

Rebecca Lundberg

Rektors professionella utveckling

Rebecca Lundberg

Avhandling pro gradu i
pedagogik

Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier

Allmän pedagogik

Åbo Akademi

Vasa 2018

Handledare: Janne Elo

Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn).	Årtal
Lundberg Rebecca	2018
Arbetets titel	
Rektorers professionella utveckling	
Oppublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen.	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	64
Referat	
<p>Syftet med denna pro gradu-avhandling var att undersöka det pedagogiska ledarskapets professionella utveckling, specificerat som rubriken lyder <i>Rektorernas professionella utveckling</i>. Avhandlingens syfte specificerades med hjälp av följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur uppfattar rektorerna fenomenet professionell utveckling? 2. På vilka områden uppfattar rektorerna att de har utvecklats professionellt? 3. Vad upplever rektorerna att de professionellt bör utveckla? <p>I den teoretiska referensramen utreds rektorernas vardagliga arbete samt hur rektorsrollen och kraven som ställs på den utvecklats. En redogörelse över det pedagogiska ledarskapet presenteras innan avhandlingens huvudämne, fenomenet professionell utveckling sammanfattas. Jag valde den kvalitativa intervjumetoden för att undersöka hur sex rektorer uppfattar forskningsfenomenet, som framställts enligt den fenomenografiska forskningsansatsen. Under hösten 2018 intervjuades sex finlandssvenska rektorer i Österbotten. Samtliga informanter hade arbetat som rektor minst ett år och arbetade på en skola inom den grundläggande utbildningen årskurs 1–6, en skola inom den grundläggande utbildningen årskurs 7–9 eller ett gymnasium.</p> <p>Fenomenet professionell utveckling uppfattades på ett sätt: att man utvecklas då man erhåller ny kunskap genom fortbildning eller genom utbytande av erfarenheter. Samtliga sex rektorer beskriver sin professionella utveckling ungefär enligt principen: pröva på, gör misstag, ta lärdom, gör annorlunda. Rektorernas utvecklingsbehov varierade, så även vad de upplever behövs för att de ska utvecklas professionellt och dessa kan delas in i tre kategorier: personlig utveckling, inre drivkrafter och olika yttre faktorer.</p> <p>Undersökningens resultat går att koppla samman med den teoretiska referensramen. Det bör dock poängteras att detta endast motsvara en andel av rektorers uppfattningar. Resultatet ska med andra ord inte helt och hållet generaliseras. Pro gradu-avhandlingen ger en riktlinje hur fenomenet professionell utveckling uppfattas av en del personer som utför ett pedagogiskt ledarskap.</p>	
Sökord/indexord enl. tesaurus	
Rektor, pedagogiskt ledarskap, professionell utveckling, uppfattning, skola	

Innehåll

Abstrakt

Innehållsförteckning	3
Figurförteckning	5
Tabellförteckning	5
1 Inledning	6
1.1 Bakgrund och problemdiskussion	6
1.1.1 Att arbeta i en skola	7
1.1.2 Skolledarskap	8
1.2 Syfte och forskningsfrågor	9
1.3 Avhandlingens fortsatta disposition	9
2 Rektorerers pedagogiska ledarskap	11
2.1 Rektorsarbetet	11
2.2 Den finländska rektorsrollen	12
2.3 Begreppet ledarskap	14
2.4 Olika ledarskap	15
2.4.1 Situationsanpassat ledarskap	15
2.4.2 Auktoritärt ledarskap	15
2.4.3 Demokratiskt ledarskap	16
2.4.4 Pedagogiskt ledarskap	16
2.5 Det pedagogiska ledarskapet	16
3 Fenomenet professionell utveckling	20
3.1 Profession	20
3.1.1 Begreppet professionell utveckling	21
3.2 Den professionella utvecklingen	22
3.3 Vad är professionell utveckling?	23
3.4 Utmaningar med professionell utveckling	24
4 Metod och genomförande	27
4.1 Val av metod	27
4.2 Fenomenografi	28
4.3 Datainsamlingsmetod	30
4.4 Respondenternas urval	32
4.4.1 Informanternas bakgrund	33
4.5 Undersökningens genomförande	34
4.6 Databearbetning och analys	35
4.7 Forskningsetiska aspekter, tillförlitlighet och trovärdighet	36
5 Resultatredovisning	39
5.1 Hur informanterna beskriver sitt arbete	39
5.2 Fenomenet professionell utveckling	40
5.2.1 Fenomenet professionell utveckling förknippas med fortbildning	42
5.2.2 Fenomenet professionell utveckling förknippas med att utbyta erfarenheter	43
5.2.3 Fenomenet professionell utveckling förknippas med reflekterande erfarenheter	45
5.3 Rektorerens professionella utveckling	46
5.3.1 På vilket sätt upplever rektorerna att de utvecklats professionellt	46
5.3.2 Specificerade professionella utvecklingar	47

5.4 För att utvecklas professionellt	49
5.4.1 Utvecklas som ledare	50
5.4.2 Utveckla skolan.....	51
6 Resultatdiskussion.....	53
7 Avslutande diskussion	57
7.1 Sammanfattande diskussion.....	57
7.2 Metoddiskussion	58
7.3 Förslag till fortsatt forskning	59
Litteratur	61
Bilaga – Intervjufrågor.....	64

Figurer

<i>Figur 1: Uljens nivåmodell</i>	13
<i>Figur 2: Informanternas uppfattningar av fenomenet</i>	41
<i>Figur 3: Informanternas specificerade utvecklingar</i>	47
<i>Figur 4: Informanternas mål</i>	49

Tabell

Tabell 1: Informanternas bakgrund	33
------------------------------------------------	----

1 Inledning

Detta är en studie om hur rektorer uppfattar sin professionella utveckling. Pressen på rektorerna ökar, det handlar inte längre enbart om det pedagogiska ledarskapet, eftersom rektorernas ledarskap i dagens samhälle handlar om så mycket mer. Därför har jag valt att i min studie undersöka rektorers professionella utveckling.

Bakgrunden till denna avhandling kommer i samband med en problemdiskussion att presenteras i inledningen. Följt av en kort redogörelse över arbetet i en skola och skolledarskapets roll i dagens skola. Därefter kommer syftet, forskningsfrågor och avhandlingens fortsatta disposition att presenteras.

1.1 Bakgrund och problemdiskussion

Rektorernas vardagar är fyllda av arbetsuppgifter gällande allt från elever som blir utsatta för mobbning eller övergrepp till dålig skollunch och slitna utrymmen. Augustinsson och Brynolf (2009) undrar om det överhuvudtaget kan vara möjligt att utöva någon form av ledarskap i en organisation där det är ledaren som ansvarar för allt som händer. Författarna anser att rektorernas ledarskap kan beskrivas och tolkas som en form av konst. Begreppen ledarskap och konst kan enligt Augustinsson och Brynolf (2009) förknippas med något komplext och gränslöst. Man kan inte beskriva ett ledarskap utifrån egenskaper, generella tekniker, ständig kontroll eller regler. En duktig ledare kan hantera vardagens förändringar och mångfald på samma sätt som hen hanterar möjligheter och begränsningar. Ledarskap som en form av konst framträder då både ledare och kollegor hänför ansvarsfullhet och medgörlighet som är anpassat enligt situation och sammanhang. (Augustinsson & Brynolf, 2009, s. 21, 36–37.)

Forskningsbaserade undersökningar och erfarenheter av skolledarskapet har de senaste åren visat att en avgörande förutsättning, för att skolornas pedagogiska praktik ska utvecklas, är att ledningen ska fokusera på elevernas lärande med hjälp av pedagogisk utveckling och observerande undervisning. Strävar man efter att skapa en skola som stärker lärandet hos eleverna är det enligt Qvortrup (2016) viktigt att skolledarskapet genomförs enligt principerna som det pedagogiska ledarskapet innehåller. En rektor som utövar pedagogiskt ledarskap bör enligt författaren formulera konkreta lärandemål, utveckla ett pedagogiskt professionellt språk, sätta upp ramar för kollegorna och genom att övervaka undervisningen engagera sig i den. Qvortrup (2016) lyfter upp några förutsättningar för att detta ska vara möjligt och

fungera. Man bör ha väldokumenterad kunskap om: lärandets slutliga resultat, trivseln och utvecklingen för den enskilda eleven och för att stärka lärarnas kompetens. (Qvortrup, 2016, s. 21–22.)

I denna pro gradu-avhandling ligger fokus på skolledarna dvs. rektorernas ledarskap, med andra ord det pedagogiska ledarskapet. Dock fokuserar jag inte på fenomenet pedagogiskt ledarskap, utan istället på hur rektorerna har utvecklat sitt pedagogiska ledarskap. Det är rektorernas ledarskap och hur de utvecklat sitt ledarskap som väckt intresse, vilket resulterar i att jag i denna avhandling undersöker rektorernas professionella utveckling. Tillföljande redogör jag kort för hur det är att arbeta i en skola idag och hur viktigt skolledarskapet blivit.

1.1.1 Att arbeta i en skola

Begreppet pedagog härstammar från grekiskans *paidagogos* som direkt översatt skulle bli barnledare. Detta var under antiken beteckningen för den slav som hade till uppgift att följa barnen till och från skolan. Normell (2002) anser att man nu mer än 2000 år senare börjar närma sig den ursprungliga betydelsen av ordet. Med det menar författaren att en pedagog idag inte längre är den som ska lära ut, dvs. berätta för barn och unga allt de behöver veta, utan istället följa eleverna till kunskapen och hjälpa dem med det som hindrar dem från att lära. Normell (2008) skriver att lärandet blir effektivt, då det finns människor med olika erfarenheter och kunskaper, eftersom det som hindrar eleverna kan vara intellektuellt, socialt, fysiskt eller emotionellt. De vuxna måste samtidigt ha målsättningar och idéer gällande vilka kunskaper eleverna behöver för att de i framtiden ska känna glädje åt livet och kunna ta ansvar. Skillnaden mellan förr och nu är att människan inte längre tror att läraren, oberoende hur duktig hen är, ensam kan skapa de miljöer där barn och ungas lärande bäst sker. De samhällseliga förändringarna gör att det är svårt att vara pedagog. Normell (2002) menar att det är vanligt både bland barn och vuxna att de känner en vilshenhet, som grundar sig i bristen på sammanhang och mening. De allt vanligare snabba förändringarna gör det svårt för människor att orientera sig i tillvaron. Inom skolvärlden utmärker sig detta med direkt oordning, som i praktiken gjort att de vuxnas arbetstid i skolan gått åt till vad de beskriver som ”polis- och kuratorsjobb”, som de dessutom inte fått utbildning eller fortbildning inom. (Normell, 2002, s. 66.)

1.1.2 Skolledarskap

Bortsett från lärarens undervisning, anges skolans ledarskap som den enskilt viktigaste faktorn gällande elevens lärande. Salo och Sandén (2015) skriver att detta är en av orsakerna till att ledarskapet i skolorna nu prioriteras inom OECD och deras partnerländer när skolreformer initieras. Lärarnas motivation, arbetsinsats och arbetsmiljö påverkas av rektorns ledarskap, vilket gör att ledarskapet ses som avgörande. Nyckeln till en mer effektiv och förbättrad undervisning grundar sig i ett välfungerande skolledarskap. Med andra ord har rektorn fått en så kallad brobyggjarroll mellan externt initierade reformförslag och förbättring, anser Salo och Sandén (2015). Samtidigt kan man notera att marknadstänkandet mer och mer påverkar utbildningssystemet. Inom utbildningssystemet uttrycker man detta kvalitets- och resultattänkande med siffror och attityder. PISA-resultaten har blivit en allt mer viktig referens då det gäller de länder som deltar och deras beslutsfattande inom utbildningspolitiken. Tydligare krav på eleverna och lärandemålen betonas allt starkare. I flera OECD-länder ger man idag skolorna större frihet, vilket resulterar i större ansvarsskyldighet för rektorn. Skolan påverkas både direkt och indirekt av ansvarsskyldigheten, Salo och Sandén (2015) hänvisar till Langfeldt (2001) som valt att kalla ansvarsstyrningen för didaktikens ståndpunkt. Den direkta påverkan uttrycks genom jämförelser av skolor, medan den indirekta påverkan uttrycks genom bland annat att målsättningarna för de enskilda ämnena justeras så att de passar mätinstrumenten. (Salo & Sandén, 2015, s.188.)

Under de senaste 20–30 åren har det pedagogiska ledarskapet fått allt större uppmärksamhet. På både nationell och internationell nivå satsar man på att utveckla och reformera bildningsväsendet. I västvärlden har man sedan mitten av 1990-talet avreglerat det statliga inflytandet, samtidigt som man har privatiserat i hopp om en effektivisering av skol- och utbildningssystemen. Målet med detta har varit att kunna förbättra elevernas inlärningsresultat, vilket framförallt stärker individernas drivkrafter, men också statens ekonomiska konkurrenskraft. Schaffar (2015) anser att denna process har lett till att ledarskapet har fått en nyckelroll inom pedagogiska institutioner. Idag förväntas skoldirektörer och rektorer som tidigare i huvudsak haft statliga och byråkratiska uppgifter, att med allt större ansvar leda skolans och elevernas framgång. (Schaffar, 2015, s. 41.)

Förväntningarna på rektorernas prestationer ökar, vilket gör det angeläget att granska hur rektorerna själva ser på sina förutsättningar gällande en förändrad och mer krävande rollbild.

Trots att det finns variationer och skillnader gällande utbildning, rekrytering, introduktion i yrket, utveckling och utvärdering, finns det stora likheter gällande rektorernas rollbild och hur de upplever sitt arbete. Salo och Sandén (2015) skriver att det som sammanför forskningen är att rektorernas arbete upplevs som komplext och krävande, samtidigt som rollbilden kan vara diffus samt att förväntningarna gällande rektorernas prestation förväntas öka. (Salo & Sandén, 2015, s. 188–189.)

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Rektorernas ledarskap har utvecklats mycket, så som framkommit ovan har synen på skolledarskapet dvs. rektorernas ledarskap förändra. Idag sätts stor fokus på det pedagogiska ledarskapet då man planerar och utvecklar utbildning. På grund av den snabba samhällsliga utvecklingen krävs mycket fortbildning inom alla yrken, men framförallt inom skolvärlden är det viktigt att vara ”up to date”, eftersom man utbildar barn och unga till att i framtiden kunna ta ansvar och leva som självständiga individer. Vuxna har enligt min förståelse ett stort intresse för att fortbilda sig, man pratar mycket om det livslånga lärandet och den professionella utvecklingen. Med denna motivation och med intresse för rektorers ledarskap har jag beslutat mig för att i min avhandling undersöka hur rektorerna upplever deras professionella utveckling.

Syftet med denna avhandling är att utforska rektorers uppfattningar av professionell utveckling. Med hjälp av följande forskningsfrågor specificeras avhandlingens syfte:

1. Hur uppfattar rektorerna fenomenet professionell utveckling?
2. På vilka områden uppfattar rektorerna att de har utvecklats professionellt?
3. Vad upplever rektorerna att de professionellt bör utveckla?

1.3 Avhandlingens fortsatta disposition

Tillföljande kommer avhandlingens teoretiska referensram att presenteras. Där redogörs för rektorernas arbete, rektorsrollen i Finland, begreppet *ledarskap*, några olika *ledarskapsstilar* presenteras samt en grundligare redogörelse över *det pedagogiska ledarskapet*. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattande diskussion av den teoretiska referensramen. Efterföljt av ett kapitel med en redogörelse över avhandlingens kärna; *fenomenet professionell utvecklingen* och dess utmaningar.

I följande kapitel, *Metod och genomförande*, följer en redogörelse över de väsentligaste delarna för undersökningen. Till att börja med presenteras metodvalet till följd av en redogörelse över forskningsansatsen fenomenografi. Därefter presenteras datainsamlingsmetoden, urvalet av respondenter samt en noga utvald information om respondenterna och studiens genomförande, bearbetning av data samt analys. Kapitlet avslutas med en redogörelse över vilka aspekter gällande forskningsetik, tillförlitlighet och trovärdighet som beaktats i samband med denna undersökning.

I resultatkapitlet presenteras resultatet av undersökningen enligt avhandlingens forskningsfrågor, som motsvarar *fenomenet professionell utveckling*.

