlestig har i sin avhandling valt att studera hur processerna kring kommunikation inom skolan som organisation betraktad, direkt och indirekt både speglar och påverkar elevernas skolresultat.<sup>81</sup> Avhandlingens resultat visar kortfattat att den mest frekvent förekommande kommunikationen mellan rektorer och medarbetare/lärare bestod av informella samtal och information gällande enskilda elever och vardagsfrågor.<sup>82</sup> Många av lärarna i studien talade sällan med sin rektor om undervisningsrelaterade frågor och angav att rektorerna sällan gjorde klassrumsbesök. Kopplat till detta är det föga förvånande att avhandlingen även visar att det sällan förekommer feed-back eller bekräftelse kopplat till

---

<sup>74</sup> Skolinspektionen, rapport 2012:1, s. 33

<sup>75</sup> Ibid, s.34

<sup>76</sup> Ibid

<sup>77</sup> Scherp, Hans Åke, Scherp, Gun Britt *Lärande och skolutveckling – Ledarskap för demokrati och meningskapande* Forskningsrapport, Karlstad Universitet, 2007, s. 45

<sup>78</sup> Ibid

<sup>79</sup> Ibid, s. 47

<sup>80</sup> Ärlestig, H. *Communication between principals and teachers in successful schools*, Umeå Universitet. Ak. avh (2008) s. 61

<sup>81</sup> Ibid

<sup>82</sup> Ibid, s. 63

lärarnas klassrumsarbete. I den kritik som lärarna ibland dryftade kring sina rektorer visade det sig ofta vara problematiskt för dem att särskilja vad som har att göra med organisationen i stort, ledarens personlighet och/ eller kommunikationsprocessen. Många av rektorerna i Ärlestigs studie tillämpade en ”öppen-dörr-policy”, vilket innebar att samtalstiden med rektorerna styrdes av den enskilde lärarens initiativ. Studien visade också att många av de inarbetade rutiner som fanns för kommunikation, såsom exempelvis stående veckomöten, inte sågs som kommunikationsverktyg, utan snarare togs förgivna. Gällande många av de begrepp som ofta används inom skolan har det visat sig förutsättas att de tillskrivs samma betydelse av alla, medan det i själva verket finns stort tolkningsutrymme inom dessa, exempel på ett sådant uttryck är: pedagogiskt ledarskap. Sammanfattningsvis drar Ärlestig slutsatsen att det är rektorns förmåga att leda kommunikationssystem, snarare än hennes/hans förmåga som kommunikatör som är avgörande i om en skola når goda elevresultat.<sup>83</sup>

### **Samproducerat ledarskap- Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete**

I denna avhandling från 2009 har Ludvigsson haft för avsikt att studera samspelet mellan rektorer och lärare för att kunna belysa hur ledarskapsprocessen skapas däremellan.<sup>84</sup> Till grund för avhandlingen har Ludvigsson insamlat data från tre olika F-6-skolor i form av: observationer, intervjuer med rektorer, intervjuer med lärare samt genom analys av diverse skoldokument.<sup>85</sup> Ludvigsson anser att mycket av den tidigare forskning som bedrivits kring skolledarskap har tenderat att förenkla fenomen inom skolan som enligt henne är både flerdimensionella och komplexa. Hon menar också att man i tidigare forskning inte har tagit nog hänsyn till de sociala- och kulturella kontexter inom vilka skolledarna verkar, utan snarare valt att fokusera på ledarskapsstilar och/ eller ledarskapsegenskaper.<sup>86</sup> Hon anser vidare att dessa studier har belyst ledaren och medarbetarna som separerade ifrån varandra och medarbetarna som ”följare”, vilket hon anser sänder felaktiga signaler.<sup>87</sup> I sina studier har Ludvigsson funnit att samspelet mellan rektorer och lärare fungerar som bäst när alla parter lyckas perspektivskifta i förhandlingar och när lärarna upplever att de blir lyssnade på.<sup>88</sup> Lärarna lyfter också vikten av att rektorn behandlar lärarna rättvist och som jämlikar, utan att för den skull skapa nära vänskapsrelationer bland desamma- vilket snarast kan orsaka

---

<sup>83</sup> Ärlestig, 2008, s.63

<sup>84</sup> Ludvigsson, Ann *Samproducerat ledarskap- Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*, Akademisk avhandling, Jönköpings Universitet, 2009 s. 174

<sup>85</sup> Ibid, s. 180

<sup>86</sup> Ibid, s. 174

<sup>87</sup> Ibid, s. 174

<sup>88</sup> Ibid, s. 180

slitningar mellan kollegor.<sup>89</sup> Lärarna i studien beskriver också önskningar kring rektorerna avseende deras empatiska förmåga, nämligen att kunna ”känna av” stämningar och känslor.<sup>90</sup> Lärarna i studien framhåller vikten av att rektorn är tydlig och har god förmåga att kommunicera information och uppgifter eftersom det förenklar lärarnas arbete och skapar bättre förutsättningar för dem att lyckas fullfölja det de ombeds att göra.<sup>91</sup>

## **Problemområde**

Ovan har jag redovisat skolhistorik, teori samt tidigare forskning och rapporter som på olika sätt beskriver och delvis förklarar hur de skolorganisatoriska förändringarna i Sverige har tett sig samt vilka konsekvenser detta har fått för lärarna i skolan. En del av dessa förändringar hör tydligt samman med rektorsuppdraget och ovan har några exempel på vilka svårigheter som verkar ligga inom de personalstödande funktionerna inom uppdraget beskrivits.

Mot bakgrund av detta undrar jag om de skolorganisatoriska förändringarna och reformerna som har genomförts inom skolan sedan 1960-talet har påverkat lärarnas förväntningar på sina rektorer i början av karriären?

Genom att intervjua lärare från olika generationer bedömde jag att man bäst borde kunna få syn på om det finns några sådana tendenser.

Eftersom jag tror att den första tiden inom ett nytt yrke är den tid då man ställs inför de största yrkesrelaterade utmaningarna har jag, förutom att fråga lärarna om deras förväntningar på rektorerna, också velat undersöka hur de upplevde den första tiden som lärare i stort.

## **Syfte**

Syftet med denna studie är att, genom en jämförelse mellan några lärare ifrån två olika generationer, undersöka om deras förväntningar på- och upplevelser av skollärdskapet har förändrats i takt med den svenska skolans många utbildningsreformer sedan 1960-talet.

---

<sup>89</sup> Ludvigsson, s. 181

<sup>90</sup> Ibid

<sup>91</sup> Ibid

## Frågeställningar

De huvudsakliga frågeställningarna jag har för avsikt att söka svar på är:

- Vilka förväntningar hade några lärare födda på 1980-talet på sina skolledare inför sin påbörjade karriär och hur beskrivs detta?
- Vilka förväntningar hade några lärare födda på 1940-talet på sina skolledare inför sin påbörjade karriär och hur beskrivs detta?
- Går det att identifiera några skillnader i förhållande till synen på skolledarskap/behovet av skolledarskap i den tidiga karriären mellan dessa lärare födda på 1940-talet respektive 1980-talet?

## Avgränsning

För att synliggöra om något- och i så fall vad- som har förändrats i förväntningar och syn på rektorsrollen måste dagens unga lärare i studien jämföras med annan grupp. Eftersom 80-talisterna fortfarande är i början av sin karriär kändes det relevantt att även fokusera på den tidiga karriären bland 40-talisterna.

Att närma sig detta problemområde utifrån ålder är valde jag också eftersom det är en utforskad avgränsning på området.<sup>92</sup>

## Metod

### Kvalitativ studie

Jag hade en hel del funderingar kring hur jag skulle närma mig frågeställningarna för denna studie samt vilken datainsamlingsmetod jag skulle välja, alltså vilket sorts material jag skulle studera för att närma mig forskningsfrågan. Som exempel på alternativa sorters data kan nämnas: enkäter, intervjuer och exempelvis olika befintliga dokument.<sup>93</sup> Efter vissa överväganden bestämde jag mig för att jag med intervjuer på bästa sätt skulle kunna få fram relevanta uppgifter kopplade till frågeställningen.

