

# Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete

Möjligheter och hinder för planerad förändring

Jaana Nehez





## Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete



# Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete

Möjligheter och hinder för planerad förändring

Jaana Nehez



© JAANA NEHEZ, 2015  
ISBN 978-91-7346-849-7 (tryckt)  
ISBN 978-91-7346-850-3 (pdf)  
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL  
Forskerskolan i utbildningsvetenskap [www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se)  
Doktorsavhandling 55

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/40535>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:  
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Linus Grahl

Tryck:  
Kompendiet Aidla Traiding AB, Göteborg, 2015

## Abstract

Title: Principals' practices in school development: possibilities and constraints for planned change

Author: Jaana Nehez

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-849-7 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-850-3 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: planned change, principals, principals' practice, practice theory, practice architectures, school development, action research

This thesis focuses on how principals' practices in improvement work are formed and how these practices affect principals' possibilities to work with planned change. The study takes its departure from ten Upper Secondary School principals' improvement work concerning enterprise education. The study has an action research approach and was carried out between June 2009 and September 2010. The aim of the study is to generate knowledge about principals' practices in improvement work and of action research as a strategy for principals in planned change in relation to these practices.

The theoretical framework is based on practice theories (Kemmis & Grootenboer, 2008; Schatzki, 2002). According to these theories, a practice is formed in a project that shows what the practice is aiming for by practitioners' sayings, doings and relatings. Furthermore, Kemmis and Grootenboer (2008) claim that practices are shaped by arrangements outside the practitioners; cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements.

Findings show that what becomes meaningful for principals to engage in is not formed only by the aim of the planned improvement work, but also by already existing practices competing for space and by arrangements constraining principals' possibilities to work with planned change. Many practices and projects were competing on the arena where the improvement work was planned to proceed. Some of the projects, 'leading the improvement work', 'understanding what enterprise education is about' and 'making changes for enterprise education' promoted the planned change. Others, projects like 'organizing the daily work', 'avoiding dispute with teachers' and 'pretending to succeed', constrained the planned change. Furthermore,

cultural-discursive arrangements like abstract ideas of what the principals were supposed to create conditions for, as well as social-political arrangements like asymmetric relationships between the principals, and expectations from the local school board for quick solutions, enabled practices that constrained the planned change. Practices and arrangements like those in the study made it difficult for the principals to engage in action research as a strategy for change.

Based on the results, principals' possibilities to work with planned change are discussed in relation to the matter of context, dialogue as an improvement strategy, the aim for the improvement work and demands for quick solutions.

The thesis contributes with knowledge about planned change and it contributes to the discussion about what kind of arrangements could support principals to initiate and lead school improvement. It also shows the importance of practice analyses in school improvement processes.



# Innehåll

## FÖRORD

1. INLEDNING.....	13
Rektors uppdrag och praktiker .....	14
Utvecklingsarbete och planerad förändring .....	16
Studiens bidrag.....	17
Studiens sammanhang.....	19
Syfte och frågeställningar.....	19
Avhandlingens disposition .....	20
2. TIDIGARE FORSKNING .....	21
Rektorer och planerad förändring .....	21
Rektors praktiker .....	24
Utmana, administrera eller serva .....	24
Bygga gemenskap .....	28
Möjliggöra för och delta i kollegialt lärande .....	31
Vad som påverkar rektors praktiker .....	34
Aktionsforskande rektorer.....	39
Slutsatser utifrån tidigare forskning.....	42
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	43
Praktik och praktikarkitekturer .....	43
Praktik ur olika perspektiv .....	44
Praktiker som målinriktade handlingar .....	46
Praktikarkitekturer .....	48
Att studera praktik genom förändring .....	51
Praktiska former av kunskap .....	51
Praktikforskning och aktionsforskning .....	52
Instrumentell eller kommunikativ aktionsforskning.....	53
Forskarrollen i teknisk, praktisk och emancipatorisk aktionsforskning 54	
Demokrati, deltagande, samarbete och dialog.....	55
4. METOD.....	57
Aktionsforskning som strategi.....	57
Gemensam arena.....	57

Faser i forskningsprocessen.....	59
Urval.....	60
Genomförande.....	60
Deltagande observationer av gemensamma möten.....	61
Fokusgruppsamtal om gemensamma möten.....	62
Fokusgruppsamtal om förankringsarbete.....	64
Logganteckningar.....	65
Analys.....	66
Analys av projekt.....	67
Analys av projektens styrka i relation till varandra.....	72
Analys av arrangemang.....	74
Analys av aktionsforskning i förhållande till projekten.....	75
Trovärdighet och giltighet.....	76
Aktionsforskningens trovärdighetsaspekter.....	77
Trovärdighet kopplat till förförståelse.....	79
Trovärdighet kopplat till aktionsforskarrollen.....	79
Etiska överväganden.....	80
Informerat samtycke.....	80
Konfidentialitet.....	82
Nyttjandekrav.....	83
<b>5. RESULTAT.....</b>	<b>85</b>
Skolan, utvecklingsarbetet och forskningssamarbetet.....	85
Projekt i rektorernas arbete på arenan.....	88
Leda utvecklingsarbetet kring EL.....	89
Förstå vad EL innefattar.....	93
Förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt.....	97
Undvika konflikt med lärarna.....	101
Organisera den dagliga driften.....	106
Ge sken av att lyckas.....	110
Sammanfattning projekt.....	114
Projektens styrka i relation till varandra.....	116
Arkitekturer kring projekten.....	120
Kulturella och diskursiva arrangemang.....	120
Materiella och ekonomiska arrangemang.....	122
Sociala och politiska arrangemang.....	123

Praktikarkitekturer i relation till projekten och den planerade förändringen .....	125
Aktionsforskning i förhållande till projekten .....	127
Forskningssamarbetet.....	127
Projektens betydelse för demokrati och delaktighet.....	129
Projektens betydelse för växelverkan mellan tanke och handling .....	130
Projektens betydelse för kritisk dialog.....	131
Projektens betydelse för förbättring av praktiker .....	133
Sammanfattning av aktionsforskningen i ljuset av projekten.....	135
Resultatsammanfattning.....	135
Vilka praktiker förekommer i ett planerat förändringsarbete bland gymnasierektorer? .....	135
Hur formas dessa praktiker?.....	136
På vilket sätt möjliggör eller hindrar dessa praktiker det planerade förändringsarbetet? .....	137
På vilket sätt möjliggör eller hindrar praktikerna för gymnasie- rektorer att engagera sig i aktionsforskning? .....	137
6. DISKUSSION.....	139
Rektorerers möjligheter att verka för planerad förändring.....	140
Sammanhangets betydelse.....	141
Dialog som förändringsstrategi.....	143
Det planerade förändringsarbetets målinriktning .....	145
Krav på snabba förändringar.....	146
Aktionsforskningens möjligheter.....	148
Min roll som utomstående forskare.....	148
Utmaningar i demokratiskt samhandling .....	149
Problematisering av aktionsforskning .....	149
Kunskaper om faktiska praktiker som utgångspunkt.....	151
Områdesspecifikt och teoretiskt kunskapsbidrag.....	152
Begränsningar, praktiska implikationer och framåtblickar .....	154
Vad hände med rektorernas utvecklingsarbete? .....	156
SUMMARY.....	159
REFERENSER .....	167
Bilaga 1-4	



# Förord

Att lära, förstå och utvecklas har drivit mig till doktorandstudier. Avhandlingsarbetet har sannerligen innefattat ett lärande. Det har varit en utvecklingspraktik full av utmaningar. Utmaningarna har ibland känts frustrerande, men frustrationen har alltid lett till ett nyfiket sökande efter lösningar. Bit för bit har ett pussel lagts och nu är avhandlingen färdig. Det är förstås inte enbart ett resultat av min vilja att lära, förstå och utvecklas. Jag har haft bästa tänkbara förutsättningar. Med andra ord har jag många att tacka och det vill jag göra med ett stort och innerligt TACK!

Utan deltagare och finansiering hade det inte blivit någon studie. Tack till alla skolledare som deltog och till förvaltningen som möjliggjorde för mig att doktorera.

Utan handledning hade jag brustit i fokus och skärpa. Hjärtligt tack Ulf Blossing och Anette Olin. Ulf, du har med ditt sinne för struktur sett till att jag har lyckats hålla processen vid liv i en hektisk tillvaro. Du har uppmuntrat mig att våga tänka nytt och skapa analysverktyg som matchar mina tankar. Anette, du har med din kritiska blick hjälpt mig att se när jag talar emot mig själv och när jag inte förstår det jag tror att jag förstår. Ulf och Anette, det stöd jag har fått av er är ovärderligt. Ni har genom tålmodigt läsande och kommenterande fått mig att inse att skrivandet behöver vara en lång process. Våra handledningstillfällen har inneburit värdefulla lärandetillfällen för mig tack vare er nyfikenhet och vilja att förstå och lära. Jag önskar alla samma föredömliga handledning som jag har fått av er.

Claes Ericsson och Anki Wennergren, tack för handledning under mina första år som doktorand. Claes, ditt kritiska perspektiv fick mig att lägga "lärarglasögonen" på hyllan. Anki, du fick mig att inse vikten av att vara modig som aktionsforskare.

Utan vidgade perspektiv hade min utveckling stagnerat. Kollegor och vänner på Göteborgs universitet, i det nordiska aktionsforskningsnätverket, nätverket PEP och forskarskolan CUL, ni har berikat mina resonemang och dessutom bidragit till stor glädje genom åren. Karin Rönnerman, ett extra tack till dig för att du visat vikten av samhandlande via nätverksträffar, kurser och konferenser när och fjärran. Lisbeth Gyllander Torkildsen, varmt tack för stöd och fantastiska äventyr. Du har trott på mig till hundra procent, vilket har fått

mig att göra detsamma. ”Vi” har färdats många mil jord och rike runt under vår doktorandtid. ”No framework after six o’clock” har gett mig minnen för livet och skapat balans mellan arbete och vila. Lill Langelotz och Lena Tyrén, stort tack även till er; det är alltid skönt att ha några som visar vägen.

Utan värdefull respons och ögon utifrån hade avhandlingen fortfarande spretat. Maria Jarl, Marianne Döös och Anders Olofsson, tack för viktiga insikter vid planerings-, mitt- och slutseminarium. Alla andra forskare och doktorander som har korsat min väg på kurser, konferenser, skrivarinernat och möten i forskningsmiljöer, ni har alla bidragit till mina tankeprocesser, vilket jag är oerhört tacksam för.

Utan uppmuntran och stöd från min arbetsplats hade annat arbete tagit överhanden. Tack chefer och kollegor som har sett till att jag har kunnat balansera doktorandarbetet med övriga uppdrag. Tack för visad förståelse under processens gång och för hjälp på sluttampen med fotografering, litteraturlån och redigering av text.

Utan energi hade jag inte orkat skriva. Tack alla vänner som under åren sett till att jag ägnat mig åt resor, träning och nöjen för att få förnyade krafter.

Utan korrekturläsning och språkgranskning hade jag inte vågat skicka texten till tryck. Tack Carin Hjärne, Johan Olsson Swanstein och Eva-Karin Lindgren; ni har ställt upp i tid och otid och jag kan inte tacka er nog.

Sist och allra mest, Robert, Alve och Disa, ni har tålmodigt väntat. Robert, ditt stöd har varit ovärderligt och kan inte beskrivas i ord. Det har resulterat i denna avhandling och gjort mig till en klokare människa. Alve och Disa, att skriva en avhandling tar tid, så lång tid att ni vid ett par tillfällen har ifrågasatt min kompetens att ”skriva en bok”. Ni har undrat vilka superhjältarna i ”berättelsen” är. Hjältarna är de som har nämnts i förordet och de allra viktigaste är ni. Robert, Alve och Disa, utan er uppmuntran, förståelse och kärlek hade det inte blivit någon avhandling, så därför tillägnas den er.

Åre, 25 september 2015

*Jaana Nehez*

# 1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om rektorers olika praktiker i samband med utvecklingsarbete, hur dessa praktiker relaterar till varandra och hur de påverkar rektorers möjligheter att verka för planerad förändring. Praktik betraktas här som ett etablerat sätt att göra något i ett visst sammanhang, i en viss tid och i ett visst rum. Begreppet praktiker åsyftar genom hela avhandlingen praktik i pluralis och ska alltså inte förväxlas med praktiker i betydelsen individer i en praktik. Studier av praktiker utifrån praktikteoretiska perspektiv riktar fokus bort från individen till handlingar i ett sammanhang (Nicolini, 2013). Intressanta frågor blir varför praktiker ser ut som de gör, vad skilda praktiker möjliggör respektive hindrar samt därmed hur dessa praktiker bidrar till verksamheten i stort.

Att studien tar sin utgångspunkt i praktikbegreppet, innebär att det är rektorernas praktiker, och inte rektorerna, individerna i sig, som är forskningsobjekt. Fokus är vad som blir meningsfullt för rektorerna att göra som en följd av det sammanhang de verkar i. Studien tar vidare sin utgångspunkt i en grupp gymnasierektors utvecklingsarbete att initiera och skapa organisatoriska förutsättningar för entreprenöriellt lärande (EL). Undersökningsobjektet är rektorernas gemensamma möten på vilka de arbetade med utvecklingsarbetet. Dessa möten var tänkta för dialog och lärande rektorerna emellan. Det är hur rektorernas praktiker formar men också formas i och kring utvecklingsarbetet som är av intresse och inte utvecklingsarbetets innehåll eller utfallet av detsamma.

Det yttersta ansvaret för att utveckla skolans verksamhet tillfaller enligt skollagen rektor (SFS 2010:800). Att rektor har en central roll i utvecklingsarbete framkommer också i såväl internationell som nationell forskning (Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall & Scherp, 2000; Fullan, 2007; Johansson, 2011; Timperley, 2011). Leithwood och Riehl (2005) betonar att en central funktion för framgångsrika skolledare är att förhandla riktning i utvecklingsarbete. En rådande föreställning i den skolpolitiska debatten är, enligt Møller (2014), att rektor är den som kan driva igenom önskade förändringar i skolan. Såväl internationella som nationella utvärderingar om skolan och dess ledarskap genomförda av såväl OECD (Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008), som Skolverket (2011c) och Skolinspektionen

(2010, 2012) pekar på rektors nyckelroll i skolutveckling; rektor är den som ska leda det pedagogiska arbetet och skapa förutsättningar för utveckling. Rektor ska tydliggöra och kommunicera mål och leda lärarna i utvecklingsprocesser. I både forskning och debatt framställs vidare rektors vardag som hektisk med en ökande arbetsbörda (se t. ex. Fullan, 2007; Schmieder, 2010, 15 nov; Tornberg, 2011, 4 feb). Att parallellt som det pågår en mängd aktiviteter engagera sig i ett utvecklingsarbete ter sig som en utmaning. Fullan (2007, s. 15) beskriver rentav uppmaningen till rektorer att driva utvecklingsarbete som ironisk:

The principal is absolutely key when it comes to developing the “school capacity” to manage change. Ironically, the more that we have recognized the vital importance of the principal, the more we have overloaded the principalship.

Fullan (2007) betonar att en central fråga därmed är hur rektorer kan stödjas för att kunna genomföra sitt utvecklingsuppdrag och vara de förändringsagenter som de förväntas vara.

## Rektors uppdrag och praktiker

Nationella styrdokument såsom skollag och läroplaner beskriver vad rektor ska och har rätt att göra. I Sverige anger skollagen att rektor ska leda och samordna det pedagogiska arbetet samt verka för att utveckla utbildningen (SFS 2010:800). Rektor ska organisera verksamheten efter alla elevers olika förutsättningar och behov. Rektor har vidare rätt att delegera enskilda ledningsuppgifter. Enligt Jarl (2013) har rektors ansvar i skollagen från 2010 förstärkts jämfört med den tidigare skollagen från 1985. Hon ser att skollagen i många avseenden innebär en skärpning av rektors ansvar för just skolutveckling. Även Nihlfors och Johansson (2013) framhåller en ökad reglering av rektors ansvar. De har undersökt hur många gånger rektorspositionen nämns i lagtexten och påvisar en ökning från 20 gånger i tidigare lagtext till 100 gånger i nuvarande.

Rektors uppdrag att utveckla skolan preciseras i läroplanerna för både gymnasieskolan och grundskolan. Enligt läroplanen för gymnasieskolan ska rektor ”planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen” (Skolverket, 2011a, s. 15), vilket även skrivs fram i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011b). I båda läroplanerna uttrycks



## 1. INLEDNING

vidare att rektor ansvarar för att elevernas intressen tas tillvara i undervisningen samt för att utveckla arbetsformer som gynnar elevinflytandet.

Att regeringen beslutat om utbildning och fortbildning för rektorer kan betraktas som en följd av ovan nämnda skrivningar och ökade krav på rektorer. Sedan 15 mars 2010 är rektorsprogrammet, den statliga befattningsutbildningen, obligatorisk för nya rektorer (SFS 2010:800; Skolverket, 2010). Utbildningen är inriktad på att stärka rektorerna i sin profession. Enligt utbildningens måldokument framgår att utbildningen, utöver mer administrativa delar som juridik och styrning, även omfattar att utveckla förmågan att planera, initiera och genomföra skolans systematiska kvalitetsarbete samt stärka medarbetarnas vilja att lära och utvecklas (Skolverket, 2014b). För verkssamma rektorer anordnar Skolverket Rektorslyftet, en insats för att fortbilda redan utbildade rektorer i det nya uppdraget, till att börja med fokuserat på pedagogiskt ledarskap (Skolverket, 2014a) och senare på systematiskt kvalitetsarbete (Skolverket, 2015).

Rektors formella uppdrag pekar således på ett antal praktiker som *förväntas* uppträda i rektors vardag. Denna avhandling fokuserar däremot på vad rektorer *faktiskt* gör. En ökad komplexitet och genomgripande förändringar i rektors uppdrag sedan 1990-talet har lett till spänningar mellan skilda intressen när rektor ska omsätta uppdraget i praktiken (Ekholm m. fl., 2000; Jarl, 2007). Rektor är en kommunal tjänsteman, men verkar under såväl statlig som kommunal styrning. Rektor har både resultat- och verksamhetsansvar, vilket fordrar såväl administrativa som förvaltande kompetenser, liksom ledning av den pedagogiska verksamheten och medarbetarna. Tidigare forskning har visat att rektorer befinner sig i ett spänningsfält mellan ett statligt och ett kommunalt uppdrag, mellan förvaltning och verksamhet med elever, lärare och andra vuxna samt mellan förändring och beständighet, vilket utgör en utmaning för dem att utföra sitt uppdrag (Jarl & Rönnberg, 2010; Nyttell, 1994; Persson, Andersson & Lindström Nilsson, 2005).

Vidare har tidigare forskning visat att rektors arbete med att motivera, initiera och leda utvecklingsarbete är komplicerat. Rektors legala makt räcker inte alltid till i arbetet att utveckla skolan. Deras praktiker styrs av faktorer som är svåra att styra och kontrollera. Nihlfors och Johansson (2013) framhåller att rektorer upplever att den lokalpolitiska styrningen begränsar deras ansvar och befogenheter. Forskning om rektors arbete med att driva utveckling pekar vidare på brister i deras ledarskap. Studier av Franzén (2006), Hallerström (2006) och Leo (2010) visar att lärare har större inflytande än vad

styrdokument har på rektorers arbete. Om rektorerna är otydliga i visioner och målsättande förblir lärarna autonoma och fortsätter att fatta beslut på egen hand. Leo (2010, 2015) konstaterar att rektorer behöver stärka varandra och samarbeta för att skapa nya och utvecklande handlingsmönster som bidrar till att uppnå målen.

## Utvecklingsarbete och planerad förändring

Utvecklingsarbete brukar beskrivas som ett planerat och målfokuserat sätt att komma till rätta med något som behöver förbättras, till skillnad från förändring som sker mer spontant och oplanerat (se t. ex. Berg, 2003). Utvecklingsarbete kan således sägas vara en planerad förändring, ett begrepp som används i denna avhandling. Förståelsen av begreppet planerad förändring bygger i avhandlingen på föreställningen att aktörer kan påverka sina praktiker och därmed ta initiativ till och genomföra de förändringar de önskar. Begrepps-förståelsen inbegriper emellertid också att sammanhanget har en inverkan på planerade förändringsprocesser.

Vid studier av planerade förändringsprocesser i skolan, i form av utvecklingsarbeten, har forskning funnit att processerna på ett övergripande plan kan beskrivas i kvalitativt skilda faser. Miles, Ekholm och Vanderberghe (1987) urskiljer fyra faser och benämner dem initiering, implementering, institutionalisering och spridning. Det har visat sig att flertalet utvecklingsarbeten i skolan sällan institutionaliseras. Fullan (2007) betonar att de planerade förändringarna inte hålls vid liv och således inte leder till avsedda förbättringar i skolan. I forskning som fokuserat på utvecklingsprocesser i andra organisationer har påvisats att rutinartat handlade ofta kommer att dominera även då avsikten är att bryta rutiner och i stället främja ett utvecklingsinriktat handlande (Argyris & Schön, 1978; Ellström, 1992). Detta leder till att de långsiktiga effekter som eftersträvas uteblir. Svårigheter att genomföra planerade förändringar understryks vidare i implementeringsforskning (Lindensjö & Lundgren, 2000; Roland, 2012; Rönnberg, 2007; Sannerstedt, 1992). Otydliga mål samt bristande förståelse, kunnande och vilja bland dem som ska implementera politiska beslut i skolan förs fram som orsaker till detta (Rönnberg, 2007).

Att genomföra en planerad förändring är således inte enkelt. Den kvalitativa skolförbättringsforskningen har försökt beskriva vad som i helhet utmärker framgångsrikt utvecklingsarbete med avseende på att förbättringar

genomförs och hålls vid liv. Exempel på sådana faktorer är dialog och samarbete. Forskning om professionella lärandegemenskaper, (professional learning communities, PLC) betonar att professionella i mindre grupper lär sig och utvecklar olika praktiker via dialog (Hord, 2004; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Forskning om skolkultur framhåller samarbetande kulturer, i vilka skolledare och lärare tar ett gemensamt ansvar för utveckling som en förutsättning för förbättring (Blossing, 2000; Hargreaves, 1994). Skoleffektivitetsforskning visar på vikten av rektors deltagande i lärares arbete och utvecklingsinitiativ för hållbara förändringar och ökad måluppfyllelse för elever (Leithwood, 2013; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Det finns i forskning om planerad förändring en idé om att det är möjligt att via dialog skapa praktiker där deltagarna i reflekterande gemenskap lär av varandra (Gustavsen, 2001; Scherp, 2002; Senge, 1990/1995). Även detta är en idé som studien utgår ifrån. Reflektionen och dialogen betraktas som central för att uppnå en gemensam förståelse. I aktionsforskning används ofta dialog och samtal som verktyg för att öka medvetenheten om praktiken hos dem som deltar (Carr, 2006; Rönnerman & Salo, 2014). Den demokratiska dialogen är då en bärande tanke. Aktionsforskning med fokus på kritisk reflektion tillsammans med andra antas främja utvecklingsprocesser och det lärande som ingår i dessa processer (Hansson, 2003; Somekh & Zeichner, 2009). Aktionsforskning har föreslagits som ett sätt för rektorer att komma samman och åstadkomma önskade förändringar (Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Salo & Aspfors, 2014; Furu & Lund, 2014; Møller, 1995). Skrøvset, Lund, Stjernstrøm och Rotvold (2007) visar hur rektorer via kollegialt lärande, dialog och reflektion kan skapa en praktik med gemensamma normer och mål som underlättar utveckling (se även Leo, 2010; MacBeath & Townsend, 2011).

### Studiens bidrag

Jag anser, i likhet med exempelvis Langelotz (2014), Larsson (2004) och Tyrén (2013), att det är av vikt att studera avgränsade praktiker, vad som görs i dem och hur praktikerna formas, för att komma till en djupare förståelse av utvecklingsarbete och planerad förändring i skolan. På så vis blir det möjligt att belysa ett utvecklingsarbets integrering med det sociala livet i skolor.

Rektor har en viktig roll för arbetet att främja utvecklingsarbete (Johansson, 2011; Timperley, 2011). Även om ansvaret för initiering och implemente-

ring av nya idéer till syvende och sist hamnar på rektors bord, kan inte rektor på egen hand sätta planerade förändringar i verket (Hallerström, 2006; Ludvigsson, 2009). Det är svårt att genomföra utvecklingsprocesser i skolan och EL är inget undantag (se t. ex. Leffler, 2009). EL har visat sig vara ett svårt begrepp att översätta och därför tilldelats olika innebörder i skolan (Backström-Widjeskog, 2008; Holmgren, 2012; Hytti & O’Gorman, 2004; Leffler, 2009). De krav som EL ställer på arbetssätt och organisering för att utveckla initiativtagande och handlingskraftiga individer som ska förberedas för ett allt mer föränderligt samhälle har ställts sedan läroplanerna från 1969 (Berglund & Holmgren, 2007; Skolverket, 2009; SOU 2007:28). EL verkar bryta mot etablerade strukturer för organisering av undervisning, framför allt i grundskolans högre årskurser, i gymnasieskolan och inom högre utbildning (Johannisson & Madsén, 1997; Kyrö, 2005; Leffler, 2009). Ju längre ifrån rådande rutiner en planerad förändring befinner sig desto svårare är den att genomföra eller översätta från idé till handling (Municio, 1995; Røvik, 2007, 2014). Ju längre ifrån lärares lärande rektorer befinner sig desto svårare är det för dem att driva igenom önskade förändringar (jfr Robinson m. fl., 2008). Frågan är vad som egentligen formar rektorernas handlingar i ett utvecklingsarbete? Ett nyanserat svar på frågan kan skapa ökad förståelse av varför det är svårt för rektorer att genomföra planerade förändringar.

Vad som gör att planerade förändringar är vanskliga att genomföra kan vara svårt att se, men denna studies bidrag är att med hjälp av praktikteorier ge en beskrivning av hur faktiska praktiker kring ett utvecklingsarbete ser ut, vilket i sin tur gör det enklare att förstå vad som utgör utmaningarna. På så vis kan studien också utgöra ett bidrag i diskussionen om hur rektorer kan stödjas för att kunna genomföra sitt utvecklingsuppdrag och själva kunna utvecklas.

Genom att belysa utvecklingsarbetets integrering med det sociala livet i skolor kompletterar föreliggande studie skolkulturforskningens mer översiktliga beskrivningar av hur skilda kulturtyper påverkar ett utvecklingsarbete. Här är syftet att få fram mer detaljerade och nyanserade bilder av hur de vardagliga uppgifterna kring rektor samgår med eller motverkar utvecklingsarbete och rektorers egen utveckling. Studien bidrar således till kunskap om hinder och möjligheter för rektorer att verka för planerad förändring.

Utvecklingsprocesser är komplexa och det behövs mer forskning för att åskådliggöra denna komplexitet (se t. ex. Poole & Van den Ven, 2004). Till skillnad från mer momentana beskrivningar av utvecklingsprocessers karaktär, skildrar denna studie hur flera processer med olika kvaliteter verkar till-

sammans över tid. På det viset bidrar studien till kunskap om processernas komplexitet.

### Studiens sammanhang

Studien genomfördes inom ramen för en kommundoktorandtjänst med uppdraget att bedriva aktionsforskning för att utveckla kommunens skolverksamhet. Kommunens strategi var att initiera aktionsforskning som ett sätt för all skolpersonal att utveckla skolan. Deltagarna kom från kommunen i fråga och bestod, vid sidan av mig, av tio rektorer på en gymnasieskola, som jag tidigare varit verksam i som lärare, men nu kom i kontakt med som utvecklingsledare på förvaltningsnivå. Dessutom deltog skolchefen, det vill säga rektorernas närmsta chef, i studien.

I rollen som processledare blev mitt uppdrag att tillsammans med en kollega under läsåret 2009/2010 stödja rektorerna i ett utvecklingsarbete att initiera och skapa organisatoriska förutsättningar för EL. En av de deltagande rektorerna hade en samordnande roll för utvecklingsarbetet och visade tillsammans med skolchefen och ytterligare ett par rektorer intresse för forskningssamarbete. Jag blev därmed delaktig i en initieringsfas i rektorernas planerade arbete. Rektorerna träffades regelbundet för att tillsammans arbeta med utvecklingsarbetet. Deras möten kom att utgöra det huvudsakliga studieobjektet.

### Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att utveckla kunskap om gymnasierektors praktiker i möte med ett utvecklingsarbete. Ett ytterligare syfte är att utveckla kunskap om aktionsforskning i förhållande till rektors praktiker. Forskningsfrågorna lyder:

- Vilka praktiker förekommer i ett planerat förändringsarbete bland gymnasierektorer?
- Hur formas dessa praktiker?
- På vilket sätt möjliggör eller hindrar dessa praktiker det planerade förändringsarbetet?
- På vilket sätt möjliggör eller hindrar praktikerna för gymnasierektorer att engagera sig i aktionsforskning?

Aktionsforskning betonas i såväl syfte som frågeställningar eftersom aktionsforskning utgjorde en strategi för rektorerna i det planerade förändringsarbetet. För att analysera och förstå rektorernas praktiker i möte med utvecklingsarbete och utvecklingsprocessen i sig bör därmed också aktionsforskningsprocessen tas i beaktande.

## Avhandlingens disposition

Efter detta inledande kapitel med studiens forskningsobjekt, inramning samt syfte presenteras i kapitel 2 tidigare forskning relevant för studien. Det rör sig om forskning om rektorers praktiker, vad som påverkar rektorers praktiker samt aktionsforskning som utvecklingsstrategi för rektorer.

I kapitel 3 beskrivs de teoretiska utgångspunkterna för studiens analys, närmare bestämt teorier om praktiker och en teori om praktikers arkitekturer. Även studiens metodologiska överväganden beskrivs; hur det är möjligt att studera praktiker för att nå kunskap om utvecklingsarbete.

Kapitel 4 är ett metodkapitel som beskriver studiens forskningsstrategi, urval, genomförande och analys samt resonemang kring studiens trovärdighet och etiska aspekter. Därefter följer studiens resultat i kapitel 5. Resultatkapitlet inleds med en utförligare beskrivning av studiens sammanhang, närmare bestämt den aktuella skolan och rektorerna där, liksom deras utvecklingsarbete och min roll i detta arbete. Därpå redovisas analyserna av empirin i förhållande till avhandlingens frågeställningar.

Slutligen, i kapitel 6 diskuteras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning om rektorers praktiker fokuserat på sammanhangets betydelse, dialog som förändringsstrategi, ett utvecklingsarbets målinriktning samt krav på snabba förändringar. Även aktionsforskning som förändringsstrategi diskuteras.

## 2. Tidigare forskning

Det finns mycket forskning om rektorer, men inte ur ett uttalat praktikperspektiv. En stor del av den forskning som finns berör emellertid rektorers praktiker. Rektorers praktiker belyses exempelvis indirekt i studier om samband mellan rektorers ledarskap och elevers måluppfyllelse, effekter av rektorers ledarskap samt rektorers roller och funktioner i förbättringsarbete. Studierna är gjorda ur bland annat organisationsperspektiv, rättssociologiskt perspektiv och effektivitetsperspektiv.

I detta kapitel tar jag utgångspunkt i de praktiker bland rektorer jag har identifierat i tidigare forskning om rektorer. Jag behandlar även vad som påverkar rektorers praktiker. Kapitlet inleds med ett övergripande avsnitt om forskning om rektorer och forskning om planerad förändring. Därefter följer ett avsnitt om rektorers praktiker och ett om vad som påverkar rektorers praktiker. Hur rektorers praktiker i sin tur påverkar planerad förändring vävs in i båda dessa avsnitt, i de fall den tidigare forskningen har visat på det. Kapitlet avslutas med en presentation av tidigare forskning om aktionsforskning som en utvecklingsstrategi för rektorer.

Utgångspunkt för kapitlet har i ett första steg utgjorts av handböcker och forskningsöversikter om rektorer och skolutveckling, liksom sökning i databasen ERIC och sökverktyget Supersök på Göteborgs universitetsbibliotek på sökord såsom rektorer, skolledare, planerad förändring, skolförbättring, skolutveckling, praktik och aktionsforskning i olika kombinationer både på svenska och på engelska. Vidare har genomläsning av svenska avhandlingar om rektorer gjorts. I ett andra steg har därefter referenslistor i böcker och artiklar utgjort utgångspunkt för vidare sökning.

### Rektorer och planerad förändring

Rektorer lyftes fram som centrala för planerad förändring redan på 1970-talet. Enligt Lieberman (2005) hade det då inom utbildningsområdet, på grund av delvis misslyckade försök att förändra skolan genom läroplansreformer, uppstått ett behov av teorier om planerad förändring. Fokus flyttades från den centrala styrningen av planerade förändringar till processerna bland dem som

skulle genomföra förändringarna. Edmonds (1979) nämnde att förändringar kan åstadkommas genom det som sker mellan lärare och elever samt genom det som sker mellan lärare och rektor.

Ovanstående intresse för planerad förändring inom utbildning och vad som kan åstadkomma sådan förändring speglade ett generellt intresse för teorier om planerad förändring. Forskning om planerade förändringar och utvecklingsarbete började på allvar ta form på 1960-talet. Redan 1961 gav Bennis, Benne och Chin (1961/1969) ut *The Planning of Change*, i vilken de sammanställde då rådande kunskap från fältet. De talade om en tid av radikala förändringar och behovet av att utveckla teorier om planerad förändring. Teorier om effektivt ledarskap för planerad förändring utvecklades, men vad som skiljde effektiva ledare från mindre effektiva rörde det oenighet kring (Hall & Hord, 1987; Northouse, 2013).

Forskningen om skolledarskap och rektorer kom således igång på 1970-talet, men tog fart först på 1990-talet (MacBeath & Townsend, 2011). Även 1990-talet var en tid med omvälvande förändringar i skolan och hög förändringstakt (Blossing & Söderström, 2014; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014). Vikten av skolledarens betydelse för elevers lärande kom att betonas inom skoleffektivitets- och skolförbättringsfälten (Hopkins m. fl., 2014; Scheerens, 2014), de båda områden inom vilka huvuddelen av forskningen om skolledarskap och rektorer har bedrivits (Hopkins m. fl., 2014; Møller, 2014). Planerad förändring såväl i som utanför skolan framställdes då liksom nu som en komplex process som många gånger slutar med att det enbart är talet om praktiken som förändras, medan praktiken i sig förblir oförändrad (se t. ex. Fullan, 2007). Utvecklingsarbeten ger visserligen avtryck i verksamheten, men de långsiktiga effekterna uteblir ofta.

Rektor framstår i forskning, men framför allt i skoldebatten, som den som kan få till planerad förändring och som kan lösa skolans utmaningar (Hopkins m. fl., 2014; Møller, 2014). Møller (2014, s. 148 ff.) uttrycker att synen på rektor som den starka ledaren som kan genomdriva önskade förändringar har blivit en ”masteridé” som en följd av målstyrning och ’new public management’-tänkande (NPM) inom den offentliga sektorn. Enligt NPM ska skolans verksamhet efterlikna det privata näringslivets verksamheter och på så vis nå högre effektivitet. Møller hävdar att denna tanke inom utbildningssektorn har kommit att påverka forskningens fokus när det gäller rektorer. Då rektorers framgång i effektivitetsforskning är kopplad till elevers resultat är det, enligt Møller, viktigt att ha i åtanke att avgränsningen till framgångsrika rektorer är



## 2. TIDIGARE FORSKNING

snäv. Hon påpekar att forskningsresultaten har tilltalat handlingsorienterade politiker och att resultaten tenderar att bli normativa. Möller anser vidare att resultaten kan bli för generella om enbart egenskaper och handlingar lyfts fram utan att studera hur skolan är organiserad och relatera till detta.

Den internationella forskningen om rektorer fokuserar, enligt MacBeath och Townsend (2011), framför allt på vad som utmärker ett framgångsrikt ledarskap, det vill säga ett ledarskap som genererar god måluppfyllelse för eleverna. I en forskningssammanställning fann Hall och Hord (1987) att rektorers roll för ett framgångsrikt skolledarskap studerats som individorienterat kopplat till egenskaper och beteenden eller som relationellt genom att vissa situationer kräver vissa egenskaper eller att specifika beteenden är framgångsrika i specifika situationer. Innehållet i skolledarskapsforskningen fokuserar enligt Mujis (2011), som har studerat 500 forskningsartiklar om skolledarskap mellan år 2005 och 2010, på skolledares egenskaper och beteenden liksom effekter av ledarskap i skolan. I dag studeras skolledarskap dessutom ur ett distribuerat perspektiv, enligt vilket ledarskapet ses som utsträckt i praktiken och bärs av alla (MacBeath & Townsend, 2011; Möller, 2014). Hopkins m. fl. (2014) hävdar att studier av kopplingen mellan rektorers praktiker och elevers måluppfyllelse är vanliga, liksom studier av ledarskap på flera nivåer i skolsystemet och interaktionen mellan dessa nivåer i försök att åstadkomma skolförbättring.