Avhandlingen avslutas med en sammanfattande diskussion där undersökningens resultat kopplas ihop med teorin. Därefter följer en diskussion över metoden innan ett förslag till eventuell fortsatt forskning presenteras som sista mening på denna avhandling. Litteraturförteckningen och bilageförteckningen, innehållande intervjufrågorna, finns allra sist i avhandlingen.

2 Rektorerens pedagogiska ledarskap

Avhandlingens teoretiska referensram presenteras i detta kapitel. Kapitlet börjar med en redogörelse över rektorsarbetet och rektorsrollen i Finland, följt av en begreppsdefinition av begreppet *ledarskap* samt korta redogörelser över följande fyra ledarskapsstilar: *situationsanpassat ledarskap*, *auktoritärt ledarskap*, *demokratisk ledarskap* och *pedagogisk ledarskap*. Som sista och största del av kapitlet presenteras *det pedagogiska ledarskapet*, vad det pedagogiska ledarskapet innebär och hur rektorerna tillämpar det pedagogiska ledarskapet.

2.1 Rektorsarbetet

Forssten Seiser (2017) skriver att rektorer idag har ett mångdimensionellt uppdrag, med olika intressenters motsägelsefulla förväntningar, präglade av både förväntningar och utveckling samtidigt som det är präglat av ett historiskt arv. En del av rektorernas uppgifter går ut på att främja förändringar medan andra uppgifter går ut på att bevara. Enligt Forssten Seiser (2017) blir det en invecklad uppgift för rektorerna om de både ska stabilisera och bevara samtidigt som de borde utmana för att underlätta utveckling och förbättring. Det krävs ganska mycket av rektorernas agerande för att genomföra ett förbättringsarbete som klarar av att utmana skolans regelbundenheter med de undervisnings-normer som vi har idag, menar Forssten Seiser (2017). Enligt de nuvarande rektorsnormerna ska rektorerna vara tillgängliga och mottagliga för lärarna, eleverna och vårdnadshavarna samtidigt som de ska följa direktiven de får från förvaltningsledningen. Forssten Seiser (2017) skriver att rektorerna ska lyssna på lärarna och delta i den pedagogiska verksamheten utan att styra över den. Samtidigt ska lärarna involveras i utvecklingsarbetet, men också skyddas mot alltför mycket förändringar. Rektorerna ska vara trogna sina ideal samtidigt som de ska vara försiktiga med att dela med sig av sina visioner, de ska vara tillgängliga för personalen och vårdnadshavarna, veta vad som förväntas av dem och göra det som fordras. Enligt Forssten Seiser (2017) borde rektorerna leda utan att styra. (Forssten Seiser, 2017, s. 41, 54.)

Kornhall (2017) anser att rektorsrollen är en av de svåraste yrkesrollerna, i lagstiftningen har staten lagt ett enormt ansvar på rektorerna. Skolmyndigheterna vill att rektorerna ska vara perfekta byråkrater och pedagogiska ledare, huvudmannen vill att de ska vara ekonomiska genier och magiker gällande mätbara skolresultat, samtidigt som lärarna vill att rektorn ska ge dem allt de vill och annars låta dem vara i fred. Förutom detta står vårdnadshavarna bakom

dörren och hävdar att rektorerna har det direkta ansvaret för minsta lilla händelse som inträffar på skolgården eller i klassrummet. Rektorerna ska kunna hantera lagstiftningen inom alla områden, alla dessa fordringar och dessutom vara expert på att hantera socialen och polisen samt eventuellt andra institutioner då det uppstår allvarliga problem. Kornhall (2017) skriver att man som rektor ska vara chef, administratör, ekonom, utvecklingsledare, jurist, marknadsförare, statlig byråkrat, socionom och expert på föräldrarelationer. Utöver detta är man som rektor i kläm mellan huvudmannens styrning, resurstilldelningen och det statliga uppdraget som finns givet i skollagen, förordningar och läro-, kurs- och ämnesplaner. Enligt Kornhall (2017) är en rektor en tjänsteman och samtidigt en tjänare åt allmänheten, vilket betyder att rektorerna har förpliktelser som går ut över de förpliktelser som de har mot organisationen som anställt dem. I lagstiftningen har rektorerna en central roll för att utforma en skola som enligt lagen inkluderar alla barn, oberoende av bakgrund, och ger dem möjligheten att förverkligas och utvecklas. Detta ansvar både förpliktigar och medför samtidigt ett moraliskt ansvar, påpekar Kornhall (2017). Vare sig man som rektor vill det eller inte, spelar man genom att leda en av de viktigaste institutionerna i samhället en viktig roll i det lokala samhället. Allt detta är tillsammans enligt Kornhall (2017) som en symfoniorkester med möjligheter, men även med begränsningar och regelverk. Att kunna skapa en under ständig utveckling bra skola och samtidigt hantera alla krav är enligt Kornhall (2017) ett invecklat kvalificerat arbete. (Kornhall, 2017, s. 15–16.)

2.2 Den finländska rektorsrollen

Professionaliseringen inom lärarutbildningen på 1980-talet medförde en vidareutveckling av förändringar inom rektorsutbildningen och under 1990-talet professionaliserades rektorskapet i Finland. Uljens och Nyman (2015) skriver att rektorernas arbetsuppgifter framkom tydligare inom den nya lagstiftningen angående skolledarskapet som följde med lärarutbildningens akademisering år 1979. Inom den nya lagstiftningen och ännu idag följer rektorernas arbetsuppgifter en förvaltningsorienterad uppgiftsbeskrivning med ett kombinerat ansvar för skolans pedagogiska ledarskap. Rektorernas roll i skolorna stärktes till följd av de allt större förväntningarna gällande skolornas utveckling och år 1992 stiftades den första nationella lagen om rektorsbehörighet. Utbildningen som gav rektorerna behörighet fokuserade på lagstiftning, utbildningsledarskap, administration och ekonomi. Den ökade friheten och fokuseringen på profilering gjorde att rektorsrollen blev mer central. Sedan år 1999 kräver man att alla finländska rektorer har högre högskoleexamen, lärarbehörighet, relevant

lärarerfarenhet samt att de avlagt behörighetsgivande studier inom utbildningsledarskap. (Uljen & Nyman, 2015, s. 28–29.)

Rektorsutbildningen i Finland fokuserade till att börja med på det administrativa ledarskapet, innan utbildningen expanderade och större fokus lades på det pedagogiska skolutvecklande ledarskapet. Vart efter att lagstiftningen ändrats från enligt Uljen och Nyman (2015) att vara institutionell till funktionell, så har den lokala förvaltningen kunnat delegera mera makt till skolorna under de senaste tio åren, bland annat gällande personalrekrytering och ekonomiska beslut. På den nationella nivån är rektorernas uppgiftsbeskrivning öppen, eftersom rektorerna enligt den finländska lagstiftningen ansvarar för skolans verksamhet. De lokala skolmyndigheterna kan ge en mer detaljerad arbetsbeskrivning gällande rektorsarbetet. Uljen och Nyman (2015) påpekar att den öppna arbetsbeskrivningen skapar utrymme för både förvaltnings- och administrationsmässigt ledarskap och för utvecklingsinriktade och distribuerande former av ledarskap. Utöver det har även rektorerna handlingsutrymme gällande arbetet med skolans aktivitetsplan och läroplansarbetet, vilket också är värdefulla redskap då man leder en skola. (Uljen & Nyman, 2015, 30.)

Uljen (2015) presenterar en nivåmodell: *”Det pedagogiska handlandets olika nivåer där handlandet på respektive nivå är en medierande, moralisk-politiskt ställningstagande och rationell kritisk-hermeneutisk praxis.”* (Uljen, 2015, s. 290.)

<ul style="list-style-type: none">- Eleverna- Första pedagogiska ledarskapet, lärarna (klassens och den enskilda elevens ledare)- Andra pedagogiska ledarskapet, rektorn (skolans ledare)
<ul style="list-style-type: none">- Tredje pedagogiska ledarskapet, bildningsdirektören (leder kommunens skolor, bildningskansli och bildningsnämnd)- Kommunens politiska och administrativa ledning
<ul style="list-style-type: none">- Den nationella utbildningsadministrationen (ledare för samtliga föregående nivåer)- Regeringen (det politiska programmet innehåller b.l.a. ramar för utbildning och planering)
<ul style="list-style-type: none">- EU och nationella sammanslutningar (OECD)

Figur 1: Uljens nivåmodell

Utifrån modellen ovan får man en bild över hur det pedagogiska ledarskapet utövas i Finland. Modellen demonstrerar enligt Uljens (2015) att det pedagogiska ledarskapet och det pedagogiska handlandet kan ses som en förnuftsbasead, moral-politisk, kritisk-hermeneutisk medelinriktad praxis som verkar mellan olika etiska och politiska områden. Nivåmodellen visar även hur påverkan inom de hierarkiska nivåerna är beroende av på vilket sätt aktörerna tolkar syfte och villkor på de resterande nivåerna. (Uljens, 2015, s. 290.)

Utifrån modellen ovan kan man tyda hur rektorns roll blir medierande mellan å ena sidan lärarna och å andra sidan den kommunala och statliga förvaltningen, vilket i praktiken går ut på att rektorerna leder lärarna, medan de själva blir ledda av kommunen och av staten. Modellen är uppdelad i fyra nivåer och innehåller totalt åtta olika aktörer. Den översta nivån inkluderar de tre aktörer som figurerar i skolan, den andra nivån inkluderar de två aktörer som existerar på kommunalnivå. De två aktörer som styr landets utbildning inkluderas på den tredje nivån, medan den fjärde och sista nivån inkluderar de aktörer som finns på det internationella planet. Med denna modell tydliggörs den finländska rektorsrollen och på vilken nivå rektorernas ledarskap existerar. Det anses därför lämpligt att presentera modellen i den här delen av avhandlingen, innan ledarskap och det pedagogiska ledarskapet utreds.

2.3 Begreppet ledarskap

Hur kan ledarskap definieras och vad är ledarskap? Sandén (2007) anser att det är lättast att förstå ledarskap om man beskriver situationer där ledarskapet saknas och genom det pekar på vad ledarskap inte är. I vardagen kan man höra hur kollegor klagar på att ledarskapet är otydligt och svagt eller att ledarna bara ägnar sig åt pappersarbete och att vara på möten. Man kan även höra att ledarskapet är diktatoriskt och att man inte har möjligheten att påverka och säga vad man tycker om något. Sandén (2007) påpekar att man inte riktigt kan säga vad som menas med dessa omdömen, men att man med erfarenhet vet att brister förekommer. Om ledaren tar ett steg bakåt är hen otydlig, och om ledaren är framåtriktad och bestämd blir hen lätt uppfattad som diktatorisk. Om ledaren administrerar ägnar hen uppmärksamheten åt fel saker, och om ledaren engagerar sig i det praktiska arbetet lägger sig hen för mycket i hur arbetet görs. Sandén (2007) menar att på grund av ledarskapets komplexitet är det svårt att formulera övergripande och enkla definitioner av vad ledarskap egentligen är. (Sandén, 2007, s. 28.)

Situationsanpassat ledarskap, auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap och pedagogiskt ledarskap. Alla dessa begrepp skapar en tydlig föreställning om vilka värderingar man fokuserar på och vad man betonar, skriver Sandén (2007). För att läsaren ska hitta rätt begrepp i denna samling av teorier är det viktigt att man strävar efter en viss enighet då dessa begrepp används. Sandén (2007) lyfter fram vikten av att begreppen struktureras och tematiseras för att undvika att man i diskussioner använder alltför diffusa termer. (Sandén, 2007, s. 29.)

2.4 Olika ledarskap

Det finns många olika stilar gällande ledarskap. I praktiken använder sig en ledare oftast av en huvudsaklig stil med mer eller mindre inslag av andra ledarskapsstilar. Bland annat beroende på ledarens erfarenhet, ledarens personlighet, vilken ledarskapstyp som eftersträvas och inom hurdan kultur ledarskapet utövas, kan man avgöra vilken stil som hen kommer att välja bort. Beroende på vilka mål man önskar uppnå, rådande kultur, tidigare erfarenheter och vem man tror är lämpligast för uppgiften, vet man vilken sorts ledare en grupp människor eller ett helt samhälle önskar. (Ohlson, 1996, s. 70.)

2.4.1 Situationsanpassat ledarskap

Om ledarskapet är bra eller dåligt bestäms till stor del av situationen. Om det handlar om att utrymma ett hus kan en auktoritär ledare göra mer nytta än en demokratisk ledare, medan den auktoritära ledaren kan vara en katastrof i en grupp med barn där det är viktigt att alla behandlas med respekt. Olofsson (1996) menar att då medlemmarna i gruppen får påverka vad som bestäms, utvecklas de och vågar pröva roller de tidigare inte provat. Författaren påpekar att en bra ledare är en ledare som beroende på situationen kan använda sig av olika ledarskap. (Olofsson, 1996, s. 95.) Begreppet situationsanpassat ledarskap används då man vill beskriva ett bra och fungerande ledarskap trots att situationen oväntat förändrats. (Ohlson, 1996, s. 83.)

2.4.2 Auktoritärt ledarskap

Den auktoritära ledaren tillåter inte att besluten som fattats ifrågasätts. Hen skapar ett tryck på underanställda vilket leder till att en så kallad hackordning ofta uppstår i gruppen. Det auktoritära ledarskapet uppmuntras inte i de demokratiska samhällena. (Ohlson, 1996, s. 70–71.) En ledare som utövar auktoritärt ledarskap bedömer, berömmar och fördömer individers

arbetsinsatser inför andra i gruppen. Hen visar upp både de som lyckats och de som misslyckats. Ironi, brutalitet, hån och straff anses ge auktoritär makt och förekommer därför inom det auktoritära ledarskapet. En grupp som leds av en auktoritär ledare arbetar effektivt, men blir lätt vilslen och omotiverad om ledaren försvinner. Vilket beror på den auktoritära ledarens kraft som motiverar medlemmarna i gruppen. (Olofsson, 1996, s. 90.)

2.4.3 Demokratiskt ledarskap

Den demokratiska ledaren ger makten till gruppens medlemmar och använder på så vis sin ledarskapsposition till att så många som möjligt ska kunna påverka innan besluten fattas. En ledare som utövar demokratiskt ledarskap strävar efter att skydda blyga individer, fostra de individer som mobbar och hitta lösningar vid konflikter. Den demokratiska ledaren ser till att de uppsatta målen prioriteras samtidigt som hen styr gruppen i rätt riktning. Ledaren bör vara tydlig då hen kommunicerar med gruppens medlemmar och vara självsäker genom att lita på hens egna omdöme. Målet med det demokratiska ledarskapet är att alla gruppens medlemmar ska känna att de påverkar, de ska veta vad som är på gång och vilket som är deras ansvarsområde. Utöver det ska medlemmarna i gruppen känna sig betydelsefulla och trygga. (Olofsson, 1996, s. 94.)

2.4.4 Pedagogiskt ledarskap

En pedagogisk ledare strävar efter att stimulera individers mod, vilja och förmåga att lära sig och att behärska olika uppgifter. Den pedagogiska ledaren använder sig av olika former av belöningar samtidigt som hen accepterar de nya uppgifterna som individerna står inför. En ledare som utövar pedagogiskt ledarskap är öppen för omgivningens impulser i syfte att konstant utveckla det egna kunnandet. Det är ledaren själv som är föredöme då det gäller den pedagogiska processen. (Sandén, 2007, s. 39.)

I denna avhandling ligger fokus på det pedagogiska ledarskapet, därför innehåller nästa kapitel en grundligare redogörelse över vad det pedagogiska ledarskapet innebär.

2.5 Det pedagogiska ledarskapet

Intresset för det pedagogiska ledarskapet och kunskapen om det är stort i dagens samhälle, forskningen har funnits i olika former sedan 1900-talet. Inom teorin anknyter man ofta till äldre filosofiska, sociologiska och antropologiska källor såsom: Machiavellis beskrivningar

av ledarskap och makt, Webers typisering och auktoritetsteori eller de politiska skrifterna av Platon. Schaffar (2015) påpekar att det är anmärkningsvärt att det gjorts stora både statliga och privata satsningar sedan mitten av 1990-talet på forskningen om bland annat pedagogiskt ledarskap, för att bidra till utbildningen av personer i ledande positioner. (Schaffar, 2015, s. 41.)