I en kvalitativ studie läggs tonvikten på innehållet- snarare än mängden/omfattningen och man brukar också inom den kvalitativa forskningstraditionen väga in den sociala verkligheten som omgärdar den/det man studerar. Förutom detta brukar forskarens egen roll och ofta

---

<sup>92</sup> Elhalanti- Berlin, s.17

<sup>93</sup> Goldstein Kyaga, s.6

konstruktionistiska ståndpunkt framhållas som relevanta. Den konstruktionistiska ståndpunkten innebär som jag redogjort för tidigare, att man betraktar sociala egenskaper och företeelser som ett resultat av samspel mellan människor.<sup>94</sup> Syftet med kvalitativa studier är alltså inte att räkna eller mäta något, utan snarare att få en helhetsbild av vilka kringliggande sociala faktorer som kan finnas med och påverka en person eller ett fenomen.<sup>95</sup> De sociala kringliggande omständigheter som forskare tar hänsyn till i kvalitativa studier bör dock betraktas som överordnade den dikotomi som ibland verkar finnas kopplat till det mätande- och mängdelementet som brukar framhållas mellan kvalitativa studier kontra kvantitativa.<sup>96</sup>

### **Komparativ studie**

Grundtanken med att använda en komparativ, eller jämförande design för en studie, är att man med en sådan metod kan urskilja särskiljande drag vilket möjliggör för forskaren att tillämpa en eller flera teoretiska reflektioner kring ett (möjligen) kontrasterande resultat.<sup>97</sup> I denna specifika studie innebär det med andra ord att det komparativa inslaget tydligare kan hjälpa till att visa om det finns skillnader och vad dessa- utifrån tillämpning av särskilda teorier- i så fall ytterligare kan säga om hur vi kan förstå resultatet.

### **Intervjumetod**

Innan jag gick vidare i processen kring urval, alltså den process där man närmare specificerar vilka personer det är man vill intervjua samt hur man ska komma i kontakt med, dem så arbetade jag med intervjuguiden- frågorna.<sup>98</sup>

Frågorna som jag arbetade fram blev relativt löst sammansatta, detta eftersom jag ville skapa utrymme och möjligheter för intervjupersonen att också vara med och forma intervjun/samtalet, i någon mån. Jag valde den semistrukturerade intervjuformen eftersom den lämnar utrymme till flexibilitet, bland annat genom möjligheten att kunna ställa följdfrågor i de fall klargöranden behövs och dessutom eftersom man också får avvika ifrån intervjuschemat och ändra ordningsföljen på frågorna.<sup>99</sup> Med denna intervjumodell bedömde jag att jag bäst skulle nå önskad inramning på de i detta skede tänkta intervjuerna, även om

---

<sup>94</sup> Bryman, s. 340ff

<sup>95</sup> Ibid

<sup>96</sup> Åsberg, Rodney (2001). "Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa - kvantitativa argumentets missvisande retorik". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 6, nr. 4, s. 270-292.

<sup>97</sup> Bryman, s.83

<sup>98</sup> Ibid s. 434

<sup>99</sup> Ibid, s 415



jag också intresserade mig för och reflekterade en del över att använda mig av mer öppna frågor. Vilken typ av frågor som lämpar sig bäst att använda beror naturligtvis på vilket syfte man har med sin intervju. Nackdelar med öppna frågor kan vara att dessa dels att de kan försvåra både frågeförfarandet och analysen eftersom intervjuaren riskerar att variera sina frågor mellan olika intervjuer och till de olika respondenterna, vilket skapar en risk för inkonsekvens, vilket i sin tur genererar svårigheter att identifiera mönster när tiden för sammanställning, kodning och analys. Fördelar med öppna frågor är att respondenterna är fria i tal och tanke.<sup>100</sup>

I planerandet av intervjuguiden sorterade jag frågorna enligt en viss ordning, medveten om att jag i själva intervjusituationen också måste vara beredd på att frångå den ordningen för att undvika att bryta det naturliga flödet som i bästa fall uppstår under intervjun.<sup>101</sup>

### **Test-intervjuer**

Jag bestämde mig för att utföra två testintervjuer, eller pilotintervjuer för att pröva på intervjuandets konst och dels för att se om jag med intervjufrågorna fick svar på rätt saker.<sup>102</sup>

Föremål för dessa två intervjuer var en kvinnlig lärare född på 40-talet och en manlig lärare född på 1980-talet. Jag bokade per telefon in intervjuerna med dessa två personer som båda stämde in på de aktuella ålders- och behörighetskraven (dessa krav bestod endast i att personerna skulle vara behöriga lärare och födda på 1940- eller 1980-talet) samt sände dem en kortfattad presentation av vad studien syftar till, med de etiska övervägandena inkluderade.<sup>103</sup>

Personerna som jag valde för dessa pilotintervjuer var och är båda bekanta till mig, något som förstås kan ha påverkat intervjuernas utformning, riktning och resultat, men jag bedömde att det i detta skede inte hade så stor betydelse eftersom syftet med intervjuerna mest var att sondera och utforska, snarare än att fastslå eller påvisa något. Detta urval kallas för subjektivt urval och kan beskrivas som en ”handplockning” av intervjupersoner, alltså att man vänder sig till personer som man redan har en etablerad relation till.<sup>104</sup> Intervjuerna ägde rum i den ena personens hem samt på den andre personens arbetsplats.

---

<sup>100</sup> Bryman, s. 415

<sup>101</sup> Ibid, s. 419

<sup>102</sup> Ibid, s. 422

<sup>103</sup> Vetenskapsrådet *God forskningssed* 2011, s. 44f tillgänglig:

<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forsknings+sed+2011.1.pdf> (hämtad: 2013-11-01)

<sup>104</sup> Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 2009 s.38

En fråga som uppstod tidigt för mig avsåg hur mycket information jag kunde dela med mig till informanterna om intervjuens innehåll och syfte. Eftersom den person som är född på 40-talet skulle få frågor om hur hon upplevde ledarskapet/behovet av ledarskap under sin tidiga karriär bedömde jag att det var viktigt att nämna att det var just detta som frågorna skulle komma att kretsa kring. Detta, då det inte är helt enkelt att spontant i en intervjusituation plocka fram minnen som ligger 30 år tillbaka i tiden. Personen född på 80-talet informerades enbart om att det skulle handla om ledarskap/upplevelse av ledarskap. Eftersom jag inte ville riskera att intervjupersonerna själva skulle reflektera över olikheter i synen på ledarskap bland äldre och yngre lärare, valde jag att inte tala om det jämförande elementet i studien.

Efter genomförda testintervjuer konstaterade jag att informanterna, ålderskillnaden till trots, hade ett likvärdigt sätt att se på rektorsrollen samt det egna behovet av stöd från rektor. Båda beskrev att de, som färdigutbildade lärare, minns sina första rektorer som auktoritära och ganska osynliga, men att de samtidigt inte ansåg att det var problematiskt eftersom det fanns andra personer att få stöd av, om man behövde det. Båda informanterna hade en avspänd inställning till rektorsuppdraget och såg det mest som en administrativ tjänst. Ingen av dem hade haft några förväntningar på att rektor eller att denne skulle vara en person med stödjande eller utvecklande funktion. Resultatet från pilotintervjuerna förvånade mig av två skäl. Delvis eftersom de två informanterna hade ett likartat förhållningssätt gällande förväntningar på- och behov av ledarskap under deras tidiga karriär i skolan, trots att det skiljer de båda personerna nära 40 år i ålder. Det förvånade mig även att de båda konstaterade att de inte hade några förväntningar på rektorerna inför det påbörjade arbetet som lärare. Resultaten föranledde mig att titta närmare på intervjuguiden, för att studera om frågornas utformning kan ha bidragit till de snarlika svaren. Efter en noggrann genomgång av intervjuguiden, som enligt mig inte uppvisade några anmärkningsvärda brister eller behov av omarbetning, kände jag mig manad att gå vidare med min studie och intervjua fler personer för att se om ett större urval skulle ge andra svar eller åtminstone en tydligare variation inom svaren.

## **Urval**

Inom kvalitativa studier kan det vara motiverat att praktisera målinriktat urval av intervjupersoner eftersom det är viktigt att säkerställa att svaren man får överensstämmer med den huvudsakliga frågeställningen.<sup>105</sup> Ett annat sorts urval, som kallas för subjektivt urval, kan beskrivas som att forskaren ”handplockar” sina intervjupersoner bland personer som

---

<sup>105</sup> Bryman, s. 434

hon/han redan har en etablerad relation till.<sup>106</sup> En annan vanlig urvalsmetod inom kvalitativ forskning är det så kallade snöbollsurvalet.<sup>107</sup> Detta innebär att forskaren inledningsvis kan ha en eller ett par tänkta intervjupersoner och sedan, via dessa, ber om/får tips på andra relevanta intervjupersoner.<sup>108</sup>

För min studie har jag tillämpat samtliga av ovan nämnda tillvägagångssätt. För testintervjuerna användes subjektivt urval och för de senare intervjuerna en kombination av målinriktat- och snöbollsurval, detta eftersom informanterna ändå i snöbollsurvalet fick med sig vissa direktiv gällande de kvalifikationskrav som jag ställde på potentiella deltagare, nämligen att de skulle vara behöriga lärare, födda på 1940- eller 1980-talet. Förutom dessa krav har inga övriga funnits. Det innebär att deltagarnas första år som lärare har spenderats på vitt skilda geografiska platser i landet, med undervisning av olika åldersgrupper och dessutom inom ganska många olika skolverksamheter.