I Sverige skrevs de första avhandlingarna om rektorer i mitten av 1980-talet (Ekholm m. fl., 2000). Under 2000-talet har antalet avhandlingar inom området ökat. Dock behandlar endast två och en halv procent av svenska avhandlingar inom utbildningsområdet sedan år 2006 rektor, enligt Ärlestig och Johansson (2011b). Ärlestig och Johansson (2011a; 2011b) har i en forskningsöversikt klassificerat vad den svenska forskningen om rektorer handlar om. Innehållsmässigt berör svensk forskning vad rektorer gör, rektorers kommunikation, rektorers utbildning, rektorer och genusdiskurser samt styrning, måluppfyllelse och skolutveckling. Forskningen behandlar till största del rektorer i grundskolan.

Tendensen i internationell forskning med nya perspektiv, närmare bestämt ett distribuerat perspektiv på ledarskap där rektor inte betraktas som den ensamma, starka ledaren, identifierar jag även i svensk forskning. Ärlestig och Johansson (2011b) fann i sin sammanställning av svenska avhandlingar att relationer, samspel och kommunikation betonas i avhandlingarna från 2006 och framåt. Att ledarskapet konstrueras i samspel mellan de formella ledarna

och medarbetarna i organisationen framhålls exempelvis av Brüde Sundin (2007), Ludvigsson (2009) och Nordzell (2007).

Sammanfattningsvis kom rektors betydelse för planerad förändring att uppmärksammas inom forskning på 1960-talet. I Sverige skrevs de första avhandlingarna om rektor först på 1980-talet. Forskning har visat att planerad förändring är en komplex process som påverkar praktiken i liten grad i förhållande till intentionerna. På 1990-talet tilltog forskningsinsatserna och betydelsen av rektors ledarskap för elevernas lärande kom i fokus inom forskningsfälten skoleffektivitet och skolförbättring. Jämsides med forskning om skolledares egenskaper och effekter av ledarskap i skolan har också ett distribuerat perspektiv blivit alltmer framträdande. Svenska avhandlingar behandlar ämnen som rektorers kommunikation och utbildning, rektorer och genusediskurser samt styrning, måluppfyllelse och skolutveckling. 2000-talets NPM-trend har lett till en fokusering av den starka ledaren som ska höja måluppfyllelsen i skolan.

## Rektorers praktiker

Rektorers praktiker har i forskning om rektorer berörts i varierande grad och med skilda begrepp. I detta avsnitt presenteras de faktiska praktiker som jag har identifierat i tidigare forskning. Praktikerna har jag valt att strukturera under rubrikerna 'utmana, organisera eller serva', 'bygga gemenskap' och 'möjliggöra för och delta i kollegialt lärande'. Då en stor del av forskningen är fokuserad på rektorers ledarskap i framgångsrika skolor kan praktikerna framstå som normativa. Det finns, enligt MacBeath och Townsend (2011) relativt lite forskning om vad rektorer på mindre framgångsrika skolor gör samt om skillnader mellan rektorer på framgångsrika och mindre framgångsrika skolor.

### **Utmana, administrera eller serva**

Yukl (2010), som har studerat ett antal definitioner av ledarskap, menar att det de flesta har gemensamt är att ledarskapet betraktas som en medveten process för att utöva inflytande över andra. I hans egen definition handlar processen om att få andra att förstå samt instämma i vad som behöver göras för att gemensamma mål ska uppnås. Han påpekar att ledarskapet också omfattar stöd av både individer och grupper för att uppnå dessa mål.

## 2. TIDIGARE FORSKNING

I studier av vad rektorer faktiskt gör i planerade förändringsarbeten har Hall, Negroni och George (2013) funnit att amerikanska rektorer intar en av tre roller, nämligen 1) rollen av att initiera och utmana lärarna i förändringsarbetet (the initiator), 2) att organisera arbetet (the manager) eller 3) att överlåta åt lärarna att driva arbetet och serva lärarna utifrån deras önskemål (the responder). Detta är roller som de i olika studier återfunnit under tre årtionden tillbaka.

Liknande roller lyfts även i en sammanställning av såväl internationell som svensk forskning av Ekholm m. fl. (2000). De har sett att tre arbetsuppgifter nämns, 1) administrativa uppgifter med fokus på organisering, 2) sociala uppgifter med fokus på att utveckla relationer och 3) pedagogiska uppgifter med fokus på att iscensätta pedagogiska idéer. Rektorer som arbetar med pedagogiska uppgifter utmanar lärarna samt tydliggör både mål med arbetet och sina egna åsikter om detsamma. Rektorer som arbetar med administrativa uppgifter har ett mer organiserande eller serviceinriktat förhållningssätt. De utgår från att lärarna är autonoma, men finns där som ett stöd när lärarna efterfrågar ett sådant.

Bergs (1995, 2011) forskning ger ytterligare perspektiv på ovanstående beskrivning. Han använder vid sidan av roller begreppet funktion samt knyter an till vad rektorer påverkas av då de intar en roll eller funktion. I studier av vad rektors professionella yrkesutövande innefattar har han funnit två huvudtyper av rektorer; den begränsat professionella rektorn och den utvidgat professionella rektorn. Den begränsat professionella rektorn förvaltar och administrerar samt låter sig styras av lärares förväntningar och av lärare med fokus på det egna ämnet. I relation till lärarna intar rektorn då rollen som administrativ handläggare och distanserar sig från den pedagogiska verksamheten, enligt Berg. Skolledarskapet får en administrerande och förvaltande funktion med en koppling till rektors resultatansvar. Den utvidgat professionella rektorn låter sig däremot styras av sitt statliga uppdrag och av samarbetande lärare. Rektor identifierar och nyttjar då, enligt Berg, handlingsutrymmet som finns i den decentraliserade skolan och intar rollen som verksamhetsansvarig. Skolledarskapet får en verksamhetsutvecklande funktion som kan kopplas till det som har kommit att kallas pedagogiskt ledarskap. De båda rollerna, handläggare och verksamhetsansvarig, är enligt Berg ytterligheter. Han har utvecklat sitt resonemang med att betona ytterligare en roll, rollen som resultat- och verksamhetsansvarig (Berg, 2011). I denna roll sätter rektor fokus på såväl administration som lokala utvecklingsprocesser.

Den rektorsroll som, enligt Hall m. fl. (2013), är mest framgångsrik för att genomföra planerade förändringar är den utmanande rollen. Även organisatörsrollen kan gynna planerad förändring, medan att överlåta åt lärarna att själva driva arbetet i minst utsträckning leder till att planerade förändringar realiserar. En praktik som kännetecknas av att utmana framställs också av Leithwood (2013) som framgångsrik. Leithwood använder begreppet ledarskapspraktiker och har undersökt vilka ledarskapspraktiker som leder till ökad kvalitet i lärares undervisning och ökad måluppfyllelse för elever. Han menar att det i huvudsak finns fyra sådana praktiker, nämligen att 1) formulera tydliga mål och gemensamma visioner, 2) utveckla människors kapacitet, 3) omorganisera skolan så att den främjar utveckling och 4) leda utvecklingsarbetet.

Att en utmanande rektorsroll leder till framgångsrikt utvecklingsarbete har även visats i svenska studier. Scherp (1998) har funnit att utvecklingsinsatserna försvåras på skolor där rektorerna överlåter åt lärarna att bedöma hur undervisningen ska skötas till skillnad från skolor där rektor bedriver ett mer utmanande ledarskap. Det finns emellertid ett flertal studier som pekar på att denna utmanande roll är svår och i stället pekar på administrerande och förvaltande praktiker bland rektorer som vanligt förekommande i förändringsarbete och praktiker där rektorerna överlåter till lärarna att driva utveckling. I den tidiga forskningen om rektorer i Sverige fann Stålhammar (1984, 1988) att rektorer inte förmådde förändra skolans verksamhet utan i stället förvaltade och stabiliserade den. Han drog slutsatsen att rektorer generellt sett inte hade något inflytande över lärarnas sätt att bedriva undervisning och att rektorerna överlät åt lärarna att bestämma över undervisningen.

I likhet med Stålhammar (1984, 1988) hävdar Franzén (2006), Hallerström (2006) och Leo (2010) att rektorer inte lyckas utmana lärarna i planerat förändringsarbete. Hallerström (2006) har ur ett rättssociologiskt perspektiv, via såväl intervjuer som observationer, studerat om det finns särskilda normer som styr grundskolerektors handlande i det vardagliga ledningsarbetet, hur dessa normer i så fall ser ut samt hur de kan förändras. Hon hävdar att rektorer inte tydligt för fram sina åsikter om utvecklingsfrågor i sina samtal med lärarna, vilket gör att lärarna förblir självstyrande. Hon frågar sig hur rektorer kan få tid att arbeta med skolutveckling och hur de kan förmås att använda framgångsrika ledarstrategier. För att kunna utmana behöver rektorer närma sig lärares arbete och delta i pedagogiska samtal. Hallerström påstår att rektorer vill göra detta för att kunna bedriva skolutveckling, men att

## 2. TIDIGARE FORSKNING

observationer tyder på att rektorernas kontakter med lärarna utgår från en kortsiktig planering och ofta rör elevärenden.

Exempel på praktiker där rektorerna servar lärarna finns således i tidigare forskning. Praktiker av mer organiserande karaktär kan urskiljas i en studie av Salo, Nylund och Stjernström (2015). De har studerat rektorers ledarskap i förhållande till undervisning. De visar att rektorernas direkta didaktiska instruktioner till lärare är få och att rektorerna i stället fokuserar på indirekta instruktioner såsom att planera, organisera och strukturera för att skapa möjligheter för lärare att utvecklas. Forskarna resonerar att detta kan visa på respekt för lärarnas professionalitet, men hävdar ändå att rektorer bör utveckla professionaliteten till att även kunna påverka undervisningen.

Den forskning som ur ett effektivitetsperspektiv har satt fokus på rektorer i framgångsrika skolor, det vill säga skolor där eleverna når goda resultat både beträffande kunskapsmål och sociala mål, ger till skillnad från ovan nämnda forskning exempel på mer utmanande praktiker bland rektorer (se Leithwood & Day, 2007; Törnsén, 2009; Ärlestig, 2008). Leithwood och Day (2007) har sett att framgångsrika rektorer formulerar tydliga mål, uttrycker höga förväntningar på lärarna, ger individuellt stöd åt lärarna, handleder lärarnas professionella lärande och är synliga i verksamheten. Ärlestig (2008) betonar att rektorer i framgångsrika skolor blandar information och vardagssamtal med mer strukturerade samtal kring lärande och skolutveckling. Hon urskilde att rektorerna på dessa skolor gjorde fler klassrumsbesök och gav mer frekvent bekräftelse och återkoppling till lärare. Törnsén (2009) fann att rektorer på framgångsrika skolor har ett fungerande samspel med lärarna och styrs av sitt statliga uppdrag genom att de arbetar aktivt med läroplansarbete tillsammans med lärarna och sålunda tar ett ansvar för skolans inre arbete.

Det finns även studier om rektorer som lyckas bättre än andra med att förverkliga mål gällande EL. I en norsk studie fann Skogen (2009) att dessa rektorers arbete kännetecknades av ett större fokus på förbättring jämfört med administration. De såg möjligheter, utnyttjade sin kreativitet till fullo och arbetade med långsiktiga mål. Skogen hävdar att rektorerna inträdde i rollen som innovationsledare framför ledare av drift.

Sammanfattningsvis framträder i forskning tre huvudsakliga praktiker bland rektorer vid utveckling av verksamheten: 1) att utmana lärare och att aktivt driva planerade förändringsarbeten, 2) att förvalta och administrera samt 3) att serva lärare och organisera för dem. Utmanande praktiker har visat sig främja planerad förändring till skillnad från praktiker fokuserade på att

serva lärarna och överlåta utvecklingsprocesserna åt dem. Rektorer som utmanar lärarna förmedlar tydliga mål, har höga förväntningar på lärarna att kunna genomföra planerade förändringar, är närvarande i skolans kärnverksamhet samt för kontinuerliga samtal med lärarna om det planerade förändringsarbetet. Att utmana verkar emellertid vara svårt.

## Bygga gemenskap

En stor del av den forskning som rör rektorers ledarpraktiker för högre måluppfyllelse betonar vikten av att bygga gemenskap och skapa en kultur för skolutveckling. I en sådan kultur blir kommunikationen med lärarna viktig för att skapa tillitsfulla relationer. Likaså är det i en sådan kultur viktigt att fördela ansvar så att många lärare får möjlighet att delta i ledarpraktiker kopplade till skolutvecklingsarbetet. Leithwood (2013) menar att olika former av gemenskapsbyggande är viktigt när det gäller att designa en skolorganisation för utveckling. Det handlar om att uppmuntra till kollektiva beslut samt att uppmuntra samarbete och nätverksbyggande. Höög, Johansson och Olofsson (2005) fann att inte enbart rektorernas strategiska arbete med att förändra strukturer, utan också arbetet med att förändra kulturer var avgörande för förbättringar i resultat för såväl kunskapsmål som sociala mål. De fann vidare att förändringar i struktur kan stödja förändringar i kultur:

Establishing a cross-disciplinary structure based on teacher teams democratises the culture of schools by institutionalising teacher participation in decision-making. In this way, the organisation of the teachers' work becomes a model of collaboration for students and also gives an interdisciplinary touch to the teaching (Höög m. fl., 2005, s. 605).

Höög m. fl. (2005) hävdar således att rektorer som organiserar lärare i arbetslag skapar förutsättningar för en kultur karakteriserad av samarbete. De lyfter även fram att rektorer på så vis främjar demokratiska dialoger mellan rektorer och lärare, dialoger som möjliggör ökad måluppfyllelse för eleverna.

Schein (2006), som har studerat organisationskultur hävdar att den består av tre nivåer: 1) artefakter som kan observeras såsom fysisk miljö och kommunikationsmönster, 2) gemensamma värderingar och normer, 3) antaganden som ligger till grund för värderingar och artefakter. Kulturer kan således förstås som de antaganden och värderingar som en grupp har lärt sig och agerar utifrån när olika dilemman ska lösas och som sedan överförs till nya medlemmar i gruppen. Det är framför allt artefakterna vi kan få tag i när

## 2. TIDIGARE FORSKNING

vi studerar kulturer. Schein hävdar att ledarskap är integrerat i kulturen och därför bör studeras tillsammans med den. En ledares uppgift är att skapa och leda kulturer. Kulturer kan emellertid enbart delvis påverkas av ledare. Svårigheten att förändra kulturer i skolan har bland annat beskrivits av Arfwedson och Lundman (1984). I stället för kultur talar de om skolkoder, i betydelsen lokalt utformade sätt att tänka, tolka och handla. De påstår emellertid att rektor kan påverka skolkoden genom att utmana den kod som råder.

Den slags kultur som antas främja skolors planerade förändringsarbeten är den professionella kulturen (Staessens, 1993) eller den samarbetande kulturen (Hargreaves, 1994). Blossing (2000) anger att skolledaren i dessa kulturer har ett tydligt fokus på utveckling. Sådana kulturer kännetecknas också av att lärarna gemensamt arbetar mot skolans mål och att de tar ett gemensamt ansvar för de utmaningar som uppstår i arbetet.

Samspel och en pågående dialog om skolans inre uppdrag som kännetecknande för framgång i utvecklingsarbete påvisas internationellt (Fullan, 2001; Hall & Hord, 1987; Leithwood, 2013; Roland 2012; Timperley 2011), men också i svensk forskning (Björkman, 2008; Brüde Sundin, 2007; Ludvigsson, 2009; Nordzell, 2007; Tillberg, 2003; Årlestig, 2008 m. fl.) Björkman (2008) analyserade i sin avhandling rektorers föreställningar om samarbetsformer, kompetensutveckling och ledarskap som interna förbättringskapaciteter i skolförbättringsprocesser. Via intervjuer samt observationer på såväl framgångsrika som mindre framgångsrika högstadieskolor fann han att rektorerna på de framgångsrika skolorna betraktade arbetslagen som kärnan i verksamheten och involverade arbetslagen i ledningsarbetet genom exempelvis representanter i ledningsgruppen. Han hävdar att sådana involverande föreställningar skapar möjligheter till samarbete och gemensamt meningsskapande. På de mindre framgångsrika skolorna var rektorerna och lärarna mer separerade, exempelvis genom att rektor fattade beslut som realiserades av lärare. Arbetslaget betraktades som en organisatorisk tillhörighet. Utifrån resultaten använder Björkman begreppen involverande och separerande ledarskap samt ställer dem mot varandra.

Att avsaknad av en samarbetande kultur inte främjar utvecklingsarbete betonas av Roland (2012). Han fann, i en norsk implementeringsstudie, att diskrepansen mellan planerat implementeringsarbete och det faktiska utfallet blir stort på grund av frånvarande ledning och bristande kollektiva och samarbetande processer.

Idén att ledarpraktiker i skolan inbegriper andra än enbart rektorer och att rektor eller en rektorsgrupp inte ensam kan bära skolans ledarskap, eller involverande ledarskap för att använda Björkmans (2008) begrepp, kommer även till uttryck i forskning om distribuerat ledarskap (distributed leadership) (Harris, 2005; Liljenberg, 2015; Spillane, 2006). Harris (2012), som intar ett tillämpat perspektiv på distribuerat ledarskap som något som närmast kan omsättas i praktiken, påtalar att det vid distribuerat ledarskap inte enbart är rektor som planerar, beslutar och styr skolans strategiska arbete. Rektorsrollen blir då en annan än vad den traditionellt sett har varit och innefattar i stället att skapa förutsättningar för andra att leda skolan mot målen. Hon hävdar att rektor inte alltid har den position eller de expertkunskaper som krävs för att utveckla skolan. Liknande resultat presenterar Furu och Lund (2014). De fann, då de studerade lärare som leder sina kollegor i utvecklingsarbete, att det blev framgångsrikt bland annat för att dessa lärare hade större insikter i de praktiker som skulle utvecklas än vad rektorerna hade. De utgjorde heller inte på samma sätt som rektorerna ett hot mot lärarnas autonomi.

I Sverige har det involverande ledarskapet betonats av Ludvigsson (2009). Hon använder begreppet samproducerat ledarskap och skriver fram skolledarskap som ett gemensamt arbete som skapas i samspel mellan rektorer och lärare via samtal. Hon ifrågasätter föreställningen om den starka skolledaren som på egen hand styr sin skola. Ludvigsson fann att lärare i många fall leder rektorer och vill att rektorer ska vara tydliga med vilka mål som ska uppnås. Skolledare som styr utan dialog med sina medarbetare kommer automatiskt att möta motstånd. Ett väl fungerande ledarskap förutsätter att rektorer och lärare förstår varandras utgångspunkter. Denna förståelse skapas inte lämpligast på formella möten, vilket Ludvigsson har sett att rektorer verkar tro. Samspelet och därmed också förståelsen tenderar snarare att begränsas på formella möten. Det är i stället i de informella mötena i vardagen som verksamheten har möjlighet att utvecklas, hävdar Ludvigsson. Även Nordzell (2007) ifrågasätter myten om den storslagna ledaren som på ett rationellt sätt styr verksamheten. Hon påstår att den hämmar skolledare, eftersom de sällan når upp till detta ”ideal”.

Skapandet av relationer tar också Brüde Sundin (2007) fasta på. Hon har försökt förstå vad rektors handlingar har för betydelse för rektorer och andra. Hon hävdar att rektors ledarskap handlar om relationsskapande. I detta relationsskapande ägnar sig, enligt Brüde Sundin, rektorer åt att bringa klarhet, bygga upp kanaler till olika delkulturer inom verksamheten, filtrera bland olika



intressen samt skapa förtroendekapital. Persson m. fl. (2005) resonerar på liknande sätt när de uttrycker att rektorer når framgång genom att alliera sig med nyckelpersoner. Vilka dessa nyckelpersoner är beror på vilken skolkultur som råder på skolan. Är det skolor där lärarna styr är det lärarna som blir de allierade, medan det i andra kulturer kan röra sig om föräldrar, elever eller förvaltning.

Även i forskning om rektorer som arbetar för ett entreprenöriellt förhållningssätt i skolan finns slutsatser i linje med dem som nämns ovan. Hörnqvist och Leffler (2014) fann i en enkätstudie att rektorer behöver utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt gentemot lärarna för att främja ett entreprenöriellt förhållningssätt till lärande. Rektorererna såg hinder i stället för möjligheter. Forskarna framhåller att relationerna mellan rektorer och lärarna behöver utvecklas. De hävdar att detta kan göras genom att bygga tillit och fördela makt till lärarna. De betonar också att analyser av rådande skolkulturer är nödvändiga för att möjligheter ska kunna identifieras.

Sammanfattningsvis visar forskning om rektorer i framgångsrika skolor att gemenskapsbyggande är en praktik bland dessa rektorer. I detta gemenskapsbyggande skapar de samarbetande kulturer. De skapar relationer till lärare och övriga berörda samt fördelar ansvar så att alla blir delaktiga i ledarskapet. Rektorererna involverar lärarna i planering och beslutsfattande. I sådana samarbetande kulturer tar alla ett gemensamt ansvar för skolans planerade förändringar. Rektor är således inte en ensam, stark ledare, vilket debatten ibland ger sken av, utan ledarskapet samproduceras av rektor och lärare samt innefattar en kontinuerlig dialog. Forskning visar också att rektorer som inte involverar lärarna möter motstånd och att praktiker där rektorer är separerade från lärare förekommer i mindre framgångsrika skolor.

### **Möjliggöra för och delta i kollegialt lärande**

Praktiker där rektorer skapar möjligheter för lärande och deltar i detta lärande har enligt forskningsresultat identifierats och visat sig vara framgångsrika för planerad förändring i skolan (Leithwood, 2013; Robinson m. fl., 2008). Fullan (2010) pekar på att rektorer ska tona ner storskaliga planer, fokusera på få utvecklingsområden samt att lära medan man gör, för att kunna påverka individer, institutioner och system att arbeta mot målen. Fullan (2007, 2010) beskriver utvecklingsprocesser som processer där deltagarna lär sig och förändrar sin förståelse. Lärandeprocessen är svår att planera. Det är, enligt

Fullan (2010), inte tillräckligt med enbart formella träffar där lärande organiseras för att bestående förändringar ska ske. Det som händer mellan träffarna är också centralt. Fullan betonar vikten av rektors ledarskap i detta sammanhang; rektor måste agera så att handlingar kopplade till utvecklingsarbetet sätts i verket mellan lärandeträffarna.

Robinson m. fl. (2008) poängterar än mer rektors deltagande i lärande- och utvecklingsprocesser. De har genom metaanalys studerat vilka ledarhandlingar som verkar ha störst effekt på elevers måluppfyllelse. De fann att rektorers stöd och deltagande i lärares professionella lärande är det som ger störst effekt. Genom att delta får rektorerna en ökad insikt i vilka förutsättningar som krävs för att lärarna ska kunna driva igenom önskade förändringar. Deltagandet främjar också en kollektiv kompetens och gruppen kan åstadkomma mer än individen.

Rektor som deltagare i en kollegial lärandeprocess tillsammans med lärare har också betonats av Hall och Hord (1987). De tänker sig rektorer som handledare i utvecklingsarbete och förordar en intresse- eller behovsstyrd ansats till planerad förändring. I en sådan ansats är det de som verkar i praktiken, det vill säga rektorer, lärare och elever, som driver utvecklingsarbeten, då det är de som är berörda av arbetet. Deltagarnas attityder till och eventuell oro angående det område som ska utvecklas är styrande för hur utvecklingsarbetet läggs upp. Attityderna kartläggs via enkäter och ger sedan vägledning till handledaren, som på så vis får inblick i deltagarnas intressen och behov.

Vad som kan hända om rektor inte deltar i lärares utvecklingsarbete framhålls av Hansson (2013), som studerade planerat förändringsarbete i skolan med fokus på integrering av IT i undervisningen. Hon hävdar att utvecklingsarbetet utan rektors deltagande inte blir hållbart eftersom kopplingarna mellan rektorers fokus på organisering och lärares fokus på undervisning är lösa.

Idén om kollektiva processer och kollegialt lärande dyker i forskning upp i många skepnader. Argyris, Putman och McLain Smith (1985) benämner det 'community of inquiry', Lave och Wenger (1991) 'community of practice', Hord (2004) 'professional learning community' och Scherp (2011) 'lärande-' eller 'reflekterande gemenskaper'. I alla dessa begrepp betonas lärande i kollektiv form. Argyris och Schön (1978) framhäver vikten av reflektion för lärandet och Scherp (2011) vikten av samtalet. "Det lärande samtalet och en systematisk lärprocess där man tillsammans med kollegor gemensamt granskar sina erfarenheter och lärdomar är en grundpelare i utvecklingsorganisationen",

## 2. TIDIGARE FORSKNING

skriver Scherp (2011, s.164). Detta innebär lärande i samspel med andra, att vidga förståelsen och sedan agera på nya sätt. Lärande och nya handlingsmönster är emellertid inte ett garanterat utfall. Samtal för lärande med förbättrad praktik som syfte förutsätter, enligt Wennergren (2014), öppenhet, mod och tillåtelse att göra misstag och baseras på kritisk dialog med kollegor och utomstående.

I svensk forskning har organisering av och deltagande i lärares lärandeprocesser studerats ur ett organisationsperspektiv utan att direkt urskilja rektorers praktiker, men ändå indirekt antyda om dem. I en utvärdering av projektet Attraktiv skola, som syftade till att göra läraryrket mer attraktivt och att öka kvaliteten i skolan, kunde forskarna Larsson och Berglund (2006) urskilja två olika logiker i de deltagande skolornas försök att åstadkomma planerad förändring. Dessa två förändringslogiker var: 1) skolutveckling via verksamhetsutveckling med fokus på den kollektiva kompetensen och 2) skolutveckling genom individutveckling med fokus på individens professionalitet. De påpekar att individutveckling inte är tillräckligt för att förbättra hela skolans arbete. I stället lyfter de skolors kompetens att lära som ett kollektiv som förutsättning för skolutveckling, en lärande praktik som rektor är en del av.

Såväl Sandberg (2000) som Ellström (2001, 2006) har studerat utvecklingsprocesser utanför skolan. De betonar lärande som viktigt för hållbara förändringar och att lärande innefattar att attityder och därmed också handlingar förändras. Sandberg (2000) har studerat kompetensutveckling på arbetsplatser och urskiljer två olika former av kompetensutveckling, nämligen kompetensförstärkning, som innefattar att fördjupa sin förståelse, och kompetensförnyelse, som innebär att ändra sin förståelse. Kompetensförnyelse kräver lärande, en reflekterande process i vilken erfarenheter bearbetas och ny förståelse skapas. Ellström (2001, 2006) adderar att hållbara förändringar och därmed lärande också kräver förändrade strukturer. Planerade förändringar kräver stöd av en utvecklingsorganisation som bygger på utvecklingslogik till skillnad från en mer reproduktiv organisation baserad på rutiniserat handlande. Utvecklingslogik inbegriper reflektion, alternativa möjligheter, risktagande och osäkerhet, medan arbetsorganisation och utförandets logik betonar effektiva handlingar baserade på stabilitet och säkerhet. Utveckling och planerade förändringar kräver således, enligt Ellström, organisering för att inte falla tillbaka på invanda rutiner.

Ovanstående exempel betonar organisering av lärande inom skolor och organisationer för hållbara förändringar, vilket således är praktiker som rektorer indirekt sägs engagera sig i. Hopkins m. fl. (2014) vidgar perspektivet och lyfter fram lärande mellan skolor som ytterligare en praktik bland rektorer. Nätverkande är en innovativ ledarskapspraktik för planerad förändring, hävdar han. Det kan röra sig om att utveckla partnerskap med andra skolor eller med närsamhället och att som rektor verka som förändringsagent. I studier av rektorer som arbetat med utveckling av just EL som förhållningssätt betonas också att dessa rektorer skapar förutsättningar för såväl samtal med och mellan medarbetarna som med det omgivande samhället. Deakins, Glancer, Menter och Wyper (2005) har i England identifierat två fokusområden för rektorer i arbetet med EL. Det första är 'riktat inåt' i den egna verksamheten och handlar om att få medarbetarna med sig. Det andra är 'riktat utåt' genom att bygga nätverk med det omgivande samhället för att på så sätt främja en entreprenöriell undervisning.

Sammanfattningsvis visar forskning om framgångsrika skolor att skapande av förutsättningar för lärares professionella och kollegiala lärande samt eget deltagande i detta lärande är praktiker på dessa skolor. Rektorer kan delta genom att handleda lärarna i utvecklingsarbete och att engagera sig i lärarnas attityder samt lyssna in deras behov. Hur utvecklingsarbete och lärande hanteras av rektor i skolorganisationen är avgörande för att önskade förändringar ska åstadkommas. Planerade förändringar kräver organisering samt behöver inriktas mot att öka den kollektiva kompetensen för att bli hållbara. Det kollegiala lärandet förutsätter emellertid öppna och prestigelösa dialoger för att det ska leda till nya handlingsmönster och att planerade förändringar blir faktiska förändringar. Förändrad praktik innebär nya sätt att tala med varandra eller nya innehåll som tillåts få plats i samtalen.

## Vad som påverkar rektorers praktiker

Det är i liten utsträckning som ovan nämnda praktiker bland rektorer relateras till det sammanhang rektorerna verkar i och vad som blir meningsfullt för rektorerna att göra utifrån detta sammanhang. En utgångspunkt i denna avhandling är att rektorers praktiker påverkas av såväl sammanhang som rektorernas egna intentioner (jfr Leithwood & Day, 2007).

I detta kapitel redogörs för sammanhang som påverkar rektorers praktiker, antingen genom att stabilisera eller utveckla dem och i något fall också genom

## 2. TIDIGARE FORSKNING

att få dem att upphöra. Leithwood och Day (2007) presenterar utifrån studier om framgångsrika rektorer forskningsresultat om vilka yttre faktorer som påverkar rektorers praktiker. Andra forskare behandlar indirekt vad som påverkar rektorers praktiker i termer av rektorers arbetsvillkor (t. ex. Berg, 1995; Nyttell, 1994; Persson m. fl., 2005; Svedberg, 2000), vad som formar rektorers vardagliga arbete (t. ex. Lundgren, 1986) och vilka normer som påverkar rektorers handlingsmönster (t. ex. Hallerström, 2006; Leo, 2010). De sammanhang som jag har identifierat att tidigare forskning om rektorer berör är den statliga kontexten, den lokala huvudmannakontexten och den lokala kontexten i den egna skolan. Inom dessa kontexter nämns förväntningar, beslut på politisk nivå och på förvaltningsnivå samt skolkulturer. Dessa områden berörs nedan.

Møller (2009) påpekar att rektorer i dag, såväl i som utanför de nordiska länderna, förväntas göra mer än någonsin förr. Förväntningarna på rektor kommer från olika håll och motsäger ibland varandra. Persson m. fl. (2005) har identifierat tre olika spänningsfält där sådana motsättningar kan uppstå; spänningsfältet mellan förvaltning och medarbetare, mellan elever och medarbetare, föräldrar, medier samt mellan förändring och beständighet. Rektorer förväntas från förvaltningshåll inordna sig i förvaltningens direktiv, medan lärarna förväntar sig att rektorerna ska ta tag i de lokala behoven. Rektorerna hamnar enligt Persson m. fl. i en klassisk mellancheftposition. Eleverna vill vidare vara vänner med rektorerna samtidigt som medierna anklagar rektorerna för att inte kunna skapa ordning i skolan. Rektorerna förväntas från skolpolitiskt håll bland annat förändra skolans arbetsformer, men samtidigt förvalta vissa traditioner. Dessutom vidgas rektorernas uppdrag genom att de exempelvis förväntas kunna påverka lärarna att utveckla sin undervisning i enlighet med gällande styrdokument samtidigt som deras resurser dras ned. Liknande bilder av rektorer i spänningsfält i den målstyrda skolan har beskrivits av Nyttell (1994) och Brüde Sundin (2007) liksom i en vidare nordisk inramning av Moos, Møller och Johansson (2004).

Rektor har både ett statligt och ett kommunalt uppdrag. Rektor utgör en länk i en styrkedja bestående av stat, lokal politik, lokal skolförvaltning och den enskilda skolan. Rektorer påverkas därmed av statliga politiska beslut liksom av beslut som fattas på lokal politisk nivå och huvudmannanivå (Jarl, 2013; Skott, 2014). Rektor förväntas styra skolan i enlighet med skolans styrdokument, implementera reformer i enlighet med dem samt utveckla verksamheten utifrån kontroller och utvärderingar.

Hur den lokala politiken påverkar rektorer visas i en studie av Nihlfors och Johansson (2013) med över 3 000 av Sveriges rektorer. De fann att den lokala politiken begränsar rektors ansvar och befogenheter. Enligt forskarna anser rektorer själva att de visar sitt statliga uppdrag stor lojalitet, men att styrningen från den lokala politiken begränsar dem att genomföra uppdraget och att styra verksamheten. Enkät svar från lokala skolpolitiker i samma studie bekräftar att deras förtroende för rektorernas förmåga att utveckla skolan är lågt. Nihlfors och Johansson påpekar att den lokala politiken bör skapa förutsättningar för rektorer att utöva det uppdrag de är ålagda enligt skollagen. Jarl (2013, s. 210) tillägger att ansvaret att skapa förutsättningar för rektorer även gäller huvudmännen:

I det decentraliserade skolsystemet kan staten på olika sätt stödja rektorernas arbete som pedagogiska ledare genom exempelvis olika utbildningsinsatser. Men ansvaret för att i realiteten skapa förutsättningar för rektor att bedriva ett pedagogiskt ledarskap ligger på huvudmännens bord.

Att rektorer känner sig begränsade av huvudmännen när det kommer till personal- och budgetfrågor visas av Högstadius (2014). Också Hallerström (2006) pekar på huvudmannens påverkan. Hon fann att normer såsom att följa direktiv från förvaltningen påverkade rektorers handlingar i större omfattning än vad läroplaner och därmed statliga uppdrag gör, vilket kan tolkas som ännu ett exempel på en begränsning att följa det statliga uppdraget.

Sett till det lokala sammanhanget i den egna skolan och vad som i den påverkar rektorers praktiker visar forskning om skolkulturer att den kultur som omger rektorer har stor betydelse för rektorers praktiker och rektorers möjligheter att förändra den. Berg (1995, 2011) som har identifierat den begränsat professionella rektorn och den utvidgat professionella rektorn (se s. 25) hävdar att dessa båda rektorstyper styrs av olika yrkeskoder och kulturer, vilket även Blossing (2000) har funnit. Andersson, Bennich-Björkman, Johansson och Persson (2003) menar att kulturen byggs upp kring det som människor värderar som meningsfullt och som vägleder deras agerande. De poängterar att kultur ”representerar handlande och handlingsutrymme men samtidigt också tröghet genom att kultur påverkar individers handlande och resulterar i vane-, rutin- och traditionsbildning” (Andersson m. fl., 2003, s. 13). Skolkulturen inbegriper, enligt Blossing (2000), hur samarbetet mellan lärarna är organiserat, om och hur visioner formuleras samt av vem eller vilka, hur relationerna mellan lärarna är och vilken roll skolledningen har. Skol-

## 2. TIDIGARE FORSKNING

kulturer där samarbete om utveckling sker inom små grupperingar på skolan i stället för mer integrerat i hela lärargruppen är enligt Staessens (1993), Hargreaves (1994) och Blossing (2000) vanliga. Staessens (1993) kallar dessa kulturer för särbokulturer och de främjar inte ett skolutvecklande arbete.

Lärares autonomi eller självstyre är utmärkande för skolkulturer och svårigheten för rektorer att styra lärare i skolutvecklingsprocesser framkommer i flera undersökningar (Holmström, 2007; Sannerstedt, 1992). Denna svårighet lyftes redan av Lortie (1975). Han fann att lärare inte önskar rektorer som begränsar deras autonomi, utan rektorer som stödjer dem i relationen till föräldrar, elever och övriga kollegor. Även Sannerstedt (1992) har i implementeringsstudier funnit att lärare är svåra att både styra och kontrollera eftersom de har handlingsfrihet att avgöra hur undervisningen ska bedrivas och erfarenheter av vilka metoder som de anser fungerar. Beträffande rektors roll att genomföra politiska beslut hävdar han därmed att skolans verksamhet i slutändan inte bestäms av staten och inte heller av rektorerna, utan av lärarna som har visat sig ha det största handlingsutrymmet.

Motsättningen mellan rektorer och lärare när det gäller ledning respektive självstyre kan observeras redan i betänkandet från 1946 års skolkommision för det svenska skolväsendets utveckling (SOU 1948:27). I den framhölls att rektor, som en av sina viktigaste uppgifter, skulle leda det pedagogiska arbetet och därmed behövde kunna såväl vägleda som inspirera lärarna. Samtidigt betonades i kommissionen varje enskild lärares rätt att utforma undervisningen på sitt sätt. Denna rätt benämndes till och med som ”principiellt oantastbar”(SOU 1948:27, s. 439).