De frågor som berör det pedagogiska ledarskapet hamnar, enligt Schaffar (2015) oftast i en spänning mellan två varierande faktorer. Å ena sidan menar författaren att de flesta ansatser där man vill lyfta fram det pedagogiska ledarskapets regelbundenheter till exempel tangerar vilka personliga egenskaper en pedagogisk ledare förväntas ha för att hen ska uppnå vissa mål. Ett annat exempel är då man försöker visa hur rektorsuppgifterna förändrats under de senaste åren på grund av hur det pedagogiska ledarskapet utvecklats jämfört med till exempel det administrativa eller det organisatoriska ledarskapet. Ett tredje exempel som Schaffar (2015) valt att lyfta fram är då man försöker hitta ett samband mellan deltagarna på ledarskapsutvecklande kurser där temat är ökad framgång. Medan man å andra sidan inte heller enligt författaren enbart kan se på de sannolika regelbundenheterna. Som till exempel den enskilda skolans framgång eller ett lands goda PISA-resultat i statistiska korrelationer. Litteraturen inom det pedagogiska ledarskapet omfattar en hel del fallstudier och beskrivningar över hur diverse ledarskapsituationer lösts. Schaffar (2015) påpekar att dessa metodologiska skillnader diskuterats inom den pedagogiska administrationen sedan 1970-talet. (Schaffar, 2015, s. 44.)

Forssten Seiser (2017) skriver att det pedagogiska ledarskapet inte hör hemma i skolans driftorganisation utan att det hör hemma i skolans utvecklingsorganisation. Det pedagogiska ledarskapet handlar mycket om att bygga strukturer som både stödjer och samtidigt bidrar till effektiva arbetssätt. I praktiken kan det betyda att man måste bryta nuvarande traditioner och rutiner för att ge utrymme åt nya, mer funktionella strukturer som är anpassade efter dagens förutsättningar. Enligt Forssten Seiser (2017) finns det en kulturell och ärftlig spänning i rektorers pedagogiska ledarskap. I dagens diskussioner om rektorers pedagogiska ledarskap förekommer endast i undantagsfall en underton av att rektorerna skulle vara de som vet bäst och utifrån den bättre kunskapen berätta för lärarna hur de ska undervisa. Enligt Forssten Seiser (2017) medför detta att rektorernas legitimitet för det pedagogiska ledarskapet står på en ostadig grund. Författaren menar att det inte är säkert att lärarna vänder sig till rektorerna

och deras pedagogiska ledarskap med den utgångspunkten att rektorerna är skolans huvudsakliga pedagog. (Forssten Seiser, 2017, s. 53, 55.)

Ett sätt att förstå rektorernas pedagogiska ledarskap kan handla om att ordna organisatoriska förutsättningar på skolan. Skolorna är komplexa sociala organisationer, vilket är en viktig aspekt om man vill förstå varför de flesta rektorer har svårt att uppfylla alla krav som omgivningen förväntar sig av dem som pedagogiska ledare. Forssten Seiser (2017) skriver att, ur ett ledarinriktat perspektiv, är skolan som organisation rektorernas verktyg för att nå upp till fastställda mål. Men eftersom skolan som organisation oftast är löst kopplad blir det en svaghet i detta perspektiv, med det menar författaren att skolan som organisation har många delsystem som är skilda från varandra. Dessa delsystem leder till att rektorernas möjligheter att kunna påverka hur lärarna arbetar i klassrummen är begränsade, vilket i sin tur grundar sig på att ledningen och administrationen tydligt är separerat från undervisningen. (Forssten Seiser, 2017, s. 49.)

Sjöstrand-Lorenzatti (2008) skriver att rektorernas ansvar över det pedagogiska ledarskapet innebär att de kontinuerligt ska utveckla och skapa inlärning i både den vuxnas och elevernas miljö i skolan. Utöver det omfattar det pedagogiska ledarskapet en kritisk medvetenhet om rektorernas individuella kunskaper. Enligt Sjöstrand-Lorenzatti (2008) bör detta ses som den viktigaste uppgiften för att man ska kunna garantera en skola i konstant utveckling, vilket även blir tydligt i innehållet av centrala skolpolitiska dokument. Det pedagogiska ledarskapet medför situationer som inte går att förutse och fastställa i detalj i förväg. Sjöstrand-Lorenzatti (2008) anser därför att staten och kommunen, parallellt med kraven på det pedagogiska ledarskapet, borde ställa krav på att den enskilda ledaren ska erhålla kunskaper på arbetet, vilket betyder stöd bestående av lämplig kompetensutveckling. (Sjöstrand-Lorenzatti, 2008, s. 7.)

I Sjöstrand-Lorenzattis (2008) studie framkommer det att rektorerna arbetar för att utveckla verksamheten genom att utöva ett pedagogiskt ledarskap där strukturen av arbetsförhållandet, uppdraget och det personliga förhållningssättet är i konstant relation till organisationens utformning, hur man uppfattar kollegors och ledningens stöd samt hurdan utbildning och vilka erfarenheter rektorn i fråga har. Utifrån uppdraget och de uppsatta målen innebär detta att kunna forma en organisation som möjliggör möten mellan lärarna, mångsidiga typer av reflektioner samt ett gemensamt lärande. Sjöstrand-Lorenzatti (2008) anser att meningen med

det pedagogiska ledarskapet är att: arbeta för att lärarna ska få en fördjupad kunskap om det pedagogiska uppdraget så att de blir inspirerade att utveckla sitt arbete med elevernas lärande och utveckling. Enligt Sjöstrand-Lorenzatti (2008) innebär det pedagogiska ledarskapet att rektorerna aktivt ska arbeta för att skapa förutsättningar för lärarna att kunna reflektera över arbetsrelaterade vardagliga dilemman samt övergripande och utifrånkommande problemformuleringar. Alla reflektioner och alla samtal ska ha ett tydligt uttalat syfte för att synliggöra uppdragen som beskrivs i styrdokumentet och samtidigt bedriva verksamheten framåt för att uppnå de gemensamt formulerade målen. En förutsättning för rektorernas sätt att förhålla sig till ledarskapet är ett aktivt stöd från verkamhetsledningen och viss administrativ avlastning. På det viset kan förutsättningar skapas så att det lärarna lär blir det samma som eleverna lär sig, som i sin tur resulterar i hur eleverna utvecklas. (Sjöstrand-Lorenzatti, 2008, s. 51.)

3 Fenomenet professionell utveckling

I kapitlet presenteras avhandlingens kärna, nämligen *fenomenet professionell utveckling*. Till att börja med definieras begreppet *profession* och begreppet *professionell utveckling*, därefter följer något man kan kalla en redogörelse över hur innebörden av begreppet utvecklats. I kapitlet redogörs grundligare för vad professionell utveckling är innan kapitlet avslutas med en presentation av några utmaningar som kan förekomma inom den professionella utvecklingen.

3.1 Profession

Pettersson (2015) skriver att man då man definierar olika kunskapsområden, särskiljer på olika professioner. Man kan säga att professioner är yrken som baserar verksamheten på vetenskaplig kunskap. Professionerna delar några gemensamma kännetecken, vilket leder till att de är svåra att definiera. (Pettersson, 2015, s. 22.)

Pettersson (2015) lyfter fram Thomas Brantes begreppsdefinition från 2009:

Professionella yrken är i något avseende organiserade, relativt autonoma bärare och förmedlare av samhälleligt sanktionerade, abstrakta kunskapssystem som ger dem förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra, skickliga och värdefulla av allmänheten/klienten. (Pettersson, 2015, s. 22.)

Almqvist, Hamza och Olin (2017) skriver att professioner är olika yrken i samhället. De som utövar yrket förväntas lösa de praktiska problem som uppstår med hjälp av den teoretiska kunskapen som de erhållit genom högre utbildning. (Almqvist, Hamza & Olin, 2017, s. 16.) Professionen grundar sig på unika kunskapssystem, vilka enbart kan förmedlas av de individer som hör till professionen. Professionernas praxis är bunden till dess kunskapsbas och kärnvärde. Pettersson (2015) påpekar att det i det högt specialiserade kunskapssamhälle som vi idag lever i finns en risk för att det professionella utövandet förenklas, så att det enbart består av instrumentell och ändamålsenlig problemlösning. (Pettersson, 2015, s. 23.)

Något man kan fundera på är huruvida rektorsyrket är en profession eller inte. Dock antas den diskussionen bli så omfattande att den överlämnas till andra forskare som intresserar sig för ämnet. I denna avhandling blir det relevant samtidigt som det blir intressant att följa med hur rektorerna beskriver sin profession och om deras profession i dagens samhälle förenklats, så

att det professionella utövandet till största delen består av effektiv problemlösning. Detta i sin tur leder oss in på ämnet professionell utveckling.

3.1.1 Begreppet professionell utveckling

Forslund och Jacobsen (2010) skriver att begreppet professionell innebär att man gör något på ett fackmässigt vis, samt att man bedriver en verksamhet bestående av ett yrke. Enligt författarna är en bibetydelse till professionell: skicklig, samt att begreppet professionell filologiskt anknyter till uppgift om namn, yrke, förmögenhet, öppet förklara, officiell och tillstå. Forslund och Jacobsen (2010) ställer sig frågande till vilka sorts iakttagelser och föreställningar som styr då man betecknar någon som professionell. Författarna undrar om det är rimligt att använda begreppet professionell då man i vardagligt språk menar att en person gör bra ifrån sig och är proffsig på det hen gör, eftersom man i praktiken kan göra saker proffsig utan formell utbildning och utan att vara avlönad yrkesman eller yrkeskvinna. (Forslund & Jacobsen, 2010, s. 15.)

Enligt Forslund och Jacobsen (2010) kan man karakterisera en professionell person som en person som med sina färdigheter, kunskaper, erfarenheter och intuitioner snabbt kan greppa det väsentliga i olika problem eller situationer och därmed snabbt reagerar på ett skickligt och lämpligt vis. Är man professionell har man, enligt författarna, förmågan att lägga upp strategier och formulera olika mål, samtidigt som man förväntas ha tålmodet som krävs för att förverkliga målen. Då man beskriver ett professionellt agerande och förhållningssätt inkluderas ett antal komplexa egenskaper, samtidigt som man beaktar om personen är lämplig för yrket. (Forslund & Jacobsen, 2010, s. 15–17.)

I engelskan använder man begreppet continuing professional development (CPD) då man hänvisar till det ständigt pågående lärandet som har som syfte att utveckla, upprätthålla och förbättra kunskap, samt förhållningssätt i relation till personens yrke. I det svenska språket finns enligt Pettersson (2015) inte något sådant entydigt och etablerat begrepp. I svenskan används olika begrepp med samma eller liknande betydelse i olika sammanhang: fortbildning, yrkesutveckling, kompetensutveckling och livslångt lärande. (Pettersson, 2015, s. 19.) I denna avhandling kommer begreppen utveckling, professionell och professionell utveckling att användas då jag enligt det svenska språket syftar på det ständigt pågående lärandet, i detta fall, i rektorernas yrke.

3.2 Den professionella utvecklingen

Berg (1990) skriver att forskningslitteraturen som på 1980-talet behandlade skolan som organisation ansåg att skolledaren var skolans företrädare för det byråkratiska och administrativa området, medan lärarna var företrädare för de professionella och pedagogiska områdena. Detta innebar att de konflikter som då uppstod i verksamheten mellan skolledarna och lärarna i grunden handlade om konflikter mellan byråkratiska regler och professionell autonomi. Berg (1990) lyfter fram att man gjorde en distinktion mellan de byråkratiska och de professionella områdena av skolorganisationen. Man ansåg att skolledarens förankring fanns i skolans byråkratiska system och att deras uppgift var att administrera den professionella pedagogiska verksamheten. Om skolledaren skulle kunna erhålla rätten att benämna sig som professionell förutsatte det att skolledaren bland annat tydliggjorde målen och uppgav dessa som verksamhetens huvudsakliga ledstjärnor. (Berg, 1990, s. 150–151.)

Gerrevall (2017) skriver att då man idag diskuterar vad det innebär att vara en professionell skolledare framhåller följande aspekter som viktiga: yrkesetik, fackspråk, vetenskaplig förankring, autonomi och status. Enligt Gerrevall (2017) kan dessa aspekter handla om två varierande infallsvinklar på professionalisering. Å ena sidan handlar det om den status och det förtroende som professionen tillägnas av andra i samhället. Gerrevall (2017) menar med detta att man tillhör en profession. Å andra sidan handlar det om hur skolledaren uppträder och vad hen gör, och här menar Gerrevall (2017) hur hen professionellt handlar. Det är viktigt att dessa två perspektiv inte blandas ihop. Det första perspektivet går att förena med traditionella fackliga strategier, med strävan efter att uppnå en arbetsrättslig och materiell status hos en yrkeskår, medan det andra perspektivet enligt Gerrevall (2017) baserar sig på den professionella kunskapen och utvecklingen, där de olika egenskaperna inom yrket är centrala. (Gerrevall, 2017, s. 64–65.)

Man försöker med stor delaktighet och engagemang, med andra ord professionellt, att skapa en inre legitimitet gällande lämplighet och professionalism. Man strävar efter att göra yrkesetiken mer erkänd och allmänt känd som en viktig kvalitetsaspekt inom yrkesutövningen. Gerrevall (2017) ställer frågan om man genom de generellt formulerade yrkesetiska normerna lyckas svara på frågan vad. Författaren undrar om målen är tillräckligt innehållsliga för att de ska kunna utveckla professionalismen. Eller blir målen endast redskap som man använder till legitimation med ett syfte att stärka yrkesstatusen? Då man diskuterar

legitimationen eller behörigheten finns tydliga drag av strävan efter status och vinst. Man utgår bland annat ifrån kompetens-, kunskaps- och kvalitetskriterier för att bättre kunna försvara förordnanden och lönesättningar. Gerrevall (2017) menar att då det handlar om skollära yrkesetik framträder en osjälvisk ledare som oberoende av ekonomiska resurser alltid handlar med lärarnas och elevernas bästa, med andra ord alltid handlar professionellt. (Gerrevall, 2017, s. 75.)

3.3 Vad är professionell utveckling?

Enligt Augustinsson och Brynolf (2009) bör en individ förstå relationen mellan kunnande, kunskap, processer kring lärandet och dess villkor och drivkrafter, för att hen metodiskt ska kunna arbeta och förbättra sina prestationer. Augustinsson och Brynolf (2009) nämner en princip för utveckling som går ut på att lärandet främst sker då en individ deltar i meningsfulla sammanhang, och dessa meningsfulla sammanhang inkluderar individens motivation, känslor och engagemang. Författarna påpekar även att en individ genom att förstå konflikten mellan regler, rutiner, struktur och handlingsutrymme bidrar till ett effektivt lärande. Förståelsen bidrar även till att bättre kunna tillgodogöra sig utbildningar som i sin tur blir ett stöd i arbetet. På det viset ökar det vardagliga lärandet och prestationerna förbättras. (Augustinsson & Brynolf, 2009, s. 153.)

Killén (2008) menar att det trots de individuella skillnaderna gällande människors sätt att utvecklas och lära finns vissa återkommande krav, villkor och möjligheter i läro- och utvecklingsprocessen. Dessa krav, villkor och möjligheter gör att människan känner igen vissa regelbundna processer, som i sin tur leder till att man kan diskutera olika faser inom den professionella utvecklingen. Killén (2008) påpekar att man inte med detta avser att alla yrkesutövare och studenter genomgår förutsägbara, identiska och tidsbestämda steg, utan menar att det finns karakteristiska utvecklingstendenser i lärprocessen. Utvecklingen är en typ av produkt av lärprocessens inbyggda krav. Den varierar på olika vis för olika individer, beroende på hur den enskilda individen utnyttjar de olika möjligheter som lärsituationer ger i varierande stadier i praktiken, men även beroende på arbetsuppgifterna och på vilket sätt de berör individen. Detta gäller inte endast lärandet under studietiden utan även det lärande som fortsätter efter studietiden. Detta gör att kunskapen om de olika faserna inom den professionella utvecklingen är speciellt viktig för de som handleder, men även för de som själva jobbar med den individuella utvecklingsprocessen. Killén (2008) lyfter fram hur viktigt

det är att man känner till de olika faserna, men samtidigt att man inte ska fokusera alltför mycket på denna kategoriska tolkning. (Killén, 2008, s. 65–66.)