Inledningsvis intervjuade jag sex personer, alltså tre personer ifrån varje åldersgrupp, men insåg ganska tidigt att jag behövde tala med fler för att nå mättnad, det vill säga när man märker att det man söker inom ett tema är uttömt.<sup>109</sup> Jag bestämde mig därför att intervju ytterligare fyra personer. De tio individer som slutligen deltog i studien består av fem personer födda på 1940-talet och fem personer födda på 1980-talet. Bland 40-talisterna är fyra kvinnor och en man representerad och 80-talisterna företräds av två kvinnor och tre män. Sammanlagt finns alltså sex kvinnor och fyra män representerade. Den äldsta personen i studien är född 1942 och den yngsta är född 1989.

### **Hermeneutik**

Eftersom jag betraktar det mänskliga livet och den mänskliga förståelsen som avhängig kontexten, det vill säga sammanhanget, blir hermeneutiken också viktig att ta hänsyn till både i min analys och i genomförandet av studien.<sup>1</sup> Hermeneutiken kan beskrivas som ett analysverktyg där förståelsen för det som sägs/skrivs inte bara nås genom att betrakta *vad* som berättas utan även genom att studera *hur* det berättas. Den kommunikation som tar plats mellan läsare och text ska alltså inte förstås som en transport av ett färdigt innehåll redo att forslas från en punkt till en annan, utan istället som en dialog, vilket både kräver och förutsätter tolkning. Eftersom denna tolkning är en självständig och situationsanpassad

---

<sup>106</sup> Denscombe, s.38

<sup>107</sup> Bryman, s. 434

<sup>108</sup> Denscombe, s.38

<sup>109</sup> Bryman, s. 436

handling bör läsaren också betraktas som en medskapare av innehållet, snarare än som mottagare. Som en regel inom hermeneutiken kan följaktligen sägas att man måste förstå det hela ur det enskilda och det enskilda ur det hela, vilket bildligt brukar illustreras med det som kallas den hermeneutiska cirkeln. Med den hermeneutiska cirkeln avser man alltså förklara det förhållande mellan hur människans förståelse av delarna och helheten, i en ständig rörelse däremellan, hela tiden anpassar och omdefinierar sina förväntningar och sin förståelse för både detalj och helhet i en cirkulär rörelse.<sup>110</sup> Detta är viktigt att nämna här eftersom det i mångt och mycket är efter denna princip som jag har bedrivit intervjuerna och mitt arbete med denna studie.

### **Narrativ analys-metod**

Den narrativa analys-metoden präglas av stort begreppsligt mångfald och kan användas på olika sätt för att förstå människors berättelser, eller deras sätt att berätta något.<sup>111</sup> För denna studie har jag valt att använda mig av narrativ analys av några olika skäl, men främst eftersom denna metod understödjer synen på en människas berättelse som också beskrivande av det politiska och kulturella samhällsklimatet inom vilken berättelsen äger rum.<sup>112</sup> Det betyder alltså att man med narrativ analysmetod kan utveckla förståelsen för rådande kultur och samhälle.<sup>113</sup> För att kunna analysera berättelser eller redogörelser behöver man sätta in dem i ett sammanhang, vilket kräver att man definierar i förhållande till vilken diskurs de kan förstås. Diskurs kan definieras på många sätt, men här betraktar jag diskurs enligt Foucaults arkeologiska angreppssätt, där diskursen kan sägas utgöra ett samhälles eller en grupps rådande kunskap och regelsystem kopplade till en viss tid.<sup>114</sup> Även detta har präglat intervjuerna i både genomförande och senare analys.

### **Intervjuer**

Av de tio genomförda intervjuerna var sex stycken telefonintervjuer. Samtliga intervjuer tog mellan 20 och 30 minuter att genomföra. Det var det tidigare nämnda snöbullsurvalet som ledde mig fram till lärare boende i olika delar i Sverige och som utgjorde anledningen till varför intervjuer över telefon blev det naturliga valet. Den främsta fördelen med telefonintervjuer är att distansen mellan respondent och intervjuare minskar risken för att

---

<sup>110</sup> Hellspong, och Ledin, s. 219 ff

<sup>111</sup> Robertson, Alexa "Narrativanalys" I Bergström och Boréus, 2012, s. 224

<sup>112</sup> Ibid, s.. 220f

<sup>113</sup> Ibid, s.226

<sup>114</sup> Ibid. s. 359

svaren ska färgas av intryck kopplade till bland annat klass- och/eller etnisk tillhörighet.<sup>115</sup> En svårighet med telefonintervjuer är dock att man inte ser exempelvis ansiktsuttryck som uttrycker undran, funderingar eller osäkerhet inför en fråga.<sup>116</sup> Övriga fyra personer intervjuades i sina hem.

### **Forskarrollen**

Inbyggd i intervjusituationen finns en maktassymetri, eftersom den som intervjuar är den som inleder och definierar intervjusituationen. Vidare besitter (ibland) den som intervjuar en annan vetenskaplig kompetens än den som intervjuas, vilket också kan bidra till obalansen i denna relation. Detta behöver inte handla om ett avsiktligt utövande av makt ifrån den intervjuandes sida, utan har snarare att göra med de ramar och villkor som omgärdar intervjusituationen.<sup>117</sup> Beroende på vilket ämne man har för en studie kan också maktassymetrin bli mer eller mindre påtaglig. Om man exempelvis intervjuar personer från en diskriminerad minoritet behöver man naturligtvis som forskare ytterligare betänka hur man bör förhålla sig för att skapa och värna en forskningsprocess som är demokratisk.<sup>118</sup> En annan viktig aspekt att nämna kring den egna rollen som forskare är i detta sammanhang vikten av hur ens egen bakgrund och förförståelse påverkar och styr hur man närmar sig, utformar och analyserar sin studie. Genom att sträva efter att anta en reflexiv objektivitet menas att man förstår och är öppen inför det faktum att man inte helt och fullt kan förhålla sig objektivt till sin studie.<sup>119</sup> I mitt fall kan det därför vara relevant att nämna och känna till att jag är lärare själv och förstås har egna erfarenheter och åsikter om det ämne som jag skriver om, även om jag naturligtvis strävar efter att låta andras röster och andras teorier göra sig hörda här.

### **Etiska överväganden**

Intervjuerna bokades alla in över telefon där jag kort presenterade mig, berättade om mitt ärende och frågade om vi kunde enas om en gemensam tid för intervju. Efter det skickade jag ett e-mail med de etiska överväganden inkluderade.<sup>120</sup> Med de etiska överväganden menas bland annat de regler för sekretess och hantering av inspelat material vilka finns för att säkra medverkan i en studie för individen och detta måste man som forskare alltid informera

---

<sup>115</sup> Robertson, Alexa, s. 209

<sup>116</sup> Bryman, s. 210

<sup>117</sup> Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend *Den kvalitativa forskningsintervjun* 2009 s. 48f

<sup>118</sup> Rodell Olgac, Christina *"Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola"*, Akademisk avhandling, Södertörns Högskola, 2006, s. 72

<sup>119</sup> Kvale och Brinkmann, s.260

<sup>120</sup> Se bilaga 2

deltagare om.<sup>121</sup> Eftersom jag spelade in alla intervjuer var detta förstås i högsta grad relevant för mig att ta med.

### **Validitet och reliabilitet**

Validitet handlar i en vetenskaplig studie om *hur* man mäter eller undersöker det man sagt sig vilja mäta/undersöka samt hur väl de metoder och tillvägagångssätt man har praktiserat har lett fram till resultatet.<sup>122</sup> En annan faktor som kan stärka validiteten är kopplad till forskarens erfarenhet och skicklighet.<sup>123</sup> För en inte så erfaren forskare blir istället den *reflexiva objektiviteten* desto viktigare att framhålla och bejaka för att stärka validiteten. Alltså, genom att som forskare förstå och beskriva sin egen förförståelse till det ämne man undersöker, och visa att man kan förhålla sig kritiskt till sin egen roll och studie.<sup>124</sup> För min studie har jag tillämpat så kallad respondentvalidering, vilket innebär att jag har skickat transkriberingarna, det vill säga texterna av de utskrivna intervjuerna, till var och en av de intervjuade lärarna för att säkerställa att inga missförstånd uppkommit.<sup>125</sup> För att en vetenskaplig studie ska kunna tillskrivas hög reliabilitet, alltså bedömas som tillförlitlig, krävs bland annat att forskaren är noggrann i sina redogörelser av hur arbetet har forskridit, detta genom hela processen och samtliga led.<sup>127</sup> Inom den kvantitativa forskningen har måttet av reliabilitet dock främst rört frågan om studiens generaliserbarhet och replikerbarhet, det vill säga om studiens resultat skulle bli desamma om studien genomförs på nytt.<sup>128</sup> I kvalitativa studier kan forskaren, som sagt, styrka reliabiliteten genom att skapa insyn i forskningsprocessen och tydligt förklara och motivera sina överväganden och slutsatser i texten, så att läsaren kan följa forskarens arbetssätt genom processens alla led.<sup>129</sup>