Att rektorers handlingar påverkas av lärare har även Leo (2010) funnit. Han har undersökt rektorers professionella arbetsnormer för att förstå rektorers ledarhandlingar. Utifrån enskilda intervjuer och fokusgrupper drar han slutsatsen att rektorers ledarstrategier inte är framgångsrika. Det beror, enligt Leo, på att rektorer, även de som har nära rektorskollegor, har bristfällig insikt i vad andra rektorer gör. Därigenom uppstår ingen grogrund för professionella ledarhandlingar och att goda exempel på sådana sprids. I undersökningen framkommer att rektorerna tycker att det är känsligt att tala om svåra dilemman i rektorsgruppen. Leo hävdar att det oftast är lärares förväntningar som påverkar rektorer mest jämfört med förväntningar från andra håll. Han menar att rektorer måste bli medvetna om vilka normer som styr dem och deras verksamheter för att kunna utföra sitt uppdrag.

Ytterligare ett exempel på lärarnas och därmed också skolkulturens påverkan på rektorer ger Holmström (2007). Han undersökte i sitt avhandlingsarbete en gymnasieskola i samband med 1990-talets skolreformer då ökade krav ställdes på rektorerna att fungera som utmanande pedagogiska ledare. Lärarna å sin sida skulle reflektera över sina erfarenheter och sammantaget skulle detta utveckla skolorna till lärande organisationer. Han pekar på att det är en utmaning för rektor att få med sig lärare i skolutvecklingsåtgärder. I det fall han studerade gjorde rektorn allvarliga försök att få med lärarna, men i stället ignorerade de utvecklingsarbetet och visade öppet sitt missnöje med rektorn som efter en tid tvingades att avgå.

Det finns studier som pekar på att skolkulturen generellt sett är av en annan kvalitet i gymnasieskolan jämfört med grundskolan. Leo (2014) hävdar att rektorer på gymnasiet har mindre handlingsutrymme jämfört med rektorer i andra skolformer. Utvecklingsarbete i syfte att utveckla förhållningssätt och undervisningsstrategier verkar vara svårare att genomföra på gymnasieskolan jämfört med grundskolan, eftersom gymnasieskolan länge har haft en starkare ämnes- och förmedlingstradition (Johannisson & Madsén, 1997).

Till ovanstående forskning ska tilläggas att det finns studier som tyder på att normerna för de tidigare självstyrande lärarna har förändrats. I en studie av hur skolreformer har realiserats på 35 olika skolor från 1985 till 2001 fann Blossing och Ekholm (2008) att lärarnas arbete organiserades kollektivt i större utsträckning 2001 än 1980. Samarbetet mellan lärare liksom mellan rektor och lärare hade ökat. Det verkar således bland lärare finnas normer om att man ska delta i skolövergripande förändringsarbete.

Sammanfattningsvis pekar tidigare forskning på att rektorers praktiker påverkas av de sammanhang de verkar i. Rektorer upplever att deras ansvar och handlingsutrymme samt därmed också deras möjligheter att utföra utvecklingsuppdraget begränsas av lokala politiska beslut. De upplever att skolförvaltningen begränsar dem i personal- och budgetfrågor. Skolkulturen på den egna skolan påverkar också rektorers praktiker. Särbokulturer försvårar för rektorer att driva igenom skolövergripande planerade förändringar. Det blir vidare svårare för rektorer att verka för planerade förändringar om lärarna vill något annat, då lärarnas påverkanskraft på rektorerna är stor. Att verka för planerade förändringar i gymnasieskolan ter sig dessutom som en större utmaning än i andra skolformer.



## Aktionsforskande rektorer

Aktionsforskning är en utvecklingsinriktad forskningsstrategi som har visat sig resultera i att förbättringspraktiker etableras i skolor (Bradbury, Mirvis, Neilsen & Pasmore, 2008; Gustavsen, Hansson & Qvale, 2008). Utgångspunkten i aktionsforskning är aktörernas behov av att förbättra praktiken. Viktiga inslag är dialog och kollegialt lärande. Några av de studier som presenterats tidigare i detta kapitel föreslår eller rekommenderar aktionsforskning för rektorer som ett sätt att utveckla ledarhandlingarna (Hansson, 2013; Leo, 2010). Aktionsforskningsstudier knutna till rektorer är emellertid få. Mujis (2011) undersökte förekomsten av olika typer av undersökningsmetoder i studier presenterade i sex internationella tidskrifter om ledarskap inom utbildning. Endast tre procent av 500 artiklar mellan år 2005 och 2010 hade aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt. En sökning efter svenska studier om aktionsforskande rektorer resulterar också enbart i ett fåtal. I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om aktionsforskning som en utvecklingsstrategi för rektorer.

Gemenskap, lärande, kritisk reflektion, samtal med kollegor och erfarenhetsutbyte är de vinster jag har identifierat för aktionsforskande rektorer i tidigare forskning. Fischer (2013) har i USA studerat en skolledningsgrupps möjligheter att skapa förutsättningar för och utveckla 'teaching learning communities'. Han fann att skolledarna skapade en lärande gemenskap genom tillit, ett gemensamt mål, reflekterande dialog, samarbete, databaserade beslut och aktiv medverkan. Det gav skolledarna möjlighet att påverka såväl det egna som lärarnas och elevernas lärande. Ytterligare en effekt var att lärares arbetsbörda minskade och att undervisningen förbättrades.

Kritisk reflektion som resultat av aktionsforskning bland rektorer lyfts av Møller (1995). I en studie med 27 norska grundskolerektorer fann hon att aktionsforskning var ett sätt för rektorerna att koppla teori till praktik i ett långsiktigt arbete och att det aktionsforskande arbetet gav stöd åt rektorerna att hantera den spänningsfyllda vardag de verkade i. Det var framför allt den kritiska reflektionen i rektorernas aktionsforskningsarbete som ledde till förbättringar, en kritisk reflektion som rektorer sällan lyckas prioritera på grund av ovana och tidsbrist, hävdar Møller.

Vidare framhålls i tidigare aktionsforskning att rektorers dialog med andra rektorer verkar vara en möjlighet till önskade förändringar. I Norge har Skrøvset m. fl. (2007) använt aktionsforskning i kompetensutveckling för

rektorer. Det har skett i samband med implementering av nya läroplaner och med syfte att skapa lärande organisationer. Under två och ett halvt år hölls tolv tvådagars dialogkonferenser för 100 rektorer. I dialogkonferenserna undersökte rektorerna sina ledarskapspraktiker med hjälp av forskare. Syftet var att skapa mer emancipatoriska och reflekterande ledarskapspraktiker. Tanken var att rektorerna skulle konstruera kunskap som de sedan kunde använda i sina respektive verksamheter. Skrövset m. fl. kunde över tid se ett ökat intresse bland rektorerna att delta i dialogerna samt att rektorerna anammade dialogformen och tillämpade den på sina skolor.

I studier av dialogkonferenser med rektorer och hela utvecklingsgrupper från de skolor rektorerna var verksamma i har Furu och Lund (2014) sett att rektorers dialog och samarbete med lärare möjliggör planerad förändring. Dialogkonferenserna hade som syfte att utveckla nya praktiker för bedömning för lärande. Forskarna fann att lärarna i utvecklingsgrupperna till skillnad från rektorerna var de som hade möjligheter att översätta och överföra idéer från konferenserna till övriga lärare på respektive skola. Rektorerna lät lärarna i utvecklingsgrupperna leda personalmöten för sina kollegor, eftersom rektorerna ansåg att de inte kunde mäta sig med lärarna beträffande insikter i klassrumspraktiker. Forskarna såg att rektorerna däremot hade en central roll i att stödja de lärare som skulle leda sina kollegor i arbetet att utveckla nya bedömningspraktiker. Aktionsforskning där rektorer och lärare ingår har sålunda visat sig vara framgångsrikt för planerad förändring.

Erfarenhetsutbyte mellan rektorer som ett resultat av aktionsforskning som utvecklingsstrategi bland rektorer är ytterligare en möjlighet till önskade förändringar som lyfts i tidigare forskning. Forsman m. fl. (2014) har deltagit i aktionsforskning med samtliga rektorer i en finlandssvensk kommun för att bidra till utveckling av ledarskapspraktikerna. Rektorerna träffades kontinuerligt i mindre grupper i vilka de arbetade med utveckling av ledarskapspraktiker. Forskarna fann att rektorerna uttryckte ett behov av att anspråkslöst utbyta erfarenheter tillsammans med kollegor i trygga miljöer. De hade däremot inget behov av att systematiskt dokumentera sina erfarenheter. Detta tolkar Forsman m. fl. som ett behov av att ha kollegor att samtala informellt med och tillhöra en grupp som möjliggör sådana samtal, snarare än att på ett systematiskt sätt utveckla praktiken.

Wingård (1998) betonar utöver erfarenhetsutbyte också erfarenhetslärande. Hon baserade sitt avhandlingsarbete på en aktionsforskande strategi, närmare bestämt på forskningscirkel tillsammans med åtta rektorer i en svensk grund-

## 2. TIDIGARE FORSKNING

skola. Hon fann att rektorer tillsammans kan utbyta och lära av varandras erfarenheter, för att hitta nya vägar att påverka skolans verksamhet, även om de i högre grad tenderade att utbyta erfarenheter om administrativa spørsmål än om just skolutveckling. Wingård hävdar att det för ett utbyte och lärande krävs att rektorerna känner sig trygga med varandra och kan samtala prestigelöst. Denna form av grupper och lärande för rektorer saknas emellertid i flera kommuner, enligt Wingård. Wingård poängterar att initiativ till exempelvis forskningscirkelar måste tas av rektorerna själva för att de ska leda till utveckling.

Ett par studier berör skilda kvalifikationer som aktionsforskning kan ha. Møller (1998) nämner skillnaden i förutsättningar hos forskaren och de deltagande rektorerna att bedriva aktionsforskning. Rektors vardag är hektisk och att engagera sig i aktionsforskning kan därmed vara vanskligt. Forsman m. fl. (2014) identifierar att rektorer har svårt att hitta forum och att få tillräckligt med utrymme i arbetsschemat för en reflektion som kan leda till meningsskapande. De konstaterar att det krävs stöd i form av resurser för att rektorer ska kunna bedriva aktionsforskning samt en vilja att delge och ta del av erfarenheter i öppna dialoger. De fann i sin studie att en utmaning i ett aktionsforskande partnerskap med rektorer är att få dem att inse vikten av observation och dokumentation som centrala verktyg i utvecklingsprocessen. Vidare såg de att rektorer behöver stödjande strukturer för att dela erfarenheter med varandra på ett systematiskt sätt och verktyg för att bedriva ett undersökande arbete. Som utomstående forskare kunde de erbjuda rektorerna sådana strukturer och verktyg.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns exempel på att en aktionsforskande strategi kan stödja rektorer i arbetet med att utveckla sitt eget lärande och verka för planerad förändring. Aktionsforskning bland rektorer har visat sig utveckla förmågan till erfarenhetsutbyte och kritisk reflektion tillsammans med kollegor samt skapa en viktig känsla av tillhörighet och gemenskap. Att kunna prioritera tid för aktionsforskning har dock visat sig vara en utmaning för rektorer. Forskningsunderlaget är emellertid tunt och om aktionsforskning är en framgångsrik väg att också utöva inflytande över den pedagogiska verksamheten och klassrumspraktiker är oklart.

## Slutsatser utifrån tidigare forskning

I tidigare forskning framkommer vad rektorer gör i förhållande till uppdraget i stora drag, såsom att administrera, organisera och leda pedagogisk utveckling. Arbetsuppgifterna framställs i övergripande kategorier, vilket exempelvis Brüde Sundin (2007) påpekar. Hon hävdar att observationsstudier av vad rektorer gör och av hur mycket tid rektorer ägnar åt olika uppgifter oftast genererar etiketter såsom administration och kommunikation, utan att det blir klart vad dessa etiketter innebär och har för betydelse för såväl rektorer som andra.

Att bygga gemenskap genom att involvera lärare i beslutsfattande och att delta i lärares lärande lyfts i tidigare forskning som framgångsrika praktiker för rektorer att åstadkomma vid planerade förändringar. Frågan är emellertid vilka möjligheterna för sådana praktiker är? Vilka är exempelvis möjligheterna för öppna och prestigelösa samtal? Forskningsresultat om rektorers handlingar för att åstadkomma planerade förändringar blir för generella om de inte relateras till omgivande strukturer och skolans organisering, vilket exempelvis Møller (2014) betonar.

Aktionsforskning kan vara en strategi för rektorers lärande och utveckling, men vi behöver mer kunskap om aktionsforskning som stöd för rektorer att leda utveckling. Hur praktiken i ett aktionsforskande arbete ser ut har inte studerats i någon större utsträckning. Hur formas aktionsforskande praktiker bland rektorer av rektorers övriga praktiker och vice versa? Vi vet en del om förutsättningarna för aktionsforskning och vi vet att rektorer sägs vara en framgångsfaktor för planerad förändring, men vi behöver veta mer om hur processerna i den pågående vardagen ser ut och vilka praktikerna är.

Mer kunskap om vad rektorerna faktiskt gör i sina praktiker, vad det får för konsekvenser för det lokala skolutvecklingsarbetet i de aktuella praktikerna och hur det sammanhang som rektorerna verkar i påverkar praktikerna kan underlätta i samtal om vad som går att utveckla. Med praktikbegreppets hjälp studeras rektorers praktiker här mer detaljerat med syftet att praktikperspektivet ska kunna generera ny kunskap om rektorers arbete i mötet med utvecklingsarbete. Enligt Day, Fleenor, Atwater, Sturm och McKee (2014) behövs ett praktikperspektiv för att utvinna kunskap om ledarskapsutveckling; det är genom att studera vardagliga praktiker som vi kan få syn på utvecklingen i rektorernas praktiker.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs de ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna för tolkning och analys av studiens empiriska material. Redan forskningsfrågornas utformning såsom att praktiker 'formas' och att praktiker 'möjliggör' och 'hindrar' andra praktiker liksom intresset för 'vad som blir meningsfullt för rektorer att göra' anger utgångspunkten att praktiker formas i samspel mellan människors meningsskapande handlingar och omgivande förutsättningar. För att förstå praktik på en mikronivå fokuseras i studien en praktikteori som gör det möjligt att koppla samman denna nivå med en makronivå, de strukturer som omger och genomsyrar praktiken. Denna teori presenteras nedan. I kapitlet beskrivs därefter även studiens metodologiska utgångspunkter.

#### Praktik och praktikarkitekturer

Begreppet praktik har sitt ursprung i det grekiska ordet *pragma*, som betyder att göra något. Praktik definieras på skilda sätt i olika praktikteorier. Teorierna strävar, enligt Nicolini (2013), efter djupare beskrivningar av det vardagliga och beskriver oftast praktik som ett etablerat sätt att göra något i ett visst sammanhang och som situerat lokalt i tid och rum. I de flesta situationer vi kliver in i pågår flera praktiker samtidigt. Det är ett kontinuerligt flöde av praktiker; existerande praktiker reproduceras och nya praktiker uppstår.

Nicolini (2013), som har sammanställt olika praktikteorier, framhåller att de flesta teorier bygger på Marx, Heidegger och Wittgenstein, vilka återupplivade Aristoteles praktikbaserade ontologi. Aristoteles läde, enligt Nicolini, en grund för praktik som en legitim form av kunskap genom att han delade upp kunskap i tre former, närmare bestämt i *episteme* (logisk kunskap, vetenskap), *techne* (instrumentell kunskap) och *phronesis* (praktisk kunskap, visdom). Marx, Heidegger och Wittgenstein hävdade att teori och praktik, tanke och handling, inte kunde separeras från varandra samt att individens handlingar var beroende av det sociala sammanhanget. Dessa tankar har olika praktikteoretiker därefter kunnat utveckla. Nedan behandlas olika perspektiv på prak-

tik, praktiker som målinriktade handlingar samt hur praktiker formas av arrangemang.

### **Praktik ur olika perspektiv**

Schatzki (2001) skiljer mellan fyra olika typer av praktikteoretiker: filosofer som Wittgenstein, socialteoretiker som Bourdieu och Giddens, kulturteoretiker som Foucault och Lyotard samt vetenskaps- och teknologiteoretiker som Latour. Han menar vidare att det går att identifiera två generationer av praktikteoretiker. Den första generationen verkade på 1900-talet och lade grunden till praktikteorier. Hit hör exempelvis Wittgenstein. Den andra generationen testade dessa grunder och utvecklar teorierna. En av dessa är Schatzki själv.

Kemmis (2011), som enligt Schatzkis definition tillhör den andra generationens praktikteoretiker, beskriver fem olika traditioner i studier av praktiker: 1) att betrakta praktik som individuellt beteende som objektivt kan observeras, 2) att betrakta praktik som en social interaktion formad av ritualer och strukturer, vilka objektivt kan observeras, 3) att betrakta praktik som intentionell, formad av individers subjektiva mening och värden, 4) att betrakta praktik som socialt strukturerad, men formad av diskurser och traditioner vilka kan förstås via människors tolkningar och 5) att betrakta praktik som formad av såväl individ som sociala relationer ur såväl objektivt som subjektivt perspektiv. Kemmis förespråkar själv den femte traditionen. En praktik betraktas då som socialt och historiskt konstituerad och samtidigt rekonstruerad av mänsklig handling och social interaktion. Denna tradition förenar således olika traditioner.

I den här avhandlingen är såväl individens handlingar som omgivningens strukturer betydelsefulla. För att studera praktik föreslår Nicolini (2013) som ett första steg att zooma in på vad handlingarna i en praktik försöker åstadkomma, för att därefter zooma ut på strukturerna som omger praktiken. Därigenom kan relationen mellan handlingar och struktur förstås. Nicolini har summerat lämpliga teorier i en sådan process. Han nämner exempelvis Giddens, Lave och Wenger samt Schatzki.

Giddens (1984) så kallade strukturerings-teori visar ett ömsesidigt beroende mellan aktörers handlande och sociala strukturer. Strukturer skapas av människor, men människornas skapande handlingar är i sig strukturerade. Strukturer skapade av människor kan också förändras av människor. Hand-

### 3. TEORETISKA UTGÅNGPUNKTER

lande individer kan via reflektion förändra strukturer. Giddens betraktar människans handlingar som rationella handlingar och de blir meningsfulla först via språket. Struktureringsteorin har, enligt Nicolini (2013), emellertid visat sig svår att tillämpa då den befinner sig på en hög teoretisk nivå, är generell samt betonar strukturer mer än människors handlingar och målinriktningarna i desamma. Det är handlingar och målinriktningar denna avhandling främst tar avstamp i.

Människors handlingar och målinriktningar har ett större fokus hos Lave och Wenger (1991). De har intresserat sig för människors legitima perifera deltagande i social praktik. Wenger (1998) utvecklade senare detta till en teori om praktikgemenskaper (communities of practice). Lave och Wenger (1991) hävdar att alla praktiker kännetecknas av situerat lärande, där individen rör sig från legitimt perifert deltagande till legitimt och centralt eller fullt deltagande i olika praktikgemenskaper. Praktiker är situerade och strukturerade samt innefattar såväl diskurser som handlingar. Lave och Wenger ser praktiker som formade av strukturer och intresserar sig för hur dessa strukturer ser ut. Strukturerna är mer resultat av handling än förutsättningar för handling, enligt dem. Deras fokus ligger mer på vad som sker i en praktikgemenskap än på strukturerna som omger praktikgemenskapen. Lave och Wenger (1991) liksom Wenger(1998) lägger också tonvikt på att förklara hur praktiker upprätthålls, mer än på hur praktiker förändras. I denna avhandling riktas intresset inte enbart till hur praktiker upprätthålls, utan också till hur de förändras och påverkar varandra. Strukturerna betraktas som väsentliga för att förstå handlingar och praktiker.

Giddens (1984) struktureringsteori liksom Lave och Wengers (1991) teori om legitimt perifert deltagande samt Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper har flera beröringspunkter med en teori om praktik utvecklad av Kemmis i nära samarbete med kollegor i Australien (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014). Det är en teori om hur praktiker är arrangerade, så kallade praktikarkitekturer (practice architectures). Den är utvecklad inom det utbildningsvetenskapliga området och tar bland annat sitt avstamp i Schatzki (1996, 2001). Med utgångspunkt i den femte av Kemmis (2011) olika traditioner ovan förstås praktik som formad av både individuellt beteende och social interaktion. Teorin betonar att både aktörer, det vill säga individer eller grupper av individer som agerar, och strukturer, det vill säga handlingsmönster och resonemang som skapats över tid, måste betraktas i studier av praktik (Kemmis &

Grootenboer, 2008). Teorin gör på så vis kopplingar mellan mikropraktiken och den genomträngande och omgivande makrostrukturen. Aktörernas handlingar formar strukturerna samtidigt som strukturerna formar aktörernas handlingar. På samma sätt formar praktiken individerna och vice versa. Strukturerna förändras över tid och som skapade av aktörers handlande kan de också förändras genom aktörers handlingar.

Att teorin om praktikarkitekturer tar fasta på komplexiteten i en praktik genom att belysa aktörernas och strukturernas ömsesidiga påverkan på varandra samt på hur en praktik förändras gör den intressant här. Med teorins hjälp är det möjligt att som deltagare, ur ett inifrånperspektiv, kritiskt belysa de praktiker som studeras. För att i studien förstå rektorernas praktiker utgår jag således från den teori om praktikarkitekturer som Kemmis och Grootenboer (2008) och sedermera Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014) har utvecklat. Jag kompletterar med Schatzki (1996, 2001, 2002), som Kemmis och Grootenboer (2008) har låtit sig inspireras av. Studien tar sin utgångspunkt i mikropraktiken. Hur mikropraktiker hänger samman förklaras av Schatzkis teori, som sätter mikropraktiken och handlingarna i den i fokus.

Teorin om praktikarkitekturer har tidigare använts i studier av bland annat undervisning, elevers lärande, lärares lärande och skolledarskap (se t. ex. Aspfors, 2012; Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2014; Kemmis, Wilkinson m. fl., 2014; Langelotz, 2014; Tyrén, 2013). När det gäller ledarskap studerade Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014) vad förändringar i förutsättningar fick för effekter på ledarpraktiker. Salo m. fl. (2015) har använt teorin för att studera rektorers ledarskap i förhållande till undervisning (instructional leadership). Rönnerman och Olin (2013) har studerat ledning av kvalitetsarbete på förskolan utifrån förvaltningsnivå, förskolechefsnivå och verksamhetsnivå. De har dels fokuserat på hur förutsättningarna påverkade ledarpraktikerna och dels hur de olika ledarpraktikerna har påverkat varandra.

### **Praktiker som målinriktade handlingar**

För såväl Schatzki (1996, 2001) som för Kemmis och Grootenboer (2008) är det praktiken och inte de handlande individerna som står i fokus. Schatzki (1996, 2001) definierar praktik som en sammanhållen och komplex form av handlingar, närmare bestämt som uppsättningar av det som görs (doings) och det som sägs (sayings) mellan människor. Praktiker är således sociala; de formas i det som görs och sägs mellan individer i kollektivt samspel. Praktiker är



### 3. TEORETISKA UTGÅNGPUNKTER

även situerade i tid och rum; när individer talar med varandra befinner de sig på en specifik plats tillsammans. Omvänt kan man uttrycka att individerna på detta sätt är aktörer och genom sitt möte och samtal med varandra skapar tid och rum.

Kemmis och Grootenboer (2008) vidareutvecklar Schatzkis definition genom att hävda att praktiken inte enbart utgörs av aktiviteter (doings) och tal (sayings), utan även av relationer (relatings). Till skillnad från Schatzki synliggör de därmed maktspel och relationer mellan olika individer samt mellan individer och ting i praktiken. De förtydligar att det som görs kan vara betenden, aktiviteter och specifikt arbete samt att det som sägs är både det som sägs i praktiken och det som sägs om praktiken. Denna definition vidareutvecklas av Aspfors, Hansén och Heikkinen (2012) i studier av gruppmentorskap för nyutbildade lärare. De talar om tre nivåer av likvärdighet i relationer: existentiell, kunskapsmässig och juridisk likvärdighet. På dessa olika nivåer kan relationerna i en praktik vara såväl symmetriska som asymmetriska. Då relationerna är symmetriska är alla som deltar likvärdiga, medan så inte är fallet när relationerna är asymmetriska. Existentiellt sett, som människor, kan alla deltagarna vara likvärdiga, men kunskapsmässigt kan några ha ett övertag och juridiskt sett kan några ha mer makt än andra. Mellan skolchef, rektorer och forskare kan exempelvis relationerna vara asymmetriska kunskapsmässigt och juridiskt sett då expertområden och förpliktelser är olika.

Schatzki (2002) poängterar att aktiviteter och tal, det vill säga det som tillsammans konstruerar en praktik, hänger samman dels i uppgifter och dels i projekt. Olika uppgifter, exempelvis, 'vispa ägg' och 'öppna kylan' konstruerar tillsammans ett projekt såsom 'baka'. Det är genom att deltagarna i en specifik praktik förstår vad som är meningsfullt att göra och säga i praktiken i fråga som det som görs och det som sägs hänger samman i projekt (Schatzki, 2002). Explicita regler och principer om vad som ska sägas och göras i den specifika praktiken samt teleoaffektiva strukturer möjliggör för deltagarna att förstå. Teleoaffektiva strukturer omfattar praktikernas syfte, mål, emotioner och känslöstämningar, det vill säga vad praktikerna försöker åstadkomma. Praktiken har, enligt Schatzki (1996), sålunda en målinriktning; den strävar efter något som ännu inte finns där.

Schatzki (1996, 2002) ovan nämnda resonemang fångas upp i teorin om praktikarkitekturer, enligt vilken uttalanden, aktiviteter och relationer hänger ihop i mänskliga sociala projekt (Kemmis, Edward-Groves, Hardy, Wilkinson & Lloyd, 2011). Projektet är praktikens substans eller syfte, det vill säga en

teleoaffektiv struktur eller målinriktning, för att använda Schatzkis begrepp. Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014) påpekar att det är projektet människor uppriktigt benämner när någon ställer frågan ”Vad gör du” och svaret blir ett verb av något slag, såsom ’undervisar’, ’lär mig’ eller ’leder’. Det är för mig oklart vad Kemmis, Wilkinson m. fl. avser med uppriktigt, om de hävdar att människor alltid förmår verbalisera, och därmed är medvetna om, vad de gör. Jag väljer att tydliggöra en skillnad mellan en önskan att göra något och det som faktiskt görs, vilket jag återkommer till nedan.

En praktik inbegriper således ett sammanhållande projekt. Projekt är ett centralt begrepp i den här studien. Projektet preciserar målinriktningen i en praktik. Det definieras som något en grupp individer talar i och om, agerar kring samt relaterar till varandra och andra utifrån, för att lösa ett specifikt dilemma eller åstadkomma ett specifikt mål. Projektet gör uttalanden, aktiviteter och relationer begripliga som en praktik. Hur olika uttalanden, aktiviteter och relationer hänger ihop i skilda målinriktade projekt blir därmed avgörande för vad som utmärker en praktik. Till skillnad från Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014) tydliggör jag en skillnad mellan en planerad, i ord uttryckt önskad, målinriktning och den målinriktning som visar sig i praktiken. Således använder jag begreppen planerat eller önskat projekt och faktiskt projekt, liksom planerad eller önskad praktik och faktisk praktik. Som ett exempel kan den önskade praktiken att skapa organisatoriska förutsättningar för EL i själva verket utvecklas till en praktik där målinriktningen, eller projektet, i stället motverkar att skapa dessa förutsättningar. Jag studerar praktikerna via deras sammanhållande projekt. De faktiska projekt som identifieras i studien utifrån observerbara uttalanden, aktiviteter och relationer lånar här också sitt namn åt de praktiker som projekten ingår i.

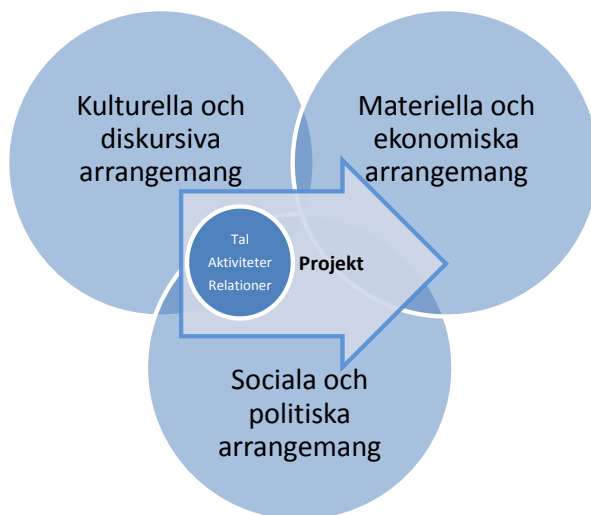
## **Praktikarkitekturer**

För att förstå praktik räcker det, enligt Kemmis och Grootenboer (2008), inte att fokusera på individernas intentioner och på projekten. Även strukturer formar praktiker och är en del av praktiker. De måste därför beaktas. Kemmis och Grootenboer kallar sådana strukturer för arrangemang. Arrangemang utgör praktikernas arkitekturer. Arrangemangen eller arkitekturerna är således förutsättningar som formar praktiken.

Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014) talar om tre olika former av arrangemang (se figur 1), nämligen 1) kulturella och diskursiva arrangemang såsom föreställ-

### 3. TEORETISKA UTGÅNGPUNKTER

ningar, tolkning, språk och diskurser, 2) materiella och ekonomiska arrangemang såsom fysisk tid, rum, arbete, aktivitet och resurser samt 3) sociala och politiska arrangemang såsom solidaritet, makt och roller.



Figur 1 Hur praktiken, dvs. sammanhängande tal, aktiviteter och relationer, är en del av kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang. Fritt efter Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014).

Arrangemangen ordnar tal, aktiviteter och relationer på specifika sätt på en viss plats och vid en viss tid. Kulturella och diskursiva arrangemang ordnar ord, idéer och uttalanden samt tar sig via språket uttryck som tal. Materiella och ekonomiska arrangemang ordnar beteenden, handlingar och specifikt arbete samt tar sig uttryck som aktiviteter. Sociala och politiska arrangemang ordnar sociala kopplingar mellan individer samt mellan individer och artefakter. Dessa sociala kopplingar tar sig uttryck som relationer. Denna idé om arrangemang är inte ny. Den återfinns hos Habermas (1968/1972) som 1) språk, 2) arbete och 3) makt samt hos Bourdieu (1979/2010) som 1) kulturellt och symboliskt kapital, 2) ekonomiskt kapital och 3) socialt och politiskt kapital. Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors och Edwards-Groves (2014) menar att föregångarnas strukturer är abstrakta till skillnad från deras egna som är faktiska. De förklarar att arrangemangen utgörs av substantiv, såsom människor, ting, artefakter eller resurser. Kemmis m. fl. (2011) framhåller att arrangemangen existerar eller kan införas i ett sammanhang eller i en praktik. Distinktionen från föregångarna ställer jag mig emellertid tveksam till utifrån

studier som har använt sig av teorin om praktikarkitekturer. Forsman m. fl. (2014, s. 117) poängterar exempelvis att kulturella och diskursiva arrangemang liksom sociala och politiska kan vara svåra att identifiera:

Whereas the material-economic tangible resources and aspects of practice architectures are often quite easily identified and grasped, the social-political, and especially the cultural-discursive dimensions constituting the practices, are much harder to uncover and articulate.

Jag väljer i stället att tolka det som att vissa arrangemang är faktiska och därmed enklare att identifiera.

Enligt teorin om praktikarkitekturer möjliggörs och hindras praktiker av arrangemang, men formas även av desamma (Kemmis & Grootenboer, 2008). Arrangemangen förändras över tid och som skapade av människor kan de också förändras av människor. Arkitekturer ska således inte missförstås som statiska, utan arkitekturer i detta fall är ständigt föränderliga. Arrangemangen förutsäger praktiker utan att förutbestämma dem.

För att genomföra en planerad förändring av en praktik räcker det, enligt teorin om praktikarkitekturer, därmed inte att enbart förändra intentioner. Det krävs förändringar i praktiken och dess projekt, alltså nya tal, aktiviteter och relationer, eller nya arrangemang. Förändrade tal, aktiviteter och relationer kan generera nya kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang. På samma vis kan förändrade arrangemang generera nya tal, aktiviteter och relationer samt därmed andra projekt och praktiker. Praktiker och arrangemang möts i människors handlingar. Vissa arrangemang kan påverkas, medan andra är svårare.

För att benämna ett specifikt sammanhang i vilket människor interagerar använder Schatzki (2002) begreppet 'social site', här översatt med arena. En arena innefattar innehåll och förutsättningar formade av historien på en specifik plats vid en specifik tid. En arena innehåller ofta en härva av flera praktiker, men är möjlig för forskare att studera. Den arena som är i fokus i denna studie är rektorernas gemensamma möten.

Den teoretiska utgångspunkten i denna studie är således att kunskap om rektorers praktiker kan genereras genom att utifrån uttalanden, aktiviteter och relationer studera praktikers projekt, hur dessa projekt relaterar till varandra och hur de praktiker som projekten är en del av formas av omgivande arrangemang. För att förstå rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete identifieras i denna studie med utgångspunkt i teorin om praktikarkitekturer

därmed såväl projekt som formande arrangemang med utgångspunkt i en gemensam arena, nämligen rektorernas gemensamma möten.

## Att studera praktik genom förändring

Teorin om praktikarkitekturer utgör i denna studie ett ramverk för att studera människors handlande. Detta avsnitt fokuserar på hur det är möjligt att studera praktik för att nå kunskap om utvecklingsarbete i skolan, det vill säga studiens metodologiska överväganden.

### **Praktiska former av kunskap**

Techne och phronesis (se s. 43) är praktiska former av kunskap och därmed här intressanta att sätta i fokus. Techne, den instrumentella kunskapen, är kunskap i hur något ska utföras och vilka instrument som ska användas för att nå ett specifikt mål (Nicolini, 2013; Kemmis & Smith, 2008). Technes handlingsform kallade Aristoteles för poiesis, vilken är målinriktad. Att instrumentell kunskap styr bland annat utvecklingsinsatser i skolan har kritiserats av exempelvis Kemmis och Smith (2008). De menar att rektorer och lärare i sådana fall görs till objekt, en slags tekniker, som förväntas följa formulerade regler och använda vissa instrument för att nå specifika mål och producera vissa kunskaper, förmågor och värderingar hos eleverna. De ställer i sitt resonemang upp en dikotomi mellan techne och phronesis. Denna dikotomi finns emellertid inte hos Aristoteles, som beskriver techne som en kunskapsform som aktörerna själva kan ha makt över (Nicolini, 2013).

Phronesis, den praktiska visdomen, är kopplad till människors etik. Phronesis innefattar utöver att kunna handla klokt också att förstå varför man handlar på ett visst sätt i ett sammanhang för att nå ett specifikt mål. Denna praktiska visdom visar sig således i moraliska handlingar. Sådana handlingar kallade Aristoteles för praxis (Nicolini, 2013; Kemmis & Smith, 2008).

För att utveckla kunskap om praktik och vardagliga handlingar behövs den etiska dimension som praxisbegreppet tillför. Mattsson (2004, s. 22) använder sig i detta sammanhang av begreppet praxeologi, ”en handlingslära som syftar till att foga samman kognitiva och värderande aspekter på handlingslivet till en helhet”. Människan kan, enligt praxeologin, förändra sin situation.

Såväl techne som phronesis kommer studien till nytta för att skapa kunskap om praktik. Att veta hur något ska utföras innebär att agera klokt. När vi ska agera gör vi det i enlighet med vår praktiska visdom (Kemmis & Smith,

2008). Denna praktiska visdom är sedan i sin tur formad av och formar praktiken (Carr, 2006; Kemmis & Smith, 2008). Genom att här sätta såväl techne som phronesis i fokus får jag således kunskap om både det målinriktade och de etiska överväganden som visar sig i praktiker under planerat förändringsarbete.

### **Praktikforskning och aktionsforskning**

Ett sätt att söka kunskap om praktik genom förändring är genom handlingsorienterad forskning. Sådan forskning är, enligt exempelvis Mattsson (2004) och Forsman m. fl. (2014), beroende av att förankras i lokala förutsättningar och behov. De som är verksamma i de lokala praktikerna har värdefull och nödvändig information för att utveckla praktikerna i fråga. En specifik praktik kan utvecklas genom att de verksamma i praktiken engagerar sig i en lärandeprocess och att forskare arbetar nära dem som ingår i den specifika praktiken. Designen blir en forskning, som inte enbart resulterar i akademiska skrifter utan också i möjligheter för dem som deltar att agera på bättre sätt och föra fram vad som är viktigt för dem (Heron & Reason, 2001; Mattsson, 2004).