Forslund och Jacobsen (2010) påpekar att den professionella profilen och självbilden som utvecklas hos enskilda yrkesutövare hela tiden påverkas av omgivningen eftersom den står i ständig kontakt med den. Både självbilden och den professionella profilen påverkas av varandra då de kommer i kontakt med omgivningens uppfattningar, förväntningar, agerande, makt och kompetenser. Forslund och Jacobsen (2010) menar att den professionella profilen både visar vad yrkesutövaren kan, står för, uttrycker och gör. Idealt sett är den under ständig utveckling samtidigt som den är i ett direkt samspel med världen runt omkring. Den professionella profilen kan således integrera tidigare erfarenheter och nya kunskaper samtidigt som den omsätter dessa i ökad kvalitet, precision och effekt. Processen leder oftast till ökad närvaro och roligare arbete. Den bidrar till kontinuerligt lärande och utveckling inom yrket samtidigt som man uppnår kompetensbaserad förankring och respekt inom professionen och således även inom organisation. Dock påpekar författarna att processen även kan vara smärtsam, eftersom man kan stöta på flera hinder som oftast har en negativ effekt på självbilden. (Forslund & Jacobsen, 2010, s. 174–175.)

3.4 Utmaningar med professionell utveckling

Den personliga utvecklingen och då även den professionella utvecklingen handlar om att bli mer och mer av den individ som man vill vara, samtidigt som det handlar om att fungera på det sätt man vill fungera. Thomas (2017) påpekar att det är en ständigt pågående process för att utvecklas, att kunna anpassa sig till förändringar och för att förbättra sin potential. Målet med att utvecklas både personligt och professionellt är att få de resurser som krävs för att individen ska må så bra som möjligt och kunna prestera på toppen av hens förmåga. Det mest naturliga sättet för att utvecklas personligt är enligt Thomas (2017) att man skaffar nya kunskaper och erfarenheter. Allt man gör och all erfarenhet man får leder till djupare insikter, ökad förståelse och kunskap och ökat självförtroende samtidigt som förmågorna att utvecklas utvidgas. Thomas (2017) påpekar att man för att utvecklas bör placera sig själv i utvecklande sammanhang samt succesivt kunna tackla svårare uppgifter. (Thomas, 2017, s. 137–138.)

Lärandet inom psykosociala, hälsomässiga och pedagogiska arbeten är ingen problemfri process enligt Killén (2008) kan det knappast bli det heller. Lärandet och den professionella

utvecklingen medför olika problem och det innebär mer än att bara tillägna sig vissa nya färdigheter och fakta. Killén (2008) skriver att lärandet medför förändringar i beteendet, förståelser, upplevelser och attityder. Lärandet förutsätter att man offerar en del av det gamla välkända för att kunna ta in det nya okända. Problemet är att det nya och de förändringar som detta förutsätter väcker enligt Killén (2008) en del motstridiga känslor. Till en del har man positiva känslor med spänning, förväntan, utmaning, man kan vara entusiastisk över att utforska, upptäcka och att behärska nya saker. Medan man till en annan del känner ångest, osäkerhet och motstånd till att offra en väletablerad ståndpunkt. Killén (2008) påpekar att konflikter är något man får räkna med inom alla professionella utvecklingsprocesser. De känslor som generellt är anknutna till professionell utveckling förekommer också inom utvecklingen av ämnen som beträffar mänskliga relationer, socioekonomiska, psykosociala och pedagogiska problem. Den professionella utvecklingen utmanar människan intellektuellt, emotionellt och attitydmässigt, det krävs en förändring som berör det personliga planet. (Killén, 2008, s. 78.)

En del attityder, värderingar och även fördomar måste sättas åt sidan då ny kunskap och förståelse gör dem ogiltiga. Killén (2008) skriver att det handlar om att individer ställs inför olika situationer där människor är i konflikt med varandra, det kan vara konflikter mellan vårdnadshavare, vårdnadshavare och barnen, patienter och anhöriga eller mellan medlemmar i en grupp. Utmaningen med detta är att kunna sätta sig själv in i de olika människornas situationer på en och samma gång. Killén (2008) anser att det alltid är en utmaning då man hamnar inför en dysfunktionell relation mellan vårdnadshavare och barn oberoende av var man möter på denna situation. (Killén, 2008, s. 79.)

För de flesta ledare är det en utmaning att kunna handskas med känslorna som uppstår i arbetet. Att kunna avstå från de impulsiva känslorna är enligt Sandahl (2015) en del av att vara en professionell ledare. Ledarutvecklingen bör delvis innehålla teori och begrepp, men man bör också fokusera på det lärande som uppstår i växelverkan mellan reflektioner och det vardagliga arbetet. Denna typ av lärande baserar sig på individuella vardagliga erfarenheter, självkänedom, värderingar, meningsskapande och tillit. Sandahl (2015) påpekar att en ledare bör kunna reflektera över det egna sättet att vara i relation till omvärlden. Utifrån psykoterapiforskningen vet man om en del förutsättningar som krävs för att lärande och således en utveckling ska kunna ske. Det är den kunskapen man behöver då man vill förstå hur man ska lära sig att utveckla sitt ledarskap. Inom ledarskapsutbildningarna handlar detta

om att skapa en roll utifrån de individuella förutsättningarna, medan det inom psykoterapi handlar om att utvecklas personligen. Två olika mål, men enligt Sandahl (2015) dock liknande lärprocesser. Med det menar han att rollen är en funktion som baserar sig på vem man är och hur man är som person. (Sandahl, 2015, s. 205, 211–212.)

Killén (2008) påpekar att den professionella utvecklingsprocessen aldrig tar slut, eftersom människan förflyttas fram och tillbaka i utvecklingen. Efter examen borde handledningen bli en självklarhet. Killén (2008) lyfter fram vikten av att investera i professionell konsultation och handledning samt att ge möjlighet till professionell utveckling, för att undvika utbrändhet bland yrkesutövarna. (Killén, 2008, s. 109.)

4 Metod och genomförande

I kapitlet kommer undersökningens metod, forskningsansats och datainsamlingsmetod att presenteras. Kapitlet innehåller utöver det en redogörelse över hur data analyserats och avgränsats. Som avslutning på detta kapitel kommer undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter att presenteras.

4.1 Val av metod

Då man ska bestämma sig för hur man ska genomföra en undersökning finns utgångspunkten enligt Patel och Davidson (2003) i problemformuleringen dvs. hur problemet är uttryckt i syftet och i frågeställningen. Man bör bestämma hur man ska samla informationen, vilka individer som ska delta, hur man ska genomföra undersökningen och hur man lägger upp det hela. Sammanfattningsvis går det att konstatera att man med hjälp av problemformuleringen får en föreställning om hurdan kunskap man vill få fram av resultatet. Detta leder i sin tur till att en viss bearbetning och analys blir nödvändig, som sedan medför att man behöver information om verkligheten antingen i verbal eller numerisk form. (Patel & Davidson, 2003, s. 51.)

Inom den kvalitativa forskningen är förhållningssättet fördomsfritt, dvs. att forskaren strävar efter att möta varje situation som om den vore ny. Forskaren eftersträvar en helhetsförståelse av ett specifikt förhållande för att få en så komplett helhetsbild som möjligt. Inom den kvalitativa forskningen utgår forskaren från en kvalitativ referensram för ett induktivt tänkande. Medan forskaren inom den kvantitativa forskningen istället använder ett deduktivt tänkande som referensram. Där utgångspunkten redan är accepterade principer och teorier. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 100.) Forskaren inom den kvalitativa forskningen är subjektiv, hen är flexibel samtidigt som frågeställningarna successivt fördjupas. Resultatet inom den kvalitativa forskningen grundar sig på ett stort antal variabler, men ett litet antal individer. Resultatet är djupgående och behandlar specifika kontexter. Inom den kvantitativa forskningen bör forskaren däremot vara objektiv, strukturerad och ha tydliga frågeställningar som entydigt formulerats på förhand. Resultatet inom den kvantitativa forskningen grundar sig på ett begränsat antal variabler, men desto större antal individer. Resultatet är generellt och variablerna är valida, reliabla och entydiga. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18.)

Syftet med denna avhandling är att forska kring fenomenet professionell utveckling, specificerat rektorers professionella utveckling. Med denna ovanstående inledning och med detta specificerade syfte blir det naturligt att valet föll på en kvalitativ undersökning. Jag vill få svar på mina forskningsfrågor genom att studera fenomenet på djupet. Samtidigt som jag är subjektiv, eftersom jag kommer att intervjua rektorerna personligen.

Accepterandet och utvecklingen av den kvalitativa forskningen grundar sig i utvecklingen och användningen av intervju som metod för att samla in data. Forskarna som fokuserat på mikronivå och individnivå betraktas som de starkaste företrädarna för de kvalitativa forskningarna med sina empiriska undersökningar. Trots att intervjun enbart är en av flera kvalitativa metoder, är den fortfarande den mest använda metoden. Detta hänger ihop med att den kvalitativa intervjun använts inom olika kunskapsområden och oftast tillsammans med andra metoder, såsom observationer. Att åta sig aktörens position medför rik kunskap om omständigheterna och livet kring individen som studeras. För att uppnå detta krävs en intensiv metod med enstaka element, flexibilitet och ett flertal perspektiv. Den kvalitativa forskningen betraktas uppfylla dessa förutsättningar. (Ryen, 2004, s. 29.)

Kvale och Brinkmann (2014) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun inte syftar till kvantifiering. Utan att dess mål är att erhålla preciserade beskrivningar av diverse kvalitativa aspekter av informantens livsvärld, man arbetar med ord istället för siffror. Precisionen i beskrivningen och noggrannheten i tolkningen av meningen inom den kvalitativa intervjun motsvarar tillförlitligheten i de kvantitativa måtten. Den kvalitativa forskaren uppmuntrar informanten att så precist som möjligt beskriva vad hen känner, upplever och hur hen handlar. Fokus ligger på att erhålla preciserade beskrivningar som relaterar till den kvalitativa mångfalden, alla variationer och skillnader hos fenomenet, istället för att enbart fokusera på kategorisering. Med den kvalitativa forskningsintervjun strävar man efter att täcka både meningsplanet och faktablandat, därför är det nödvändigt som forskare att både lyssna till de explicita beskrivningarna, till de åsikter som kommer till uttryck och till det som sägs mellan raderna. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47.)

4.2 Fenomenografi

Uljens (1989) beskriver fenomenografi som en kvalitativ forskningsansats med empirisk inriktning. Inom fenomenografi är meningsinnehållet som man intresserar sig för individers

uppfattningar av olika fenomen i omvärlden. Man försöker förstå individers uppfattningar genom att beskriva, analysera och tolka dem. Bakgrunden är att man inom fenomenografin utgår från att olika fenomen kan ha olika betydelser för olika individer. (Uljens, 1989, s. 10.)

Marton och Booth (2000) skriver att fenomenografin grundar sig i intresset för att beskriva hur andra betraktar olika fenomen i världen samt att beskriva variationerna av synpunkterna. Författarna anser att fenomenografin inte i sig är en metod, inte en teori om erfارande och inte heller ett skådespel. Fenomenografi är, enligt Marton och Booth (2000), ett sätt, en ansats för att särskilja, hantera och formulera vissa slags forskningsfrågor, någon form av specialisering där relevanta frågor gällande lärande och förståelse av en pedagogisk miljö uppmärksammas. Inom fenomenografin fokuserar man på *vad* det är som erfars och *hur* det erfars. (Marton & Booth, 2000, s. 146, 150.)

Larsson (1986) sammanfattar fenomenografins särdrag med följande fyra punkter:

1. Forskningsobjektet är av det författaren kallar andra ordningens perspektiv, dvs. hur omvärlden framstår för olika människor.
2. Utgångspunkten är den empiriska grunden dvs. intervjuer med människor.
3. Strävan efter att beskriva variationen av diverse kvalitativa uppfattningar av olika fenomen dvs. varierande sätt att förstå något.
4. Uppfattningsnivån dvs. olika kategorier som är knutna till det innehåll som beskrivits och som representerar väsentliga skillnader i hur man uppfattar något. (Larsson, 1986, s. 21–22.)

Metodansatsen fenomenografi är utvecklad för att analysera enskilda individers data, vilken oftast samlas in genom halvstrukturerade intervjuer. Metodansatsen lämpar sig då man vill beskriva och analysera olika människors tankar om ett fenomen. Fenomenografin strävar efter att bidra till en fördjupad förståelse av det mänskliga lärandet och samtidigt förstå omvärlden som ett av resultaten av lärandet. Den första utgångspunkten inom fenomenografin är att alla människor uppfattar händelser i omgivningen olika, och den andra utgångspunkten är att olika händelser endast kan uppfattas på ett begränsat antal sätt. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122.)

Ett vanligt språkbruk inom fenomenografin är Marton och Booths uttryck från 1998:

”En uppfattning är således ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något” (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122–123.)

En fenomenografisk forskningsansats förutsätter en viss karaktär på forskningsfrågorna. Det som är avgörande för att uppnå en framgångsrik analys är att forskaren ska efterfråga informantens sätt att uppfatta ett fenomen. De fenomenografiska intervjuerna bör vara halvstrukturerade och tematiska, vilket betyder att intervjuguiden som vägleder forskaren endast ska innehålla ett få antal frågor. Det viktigaste inom de fenomenografiska intervjuerna är att forskaren får så innehållsrika och detaljerade svar som möjligt. Probing kallas en teknik som man kan använda då man vill fördjupa och utvidga ett samtal. Probing innebär att forskaren ställer följdfrågor såsom ”Hur menar du nu?”. Man kan även få informanten att utveckla sitt svar genom att nicka eller humma, vilket i sin tur kallas icke-verbal probing. Det viktigaste är att forskaren på ett tydligt sätt visar att hen är intresserad av det informanten berättar. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 126.)

4.3 Datainsamlingsmetod

Marton och Booth (2000) anser att de fenomenografiska tillvägagångssätten både för att samla in data och för att analysera data är oskiljaktiga. Det pågår ett analysarbete då data samlas in. Oberoende av om man samlar in data med hjälp av intervjuer eller på något annat vis, kan de tidigare analyserna påverka insamlingarna av data som sker senare. Forskaren strävar under insamlandet av data till att belysa informanternas sätt att erfara ett fenomen. Under studiens gång lär sig forskaren mer och mer om fenomenet på olika sätt. Marton och Booth (2000) lyfter fram informantens reflekterande över sitt erfalande som en viktig aspekt då det handlar om att använda sig av intervjuer som insamlingsmetod. Författarna menar att informanten reflekterar över sitt erfalande i något författarna kallar: *meta-medvetande tillstånd*, dvs. att informanten är medveten om hens medvetande om fenomenet. Vid vissa tillfällen uppnås denna reflektion spontant, medan forskaren och informanten vid vissa tillfällen bör arbeta fram detta tillstånd. Det är dock viktigt att forskaren ser till att informantens reflektion om erfalandet uttrycks så fullkomligt som möjligt i dessa situationer. (Marton & Booth, 2000, s. 167–169.)

De kvalitativa intervjuerna har, enligt Patel och Davidson (2003), en låg grad av standardisering, vilket betyder att frågorna som ställs ger informanten utrymme att svara med

egna ord. Forskaren som använder kvalitativa intervjuer kan välja om hen ställer frågorna i en bestämd ordning, hög grad av strukturering. Eller om hen ställer frågorna i den ordning som passar den enskilda situationen, låg grad av strukturering. (Patel & Davidson, 2003, s. 78.) Olsson och Sörensen (2011) skriver att en intervju med hög strukturering är en intervju där frågorna är formulerade på ett sådant sätt att de uppfattas på ett likartat vis av informanterna, medan en intervju med låg strukturering är en intervju där informanterna kan tolka frågan fritt utifrån hens erfarenheter och värderingar. En intervju med hög grad av strukturering är således en intervju som har fasta svarsalternativ, medan den lågt strukturerade intervjun till och med har öppna intervjufrågor. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 133.) I det föregående kapitlet *Fenomenografi* framkom att de fenomenografiska intervjuerna bör vara halvstrukturerade och tematiska, och att de således endast innehåller några frågor. Inom de halvstrukturerade intervjuerna är frågorna i en bestämd ordning medan det finns en möjlighet till följdfrågor, vilket betyder att det förekommer en kombination av öppna och fasta svar. De halvstrukturerade intervjuerna lämpar sig då forskaren är intresserad av informantens upplevelse av kvantiteter och kvaliteter, dvs. att informanten ger sin syn på det forskaren anser är meningsfullt. (Lantz, 2007, s. 33.)