### **Datainsamling**

Inför varje intervju frågade jag intervjupersonerna igen om det gick bra för dem att jag spelade in samtalet, vilket jag också hade informerat om innan genom det missivbrev som jag

---

<sup>121</sup> Vetenskapsrådet *God forskningssed* (2011) s. 44f Tillgänglig: <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0e12958000491/1321864357049/God+forsknings+sed+2011.1.pdf> (hämtad 2013-11-01)

<sup>122</sup> Bryman, s. 352

<sup>123</sup> Kvale och Brinkmann, s. 266

<sup>124</sup> Ibid s.260

<sup>125</sup> Bryman, s. 353

<sup>126</sup> Se bilaga 3

<sup>127</sup> Bergström & Boréus, s. 42

<sup>128</sup> Bryman, s. 49

<sup>129</sup> Bergström & Boréus, s. 42

skickade via e-mail till var och en.<sup>130</sup> Intervjuerna spelades sedan in med en I-phone. Efter varje genomförd intervju transkriberade jag de delar av intervjuerna som jag bedömde mest användbara för studien. Givetvis föregicks valet av vilka delar som skulle transkriberas från varje intervju ändå av ett antal genomlyssningar.<sup>131</sup>

## Resultat

Intervjuguiden hade jag som sagt utformat på ett sådant vis att några teman fanns invävda i frågorna. Detta skedde naturligt eftersom de frågor jag var intresserad av att få veta mer om, ganska tydligt gick att kategorisera. I takt med att arbetet med intervjuerna satte igång blev det sedan klart för mig att det ur dessa teman gick att skönja konturerna av andra återkommande frågor och tankar som lyftes fram som viktiga av lärarna under våra samtal.

För att presentationen av resultatet ska bli så tydligt som möjligt har jag valt att sortera svaren ifrån lärarna efter dessa teman, men eftersom kontexten är viktig i strävan att senare förstå svaren kommer jag i analysen att tydliggöra sammanhangen kopplade till de citat, där det är relevant för att skapa fördjupad förståelse. De teman som jag har talat om utgör dispositionen i form av rubriker när jag redogör för resultatet nedan. Under varje tema-rubrik kommer jag tydligt att redogöra för hur de olika åldersgrupperna har svarat. Analysen har jag valt att göra helt separat efter att resultatet redovisats.

De teman jag har valt att ta med är:

- ☒ förväntningar på rektor
- ☒ att vara ”ny”
- ☒ stöd
- ☒ rektor som ledare
- ☒ rektor och det pedagogiska arbetet
- ☒ kommunikation
- ☒ professionell utveckling.

---

<sup>130</sup> Se bilaga 2

<sup>131</sup> Bryman, s.432

## Förväntningar på rektor

Nej, det hade inte jag (Kvinna, 1943)

Bland de fem 40-talist lärarna uttryckte fyra att de inte hade haft några förväntningar alls på sina skolledare inför att börja arbeta som lärare. Den femte hade sedan tidigare haft sin chef som lärare, så förväntningarna bestod mest i att se om han skulle vara likadan som han hade varit som lärare, vilket han visade sig vara.

Han var sträng och krävande, ja- mycket krävande mot studenterna, tyckte jag, men han hade en klar linje- det och det skulle man kunna för att bli godkänd på de olika delkurserna. Så upplevde jag honom som chef också, sträng och rättvis. Ordning och reda. (Kvinna, 1949)

I likhet med lärarna i 40-talistgruppen hade inte heller 80-talisterna några förväntningar på rektor när de påbörjade sitt arbete. Fyra av fem av dem uttryckte att de inte haft några specifika förväntningar på rektor.

Nej, jag hade inga speciella förväntningar. (Man, 1981)

Den av lärarna som ändå beskrev att han hade förväntningar på rektor och kollegium efter anställningsintervjun, reflekterade själv över detta i samma stund genom att konstatera att han inte tyckte att vare sig rektorn eller kollegor levde upp till dessa.

[...]jag hade en föreställning om att det skulle vara mycket mer uppstyrt och mycket.. ja, att alla skulle vara mycket duktigare än de faktiskt visade sig vara när jag kom dit[...] rektorn också, jag tyckte liksom såhär: ”oj, han är rektor, han är högt uppsatt, lite på en piedestal, men när man väl hade börjat så kände jag väl att han kunde ju också sitta och ”flumma” på fikarasterna och han var inget överhuvud på så sätt, så jag skulle nog säga att första intrycket stämde inte överens riktigt. (Man, 1980)

### Att vara ”ny”

Att komma som ”ny” lärare beskrevs av åtta av tio lärare som positivt. Dessa åtta lärare gav på olika sätt uttryck för glädje och stolthet inför det nya yrket och upplevelsen av ett gott mottagande av kollegor och elever.

[...] Det var fantastiskt faktiskt. Jag kommer ihåg att jag vaknade på morgonen och kände mig nyttig, att jag tillförde någonting i samhället, så ja, jag var sträckt på mig när jag gick till jobbet på morgonen, det var en fantastisk känsla hela första halvåret. Jag kände mig stolt över mig själv. Jag trivdes väldigt bra. [...] Det var en väldigt god stämning, man blev väldigt bra bemött och de jobbade alla för att man skulle komma in i arbetslaget som var ganska stort, jag tror vi var nästan 13-14 stycken, men det var väldigt bra jag blev väldigt väl bemött. (Man, 1981)

En av lärarna beskriver, trots att hon tycker att det har gått över förväntan att komma som ny, att hon hade en del farhågor inför att börja arbeta som lärare.



[..]Jag funderade innan på min egen roll som lärare, hur det skulle gå när man är ung och ny. Hur man skulle välkomnas i arbetslaget och hur de tar en när man är ny och ung och inte har så mycket erfarenheter och att man kanske inte skulle få den respekt man förtjänar från eleverna som kanske också skulle tycka att man var för ung. Just den biten tyckte jag var jobbig, man är tjej, man är inte så stor och man är inte den som kan skrika högst.(Kvinna, 1989)

Två av lärarna, en född på 1980-talet och en född på 40-talet gav delvis en annan bild av hur det kändes i början och hur det påverkade trivseln.

Jag tyckte det var skrämmande i början. Just det här med alla de 60 ögonen som tittade på mig och att det var jag som skulle bestämma vad de skulle göra och jag som skulle ha en idé om vad de skulle uppnå [...]innan jag insåg att de inte bara är en massa utan att de är individer, för det upptäcker man ju så småningom och då är det inte hemskt längre, eller: då är det ju kul! (Kvinna, 1949)

Sådär faktiskt, om jag ska vara helt ärlig. Jag tror att eftersom det var mitt första jobb så jag var rätt osäker på min lärarroll, hur jag skulle bete mig, vad jag skulle ha för approach till eleverna och även mer praktiskt- hur jag skulle lägga upp lektioner och sådär, så jag kände att jag var ganska osäker och jag trivdes visserligen med arbetskolleger och sådär men det var rätt mycket stress och jag mätte inte så bra med på grund av det, men det var ju mer på grund att jag var osäker och ovan i min lärarroll. (Man, 1980)

Flera av lärarna ibland 40-talist gruppen nämnde att de kände sig väl förberedda när de kom som nyexaminerade lärare och kopplade själva samman det med lärarutbildningens många praktikperioder där man fick ansvara för planering, genomförande och utvärdering av olika undervisningsmoment. Att handledarna och studiekamraterna under praktikperioderna också lyftess fram som viktiga i denna process tydliggjordes också av ett antal personer ifrån 40-talistgruppen.

[...]Utbildningen var bra på det sättet. Man gavs stort ansvar [...]Utbildningen var sån att man som student på lärarutbildningen var ansvarig att söka kunskap, ta ansvar, det var mycket seminarier och många diskussioner att väcka tankar om vad jag har gett mig in på och vilket ansvar jag har för de här barnen! (Kvinna, 1942)

[...] när jag gick på Lärarhögskolan hade jag mycket bra handledare när jag var ute på praktik. Vi fick ju verkligen undervisa under praktiken.[...] Jag hade bra placeringar och erfarna handledare och jag lärde mig mycket av dem[...] Sedan diskuterade vi (studenter) inbördes efter praktikperioderna och lärde oss mycket av varandra[.] (Kvinna, 1949)

Bland 80-talistgruppen angav ingen att de kände sig väl förberedde genom lärarutbildningen som en bidragande faktor till att komma som ”ny” kändes positivt, utan angav andra orsaker till varför det kändes positivt. För några hade första arbetet skaffats via vänner som redan arbetade på skolan vilket då beskrevs som en viktig orsak. Någon annan beskrev det som en spännande upplevelse att komma ny och att möta allt för första gången.