Aktionsforskning är en handlingsorienterad forskningsstrategi som har använts för att förbättra praktiker (Kemmis, 2010). Aktionsforskning har använts inom områden såsom samhällsvetenskap, vårdvetenskap och utbildningsvetenskap samt har hämtat teoretiskt stoff från flera vetenskapliga traditioner. Reason och Bradbury (2001) nämner pragmatiskt tänkande, kritiskt tänkande, frigörande tänkande och systemtänkande som några inspirationskällor. Inom aktionsforskning finns olika varianter, som kan vara svåra att skilja åt (för en översikt se Hansson, 2003; Kemmis & McTaggart, 2005; Somekh & Zeichner 2009; Zeichner, 2001). Återkommande i definitionerna av aktionsforskning är emellertid att eftersträva en förbättring av praktiker och att förbättringen åstadkommes genom samarbete i en process där handling och reflektion över handling växelverkar.

Praxeologin som kunskapsteori baserad på att människan kan förändra sin situation ger stöd åt exempelvis aktionsforskning (Mattsson, 2004). Praktisk kunskap kan därmed utvecklas genom att rektorerna bedriver aktionsforskning med mig som deltagande forskare, en process som också kan bidra med teoretisk kunskap.

#### **Instrumentell eller kommunikativ aktionsforskning**

Att aktionsforskning som strategi kan utveckla en praktik innebär inte att förbättring av en praktik alltid blir resultatet. När utvecklingsinitiativ tas uppifrån bygger det på en tilltro till målrationellt handlande, att det är möjligt att i förväg räkna ut vilka handlingar som är mest effektiva för att uppnå ett specifikt mål. Enligt Eriksen och Weigård (2003) förutsätter ett sådant handlande en förutsägbar och statisk omgivning. När en sådan tilltro dominerar kan aktionsforskning få en instrumentell karaktär (jfr diskussion om *techne* ovan).

Somekh och Zeichner (2009) beskriver uppifrån styrd aktionsforskning då verksamma lärare förväntas delta och aktionsforskningen blir ett sätt att från förvaltnings- eller politikerhåll styra lärarna i stället för att stärka dem. Dahlström och Lemma (2008) ger flera exempel på detta och menar att aktionsforskningen i dessa fall förvanskas till tekniska rationaliteter för att implementera reformer. Andra aktionsforskningstraditioner har försökt utmana detta. Ett exempel är den kritiska aktionsforskningen som under 1960-talet tog utgångspunkt i Habermas (1963/1974) kritik mot det positivistiska vetenskapsidealet med objektivitet och värdeneutralitet som honnörsord. Denna kritiska aktionsforskning ligger till grund för denna studie.

Habermas (1963/1974) hävdade att positivismen inte är vetenskapligt neutral och att den, i och med att den ger sken av att vara det, resulterar i att dess instrumentella och tekniskt-rationella tänkande förväntas kunna lösa alla problem i samhället. Det är ett förhållningssätt som på sina håll är dominerande än i dag i exempelvis målrationellt handlande. Habermas menar att detta instrumentella och tekniskt-rationella tänkande blir ett dilemma; positivismen tar inte hänsyn till hur teori och praktik hänger ihop och den kan därmed sägas vara opraktisk. Därav skiljer Habermas mellan ett tekniskt, praktiskt och kritiskt/emancipatoriskt kunskapsintresse. Det tekniska fokuserar på att förklara, det praktiska på att förstå och det kritiskt/emancipatoriska på att förändra. I det sistnämnda finns ett behov av att kritiskt granska företeelser och avslöja maktfördelning. Vid ett praktiskt och kritiskt/emancipatoriskt kunskapsintresse blir kommunikation centralt, såsom i denna studie. I ett kommunikativt handlande eftersträvas gemensam förståelse av dilemman och gemensamma planer som alla berörda är delaktiga i att utarbeta. Kemmis och McTaggart (2005) hävdar att det är genom kommunikativa handlingar som en praktik kan förbättras.

## **Forskarrollen i teknisk, praktisk och emancipatorisk aktionsforskning**

Carr och Kemmis (1986) skiljer, med utgångspunkt i Habermas, mellan teknisk, praktisk och emancipatorisk aktionsforskning. Dessa olika former har skilda syften, vilket medför att forskarens roll också skiljer sig åt mellan de olika formerna liksom relationen mellan forskaren och de övriga deltagarna.

Syftet i teknisk aktionsforskning är, enligt Carr och Kemmis (1986), att åstadkomma en effektiv praktik. Forskaren intar här rollen av en utomstående expert som formulerar forskningsfrågor och observerar verksamheten. Att forskningsfrågorna är relevanta för de övriga deltagarna är inte säkert. En sådan ansats resulterar, enligt Carr och Kemmis, i att forskaren får makten och de övriga deltagarna förblir passiva, eftersom den tekniska aktionsforskningen ofta styrs av teori. Carr och Kemmis riktar kritik mot teknisk aktionsforskning och betraktar den som konservativ och positivistisk (se även Kemmis, 2006).

I praktisk aktionsforskning är, enligt Carr och Kemmis (1986), relationen mellan forskare och övriga deltagare en annan än i teknisk aktionsforskning. Forskare och övriga deltagare samarbetar med varandra i forskningsprocessen och forskarens roll blir att stödja deltagarna i att formulera behov, planera handlingar som ska iscensättas samt att reflektera kring iscensättandet av dessa handlingar i en cyklisk eller spiralliknande process. Syftet med forskningen blir då att öka samtliga deltagares förståelse för den egna praktiken genom ett kritiskt förhållningssätt till praktiken.

I emancipatorisk aktionsforskning slutligen tar, enligt Carr och Kemmis (1986), deltagare ett gemensamt ansvar för forskningsprocessen med syfte att frigöra sig från gamla handlingsmönster och tankemodeller. Målet är att deltagarna på detta sätt utvecklar en kritisk självreflektion som sedan kan utgöra grund för utbildningsvetenskaplig forskning. Denna form av aktionsforskning är den som Carr och Kemmis själva företräder (se även Kemmis, 2014). De menar att en utomstående forskare i denna form av aktionsforskning kan hämma de andra deltagarnas ansvar. Denna ståndpunkt kritiserar emellertid i nordisk aktionsforskningstradition (se Salo & Rönnerman, 2014).

I den nordiska aktionsforskningstraditionen finns en idé om demokratiskt samhandlande mellan deltagare i den praktik som studeras och en utomstående forskare (Salo & Rönnerman, 2014). Möjligheten till samhandlande, partnerskap mellan universitet och skolor, demokratiska dialoger och gemensam



kunskapsproduktion har sin grund i den nordiska bildningstraditionen, exempelvis studiecirkelverksamheten inom föreningslivet. En utifrån kommande forskare kan bidra till att utveckla de övriga deltagarnas praktiker genom att fungera som en kritisk vän som stödjer och utmanar samt bidrar med nya perspektiv (Forsman m. fl., 2014; Ohlsson, 2002; Svensson, Ellström & Brulin, 2007). Samhandlandet är dock inte fritt från spänningar eller utmaningar.

I denna studie tas utgångspunkt i den nordiska aktionsforskningstraditionen. Kunskapsintresset är praktiskt och kritiskt/emancipatoriskt. En fråga att ställa sig är om aktionsforskningen kan vara emancipatorisk eller om en sådan forskning är utopisk (jfr Kalleberg, 1992). Här eftersträvas dock en konstruktiv forskning i vilken jag och rektorerna konstruerar kunskap tillsammans. I enlighet med Salo och Rönnerman (2014) handlar det om att stärka deltagarna i den studerade praktiken, att synliggöra vad som möjliggör respektive hindrar det de vill åstadkomma, för att göra det möjligt för dem att förbättra sin praktik. Syftet är att förbättra rektorernas praktiker, förståelsen för dessa praktiker samt förståelsen för förutsättningarna för rektorernas praktiker i fråga (jfr Carr & Kemmis, 1986).

#### **Demokrati, deltagande, samarbete och dialog**

I Norden har participatory action research, PAR (Kemmis & McTaggart, 2005) växt fram inom arbetslivsforskning och under 2000-talet utvecklats inom utbildningsvetenskapliga områden (Hansson, 2003; Rönnerman, Salo & Furu, 2008). Demokrati, jämlikhet och rättvisa är centrala begrepp. PAR framhäver vikten av just deltagandet, att såväl forskare som övriga deltagare engagerar sig i forskningsprocessen, och samarbetet mellan de deltagande parterna. Forskningen ses därmed som en samarbetande uppgift för forskaren och deltagarna (Gustavsen, 1996). Rönnerman m. fl. (2008) framhåller att PAR rimmar väl med våra nordiska traditioner kring bildning och folkbildning, enligt vilka vi genom interaktion och dialog med andra konstruerar kunskap som möjliggör förbättring av praktiker. Gustavsen (2001) talar i detta fall om en demokratisk dialog, det vill säga en dialog där samtliga berörda kan delta, där alla stödjer varandra att vara aktiva i dialogen, där alla har samma status och där alla accepterar att övriga deltagare kan ha bättre argument.

En bärande tanke i aktionsforskning är att växelverkan mellan handling, observation av handling och reflektion över handling i cykliska, spiralliknande

processer som hela tiden genererar nya frågor att fördjupa sig i kan generera förbättrade praktiker (Cohen, Manion & Morrison, 2011; McNiff, 1997). Forskaren får tillgång till fältet samt observerar och ställer tillsammans med övriga deltagare frågor kring det som sker i utvecklingsarbetet. Det är ett kritiskt reflekterande perspektiv som involverar alla deltagare. Wennergren (2014) argumenterar för att risktagande krävs av samtliga deltagare för att få till en kritisk reflektion. Både forskaren och övriga deltagare kan sedan ta med sig reflektionerna i det fortsatta arbetet, för att få en bättre grund att agera utifrån (Reason & Bradbury, 2001; Rönnerman & Olin, 2014). Såväl forskarens som de övriga deltagarnas praktik och teorier kan på så vis förbättras.

En risk som förs fram av Svensson m. fl. (2007) gällande aktionsforskning är att utvecklingen av praktiken tar överhanden och att kunskapsutvecklingen hamnar i skymundan. För att minska denna risk kan forskaren inta en annan roll än övriga deltagare. Svensson m. fl. förordar i det de kallar interaktiv forskning att forskaren inte är drivande i utvecklingsarbetet, utan mer sätter utveckling av akademisk kunskap i fokus. Forskaren får då rollen som kritisk reflektör, en roll som enligt Ohlsson (2002) utmärks just av att forskare och övriga deltagare tillsammans upptäcker dilemman, att forskaren kontinuerligt reflekterar över gjorda iakttagelser och relaterar observationerna till teori samt återför analyser för att möjliggöra gemensam reflektion. Som kritisk reflektör bidrar forskaren som utomstående således till den cykliska eller spiralliknande processen.

Sammanfattningsvis antas här att det är viktigt att betrakta praktikers målinriktning och att etiskt överväga såväl utomstående som övriga deltagares roller i ett planerat förändringsarbete. Det finns olika modeller för hur en akademisk aktionsforskare ska medverka och samverka i forskningsarbetet. Här antas att det är möjligt för en utomstående forskare att tillsammans med övriga deltagare studera den planerade förändringens praktik. Forskarens kritiska perspektiv och analys kan synliggöra förutsättningarna för deltagarnas praktik.

## 4. Metod

Syftet med föreliggande studie är att utveckla kunskap om gymnasierectorers praktiker i mötet med ett utvecklingsarbete för att förstå möjligheter och hinder för rektorer att verka för en planerad förändring. I fokus står en arena på vilken tio rektorer och en skolchef på en större gymnasieskola träffades med ett gemensamt utvecklingsarbete kring EL. Nedan beskrivs studiens forskningsstrategi, urval och genomförande följt av resonemang kring studiens trovärdighet och etiska aspekter.

### Aktionsforskning som strategi

Aktionsforskning valdes som strategi i studien för att kombinera vetenskaplighet med praktisk relevans. En genomgående tanke i forskningsprocessen var att vi tillsammans skulle kunna generera lärande och producera kunskap genom att verbalisera dilemman, diskutera metoder och tillvägagångssätt, analysera planerade förändringsaktiviteter samt presentera analyserade effekter av dessa. Lärdomarna och kunskaperna skulle sedan användas på våra respektive hemmaarenor; rektorerna för att förbättra sin praktik och jag för att kunna skriva min avhandling.

Utgångspunkten var således att skapa jämlika relationer där båda parter aktivt medverkade i kunskapsbildningen med syftet att generera såväl praktiskt användbar som akademisk, teoretiskt utvecklande kunskap (jfr Svensson m. fl., 2007). Avsikten var att utifrån det specifika samarbetet samt utifrån önskemål, behov och förutsättningar skapa en hållbar forskningsstrategi, snarare än att strikt följa en viss riktning inom aktionsforskning. Demokrati, deltagande, samarbete och dialog var för mig bärande tankar på den gemensamma arenan och i den cykliska forskningsprocessen för att kunna främja förbättrade praktiker.

### Gemensam arena

För att kunna studera praktik hävdar Schatzki (1996, 2001) att forskare måste göra en avgränsning. Han ser det totala fältet av praktiker som ett kompakt trassel av mänskliga aktiviteter som spänner över jordklotet. Forskaren bör i

detta trassel fokusera på en specifik arena i vilken människor interagerar för att uppnå ett speciellt mål.

De möten där rektorerna träffades för att arbeta med EL och på vilka jag också deltog är den huvudsakliga arena som utgör studiens undersökningsobjekt. Arenans kärna utgjordes av mötena. Det bör påpekas att undersökningsobjektet, de gemensamma mötena, även inbegrep erfarenheter av praktiker som rektorerna bar med sig till de gemensamma mötena, av de praktiker rektorerna var en del på sina respektive enheter. För att få inblick i vad rektorerna bar med sig till den gemensamma arenan besökte jag även tre av rektorerna då de hade arbetslagsmöten med sina lärare.

På den gemensamma arenan var jag en deltagare i att utveckla praktiken och för att samla empiri till analys för kunskapsutveckling (jfr Carr & Kemmis, 1986; Kalleberg, 1992). Genom dialog, återkoppling och systematisk reflektion på arenan strävade vi efter att generera nya frågor, strategier och handlingar för såväl mig som övriga deltagare i våra respektive praktiker utanför den gemensamma arenan (jfr Svensson m. fl., 2007). Genom systematisk och kritisk reflektion kring varje möte på den gemensamma arenan fick jag insikter om rektorernas praktiker och behov. Dessa insikter ledde i sin tur till att forskningsfrågor och forskningsmetoder förändrades. För mig var således tillgången till den gemensamma arenan, rektorernas vardag och deras perspektiv en förutsättning för att utveckla kunskap (jfr Svensson m. fl., 2007).

Utifrån rektorernas önskemål och för att kunna distansera mig, både som processledare och som forskare, intog jag rollen som medvetandegörare, snarare än problemlösare (jfr Greenwood & Levin, 1998). Kraven på mig som utomstående var att bidra till läroprocesserna på den gemensamma arenan och att kritisera arbetet på ett sätt som motiverade rektorerna. Jag skulle öppna upp för nya perspektiv i samtalet och få rektorerna att tala om det som de annars inte talade om. För att möjliggöra detta fick rektorerna kontinuerligt återkoppling inför vidare samtal och arbete på arenan, för att jag i min tur skulle få djupare insikt i deras praktiker kring utvecklingsarbetet. Återkopplingen bestod av mina iakttagelser och analyser av vad som skedde på arenan i form av summeringar med reflektioner. Jag hade därmed en stödjande och utmanande snarare än drivande eller styrande roll när det gäller vad som pågick på den arena som vi delade (jfr Svensson m. fl., 2007). Ansvaret för utveckling låg sålunda inte på mig, utan på rektorerna.

### Faser i forskningsprocessen

Forskningsprocessen kan beskrivas i olika faser; en planeringsfas, en genomförandefas, en analysfas och en presentationsfas.

I planeringsfasen träffade jag dels samordnaren och skolchefen och dels hela rektorsgruppen, för att samtala om vad vi skulle kunna ha för nytta av att samarbeta med varandra. Denna fas innehöll även formulering av dilemman och forskningsfrågor, liksom samtal om metoder. Den övergripande forskningsfrågan formulerades efter den samordnande rektorns nyfikenhet på hur kreativa hon och hennes kollegor kunde vara i att skapa förutsättningar för EL och hennes intresse av att få deras gemensamma arbetsprocess synliggjord. Metoderna för studien växte fram i dialog mellan mig och samordnaren, men också med rektorerna, utifrån vad jag ansåg lämpligt och utifrån vad de ansåg möjligt och relevant för dem. Vad som kännetecknade planeringsfasen var att den pågick parallellt med genomförandefasen och innehöll ständiga omförhandlingar.

Genomförandefasen bestod av aktioner i form av dialog och arbete på den gemensamma arenan med att förändra praktiken på densamma. Samtidigt pågick dialogen mellan mig och rektorerna via samtal och mejlväxling utanför den gemensamma arenan. Dialogen innefattade återkoppling och reflektion kring arbetet på den gemensamma arenan. Även om samordnaren var den primära mottagaren för mina observationer och frågor, delgavs dessa också rektorerna. Avsikten med detta var att få med så många perspektiv som möjligt på den återkoppling jag gav. I rollen som kritisk reflektor försökte jag utmana med kritiska frågor för att nå en ökad förståelse av rektorernas praktiker (jfr Ohlsson, 2002). Målet var att tillsammans utifrån återkopplingar i dialogen komma till nya insikter och nya handlingar.

Även analysfasen pågick kontinuerligt via observationer, reflektioner över observationer, återkopplingar och reflektioner över återkopplingar. Hela analysprocessen genomfördes däremot inte i samverkan, utan påbörjades gemensamt och avslutades sedan av mig när jag lämnat arenan.

I presentationsfasen skedde presentation av preliminära resultat dels i samverkan på konferenser och dels var för sig i olika sammanhang. De preliminära resultaten användes av samordnaren och rektorerna främst för att utveckla det fortsatta arbetet, men också för att sprida erfarenheter i olika nätverk utanför den egna skolan. Jag använde resultaten för kunskapsgenere-

ring och teoriutveckling i denna avhandling (jfr Svensson m. fl., 2007). De olika delarna i forskningsprocessen summeras i tabell 1 nedan.

Tabell 1 Faser i forskningsprocessen

Fas	Tidsperiod	Forskningsaktivitet
Planering	juni 2009 - augusti 2010	Formulering av forskningsfrågor Förhandling om metoder för insamling av empiri
Genomförande	september 2009 – september 2010	Deltagande i aktioner på den gemensamma arenan Insamling av empiri
Analys	september 2009 – september 2014	Återkoppling av observationer och samtal Egen och gemensam reflektion över återkoppling Analys av empiri
Presentation	mars 2010 – november 2015	Konferenspresentationer m. m. Avhandlingsskrivande

## Urval

Aktionsforskning kräver aktivt deltagande i forskningsprocessen av samtliga. Som kommundoktorand hade jag i uppdrag att genomföra en studie. Jag var själv intresserad av rektorers arbete med EL och sökte rektorer som bedrev eller planerade att komma igång med utvecklingsarbete om EL. Eftersom jag i egenskap av processledare under hösten 2009 skulle stödja tio rektorer på en större gymnasieskola i deras utvecklingsarbete att initiera och skapa förutsättningar för EL och några av dem, till skillnad från övriga rektorer i kommunen, visade intresse för aktionsforskning med en utomstående forskare, blev urvalet av skola och rektorer en konsekvens av situationen. Urvalet gjordes därmed ändamålsenligt utifrån forskningsstrategi och utifrån innehåll (Cohen m. fl., 2011).

I enlighet med riktlinjerna från Vetenskapsrådet (2003) informerades emellertid samtliga rektorer i kommunens skolor muntligen på ett möte om kriterierna för forskningen och erbjöds att medverka. Informerat samtycke, i den mån det är möjligt att i förväg informera om en aktionsforskningsstudie, inhämtades från samtliga rektorer på den aktuella skolan.

## Genomförande

Empiri till studien har samlats via observationer av rektorernas gemensamma möten i utvecklingsarbetet att initiera och skapa organisatoriska förutsätt-

ningar för EL, fokusgruppsamtal med rektorerna angående den gemensamma arbetsprocessen i utvecklingsarbetet och fokusgruppsamtal om rektorernas arbete att förankra EL bland sina lärare. Därutöver har empiri också samlats via loggboksskrivande av mig och den samordnande rektorn samt några av de övriga rektorerna i studien.

### **Deltagande observationer av gemensamma möten**

Under perioden september 2009 till april 2010 deltog jag vid åtta tillfällen på rektorernas gemensamma möten angående utvecklingsarbetet om EL. Vid fyra av dessa möten intog jag rollen som processledare tillsammans med en kollega och fungerade som deltagande observatör. Under resterande möten intog jag en mer passiv ledarroll, men deltog när rektorerna bjöd in till det. Observatörsrollen skiftade därmed mellan ”deltagare som observatör” och ”observatör som deltagare” (jfr Cohen m. fl., 2011).

Rektorernas möten varade i genomsnitt tre timmar. Observationerna av dem var öppna, det vill säga inga observationsscheman användes. I fokus för observationerna stod rektorernas handlingar, vad de sa och gjorde under mötena samt hur de relaterade till varandra. Jag förde fältanteckningar, vilka i direkt anslutning till respektive möte skrevs rent och kompletterades (jfr Cohen m. fl., 2011). Med undantag av mig tilldelades samtliga deltagare fingerrade namn som sedan användes i all empiri. Även lärare, skolor, konsulter och liknande som rektorerna hänvisade till anonymiserades. Fältanteckningarna stämades vidare muntligen av med processledarkollegan. Respektive anteckning utgörs av 2-15 datorskrivna sidor text, sammanlagt 67 sidor, och är att betrakta som mina rekonstruktioner av de möten som jag deltog i. Dessa rekonstruktioner benämns i kronologisk ordning som Fältanteckning 1-8. Fältanteckningarna utgör en beskrivning av delar av rektorernas arbetsprocess; de arbetade också med utvecklingsarbetet på möten då jag inte deltog.

Under forskningsprocessens gång lästes varje fältanteckning av mig ett flertal gånger för att kunna ge de deltagande rektorerna återkoppling på arbetsprocessen. Den första återkopplingen gavs till rektorerna skriftligt i september 2009, efter två inledande möten. Denna återkoppling gavs även muntligt. Återkoppling 2, 3 och 4 gavs i oktober, november samt december samma år, dock enbart skriftligt. Den sista återkopplingen gavs såväl muntligt som skriftligt efter aprilmötet 2010, då också en sammanfattande återkoppling gavs för samtliga möten. De skriftliga återkopplingarna bestod av en summe-

ring av fältanteckningarna, mina reflektioner samt klargörande och utmanande frågor. Den samordnande rektorn fick dessutom antingen skriftlig eller muntlig återkoppling av liknande karaktär men mer kortfattat efter varje möte.

Nedanstående tabell visar en överblick över gjorda observationer av rektorernas gemensamma möten. Tidpunkten för respektive observation, observationens omfattning i tid, vilken form av möte som observerades, det empiriska materialets omfång samt vilken typ av återkoppling rektorerna fick och när anges.

Tabell 2 Beskrivning av tid, mötesform och omfattning av empiri för genomförda observationer och återkopplingar på observationer

Tidpunkt	Tidsomfattning	Mötesform	Empiriskt material
September, 2009	3 timmar	Processledningstillfälle	Fältanteckning 1, 6 s.
September, 2009	4 timmar	Möte utan processledare	Fältanteckning 2, 15 s.
<b>Muntlig och skriftlig återkoppling</b>			
Oktober, 2009	3 timmar	Processledningstillfälle	Fältanteckning 3, 6 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
November, 2009	6 timmar	Möte utan processledare	Fältanteckning 4, 11 s.
November, 2009	2 timmar	Möte utan processledare	Fältanteckning 5, 8 s.
November, 2009	1 timme	Processledningstillfälle	Fältanteckning 6, 2 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
December, 2009	2 timmar	Möte utan processledare	Fältanteckning 7, 14 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
April, 2010	3 timmar	Processledningstillfälle	Fältanteckning 8, 5 s.
<b>Muntlig och skriftlig återkoppling</b>			

I avhandlingens resultatkapitel har utdrag från fältanteckningarna i vissa fall justerats för att underlätta läsningen och förståelsen. Det rör sig om korrigeringar av stavning och syftning, liksom tillägg av borttappade ord.

## Fokusgruppsamtal om gemensamma möten

För att följa upp de deltagande observationerna och se hur deltagarna reflekterade över det oväntade (Ohlsson, 2002) jag fann i fältanteckningarna från de rektorsgemensamma mötena genomfördes fokusgruppsamtal med rektorerna. Wibeck (2000) beskriver fokusgruppsamtal som en metod lämplig för just uppföljning och som fördelaktigt kan kombineras med deltagande observationer. Fokusgruppsamtalen blev ett sätt att skapa en reflekterande gemenskap (jfr Argyris m. fl., 1985) i vilken vi tillsammans kunde samtala om utmaningar i arbetet och nå en djupare förståelse. För studien utgjorde samtalen vidare ett sätt att fånga ytterligare uttalanden, handlingar och relationer.



#### 4. METOD

Samtalen genomfördes i augusti och september 2010. Då det varit svårt att få fram samtliga rektorers röster i processen valdes parvisa samtal. Samtalen kan på så vis delvis betraktas som dyadiska samtal, då ett fokusgruppsamtal, enligt Wibeck (2000), kräver fler än två deltagare med samma fokus. Med mig som tredje part fick samtalen ändå karaktären av fokusgruppsamtal. Parindelningen gjordes i samråd med samordnaren för utvecklingsarbetet utifrån kriterierna att rektorerna skulle kunna tala öppet med varandra, men inte hamna tillsammans med den som de till vardags arbetade närmast, för att undvika vardagliga mönster och roller i samtalen (jfr Wibeck, 2000). Deltagarna bestämde själva tid och plats, vilket resulterade i att samtliga samtal ägde rum på deras arbetsplats, i rum de själva hade bokat.

Med en samtalsguide (se bilaga 1) bestående av punktvisa påståenden av sådant jag observerat träffade jag rektorerna en till en och en halv timme per par, med undantag av ett samtal som var kortare. Som inledning summerade jag kort mina observationer av vad rektorerna gjort och talat om under de gemensamma mötena samt hur de hade relaterat till varandra och till andra. Därefter gav jag exempel på frågor och områden som rektorerna satt ord på men lämnat därhän och på sådant som låg under ytan men inte hade lyfts under deras gemensamma möten. Samtalsämnet bestämdes således av mig och den inledande återberättelsen fungerade som en ram för samtalet (jfr Wibeck, 2000). Min roll var att agera moderator och samtalen var varken strukturerade eller ostrukturerade, vilka är de varianter Wibeck (2000) beskriver, utan snarare semistrukturerade.

Vid tidpunkten för fokusgruppsamtalen var enbart åtta rektorer tillgängliga för medverkan varav en i sista stund blev förhindrad att närvara. Antalet medverkande rektorer blev sålunda sju. Det resulterade i fyra samtal, vilka spelades in och transkriberades i omedelbar anslutning till respektive samtal. Transkriptionerna utgör sammanlagt 115 sidor text. De är i huvudsak ordgranna. Upprepningar av småord och hummanden har utelämnats, liksom att ordföljden i några fall har ändrats för att underlätta förståelsen vid citering.

Efter de tre första samtalen fick samordnaren en skriftlig återkoppling, vilken kompletterades med en muntlig återkoppling efter att även det sista samtalet hade genomförts. En överblick över samtalen ges i nedanstående tabell. Tidpunkten för respektive fokusgruppsamtal, samtalens omfattning i tid, antalet deltagare och det empiriska materialets omfång anges. Likaså anges i tabellen vilken typ av återkoppling rektorerna fick och när denna återkoppling gavs.

Tabell 3 Tidpunkt, omfattning, antal deltagare gällande fokusgruppsamtal om rektorers gemensamma möten

Tidpunkt för samtal	Tidsomfattning	Antal deltagare (inkluderar mig)	Empiri
Augusti 2010	75 minuter	3	Transkription, 33 s.
Augusti 2010	65 minuter	3	Transkription, 30 s.
Augusti 2010	35 minuter	2	Transkription, 13 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
September 2010	80 minuter	3	Transkription, 39 s.
<b>Muntlig återkoppling</b>			

### Fokusgruppsamtal om förankringsarbete

I fältanteckningarna från observationerna av rektorernas gemensamma möten blev det tydligt att en utmaning för rektorerna var att förankra EL bland sina lärare. Då jag lyfte detta och vi samtalade kring hur rektorerna kunde hantera dilemmat kom kollegahandledning (se t. ex. Langelotz, 2014; Langelotz & Rönnerman, 2014; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997) upp som en idé. Fyra av rektorerna ville medverka i detta och fattade beslut om att träffas en gång i månaden under våren 2010. Kollegahandledningssamtalen kom att karaktäriseras som fokusgruppsamtal just om rektorernas arbete att förankra EL bland lärarna. Tanken med fokusgruppsamtalen ur forskningssynpunkt var att få ytterligare insikter i sådant som inte direkt utspelade sig på den gemensamma arenan men ändå inverkad på densamma. Det antogs generera en djupare förståelse av rektorers möjligheter att initiera och skapa organisatoriska förutsättningar för EL.

Rektorerna enades om att inför samtalen dokumentera sina erfarenheter från förankringsarbetet och behandla dilemman under träffarna. Syftet var att systematisera erfarenhetslärandet så att rektorerna kunde få nytta av det i sitt förankringsarbete. Samtalsämnen bestämdes därmed av de medverkande rektorerna, vilka i början av varje tillfälle kort redogjorde för sina dilemman och därefter gemensamt valde ett dilemma att fördjupa sig i. Även samtalsstrukturen bestämde de själva. Min roll blev att agera samtalsledare. Sammanlagt blev det fyra samtal varav det första till största del ägnades åt planering av kollagahandledningen och det sista kom att utgöra en reflektion av träffarna.

Fokusgruppsamtalen om rektorernas förankringsarbete av EL bland lärarna spelades in och transkriberades i direkt anslutning till respektive samtal. Efter respektive transkribering sammanfattades samtalen i form av minnes-

#### 4. METOD

anteckningar som delgavs de deltagande rektorerna, av vilka den samordnande rektorn var en. Minnesanteckningarna kompletterades med gemensam skriftlig återkoppling på såväl loggar inför samtalen som samtalen i sig. Transkriptionerna utgör sammanlagt 54 datorskrivna sidor text. Även dessa transkriptioner är i huvudsak ordagranna. Upprepningar av småord och hummanden har utelämnats, liksom att ordföljden i några fall har ändrats för att underlätta förståelsen vid citering.

En överblick över samtalen ges i nedanstående tabell. Tidpunkten för respektive fokusgruppsamtal, samtalens omfattning i tid, antalet deltagare, det empiriska materialets omfång anges, liksom vilken typ av återkoppling rektorerna fick och när denna återkoppling gavs. Det bör påpekas att samtliga fyra rektorer inte var närvarande under hela samtalet vid det andra tillfället.

Tabell 4 Tidpunkt, omfattning, antal deltagare gällande fokusgruppsamtal om förankringsarbete

Tidpunkt för samtal	Tidsomfattning	Antal deltagare (inkluderar mig)	Empiri
Februari 2010	90 minuter	5	Transkription, 18 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
Mars 2010	90 minuter	5	Transkription, 23 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
April 2010	60 minuter	3	Transkription, 13 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			
Maj 2010	30 minuter	5	Transkription, 7 s.
<b>Skriftlig återkoppling</b>			

### Logganteckningar

För att samla ytterligare empiri om rektorernas utvecklingsarbete kring EL och vårt forskningssamarbete dokumenterade jag i loggform kommunikationen med samordnaren, övriga rektorer och skolchefen under arbetets gång, från den 2 juni 2009 till den 11 november 2010. Inför och/eller efter varje kontakt, samtal eller möte, gällande EL, med rektorerna antecknade jag vad som sades/gjordes, vad jag tänkte/kände och vad jag tänkte kunde vara klokt att göra i nästa steg. Anteckningarna är ibland utförliga och reflekterande över såväl mina som de övriga deltagarnas handlingar, ibland mer kortfattade. Sammanlagt rör det sig om 98 datorskrivna sidor text. Dessa logganteckningar benämns Logg, med ett tillägg om vilken månad och vilket år de är skrivna, såsom Logg, januari 2010.

Även samordnaren och några av rektorerna förde under forskningsprocessens första år, från augusti 2009 till maj 2010, logganteckningar som de emellanåt delgav mig, vissa återkommande, andra mer sporadiskt. Sammanlagt fick jag tillgång till anteckningar från alla utom en rektor. Två av rektorerna gav mig en logganteckning på en halv sida vardera under hela perioden, medan två andra skickade in åtta stycken anteckningar vardera, samtliga på minst en datorskriven sida. Totalt rör det sig om 35 datorskrivna sidor text. Anteckningarna kretsar kring deras gemensamma arbete att skapa förutsättningar för EL samt deras individuella arbete att initiera EL bland lärarkåren. Även dessa logganteckningar skiftar i karaktär och omfattning. Liksom med fokusgruppsamtalen var tanken att i loggarna få syn på sådant som kanske inte framkom under de rektorsgemensamma mötena. Rektorernas logganteckningar benämns Rektorslogg, med ett tillägg om vilken månad och vilket år de är skrivna, såsom Rektorslogg, januari 2010.

Utdrag från såväl mina som rektorernas logganteckningar har avhandlingens resultatkapitel i vissa fall justerats för att underlätta läsningen och förståelsen. Det rör sig om korrigeringar av stavning, syftning och ordföljd liksom tillägg av borttappade ord.

## Analys

Fokus i föreliggande studie är rektorers praktiker i utvecklingsarbete och hur dessa praktiker möter och påverkar rektorers möjligheter att verka för en planerad förändring. För att förstå vad som skedde i rektorernas praktiker i utvecklingsarbetet valde jag att identifiera målinriktningarna eller de faktiska projekt (Kemmis & Grootenboer, 2008; Schatzki, 2002) som uppträdde på den arena som har studerats. Faktiska projekt synliggörs via analyser, till skillnad från planerade projekt som finns beskrivna i måldokument. För att se vilket eller vilka projekt som inverkade på det enligt utvecklingsarbetet tänkta projektet att skapa förutsättningar för EL, undersöktes därefter styrkan eller kraften i engagemanget i de faktiska projekten i relation till varandra. För att få en förståelse för varför just de upptäckta projekten formades och varför vissa av dem blev starka respektive svaga, mer eller mindre dominerande, valde jag att synliggöra de olika arrangemangen kring de praktiker som projekten var en del av. Slutligen, för att undersöka möjligheter och hinder för rektorer att arbeta med aktionsforskning, valde jag att analysera forskningssamarbetet i relation till rektorernas praktiker. Analysen av rektorernas praktiker i möte

med utvecklingsarbete har i studien därmed gjorts i fyra steg, vilka alla presenteras nedan.

### **Analys av projekt**

De faktiska projekten är centrala för att förstå rektorernas möjligheter att verka för en planerad förändring. Utgör rektorernas utvecklingsarbete en praktik, ett samtal och handlande mellan en grupp deltagare med syfte att genomföra den planerade förändringen? Rektorerna i föreliggande studie hade formulerat ett uppdrag att skapa organisatoriska förutsättningar för EL. Sett utifrån Kemmis och Grootenboers (2008) praktikteori är det detta uppdrag som enligt uppdragsgivarens önskan ska utgöra projektet som håller samman deras praktik. Rektorernas samtal och handlingar i ett engagerat deltagande ska forma detta projekt är det tänkt, men frågan är om så sker?

Projekt är utifrån Schatzkis (2001) resonemang målinriktade. Lave och Wenger (1991) beskriver hur en målinriktning tar sig uttryck i deltagarnas engagemang, en vilja att lära om det de upplever som dilemman i arbetslivet och en vilja att bli fullvärdiga deltagare i den sociala praktik där samtalen om dessa dilemman försiggår. Engagemang och målinriktning kan, tänker jag mig, visa sig i såväl arbetslivet som förhandlingar och spänningar mellan deltagare. Moment av arbetslivet kan antas vara en fingervisning om projekt, medan förhandlingar och spänningar kan antas vara en konsekvens av att olika projekt kolliderar eller hamnar i konflikt med varandra. Förhandlingar ventileras öppet, medan spänningar är sådant som det inte talas öppet om.

Analysen syftar således till att klarlägga 1) huruvida det planerade utvecklingsarbetet utgör ett projekt och sålunda en praktik, 2) huruvida eventuellt övriga projekt som rektorerna är engagerade i uppträder på den arena som utgör utvecklingsarbetet och 3) hur i så fall dessa projekt relaterar till varandra och möjliggör eller hindrar utvecklingsarbetet med att initiera och skapa förutsättningar för EL.

För att undersöka vilka projekt som uppträdde på den arena som utgjorde rektorernas utvecklingsarbete konstruerade jag ett analysinstrument med följande frågor till empirin:

1. I vilka situationer uppstår det arbetslivet, förhandlingar och spänningar (engagemang)?
2. Vilka är deltagarna och hur relaterar de till varandra? (relationer)

3. Vad säger och vad gör deltagarna? (uttalanden och aktiviteter)
4. Vilka praktiska dilemman ligger bakom den arbetsiver samt de förhandlingar och spänningar som går att finna, och på vilket sätt vill rektorerna lösa dilemmat, det vill säga vilken är målinriktningen?