Det som bland annat utmärker de kvalitativa intervjuerna är att frågorna ställs på ett enkelt och rakt sätt, vilket resulterar i komplexa och innehållsrika svar. Detta innebär att man genom kvalitativa intervjuer samlar in ett omfattande material med många intressanta åsikter, exempel och händelser. (Trost, 2005, s. 7.) Lantz (2007) påpekar att intervjuerna bör uppnå ett visst värde som datainsamlingsmetod. Det krävs att man kritiskt kan granska datainsamlingen i syfte att kunna besvara frågor som ”Har rätt frågor ställts?” och ”Speglar uttalandena informantens uppfattning?”. I vetenskapliga sammanhang bör läsaren kunna kritiskt granska hur slutsatserna dragits, vilket inte blir möjligt om skribenten inte har redovisat metoderna för datainsamling och analys. Lantz (2007) lyfter fram tre krav gällande användbarheten som ställs på alla metoder för insamling av data och som väl genomförda intervjuer bör uppfylla:

1. Metoden bör bidra till tillförlitliga resultat – kravet på reliabilitet.
2. Giltiga resultat – kravet på validitet, trovärdighet.
3. Möjlighet att kritiskt granska slutsatserna. (Lantz, 2007, s. 9–10.)

Inom intervjuforskningen förekommer flera etiska frågor, eftersom kunskapen som produceras inom intervjuforskningen är beroende av den sociala relationen som existerar

mellan forskaren och informanten. Relationen bygger på forskarens förmåga att kunna skapa en miljö som informanten känner sig så säker och bekväm i att hen kan prata om privata händelser, som dessutom registreras för att analyseras och sedan publiceras offentligt. Kvale och Brinkmann (2014) anser att det krävs en balansgång mellan forskarens intresse av att erhålla kunskap och etisk respekt för informantens integritet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 33.)

Det finns olika regelverk som skyddar individer som ingår i ett forskningsprojekt, *konfidentialitet* och *sekretess* är två av dem. Dessa utgör en säkerhet för individerna som ingår i undersökningen, obehöriga har således ingen rätt att ta del av det insamlade materialet. Allt konfidentiellt material bör förvaras så att ingen obehörig kan komma åt det. Uppgifterna som forskaren får vid datainsamlingen är alltså konfidentiella, vilket innebär att uppgifterna i rapporter och annat material inte får innehålla något som gör att individer eller situationer går att känna igen. Två andra regelverk som skyddar individer som ingår i ett forskningsprojekt är *autonomi* och *integritet*. Detta betyder att forskaren bör ta hänsyn till individers möjlighet till självbestämmande, således har informanterna rätt att dra sig ur intervjusituationen när som helst. Intervjusituationen får inte på något vis ställa till med skada utan endast bidra till något gott, vilket den gör genom att effektivt och tillförlitligt bidra med ny kunskap. *Rättvisepincipen* innebär att alla individer bör behandlas jämlikt och rättvist, och inom forskningen bör således urvalet av respondenter göras enligt vetenskapliga normer. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 78, 83.)

4.4 Respondenternas urval

Trost (2005) påpekar vikten av att veta vad urvalet står för, i synnerhet om studien är kvantitativ. I samband med en kvalitativ studie är det oftast ointressant med statistiskt representativa urval. Samtidigt som ett vanligt problem inom de kvalitativa undersökningarna är att man har för många så att säga vanliga människor och för få ovanliga. Oftast strävar man inom de kvalitativa studierna efter att få en så stor variation som möjligt. Man vill att urvalet är heterogent inom en viss ram, dvs. man vill ha variation, men endast så att någon enstaka individ är annorlunda eller exceptionell. Kortfattat strävar man efter att urvalet är heterogent inom den angivna homogeniteten. (Trost, 2005, s. 117.)

Som tidigare skrivits handlar den kvalitativa forskningen om ett litet antal individer med ett stort antal variabler, därför har jag valt att endast intervjua sex personer. De sex personer som jag har valt att intervjua arbetar som rektorer inom grundskolor och på gymnasier i svenska Österbotten. För att uppnå variation bland informanterna fanns endast ett kriterium: deras nuvarande arbetstitel ska vara rektor. Jag strävade även efter att intervjua både män och kvinnor, slutligen blev det fem kvinnliga och en manlig rektor som intervjuades. Alla sex informanter hade svenska som modersmål. Deras arbetserfarenheter som rektorer varierade från ett till tjugo år.

4.4.1 Informanternas bakgrund

Alla informanter jobbade som rektorer på svenska skolor i Österbotten. Två av dem är gymnasierektorer, två är rektorer inom den grundläggande utbildningens årskurs 7–9 och två är rektorer inom den grundläggande utbildningens årskurs 1–6. Antalet lärare samt andra anställda som rektorerna är förmän för, varierade från 15 personer till 80 personer. Åldersfördelningen bland informanterna var mellan 45–55 år. Alla hade någon form av ledarskapsutbildning eller erfarenhet från tidigare ledarskapsuppdrag och hade varit rektorer i minst ett år. Tabellen (tabell 1) nedan tydliggör informanternas bakgrundsinformation.

Tabell 1: Informanternas bakgrund

Informant	Ålder	Utbildning	Arbetserfarenhet inom rektorsyrket	Antal kollegor
A	50–55	Pedagogie magister, ledarskapsutbildning	20 år	35–40
B	50–55	Ämneslärare	1 år	15–20
C	48–53	Ämneslärare, ledarskapsutbildning	5 år	17–25
D	45–50	Filosofie magister, ämneslärare, ledarskapsutbildning	4 år	40–45
E	48–53	Klasslärare, ledarskapsutbildning	6 år	15–20
F	49–54	Klasslärare, speciallärare, ledarskapsutbildning	2 år	70–80

Informanternas utbildningar varierade, såsom framkommer i tabell 1 ovan. Man kan också i tabellen avläsa att rektorsarbetserfarenheten varierar från 1 år till 20 år, samt att antalet kollegor varierar från 15 personer till 80 personer. Detta beror på skolornas storlek samt hur det i olika kommuner är ordnat med övrig personal såsom skolgångsbiträden, personliga assistenter, köks- och städpersonal, hälsovårdare, kuratorer och andra stödpersoner som kan behövas i en skola. Fem av sex informanter hade avlagt ledarskapsexamen och hade således rektorsbehörighet, medan den sjätte informanten inte hade avlagt ledarskapsutbildningen, men dock jobbat med olika ledarskapsuppdrag i ungefär 15 år. Samtliga informanter har även gått flera fortbildningar och deltar fortfarande i olika kurser, föreläsningar och kortare utbildningar som bidrar till deras ledarskapsutveckling. En av sex informanter är man, vilket resulterar i att fem informanter är kvinnor.

4.5 Undersökningens genomförande

Genomförandet av undersökningen började på slutet av våren 2018. Bildningsdirektörer i svenska Österbotten kontaktades för att få tillstånd att utföra undersökningen. Därefter kontaktade jag två gymnasierektorer, två rektorer inom den grundläggande utbildningen årskurs 7–9 och två rektorer inom den grundläggande utbildningen årskurs 1–6 via e-post. I e-post meddelandet berättade jag kort vem jag är, vad jag studerar och vad jag hade för ärende. Jag redogjorde kort om vad min pro gradu-avhandling handlar om och frågade om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Samtliga som kontaktades accepterade min förfrågan och alla intervjuträffar bokades in till andra veckan i augusti. Således blev det ett uppehåll i min undersökning över sommarmånaderna.

Ungefär en vecka innan intervjuerna skulle äga rum sände jag ut e-post till samtliga informanter för att påminna dem om våra inbokade kommande träffar. Vi kom även då överens om klockslag för intervjuerna. Eftersom det är viktigt att informanterna känner sig så bekväma som möjligt i både situation och miljö, åkte jag och träffade samtliga rektorer på deras egna skolor. Före varje intervju berättade jag igen kort om vad avhandlingen handlar om och presenterade samtidigt intervjuens tema. För bekräftelsens skull garanterade jag informanterna om att svaren behandlas konfidentiellt samt att deras integritet är försäkrad. Jag begärde och fick av samtliga tillåtelse att få spela in intervjuerna med min telefon, så att jag själv kunde fokusera på berättelserna och kroppsspråket. Innan intervjun började påminde jag informanterna om att de när som helst kan avbryta intervjun om de skulle börja känna sig

obekväma i situationen. Sedan började jag ställa intervjufrågor enligt intervjuguiden, som finns som bilaga i slutet av avhandlingen. Då alla frågor samt följdfrågor var ställda och jag kände att jag fått svar på allt tackade jag för deltagandet.

Samtliga intervjuer blev ungefär 30 minuter långa. De delar som ansågs relevanta för min undersökning transkriberades och kategoriserades sedan enligt intervjufrågorna. Kategoriseringen underlättade databearbetningen och analyserandet av materialet.

4.6 Databearbetning och analys

Enligt Olsson och Sörensen (2011) innebär begreppet *analys* upplösning i beståndsdelar, medan dess motsats begreppet *syntes* innebär sammansmältning till helhet. Både begreppet *analys* och begreppet *syntes* ingår i metoderna då man vill bearbeta kunskap. Analysen i sig medför ingen direkt ny kunskap, medan syntesen i sin tur kan bidra med förståelse och ny kunskap genom den nya helheten som uppstår. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 206.)

Dahlgren och Johansson (2009) påpekar vanskligheten med att försöka ge ett protokoll över tillvägagångssättet, eftersom det finns flera olika sätt för att beskriva en fenomenografisk analys. Modellen de valt att redogöra för har sju olika steg och är också den modell jag har valt att använda mig av i min bearbetning och analys. Dock är denna modell endast en av många. Följande sekvenserade dataanalys fyller en illustrerad funktion, och i praktiken förekommer en samverkan mellan de olika stegen genom analyseringsprocessen. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 126–127.)

Det första steget i analysmodellen går ut på att lyssna på intervjuerna och att läsa transkriberingarna, steg ett innebär att man bekantar sig med materialet. Steg två, kondensation, innebär att man plockar ut de betydelsefulla och signifikanta uttalandena. Detta görs genom att ta ut delar eller stycken ur intervjuerna. Jämförelse, som är det tredje steget i modellen, innebär att man jämför de olika uttalandena med varandra för att hitta eventuella likheter och skillnader mellan dem. Dahlgren och Johansson (2009) påpekar att fenomenografins huvudsakliga mål är att skilja mellan variationer och skillnader mellan olika uppfattningar, vilket enligt författarna betyder att forskaren även bör fokusera på likheterna. Steg fyra, gruppering, innebär att man grupperar de olika likheterna och skillnaderna i kategorier och att man sedan försöker relatera dessa till varandra. Det femte steget i

analysmodellen går ut på att motivera varför dessa kategorier grupperas, vilket betyder att man plockar fram essensen, dvs. likheterna steg fem innebär att man artikulerar kategorierna. Namnge kategorierna, det sjätte steget, underlättar och gör att det mest signifikanta i materialet framkommer. Steg sju, den kontrastiva fasen, går ut på att granska uttalandena och reflektera över om de passar in i olika kategorier. Det är meningen att varje kategori ska vara exklusiv, dvs. fullständig. För att göra det så tydligt som möjligt kan man avsluta kategorierna med ett citat från informanternas uttalanden. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 127–131.)

Jag valde att utgå ifrån Dahlgrens och Johanssons (2009) modell då jag analyserade data i min undersökning. Jag följde de sju stegen som jag redogjort för ovan och avslutade med passande citat, vilket både tydliggjorde och underlättade resultatredovisningen.

4.7 Forskningsetiska aspekter, tillförlitlighet och trovärdighet

Det övergripande målet med forskningen är att erhålla ny kunskap, som i sin tur bidrar med ökad förståelse för omvärlden och som samtidigt ger en möjlighet att åstadkomma positiva förändringar. Inom den vetenskapliga forskningen är målet att erhålla fakta som används för att lösa både teoretiska och praktiska problem och som på det viset bidrar med ny kunskap. Detta kallar man, enligt Olsson och Sörensen (2011) för forskningens kunskapskrav. En viss oro över forskningens konsekvenser har lett till att en rad etiska ställningstaganden bör beaktas. En forskning får inte utsätta personer för psykiskt eller fysiskt obehag eller skada. Alla människor har enligt lagen rätt till skydd mot insyn i sina privata liv och till integritet. Det finns inte någon skillnad mellan kvalitativ och kvantitativ forskning, de forskningsetiska aspekterna anbelangar alla typer av vetenskapliga arbeten. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 78.)

Etiska problem uppstår framför allt inom intervjuforskningen på grund av de svårigheter som uppstår då man forskar om privata liv och sedan presenterar redogörelserna över det offentligt. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att de etiska problemen existerar genom hela intervjuundersökningen, vilket gör att man redan från början av undersökningen bör beakta de potentiella etiska frågorna. Författarna har valt att lista de etiska frågor man bör beakta vid de sju forskningsstadierna;

1. Syftet med intervjuundersökningen bör övervägas, inte enbart till det vetenskapliga värdet av kunskapen utan även i vilken mån den bidrar med en förbättring till den undersökta mänskliga situationen – *tematisering*.

2. Att erhålla informanternas samtycke till att delta i undersökningen, att säkerställa konfidentialiteten och att reflektera över eventuella konsekvenser som undersökningen kan leda till för informanterna – *planering*.
3. Eventuella personliga konsekvenser för informanterna bör övervägas, förändringar i självuppfattningen och stress under intervjun är exempel på sådana – *intervjusituation*.
4. Informanternas konfidentialitet bör säkras, man måste därför reflektera över om den utskrivna texten är lojal mot de muntliga uttalandena – *utskrift*.
5. Ett annat etiskt problem är hur grundligt intervjuerna kan analyseras och om informanterna kan påverka hur uttalandena tolkas – *analys*.
6. Forskaren har en etisk skyldighet att redovisa säkrad och så långt som möjligt verifierad kunskap, detta gäller bland annat hur kritiska frågor man kan ställa till informanterna – *verifiering*.
7. När forskaren offentligt rapporterar de privata intervjuer återkommer frågan om vilka konsekvenser den publicerade undersökningen kan få både för informanterna och deras yrkesgrupp, liksom frågan om informanternas konfidentialitet – *rapportering*. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 99–100.)

Tillförlitlighet eller reliabilitet innebär traditionellt att undersökningen är stabil, dvs. att undersökningen inte utsatts för slumpinflytelse, att alla informanter får alla frågor ställda på ett och samma vis och att situationen är likadan för alla osv. Inom det sammansatta begreppet reliabilitet, tillförlitlighet, särskiljer man på följande fyra komponenter;

1. *Kongruens*, likhet mellan frågor som undersöker samma sak.
2. *Precision*, hur forskaren registrerar svaren.
3. *Objektivitet*, hur forskaren registrerar – om man registrerar samma sak likadant är objektiviteten hög.
4. *Konstans*, tidsaspekten – förutsätter att attityden och fenomenet inte förändras. (Trost, 2005, s. 111.)

Reliabiliteten grundar sig i att man gör en kvantitativ undersökning, man undersöker och mäter, dvs. anger värden på variablerna inom varje enhet. Tillskillnad från inom den kvalitativa intervjun där man strävar efter att förstå hur informanten tänker, betar och känner sig. Om man ska kunna tala om hög reliabilitet eller tillförlitlighet bör situationen i alla situationer vara standardiserad, medan en av förutsättningarna inom den kvalitativa intervjun

är låg standardisering. Det blir därför, enligt Trost (2005), aningen förbryllande att tala om reliabilitet, tillförlitlighet inom kvalitativa undersökningar (Trost, 2005, s.112.)

Ett enligt Trost (2005) av de största problemen med kvalitativa studier, således även kvalitativa intervjuer, är trovärdigheten. Forskaren bör kunna visa kollegor och andra läsare samt andra som använder sig av forskningsresultatet, att data och analys är trovärdig. Detta innebär att forskaren bör kunna visa eller på annat sätt göra det trovärdigt att data är insamlat på ett seriöst och relevant sätt för de aktuella forskningsfrågorna. Om till exempel det inte förekommer någon reflektion av de forskningsetiska aspekterna i anslutning till datainsamlingen och i anslutning till resultatredovisningen, finns det anledning att fundera över trovärdigheten. (Trost, 2005, s. 113–114.)