## **Stöd**

Gemensamt för 40-talisterna är att ingen av dem sade sig ha haft något behov av stöd under den tidiga karriären, även om reflektionen i slutet av nedanstående citat, åtminstone i detta fall, vittnar om något annat.

Jag var över trettio när jag började och hade egen familj då, dessutom hade jag redan utbildat mig till socionom och arbetat som det ett tag så det kändes faktiskt inte alls jobbigt. Jag var genom det arbetet (som socionom) redan bekant med en del av ungarna i skolan, så nej, jag kände inte att jag behövde stöd, men det kanske hade att göra med att man liksom inte ska visa sig osäker inför kollegor och sådär, jag vet inte, eller så var jag kanske var för ”dum” för att själv begripa att jag borde ha behövt stöd. (skratt) (Man, 1949)

Ålder och personliga erfarenheter utanför skolans värld nämndes av ett par olika 40-talister som något positivt för den egna tryggheten i lärarrollen. Som tidigare nämnts kopplades även avsaknaden av behov av stöd för vissa samman med förberedelsen ifrån praktikperioderna under lärarutbildningen.

[...] jag en hade jättebra grund, jag hade egen familj, jag hade egna barn och erfarenhet av livet och jag var väldigt nyfiken på andra kulturer[...] Jag hade mycket med mig, förutom lärarutbildningen. (Kvinna, 1942)

En lärare beskrev både det omöjliga i att söka hjälp om behov uppstod och det egna ansvaret att själv ta sig igenom eventuella motgångar.

[...]nej, jag kände inte något större behov av det. Jag försökte bara lösa det. Tanken att jag skulle gå och söka hjälp hos någon. Nej, den fanns inte. {...} Allt man gör första gången är ju ofta lite pirrigt och det måste man ju ta sig igenom själv, kändes det som. (Kvinna, 1949)

Beträffande 80-talisterna så nämner ingen heller stöd ifrån rektor som något de tänkte på eller behövde i början, men samtliga 5 framhåller det stöd som de har fått ifrån kollegor. Den typ av stöd som främst omnämndes var att få hjälp när man ställde frågor kopplade till undervisning eller verksamheten i stort. En av 80-talisterna beskriver den mentor som hon tilldelats som ett bra stöd.

Någon av 80-talisterna gav uttryck för att ha lite blandade känslor inför detta.

Nja, kanske inte så mycket av rektorn, jag var ju fokuserad på att ge bra lektioner och att eleverna skulle lära sig och så vidare och i och med att man var ny så var man ju osäker, man hade ju ingen rutin på saker å ting och då var ju kollegorna och lärarna mer stöd. Men, stöd? Ja, egentligen tycker jag att jag kunde rätt mycket i mina ämnen, och jag kände mig väldigt trygg och liksom ”fine, vi kör!” jag lär mig medans jag jobbar. (Man, 1981)

Förutom den person som angav att man hade diskuterat och utsett en mentor åt henne i början så uttrycker samtliga att det stöd man eventuellt behövt har fått sökas på eget initiativ, vilket enligt en lärare i citatet nedan underlättats av att hon är en social person som har lätt att ta kontakt.

Jag hade mycket stöd av att jag redan kände två av de anställda lärarna, vi hade pluggat ihop och jag kunde alltid fråga dem om det var något jag undrade över. Jag vet inte om jag upplevt att jag fått så mycket stöd annars. Sen är jag en social person som inte har svårt att ta kontakt med andra människor och fråga om det är något jag undrar över. Men rektorn träffade jag inte speciellt mycket (Kvinna, 1981)

## Rektorn som ledare

Rektorerne beskrevs både av 40- och 80-talisterna oftast med ord som pondus, auktoritet, sträng och strikt, men av enstaka personer också med ord som kunnig, snäll och engagerad.

hon var snäll men hade pondus [...] en auktoritär individ (Man, 1981)

Han var strikt och auktoritär. (Kvinna, 1944)

Genom liknande citat ovan vävde lärarna samman de personliga egenskaperna med rektorernas ledarstil. Några andra citat som mer visar lärarnas syn på rektorernas ledarstilar kan läsas nedan.

Ja alltså, allting var väldigt toppstyrt. Hon styrde egentligen allting med järnhand och hade otrolig koll, man fick inte göra någonting egentligen utan att hon hade beviljat det.[...] (Man, 1981)

Han var rätt så hård faktiskt och lite [...] han var ganska auktoritär och inte bara på ett positivt sätt tycker jag nog. Han satte sig i respekt men jag tyckte nog att han inte var så lyhörd utan att han körde sitt race, inte kunde lyssna och mer ville upprätthålla sin auktoritet och sin status och då fick lyhördheten stå åt sidan. (Man, 1980)

En annan lärare bland 80-talisterna gav uttryck för olikheterna mellan två rektorer i samband med ett byte av rektor samt vilka konsekvenser hon upplevt att det fått för verksamheten.

Just nu har det varit en fas när vi håller på å byta rektor. Förra rektorn var väl inte så himla synlig i det, men nu så håller vi på å jobba fram så att vi har en tydlig vision, att det finns åtgärdsprogram och vi har trivselsegler och mycket sånt som är gemensamt för alla och det har kommit nu när vi håller på å få en ny rektor, så hon är redan nu mycket mer insatt i det som är på gång. Jag tycker att det känns väldigt bra.[...] den förra var kanske lite mer social och pratig men kanske inte lika tydlig i sitt ledarskap som den nya är. Och jag tror att det är viktigt att man som ledare styr skeppet, om man säger så (Kvinna, 1989)

Några av 40-talisterna beskrev rektorernas ledarstilar som osynliga varav en ställde sig frågande till rektorsuppdragets faktiska innehåll i början av -70-talet.

Rektorerne har jag mer uppfattat som en prydnad för skolan och inte så aktiva, egentligen i att jobba med lärarna så, och definitivt inte med eleverna[.] Det var så att man kan kunde undra, vad gör du egentligen? och om man tittade in i deras arbetsrum så kunde det hända att deras skrivbord var alldeles blanka. (Kvinna, 1943)

Inom denna fråga dryftade under intervjuerna av några av -40-talisterna sina funderingar över rektorsrollen kontra studierektorernas funktion och beskrev att det var studierektorerna som var de som var mer involverade i det dagliga arbetet i skolan.

Vi hade en studierektor och hon var med mer, kom ner till personalrummet, hon var mer som en kollega. Henne kunde jag vända mig till om det var nåt. Hon var jättesnäll.[.] (Kvinna, 1944)

[...] Under mina första år är det bara studierektorerna som har verkat göra någonting och som man har kunnat vända sig till om det var något (Kvinna, 1943)

## **Rektorn och det pedagogiska arbetet**

Som 40-talisterna kommer ihåg det var rektorerna inte alls delaktiga i det pedagogiska arbetet, med undantag för en av lärarna som beskrev sin rektor som visionär och medskapande i det pedagogiska förhållningssätt som han ville skulle råda i skolan. Bland 80-talisterna finns en stor variation på upplevelsen av delaktighet från rektor i det pedagogiska arbetet, vilket läraren nedan reflekterar över.

[..]Jag upplevde inte att hon var speciellt delaktig, men det behöver inte betyda att hon inte var det, det kan vara att jag var ny och uppslukad av mitt och att jag inte märkte det.... Men det var inget jag märkte, nej.[..] (Man, 1981)

Ett citat som redan återgivits en gång ovan, då kopplat till rektors ledarstil kan också beskriva måttet av delaktighet i det pedagogiska arbetet samt vad läraren anser om det.

Just nu har det varit en fas när vi håller på å byta rektor. Förra rektorn var väl inte så himla synlig i det, men nu så håller vi på å jobba fram så att vi har en tydlig vision, att det finns åtgärdsprogram och vi har trivselregler och mycket sånt som är gemensamt för alla och det har kommit nu när vi håller på å få en ny rektor, så hon är redan nu mycket mer insatt i det som är på gång. (Kvinna, 1989)

Ett exempel på när man kan skönja att delaktigheten inte upplevts som positiv tydliggörs av citatet nedan.

Ja, alltså den rektorn som jag hade i början var ju väldigt säker på att hon bäst visste hur vi lärare skulle jobba med barnen för att de skulle lyckas, detta trots att hon inte ens var lärare själv i grunden (Kvinna, 1981)

En lärare beskriver den pedagogiska delaktigheten från rektors sida som mer övergripande.