För att finna moment av arbetsiver samt förhandlingar och spänningar, användes styrd innehållsanalys baserad på Hsieh och Shannon (2005) i kombination med Graneheim och Lundmans (2004) beskrivning av tillvägagångssätt vid innehållsanalys. Den styrda innehållsanalysen lämpar sig då kategorier redan är förutbestämda utifrån en teori (Hsieh & Shannon 2005). Innehållsanalys kännetecknas av ett systematiskt kodnings- och kategoriseringsarbete och analysen resulterar i textnära, teoretiskt användbara generaliseringar (Downe-Wamboldt, 1992; Hsieh & Shannon, 2005).

Fältanteckningarna utgjorde grunden för analysen. De lästes igenom flera gånger, såväl under utvecklingsarbetet som efter genomfört utvecklingsarbete, för att få grepp om helheten. Baserat på Graneheim och Lundmans (2004) modell för innehållsanalys lästes de sedan ytterligare en gång, inför det mer systematiska analysarbetet, i kronologisk ordning. I respektive fältanteckning identifierades de i förväg kända kategorierna, 'moment av arbetsiver' samt 'förhandlingar' och 'spänningar' med hjälp av understrykning samt kommentarer kring vilken form av engagemang det rörde sig om. Varje understrykning kom att utgöra en meningsenhet (jfr Graneheim & Lundman, 2004). Varje meningsenhet kondenserades därefter, gavs en kod samt preciseras till en underkategori, vilket exemplifieras nedan i tabell 5.

#### 4. METOD

Tabell 5 Exempel på meningsenheter, kondenserade enheter, koder och underkategorier inom olika kategorier utifrån Fältanteckning 6

Kategori	Meningsenhet	Kondenserad enhet	Kod	Underkategori
Arbetsiver	Jag och min processledarkollega fick tillfälle att som hastigast titta in till rektorerna för att lyssna och utmana när de arbetade med sitt utvecklingsarbete under ett av stadens chefsmöten på en konferensanläggning.	Processledarna fick tillfälle att delta i utvecklingsarbetet för att lyssna och utmana.	Processledarna vill lyssna och utmana rektorerna.	Vill lyssna och utmana
Arbetsiver	Rektorerna samtalar om strategier i utvecklingsarbetet kring EL, det vill säga vilka förutsättningar de behöver skapa. De sitter runt ett bord och Joakim står vid en white board tavla och för ordet samt antecknar på tavlan.	Rektorerna samtalar om och formulerar gemensamt vilka förutsättningar de behöver skapa för EL.	Rektorerna försöker förstå vilka förutsättningar EL kräver	Förstå vad EL kräver
Arbetsiver	De samtalar om vad EL är och kommer fram till att EL innebär en ny lärar- och elevroll samt en ny kunskapssyn.	Rektorerna menar att EL innebär en ny lärarroll, elevroll och kunskapssyn.	Rektorerna definierar EL.	Förstå vad EL är
Förhandling	Efter en kort tystnad ställer någon frågan om rektorerna verkligen kan genomföra en förändring av andra ordningen. Någon ställer frågan vad en förändring av andra ordningen egentligen innebär. Chefen vill dit, är rektorerna eniga om, men själva uttrycker några av dem ha förnyelse som ett första mål, alltså inte förändring.	Några av rektorerna ifrågasätter om skolchefens strävan efter större förändringar är möjliga.	Några rektorer ifrågasätter större förändringar.	Önskar mindre förändringar

REKTORERS PRAKTIKER I MÖTE MED UTVECKLINGSARBETE

Spänning	Olof lyfter programmålen igen. Patrik blir irriterad och säger "Vart är vi på väg? Jag finner ingen mening att diskutera samma sak varje gång." Ingen av de andra säger något.	En rektor blir irriterad på en kollega när denne lyfter något som de har lyft flera gånger tidigare	En rektor vill inte älta, utan komma vidare.	Vill arbeta med utvecklingsarbetet
----------	--	---	--	------------------------------------

Exemplet i tabell 5 visar att arbetsiver kunde innefatta processledarnas iver att lyssna på och utmana rektorerna, liksom rektorernas iver att förstå vad EL kräver och vad EL är. Exemplet visar vidare att förhandlingar kunde röra graden av förändringar som skulle åstadkommas och att spänningar kunde innefatta olika individuella önskemål om hur utvecklingsarbetet skulle genomföras.

Efter att ha identifierat moment av arbetsiver samt förhandlingar och spänningar i fältanteckningarna gick jag vidare till resterande empiri för att se hur underkategorierna kom till uttryck där. Underkategorierna blev ett steg på vägen att analysera fram vilka målinriktningar som låg i arbetsivern samt kom i konflikt i förhandlingarna och spänningarna, det vill säga vad rektorerna försökte lösa eller upprätthålla. De underkategorier som låg nära varandra eller som hade kopplingar till varandra förenades till en huvudkategori. Ett exempel visas i tabell 6 nedan. Huvudkategorierna kom sedan att utgöra projekten.



#### 4. METOD

Tabell 6 Exempel på hur underkategorier förenades till en huvudkategori

Meningseenhet	Kondenserad enhet	Kod	Underkategor i	Kategori
Rektorerna samtalar om strategier i utvecklingsarbetet kring EL, det vill säga vilka förutsättningar de behöver skapa. De sitter runt ett bord och Joakim står vid en white board tavla och för ordet samt antecknar på tavlan.	Rektorerna samtalar om och formulerar gemensamt vilka förutsättningar de behöver skapa för EL.	Rektorerna försöker förstå vilka förutsättningar EL kräver	Förstå vad EL kräver	
De samtalar om vad EL är och kommer fram till att EL innebär en ny lärar- och elevroll samt en ny kunskapssyn.	Rektorerna menar att EL innebär en ny lärarroll, elevroll och kunskapssyn.	Rektorerna definierar EL.	Förstå vad EL är	
Ingvar avslutar sin del av rundan med att konstatera att ju mer han tänker på EL desto svårare får han för att få en bild av hur schemat kan se ut. Om fyra lärare har en klass under en halvdag kan lärarna inte vara någon annanstans, reflekterar han högt. Han begriper inte hur det ska fungera schemamässigt, så organisatoriskt sett är han ännu inte i hamn, menar han. Ingen av de övriga verkar ha en lösning, utan några av dem nickar instämmande, men ingen säger något.	Rektorerna har svårt att se hur schemat kan se ut om fyra lärare har en klass under en halvdag och de då inte kan vara uppbundna någon annanstans.	Rektorerna försöker förstå hur EL ska fungera schemamässigt.	Förstå hur EL ser ut i praktiken	Förstå vad EL innefattar

Exemplet i tabell 6 visar hur underkategorierna 'Förstå vad EL kräver', 'Förstå vad EL är' och 'Förstå hur EL ser ut i praktiken' sammanfogades till huvudkategorin 'Förstå vad EL innefattar', ett av de identifierade projekten i studien.

Meningseenheterna kom vidare att utgöra de uttalanden, aktiviteter och relationer som formade projekten. Analysarbetets första steg bestod på så vis i att identifiera, koda, kategorisera samt att hitta mönster.

## **Analys av projektens styrka i relation till varandra**

Efter att ha urskilt projekten blev analysens andra steg att försöka förstå hur de olika projekten förhöll sig till varandra och hur det möjliggjorde eller hindrade det planerade förändringsarbetet.

För att analysera fram styrkan i projekten i förhållande till varandra och i förhållande till det för utvecklingsarbetet önskade projektet har projektens styrka analyserats utifrån tre perspektiv vid olika tidpunkter under utvecklingsarbetets gång. De tre perspektiven är:

1. andelen deltagare utifrån hur många som förväntades delta enligt uppdrag
2. graden av engagemang sett till de tre aspekter som fokuserades i analysinstrumentet (arbetsiver, förhandlingar och spänningar) utifrån hur ofta dessa former av engagemang observerades
3. karaktären på relationerna inom projektet, närmare bestämt om de var symmetriska eller asymmetriska.

En stor andel deltagare, ett stort engagemang och symmetriska relationer antas forma starka och tydligt synbara projekt som inverkar på det enligt utvecklingsarbetet önskade projektet. Färre deltagare, litet engagemang och asymmetriska relationer antas forma svaga och mer underliggande projekt utan större inverkan på det önskade projektet.

För att göra denna analys konstruerades en matris (se bilaga 2) i vilken andelen deltagare, graden av engagemang och karaktären på relationerna inom respektive projekt bedömdes vid forskningsprocessens början i juni och augusti 2009 samt sedan vid sex olika perioder, nämligen tvåmånadersperioderna september till oktober 2009, november till december 2009, januari till februari 2010, mars till april 2010, maj till juni 2010, augusti till september 2010. Juli månad är borttagen båda åren, då det inte pågick någon aktivitet att observera då. Andel deltagare och grad av engagemang uppskattades till liten/litet, måttlig/måttligt eller stor/stort. Karaktären på relationerna anges som symmetriska eller asymmetriska för respektive tidpunkt eller period. På så vis utkristalliserades vilka projekt som stod i förgrunden och vilka som var mer underliggande samt vilka som därmed rimligtvis inverkar på det önskade projektet.

#### 4. METOD

För att visualisera ovan nämnda matris översattes den till en graf utifrån just resonemanget att en stor andel deltagare, ett stort engagemang och symmetriska relationer formar ett starkt projekt och en liten andel deltagare, svagt engagemang och asymmetriska relationer skapar ett svagt projekt. Stor andel deltagare, stort engagemang och symmetriska relationer fick alla beteckningen + (plus) i översättningsprocessen. Måttlig andel deltagare och måttligt engagemang fick beteckningen +/- . Liten andel deltagare, litet engagemang och asymmetriska relationer fick beteckningen - (minus). Svagast möjliga projekt, med liten andel deltagare, svagt engagemang och asymmetriska relationer fick - på allt och fick därmed poängsättningen 0. Liten andel deltagare och måttligt engagemang eller vice versa i kombination med asymmetriska relationer fick poängsättningen 1. På så vis skapades en matris för poängsättning där projekt med stor andel deltagare, stort engagemang och symmetriska relationer fick högsta poängsättningen, som kom att bli 9 (se tabell 7 nedan). Således kunde matrisen slutligen omvandlas till en graf, som presenteras i resultatdelen.

Tabell 7 Översättningstabell för styrkan i analyserade projekt från matris till graf baserad på andelen deltagande, graden av engagemang och typ av relationer (symmetriska eller asymmetriska)

Deltagande	Engagemang	Relationer	Poäng
+	+	+	9
+/-	+	+	8
+	+/-	+	8
+/-	+/-	+	7
+	+	-	6
-	+	+	6
+	+/-	-	5
+/-	+	-	5
+/-	-	+	4
-	+/-	+	4
+	-	-	3
-	+	-	3
+/-	+/-	-	2
+/-	-	-	1
-	+/-	-	1
-	-	-	0

## Analys av arrangemang

För att förstå vad som formade de faktiska projekten och den varierande kraften i dem gjorde jag som ett tredje steg i analysarbetet en analys av kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang (Kemmis & Grootenboer, 2008) för praktikerna utifrån de mönster som blev tydliga i empirin. Arrangemangen kan möjliggöra utvecklingsarbetets intention att skapa organisatoriska förutsättningar för EL genom att ge strukturer för det, men även hindra genom motverkande strukturer. Arrangemangen används sålunda i analysen för att förklara varför det är just vissa projekt som uppkommer på den studerade arenan och inga andra samt varför en del av dem blir starka och andra svaga. Forsman m. fl. (2014) hävdar att materiella och ekonomiska arrangemang ofta är enkla att identifiera, medan de kulturella och diskursiva samt sociala och politiska arrangemangen kan vara vanskeligare att få syn på. Analysen tar fasta på tydliga mönster och arrangemang som kunde urskiljas i empirin.

Analysen bestod i att läsa igenom all empiri i sökande efter arrangemang, stryka under identifierade arrangemang, ange vilken typ av arrangemang det rörde sig om samt slutligen ge en preciserande benämning åt arrangemanget. Fältanteckningar, transkriptioner och logganteckningar utgjorde således grunden för analysen. Nedanstående utdrag exemplifierar urskiljbara materiella och ekonomiska arrangemang som fick benämningen materiella resurser:

Skolledarna har avsatt eftermiddagen mellan klockan 13 och 16 samt hela nästkommande dag till arbete med EL på en konferensanläggning. Under denna eftermiddag ska de, utifrån ett förslag från XX [en extern konsult], sätta sig in i lärarrollen och tillsammans uppdelade i två grupper, fiktiva arbetslag, planera ett ämnesövergripande arbete utifrån EL som förhållningssätt enligt XX:s upplägg (Fältanteckning 2).

Exemplet visar att rektorerna hade resurser i form av tid, lokaler och stödpersoner i form av en extern konsult för sitt planerade förändringsarbete. Nästa exempel visar på urskiljbara sociala och politiska arrangemang som fick benämningen påtryckningar:

Jag hade hunnit läsa lokaltidningen på morgonen och i den sett ännu en insändare skriven av en förälder som ifrågasatte skolans satsning på EL. Detta väckte skolledarnas intresse och jag fick frågor om vad det stod i insändaren, vem som hade skrivit den och vilket intryck den gav. Matilda hämtade tidningen och Joakim läste insändaren högt (Fältanteckning 8).

#### 4. METOD

Exemplet visar att rektorerna utsattes för påtryckningar av bland annat föräldrar och massmedia när det gällde det planerade förändringsarbetet.

I arbetet att analysera arrangemang hämtades vidare inspiration från Huberman och Miles (1994) och deras beskrivning av vinjetter. En vinjett är en kort text som summerar kärnan i förhållande till det som eftersöks i en mängd empiri och som på så vis ger inblick i det dominerande och betydelsefulla. Vinjetten har narrativ karaktär och sätter det typiskt återkommande i stället för det sensationella eller unika i fokus. Jag valde att frångå den narrativa formen och i stället, utifrån vad som träder fram i empirin gällande de olika arrangemangen, skrev jag en kort summering för varje arrangemang utifrån de tydliga mönster som framkom. Vid skrivandet lånade jag i några fall begrepp från tidigare forskning som presenteras i denna avhandling. Det gjorde jag när jag såg tydliga kopplingar till den tidigare forskningen för att underlätta förståelsen genom att använda vedertagna begrepp för det som gick att urskilja. Summeringarna använde jag sedan för att försöka förstå varför analysen av projekten resulterade i de projekt den gjorde.

Analysen gör inte anspråk på att vara en heltäckande analys av samtliga arrangemang på arenan, men tillräcklig för att förstå hur dominerande arrangemang påverkar rektorernas praktiker och därmed möjligheter att verka för planerad förändring.

#### **Analys av aktionsforskning i förhållande till projekten**

Då strategin för rektorerna i det planerade förändringsarbetet på arenan var aktionsforskning tas även aktionsforskningsprocessen i beaktande i analysen av praktikerna på den gemensamma arenan. Rektorernas möjligheter att arbeta med aktionsforskning blev relevanta att studera i förhållande till de upptäckta projekten.

I analysarbetet sattes projekten i relation till det som eftersträvas i aktionsforskning och till hur aktionsforskningsprocessen kom att utvecklas i studien. Det som eftersträvades var att samarbetet skulle vara demokratiskt, eftersträva delaktighet, baseras på växelverkan mellan tanke och handling, vara dialogiskt samt vara utvecklande för såväl min som övriga deltagares praktik (se s. 55-57). Aktionsforskningsprocessens utveckling fanns dokumenterad i loggan-teckningar.

Logganteckningarna utgjorde grunden för analysarbetets fjärde och sista steg. För en överblick hur aktionsforskningen utvecklades lästes såväl mina

som rektorernas logganteckningar. På så vis identifierades de dominerande mönster som karaktäriserade processen. Även här hämtades inspiration från Huberman och Miles (1994) vinjetter. En summering av utvecklingen i aktionsforskningsprocessen sammanställdes. Därefter jämfördes summeringen med de mål som eftersträvades i aktionsforskningen och ställdes mot projekten och praktikerna i studien. På så vis växte en förståelse fram av varför utvecklingen av aktionsforskningen blev som den blev, en förståelse som i sin tur kunde utgöra utgångspunkt för resonemang om möjligheter och hinder för rektorer att arbeta med aktionsforskning utifrån hur den arena som de verkade på formades av rektorernas praktiker.

## Trovärdighet och giltighet

Forskning ska vara reliabel (tillförlitlig) och valid (giltig). Om just begreppen reliabilitet och validitet är lämpliga i kvalitativ forskning finns det delade meningar om (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002; Zeichner & Noffke, 2001). Begreppen är vanskliga i aktionsforskning, då en specifik aktionsforskningsprocess sällan är intressant att återupprepa. Berlin (2004) påpekar att processen lär behöva se annorlunda ut i ett annat sammanhang då aktionsforskning präglas av närhet, initiativtagande och uppfinningsrikedom. Då syftet i aktionsforskning är att få till stånd förbättring bör studien granskas i förhållande till den önskade förändringen. Forskningsprocessen behöver emellertid göras transparent och beskrivas så tydligt som möjligt.

I aktionsforskning förespråkas därmed begreppet trovärdighet i stället för reliabilitet och validitet (Anderson & Herr, 1999; Zeichner & Noffke, 2001). Trovärdighet kopplas av Anderson och Herr (1999) till hur demokrati, resultat, katalysator, dialog och process har hanterats under forskningsprocessen. Trovärdigheten bedöms i föreliggande studie därmed i relation till dessa aspekter, vilka beskrivs nedan och vilka även använts i andra aktionsforskningsstudier (Olin, 2009; Tyrén, 2013; Wennergren, 2007). Som komplement till detta beskriver jag även trovärdighet i förhållande till min egen förståelse, dels förförståelse om EL genom att i tidigare uppdrag som lärare ha arbetat med EL och dels förförståelse om sammanhanget i sig genom att ha varit verksam lärare på den aktuella skolan. Jag berör vidare trovärdighet i förhållande till aktionsforskarrollen (jfr Hansson, 2003; Langelotz, 2014; Lendahl Rosendahl & Rönnerman, 2006; Wennergren, 2007). Trovärdighet har vidare

varit en genomgående fråga för mig att reflektera över under hela forskningsprocessen (jfr Morse m. fl., 2002).

### **Aktionsforskningens trovärdighetsaspekter**

Trovärdighet i relation till demokrati handlar om i vilken grad alla är delaktiga samt i vilken grad forskaren samarbetar med och tar allas perspektiv i beaktande (Anderson & Herr, 1999). Det är forskaren som tillsammans med övriga deltagare avgör vilken kunskap som är giltig (Cohen m. fl., 2011). Min ambition var att hela tiden stödja rektoreernas engagemang i forskningsprocessen. Fortlöpande hittades via reflektion och dialog nya strategier för detta. Under forskningsprocessen läste jag mina fältanteckningar och logganteckningar för att få syn på mitt agerande och hur det påverkade rektoreernas engagemang, bland annat på vilket sätt och i vilken grad varje rektor fick komma till tals.

Trovärdighet i förhållande till resultat handlar om i vilken grad forskningen bidrar till en ökad förståelse för den fråga som studeras genom aktionsforskningsspiralens delar; observation, reflektion, plan och aktion (Anderson & Herr, 1999). I gemensamma samtal synliggjordes kontinuerligt hinder och möjligheter för rektorerna för att på så vis leda dem till nya frågor och aktioner. Särskilt viktigt blev det att få till möten för dialog och reflektion, för att aktionsforskningsspiralen överhuvudtaget skulle komma till stånd.

Trovärdighet i förhållande till process handlar om att forskningen genomförs med vetenskaplig noggrannhet gällande forskningsetik, metod, datainsamling och analys (Anderson & Herr, 1999). Urvalet av rektorer byggde på att deltagarna visade intresse och önskade en förbättring, vilket i aktionsforskning är ett mål, vid sidan av att generera ny kunskap. När det gäller metoder dokumenterades observationerna inledningsvis genom fältanteckningar i stället för videospelningar eller ljudinspelningar, som var tänkt. En tillit som tillät inspelningar var i processens början ännu inte grundlagd i gruppen av rektorer. Det som missades i dokumentationen vanns i längden genom att rektorerna kände sig tryggare inför det fortsatta samarbetet. Förutom observationerna användes också fokusgruppsamtal och logganteckningar. Därigenom uppnåddes en metodtriangulering. I de uppföljande fokusgruppsamtalen som ägde rum efter alla observationer uppstod i två av de fyra samtalen en dynamik som gynnade utveckling av kritisk reflektion. I de båda andra samtalen hade fler personer troligen gynnats dynamiken och gett rekto-

rerna mer i utbyte. I det ena av dessa fall blev det ju enbart ett samtal mellan mig och en rektor. I det andra fallet arbetade rektorerna nära varandra till vardags. Ökad dynamik och ytterligare perspektiv hade kunnat bidra till fler nyanser i empirin och således också analysen av densamma. Såväl empiriinsamling som analys har genomförts med en medveten systematik. Systematiken var både ett stöd och en nödvändighet av två skäl. För det första låg analysens första steg, det vill säga analysen av projekten, till grund för övriga analyser. För det andra innefattar analysen ett mått av aspektseende där det observerbara förvandlas till projekt med olika dominans. Ett sådant aspektseende kräver noggrannhet för att bli trovärdigt.

Dialogisk trovärdighet innefattar i vilken utsträckning forskningen görs till föremål för en reflekterande och kritisk dialog, dels bland deltagarna och dels med utomstående (Anderson & Herr, 1999). Att främja den reflekterande dialogen mellan rektorerna eftersträvades. Ovan nämnda fokusgruppsamtal var en strategi för detta. Rektorernas insikter om den egna praktiken ledde, enligt deras egna utsagor, till att de fick syn på brister i sin kommunikation med varandra och att de också fann vägar att förbättra den. Genom att låta deltagarna ta del av observationerna under processens gång säkrades att deltagarna kände igen det som observerats. Fokusgruppsamtalen fungerade även som validering av observationerna. Den kritiska och reflekterande dialogen uppkom också som ett resultat av min dialog med handledare samt med forskare och doktorander i forskningsmiljön (se t. ex. Zhang, Fyn, Langelotz, Lönngren, McCorquodale & Nehez, 2014). Denna dialog hjälpte mig att fjärma mig från min roll som processledare i rektorernas arbete och att inta en mer distanserad forskarroll.

Katalytisk trovärdighet åsyftar forskningens förmåga att hos deltagarna utlösa en djupare insikt i sin praktik för att kunna planera en förändring av den (Anderson & Herr, 1999). Rektorerna fick kontinuerligt återkoppling med avsikt att den skulle kunna driva på rektorernas aktioner i utvecklingsarbetet. Rektorerna uppgav också att de via forskningsprocessen fått en ökad förståelse för den egna praktiken och dess villkor, vilket genererade planer för förändring av exempelvis ledningsgruppens mötesupplägg. Forskningen i sig resulterade inte i några slutgiltiga lösningar, men däremot till att aktionsforskningsspiralen inte avstannade. Genom att i logganteckningar och i samtal med handledare reflektera över mina och deltagarnas handlingar fick jag möjlighet att sätta ord på dilemman i forskningsprocessen och att granska dem. Detta



ledde för mig till ett lärande om aktionsforskning, ett lärande som förändrade min förståelse av min forskningspraktik och förutsättningarna för den.

### **Trovärdighet kopplat till förförståelse**

Min förförståelse om dels EL och dels skolan i sig utgjorde både för- och nackdelar i forskningsarbetet (jfr Berlin, 2004). Fördelarna bestod i möjligheten att skapa tillit utifrån tidigare relationer samt förståelse av EL och av skolan, vilket gjorde det enklare att sätta mig in i och begripa det rektorerna talade om under observationerna. En nackdel var att rektorerna kände sig osäkra på hur öppna de skulle våga vara på grund av rädsla för att det de sa skulle kunna föras vidare till skolans personal.

Svårigheten att frigöra mig från min egen förförståelse och mina förgivettaganden hindrade mig inledningsvis från att se vad rektorerna uppfattade som de verkliga problemen (jfr Berlin, 2004). För att undvika detta försökte jag därför formulera min egen förförståelse i skrift för egen del. Jag försökte också få syn på mitt eget agerande, för att kunna ta det i beaktande i tolkningen (jfr Marshall & Rossman, 2011). Därefter identifierade jag de rektorer som verkade ha samma föreställningar som jag själv. Det dessa rektorer uttryckte försökte jag därmed inta ett kritiskt förhållningssätt till. Jag vinnlade mig om att verkligen försöka förstå rektorerna och att lyssna in nyanser i deras föreställningar. Härigenom hoppades jag undvika en situation där jag observerade rektorerna med egna erfarenheter som glasögon och en bild av en möjlig organisering av verksamheten.

### **Trovärdighet kopplat till aktionsforskarrollen**

Aktionsforskare intar en rad olika roller (se Forsman m. fl., 2014; Mattsson, 2004; Wennergren, 2007). För mig var, utöver processledar- och forskarrollen, även lärarrollen samt "EL-expertrollen" aktuella. Rektorerna ställde ibland frågor till mig som lärare eller expert. Som aktionsforskare förväntas jag vara min egen "övervakare" (Salo, 2004, s. 87). Återigen läste jag observationer och logganteckningar för att bli varse de olika rollerna. Det blev uppenbart för mig efter ett tag att jag till en början observerade rektorerna ur ett lärarperspektiv och först efter viss distans kunde se rektorernas handlingar ur forskarens perspektiv. Av denna anledning blev det centralt att vara uppmärksam på att inte analysera ur ett lärar-, "expert"- eller processledarperspektiv.

Aktionsforskare förväntas också ha flera kompetenser. Tiller (1999) nämner krav som att kunna hantera närhet, ha god empatisk förmåga, kunna förstå det aktörerna förstår och inte förstår. Carr och Kemmis (1986) lyfter aktionsforskarens sokratiska roll, att ställa förlösande frågor med självreflektion hos deltagarna som följd. Wennergren (2007, 2014) framhåller en balansgång mellan att bekräfta och utmana. Ohlsson (2002) betonar att den kritiske reflektören inte speglar vad medforskarna gör och tänker, utan återkopplar det oväntade. Jag strävade därmed efter att hitta en balans mellan att stödja och utmana, liksom att återkoppla inte enbart det rektorerna sa och gjorde, utan också det de inte sa och inte gjorde.

Utmaningar som uppstod i forskningsprocessen angrep jag genom att övervaka mig själv via systematisk reflektion kring forskningsprocessen i loggboksform, genom att återkoppla observationer och analyser till deltagarna med jämna mellanrum, genom att ställa kritiska frågor till mig själv för att komma bort från att enbart se det förväntade, genom metareflektion samt genom att öppet diskutera dilemman med handledare och andra forskare i forskningsmiljön.

## Etiska överväganden

Utgångspunkten i arbetet kring etiska frågor utgjordes av de allmänna huvudkraven på forskning i *Forskningsetiska principer i humanistisk-sambällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002). De etiska överväganden som gjordes under forskningsprocessen ventilerades med såväl handledare och forskare i den egna forskningsmiljön som tillsammans med rektorerna. Ofta kretsade det kring informerat samtycke och tillit, men även kring roller och makt. Uppkomna etiska dilemman beskrivs nedan.

### Informerat samtycke

Att i förväg informera om en aktionsforskningsstudie är vanskligt, då studiens syfte och metoder växer fram i samarbete med deltagarna (Long & Johnsson, 2007), det vill säga rektorerna i studien. Efter att några av rektorerna visat intresse för aktionsforskning inledde jag med att först muntligt berätta för samtliga rektorer om mitt intresse i deras arbete, det vill säga hur de skapar förutsättningar för EL, om aktionsforskning, om möjligheten för rektorerna att få en bättre grund att agera utifrån samt vad det skulle innebära för dem att vara deltagare. De fick då också tillfälle att ställa frågor. Efter att ha bjudits in

#### 4. METOD

som observatör på ett av deras möten, för att få inspiration till forskningsfrågor, fick de även informationen skriftligt för att kunna fatta beslut om medverkan, givetvis med betoning på frivillighet och rätten att när som helst avbryta (se bilaga 3).

Rektorerna samtyckte till att medverka under ett ledningsmöte då jag inte deltog, varefter jag fick ta del av ett protokoll där detta var nedskrivet. Under den första delstudiens gång uppstod emellertid andra svårigheter, utöver att inte kunna ge fullständig information, i samband med informerat samtycke. Rektorerna var tillmötesgående, men alla var kanske inte i handling genuint intresserade av att medverka. Det stod heller inte klart för alla vad de hade samtyckt till, vad forskningsarbetet skulle innebära och kräva av dem. En relevant fråga för mig var därmed vems samtycke jag egentligen hade fått. Var det en entusiastisk chef eller gruppträck som påverkat dem? Eller var det rent av plikt känsla?

Eftersom informerat samtycke är komplicerat och kanske inte är lämpligt att genomföra en gång för alla, utan snarare borde ses som en process (Marshall & Rossman, 2011) ändrades tillvägagångssättet efter hand. Inför kompletterande insamling av empiri informerade jag återigen rektorerna såväl muntligt som skriftligt. Jag kunde då, med redan insamlad empiri som grund, ge rektorerna mer fullständig information om syfte, förslag på metod, nytta och risker samt krav på deltagande. Då bad jag rektorerna var och en att personligen lämna besked om sin medverkan (se bilaga 4). Syftet med detta var att värna om deras rätt till självbestämmande, något som ses som grunden till de etiska regler vi har (Vetenskapsrådet, 2003). Det blev då enklare för rektorerna att bilda sig en uppfattning om vad deltagandet skulle innefatta samt att fatta beslut om eventuellt deltagande. När ny empiri sedan samlades tillsammans med rektorerna visade de också tydligare sitt samtycke i handling. Genom att jag tydligt visade respekt för det beslut som övriga rektorer hade fattat upplevde jag att de blev mer avslappnade och att relationen till dem blev bättre.

I enlighet med riktlinjer från Vetenskapsrådet (2002) gjordes riskanalys inför användandet av varje ny form av empiriinsamling. Konsekvenserna av att medverka visade sig dock vara fler än vad som inledningsvis beräknades, vilket ledde till fortlöpande analyser och handlingar för att minimera riskerna för känslor av olust för rektorerna. Det visade sig att rektorernas stressade arbetssituation ledde till att de inte kunde engagera sig i den grad de hade önskat, vilket fick dem att känna dåligt samvete. När etiska dilemman uppstod försökte jag hantera eller lösa dem. Exempelvis samtalande jag med rektorerna

om känslan av otillräcklighet, att det som inte blir av också visar på någonting och tillsammans hittade vi lösningar som reducerade känslor av otillfredsställelse.

## **Konfidentialitet**

Frågan om att ge deltagarna konfidentialitet var aktuell vid ett flertal tillfällen, framför allt i ett inledande skede. För mig var det en självklarhet att försöka hålla mig till de forskningsetiska principerna, för att rektorerna inte skulle avbryta studien eller för att jag inte skulle förlora i trovärdighet inför den fortsatta studien. Svårigheten var emellertid att få samtliga att känna sig trygga i detta.

Det blev tydligt att tillgång till fältet inte innefattade att det fanns tillit mellan mig och de deltagande rektorerna. Eftersom ett samarbete mellan forskaren och övriga deltagare förutsätter att båda parter litat på varandra (Tiller, 1999) blev det centralt att hantera bristen på tillit. Av vikt var att jag tidigare hade arbetat som lärare på den aktuella skolan. Fördelen med detta, vilket förut har påpekats, var att jag kunde bygga på tidigare relationer, men nackdelen var att det på grund av kopplingen till skolan sannolikt uppstod en osäkerhet hos rektorerna kring hur öppna de vågade vara och hur mycket de vågade blotta sig av rädsla för att det de sa skulle föras vidare till skolans personal. Enligt Tillers (1999) råd försökte jag flera gånger upprepa vilka etiska regler som gällde och i handling visa att jag höll mig till dessa regler. Bland annat kommunicerade jag kontinuerligt mina iakttagelser och reflektioner till rektorerna för att de åtminstone skulle känna sig informerade om vad jag satte i fokus. Tilliten växte på så vis fram genom att jag värnade om det erhållna förtroendet.

Då vi inledningsvis också hade svårt att precisera forskningen och jag först ville få inblick i fältet, blev det viktigt för mig att inte på andra sätt motverka känslan av trygghet och tillit. Med anledning av detta och eftersom observationer i sig kan upplevas som olustiga för deltagarna (Marshall & Rossman, 2011) valdes, vilket tidigare har beskrivits, videospelningar vid studiens observationer bort.

Frågorna om konfidentialitet rörde sällan förvaring av data eller avidentifiering av de medverkande. Rektorerna fick inledningsvis muntlig information om att data skulle förvaras utan åtkomst för obehöriga och att rektorerna skulle tilldelas fingerade namn i fältanteckningar och senare även i transkribe-

## 4. METOD

ringar av fokusgruppsamtal. Att garantera att den aktuella skolan inte skulle kunna identifieras var däremot inte möjligt. Med tanke på individskyddskravet har inte fokus lagts på enskilda individer och det har heller inte varit relevant för varken forskningsfrågorna eller den teori som studien baseras på.

### **Nyttjandekrav**

Beträffande nyttjandekravet informerades rektorerna om studiens syfte samt om att insamlade uppgifter enbart ska användas för forskning. Fokus var inte att utvärdera rektorerna och deras arbete. Det centrala var beskrivningen av praktiken, dels för att ge rektorerna och andra intresserade ett underlag för vidare samtal och diskussion och dels för att tillsammans med rektorerna generera ny kunskap.



## 5. Resultat

I denna del beskrivs som bakgrund inledningsvis förutsättningarna för gymnasirektorer i den aktuella skolan, deras utvecklingsarbete och min roll i detta arbete, dels som processledare och dels som forskarstuderande. Där-efter redovisas resultatet av analysen. Först redovisas de projekt som formade den studerade arenan och hur dessa projekt relaterade till varandra. Sedan vad som formade de praktiker just dessa projekt var en del av liksom relationerna mellan dem. Slutligen hur projekten möjliggjorde för rektorerna respektive hindrade dem från att verka för planerad förändring och att arbeta med aktionsforskning som strategi. Kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning.

### Skolan, utvecklingsarbetet och forsknings-samarbetet

De deltagande gymnasirektorerna arbetar i en kommun som sedan 2001 har satsat på aktionsforskning för lärare och rektorer. De arbetar alla på en stor gymnasieskola med cirka 3 000 elever. Skolan består av fyra skolhus, som ligger i nära anslutning till varandra. Verksamheten i de olika skolhusen har en relativt ny gemensam historia, genom en sammanslagning av fyra skolor till en skola. Såväl praktiska som teoretiska program finns på skolan. Varje program utgör en enhet och leds av en enskild rektor. Totalt finns fjorton enheter och tio rektorer. Personalen inom respektive enhet är organiserad i arbetslag, tre till fyra lag per enhet. Arbetslagens funktion och arbetssätt skiljer sig åt i de olika skolhusen. Rektorerna bildar tillsammans med skolchefen en lednings-grupp. Till denna ledningsgrupp hör även tre chefer med administrativa och skolmiljöutvecklande uppdrag. På den arena som utgjorde studiens forskningsobjekt deltog emellertid endast rektorer och skolchef. Skolchefens uppdrag var att avlasta rektorerna för att de skulle kunna lägga fokus på den pedagogiska verksamheten. Skolchefen deltog i förvaltningschefens lednings-grupp och fungerade som en länk mellan den och rektorerna.

I rektorsgruppen på skolan beslutades under våren 2009 att skapa organisoriska förutsättningar för och initiera EL som förhållningssätt för elevernas lärande. EL innebär att utveckla elevers entreprenöriella förmågor (Jones &

Iredale, 2010) och att ”lära fram” elevers inneboende entreprenörskap (Otterborg, 2011, s. 53). Utvecklandet av sådana förmågor åstadkoms, enligt Johansson och Madsén (1997), genom att elevers nyfikenhet, kreativitet och inre drivkraft tas tillvara, att skolarbetet utgår från elevernas livsvärld, deras frågor och erfarenheter, och att skolarbetet därigenom görs mer verklighetsbaserat. Begreppet, ’enterprise learning’, introducerades via OECD i utbildningsvärlden redan vid 1980-talets slut (Ball, 1989), och kom in i den svenska skolan via regionala projekt understödda av NUTEK med syfte att främja entreprenörskap (Mahieu, 2006). År 2009 upprättades en strategi för entreprenörskap i skolan. Strategin lyfter fram entreprenörskap som kunskaper om att driva företag och utveckling av entreprenöriella förmågor såsom initiativ-, planerings-, problemlösnings- och samarbetsförmåga (Regeringskansliet, 2009). Redan i OECD-rapporten fastslogs att det inte räcker att fokusera på innehållet i undervisningen för att utveckla entreprenöriella förmågor, utan även processer och arbetssätt bör ägnas uppmärksamhet och genomgå förändringar. Innebörden i begreppet EL har många likheter med progressiv pedagogik och bygger på tanken att individen konstruerar sin kunskap i samspel med andra (Blenker, Korsgaard, Neergaard & Thrane, 2011; Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Fayolle & Gailly, 2008; Kyrö, 2005; Leffler, 2006).