Ett annat problem som kan uppstå gällande analysens trovärdighet är hur forskarens tolkning av uttalandet är trolig och inte representerar forskarens egna privata uppfattning. Inom fenomenografiska studier är det vanligt att man i resultatredovisningen använder sig av citat då man beskriver informanternas uppfattning. Syftet med detta är att hjälpa läsaren att ta till sig innebörden av utformandet som forskaren gjort av en uppfattning. (Larsson, 1986, s. 38–39.) Som forskare är det viktigt att man är objektiv gällande tolkningen av uppfattningen, trots att man som forskare kan hamna att vara subjektiv i vissa situationer då man är i interaktion med informanterna.

5 Resultatredovisning

Resultatredovisningen presenteras enligt forskningsfrågorna, som är:

1. Hur uppfattar rektorerna fenomenet professionell utveckling?
2. På vilka områden uppfattar rektorerna att de har utvecklats professionellt?
3. Vad upplever rektorerna att de professionellt bör utveckla?

Forskningsfrågorna representerar fenomenet som undersökts. Resultatet presenteras således under rubrikerna *Fenomenet professionell utveckling*, *Rektorernas professionella utveckling* och *För att utvecklas professionellt*. En redogörelse över informanternas beskrivningar av rektorsarbetet presenteras som en inledning av kapitlet, under rubriken *Hur informanterna beskriver sitt arbete*.

5.1 Hur informanterna beskriver sitt arbete

Informanterna beskriver rektorsarbetet som utmanande och varierande samtidigt som de flesta påpekar att det inte finns tillräckligt med tid för det pedagogiska ledarskapet, vilket de tycker är synd eftersom de vet hur viktigt det är. De beskriver också att arbeta som rektor till stor del går ut på att lösa problem eller släcka bränder som en av informanterna uttryckte det, vilket de också är överens om att det borde vara mindre av för att de ska få vardagen att gå ihop.

”Alltså det är ju tycker jag mera utmanande än vad forskare låter sig påstå, men det är också möjligt, det är möjligt att jobba som rektor. Om jag skulle beskriva mitt jobb så tycker jag det handlar om att ha ett pedagogiskt ansvar, ett ekonomiskt, sedan har jag personal ansvaret med allt det innebär och elevansvaret, och ja ansvaret för det här huset också. Så att jo, det är utmanande och det här pedagogiska ledarskapet, det måste man ge tid för, eftersom den tiden egentligen inte finns.”

”Alltså rektorsjobbet i sig är ju ett eländigt arbete, jag är förvånad att någon vill jobba som rektor. Nä men alltså, det mest problematiska vilket också är en grej som vi delar med tidningarna, det är att det blir alldeles för mycket kortsiktigt brandsläckande. Det är bisarrt att en arbetsdag till tre fjärdedelar ska handla om att släcka bränder, det är otroligt ineffektivt.”

Något annat som flera av informanterna nämner är allt som idag faller på deras bord, allt de förväntas hinna med under sin arbetsdag. Som i sin tur leder till att det pedagogiska arbetet läggs åt sidan, dagarna räcker inte till. Såsom även framkommit i bakgrund och problemdiskussionen och teorikapitlen i denna avhandling, förväntas en rektor idag sköta allt och lite till, vilket även påpekades flera gånger under intervjuerna.

”Jag tror utan att vara högmodig eller så, så är det inte många i Svenskfinland som har den här lärarefarenheten som jag har, att jag kan pedagogiken. De kan jag så sjuttons bra, men i min ledarroll så kommer det aldrig fram eftersom jag ska bygga, jag ska fixa parkeringar, jag ska se till att personalen mår bra, vet du dessa bitar är så stora nu då vi sanerar. Så att det där rektorskapet, hur man partar om ledarskap, det är nog något helt annat än vad jag håller på med. Jag kan bli full av skratt då någon säger att vi är också pedagogiska ledare, jo, kanske tre timmar i månaden, för att det har kommit så mycket annat för att inte prata om byråkratin...”

”Jag tycker ju att min arbetsmängd gällande, om jag delar upp det i det byråkratiska ledarskapet som är liksom den där tjänstemannen och sedan det här pedagogiska ledarskapet, så jag tycker tyvärr att det där pedagogiska ledarskapets tid har minskat massor.”

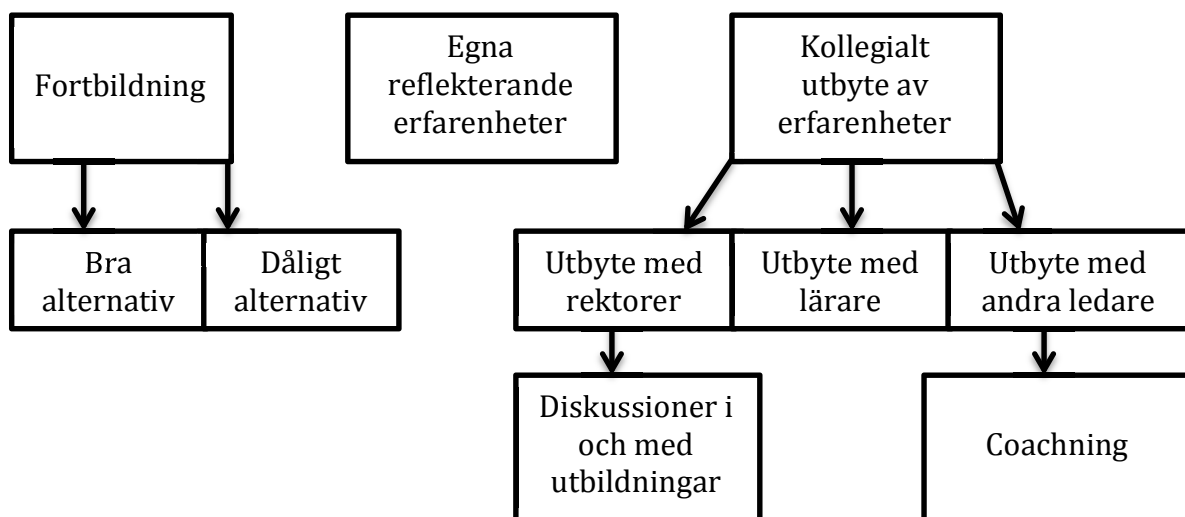
”Vi ska säga det, det blir ju nog många timmar ibland och jag tror att i slutändan den dag man blir pensionär så har man nog gett en hel del timmar till sin arbetsgivare. Men man kan nog inte tänka sig tror jag att bli en rektor eller en ledare på någon större enhet och tänka att man håller sig till given arbetstid. Att det är nog att vara lite flexibel i olika ändar.”

Sammanfattningsvis är rektorsarbetet utmanande och tidskrävande. Samtidigt som det är intressant och givande eftersom det är varierande. Man bör lära sig att prioritera, sätta åt sidan och delegera uppgifter, man behöver inte sköta allt själv bara man hittar ett fungerande system, ett fungerande ledarskap.

5.2 Fenomenet professionell utveckling

Slår man upp ordet *professionell* i Svenska Akademiens ordlista så får man fram att det betyder, yrkesmässig eller skicklig som en yrkesutövare. Ordet *utveckling* hänvisas till utveckla, som i huvudsak betyder förändra och förbättra, men som även kan betyda ge ifrån

sig och använda. Medan *utveckla sig*, enligt Svenska Akademiens ordlista, betyder förändras i viss, oftast positiv, riktning. Således kan man konstatera att begreppet professionell utveckling betyder yrkesmässig förändring eller att yrkesmässigt förbättras. (Svenska akademien, 2015, s. 1006, 1480.) Fråga nummer sex i intervjuguiden löd *Fenomenet professionell utveckling*, informanterna fick fritt berätta vad de ansåg att professionell utveckling betyder, dela med sig av de spontana tankar som professionell utveckling väcker hos dem. Framför allt så fick de fritt välja hur de svarade på frågan, som delvis kan tolkas som ett påstående. Medan fråga nummer åtta (*Din utveckling; fortbildning/ utbyte av erfarenheter/ egna erfarenheter/ motivation*, med möjlighet till följande fråga som följdfråga, *Hur anser du att du bäst utvecklas personligen för att bli en bättre ledare.*), utan informanternas vetskap delvis hörde ihop med fråga nummer sex. Vilket den gjorde eftersom sättet hur man tolkar den professionella utvecklingen hör ihop med reflektioner över hur man själv anser att man utvecklas.



Figur 2: Informanternas uppfattningar av fenomenet

Utifrån figur 2 ovan kan man konstatera att det förekommer tre huvudsakliga varierande uppfattningar över hur informanterna uppfattar professionell utveckling och hur de utvecklas professionellt, dock är skillnaderna färre än likheterna. Sammanfattningsvis är fortbildningar och utbyte av erfarenheter två saker som fem av sex rektorer förknippar med fenomenet professionell utveckling, till stor del handlar dock deltagandet i fortbildningar om att samtidigt få träffa andra rektorer samt att diskutera och byta erfarenheter med dem. Nedan

följer tre resultat kategorier som presenterar informanternas uppfattningar av fenomenet professionell utveckling.

5.2.1 Fenomenet professionell utveckling förknippas med fortbildning

Samtliga sex informanter uppfattar att fenomenet professionell utveckling på ett eller annat sätt är sammankopplat med fortbildning. Nedan är informanternas uppfattningar indelade i underkategorier. Det går att urskilja två varierande uppfattningar av fenomenet.

Fortbildning är ett bra alternativ

Fortbildning diskuteras i samtliga intervjuer, fem av sex informanter anser att fortbildningar är ett bra alternativ för att utvecklas professionellt.

”Ja, det är nog att få mer och mer kunskap om skola överlag, att jag är insatt i läroplansarbetet, utvecklingen med digitaliseringen, nog är det dels den här fortbildningen och utbildningen av mig själv, sådär konkret ämnesvis, men sedan jätte mycket det här pedagogiska.”

Informanten anser att hen överlag har nytta av fortbildningar och att fortbildningarna kunde fokusera på det pedagogiska ledarskapet.

”Om jag börjar från börja så är det ju kompetensutvecklingar och fortbildningar, det är ju a och o, det är det som ger en input och det är det jag måste ha för att utvecklas.”

Informanten diskuterar fenomenet professionell utveckling, utifrån hens spontana kommentar kan man konstatera att fortbildning är a och o och att det är det som behövs för att man ska utvecklas.

”Man behöver gå på fortbildningar, gärna med akademisk anknytning.”

En informant anser att fortbildningar med akademisk anknytning är de som förknippas med professionell utveckling, övriga fortbildningar gör nödvändigtvis inte det.

Fortbildning är ett dåligt alternativ

En informant förknippar fortbildning med den professionella utvecklingen, men anser dock inte att detta är ett bra alternativ.

”Men där igen är nog den formen att liksom öka din professionalitet gå en kurs, att liksom där igen har man nog kommit väldigt kort då det gäller formen för hur man ska utvecklas. Det kan ju inte vara så att det ideala sättet att utvecklas inom ditt jobb är att fara på föreläsningar, det är orimligt, det kan bara inte vara så. Så dels när det gäller innehåll, men ännu mer då det gäller formen, så tycker jag att det är svårt att hitta det här.”

Informanten anser att fortbildningarna inte, i dagens utvecklade samhälle, kan förknippas med fenomenet professionell utveckling.

5.2.2 Fenomenet professionell utveckling förknippas med att utbyta erfarenheter

Kategorin beskriver fem av sex rektorers uppfattning om att fenomenet professionell utveckling har att göra med utbytande av erfarenheter. Under dessa diskussioner lyfts fem olika sätt för att utbyta erfarenheter fram.

Utbyte med rektorer

Diverse tillfällen då informanterna får träffa eller på annat sätt diskutera med andra rektorer för att byta erfarenheter nämns.

”Både och, jag blir ju jätte-motiverad eller sporrad av att ha kontakt med andra rektorer, vi har en e-postkedja som vi varje vecka håller igång.”

En informant nämner en e-postkedja som hen och några andra rektorer i andra kommuner har för att diskutera med varandra.

”På kommunnivå nu det samarbete vi alla rektorer har haft, vi har fått in flera nya rektorer nu som bidragit med ny kunskap, och sedan alltså kollegiet i den egna skolan.”

En annan informant nämner det kommunala samarbetet med andra rektorer.

Diskussioner i och med utbildningar

Under diskussionerna, gällande informanternas uppfattning om fenomenet professionell utveckling, som präglas av fortbildningar, påpekar flera av rektorerna att diskussionerna till och från eller under själva fortbildningen kan vara lika givande eller till och med mera givande än föreläsningssinnehållet under fortbildningen.

”På alla rektorsdagar som man har i Svenskfinland får man ju också träffas, vilket jag tycker är roligt, redan det att man sitter i tåget på väg till Helsingfors så hinner man ju byta erfarenheter.”

”Många gånger då man far på fortbildning så kan tågresan till och från Helsingfors, då man sitter i cafévagnen och diskuterar med andra erfarna rektorer, ge lika mycket som själva fortbildningsdagarna.”

Två av informanterna exemplifierar diskussionerna i och med utbildningar med tågresan till och från.

”Men sedan är det ju nog fortbildningen, där får man ju också byta erfarenheter, som på den skolningen jag går nu ges mycket tid för att sitta i grupper och diskutera.”

En informant nämner de diskussioner man har under själva utbildningen.

”Professionell utveckling för mig är att nån, att du får bolla med någon, vilka utvecklingsområden du har och att du sen får utveckla de områden till full potential.”

Medan en fjärde informant påpekar vikten av att överlag under utbildningarna få möjligheten att diskutera de saker man planerar att genomföra.

Kollegialt utbyte med lärare

Även kollegornas roll och det kollegiala utbytet av erfarenheter nämns under intervjuerna.

”Det här med att byta erfarenheter, det tror vi på, det är ju det som skapar utveckling att man delar med sig och ändrar lite positioner och kör vidare. Det är ju det här kollegiala utbytet, det är viktigt, det är det kollegiala lärandet som driver utvecklingen framåt, absolut.”

Utbyte med andra ledare

Ytterligare kan man utifrån figur 2 ovan konstatera att en informant utöver utbyte av erfarenheter med andra rektorer, även lyfter fram diskussioner med ledare inom andra organisationer.

”Sedan kan jag tycka att det är hälsosamt att prata med folk som finns i ledarpositioner inom andra branscher, för då får man fokus på ledarskapet, annars blir fokusen lite sådär på skolvärlden, på organisationen, man jämför...”

Informanten påpekar vikten av att diskutera med andra ledare för att komma ifrån diskussionerna som enbart fokuserar på skolan.

Coachning

Den största skillnaden kan konstateras hos den informant som anser att fortbildning inte kan vara det ideala sättet för att utvecklas och att formen för hur man utvecklas borde utvecklas.

”Alltså det jag tror, är ju det som många företag kör, är ju det att man lägger in en chef från ett annat företag som coachar, något sådant tror jag att skulle vara bra.”

Informanten lyfter fram ett modernare förslag som hen anser att kunde bidra till den professionella utvecklingen och till ledarskapsutvecklingen, någon form av chefscoachning. Hen påpekar att mentorskapet, som inom företag är ganska vanligt, är extremt ovanligt i organisationer som skolor.

5.2.3 Fenomenet professionell utveckling förknippas med reflekterande erfarenheter

Två av sex informanter uppfattar att fenomenet professionell utveckling har att göra med individens egna erfarenheter.

”Det är ju något som pågår hela tiden, man lär sig vart efter, man gör också misstag. Och det är nog jätte-viktigt att man liksom hela tiden försöker tänka på hur man vill utvecklas och också lära sig, framför allt av de där misstagen.”

”Dels är det ju det försök och misstag om man säger så...”

Ytterligare en varierande uppfattning som man kan konstatera är att två informanter också nämner de egna erfarenheterna i form av att man lär sig av det man gör och framförallt av de misstag man gjort.

5.3 Rektorernas professionella utveckling

Samtliga informanter anser att de utvecklats i rektorsrollen, att de blivit säkrare på sig själva i olika frågor och att de utvecklats mest genom att utföra arbetet, helt enkelt genom att pröva på, göra misstag och ta lärdom av det. Flera av informanterna påpekade också att de utvecklats från att tycka att de bör göra allt själv till att istället kunna delegera uppgifterna.

5.3.1 På vilket sätt upplever rektorerna att de utvecklats professionellt

Alla sex informanter upplever att deras professionella utveckling har skett genom arbetet, således baseras den på arbetserfarenheten.

Genom arbete

Samtliga rektorer upplever att de utvecklats professionellt genom arbetet, nedanstående två citat tydliggör och stärker informanternas uttalanden.