Min spontana känsla är att det inte var så hög delaktighet ifrån hans sida utan det var snarare från kollegorna, de kunde ge förslag och hur de kunde stötta mig i det pedagogiska, jag tror inte att han lade sig i så mycket, det var kanske mest i början med grunderna hur jobbar vi på den här skolan, vad ska vi ha för approach gentemot eleverna men det var alltså bara, det var i stort bara vad de hade för policy i skolan, lite så, inte det var inte så att han var inne och petade och tyckte å sådär och kom med pedagogiska tips, så var det inte. (Man, 1980)

## **Kommunikation**

Kommunikationsvägen mellan skolledare och lärare beskrivs av båda grupperna i studien bestå av veckovisa stormöten. Enskilda medarbetarsamtal som 80-talisterna blivit vana vid att ha med sina rektorer varje läsår beskrevs som det enda övriga formella mötet. I övrigt framhöll flera av de tillfrågade att man kunde ”droppa in” till rektorn om det var något.

Informella samtal i korridorer och lärarrum förekom, men ganska sällan. Bland 40-talisterna beskrevs veckomöten som enda kommunikationen i början av karriären.

### **Professionell utveckling**

Jag ställde frågor till lärarna om hur de upplevt att de stöttades i sin professionella utveckling i början, vilket snabbt ledde samtalen in på fortbildning. Förutom generella satsningar där hela eller delar av kollegiet fick ta del av samma kurser beskrev både 40- och 80-talister att alla initiativ för den egna utvecklingen har fått initieras av läraren själv.

Nej, man fick ansöka om fortbildning om det var så, så det var helt med egna initiativ man fick sådant till stånd. Men det fanns resurser, så oftast blev det beviljat. (Man, 1949)

Jag vet inte om det hade å göra med att jag bara var där på ett vik och att man kanske inte ville satsa på mig då. (Man, 1980)

Nej, inte för mig personligen, men vi hade lite fortbildning och föreläsningar gemensamt ibland. (Kvinna, 1981)

### **Analys**

Av det ovan redovisade resultatet är det några teman som väcker särskilt intresse kopplat till syfte och frågeställning. Jag kommer att försöka belysa dessa främst med hjälp av de tidigare nämnda teorierna, men också utifrån den redovisade tidigare forskningen och mot den skolhistoriska bakgrunden som inledde denna uppsats. Det viktigt att understryka att jag i analysen inte kommer att analysera svaren utifrån ett generationsperspektiv där de olika generationerna ges samma utrymme. Syftet är istället att åskådliggöra det i lärarnas berättelser som tyder på om det skett *förändring* i synen på förväntningar på rektorn och upplevelserna av ledarskapet från ~1970-talet till idag. Jag vill än en gång understryka att jag, när jag refererar till 40-talisterna eller 80-talisterna, endast avser de enskilda individer som deltagit i denna undersökning.

Analysen av resultatet är uppdelad i två delar. I den ena delen analyserar jag enbart frågan om vilka förväntningar som initialt fanns på rektorn. I den andra delen analyseras övriga teman tillsammans eftersom de alla berör de faktiska erfarenheterna och upplevelserna av hur det var för lärarna att arbeta i skolan som nyutexaminerade.

Innan jag redogör för analysen av resultatet vill jag nämna något om hur jag bearbetat det transkriberade materialet.

## Databearbetning

Den transkriberade texten kodade jag efter olika teman. Några av dessa teman hade jag själv delvis varit med och format genom valet av intervjufrågor, medan några teman uppstod av det lärarna själva valde att tala om under intervjuerna. Något tema kunde jag först upptäcka när jag gick igenom den transkriberade texten i efterhand. För att hitta ett användbart sätt att närma mig det jämförande elementet i studien valde jag ut citat för olika teman och placerade sedan 40-talisternas svar i en spalt- och 80-talisternas svar i en annan. I och med denna kategorisering oroade jag mig på sätt och vis för att kontexten skulle gå förlorad.<sup>132</sup> Men på grund av den komparativa designen på studien var jag tvungen att finna ett sätt som kunde göra det hela lättöverskådligt. Efter att jag studerat citaten började arbetet med att försöka identifiera hur de teman som jag funnit kunde förstås, förklaras och kopplas samman med hjälp av tidigare forskning och teori.

## Förväntningar på rektor

Trots de fyrtio år av skolhistoria som passerat från det att den äldre generationen i studien påbörjade sina karriärer som lärare så uttryckte ingen av de sammanlagt tio lärarna i studien att de hade haft några konkreta förväntningar på sina skolledare vid tiden då de påbörjade sina yrken.

En av lärarna som är född på 1980-talet talar i och för sig om förväntningar som grusats, men han utvecklar inte vad dessa förväntningar egentligen bestod i. Något i det han säger vittnar ändå om en förväntan avseende rektors kunskap, men det förblir som sagt ospecificerat vilken kunskap det är som efterfrågas. Detta är relevant att sammankoppla med Skolinspektionens rapport från 2012 eftersom de oklarheter som verkar råda avseende roller och ansvar i skolan mest troligt spelar en viktig roll här.<sup>133</sup> Om man betraktar dessa oklarheter kring roller och ansvar i ett vidare perspektiv så kan teorin om skolan som institution och skolor som organisationer, hjälpa till att förstå att skolans mycket komplexa styrning bidrar till svårigheter för den enskilde som arbetar i skolan att identifiera vad man *kan* eller *bör* förvänta sig exempelvis av en rektor.<sup>134</sup>

Bland de övriga lärare som uttryckte att de inte hade några förväntningar alls på sina skolledare inför påbörjat arbete kan det vara relevant att utifrån ett konstruktionistiskt

---

<sup>132</sup> Bryman, s. 526

<sup>133</sup> Skolinspektionen, rapport 2012:1, ”Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten

<sup>134</sup> Berg, s. 130ff

perspektiv anta att lärarnas tidigare erfarenheter av skolledare, både som elever själva och som lärarstudenter under praktik, kan spela en central roll. Med detta menar jag att om erfarenheterna har av sådan art att rektorsrollen har upplevts osynlig eller otillgänglig så kan man enligt denna princip förklara att lärarna genom sin förförståelse omedvetet återskapar bilden av skolledaren på ett sådant vis som för dem inte associeras med att ha förväntningar.<sup>135</sup>

### **Arbetet i skolan**

Att komma som nyutexaminerad lärare beskrevs av de flesta som en positiv upplevelse. Bland 40-talisterna lyfte flera av lärarna fram dåtidens lärarutbildning och praktik som bidragande till den positiva känslan av att börja arbeta. Om man kopplar samman detta med teorin om professionell autonomi så kan säga att lärarna indirekt menar att de genom lärarutbildningen, då främst genom praktiken, tillerkänts viss professionell status, vilket är en förutsättning för att kunna erhålla autonomi i yrkesrollen.<sup>136</sup>

Bland 80-talisterna är det mottagandet från kollegor som för mig framstår som den viktigaste bidragande faktorn till hur man upplever att komma som ny. Man skulle kunna tänka sig att detta, i de fall lärarna inte känner sig tillräckligt förberedda inför den nya yrkesrollen, blir desto viktigare för dem och att det därför finns starka skäl till att sätta sig in i rådande *skolkultur*. Begreppet *skolkultur* återfinns inom teorin om skolan som institution och skolor som organisationer och innebär att det inom alla skolor finns osynliga regelsystem som styr skolorna på ett informellt sätt. Vidare fastslås att det naturligtvis finns flera rådande skolkulturer inom en och samma skola, men att det går att identifiera en eller ett par som är dominerande. Dessa fastläggs eller växer fram genom/ur den mest dominerande yrkeskategorin inom skolan, vilken följaktligen är lärarna.<sup>137</sup> Med detta sagt är det heller inte överraskande att 80-talisterna, när det gäller frågan om stöd, anger att de vänt sig till kollegor om/när behov uppstått.