Den aktuella skolans beslut att skapa förutsättningar för och initiera EL som förhållningssätt för elevernas lärande var en följd av såväl styrning från stat och huvudman som påtryckningar från några arbetslag på skolan. Rektorererna tog sin utgångspunkt i ett koncept för EL de kommit i kontakt med via en extern konsult. Målet var att alla på skolan vid terminsstarten hösten 2010 skulle kunna arbeta med EL som förhållningssätt. Avsikten sades vara att främja elevernas lust att lära och öka deras ansvar för den egna lärprocessen samt utveckla helhetstänkandet hos lärarna och få arbetslagen att ta ett gemensamt ansvar för elevernas måluppfyllelse. En av skolans rektorer utsågs till samordnare för utvecklingsarbetet kring EL. Rektorererna hade följaktligen både en beslutsfattande roll, i den bemärkelsen att skolans chef och den samordnande rektorn formulerade ett beslutsunderlag som de andra sedan hade att anpassa sig efter, och en verkställande roll, i det avseende att de hade som uppgift att förverkliga styrdokumenterna som fastställs på statlig nivå och som prioriterats lokalt. Drygt hälften av rektorererna var bekanta med EL sedan tidigare via den externa konsult som de samarbetat med, medan EL för övriga var mer okänt.



## 5. RESULTAT

Våren 2009 startade rektorerna utvecklingsarbetet i vilket de under läsåret 2009/2010 skulle arbeta fram en organisationsstruktur, som främjade EL. De planerade att skapa en gemensam pedagogisk plattform för skolans arbete. Det entreprenöriella förhållningssättet skulle genomsyra arbetet hos hela den pedagogiska personalen, även när det gällde stödfunktioner såsom SYV. Inspirerade av Ahrenfelt (2001, s. 23) uttryckte rektorerna att de planerade att genomföra utvecklingsarbetet som en ”förändring av andra ordningen”, det vill säga ett förändrat organisatoriskt tänkande som bröt med tidigare mönster. Utvecklingsarbetet kring EL skulle ses som en ram inom vilken rektorerna tog itu med delarbeten såsom att skapa en gemensam definition av EL, fördela personalen så att EL främjas samt arbeta fram en kompetensutvecklingsplan för lärare beträffande EL. Under läsåret skulle rektorerna enligt planen avsätta fem tvådagarsinternat under perioden juni 2009 till mars 2010 samt fyra tillfällen för arbete/processledning under hösten 2009 (tre halvdagar och en heldag) och tre tillfällen under våren 2010.

Den samordnande rektorns uppgifter bestod i att ansvara för planering av utvecklingsarbetet, vara sammankallande och leda rektorsgemensamma möten, hålla samman utvecklingsarbetets olika delar, samt kontinuerligt ha avstämningar med skolchefen om hur processen fortlöpte. I maj 2009 inleddes samarbetet med två utvecklingsledare från förvaltningsnivå, av vilka jag var den ena. Vi anlätades som processledare i arbetet, dels för att stödja samordnaren i dennes arbete att driva det planerade förändringsarbetet i rektorsgruppen och dels för att utmana rektorernas tänkande, få dem att hålla fokus och leda dem framåt i den gemensamma processen enligt ett aktionsforskande förhållningssätt. Vårt uppdrag som processledare utvidgades efterhand även till att inspirera och utmana lärarna på fyra enheter när det gällde EL. För detta anlätades dock i huvudsak externa konsulter.

När vi utvecklingsledare blev delaktiga i utvecklingsarbetet som processledare hade det i rektorsgruppen formulerats ett dilemma och behov, reflekterats över detsamma samt gjorts upp en plan för hur en förändring skulle komma till stånd. Eftersom det från skolförvaltningen ställdes krav på att kommunens skolor skulle anamma aktionsforskning som förhållningssätt för skolutveckling försökte rektorerna sig på en sådan inriktning för sitt utvecklingsarbete. Den arbetsgång de hade för avsikt att följa kan förenklat beskrivas i fyra delar; 1) deltagarna observerar ett dilemma de vill lösa, 2) deltagarna reflekterar över dilemmat för att förstå sina observationer och för att se mönster, 3) deltagarna gör upp en plan utifrån reflektionerna och 4) delta-

garna testar de nya planerade handlingsalternativen för att sedan återigen observera vad som sker när nya handlingar sätts i verket.

I augusti 2009 inleddes vidare ett forskningssamarbete av mig och samordnaren som ett ytterligare, förstärkt stöd till utvecklingsarbetet. Vi kom överens om att jag skulle inta en stödjande och utmanande snarare än drivande eller styrande roll. Således gav jag samordnaren stöd i hennes arbete att driva utvecklingsarbetet. Kraven på mig som utomstående var att kritiskt studera arbetet på ett sätt som motiverade samordnaren och rektorerna, öppna upp för nya samtal, synliggöra tyst kunskap, få rektorerna att tala om det som de annars inte talade om och ge alla återkoppling som ledde fram till möjligheter i utvecklingsarbetet (Greenwood & Levin, 1998). Mitt deltagande som doktorand utmynnade så småningom även i att jag kom att agera bollplank åt en av rektorerna mer ingående i dennes arbete att initiera EL bland sina lärare samt att jag kom att delta i fyra av rektorernas kollegahandledningssamtal kring dilemman i initieringsarbetet.

Dialogen mellan mig, samordnaren, övriga rektorer och skolchefen, liksom arbetet på den studerade arenan utgjorde de huvudsakliga aktionerna på den gemensamma arenan. Dialogen bestod av samtal och mejlväxling med återkoppling och reflektion. Samordnaren bidrog mer intensivt än övriga rektorer genom reflektion, inför och efter dialog, till forskningen.

## Projekt i rektorernas arbete på arenan

Analysen har resulterat i sex olika pågående projekt i gymnasierektorernas utvecklingsarbete på den studerade arenan, närmare bestämt 1) leda utvecklingsarbetet kring EL, 2) förstå vad EL innefattar, 3) förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt, 4) undvika konflikt med lärarna, 5) organisera den dagliga driften och 6) ge sken av att lyckas. Dessa projekt beskrivs nedan. För varje projekt beskrivs vilka som deltar i ett engagerat samtal och uppvisar arbetsiver kring ett dilemma, det vill säga målinriktningen. Dilemmat beskrivs samt vad deltagarna samtalar om och vilka eventuella handlingar de företar sig. Likaså beskrivs hur rektorerna relaterar till varandra inom projektet och till eventuella övriga utanför projektet. Efter beskrivningen av samtliga projekt sammanfattas projekten i en översiktstabell.

Projekten är analytiskt urskiljbara även om de i realiteten är mer intrasslade i varandra än vad som framgår av beskrivningen. Vissa moment av arbetsiver liksom inslag av förhandlingar och spänningar gick att urskilja redan under

observationstillfällena genom att rektorerna idogt fokuserade på ett specifikt dilemma eller återkommande hamnade i diskussion kring specifika frågor. Identifiering av andra inslag av arbetsiver samt speciellt förhandlingar och spänningar krävde några eller ibland flera upprepade läsningar av fältanteckningarna från observationerna.

### **Leda utvecklingsarbetet kring EL**

Med målet att få rektorerna att organisera skolan på ett sätt som främjade EL samt komma till skott med EL på sina enheter engagerade sig skolchefen, den samordnande rektorn, vi processledare och jag i min forskarroll i ett dilemma kring vanetänkanden och etablerade rutiner samt hur dessa kunde brytas. Vad vi sa och gjorde samt hur vi relaterade till varandra visade på en iver som synliggjorde projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL'. Detta projekt hade inletts innan jag som processledare och forskarstuderande kom i kontakt med rektorerna. Vid mitt första möte, i maj 2009, med den samordnande rektorn klargjorde hon att hon ville se hur kreativa hon och hennes kollegor kunde vara i arbetet att skapa förutsättningar för EL. Skolchefen uttryckte också tydligt under de första rektorsgemensamma mötena att det var det som förväntades av rektorerna. Genom att bland annat engagera rektorerna i aktionsforskning skulle målet uppnås.

Projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' formades bland annat av de engagerade deltagarnas iver att skapa förutsättningar för utvecklingsarbetet. Samordnaren bjöd in både expertstöd i EL och processtöd för utvecklingsarbetets framskridande. Tillsammans med skolchefen såg hon till att såväl hel- som halvdagar avsattes för rektorsgemensamt arbete under processens gång. De såg också till att rektorerna under dessa dagar skapade utrymme för utbyte av tankar och erfarenheter sinsemellan. För att få rektorsgruppen att agera enligt nya mönster påtalade samordnaren kontinuerligt under de rektorsgemensamma mötena möjligheten att tänka utanför ramarna: "det är ointressant vad vi har; här kan vi göra det radikala och flytta runt" (Fältanteckning 2). Hon föreslog grepp, som för rektorerna var nya, för att få syn på vad som var klokt för dem att göra. Ett sådant grepp var att arrangera rollspel där rektorerna skulle sätta sig in i lärarrollen och planera ett temaområde för att utveckla elevers entreprenöriella förmågor. Avsikten var att på så vis få syn på begränsningarna i den dåvarande verksamheten. Ett annat grepp var att föreslå att varje rektor skulle föra loggbok över tillfällen då de arbetade med

att förankra EL bland lärarna. I mina logganteckningar från möten mellan mig och samordnaren, liksom i samordnarens logganteckningar, finns också många exempel på vittnesmål om att projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' pågick även utanför de rektorsgemensamma mötena. Via e-post och dokument utmanade samordnaren sina kollegor:

Vad är en klass? Om du har ett antal elever - vilka grupperingar kan du tänka dig att "skapa" utöver klassen? Finns annat sätt än att tänka klass alls? Vilket är drömscenariot och var går begränsningarna? Finns det annat sätt att tjänstefördela utifrån det vanliga klasstorlekstänket? Kan man tänka sig "kursansvarig lärare" och inte undervisande lärare (Rektorslogg, februari 2010).

I utdraget ovan är det den samordnande rektorn som har loggat kring en av sina strategier att få sina kollegor att tänka utanför det rådande sättet att fördela tjänster. I loggen har hon klippt in ett citat från ett mejl som hon har skickat till sina kollegor för att försöka få dem att tänka utanför ramarna. I hennes loggar finns flera exempel på sådana inklipp från mejl till kollegor:

Det mest oroande i diskussionen i anslutning till denna fråga var nämligen att plötsligt verkar allt räknas som entreprenöriellt. **Att hitta en egen lösning på saker och ting är inte med nödvändighet entreprenöriellt.** Det kan mycket väl vara det, men det kan också bara vara en variant av något vi redan har. [...] Det är många arbetstimmar vi lagt på lokalfrågor, schema, tjänstefördelning och liknande med syfte att åstadkomma en grundläggande förändring. Så nu undrar jag: **Hur använder du de möjligheter som frilagts för att åstadkomma en förändring av andra ordningen på din enhet?** D.v.s. – vad är nytt inför nästa läsår? Vad av detta kan kallas entreprenöriellt? (Att få en samlad personalstyrka är i sig inte entreprenöriellt, givetvis, utan frågan är: hur utnyttjar du detta pedagogiskt?) Om du inte kan genomföra allt du vill i augusti – vad har varit stötestenen? När tror du att du kommer längre (Rektorslogg, mars 2010)?

I processledarrollen arbetade jag och min kollega intensivt för att få rektorerna att verbalisera sin förståelse av EL. Under de möten vi ledde gav vi rektorerna uppgifter där de skulle skriva ner sina individuella tolkningar kring olika frågor som de lyfte och sedan dela tolkningar och erfarenheter med varandra. Vi drev även tanken att rektorerna skulle arbeta aktionsforskande för att komma till en ny förståelse om sin praktik. Rektorerna arbetade på uppmaning av oss med att skriva aktionsplaner och de summerade sina aktioner genom att reflektera kring vad de hade gjort och lärt samt vad som var klokt att göra framöver.

## 5. RESULTAT

I forskarrollen engagerade jag mig i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' genom att i återkopplingar till rektorerna, ofta i nära anslutning till ett möte efter att ha läst igenom fältanteckningar och fått en mer distanserad bild av skeenden, ställa klargörande och utmanande frågor. Jag kommenterade att rektorerna enligt mina iakttagelser talade förbi varandra och att det rädde en begreppsförvirring i deras dialoger; var exempelvis "EL-tid" det samma som "tematid" (Logg, december 2009)? I den första återkopplingen efter de första två observationstillfällena frågade jag bland annat när lärarna skulle bjudas in i processen att skapa förutsättningar för EL och vad de lärare som redan hade arbetat med EL skulle kunna tillföra rektorernas process. De utmanande frågorna fortsatte jag med i min forskande roll under hela processen. I återkopplingen efter de uppföljande fokusgruppintervjuerna ställde jag frågor såsom: "Hur stöttas de rektorer som känner sig otrygga i den här processen? Hur stöttas de rektorer som fortfarande försöker förstå vad EL kan innefatta?" (Logg, september 2010). En rektor skrev efter varje möte med sina lärare logg, skickade sina logganteckningar till mig samt fick återkoppling där jag dels speglade innehållet i loggarna och dels knöt an till teori beträffande innehållet för att stimulera till fortsatt reflektion. Jag uppmuntrade rektorerna att starta en kollegahandledningsgrupp för att utbyta erfarenheter kring olika dilemman i sitt enskilda arbete med EL. Som stöttning i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' höll jag tillsammans med främst samordnaren och skolchefen forskningsprocessen vid liv.

Skolchefen engagerade sig i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' genom att via olika former av uppmaningar ge rektorerna mandat att förändra. I observationerna blev det tydligt att han uppmanade sina rektorer att själva våga vara entreprenöriella, att sätta igång även om de inte upplevde att de var helt beredda för att prova sig fram:

Skolchefen säger att rektorerna måste känna tillit till att de själva kan driva processerna. [...] Han menar att var och en känner efter hur trygg man känner sig, om man behöver stöd och vilka behov arbetslagen har. Rektorerna enas om att efter att var och en har gjort denna reflektion kan regional samarbetspart kring utbildning kontaktas. Skolchefen påpekar att rektorerna måste vara entreprenörer; måste sätta igång även om de inte är helt beredda och sedan lära sig efter hand (Fältanteckning 4).

Skolchefen uttryckte att han gav rektorerna friutrymme att tänka utanför rådande ramar. Idén att knyta an mitt avhandlingsarbete till rektorernas

utvecklingsarbete föddes också bland de engagerade i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL'.

Även i dialog med samordnaren och skolchefen utanför de rektorsgemensamma mötena var projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' synligt genom att vi funderade kring hur rektorsgruppen skulle komma vidare i sitt arbete med EL. Samordnaren brottades med denna fråga under hela utvecklingsarbetet. I min logg noterade jag efter samtal med samordnaren att hon funderade på hur de skulle komma ifrån att de allt som oftast gled in på att prata om det som de alltid pratade om (Logg, oktober 2009). I sin egen logg skrev hon senare under utvecklingsarbetet:

Min magkänsla är att alla utom [...] och jag börjar backa och vill köra EL "light" när det kommer till kritan. Du var ju med när vi bestämde oss för den tuffa varianten [...]. Jag måste få liv i tanken igen och det ska jag tänka över hur jag går tillväga. Anteckningar till vår vision är också spårlost borta – jag hade verkligen behövt dem nu (Rektorslogg, mars 2010).

Liknande funderingar präglade också det uppföljande fokusgruppsamtalet med samordnaren och skolchefen. De var även då fokuserade på att hitta nya vägar för att uppnå målet.

Relationerna oss deltagare emellan hade oftast en jämbördig karaktär och var således symmetriska. Kommunikationen var frekvent, öppen och likvärdig. Vi lyssnade på, hjälpte och rådfrågade varandra, men utmanade också varandra. Vi förde kontinuerligt en dialog kring idéer beträffande arbetet med att skapa förutsättningar för EL. Jag och min processledarkollega försökte genom kontinuerliga återkopplingar spegla vad vi såg i rektorernas utvecklingsarbete och utmana dem som rektorsgrupp. Vi försökte även utmana samordnaren och skolchefen, vilket framgår i fältanteckningarna:

Medan grupperna arbetade gick jag och min kollega in till skolchefen för att ha ett samtal med honom på begäran av oss. Vi ville veta mer om hans roll i aktionen, eftersom vi upplever att gruppen agerar något olika beroende på om han är med eller inte. Till exempel fattas inte beslut om han inte är med. Vi tycker även att det vore bra att han var med i de samtal vi för med samordnaren, just för att hon upplever att det finns en osäkerhet kring frågan om vad hon och hennes kollegor egentligen får fatta beslut om (Fältanteckning 3).

I observationerna framkom att dialogen oss emellan inte var fri från förhandlingar. Flera gånger uppstod oenigheter, men de kom till sin lösning:

## 5. RESULTAT

Skolchefen säger något irriterat att han inte anser att vi i processledarrollen ska arbeta med hur gruppen fungerar och att vi inte heller har kompetens att göra det. Han menar att han dessutom inte riktigt håller med om våra iakttagelser. Samordnaren säger dock emot honom och menar att hon håller med oss. Skolchefen ber om konkreta exempel och både samordnaren och jag ger honom ett par sådana. Jag framhåller att det oavsett om vi arbetar med det vid processledningen eller ej är viktigt att han och hans rektorer är uppmärksamma på de iakttagelser som har gjorts och att vi processledare i vårt arbete kommer att försöka stävja invanda roller, uppmana till att vara tydliga vid beslutsfattande och sist men inte minst att dokumentera erfarenheter och reflektioner för att inte sakna minne. Detta säger skolchefen att han tycker är bra och att vi har helt rätt i att de saknar minne samt att det finns brister i deras dokumentation (Fältanteckning 4).

En annan diskussion kretsade kring utvecklingsarbetet som sådant; skolchefen hävdade att det var resultatet och inte processen som var viktig, medan vi processledare påtalade att en bra process kan leda till ett mer hållbart resultat (Logg, december 2009). Skolchefen och samordnaren hade vid flera tillfällen olika ståndpunkter, men om den ena upplevde att något hindrade projektet gav sig den andra. Utvecklingsarbetets framskridande framstod således som det viktiga.

Projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' pågick under hela läsåret och var förhållandevis starkt hela tiden. Projektet fortsatte även därefter genom att vi som var engagerade i det satte nya strategier i verket och fokuserade på nya målgrupper, såsom ämnesföreträdare (Logg, augusti 2010).

### **Förstå vad EL innefattar**

Samtliga rektorer var engagerade i dilemmat kring EL-begreppets komplexitet där målet var att helt enkelt förstå EL och komma fram till en definition. De försökte alla under de gemensamma mötena komma underfund med begrepp och företeelser som de förknippade med EL; vad EL är, varför de skulle arbeta med EL och hur EL kan se ut i praktiken. Den märkbara iveren kring detta arbete synliggjorde således ett projekt, som här kallas 'förstå vad EL innefattar'. Detta var ett projekt som rektorerna tillsammans med en extern konsult hade påbörjat redan innan jag involverades i deras arbete, vilket framgick i samtal med den samordnande rektorn och i rektorernas loggar.

Projektet 'förstå vad EL innefattar' formades av hur rektorerna formulerade frågor kring EL; om de skulle påbörja arbetet med att initiera EL, hur EL tar sig uttryck i praktiken, vilka förutsättningar EL kräver samt vilken rektorernas roll var beträffande arbetet med EL. En del av frågorna som lyftes

ledde inte till vidare dialog, medan andra satte igång diskussioner i rektorsgruppen. Rektorerne utbytte ivrigt tankar om hur de tolkade EL och vad de ansåg kunde uppnås med EL. De gav uttryck för hur de kopplade EL till redan etablerade tankemönster och begrepp:

När vi har gått laget runt och släpper dialogen fri tar Olof upp ”det gamla begreppet MAKIS” som enligt honom förekom på lärarhögskolan på hans tid, och som står för motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och social fostran. Han menar att det är det som EL handlar om (Fältanteckning 1).

Rektorerne citerade och refererade delar ur styrdokumentet, delar som de hävdade gav uttryck för ett entreprenöriellt förhållningssätt. På så sätt synliggjorde de för varandra den förståelse de hade beträffande EL. För att komma till en djupare förståelse av EL och finna belägg för EL läste de utöver styrdokument också litteratur om EL, en läsrepertoar som jag försökte utvidga för att de skulle få flera perspektiv på EL. De anlätade externa konsulter i EL och bjöd in dessa till rektorsgruppen av samma anledning.

Rektorerne arbetade främst med sin egen förståelse och involverade i detta läge inte lärarna. På samordnarens initiativ deltog de i rollspel där de försökte sätta sig in i lärarrollen och tillsammans planera ett ämnesövergripande tema utifrån ett entreprenöriellt förhållningssätt, för att utifrån ett lärarperspektiv förstå vilka förutsättningar EL kräver. Vidare resonerade de om vad som är nödvändigt för EL, såsom friutrymme beträffande lokaler, sammanhängande tid i schema, initiering av EL bland personalen, tydlighet kring mål, arbete i olika takt i olika enheter, mod och krav från rektorernas sida, ökad handlednings- och bedömarkompetens bland lärarna, enhetsvis organisering av personalen och dialog med lärarna. Innehållsmässiga variationer i tolkningar och förståelse rektorerne emellan förekom i dessa resonemang. Vid läsårets början påbörjade rektorerne dessutom arbetet med att formulera en definition av EL och de skapade också en arbetsgrupp för detta.

Det gemensamma engagemanget i projektet ’förstå vad EL innefattar’ blev tydligt vid tillfällen då rektorerne agerade jämbördigt och gav varandra stöd exempelvis genom att en del av dem öppet delgav sina tolkningar kring EL, för att både bli bekräftade och för att få igång en dialog kring hur de andra resonerade som en del i processen att komma till en högre förståelse. Samma symmetriska och stödjande relationer kunde observeras när rektorerne samtalande om vad de behövde göra för att öka sin förståelse:



## 5. RESULTAT

När det gäller kompetenser måste det ske en progression, menar Annika. ”Vad är viktigt att börja med?”, frågar Erika. ”Vilka kan de entreprenöriella kompetenserna vara?”, frågar Joakim. Annika tar fram boken *A* och bläddrar i den, men hittar inget samlat, utan bara exempel på kompetenser som betonas i de projektexempel som finns i boken. Joakim tar boken. De kommer på att de kompetenser som [författaren] *XX* nämner som entreprenöriella finns i boken *B* och vänder sig om till mig för att få detta bekräftat. ”Vi borde göra en mall för vilka kompetenser vi pratar om” säger Joakim och övriga instämmer (Fältanteckning 2).

Det var i ovan nämnda utdrag tillåtet för alla att bidra med undringar och alla frågor och reflektioner var accepterade. Några rektorer delgav även prestigelöst det de formulerade som tillkortakommanden när det gällde att förstå sig på EL, exempelvis gällande schemafrågor:

Ingvar avslutar sin del av rundan med att konstatera att ju mer han tänker på EL desto svårare får han för att få en bild av hur schemat kan se ut. ”Om fyra lärare har en klass under en halvdag kan lärarna inte vara någon annanstans”, reflekterar han högt. Han begriper inte hur det ska fungera schemamässigt, så organisatoriskt sett är han ännu inte i hamn, menar han. Ingen av de övriga verkar ha en lösning, utan några av dem nickar instämmande, men ingen säger något (Fältanteckning 7).

Nickningarna och tystnaden som beskrivs i utdraget ovan antyder en enighet kring att de schemamässiga frågorna upplevdes vanskliga att lösa. Rektorerna gav dock inte varandra stöd genom att i samtal försöka hitta sätt att hantera dilemman av detta slag. Vid andra tillfällen var relationerna rektorerna emellan i projektet ’förstå vad EL innefattar’ mer utmanande. Rektorerna ifrågasatte varandras tolkningar. En rektor kunde exempelvis uttrycka att EL måste växa fram hos lärarna, men fick mothugg från en annan som hävdade att det då inte skulle leda till någon förändring:

Joakim leder [...] tillbaka samtalet till det som diskuterades nyss. ”Vi måste hitta en gemensam grundstruktur. Sedan får det se olika ut i olika verkligheter. Det måste växa fram från lärarna själva”, menar han. ”Har inte detta växt från 1994”, frågar Olof. ”Det växer jäkligt sakta”, tillägger han (Fältanteckning 2).

Det uppstod vidare en spänning mellan vissa rektorer som redan vid utvecklingsarbetets början hade en vision, tydliga föreställningar och en definition kring EL samt rektorer som inte hade det. Dessa grupper av rektorer uttryckte tydligt behov av att förstå sinsemellan olika saker och talade under mötena också förbi varandra. Några av rektorerna försökte definiera EL för sig själva

medan andra försökte förstå hur de kunde förankra EL bland sina lärare eller utveckla lärarnas kompetens. Vid upprepade tillfällen fick en rektors undran eller tolkning obemärkt företräde framför någon annans, vilket pekar på att relationerna också var asymmetriska. I nedanstående utdrag från en av fältanteckningarna försöker en rektor hitta stöd för EL i styrdokumentet, medan två andra i stället försöker komma underfund med hur EL kan organiseras:

Olof för in samtalet på programmålen igen. Där talas om insikter i stället för förmågor, säger han. Han läser högt och konstaterar sedan att ”det entreprenöriella lärandet finns här. Lfp94 är entreprenöriellt lärande.” Erika och Annika för över samtalet på vilka kurser som kan ingå i projektet. De tittar tillsammans på elevernas schema och konstaterar att svenska, matte, samhällskunskap, engelska och fysik ska ingå (Fältanteckning 2).

I utdraget ovan fick frågan om organisering företräde framför frågan om belägg för EL. Det som skedde vid ett antal tillfällen var att antingen skolchefens eller de redan i EL insatta rektorernas förståelse blev norm. Bland annat observerades att skolchefen hade en tydlig uppfattning om varifrån förändringsbehov bör komma för att uppnå ett lyckat resultat och att hans ord blev normerande:

Ingvar vrider något besvärat på sig och menar att förändringsbehovet måste komma underifrån. Skolchefen skrattar, säger emot Ingvar och menar att 99 procent ska komma uppifrån och att rektorerna inte kan vänta på förslag från lärarna (Fältanteckning 4).

Det pågick alltså i projektet en förhandling, eller rentav mikropolitisk kamp, rektorerna emellan när det gäller innebörden av begrepp och företeelser, vems tolkning som skulle gälla samt kring vems och vilka behov som var centrala. Det tycktes i denna mikropolitiska kamp finnas en hierarki bland rektorerna beroende på hur långt de hade kommit i sin förståelse kring EL. Dessa spänningar och hierarkiska relationer fick inte samtalet att tystna, utan bidrog till engagemang att ’förstå vad EL innefattar’. Spänningarna var en bidragande orsak till att projektet hölls ihop och drevs vidare på ett engagerat sätt.

Projektet ’förstå vad EL innefattar’ upptog ett stort engagemang på framför allt de inledande rektorsmötena, då det också gavs mer plats på agendan. Därefter uppkom det spontant vid flera tillfällen under läsårets gång. Frågor kring innebörden av EL ställdes även under de uppföljande fokusgruppsamtalen, vilket visar att projektet fortgick även efter utvecklingsarbetets första år.

## Förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt

Skolchefen och drygt hälften av rektorerna, de rektorer som själva tidigare hade gått utbildningar i EL eller som hade arbetslag som på eget initiativ redan arbetade med EL, engagerade sig i dilemmat kring organisering som främjade en mer förmedlingsinriktad kunskapssyn jämfört med en progressiv och jämfört med EL. Målet för dem var att organisera schema, tjänster och personal på ett sätt som enligt deras förståelse gynnade EL och att arbeta med att vidare utmana lärarna i ett entreprenöriellt förhållningssätt. Deras iver att arbeta för detta synliggjorde projektet 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt'. Det var ett projekt som rektorerna i fråga hade engagerat sig i redan före utvecklingsarbetets start just för att de själva var entusiastiska över EL eller hade arbetslag som ställde krav på förutsättningar för EL. De menade att om de inte lyckades skapa förutsättningar att exempelvis slå ihop klasser och kurser, liksom skapa långa arbetssjok i schemat, skulle lärarna sluta försöka arbeta entreprenöriellt.

Projektet 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' formades av hur de engagerade rektorerna reflekterade kring förändringar de sa sig ha satt i verket och tänkte sätta i verket. De sa sig vara beredda att göra om arbetslagen och flytta personal för att främja EL. Under de rektorsgemensamma mötena delgav de hur de resonerade för att forcera framåt eller försöka tänka utanför ramarna. En rektor berättade att hon skickade kontinuerliga veckobrev till sina lärare i vilka hon höll dem uppdaterade om rektorernas utvecklingsarbete. En annan skrev att hon försökte justera timplaner och frångå traditionella klasser:

Jag tänker tjänstefördela samtliga åk 1- elever i Svenska A på en lärare, som får del av sin tjänst av detta som förstås är relativ till antalet elever. Utifrån det får läraren fria händer att själv gruppera efter behov. Men då behöver de tillgång till en lokal, som åtminstone då och då rymmer samtliga elever samtidigt, ca 40 st (?) (Rektorslogg, februari 2010).

En tredje rektor uttryckte att hon, efter att ha samtalat med sina arbetslag om EL, hade gett dem i uppgift att planera och genomföra ett entreprenöriellt tema med eleverna samt koppla det till formativ bedömning. För att öka chanserna att arbetslagen skulle ta sig an uppgiften hade hon gemensamma uppföljningar med arbetslagen, då de för varandra fick presentera sina pågående arbeten. Under de rektorsgemensamma mötena påtalade de att utvecklingsarbetet skulle kräva mod av dem som rektorer för att lyckas. I de uppföljande fokusgruppsamtalen uttryckte de vidare att de fattat obekväma

beslut för att organisera för EL samt skickat brev till föräldrarna med information om det pedagogiska förhållningssätt de strävade efter. På så vis sa de sig sätta press på lärarna, då de emellanåt brottades med lärare som ifrågasatte utvecklingsarbetet, vilket bland annat framgår i nedanstående logganteckning från en av rektorerna:

Iväg i [...] 2 veckor, sedan sportlov och hoppas vad det som kändes som början av terminen plötsligt vänts i stress över att nästan hela terminen har gått – typ! Upplever att [arbets]lagen också drabbats av rätt uttalad stress som också handlar om ett större ifrågasättande och skepsis gentemot EL: ”Redan till hösten?” ”Vad är egentligen vårt uppdrag?” (Rektorslogg, mars 2010).

Rektorerna i projektet ’förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt’ engagerade dessutom på eget bevåg externa EL-inspiratörer för sina lärare och bjöd in sina kollegor och deras lärare till dessa aktiviteter. De försökte på så vis, förutom att få sina egna lärare på banan, även inspirera sina kollegor angående EL, för att kunna förändra exempelvis schemaläggning och personalfördelning. När det gäller schemafrågan drev rektorerna i projektet i förhandlingar om schema en tanke om att skoldagen skulle börja med morgonsamlingar för alla elever och avslutas med återsamlingar. Samordnaren hade i sin logg klippt in följande mejlinlägg från en av sina kollegor:

Morgonsamling och återsamling på eftermiddagen är [...] nödvändig om man kommer att gå in i det entreprenöriella lärandet med full kraft. Detta eftersom eleverna behöver hjälp med den struktur som de annars inte får via ett traditionellt heltäckande schemarutnät. I min ”benchmarking” [...] är dessa samlingar en mycket väsentlig del av skolverksamheten, där t ex annars tysta elever får möjlighet att komma till tals och där förhållningssätt till lärandet diskuteras. Men det är inte lätt och det är klart att det bygger på en i stort sett schemalös struktur (Rektorslogg, mars 2010).

De i projektet engagerade rektorerna påtalade att de ville ha högt i tak och att de uppskattade förhandlingarna om exempelvis detaljerade definitioner om EL eller inte, just för att det var ett sätt att gå framåt (Rektorslogg, mars 2010). Vidare tog de kontakt med såväl samordnaren som mig när de inte haft tillfälle att närvara på de gemensamma mötena för att uppdatera sig om hur processen hade fortlöpt.

Skolchefen visade tydligt genom vad han sa att målinriktningen för honom var förändring. I de uppföljande fokusgruppsamtalen beskrev han sig också som ”exekutiv” och utvecklade med att ”Om vi tar ett beslut så tolkar jag det

## 5. RESULTAT

som att jag ska genomföra det. Jag tolkar det inte som att jag ska vänta i tre år innan jag börjar” (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

De rektorer som engagerade sig i projektet relaterade till varandra på ett stödjande och prestigelöst sätt, både under de rektorsgemensamma mötena men även under kollegahandledningssamtalen, i vilka flera av dem deltog. Relationerna var således symmetriska. Rektorererna utbytte gärna erfarenheter med varandra och delgav även sina egna farhågor för att hitta lösningar på dem. I citatet nedan reflekterar en av rektorererna över ett dilemma som hon sedan lyfte inför sina kollegor:

Jag tror faktiskt att jag är lite skraj för att jag inte ska få ihop matematiken i det hela, att även jag, som predikar på för alla, inte får ihop pusslet och måste jämka och justera på sätt som jag inte står för egentligen rent visionärt. Hur hanterar jag att det kommer att synas vilka av mina lärare jag räknar som starka kort i min tjänstefördelning? Kan entusiasmen fortleva när man är rankad som andrahandsval? (Rektorslogg, mars 2010)

I förhållande till övriga rektorer fanns bland rektorererna i projektet ’förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt’ en strävan att kontinuerligt utmana rådande tankesätt, att få dessa rektorer att också engagera sig i projektet. De utmanade sina kollegor och påtalade med jämna mellanrum om de ansåg att de som rektorsgrupp i schemalösningar, tjänstefördelningsarbete och annat organiseringsarbete fastnade i gamla hjulspår:

Erika kommenterar att hon redan har lagt in kurserna och frågar om det hindrar att hon börjar lägga in lärarna. Ja, menar Thomas. Joakim frågar: ”Vad är poängen med att inte lägga in lärarna nu?” Han hänvisar till fortsättningskurser, där klasserna väl ska få ha samma lärare i en B-kurs som de hade i A-kursen. Han pratar även om att de väl i arbetslaget ska ha kurserna i lagets klasser. Thomas säger då att det är okej för vissa att lägga in lärarna och nämner då Joakim, Olof och Ulf. Men för övriga är det inte klart vem som ”äger” vilka lärare. Detta öppnar upp en dialog i gruppen. Matilda undrar om inte tanken är att de ska göra en inventering av vad de behöver i enheten. Några lärare bör kanske flyttas. Många instämmer. ”Just det, det var så vi sa”, säger någon (Fältanteckning 5).

Rektorererna i projektet påpekade ofta för sina kollegor att ”gör vi så här blir det ingen förändring av andra graden” (Fältanteckning 4). De utmanade även skolchefen och samordnaren när dessa inte gjort vad de lovat, exempelvis formulerat i skrift den definition av EL som rektorererna diskuterat.

Det fanns bland rektorererna i projektet ’förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt’ vidare en tendens att via uttalanden i exempelvis logganteck-

ningar relatera till de rektorer som inte engagerade sig i projektet som ”de andra” och se sig själva som eldsjälar samt att under de rektorsgemensamma mötena uttrycka önskemål om förtur gällande resurser. De uttryckte irritation mot kollegor som de uppfattade bromsade utvecklingsarbetet och ifrågasatte i sina logganteckningar om alla verkligen ville arbeta för ett entreprenöriellt förhållningssätt. Relationerna till andra rektorer utanför projektet var således asymmetriska:

Redan i somras när samtliga rektorer var på internat [...] arbetade vi en del med frågor kring entreprenöriellt lärande. Vi fick alla definiera vad vi menade med ett entreprenöriellt förhållningssätt och hur vi såg på det entreprenöriella lärandet som pedagogisk metod. Något som var intressant var att vi alla hade en samsyn och att definitionen av begreppet var någorlunda lika. När vi nu träffades [...] hade jag stora förväntningar på dagarna. Jag [...] tänkte att vi [...] skulle definiera vilka hindren var och diskutera hur vi kunde arbeta vidare. Där befann jag mig i mina tankar, när jag upptäckte att några av mina kollegor inte ens diskuterat entreprenöriellt lärande med sina arbetslag. Vi befann oss alltså inte på samma våglängd. Detta skapade en enorm frustration hos mig, eftersom jag bara ville att vi skulle diskutera hur vi skulle komma vidare (Rektorslogg, september 2009).

i ena sekunden känns möjligheterna obegränsade och visionen inom verklig räckhåll, i nästa landar man hårt och inser att det är mycket snack i vissa hörnor. Många VILL tänka nytt, men så fort vi börjar gå in på *hur* backar man och säger att den egna verksamheten är svår att ändra (Rektorslogg, mars 2010).