”Personligen känner jag att jag har blivit mera säker i administrativa frågor, i ekonomiska frågor, i personalfrågor, det har jag ju nog sett på de senaste åren hur jag har gått framåt. Att det är ju ett lärande arbete det här, det finns ju ingen ledarskapsutbildning som kan lära någon att bli rektor. Det är ett lärande arbete och det visste jag ju om också så jag har nog utvecklats. Och kanske framförallt utvecklats till den punkten att förut var jag den här byråkratrektorn och nu är jag mera den här pedagogrektorn att där har jag utvecklats som person.”

Informanten påpekar att hen blivit bättre på att delegera uppgifter, från att vara byråkratregrektor till att vara pedagogregrektor som hen uttryckte det.

”Nog har jag säkert vuxit i rollen och erfarenheten, och det att jag upplevt att jag lyckats i mitt arbete har liksom stärkt mig, nog känner jag mig tryggare i rollen och inte känner mig orolig och ängslig inför nya utmaningar och bekymmer eller större svårigheter.”

En informant anser att hen vuxit i rollen vartefter hen lyckats i arbetet, samt att hen känner sig trygg inför nya utmaningar.

5.3.2 Specificerade professionella utvecklingar

I figur 3 nedan kan man se de specifika saker informanterna valde att poängtera med sin professionella utveckling, fem av sex informanter nämnde utöver att de utvecklats genom arbetets gång, någon specifik utveckling.

Positiva egenskaper	Ledarskaps egenskaper	Professionella egenskaper
	Negativa egenskaper	

Figur 3: Informanternas specificerade utvecklingar

Positiva egenskaper

Utifrån figur 3 ovan och informantens uttalande, kan man konstatera att en hen anger fyra, så kallade positiva egenskaper som hen anser att hen blivit bättre på. Nedan följer informantens uttalande med ett citat.

”Nå jag är mycket tydligare, jag är bättre på att informera, jag är ganska bra på att strukturera och organisera också och att se lösningar. Sedan tycker jag att jag är mera självsäker, att jag behöver nödvändigtvis inte planera vad jag ska säga på ett föräldramöte utan jag kan stå fritt upp och bara ha en struktur i

huvudet utan att bli nervös. Plus att i mitt ledarskap så har jag också lärt mig att bli ganska kritisk även självkritisk.”

Informanten anser att hen blivit tydligare, att hen är mer strukturerad, ser lösningar, har blivit självsäkrare samtidigt som hen blivit mer kritisk.

Negativa egenskaper

En annan informant påpekar vikten av att stå fast vid det man beslutat och anser. Som en del av hens professionella utveckling, hen har blivit bättre på det.

”Då det sker en förändring så måst du själv vara stenhård på det du gör, du kan inte ge vika på något då du kommit så långt.. Det gör ont och det sådär är upprörda känslor, men man bör vara rak, saklig och aningen hård.”

En del förändringar medför tuffa beslut, vilket leder till att man ibland bör vara aningen hård.

Professionella egenskaper

Anställningsprocesserna bidrar även enligt informanten till att man blir mer humanitär.

”Sedan har de nog lärt mig lite de här anställningsprocesserna, de är alltid lärorika.. Sen blir man nog, man blir mera human med åren eller sådär humanist på något vis.”

En någorlunda automatisk professionell utveckling, enligt informanten ovan, är att man under åren blir mera human. Samtidigt som en annan informant anser att hen utvecklats genom att skilja på privatlivet och arbetet.

”...det kan jag ju känna som rektor att jag har blivit mer viktig med vad som är mitt privatliv och vad som är min professionalism. Och det tycker jag också är jätte-viktigt, för ibland hamnar man även att ta i tur med mindre trevliga saker och då att få folk att förstå att det är skillnad på person och stol är inte så lätt.”

Informanten påpekar vikten av att speciellt inom detta yrke, särskilja på vad som är arbete och vad som är privat, vad räknas till hens profession.

Ledarskaps egenskaper

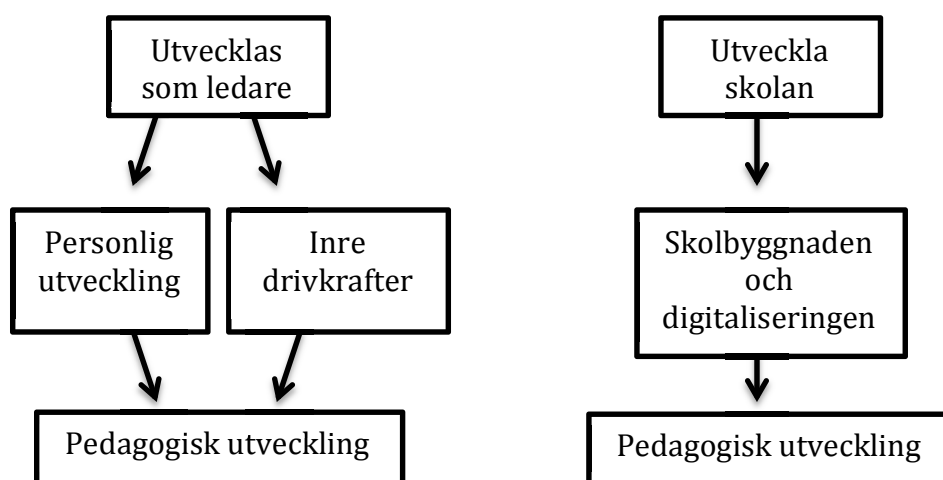
Den professionella utvecklingen hos en informant har skett genom att hen har mött varierande människor.

”Jag har mötts av en större människovariation här, vilket kräver ett annat ledarskap än tidigare. Och här har det varit mera att här leder man i högre grad liksom hela människor med allt vad det innebär, där är nog en stor skillnad som nog också är en stor utmaning för mig.”

Informanten påpekar att hen blivit tvungen att utveckla sitt ledarskap på grund av variationen av människor, således har det också bidragit till informantens professionella utveckling. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det, bygger på att de utvecklats genom att de har prövat på, gjort misstag och sedan gjort annorlunda nästa gång.

5.4 För att utvecklas professionellt

Ser man på informanternas svar på fråga nio (*Mål för detta läsår/ för de kommande fem åren, med följdfrågan för att specificera vad vill du uppnå, i din egen professionella utveckling?*) och fråga tio i intervjuguiden (*Förändringar som krävs, personliga/ på arbetsplatsen/ på ledningsnivå med följdfrågan hur skulle dessa förändringar bidra till din personliga utveckling?*). Kan man notera en bred variation, att de olika målen oftast blir sådana som så att säga drar hemåt och att de sällan blev personliga. Informanternas mål går att dela in i två huvudkategorier med två respektive en underkategori.



Figur 4: Informanternas mål

Utifrån figur 4 ovan kan man konstatera att rektorernas mål för att utvecklas professionellt är att utveckla pedagogiken.

5.4.1 Utvecklas som ledare

Fyra av sex informanter upplever att de bör utvecklas som ledare för att de ska utvecklas professionellt. Vad de upplever de bör utveckla går ytterligare att dela in i två underkategorier.

Personlig utveckling

Två informanter anser att de bör utvecklas personligen för att de ska kunna utvecklas professionellt.

”Vi gör ju hela tiden sådana här utvecklingsanalyser här och de här utvecklingsanalyserna ligger ju hela tiden i förhållande till hur man tror att ett samhälle ser ut inom ett antal år. Vad är det på allvar för kunskap vi måste ha om fem år eller om tio år, det gäller ju dels de människor som går ut härifrån och dels måste vi titta på vår personliga utveckling, vad behöver jag själv för att promota de här nyckelkompetenserna hos mina studerande. Det är ju där det blir intressant i förhållande till personlig utveckling, var hittar jag det stöd som stöder mig i min personliga utveckling så att jag i min tur liksom skapar bästa möjliga stöd för de studerande och för de lärare som finns här.”

Informanten anser att hens personliga utveckling bidrar till hens professionella utveckling, vilket i sin tur möjliggör det stöd som eleverna och lärarna behöver. Med andra ord bidrar den personliga utvecklingen och informantens professionella utveckling till en pedagogisk utveckling.

”Det som jag skulle vilja utveckla är att förhålla mig till de där smällarna, till exempel då det kommer direktiv uppifrån att man kan tänka att det ordnar sig, jag blir bättre på det, men det skulle jag vilja utveckla, att känna att det går.”

En annan informant är inne på samma spår i sitt uttalande, eftersom hen anser att en personlig utveckling i form av starkare självsäkerhet skulle bidra till den professionella utvecklingen.

Utifrån informantens uttalande kan man även utläsa att det är en pedagogisk utveckling som informanten är ute efter.

Inre drivkrafter

Två informanter påpekar att en professionell utveckling blir möjlig om man själv gör den möjlig, med andra ord är det informanternas inre drivkrafter som möjliggör den professionella utvecklingen.

”Jag är nog en sådan person så att jag har lite svårt för att jag skulle kunna sätta det jag gör på någon annan, att jag skulle nog säga att om det ska ske någon förändring så måste man nog ta tag i den själv.”

Informanten anser att hen borde bli bättre på det pedagogiska ledarskapet, samtidigt som informanten påpekar att det är hen själv som bör ta tag i den utveckling som krävs för att målet ska kunna uppnås.

”Det här praktiska i vardagen, att få den bästa möjliga miljö och förutsättningar för varje enskilt barn och att kunna följa deras utveckling, det är viktigt också för den egna professionella utvecklingen eftersom det bidrar med kunskande. Även att man engagerar sig och vill lära sig själv hela tiden gör att man har motivationen och inspirationen att utvecklas i yrket.”

Den andra informanten påpekar att det handlar om det egna engagemanget, motivationen och inspirationen för att hen ska utvecklas. I informantens uttalande kan man konstatera att hens professionella utveckling grundar sig i varje enskild elevs utveckling, med andra ord fokuseras även den professionella utvecklingen här på den pedagogiska utvecklingen.

5.4.2 Utveckla skolan

De resterande två informanterna upplever att de bör utveckla skolan för att de ska utvecklas professionellt. Eftersom de båda upplever att de bör utveckla två så kallade yttre faktorer, går dessa att kategorisera i en gemensam kategori.

Skolbyggnaden och digitaliseringen

De resterande två informanterna nämner både skolbyggnader och digitalisering i sina uttalanden om vad som skulle bidra till deras professionella utveckling.

”Men det är nog ett mål att få det där riktigt fint och funktionellt, det är nog ett konkret mål. Sedan har jag ett mål till att jag skulle vilja i vår skola att vi både är digitala, men att vi också håller oss sådär gammaldags, och hur man gör det snyggt och förklarar det åt föräldrarna och kollegorna...”

Informanten anser att skolbyggnadens funktionalitet och en lämplig fördelning, någon form av balans, mellan papper och teknik är vad som krävs för att hen ska utvecklas professionellt.

”Digitaliseringen är stark i skolan, utmaningen med att få alla på kärran, jag måste hela tiden ändra arbetssätt för att nästan tvinga folk in på det. En papperslös skola hur ser den ut, vad krävs... Det krävs, liksom en ledare för en digitaliserad skola är en helt annan ledare än för en pappersskola, så att det krävs både av lärarna och eleverna.”

Även denna informant påpekar den digitala utvecklingen, men här i formen att utveckla det pedagogiska ledarskapet så att det fungerar i den digitaliserade skolan. Återigen är det en pedagogisk utveckling som skulle bidra till att informanten skulle utvecklas professionellt. Sammanfattningsvis är samtliga informanter ute efter en pedagogisk utveckling, för att de i sin tur ytterligare ska kunna utvecklas inom sin profession.

6 Resultatdiskussion

Tillföljande diskuteras resultatredovisningen. I detta kapitel sammankopplas resultatet av undersökningen med avhandlingens teoretiska referensram.

Undersökningens resultat baserar sig på informanternas egna personliga uppfattningar, vilket kan ses som en begränsning. Överlag känns resultatet intressant eftersom det inte, enligt min åsikt, var förutsägbart. Rektorerne var överens om att rektorsjobbet är varierande, krävande och utmanande. Diskussionerna visade också att tiden inte räcker till för det pedagogiska ledarskapet, på grund av de alltmer krävande administrativa uppgifterna. Detta bekräftas även i teorin av författarna Salo och Sandén (2015) då de skriver att rektorsarbetet idag upplevs som krävande och komplext, samtidigt som förväntningarna på rektorernas prestationer har ökat. Även Kornhall (2017) påpekar rektorernas mångsidiga roll då han skriver att rektorerne idag förväntas vara chef, administratör, utvecklingsledare, ekonom, jurist, statlig byråkrat, marknadsförare, socionom och expert på familjerelationer, samtidigt som rektorerne hamnar i kläm mellan det statliga uppdraget, huvudmannens styrning och resurstilldelningarna. Rektorernas arbete, med andra ord det pedagogiska ledarskapet, medför enligt Sjöstrand-Lorenzatti (2008) en hel del situationer som man varken kan fastställa i detalj eller på förhand förutse. Sjöstrand-Lorenzatti (2008) anser därför att parallellt med kraven på det pedagogiska ledarskapet, borde staten och kommunen ställa krav på att rektorerne ska erhålla nya kunskaper på arbetet. Som i sin tur betyder att staten och kommunen ska stödja och ge möjlighet för rektorerne att utvecklas.

Fenomenet professionell utveckling. Utifrån undersökningens resultat kan man konstatera att forskningsfenomenet uppfattades på tre sätt. Fem av sex informanter förknippar fenomenet professionell utveckling med fortbildning i ett samspel med att utbyta erfarenheter. Deras uppfattning kan sammankopplas med Augustinssons och Brynolfs (2009) teori om att lärandet och således utvecklingen sker då människan deltar i meningsfulla sammanhang, vilka inkluderar människans motivation, engagemang och känslor. Forslund och Jacobsen (2010) styrker även uppfattningen om att fortbildning och utbytande av erfarenheter kopplas samman med professionell utveckling. De skriver att människans professionella profil integrerar både tidigare erfarenheter och nya kunskaper. Detta resulterar i ökad precision, kvalitet och effekt, vilket i sin tur leder till att närvaron ökar, arbetet blir roligare och framförallt blir lärandet samt utvecklingen kontinuerlig, och således uppnås en förankring och respekt till

professionen. Det naturligaste sättet för en människa att utvecklas är då man skaffar nya erfarenheter och kunskaper, enligt Thomas (2017). Han menar att alla erfarenheter och allt man gör leder till ökad förståelse och kunskap, djupare insikter och ökat självförtroende, vilket i sin tur leder till att människans förmågor utvecklas. Informanternas uppfattning om professionell utveckling kan såhär långt kopplas samman med avhandlingens teoretiska referensram.

Den ena informanten förknippar professionell utveckling med fortbildning, men anser att detta inte är ett hållbart sätt för att utvecklas. Hen anser att någon form av chefscoaching dvs. mentorskap, vore en bättre och mer utvecklade metod för att utvecklas professionellt. Denna uppfattning stöds även utifrån den teoretiska referensramen. Sandahl (2015) påpekar att utveckling delvis bör innehålla teori, men samtidigt bör man fokusera på utvecklingen som sker i växelverkan mellan det vardagliga arbetet och reflektioner. Sandahl (2015) skriver att personer som utövar ledarskap överlag anser att kunna handskas med de olika känslor som kan uppstå i arbetet är utmanande. Medan författaren menar att om man kan avstå från dessa impulsiva känslor är man en professionell ledare. Killén (2008) lyfter även fram människors olika sätt att lära och utvecklas, eftersom utveckling är en process med variationer beroende på hur individen utnyttjar de olika möjligheterna som en lärsituation ger. Sammanfattningsvis förknippas professionell utveckling med fortbildning, dock i varierande former och som slutligen resulterar i att informanternas uppfattningar stämmer överens med den teoretiska referensramen.

Rektorernas professionella utveckling. Resultatet från undersökningen visar att samtliga sex informanter uppfattar att de utvecklats på ett och samma vis, genom att de i praktiken utför arbetet. Söker man sammankoppling med denna uppfattning i teorin hittar man den bland annat med Forslunds och Jacobsens (2010) åsikt om att självbilden och den professionella profilen hos olika yrkesutövare utvecklas, eftersom den ständigt står i kontakt med och påverkas av omgivningen. Även baserat på Thomas (2017) påpekande om att människan bör placera sig själv i utvecklande sammanhang och successivt tackla svårare uppgifter för att utvecklas, kan kopplas samman med informanternas uttalanden om att de genom åren vuxit i sin roll som rektor och därmed utvecklats professionellt. Killén (2008) skriver att människors professionella utveckling utmanar människan intellektuellt, emotionellt och attitydmässigt samtidigt som det krävs någon form av förändring på det personliga planet. Informanterna lyfter fram att de utvecklats på det personliga planet bland annat genom att vara tydligare,

självssäkrare, sakligare, mera kritisk, aningen hårdare, vilket är resultatet av att vara mera rak på sak. Sammanfattningsvis uppfattar informanterna att de utvecklats professionellt genom åren då de arbetat som rektorer, vilket är en teori som även framkommer i avhandlingens teorikapitel.