När det gäller 40-talisterna i studien så ansåg de inte att de behövde stöd i början av karriären, fast en av lärarna uttrycker att det kanske hade att göra med att han inte ville visa sig osäker inför kollegor. Fler av lärarna födda på 40-talet härleder avsaknaden av behov av stöd till hur deras personliga familjesituation såg ut när de började arbeta, exempelvis angavs av flera att det faktum att de var föräldrar gjorde de mer trygga i lärarrollen. Detta visar tydligt hur viktigt

---

<sup>135</sup> Bryman, s. 37 f

<sup>136</sup> Berg, s. 208

<sup>137</sup> Berg, s.180

det kontextuella sammanhanget blir för att beskriva och förstå hur lärarna själva upplevde sitt arbete i början av karriären.<sup>138</sup>

Rektorsrollen beskrevs på nästan identiska sätt av samtliga lärare i studien. Trots åtskilliga skolreformer, förändrat rektorsuppdrag och nya villkor för den institutionella styrningen av skolan så har ”typen” rektor, enligt resultaten från denna studie, bestått. Vad man kan anta är att det kan finnas bidragande faktorer till detta inom det teoretiska begreppet *värdebaser*, som diskuteras inom teorin om skolan som institution och skolor som organisationer. *Värdebaser*na utgörs av de samhälleligt vedertagna normer som vuxit fram ur historiska händelser och som sedan blir synliggjorda och representerade genom styrdokument såsom läroplaner och skollagar.<sup>139</sup> Med andra ord kan det vara relevant att fråga sig vilka egenskaper man på institutionell betraktar som nödvändiga och/eller önskvärda för en skolledare samt hur detta i nästa led- exempelvis genom de enskilda skolornas rekryteringsförfaranden- befästs ytterligare.<sup>140</sup>

När det gäller rektors delaktighet i det pedagogiska arbetet så märks det i min studie att det har skett en förändring på denna punkt. Ingen av 40-talisterna såg någon delaktighet i det pedagogiska arbetet från rektors sida under 1970-talet medans 80-talisterna en mer nyanserad bild av hur det ser ut på 2000-talet. Någon tycker att rektor är alltför delaktig och detaljstyrande, medan någon annan beskriver en övergripande delaktighet från rektors sida- osv. Givetvis har det förändrade rektorsuppdraget, nu senast år 2010, fört med sig nya direktiv om hur rektors delaktighet i det pedagogiska arbetet ska se ut.<sup>141</sup> Genom Skolinspektionens rapport från år 2012 och med titeln: *Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten*, redogörs för några av de svårigheter som avser detta. I rapporten framkommer att en del lärare kan uppleva att pedagogisk delaktighet ifrån rektors sida ”stör” mer än det tillför. En slutsats i rapporten är att ett sådant resonemang kan tyda på att lärare har blivit alltför autonoma i sitt yrkesutövande, något som jag alltså vill mena att denna studie också till viss del också visar.<sup>142</sup> I den yngre generationen i min studie är lärarna generellt sätt något mer positiva till rektors delaktighet i det pedagogiska arbetet, även om det inte är någon som tydligt efterfrågar det. Kopplat till teorin om professionell autonomi så finns det, som tidigare nämnt, en risk med ett alltför högt värnande av självbestämmande i undervisningen eftersom

---

<sup>138</sup> Hellspong och Ledin, s.219ff

<sup>139</sup> Lidensjö och Lundgren, s. 13

<sup>140</sup> Berg, s. 153f

<sup>141</sup> SKOLFS 2010:37, avsnitt 2.8

<sup>142</sup> Skolinspektionen, rapport 2012:1, s. 27



det kan innebära att man är ovillig till extern insyn, något som i värsta fall kan leda till ett slags (omedvetet) maktmissbruk.<sup>143</sup>

Både när det gäller kommunikationsvägar mellan skolledare och lärare samt rutiner för professionell utveckling så verkar det mesta, enligt denna studie, vara sig likt. En stor skillnad är dock att det idag är lagstadgat att rektor har ett ansvar för sin personals fortbildning.<sup>144</sup> Trots det så visar resultaten att det, nu som då, är utifrån lärares egna initiativ som fortbildning kan komma till stånd. Kommunikationsvägarna mellan skolledarna och lärarna sker fortfarande främst i gemensamma veckomöten för hela skolan. Dock har 80-talisterna, tillskillnad från 40-talisterna, årliga medarbetarsamtal med sina skolledare, vilket jag uppfattat att de upplever som positivt. De veckovisa personalmötena beskrevs inte av lärarna i studien i några särskilda värderande ordalag, utan det fastslogs mest att de ägde rum, att det fanns en kontinuitet i hur de genomfördes och att det var rektor som höll i dessa och gav information. Att dessa möten vare sig framhölls som ”bra” eller ”dåliga” av lärarna i studien, menar jag kan visa på att de utgör en del i lärarnas, i övrigt autonoma, arbete där de är väl medvetna om att de inte själva kan styra över vare sig form eller innehåll och att man accepterar detta. Enligt Ärlestigs avhandling om kommunikation mellan rektorer och lärare från 2008 framkom att lärarna i den studien inte betraktade dessa personalmöten som ett medvetet kommunikationsverktyg från ledningens sida, utan att detta togs förgivet och sågs som något som bara ingår i arbetet i skolan.<sup>145</sup> Denna mötesform, som varit statisk i 40 år, ser förmodligen ut som den gör av praktiska och logistiska skäl, men det skulle samtidigt kunna vara relevant att fundera över och undersöka vidare vad den också symboliserar och representerar ur ett samhällsligt reproduktionsteoretiskt perspektiv. Kanske reproduceras i mötesformen ett maktförhållande mellan ledare och anställda när – något tillspetsat uttryckt – ledaren upplyser sina undersåtar?<sup>146</sup>

## Diskussion och slutsatser

Jag har i denna studie velat undersöka om de många skolreformer som genomförts i den svenska skolan sedan 1960-talet har förändrat unga lärares förväntningar på skolledare. För att synliggöra om någon förändring har skett har jag intervjuat lärare från 40-talet och från 1980-talet och sedan jämfört resultaten.

---

<sup>143</sup> Jonnergård, et al, s. 10

<sup>144</sup> SKOLFS 2010:37, avsnitt 2.8

<sup>145</sup> Ärlestig, s. 61

<sup>146</sup> Lidensjö och Lundgren, s. 13f

Mitt syfte och mina frågeställningar var följande:

Syfte:

Syftet med denna studie är att, genom en jämförelse mellan några lärare ifrån två olika generationer, undersöka om deras förväntningar på- och upplevelser av skolledarskapet har förändrats i takt med den svenska skolans många utbildningsreformer sedan 1960-talet.

Frågeställningar:

- Vilka förväntningar hade några lärare födda på 1980-talet på sina skolledare inför sin påbörjade karriär och hur beskrivs detta?
- Vilka förväntningar hade några lärare födda på 1940-talet på sina skolledare inför sin påbörjade karriär och hur beskrivs detta?
- Går det att identifiera några skillnader i förhållande till synen på skolledarskap/behovet av skolledarskap i den tidiga karriären mellan dessa lärare födda på 1940-talet respektive 1980-talet?

Inom några av de teman som jag har studerat går det att identifiera skillnader i arbetsrutiner för skolledare idag jämfört med de skolledare som 40-talisterna mötte runt 1970-talet. Detta gäller: rektors delaktighet i det pedagogiska arbetet samt kommunikation. Inom det förstnämnda temat visar resultaten att det har påbörjats en process där rektors delaktighet i det pedagogiska arbetet märks mer idag än det gjort tidigare. Detta nyligen lagstadgade krav på delaktighet, verkar bland 80-talisterna i denna studie väcka både frustration och tillfredsställelse eftersom rektorerna uppvisat viss bredd på den typ av delaktighet som visats. Lärarna har givit exempel på pedagogisk detaljstyrning, vilket har upplevts mycket negativt samtidigt som några andra har upplevt att rektorns delaktighet i det pedagogiska arbetet har varit positivt. Det andra temat där någon skillnad märks avser kommunikation avseende de medarbetarsamtal som numera ingår som en årlig rutin för 80-talister. Detta existerade inte på samma sätt på 1970-talet.

Av de båda generationernas beskrivningar att döma, verkar bilden av skolledaren som auktoritär och strikt bestå. Detta hade varit mycket intressant att också studera närmare ur ett rollteoretiskt perspektiv, eftersom jag tror att med en sådan teori hade kunnat komma åt kärnan i rollen rektor. Denna statiska bild av skolledaren är fascinerande och som sagt, viktig att utforska närmare, just med hänsyn till tidsaspekten i studien.

Det tema gällande vilka förväntningar som lärarna hade på sina skolledare inför den påbörjade karriären förvånade mig mest med min studie. Samstämmigheten i svaren från de båda generationerna var slående och är det inte helt lätt att förstå hur detta kan komma sig. Det skiljer 40 år mellan tiden för när de olika generationerna påbörjade sitt arbete och skolan har under den tiden varit föremål för flera reformer som alla föregåtts av högljudda politiska och mediala debatter. Med hjälp av de teorier som jag valt för detta arbete har jag studerat resultatet ur olika perspektiv, men inte kunnat finna några enkla förklaringar till hur detta kan förstås.