Även i de uppföljande fokusgruppsamtalen gav rektorerna uttryck för sin frustration: ”Poängen är inte att marschera i samma takt, men det är en jäkla poäng att marschera i samma riktning”, sa en rektor (Fokusgruppsamtal, september 2010). En annan menade att:

Ibland så säger alla att nu tar vi och kastar tärningen och skakar om, men när det kommer till kritan, när man börjar sitta där med den konkreta tjänstefördelningen, så var det så mycket som gick av vana, vilket frustrerade mig då, att det trillade in samma siffror som det brukar göra (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Tankar som de ovan kom dock inte till uttryck under de gemensamma mötena och ventilerades därmed inte öppet.

Projektet ’förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt’ var synligt under hela utvecklingsarbetet, men det växlade i styrka beroende på övriga projekt på arenan. Det var som sagt inte alla rektorer som engagerade sig i

projektet 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt', men mot slutet av läsåret när vissa planerade förändringar av verksamheten för att få tillstånd EL sattes på pränt började även övriga rektorer bidra för att forma förutsättningar som passade deras egna enheter.

### **Undvika konflikt med lärarna**

Rektorer, som inte redan hade lärare som arbetade med EL och som kanske inte heller själva hade en tydlig förståelse av EL, var engagerade i dilemmat kring lärares autonomi och förändringsmotstånd. Målet med detta engagemang var att motivera lärare till kollektiva beslut kring EL utan att skapa ytterligare motstånd och utan att hamna i konflikt med lärarna. Rektorer oroade sig för förankringen av EL bland lärarna och påtalade med jämna mellanrum svårigheterna att få med dem. Ivern kring att samtala om lärarnas ointresse av att verka för ett entreprenöriellt förhållningssätt och förhandlingar om hur stora förändringar rektorer skulle genomdriva synliggjorde ett projekt som här kallas 'undvika konflikt med lärarna'. Projektet synliggjordes även i de uppföljande fokusgruppsamtalen, då bland andra skolchefen och samordnaren talade om rektorer som inte vågade leda och styra som det stora dilemmat och att detta var en följd av att vissa lärare gjorde massivt motstånd mot förändringar.

De rektorer som under hela läsåret engagerade sig i projektet 'undvika konflikt med lärarna' var ivriga att hitta argument att föra fram till sina lärare om varför det var viktigt att initiera och implementera EL. När jag och min processledarkollega under ett arbetsmöte bad rektorer att formulera varför de som ledningsgrupp ansåg det viktigt att arbeta med EL nämnde de bland annat anledningar som att öka elevernas drivkraft, få eleverna att bli mer reflekterande samt komma bort från fragmentarisk kunskap och i stället få eleverna att uppleva helhet och sammanhang. De verkade alla eniga om dessa anledningar, men först när en av rektorer nämnde att ett entreprenöriellt förhållningssätt inte enbart utvecklar elevernas entreprenöriella kompetenser utan även skapar en samhörighet bland lärarna, en samhörighet som gör dem starkare, blev rektorer entusiastiska. Jag noterade att det verkade viktigt för dem att ha formulerat en vinst för lärarna. Mönstret upprepade sig de kommande mötena; osäkerheten kring hur EL skulle förankras bland lärarna var ständigt närvarande om än ibland maskerat: "Erika undrar med ett skratt

om EL är att ta lite av det bästa och om det inte är så det ska presenteras för lärarna” (Fältanteckning 2).

Rektorerne ville uppenbarligen inte tvinga in lärarna i något som var för långt ifrån det de var vana vid. De sökte även argument för EL genom att läsa utvärderingar av elevers och föräldrars attityder till skolan i fråga. Dessa undersökningar visade bland annat att elever inte upplevde sig vara med i planeringsarbete eller inte upplevde att skolarbetet gjorde dem nyfikna att lära. Rektorerne uttryckte både vid samtal om undersökningarna men även om lärarna i allmänhet att attitydundersökningar kunde användas för att motivera EL:

Joakim menar att den vanliga frågan från lärarna är: hur ska vi då hinna ge eleverna de kunskaper de behöver. Övriga instämmer. Den här typen av kommentarer återkommer, men de talar inte om hur de som rektorer ska hantera det. Erika säger att hon redan har pratat med sina lärare om kopplingen till arbetslagen. Hon menar att det sker en maktförskjutning till lärarna; har de förutsättningar har de också ansvaret. De är eniga om att få lärarna att inte fokusera på timplan och tid, men säger inget om hur de ska göra detta. De menar dock att det alltid finns lärare som inte vill arbeta ämnesövergripande. Attitydundersökningen gynnar EL, säger Erika (Fältanteckning 4).

Under mötena delgav de rektorer som engagerade sig i projektet 'undvika konflikt med lärarna' erfarenheter som visade att de arbetade i motvind. Även deras loggar vittnade om svårigheter att få lärarna med sig:

Och hur får jag dem i min personal som är skeptiska att följa med på tåget? Ett för stort anslaget försök kan få skeptikerna att bli ännu mera skeptiska, samtidigt som det är viktigt att försöket får en genomslagskraft och att det därför är viktigt att få med så många som möjligt (Rektorslogg, augusti 2009).

Vissa lärare motsatte sig hela upplägget med förändringsarbetet. De kände ingen motivation att förändra pedagogiken då de menade att allt egentligen bara handlar om att skära ner på personal. Jag fick ägna en god stund åt att förklara att EL inte handlar om ekonomiska besparingar utan att det handlar om att anamma ett nytt gemensamt förhållningssätt till pedagogisk verksamhet som möter dagens och framtidens ungdomar. En inre process kring hur vi förhåller oss till eleven och hur vi stimulerar eleven att utveckla förmågor och stimulerar deras inre motivation och drivkraft. Åter igen ville de att [skolchefen] skulle komma och förklara för dem varför de skulle börja jobba på ett annorlunda sätt, ett sätt som flera känner att de jobbar på idag (Rektorslogg, januari 2010).



## 5. RESULTAT

I de uppföljande fokusgruppsamtalen beskrev dessa rektorer lärarna som näst-intill reaktionära och att hanteringen av dessa lärare var ett olösligt dilemma.

Projektet 'undvika konflikt med lärarna' formades av uttalanden och handlingar som de ovan. Vidare förordade rektorerna, i förhandlingar om graden av förändring som rektorsgruppen skulle åstadkomma, mindre ändringar i stället för genomgripande förändringar, eftersom de på sina respektive enheter hade olika förutsättningar att initiera och implementera EL. I en del enheter hade lärarna inte arbetat så mycket i arbetslag, vilket rektorerna uttryckte var försvårande, då arbetslag enligt dem var centralt för att uppnå ett entreprenöriellt förhållningssätt. I såväl logganteckningar som i ord och handling på gemensamma möten, gav rektorerna som engagerade sig i projektet uttryck för att de var emot radikala förändringar av verksamheten och att de ansåg det inte vara lämpligt att flytta personal mellan arbetslag för att främja EL:

Göran påpekade vidare att det är viktigt att ta tillfället i akt att strukturera om arbetslagen, speciellt i ett par av husen, och göra rockader. Systematik, tydlighet och konsekvens är viktigt i implementeringsarbetet, betonade han. [...] Minst två drivande i varje arbetslag nämndes igen av rektorerna. Ulf uttryckte att förflyttningar av personal kanske ska göras i två steg. ”Steg 1: Du kan, så visa och gör det nu bra. Du får ett läsår på dig, annars [steg 2] måste jag flytta på dig” (Fältanteckning 8).

Stegvisa förflyttningar av lärare, så att lärarna först skulle få en tillsägelse och därmed en chans att visa vad de går för förordades alltså. I de fall personalförflyttningar hade genomförts talade rektorerna i de uppföljande samtalen om manipulativa drag i arbetet för att stävja motstånd utan att själva behöva ”ta så mycket stryk” (Fokusgruppsamtal, augusti 2010). På mötena uttryckte dessa rektorer vidare en rädsla över att behöva organisera exempelvis schema och personal efter samma principer i hela rektorsgruppen (t. ex. Fältanteckning 2 och 4).

Rektorerna som engagerade sig i projektet 'undvika konflikt med lärarna' gav även vid några tillfällen, enligt såväl samordnarens loggar som rektors uttalanden under de uppföljande fokusgruppsamtalen, uttryck för att de ville sköta sin egen enhet utan att kollegorna lade sig i. De önskade inte ett gemensamt koncept gällande EL för hela skolan. Detta blev också synligt i förhandlingar om hur detaljerade definitioner av EL rektorsgruppen skulle arbeta enligt. En rektor menade under de uppföljande fokusgruppsamtalen att ”Faran med för mycket definierat i skolans ledningsgrupp kan ju bli att snart får vi liksom ett formulär som vi ska pricka av, det och det ska göras”

(Fokusgruppsamtal, augusti 2010). Det framgick dock under mötena att det också låg en annan oro bakom. När det talades om detaljerade definitioner noterade jag i fältanteckningarna att rektorerna som engagerade sig i projektet 'undvika konflikt med lärarna' verkade skruva på sig där de satt i sina stolar. Fram mot vårkanten när det fattades beslut om detaljer såsom att skoldagen skulle börja med morgonsamlingar för alla elever och avslutas med återsamlingar dokumenterade exempelvis samordnaren följande inlägg från sina kollegor:

Vad ska den innehålla, vad är syftet, varför morgonsamling etc?? Dessutom kan det vara så att man jobbar tydligt med "EL-projekt" under vissa perioder och då skulle en morgonsamling, om det är vad jag tänker, kunna vara en tillgång. Andra perioder jobbar man kanske med ett mer traditionellt schema och då ser jag inget behov av morgonsamling (Rektorslogg, mars 2010).

När schemalägningsarbetet verkligen startade var samtliga rektorer i ord överens om att sammanhängande tid i elevschema främjar EL, men i observationerna framgick att sammanhängande tid tolkades olika rektorerna emellan:

Annika säger att hennes pedagoger arbetar med projektveckor. Projektveckor varje vecka, undrar någon med en ton av förvåning. Erika leker högt med tanken att frilägga schemat för alla årskurser, men Annika säger att det kan bli problem att administrera och ett av Olofs före detta arbetslag nämns som exempel. [...] Olof nämner i detta sammanhang en temaeftermiddag i veckan och verkar tycka att det är flexibelt nog (Fältanteckning 2).

De rektorer som engagerade sig i projektet 'undvika konflikt med lärarna' förordade mindre förändringar såsom sammanhängande tid en eller ett par temaeftermiddagar i veckan medan andra förespråkade genomgripande förändringar. Rektorerna i projektet 'undvika konflikt med lärarna' uttryckte vidare vid några tillfällen att EL skulle resultera i att teoriämnen skulle komma i kläm på en del enheter samt att EL inte passade alla program. I de uppföljande fokusgruppsamtalen uttryckte några av dem att de var rädda för att förändra. De benämnde sina lösningar som "halvvägslösningar" samt menade att de var ett resultat av deras oro över att göra förändringar som inte lärarna var redo för och rädsla att hamna i konflikt med lärarna (Fokusgruppsamtal, september 2010).

Med anledning av motsträviga lärare artikulerades bland rektorerna tankar som att låta utomstående handledare stödja lärare i arbetet med EL. Några av

## 5. RESULTAT

de rektorer som mötte motstånd i förankringsarbetet kring EL bland sina lärare bjöd även in såväl mig som min processledarkollega till personalmöten för att inspirera lärarna om EL. De skaffade således stöttning och mötena med dessa lärargrupper gav mig en inblick i vad rektorerna brottades med. Flera lärare var öppet kritiska, andra tyst avvaktande och några också nyfikna. Rektorerna beställde även böcker om EL till sina lärare samt gjorde beställningar på fortbildning för arbetslagen kring EL.

De rektorer som engagerade sig i projektet 'undvika konflikt med lärarna' relaterade till varandra genom att förstärka och uppmuntra varandra, vilket resulterade i ömsom förhandlingar och ömsom spänningar. Relationerna mellan rektorerna var alltså symmetriska. Till lärarna relaterade rektorerna på två sätt. Å ena sidan bedömde de sina lärare som konservativa, ovilliga till och ibland även inkapabla att arbeta med EL, men å andra sidan ställde de sig bakom lärarna och betonade nödvändigheten att utgå ifrån den position där lärarna befann sig. Det sistnämnda blev ett tungt argument för de rektorer som engagerade sig i detta projekt. Stundtals accepterade alla rektorer att så var fallet, då de var eniga om att lärarna var olika. När de på ett möte samtalande om lärarnas förmågor att samarbeta, handleda elever och ge elever återkoppling ställde de sig undrande om deras lärare hade dessa förmågor. De besvarade den egna frågan enhälligt med att "vissa har det, men inte andra" (Fältanteckning 2). Samtidigt blev det, genom vad rektorerna sa och gjorde, tydligt att alla inte engagerade sig i projektet. I fältanteckningarna finns noteringar om rektorer som höjde på ögonbrynen samt suckade när kollegor sa att något var omöjligt att genomföra med vissa lärare. Rektorerna i projektet markerade dock också att de var irriterade:

Olof konstaterar bestämt att rektorerna nu har bytt samtalsämne och går tillbaka till Joakims stencil. Han menar att det är svårt att använda stencilen 7 och 8 januari, eftersom han ser den som ett sätt att sammanställa något man har gjort. "Jag kan inte börja med en sådan här sak", säger han. Annika håller inte med och säger att "Jag tror att jag skulle kunna lägga på den och prata kring den". Olof kontrar snabbt med att det inte är hon som ska prata, utan lärarna. Annika suckar och förtydligar att hon måste inleda dagen och menar att det kanske beror på vilka lärare man har ifall man kan använda stencilen eller inte (Fältanteckning 7).

Vad som låg bakom spänningen i utdraget ovan lyftes inte upp till samtal, utan mötet gick vidare. Den kan röra sig om frustration, ilska och uppgivenhet hos rektorer som brottas med lärares ovilja att arbeta med EL. Dessa känslor

lyftes inte upp till samtal, men bekräftades i de uppföljande fokusgruppsamtalen, när jag la iakttagelsen på bordet. Några rektorer talade då om ”irriterande maktspråk”, uttryckte att det väl inte är underligt att man blir irriterad när man ligger steget efter. De jämförde det med att flyga utan luft under vingarna (Fokusgruppsamtal, augusti 2010). Relationerna rektorerna emellan var med andra ord även asymmetriska.

Projektet ’undvika konflikt med lärarna’ fortlöpte under hela läsåret. Mot slutet av läsåret engagerade sig dessutom samtliga rektorerna i dilemmat då de under de gemensamma mötena menade att begreppet EL kanske skulle tonas ner. I de uppföljande fokusgruppsamtalen bekräftades att det hade blivit gjort, dels för att inte skapa motstånd hos lärare och dels för att inte skapa motstånd bland elever och föräldrar som en följd av en serie insändare i de lokala tidningarna. Rektorerna menade att motstånd från lärarna fick dem att abdikera. I de uppföljande fokusgruppsamtalen uttryckte även de som inte tidigare hade engagerat sig i projektet maktlöshet gällande vissa lärare och att de inte kunde hitta ett sätt att lösa dilemmat (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

## **Organisera den dagliga driften**

Samtliga rektorer liksom skolchefen var engagerade i dilemmat med vardagens komplexitet med mål att organisera verksamheten och att få vardagsarbetet att gå ihop. Deras arbetsiver att organisera lokaler och schema, fördela personal samt delta på diverse möten i olika sammanhang synliggjorde projektet ’organisera den dagliga driften’. I utvecklingsarbetet blev det fokus på drift med några mindre justeringar här och där, men inte på den planerade förändringen såsom de hade formulerat den.

Projektet ’organisera den dagliga driften’ formades av att rektorernas vardag uppenbarligen tvingade rektorerna till att göra prioriteringar. Uttalanden om och ageranden kring att utvecklingsarbetet antingen stal tid från verksamheten eller inte kunde prioriteras utmärkte projektet. Ett och samma möte kunde av en rektor upplevas som konstruktivt och produktivt, men av en annan som tidsslöseri eftersom det tog tid från verksamheten. Under de gemensamma mötena framgick dessutom tydligt att utvecklingsarbetet inte alltid hann prioriteras:

Vi hade tre timmar, mellan klockan nio och tolv till vårt förfogande.  
Samtliga skolledare deltog. Siv som kom bland de första annonserade genast

## 5. RESULTAT

att hon var tvungen att gå tidigare eftersom hon skulle på ett annat möte. Två av rektorerna, Ulf och Joakim var något sena, vilket gjorde att vi inte kom igång i tid. Även Joakim klargjorde att han och Olof var tvungna att gå ifrån en stund vid tiotiden för personalinformation (Fältanteckning 1).

I utdraget ovan tydliggjorde rektorerna att de var tvungna att avvika av olika anledningar och detta var något som återkom under samtliga gemensamma möten. De kom sent på grund av andra möten, avvek för andra möten eller för telefonsamtal, kunde inte delta alls för att de var på exempelvis rektorsutbildning eller konferenser. Skolchefen var heller inte alltid närvarande under mötena för att andra uppdrag kom emellan också för honom. I de uppföljande fokusgruppsamtalen lyfte rektorerna just att utvecklingsarbetet kring EL konkurrerade med annat löpande arbete:

Jag känner nog också att en majoritet egentligen mellan möte A och mellan möte B kring de här frågorna egentligen inte har reflekterat, eller känner att man har kunnat, orkat det. Och då blir det liksom det. Strukturresonemang är vi bekanta med och då kan vi liksom se något sådant. Det andra det kräver sin tid och den har inte funnits. Det är brist, den pinsamt påtagliga bristen på tid som gör att man väljer bort eller inte väljer (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Rektorerna uttryckte således att de inte hunnit reflektera, lära och utveckla i den grad de hade önskat, även om viljan funnits. Denna prioritering beskrevs även tydligt av rektorerna då de summerade sin process med att de hade fokuserat mer på att lösa praktiska frågor, det vill säga att organisera, än på förståelsen av EL (Fältanteckning 8). Att samtala om begrepp och definitioner av begrepp upplevdes exempelvis emellanåt frustrerande av några rektorer, enligt vad de själva gav antydningar om under de gemensamma mötena samt bekräftade under de uppföljande fokusgruppsamtalen. Planering av olika delarbeten såsom schemaläggning, lokalfördelning och tjänstefördelning upplevdes däremot annorlunda. Rektorerna gav då uttryck för att det var skönt att komma igång mer handgripligt (Fältanteckning 3). I de uppföljande fokusgruppsamtalen talade rektorerna om att arbetet att organisera prioriterades framför förståelse, för att det sistnämnda är svårare (Fokusgruppsamtal, september 2010). De sa även att ”väldigt mycket av vårt arbete det handlar om att skapa eller att genomföra struktur, då känner man sig trygg med det [...], det är gripbart” (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Att organisera den dagliga driften upplevdes således som en trygg uppgift, medan utvecklingsarbetet var mer ångestframkallande. I ett av de uppföljande

fokusgruppsamtalen talade rektorerna om friutrymmet som en börda (Fokusgruppsamtal, augusti 2010). I mina avstämningsmöten med samordnaren och min dialog med rektorerna bekräftade de också att deras vardag var pressad med hög arbetsbelastning och flera tidskrävande uppdrag (Logg, december 2009), ett ämne som kom upp även under de uppföljande fokusgruppsamtalen. En vanlig reflektion i mina loggar var för övrigt att rektorerna inte måktade med att fördjupa utvecklingsarbetet och sitt eget lärande.

När rektorerna väl ägnade sig åt den dagliga driften var entusiasmen hög. Under ett av sina gemensamma möten, då samtliga var på plats, satt rektorerna i en datorsal och arbetade med tjänstefördelningar inför kommande läsår. Engagemanget var stort och kommunikationen dem emellan var livlig. Målinriktningen var att organisera personalen. Syftet att tänka utanför ramarna utan att koppla det till specifika lärare var uttalat från samordnaren och några rektorer vilka hade haft i uppgift att förbereda principer för tjänstefördelningsarbetet. Genast blev det emellertid påtagligt att dessa principer inte följdes:

Olof går fram till Thomas och säger: ”Jag har tyvärr lagt ut massor av lärare.” Han talar om hur han tänker fortsätta sitt arbete och jag förstår att han har utgått från de arbetslag och lärare han har i dag (Fältanteckning 5).

Det blev uppenbart när jag lämnade ovan nämnda arbetsmöte att flertalet av rektorerna inte hade målinriktningen att organisera tjänstefördelningar med EL i sikte, utan i stället drevs av att just fördela personalen och därmed ha kommit ett steg längre i att ’organisera den dagliga driften’. Att ägna sig åt schema och personalplanering verkade i slutändan vara viktigare än att organisera det på ett specifikt sätt. Även andra tillfällen då rektorerna hade för avsikt att tänka nytt hamnade de i gamla tankemönster. Ett inplanerat rollspel med syfte att tänka utanför rådande ramar gällande schema föll platt då syftet ganska snabbt glömdes bort och fokus förlorades. Rollspelet förpassades till ett av raden av möten som skulle betas av. Efter ett tag valde rektorerna bort att ledas av processledare i utvecklingsarbetet; de såg inte riktigt meningen med det och prioriterade i stället den dagliga driften. Rektorerna prioriterade arbete med sådant som snabbt gav synliga resultat framför arbete med förståelse av EL. När det i forskningsprocessen efter de första gemensamma mötena framgick att rektorerna hade behov att dela erfarenheter kring förankringsarbetet bland lärarna och vi försökte skapa ett forum för detta var det

## 5. RESULTAT

många av rektorerna som sa sig vara tvungna att avstå. En rektor uttryckte exempelvis följande i ett mejl:

Vi som har varit med ett tag i aktionslärandet vet ju hur viktigt det är med dokumentation, självreflektion och kritiska vänner. Men: jag kommer inte med. Jag kanske är den som har kommit längst i att övertyga personalen; eller rättare sagt min personal har kommit längst i att övertyga sig själv! Så jag borde ha en del att säga. Men jag avstår på grund av att jag inte vill binda upp mig för mer. Jag går på rektorsutbildning som ska ta 20 % av min arbetstid i anspråk, jag pimar [utbildning i praktisk IT- och mediekompetens] och så är jag rektor. Det får räcka så (Logg, februari 2010).

De fyra rektorer som slutligen bestämde sig för att delta i en kollegahandledningsgrupp kring förankring av EL bland lärarna för att på så vis dela och lära av varandras erfarenheter ansåg efter tre träffar att tiden inte räckte till för dem att fortsätta träffas och att det inte fanns stöd för sådant arbete från organisationen. Lärandet i samtalen låg utanför det de annars skulle ha gjort, vilket medförde att de inte hade tid med det (Fokusgruppsamtal, maj 2010). Kollegahandledningen avbröts därmed. Även ambitionerna i aktionsforskningen förändrades; rektorerna gav uttryck för att viljan att bedriva aktionsforskning krockade med upplevelser att inte ha förutsättningar att genomföra planerade handlingar. De menade att forskningssamarbetet var givande och gav nya perspektiv, men att de hellre och gärna blev forskade på i stället (Fältanteckning 4 och Fokusgruppsamtal, maj 2010).

Rektorerna visade överlag en förståelse för varandra i frågor om vardagens komplexitet. Relationerna mellan rektorerna var således symmetriska. I observationer framgick det att rektorerna hjälpte varandra att lösa praktiska dilemma:

Annikas telefon ringer. Ingvar frågar Annika om turism lärare i hennes skolhus, eftersom han hade någon elev som inte fått slutbetyg i kursen. Annika säger att det är Siv som har koll på det och när Siv strax efteråt kommer in reder Ingvar ut det med henne. Den som Siv har talat med vill tydligen tala med Matilda, för hon tar över samtalen. Matilda går ut i korridoren och talar (Fältanteckning 5).

Endast i undantagsfall uppstod irritation bland rektorerna kring kollegor som inte deltog på gemensamma möten:

Vi avslutade träffen med att alla fick säga vad de tog med sig från mötet. Erika uttryckte att diskussionerna i aktionsgruppen varit konstruktiva och

att det finns en viljeyttring i gruppen. Göran sa sig uppskatta sammanställningarna från oss processledare, dvs. tankekartan och stencilen med kopplingen mellan kärnvärden EL och aktionslärande. [...] Siv sa att hon ska kontakta den av schemaläggarna som hon samarbetar med. Olof lyfte att många av skolledarna hade försvunnit under eftermiddagen och visade med en grimas att han inte tyckte det var positivt (Fältanteckning 3).

Projektet 'organisera den dagliga driften' var närvarande på såväl möten som i rektorernas loggar under hela läsåret. Det gjorde sig påmint även under de uppföljande fokusgruppsamtalen, så dilemmat kvarstod. Projektet växlade i styrka beroende på om skolchefen var med eller inte. Vid skolchefens närvaro blev det svagare och till och med avbröts, vilket hänger samman med nästkommande projekt.

### **Ge sken av att lyckas**

Med målet att inför varandra och framför allt inför skolchefen upprätthålla en fasad av att hantera utvecklingsarbetet på de egna enheterna engagerade sig alla, utom möjligen två rektorer, i ett dilemma kring centralstyrningens rationella logik med bristande trygghet och tillit som följd i rektorsgruppen. Ivern att hålla uppe denna fasad formade projektet 'ge sken av att lyckas'. Projektet synliggjordes vid utvecklingsarbetets start, genom en spänning i rektorernas sätt att relatera till skolchefen och till varandra. Under utvecklingsarbetets gång engagerade sig rektorerna i att trycka tillbaka känslor och tankar som de trodde kunde missgynna relationen till skolchefen. Under de gemensamma mötena teg de om rädsor, bristande förståelse och bristande motivation, sådant som de i loggar gav antydningar om och sedan under de uppföljande fokusgruppsamtalen frispråkigt talade om. I de uppföljande fokusgruppsamtalen bekräftade de att de tryckte tillbaka dessa känslor och tankar för att inte irritera skolchefen och skapa obehag. Resultatet blev en tydlig tystnad bland rektorerna och utmärkte projektet 'ge sken av att lyckas', ett projekt i vilket de deltagande rektorerna delade en kraftfull känsla som inte var av positiv karaktär.

Skolchefen gav i utvecklingsarbetets initialskede direktiv om att förändringsarbetet skulle starta omgående samt att det skulle ske i rask takt. Han klargjorde riktningen med arbetet för rektorerna: "här ska minsann inte skapas frirum som någon sedan nyttjar på 'traditionellt' vis" (Fältanteckning 3) och påtalade detta under de rektorsgemensamma mötena:



## 5. RESULTAT

Skolchefen frågar [...] vilket rektorernas ansvar egentligen är och eftersom det inte framgår ur planen anser han att det ska skrivas dit. Ingvar menar att det handlar om att stötta och handleda under implementeringen. Skolchefen påpekar sedan att alla måste ha en grundläggande trygghet vid start höstterminen 2010 och säger att ”Vi måste sluta hesitera. Snackeperioden är över.” Ingen kommenterar detta (Fältanteckning 4).

Dessa och liknande uttalanden från skolchefen verkade stärka projektet ’ge sken av att lyckas’. När skolchefen exempelvis påpekade hur rektorerna borde agera kommenterade ingen av rektorerna påpekandet. I loggarna skrev några av dem emellertid att de kände sig ensamma och osäkra i sitt arbete att förankra EL bland sina lärare.

Under de första mötena med rektorerna framstod det klart att några rektorer tvärt ändrade ställningstaganden mellan mötena eller att de inte förmådde vara ärliga när skolchefen deltog. Då skolchefen uttalade krav på rektorerna gällande utvecklingsarbetet kommenterade rektorerna som sagt sällan dessa krav, men det hände däremot under möten då skolchefen inte deltog:

Vad har [skolchefen] för tanke med EL, frågar någon. Här finns pengar att spara, eller? Det är nog delvis hans tanke, konstaterar rektorerna, men menar att detta inte blir billigare. Det blir tydligt att implementeringen av EL är en order från högre ort, även om flera är engagerade och verkar tro på EL som förhållningssätt (Fältanteckning 2).

Att alla rektorer inte var entusiastiska över utvecklingsarbetet kring EL berördes inte öppet under utvecklingsarbetets gång, även om det fanns antydningar. I mina logganteckningar dokumenterade jag bland annat mina och min processledarkollegas samtal. Vi resonerade om att det utifrån rektorernas ifrågasättanden under processens gång framgick att arbetet med EL inte var självvalt av samtliga rektorer. Att utvecklingsarbetet upplevdes som ett beslut från skolchefen bekräftades under de uppföljande fokusgruppsamtalen. En rektor uttryckte att ”det var plötsligt något möte, ett eller två möten, och så bestämdes att nu ska det här genomföras från och med hösten 10/11 för alla” (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

I arbetet att förankra EL bland lärarna erbjöd sig den samordnande rektorn att stödja sina kollegor, men de rektorer som engagerade sig i projektet ’ge sken av att lyckas’ tog inte hjälp av henne. Samordnaren uttryckte i sina loggar att dessa rektorer verkade tycka att det var besvärligt att ha en samordnare som la sig i vad de gjorde på sina enheter. Däremot kunde de be

oss processledare om stöd eller mig i min roll som forskarstuderande. Det var på något sätt inte lika hotfullt.

I loggar och uppföljande fokusgruppsamtal framgick att rektorerna konkurrerade med varandra under mötena, vilket visar på asymmetriska relationer. I såväl loggar som under samtal skrev och talade de om varandra i termer av ”jag och de” eller ”vi och de”. Under fokusgruppsamtalen uttryckte rektorerna att de i rektorsgruppen inte tog hjälp av varandra i svåra frågor, utan föredrog att tala om tjänstefördelningar och hur dessa skulle hanteras:

Så att det hade varit mycket, mycket, mycket bättre om, under de här träffarna, om vi faktiskt förutsättningslöst hade pratat om de erfarenheter vi har när vi träffar olika elever eller lärare, i våra pedagogiska enheter. Svårigheter, hur vi hanterar det, hur vi motiverar, hur vi liksom sakta men säkert jobbar där. Men då är det också en kultur i en ledningsgrupp bland skolledare att man inte tar så mycket hjälp av varandra i sådana här lite svåra frågor. Man tror nog, var och en, att man är väldigt duktig själv, sen är det lättare att prata om tjänstefördelning och hur vi hanterar det (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

En annan rektor sa i ett annat samtal att ”Vad som kommuniceras till personalen är hemligt, medan det organisatoriska kan avhandlas i helgrupp, då detta inte är lika känsligt” (Fokusgruppsamtal, augusti 2010). Rektorerna påtalade att de sinsemellan hade en kultur där de skulle visa för varandra att de var duktiga och kunde hantera svåra frågor. De talade om rektorskapet som ”den ensamma suveränitetens landskap där man ska vara duktig på allting”. Vidare talade de om kamp om karriärmöjligheter bland rektorerna och att alla rektorer ska ta del av varandras resultat, från ekonomi till pedagogiskt ledarskap:

Det är ju nästan som EM i friidrott va, för man ser ju hela, hur lyckas jag och hur lyckas du? Är det minus eller plus? Och det är nog egentligen lite så som man [syftar på skolchefen] egentligen vill ha gruppen, om man gör något jäkligt bra så ska man få cred för det. Sen är det klart, bakändan av det, så ska nästa pedagogiska enhet ta över och göra likadant. Jag tror man har det lite mer på sig än vad en skolledare normalt har. Hänger jag med de här? Är jag lika duktig som mina kollegor (Fokusgruppsamtal, augusti 2010)?

Även samordnaren antydde vid avstämningsmöten att det inte rådde prestigelöshet i rektorsgruppen under arbetet med att skapa förutsättningar för EL. I mina logganteckningar skrev jag under ett möte med samordnaren och skolchefen bland annat:

## 5. RESULTAT

[Samordnaren] menar att rektorerna är för bevakande mot varandra i gruppen. ”Om vi inte vore så vakthållande och inte kände att vi var tvungna att vara så duktiga. Vi berättar så duktigt vad vi har tänkt i stället för att stötta varandra och delge varandra” (Logg, december 2009).

Under de gemensamma mötena framstod således en tydlig oro bland rektorerna. Under uppföljningssamtalen samtalade ett par av rektorerna om att skolchefen anställt flera av rektorerna, men inte alla och att det lett till nästintill en maktkamp mellan rektorerna. Skolchefens uttalanden under planeringsmöten och uppföljande fokusgruppsamtal visar att han också jämförde rektorer med varandra när det gällde deras engagemang för EL. Han sa sig vara intresserad av hur hans ”laguppsättning” såg ut och talade om vissa rektorer som aktiva, medan han menade att andra mest pratade (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Rektorerna relaterade till varandra i projektet ’ge sken av att lyckas’ genom att upprätthålla fasaden. I uppföljande fokusgruppsamtal framkom det att ”Rädslor talar man om i mindre grupper och inte i den stora rektorsgruppen”(Fokusgruppsamtal, september 2010), så brist på tillit till varandra rektorerna emellan och mellan rektorer och skolchef karakteriserade relationerna i projektet. Rektorerna ifrågasatte heller inte varandra öppet under de gemensamma mötena. Suckar och syrliga kommentarer mellan rektorer iaktogs dock, men endast när skolchefen inte deltog. Skolchefen uttryckte också under de uppföljande fokusgruppsamtalen att han inte sett mycket av sådant, medan rektorerna kände igen det. Ifrågasättanden av utvecklingsarbetet förekom heller inte då skolchefen deltog.

Relationen till kollegor som inte lika aktivt engagerade sig i projektet blev spänd och en rektor som uttryckligen inte engagerade sig i projektet ’ge sken av att lyckas’ skrev exempelvis följande i sin logg:

[Han] gjorde mig så arg förra veckan. Han satt i torsdags [...] och la fram sina farhågor om vad som (inte) går att göra [...] och sen läxade han upp hela ledningsgruppen på fredagens ledningsmöte och sa att vi måste tänka stort och nytt och bryta nya banor – enda skillnaden som jag kan se är att [skolchefen] satt där denna gång (Rektorslogg, mars 2010).

Rektorerna uttryckte under de uppföljande fokusgruppsamtalen en förhoppning om att aktionsforskningen i sig kunde utgöra ett bidrag till att förändra samtalsklimatet bland rektorerna. De gav uttryck för önskemål om mer prestigelösa samtal:

Men så, jag skulle önska att jag var i ett klimat där det fanns givna allianser, i positiv bemärkelse [...]. Men denna stora grupp på tio, femton personer kan inte bli en alliansgrupp på det viset, utan det blir ju mer en grupp där man gör dragningar och stämmer av (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

De gav också uttryck för att de egentligen hellre hade velat prata om svårigheter i förankringsarbetet än kring organisering under rektorsträffarna, men att detta inte var möjligt i nuläget.

Projektet 'ge sken av att lyckas' var synligt under hela läsåret. Det formades av en gemensam känsla som ledde till upprätthållandet av en fasad att hantera något som kunde upplevas som ohanterligt. Rektoreernas engagemang i projektet varierade från gång till gång. Projektet växlade också i styrka beroende på skolchefens närvaro. När skolchefen deltog blev projektet starkare och vice versa. Under de uppföljande samtalen och i återkopplingen på dem lyftes dilemmat, vilket gjorde att det blev möjligt att börja tala mer öppet om det.

### **Sammanfattning projekt**

Analysen visar att sex olika projekt förekom på den arena som studerats. I nedanstående tabell sammanfattas vad som karakteriserar de olika projekten utifrån aspekterna deltagare, dilemma, målinriktning och engagemang.

## 5. RESULTAT

Tabell 8 Sammanställning av aspekterna deltagare, dilemma, målinriktning och form av engagemang i de olika projekten

Projekt	Deltagare	Dilemma	Målinriktning	Engagemang
Leda utvecklingsarbetet kring EL	Samordnare Skolchef Processledare Forskare	Vanetänkande vid organisering av verksamheten	Utmana rektorer att tänka utanför ramarna för att utifrån förståelse av EL komma till ett nytt sätt att handla i organiserandet av skolans verksamhet	Arbetsiver Förhandlingar
Förstå vad EL innefattar	Samtliga rektorer Samordnare Skolchef	EL-begreppets komplexitet	Förstå EL begreppet och de förutsättningar det kräver	Arbetsiver Förhandlingar Spänningar
Förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt	Drygt hälften av rektorerna	Organisering som främjar förmedlingsinriktad kunskapssyn	Skapa en organisation som främjar EL	Arbetsiver Förhandlingar Spänningar
Undvika konflikt med lärarna	Majoriteten av rektorerna	Lärares autonomi	Motivera lärare till kollektiva beslut	Arbetsiver Förhandlingar Spänningar
Organisera den dagliga driften	Samtliga rektorer Samordnare Skolchef	Vardagens komplexitet	Organisera personal, lokaler, schema samt andra praktiska göromål	Arbetsiver
Ge sken av att lyckas	Majoriteten av rektorerna Skolchef	Centralstyrningens rationella logik	Hålla uppe en fasad av att lyckas	(Arbets)iver Spänningar

Sett till syftet med utvecklingsarbetet, det vill säga att skapa organisatoriska förutsättningar för EL, ligger de tre första projekten, 'leda utvecklingsarbetet kring EL', 'förstå vad EL innefattar' och 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' i linje med den planerade förändringens målinriktning. Dessa

projekt kan därmed antas främja utvecklingsarbetet med EL, medan de tre senare projekten, 'undvika konflikt med lärarna', 'organisera den dagliga driften' och 'ge sken av att lyckas' kan antas motverka utvecklingsarbetet. Den samlade bilden av hur projekten har påverkat utvecklingsarbetet är emellertid mer komplex än så. De olika projekten kan antas främja eller motverka utvecklingsarbete i olika grad. För att närma oss en sådan analys ska vi först uppskatta projektens styrka och förändring över tid.