För att utvecklas professionellt. Trots att informanterna varit överens i de två föregående frågorna, visar undersökningens resultat på en större variation gällande vad informanterna upplever att de bör utveckla för att utvecklas professionellt. Man kan dela in informanternas svar i två huvudkategorier med tre underkategorier. Den första kategorin är att utvecklas som ledare, som fyra av rektorerna nämner. Den första kategorin går ytterligare att dela in i två underkategorier *personlig utveckling* som två av rektorerna nämner och *inre drivkrafter* som de resterande två rektorerna nämner. Motivation och engagemang är ord de väljer att använda i diskussionen. Medan de två sista informanter lyfter fram olika yttre faktorer som de anser skulle bidra till deras professionella utveckling. De sex informanterna har således delat in sig i tre grupper med två personer per grupp. Avvikande från dessa tre grupper och kanske det mest intressanta är att endast en av informanterna använder begreppet pedagogik och att det därmed är pedagogiken och det pedagogiska ledarskapet hen strävar efter att utveckla, trots att det indirekt nog är det pedagogiska de alla strävar efter att utveckla. Något annat som bör noteras är att ingen av informanterna nämner att de skulle behöva mera utbildning för att utvecklas professionellt, vilket även resulterar i att informanterna på denna fråga delvis var överens. Det sista avvikande som också är värt att notera, är att en informant anser att ökade resurser skulle bidra till hans professionella utveckling.

Som avslutning på detta kapitel sammanfattas undersökningens resultat kortfattat, för att tydliggöra svaren på de tre forskningsfrågorna. Utifrån undersökningens resultat kan man konstatera att samtliga sex informanter förknippar fenomenet professionell utveckling med utbildning och utbytande av erfarenheter. Dock förespråkar inte alla att utbildning är det bästa sättet för att utvecklas på ett sådant vis som skulle bidra till deras professionella utveckling. Samtliga informanter anser också att de utvecklats professionellt genom årens lopp, dvs. att deras professionella utveckling består av att de praktiskt utfört arbetet och lärt och utvecklats genom det. Svaret på den tredje och sista forskningsfrågan splittrar delvis informanterna. Två informanter anser att de bör utvecklas personligen för att de ytterligare ska kunna utvecklas professionellt. Två andra informanter anser att deras professionella utveckling hänger på deras inre drivkrafter såsom motivation och engagemang. Medan de

resterande två informanterna lyfter fram olika yttre faktorer, t.ex. att ökad kunskap inom digitaliseringen skulle skapa möjligheter så att de skulle kunna utvecklas professionellt.

7 Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras först avhandlingens resultatdiskussion, så att forskarens egna slutsatser baserade på den teoretiska referensramen och undersökningens resultat framkommer. Tillföljande diskuteras avhandlingens metod innan kapitlet och således avhandlingen avslutas med förslag till fortsatt forskning.

7.1 Sammanfattande diskussion

Min slutsats är att rektorsarbetet tyvärr kretsar allt för mycket kring att lösa vardagliga problem av olika slag, vilket leder till att det pedagogiska ledarskapet sätts åt sidan. Även de alltmer krävande administrativa uppgifterna fyller rektorernas arbetsbord, vilket också leder till att det pedagogiska ledarskapet andrahands prioriteras. En första slutsats i detta skede är att rektorerna har så fullt upp med att få vardagen att gå ihop så att de inte hinner fundera på sin professionella utveckling.

Baserat på rektorernas uppfattningar och den teoretiska bakgrunden blir min slutsats och mitt personliga svar på den första forskningsfrågan, *Hur uppfattar rektorerna fenomenet professionell utveckling?* att fenomenet handlar om att lära sig och att utvecklas. Att man lär sig nya saker, dvs. erhåller ny kunskap, vilket oftast förknippas med utbildning av olika slag och att man utvecklas som person genom att erhålla olika erfarenheter, både genom egna men även genom att ta del av andras. Utifrån den andra forskningsfrågan *På vilka områden uppfattar rektorerna att de har utvecklats professionellt?* och på rektorernas uttalanden och med tanke på teorin blir min slutsats att man lär sig bäst genom att utföra teorin i praktiken, samtidigt som teorin inte alltid fungerar i praktiken, vilket i sin tur leder till att man utvecklas både personligt och professionellt. Min slutsats och min uppfattning, utifrån rektorernas svar på den tredje forskningsfrågan, *Vad upplever rektorerna att de professionellt bör utveckla?*, är att utvecklingsbehoven också i detta sammanhang varierar från person till person, men att det i huvudsak handlar om att man själv är villig att utvecklas, att man personligen vill förändras och erhålla ny kunskap, som i sin tur bidrar till den professionella utvecklingen.

Min slutliga slutsats är att rektorerna inte egentligen hinner fundera på sin professionella utveckling, men att det trots det regelbundet sker, eftersom de dagligen utvecklas i sitt arbete. Rektorerna är även tvungna att hitta tid för att delta i en del fortbildningar, vilket också resulterar i att de utvecklas, framförallt då de får ta del av andra rektorers erfarenheter.

Rektorerna hör till den typen av människor som ständigt kanske till och med omedvetet tar till sig ny kunskap, trots att tiden inte finns så hör det till deras intresse. Detta betyder att de är engagerade, har motivation och viljan för att utvecklas. Som i sin tur leder till att de utvecklas professionellt.

Med denna avhandling hoppas jag kunna bidra till att rektorer och blivande rektorer ska inse vikten av den professionella utvecklingen, att de funderar på hur de prioriterar sina uppgifter och framförallt att de borde ta vara på och fokusera mera på det pedagogiska ledarskapet. I forskningssyfte hoppas jag i och med denna undersökning att jag bidragit med en fördjupning gällande hur rektorernas arbetsvardag i de finlandssvenska skolorna ser ut och att det är befogat att undersöka fenomenet professionell utveckling noggrannare.

7.2 Metoddiskussion

Avhandlingens utgångspunkt var att undersöka fenomenet professionell utveckling kopplat till det pedagogiska ledarskapet. Således var det rektorernas professionella utveckling som var syftet med denna avhandling. För att på bästa möjliga sätt förstå och undersöka fenomenet valde jag att använda mig av den kvalitativa intervjumetoden. Eftersom jag var ute efter rektorernas uppfattning av fenomenet professionell utveckling, valde jag den fenomenografiska forskningsansatsen.

Den valda metoden ansågs bäst passande för avhandlingens syfte, eftersom halvstrukturerade intervjuer anses ge en djup inblick i forskningsfenomenet enligt den fenomenografiska forskningsansatsen. Använder man halvstrukturerade intervjuer har man även vid behov möjlighet att ställa följdfrågor, vilket i vissa situationer är nödvändigt för att få en tillräckligt omfattande förståelse av informanternas uppfattning. Intervjuerna gjordes enskilt och blev således sex till antalet. Att göra intervjuerna enskilt var ett metodiskt val, eftersom informanterna gärna delar med sig av personliga berättelser då de får prata ostört så att säga.

Alla intervjuer genomfördes på vardera informants arbetsplats, dvs. på varje rektors egna skola. Detta var också ett metodiskt val, eftersom en välbekant omgivning rekommenderas för att informanterna ska känna sig så bekväma och trygga som möjligt samtidigt som man då undviker att svaren påverkas av en eventuellt obekant miljö. Intervjusituationen blev inte heller tidsmässigt så krävande för informanterna, då jag kunde vara relativt flexibel gällande

datum och tid och således ställde mig till förfogande både gällande datum, plats och tid. Genomförandet av intervjuerna gick smidigt, trots att det inte var så lätt att hitta en ledig halv timme för rektorerna. Tid och resekostnader offrade jag gärna för att visa min tacksamhet för att de tog sig tid och ställde upp. Ett tredje metodiskt val var att banda intervjuerna, dels för att jag då kunde fokusera på informanternas kroppsspråk och berättelser, dels för att underlätta analyserandet. Med bandade intervjuer hade jag möjligheten att lyssna på materialet så många gånger som jag behövde för att få en så klar uppfattning som möjligt av informanternas uttalanden. Samtidigt underlättade detta transkriberingen och således hela analyseringsprocessen.

Jag strävade efter att få intervjua två gymnasierektorer, två rektorer inom den grundläggande utbildningen årskurs 7–9 och två rektorer inom den grundläggande utbildningen för årskurs 1–6, för att få en bredare variation och samtidigt notera eventuella skillnader mellan ledarskapet och uppfattningen av fenomenet ifråga på de olika nivåerna. Även detta uppnåddes efter att jag fått tillåtelse att genomföra min undersökning av berörda bildningsdirektörer i finlandssvenska kommuner i Österbotten. Att intervjua endast sex personer var från början ett frågetecken, eftersom jag inte kunde garantera att jag skulle få en tillräckligt bred spridning på svaren. Oron visade sig vara förgäves då informanterna som tur hade så varierande bakgrunder och erfarenheter. Det visade sig också att endast intervjua sex personer inom detta område var tillräckligt för att få fram ett tillförlitligt resultat av undersökningen. Informanterna blev informerade om undersökningens syfte, att bandningarna behandlas konfidentiellt och att de raderas då analyserandet av data är färdigt. Således kan man konstatera att de forskningsetiska aspekterna beaktades väl under avhandlingens undersökningsprocess.

Resultatet av undersökningen kan inte generaliseras, dock kan man konstatera en enhällig uppfattning av det pedagogiska ledarskapets professionella utveckling. Med andra ord ger denna undersökning en riktlinje för hur rektorsarbetet är, hur det pedagogiska ledarskapet prioriteras och framförallt hur rektorerna uppfattar professionell utveckling.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna pro gradu-avhandling har enligt min åsikt behandlat och undersökt detta ämne på ytan. Det pedagogiska ledarskapets professionella utveckling är långt ifrån gediget undersökt. Ett

av mina förslag till fortsatt forskning är att genomföra mera omfattande studier inom samma ämne, som även kunde inkludera pedagogiska ledare på olika nivåer. Eftersom resultaten visar att rektorerna utvecklas genom det vardagliga arbetet, vore det intressant att se om ledare på andra nivåer inom pedagogiken följer samma mönster. Ett annat förslag är att utifrån undersökningens resultat fortsätta forska kring till exempel om chefscoachning eller mentorskap skulle fungera som typ av fortbildningsmetod inom organisationer som skolor. Eller alternativt hitta andra metoder som kunde ersätta de traditionella fortbildningarna. Det som också vore intressant att utvidga undersökningen med vore att fokusera mera på det pedagogiska ledarskapet och hur man kunde göra för att rektorerna skulle få mera tid för att utföra ett pedagogiskt ledarskap. Då skulle forskningen handla mera om hur rektorernas vardag ser ut idag och hur man skulle kunna göra för att uppnå någon förändring som skulle leda till att tid fanns för att utföra ett pedagogiskt utvecklande ledarskap. Ytterligare en vinkling av samma forskningsämne vore att undersöka olika utvecklingsbehov och möjligen hitta lösningar för hur dessa kunde uppnås. En alternativ undersökning kunde i det fallet fokusera på hur den personliga utvecklingen hänger ihop med den professionella utvecklingen. Det finns många alternativ om man vill forska kring rektorer och deras professionella utveckling eller det pedagogiska ledarskapets professionella utveckling. Inom yrken där man arbetar med människor går det sällan i praktiken till så som det enligt teorin borde gå till, vilket enligt min åsikt gör dessa ämnen till intressanta forskningsområden. Dessa områden inkluderar oftast också yrken där den samhälleliga utvecklingen påverkar mest, vilket också gör det relevant och viktigt att ständigt utföra nya undersökningar inom sådana områden.

Litteratur

Almqvist, J., Hamza, K. & Olin, A. (red.) (2017) *Undersöka och utveckla undervisning – professionell utveckling för lärare*. Lund: Studentlitteratur

Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009) *Rektors ledarskap - komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur

Berg, G. (1990) *Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen

Dahlgren, L. & Johansson, K. (2009) *Fenomenografi*. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 122-135). Stockholm: Liber AB

Forslund, K. & Jacobsen, M. (2010) *Professionell kompetens för arbete med barn*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Forssten Seiser, A. (2017) *Stärkt pedagogiskt ledarskap. Rektorer granskar sin egen praktik*. Karlstad: Karlstad Universitet, fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1145701/FULLTEXT01.pdf>

Gerrevall, P. (red.) (2017) *Att bedöma lärarkvalitet. Skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur & Kultur

Killén, K. (2008) *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Kornhall, P. (2017) *Rektor – en handbok*. Stockholm: Natur & Kultur

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lantz, A. (2007) *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur

Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Normell, M. (2002) *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Ohlsson, L. (1996) *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber AB

Olofsson, M. (1996) *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011) *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pettersson, A. (2015) *Att lära och utvecklas i sin profession*. Biguet, G., Lindquist, I., Martin C. & Pettersson, A. (red.) *Att lära och utvecklas i sin profession*. (s. 19-37). Lund: Studentlitteratur

Qvortrup, L. (2016) *Ledning på lärandets grund - aktuell skolforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Ryen, A. (2004) *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber

Salo, P. & Sandén, T. (2015) *Rektorns själv effektivitet i ett nordiskt perspektiv*. Uljens, M. (red.) *Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning och skolutveckling*. (s. 188-207). Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Sandahl, C. (2015) *Rollen som ledare*. Biguet, G., Lindquist, I., Martin C. & Pettersson, A. (red.) *Att lära och utvecklas i sin profession*. (s. 201-215). Lund: Studentlitteratur

Sandén, T. (2007) *Lust att leda i lust och leda*. Åbo: Åbo Akademis förlag

<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29028/SandenTorbjorn.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Schaffar, B. (2015) *Paradigm i pedagogisk ledarskapsforskning – en vetenskapsfilosofisk analys*. Uljens, M. (red.) *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. (s. 41-58). Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Sjöstarnd-Lorenzatti, S. (2008) *Vad är pedagogiskt ledarskap? Rektorer i grundskola, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog ger innebörd och mening åt begreppet pedagogiskt ledarskap*. Göteborg: Göteborgs universitet, pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21015/1/gupea_2077_21015_1.pdf

Svenska akademien. (2015) *Svenska akademiens orlista över det svenska språket*. Stockholm: Nordstedt

Thomas, B. (2017) *Personlig utveckling från grunden – inre ledarskap och professionell utveckling*. Stockholm: Sanoma Utbildning

Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Uljens, M. (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Uljens, M. (2015) *Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete – policybaserad utvärdering, praxis och pedagogisk forskning*. . Uljens, M. (red.) *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. (s. 283-312). Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Uljens, M. & Nyman, C. (2015) *En historisk rekonstruktion av pedagogiska ledarskapsdiskurser i Finland*. Uljens, M. (red.) *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. (s. 13-40). Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Bilaga – Intervjufrågor

1. Bakgrundsinformation: vem är du, ålder, utbildning, arbetserfarenhet.
2. Nuvarande arbetsposition, arbetsplatsen, antal kollegor.
3. Erfarenhet från andra ledarskapsuppdrag/ ledarskapsutbildningar.
4. Att arbeta som rektor/ pedagogisk ledare.
5. Faktorer som påverkar ditt ledarskap.
- Motivera.
6. Fenomenet professionell utveckling.
7. Personliga erfarenheter/ förändringar/ utvecklingar.
- Hur har du som ledare utvecklats från att du började som rektor?
8. Din utveckling; fortbildningar/ utbyte av erfarenheter/ egna erfarenheter/ motivation.
- Hur anser du att du bäst utvecklas personligen för att bli en bättre ledare?
9. Mål; för detta läsåret/ de kommande fem åren.
- Vad vill du uppnå, i din egen professionella utveckling?
10. Förändringar som krävs; personliga/ på arbetsplatsen/ på ledningsnivå.
- Hur skulle dessa förändringar bidra till din personliga utveckling?