Ett möjligt sätt att förklara detta är ju som tidigare nämnts, med hjälp av teorin om professionell autonomi. Eftersom lärares förväntningar och erfarenheter av skolledarskapet inte verkar ha förändrats nämnvärt sedan 1960-talet, så tror jag att lärarnas stora mått av självbestämmande också har tenderar att fungera som en sorts sköld både mot ”tyckare” och reformer genom tiderna. Detta kan å ena sidan betraktas som en adekvat skyddsmekanism, men å andra sidan kan det höga måttet av autonomi också ha resulterat i en avskärmning mellan läraren som individ och skolan som organisation, där skolledaren finns med som en central frontfigur.

Jag har här försökt att bena ut och analysera resultatet av min studie med hjälp av tidigare forskning och befintliga teorier. Genom att belysa resultatet ur olika perspektiv har jag delvis förklarat och beskrivit det som framkommit. Vad som dock kvarstår är hur man ska förstå vad resultatet *betyder* idag och för framtiden? Vad innebär detta för skolans styrning, för lärare och annan personal som arbetar inom skolan? Att inte ha förväntningar på sina skolchefer vittnar enligt mig om en distanserad inställning till ledarskapet vilket får mig att fundera över vilken funktion skolledarna fyller som personalansvariga? Det är motstridigt att rektors höga arbetsbelastning och förstärkta roll framhålls genom både styrdokument, skollag och genom media samtidigt som lärare på väg ut i arbetslivet inte kan formulera några konkreta förväntningar på sina blivande skolledare. För att utröna om detta, enligt min mening- anmärkningsvärda -resultat är ett utbrett förhållningssätt bland lärare inför påbörjad karriär, krävs mer forskning på område. Mina förslag på vidare forskning är:

- Att det genomförs en omfattande kvantitativ studie kring nyutexaminerade lärares förväntningar på skolledarskapet idag. På så vis skulle man kunna synliggöra om detta är gemensamt för fler än lärarna i min undersökning samt i så fall börja fundera över möjliga åtgärder.

- På grund av skolläraarnas idag stärkta position genom bland annat ny skollag vore det, enligt mitt förmenande, högst relevant att forska kring hur skollärfunktionen diskuteras och förmedlas genom lärarutbildningarna i landet? Vilken information tilldelas lärarna om skollärskapet, eller kanske ännu viktigare –vilka signaler sänder man ut kring detsamma?

## Referenser

Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan- en teori om skolan som institution och skolor som organisation*” Lund: Studentlitteratur

Bergström, Göran och Boréus, Kristina (2005) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund: Studentlitteratur

Bourdieu, Pierre och Passeron, Jean-Claude (1970) *Reproduktionen* Lund: Arkiv förlag

Brüde Sundin, Josefine (2007) *En riktig rektor, om ledarskap, genus och skolkulturer* , Akadernisk avhandling, Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Bryman, Alan (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber

Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, Lund: Studentlitteratur

Elhalanti- Berlin, Sharon. (2012) *Lärare vill bli stöttade och sedda*. Magisteruppsats, Mälardalens Högskola

Florin, Christina. *Från folkskola till grundskola* tillgänglig:

[http://www.lararnashistoria.se/theme/till\\_dagens\\_skola](http://www.lararnashistoria.se/theme/till_dagens_skola)

Goldstein Kyaga, Katrin (2008) *Att skriva uppsats*. Stockholm, Södertörns Högskola

Hellspong, Lennart och Ledin, Per (1997)*Vägar genom texten*, Lund: Studentlitteratur

Jonnergård, K, Funck, E och Wolmesjö, M et. al.(2008) *Professionell autonomi som risk och möjlighet*, Växjö universitet: Forum för professionsforskning

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur

Larsson, Hans Albin (2012) ”Skola på ostadig grund- en tolkning av grundskolans föränderliga villkor”, ur: *Grundskolan 50 år, från folkskola till folkets skola* Stockholm: Ekerlids förlag

Leo, Ulf (2010) *Rektorer gör och rektorer bör- en rättssociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer*. Akademisk avhandling Lund: Lund University

Lidensjö, Bo och Lundgren, Ulf (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm : Stockholms Universitets förlag

Linné, Agneta. *Lärarytelse i historisk belysning: tillgänglig*  
[http://www.lararnashistoria.se/article/lararytelsen\\_historia\\_2](http://www.lararnashistoria.se/article/lararytelsen_historia_2)

Ludvigsson, Ann (2009) *Samproducerat ledarskap- Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* Akademisk avhandling, Jönköpings universitet

Nationalencyklopedin <http://www.ne.se>

Nihlfors, Elisabet och Johansson, Olof för SNS Utbildningskommission (2013) *Rektor- en stark länk*. Stockholm: SNS förlag

Robertson, Alexa *Narrativanalys* i Bergström, Göran och Boréus, Kristina (2005) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund: Studentlitteratur

Rodell Olgaç, Christina (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot till möjlighet*. Akademisk avhandling. Stockholms universitet: HLS förlag

Scherp, Hans-Åke, Scherp, Gun-Britt (2007) *Lärande och skolutveckling – Ledarskap för demokrati och meningsskapande* Forskningsrapport. Karlstads universitet

SFS 1985:1100, 2.kap. § 2. Tillgänglig: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100\\_sfs-1985-1100/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/)

SKOLFS 2010:37 tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1636>

Skolverket (2010) *Skola i förändring- om reformerna i den obligatoriska skolan*. Beställningsnr: 10:1204. Stockholm

Skolinspektionen, rapport 2012:1, ”*Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten*” tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2427>

Stenlås, Niklas ”Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier ur *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 17, nr 4, vintern 2011, s. 10, tillgänglig: <http://www.kau.se/arbetsmarknad-arbetsliv/lasa-publicerade-artiklar> (hämtad:2013-12-20)

Sundblad, Bo:” Nu klarnar ansvaret för skola och vi får den läroplan och de kursplaner vi hade behövt 1994”, s.150f ur: *Grundskolan 50 år- från folkskola till folkets skola* (2012) Vetenskapsrådet (2011) God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf)

Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa - kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 6, nr. 4, s. 270-292.

Ärlestig, Helene (2008) *Communication between principals and teachers in successful schools*, . Akademisk avhandling. Umeå Universitet

Østerberg, Dag (1983) *Émile Durkheims samhällsteori*, Göteborg: Daidalos

## **Bilaga 1**

### **Intervjuguide**

Födelseår:

Började som lärare år:

(Totalt antal år som lärare:)

Ämnen?

1. Första arbetsplatsen? Var någonstans? Hur stor skola?

2. Hur trivdes du? Klimat?

3. Förväntningar på rektorn inför starten?

4. Hur var det att komma som ny lärare? Vilket stöd fanns?

5. Hur var första rektorn? Berätta.

-kommunikation?

-delaktighet i pedagogiska arbetet?

-lärares professionella utveckling/fortbildning?

6. När du ser tillbaka- Vem eller vad var det viktigaste stödet för dig i skolan de första åren?

7. Har du någon reflektion över hur du tror att rektorsrollen har förändrats sedan 70-talet?

8. Har du något som du vill tillägga?

9. Får jag återkomma till dig senare om jag kommer på något mer som jag undrar över?



## Bilaga 2

Hej,

Jag heter Tove Briell och är magisterstudent i pedagogik på Södertörns Högskola. Nu arbetar jag med min uppsats som ska handla om skolledarskap.

I samband med intervjun som jag kommer att genomföra så är det min skyldighet att informera om några saker:

- intervjun kommer att ta ca 30 min
- förutsatt att du samtycker, så kommer samtalet att spelas in, dock raderas intervjun efter slutfört arbete (senast juni 2014)
- intervjun kommer att anonymiseras, så det kommer inte gå att identifiera dig
- svaren från intervjun kommer jag att analysera i min uppsats
- du kan när som helst ångra dig eller avbryta intervjun

Om du har frågor inför intervjun så får du mer än gärna höra av dig och ställa dem!

Vänliga hälsningar

Tove Briell

### Bilaga 3

Hej!

Nu har jag transkriberat intervjun med dig och undrar om du kan läsa igenom intervjun för att säkerställa att jag har uppfattat dig rätt? Du får ändra och/eller lägga till där det behövs, men markera då gärna de partierna med **fet stil** så jag enklare kan hitta ändringarna.

Det kan vara viktigt att känna till att jag endast har transkriberat de delar av intervjun som jag anser mest relevanta för min studie. Jag vill också nämna att jag, i de fall jag kommer att citera något som du har sagt, kommer att ”snygga till” det genom att exempelvis ta bort upprepningar, stakningar eller utfyllnadsord som ”liksom”. Du kan alltså känna dig trygg med att dina eventuella citat kommer att presenteras på ett respektfullt sätt.

Jag vet att det är mycket att stå i nu inför jul, men uppskattar förstås ditt svar så snart som du har möjlighet.

Tack igen för din medverkan.

Du finner din intervju bifogad till detta mail.

Vänligen//Tove Briell