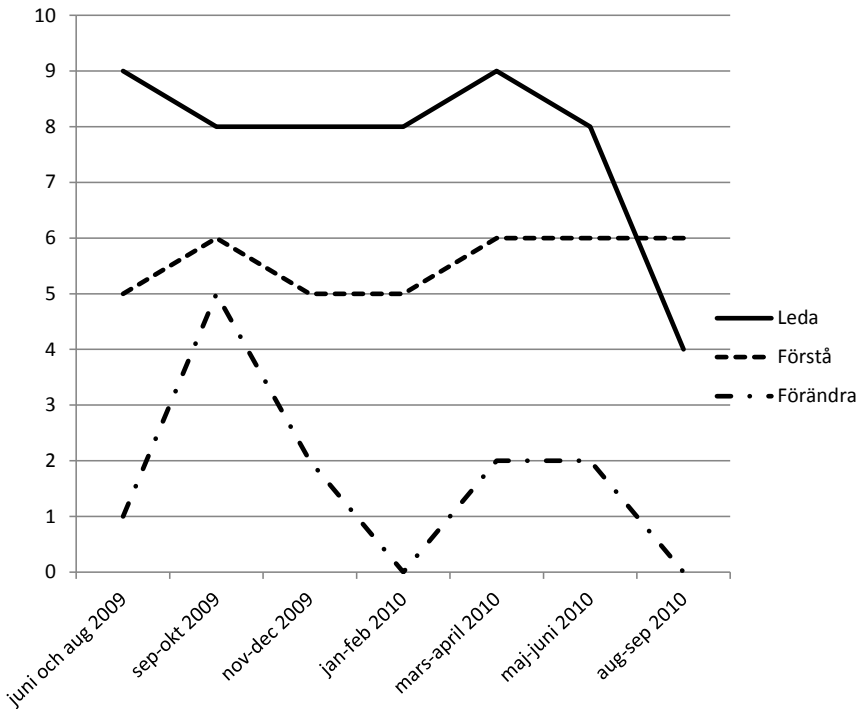
## Projektens styrka i relation till varandra

I detta avsnitt presenteras en bedömning av de analyserade projektens styrka i relation till varandra. Först presenteras styrkan i de projekt som främjade den planerade förändringen och därefter styrkan i de motverkande projekten. Slutligen presenteras relationen mellan de främjande och de motverkande projekten samt konsekvenserna för rektorernas möjligheter att skapa organisatoriska förutsättningar för EL.

Bedömningen har skett vid sju perioder utifrån ett system baserat på hypotesen att en stor andel deltagare, stort engagemang och symmetriska relationer formar starka och tydligt synbara projekt som inverkar på det enligt utvecklingsarbetet önskade projektet, medan färre deltagare, litet engagemang och asymmetriska relationer formar svaga och mer underliggande projekt utan större inverkan på det önskade projektet. För närmare redogörelse se metodavsnittet (s. 72-73).

Figur 2 visar hur de tre främjande projekten 'leda utvecklingsarbetet kring EL', 'förstå vad EL innefattar' och 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' förändrades i styrka över tid utifrån bedömningen av andel deltagare, grad av engagemang och relationernas karaktär inom projektet.

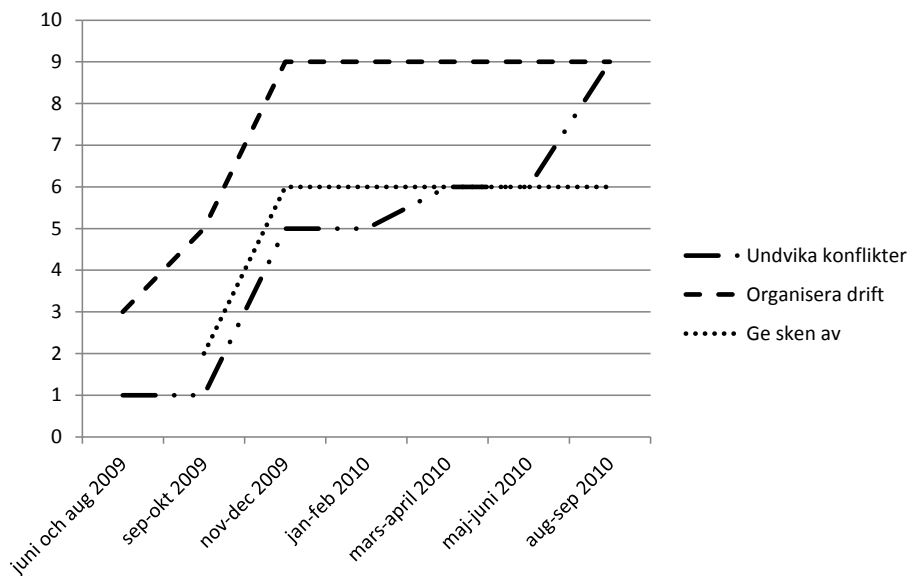
## 5. RESULTAT



Figur 2 Bedömning av de främjande projektens styrka utifrån de tre aspekterna deltagare engagemang och relationskaraktär inom projektet vid sju olika tidsperioder

Vid utvecklingsarbetets början var projekten 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förstå vad EL innefattar' starka och de fortsatte att vara det under hela utvecklingsarbetets gång, även om 'leda utvecklingsarbetet kring EL' försvagades kraftigt mot slutet. Dessa båda projekt rimmade väl med utvecklingsarbetets intentioner i den bemärkelsen att de främjade samtal och reflektioner om EL. Under större delen av höstterminen 2009 ökade dessutom projektet 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' i styrka, vilket inledningsvis ytterligare förstärkte främjandet av det planerade förändringsarbetet. Mot slutet av höstterminen 2009 försvagades detta projekt emellertid, för att sedan trots en ökning i styrka på våren 2010 förbli svagt. När planerade förändringar gällande exempelvis tjänstefördelning skulle genomföras mot slutet av höstterminen 2009 tog tidigare rutiner överhanden. På våren 2010 när vissa förändringar planerades genomföras centralt ökade engagemanget bland rektorerna att delta i förändringsarbetet för att forma det på ett sätt som passade den egna enheten. Det var således andra projekt som kom att överskugga de främjande projekten.

Figur 3 visar hur de tre motverkande projekten 'undvika konflikt med lärarna', 'organisera den dagliga driften' och 'ge sken av att lyckas' förändrades i styrka.



Figur 3 Bedömning av de motverkande projektens styrka utifrån de tre aspekterna deltagare, engagemang och relationskaraktär inom projektet vid sju olika tidsperioder

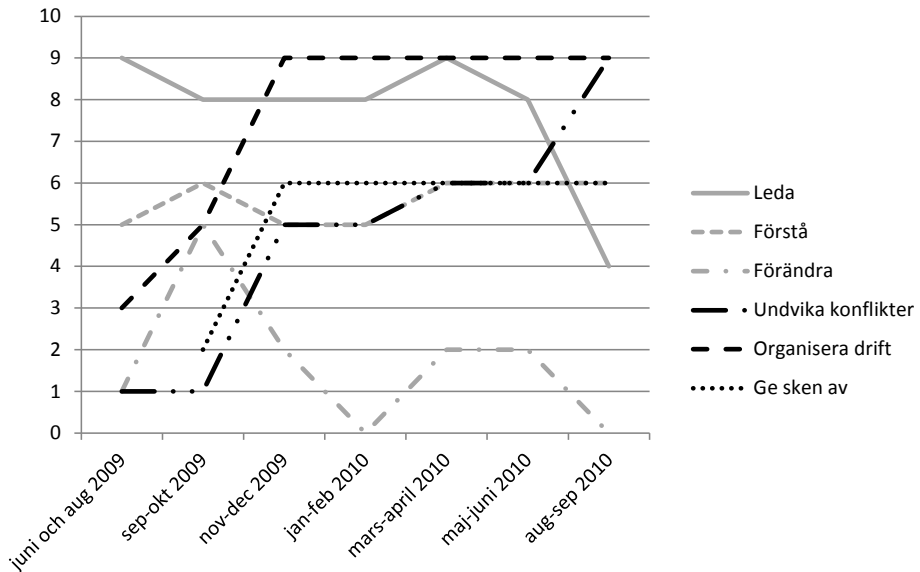
De motverkande projekten, 'undvika konflikt med lärarna', 'organisera den dagliga driften' och 'ge sken av att lyckas', har det gemensamt att de inte handlade om att samtala, komma på och genomföra idéer om EL. De var relativt svaga vid utvecklingsarbetets början. Projektet 'undvika konflikt med lärarna' var knappt märkbart, projektet 'organisera den dagliga driften' gjorde sig påmint och projektet 'ge sken av att lyckas' var obefintligt. Samtliga nämnda tre projekt växte dock i styrka efterhand och var starka vid terminsskiftet 2009/2010. Under vårterminen 2010 skedde inga dramatiska förändringar i de tre projektens styrka mer än att projektet 'undvika konflikt med lärarna' blev ännu mer framträdande, på grund av öppet motstånd från såväl vissa lärare som föräldrar.

Analysen av projektens styrka visar att de projekt som motverkade den planerade förändringen växte sig starkare med tiden, medan de främjande projekten försvagades med undantag från projektet 'förstå vad EL innefattar'. Detta mönster blir tydligt då samtliga projekt läggs in i samma graf. I figur 4 är



## 5. RESULTAT

de motverkande projekten svartmarkerade och de främjande markerade i grått.



Figur 4 Bedömning av projektens styrka inom projektet vid sju olika tidsperioder (projekt som motverkade den planerade förändringen är markerade i svart och projekt som främjade är markerade i grått)

Det inledande förändringsengagemanget i framför allt de då dominerande projekten 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förstå vad EL innefattar' trycktes undan av 'organisera av den dagliga driften' och engagemanget kring att 'undvika konflikt med lärarna'; projekt som kom att bli mer meningsfulla för deltagarna. Projekten 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' och 'organisera den dagliga driften' var i början av hösten 2009 jämstarka och försvårade för varandra.

Redan före terminsskiftet 2009/2010 började organiseringen av den dagliga driften ta överhand, förstärkt av projektet 'ge sken av att lyckas' med följderna att projektet 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' försvagades. Projektet 'organisera den dagliga driften' kom då att dominera den studerade arenan. Tillsammans med projekten 'ge sken av att lyckas' och 'undvika konflikt med lärarna' stod det i konflikt med dels det planerade förändringsarbetet och dels de projekt som främjade detsamma.

Under vårterminen 2010 skedde inga dramatiska förändringar i projektens styrka mer än att projektet 'undvika konflikt med lärarna' blev mer framträdande och slutligen också kom att bli det projekt som framstod som det starkaste tillsammans med att 'organisera den dagliga driften'. Dessa projekt motverkade det planerade förändringsarbetet och de dominerade över projekten 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förstå vad EL innefattar'. Hur kan vi då förstå att det är just de här projekten och inte andra som formades samt hur kan vi förstå att just vissa av dem och inte andra blev starka?

## Arkitekturer kring projekten

Enligt teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) formas en praktik och därmed också praktikens projekt av kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang som genomsyrar praktiken. Kulturella och diskursiva arrangemang är exempelvis den kultur och den verksamhet rektorerna är en del av och som de också själva bidrar till, det vill säga den skola och det skolområde de arbetar i. Materiella och ekonomiska arrangemang är de materiella och ekonomiska resurser som finns i verksamheten. Sociala och politiska arrangemang är den solidaritet och den maktfördelning som finns. Arrangemangen kan således möjliggöra för det planerade utvecklingsarbetet genom att ge förutsättningar för det, men även försvåra genom bristfälliga eller motverkande förutsättningar. Nedan summeras de kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang som framgår av empirin och som därmed gick att urskilja på den arena som har studerats. I några fall beskrivs arrangemangen med hjälp av begrepp från tidigare forskning för ökad igenkänning och förståelse.

### **Kulturella och diskursiva arrangemang**

Skolan som rektorerna arbetade på var en sammanslagning av fyra olika skolor och präglades av olika organisatoriska och pedagogiska kulturer som härstammade från skolorna före sammanslagningen. På några av skolans organisatoriska enheter fanns sedan ett tiotal år tillbaka etablerade arbetslag. Arbetet i dessa kunde karaktäriseras av två slag med hjälp av skolkulturforskningen begrepp (Staessen, 1993). Ett par av dessa genomsyrades av en samarbetande kultur med lärare som drev utvecklingsarbete gemensamt, samarbetade över

## 5. RESULTAT

ämnesgränserna och efterfrågade en organisering som främjade deras arbete. Flera av dem förespråkade vidare en progressiv pedagogik. Samarbete, helhet och sammanhang var begrepp som kännetecknade diskursen i dessa enheter, men som inte var lika självklara i andra. Ett par andra av dessa organisatoriska enheter genomsyrades av en särbokkultur. Arbetslagen bestod av några lärare som samarbetade över ämnesgränserna och några som arbetade mer individuellt och därmed ämnesuppdelat. Det kunde röra sig om att en uppdelning mellan karaktärsämneslärare och kärnämneslärare, där de sistnämnda skötte sig själva. I andra organisatoriska enheter på skolan var organiseringen i arbetslag ny. Arbetet i dessa kunde med skolkulturforskningstermer benämnas som antingen en kultur präglad av påtvingad kollegialitet eller en individualistisk kultur (Hargreaves, 1994). I en av dessa senast nämnda enheter försökte lärarna börja samverka över ämnesgränserna i olika projekt för att tillsammans få eleverna att uppnå kunskapsmålen. I andra av dessa enheter bedrevs undervisningen ämnesvis av respektive lärare, några i mer progressiv anda och andra med ett mer kunskapsförmedlande förhållningssätt. Med skolkulturforskningen begrepp kan därmed sägas att kulturen på de olika organisatoriska enheterna och i arbetslagen varierade samt att särbokkulturen karaktäriserade skolan som helhet.

När det gäller rektorernas pedagogiska förhållningssätt företrädde några av dem en progressiv pedagogik, medan andra uttryckte att ett mer kunskapsförmedlande förhållningssätt passade det gymnasieprogram som de ansvarade för. Kring det specifika utvecklingsarbetet om EL arbetade rektorerna som grupp åtskilt från lärarna med argumentet att skona lärarna från den arbetsbördan som det skulle ha blivit för de lärarna som då också skulle deltagit i arbetet på den studerade arenan. Den rådande kulturen på skolan kan sammantaget beskrivas som en särbokkultur (Staessens, 1993) med lärare som arbetade åtskilt från varandra, rektorer som arbetade åtskilt från varandra samt rektorer och lärare som arbetade åtskilt från varandra.

Särbokkulturen präglade även den studerade arenan. Rektorerna var alltså redan involverade i andra kulturer, vilka de bar med sig till den studerade arenan på vilken utvecklingsarbetet skulle bedrivas. Bland rektorerna gavs uttryck för att det var olika svårt att förmedla EL till medarbetare beroende på om ens medarbetare hade eller saknade en egen vision om EL, men även beroende på om man som rektor hade en egen tydlig vision om EL eller inte. Vad som emellertid var gemensamt för alla var en omgärdande diskurs som lades på rektorerna och deras enheter via nationella strategier för skolan och

från skolförvaltningen. Förutom EL och aktionsforskning talades det på gemensamma rektorsmöten för alla rektorer i den aktuella kommunen om vikten av att utveckla mönsterbrytande praktiker och om förändringar av andra ordningen. Detta var för många av rektorerna vaga begrepp och idéer, ännu inte översatta till tydliga representationer, praktiska handlingar eller gemensam förståelse (jfr Røvik, 2014). Den andra ordningen nämndes exempelvis med jämna mellanrum, men efter ett halvårs arbete var det fortfarande någon som frågade ”vad en förändring av andra ordningen egentligen innebär” (Fältanteckning 6).

Sammantaget kan de arkitekturer som utgjordes av de kulturella och diskursiva arrangemangen beskrivas som en sårkultur med varierande pedagogiska förhållningssätt samt för rektorerna vaga idéer om vilka förändringar som skulle genomföras och hur.

### **Materiella och ekonomiska arrangemang**

Från förvaltningshåll satsades det rejält på rektorernas utveckling, såväl materiellt som ekonomiskt i form av tid, stöd och kompetensutveckling. Rektorerna kunde avvara resurser i form av tid att kontinuerligt träffas för gemensamt utvecklingsarbete. Förvaltningens satsning på utveckling gjorde sig tydligt gällande i utvecklingsarbetet kring EL. Rektorerna avsatte tre tillfällen under läsåret 2009/2010 för internat med övernattnings. Ungefär en gång i månaden träffades de en halv eller hel dag för att gemensamt arbeta med utvecklingsarbetet. Utvecklingsarbetet kunde de även ta upp på sina veckomöten i ledningsgruppen, liksom på de månatliga möten som arrangerades för skolledare i staden. Vidare hade de resurser i form av stödpersoner. Från det privata näringslivet anlät rektorerna en konsult specialiserad på EL. De fick stöd från ett regionalt projekt kring EL och även från utvecklingsledare med EL som specialitet på den lokala förvaltningen. De hade tillgång till lokala stödpersoner i aktionsforskande förhållningssätt, rektorer och arbetslag med erfarenheter av EL samt schemaläggare och administrativa chefer som hjälp för schema- och lokalfrågor. Samtliga rektorer deltog i ett managementprogram för att våga genomföra fattade beslut och få till en bättre kommunikation i rektorsgruppen.

Som ytterligare stöd försåg sig rektorerna med litteratur till både sig själva och sina medarbetare. För sina gemensamma arbetsmöten hade de tillgång till lokaler och konferensanläggningar utanför den egna skolan, men även konfe-

## 5. RESULTAT

rensrum på den egna skolan. Datorer och verktyg i form av datorprogram och mallar för analys, planering och dokumentation hade de till sitt förfogande. Rektorererna gav även uttryck för att de hade ett frirum genom att de via skolchefens agerande var relativt skyddade från ytterligare initiativ och direktiv från skolförvaltningen.

Beträffande driften såg däremot förvaltningens materiella och ekonomiska satsningar annorlunda ut. Rektorererna fick anpassa sig till neddragningar i budget, till brist på lokaler för elevernas del och avsaknad av arbetslag på några enheter. Det sparades på den ordinarie driften och på att implementera utvecklingsinsatserna i den ordinarie verksamheten. Tid för reflektion och arbete med utvecklingsarbetet utanför de bestämda mötena fanns inte, vilket rektorererna påtalade i fokusgruppsamtalen:

ingen av oss fyra har ju på något [sätt], i tid liksom, skickat in någon reflektion och någon fråga och nu blev vi kallade på olika möten. Jag blev kallad till förvaltningschefen i fredags och det är jag; jag kan inte styra riktigt över det och Matilda fick den kallelsen till BUP som också är svår att styra (Fokusgruppsamtal, april 2010).

Uppgifter som skulle göras kopplat till utvecklingsarbetet fick göras på arenan för att det skulle bli gjort.

Sammantaget kan den delen av arkitekturerna som utgjordes av materiella och ekonomiska arrangemang beskrivas bestå av väl tilltagna resurser för rektorernas utveckling, men bristande resurser för drift.

### **Sociala och politiska arrangemang**

Förväntningarna på rektorererna var höga från skolförvaltning och närmaste chef. På förvaltningsnivå fattades beslut om olika utvecklingsinsatser som skulle implementeras av rektorererna. Det rörde sig exempelvis om PIM (praktisk IT- och mediekompetens), flytt av gymnasieprogram inom skolan och flytt av gymnasieprogram mellan skolor. Ett annat beslut var att aktionsforskning skulle vara ett förhållningssätt för personalens, det vill säga även rektorernas, lärande på skolorna. Ytterligare ett var just att EL, i samband med pågående skolreformer, skulle vara det eftersträvarsvärda förhållningssättet i stadens skolor. Beträffande ett aktionsforskande förhållningssätt i skolutveckling erbjöds samtliga rektorer i staden handledning av utvecklingsledare anställda av förvaltningen. Inför denna handledning gavs rektorererna direktiv att skicka in skriftliga underlag. Utöver dessa centrala utvecklingsinsatser

pågick dessutom lokala utvecklingsarbeten, såsom miljöprojekt och marknadsföringsaktiviteter, på skolan.

Initiering och implementering av EL och ett aktionsforskande förhållningssätt i utvecklingsarbete var således ett förvaltningsbeslut, liksom flera av de övriga utvecklingsinitiativ som rektorerna hade att förhålla sig till parallellt med utvecklingsarbetet kring EL. Rektorerna styrdes centralt och måste alltså agera utifrån dessa direktiv. En rektor uttryckte sig på följande sätt:

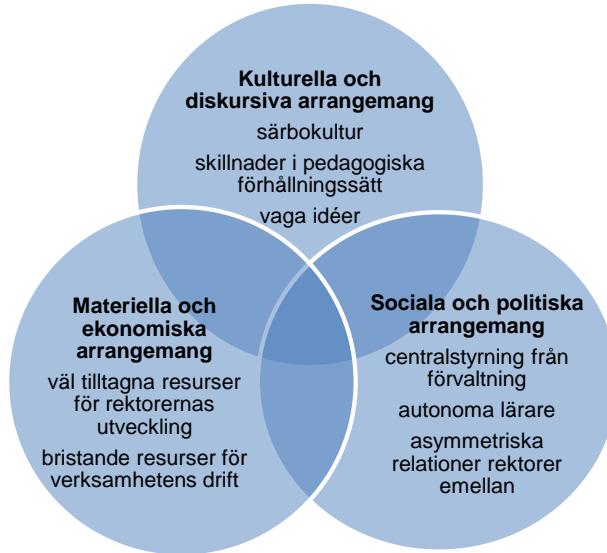
Det var bara, detta är ju ingenting som en grupp av rektorer har suttit och funderat på, besökt andra kollegor, fått initiativ någonstans ifrån och börjat resonera hur fan ska vi få eleverna att bli mer motiverade och företagsamma och göra det som måste till, och kommit den vägen. Nu fick vi ju det snarast uppifrån på något sätt (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Skolchefen klargjorde att han ville se förändringar för elevernas del som en följd av rektorernas utvecklingsarbete. Lärare och arbetslag som förespråkade en progressiv pedagogik ställde krav på rektorerna att skapa organisatoriska förutsättningar för en sådan pedagogik, samtidigt som en stark grupp lärare var öppet kritiska till skolans satsning på en mer progressiv pedagogik. Några av dessa, liksom en del föräldrar, förde debatt i lokaltidningen mot utvecklingsarbetet i fråga. Föräldrar var emellertid också en potentiell påtryckarkraft. En av rektorerna skrev exempelvis brev till föräldrarna om det pedagogiska förhållningssättet för att föräldrarna i sin tur skulle kunna ställa krav på lärarna. Gentemot friskolorna fanns en konkurrenssituation och skolan tappade elever på flera program. Några av rektorerna hade en tydlig uppfattning om vad EL innebar och en önskan om ett förhållningssätt präglad av progressiva pedagogiska idéer. Den uppfattningen skulle de andra försöka göra till sin egen, även de som kanske förespråkade ett annat pedagogiskt förhållningssätt, samtidigt som de skulle försöka skapa organisatoriska förutsättningar för något som de ännu inte upplevde sig ha en förståelse av. Det var ett maktspel mellan olika parter som fördes och relationerna dem emellan var asymmetriska. Att rektorerna var så många som tio stycken påverkade sannolikt också deras möjligheter att samverka (jfr Wheelan, 2009).

Sammantaget kan den del av arkitekturerna som utgjordes av sociala och politiska arrangemang beskrivas som centralstyrning från förvaltning, autonoma lärare och asymmetriska relationer rektorer emellan.

En sammanfattande beskrivning av praktikarkitekturerna för den studerade arenan ges i figur 5 nedan.

## 5. RESULTAT



Figur 5 Beskrivning av praktikarkitekturerna kring projekten i form av kulturella och diskursiva arrangemang, materiella och ekonomiska arrangemang samt sociala och politiska arrangemang.

### **Praktikarkitekturer i relation till projekten och den planerade förändringen**

De beskrivna arrangemangen utgjorde de arkitekturer i vilka den studerade arenan var belägen och således också de faktiska projekten inklusive det planerade eller önskade förändringsarbetet. Arrangemangen möjliggjorde eller försvårade det planerade utvecklingsarbetet med syfte att skapa organisatoriska förutsättningar för EL. De skilda projektens uppkomst respektive deras styrka kan således förstås som att praktikarkitekturerna möjliggjorde eller försvårade deras utveckling.

Rektorerna hade olika förutsättningar att arbeta med EL på sina respektive enheter då dessa präglades av olika kulturer och olika pedagogiska förhållningssätt. Dessutom varierade den egna övertygelsen om att arbeta med EL. Utifrån de kulturella och diskursiva arrangemangen, dominerade av särbokkultur och skillnader i pedagogiska förhållningssätt, kan EL i sig betraktas som ett hot mot dessa arrangemang. Med bakgrund av det kan vi förstå att projekt som möjliggjorde för den planerade förändringen inte kom att dominera. Dessa kulturella och diskursiva arrangemang gjorde det möjligt för rektorerna att försöka 'förstå vad EL innefattar' men inte att gå ett steg vidare och

'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt'. En omgärdande diskurs bestående av vaga begrepp som ännu inte fått någon innebörd hindrade. Att arbeta mot en gemensamt planerad förändring i en kultur med olika särintressen och utifrån vaga begrepp utan innebörd är svårt. Att 'organisera den dagliga driften' är däremot enklare, vilket förklarar att just det projektet kom att dominera framför förändring.

Att rektorerna på den studerade arenan hade materiella och ekonomiska förutsättningar för sin egen utveckling i form av kontinuerligt avsatt tid för arbete med utvecklingsarbetet, resurspersoner och litteratur för att underlätta detta arbete samt lokaler att kunna arbeta ostört, skapade möjligheter för projekt som 'leda utvecklingsarbetet kring EL', 'förstå vad EL innefattar' och delvis även 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt'. Att de materiella och ekonomiska arrangemangen för aktiviteter utanför den studerade arenan inte var lika gynnsamma för rektorerna att där kunna arbeta vidare med utvecklingsarbetet, hindrade projektet 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' samt möjliggjorde projektet 'organisera den dagliga driften'.

Slutligen dominerade asymmetriska relationer på den studerade arenan. Centralstyrningen från förvaltningen, några rektors kunskapsmässiga och motivationsmässiga försprång samt autonoma lärare som inte ville infoga sig i beslutet om EL inverkade på projekten. Förvaltningens och skolchefens styrning formade en plan om ett förändringsarbete, liksom projekt som 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förstå vad EL innefattar'. Denna styrning hindrade dock också den planerade förändringen. Centralstyrningen främjade inte att rektorerna skulle berätta om sina eventuella misslyckanden för att få stöd av varandra i utvecklingsarbetet utan formade och möjliggjorde i stället projektet 'ge sken av att lyckas'. Arrangemang som centralstyrning hindrade rektorernas önskan om jämbördiga relationer för att lära av varandra. Som en konsekvens av centralstyrningen kan vi förstå att det sistnämnda projektet blev dominerande på den studerade arenan och att rektorerna engagerade sig i projektet 'organisera den dagliga driften' för att följa några direktiv från högre ledning. Lärares autonomi och motstånd mot utvecklingsarbetet möjliggjorde för projektet 'undvika konflikt med lärarna'; det förklarar att rektorerna upplevde det meningsfullt att inte göra lärarna upprörda.

En sammanfattande bild blir att de materiella och ekonomiska arrangemangen, resurserna för utvecklingsarbetet på den studerade arenan, till stor del möjliggjorde för projekt i linje med det planerade utvecklingsarbetet. Resurserna var emellertid begränsade. De kulturella och diskursiva arrange-



mangen, såväl särbokultur och kunskapsförmedling som pedagogiskt förhållningssätt och vaga begrepp, samt sociala och politiska arrangemang, såsom centralstyrning av rektorerna, autonoma lärare och asymmetriska relationer rektorer emellan verkade hindrande samt ledde till att projekt som 'organisera den dagliga driften', 'undvika konflikt med lärarna' och 'ge sken av att lyckas' blev meningsfulla för rektorerna på den studerade arenan. Arrangemangen stödde inte förändring för ett entreprenöriellt förhållningssätt och utveckling mot EL, och kan förklara varför få projekt handlar om att samtala och komma på idéer om EL.

### Aktionsforskning i förhållande till projekten

Aktionsforskning kan ses som en del av det planerade förändringsarbetet eftersom det också inbegrep hur rektorerna själva förväntades arbeta och utvecklas på den studerade arenan. Syftet med aktionsforskningsstrategin var att förena ledning av ett utvecklingsarbete med kunskapsgenerering på ett sådant sätt att rektorerna upplevde sig delaktiga i lärandet och att de kunde förbättra sin praktik, förståelsen för sin praktik samt förståelsen för de rådande förutsättningarna i denna praktik (jfr Carr & Kemmis, 1986). Tanken var att vi på en gemensam arena, till vilken vi kom med olika frågor, skulle bedriva ett gemensamt forskningssamarbete och bidra till varandras lärande under hela forskningsprocessen (jfr Svensson m. fl., 2007). Viktiga utgångspunkter för samarbetet var att det i enlighet med aktionsforskningens kännetecken skulle 1) vara demokratiskt och eftersträva delaktighet, 2) baseras på växelverkan mellan tanke och handling, 3) vara dialogiskt samt 4) vara utvecklande för såväl akademien som för övriga deltagares praktik (se s. 75). Frågan jag ställer här är hur projekten på den studerade arenan möjliggjorde eller hindrade ett sådant samarbete och vilken betydelse projekten fick för rektorernas möjligheter att bedriva eget utvecklingsarbete. I detta avsnitt beskrivs först utifrån mina logganteckningar hur aktionsforskningen utvecklades. Därefter relateras projekten till denna utveckling.

### Forskningssamarbetet

Mina logganteckningar från juni 2009, då samarbetet med rektorerna påbörjades, präglas av optimism med reflektioner kring kreativa möten och samtal kring rektorernas dokumentation. Redan i september 2009 uttryckte jag emellertid oro i logganteckningarna. Jag fick bjuda in mig själv till rektorernas

möten och anstränga mig för att få tillgång till arenan när rektorerna ställde in möten för erfarenhetsutbyte och alltmer började fokusera på driftsfrågor såsom tjänstefördelningar och lokalfördelning. Jag noterade i oktober och november 2009 att jag upplevde att rektorerna inte måktade med utvecklingsarbetet. Jag ifrågasatte då också om rektorerna som deltagare var med och utvecklade kunskap.

Efter knappt ett år stod det klart för mig att förutsättningarna behövde förändras innan jag kunde fortsätta samarbetet med rektorerna. I maj 2010 föreslog jag att lägga forskningssamarbetet på is och rektorerna tyckte att det var klokt. Jag noterade att även de rektorer som varit drivande i aktionsforskningsprocessen verkade tycka att det var en lättnad. ”Trist”, noterade jag i loggboken, ”men helt rätt beslut i nuläget; det finns ingen tid för lärande, utan bara för görande” (Logg, maj 2010). Rektorerna visade förtroende för mig, vilket var positivt, men jag upplevde det också som en fara. Jag uppfattade det som att de inte ville göra mig besviken, att de fortsatte att försöka dokumentera och reflektera för min skull. Då ansåg jag inte att det var rätt att fortsätta. Vi bestämde oss för att jag skulle summera vad jag hittills hade sett i processen och att vi skulle ta det vidare därifrån. Detta skulle ske i juni 2010, men på grund av att driftsfrågor återigen sattes i första hand skedde inte detta förrän i augusti 2010.

I loggboken reflekterade jag över att ovan nämnda summering och dialogen kring summeringen kändes som den första genuina återkopplingen på det sättet att alla parter var delaktiga. Rektorer, som hade varit tillbakadragna tidigare, var nu mer öppna. Rektorer som tidigare inte hade delat med sig av sina loggar eller delgett sina tankar kring arbetet berättade öppet om vad de upplevde som problematiskt. En rektor uttryckte att de spelade ut varandra i rektorsgruppen. En annan satte för första gången i min närvaro ord på sin förståelse av EL. Förut hade han återkommande påtalat att hans lärare inte ville arbeta med EL, men nu uttryckte han att rektorsgruppens arbete var vanskligt eftersom ”det är en jäkla skillnad i hur man kan arbeta med det entreprenöriella på olika program” (Fokusgruppsamtal, augusti 2010). Jag noterade att de fasader jag tidigare observerat nu var mindre påtagliga. I utvecklingsarbetet skedde så en förändring från att alla skulle organisera sin verksamhet och förankra EL på samma sätt till att var och en skulle göra det på sitt sätt. Under de uppföljande fokusgruppsamtalen i augusti 2010 benämnde en av rektorerna just denna förändring som ett ”genombrott” och i

mina logganteckningar gav jag också uttryck för en öppning för rektorernas fortsatta arbete.

En av mina sista loggboksnoteringar i augusti 2010, efter de uppföljande fokusgruppsamtalen löd: ”nu känns det som att det skulle finnas en väg att gå vidare, men då väljer rektorerna att lägga fokus på annat”. På skolans eget initiativ skulle ett stort miljöprojekt initieras, på förvaltningens direktiv skulle en ”en till en-satsning” av datorer genomföras och nya styrdokument var i antågande.

### **Projektens betydelse för demokrati och delaktighet**

Delaktighet och demokratiska arbetssätt motverkades av projekt som att ’organisera den dagliga driften’ och ’ge sken av att lyckas’. Att samarbeta och att producera kunskap gemensamt blev för rektorerna svårt när de ägnade merparten av tiden åt driftsfrågor och dessutom inte kunde föra prestigelösa samtal med varandra. Även för mig blev det då svårt att samarbeta med dem. Jag gjorde bland annat följande reflektion:

Just nu känner jag mig mest frustrerad och tvivlar på min egen kompetens som aktionsforskare. Deltagande och demokrati – inte enkelt på något sätt. Jag har flera gånger velat boka en träff med rektorerna för att föra en dialog, men det har inte gått, utan dialogen har fått ske via mejl och då blir det inte mycket till dialog (Logg, februari 2010).

Metoder för empiriinsamling gjordes i samarbete med rektorerna utifrån deras behov, men användandet av dessa metoder försvårades sedan av rektorernas större engagemang i sina vardagliga arbetsuppgifter. Kollegahandledning för rektorerna ställdes exempelvis in och loggskrivande hanns inte med från rektorernas sida.

Samordnaren påtalade att det var mycket som pressade på i vardagen, vilket gjorde att den dokumentation och reflektion som aktionsforskningen krävde kom i andra hand. Jag undrade hur rektorerna skulle få syn på sina handlingar för att kunna reflektera över dem. Kanske hade inte rektorerna heller intresse av att reflektera över sina handlingar. Att de gav sken av att lyckas kunde vara en följd av att deltagarna inte hade ett genuint intresse för frågorna i utvecklingsarbetet eller för forskningssamarbetet och kanske inte genuint önskade förändring, vilket i så fall ifrågasätter grunderna för aktionsforskning i stort, då aktionsforskning bör bygga på frivillighet och egna behov. Projektet ’leda utvecklingsarbetet kring EL’ kan därmed sägas både ha skapat

förutsättningar för och hindrat aktionsforskning ur ett demokratiskt perspektiv. Som ledare kunde vi tillsammans med rektorerna hitta en gemensam plattform där vi kunde samarbeta, utbyta tankar om tillvägagångssätt samt hjälpas åt att hålla i och hålla ut. Projektet underlättade att hitta metoder för empiriinsamling och att uppmuntra demokratiska processer. Samtidigt fanns som sagt tecken på att några av rektorerna, om de hade haft den valmöjligheten, hade valt bort forskningssamarbetet och utvecklingsarbetet kring EL. Rektorerna uttryckte mot slutet av läsåret att de gärna ville att jag skulle forska *på* dem, det vill säga de ansåg att det var vanskligt att vara delaktiga i forskningsprocessen. De uttryckte att det var värdefullt att få sina handlingar speglade och utmanade, men att de själva inte mäktade med att spegla och utmana varandra och sig själva.

### **Projektens betydelse för växelverkan mellan tanke och handling**

Ett mål för rektorerna var att få syn på sin praktik för att kunna förbättra den och få en förståelse för vad de skulle kunna göra i förhållande till utvecklingsarbetet, vilket överensstämmer med aktionsforskningens syfte att utgå från deltagarnas frågor. En huvudstrategi för mig i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' var att ge rektorerna kontinuerlig återkoppling efter de gemensamma träffarna på vad som skedde på den studerade arenan med avsikt att de skulle kunna ta detta i beaktande i sitt fortsatta arbete. Tack vare möjligheten att föra dialog på arenan uttryckte rektorerna att de kunde initiera en process och anpassa arbetet till rådande förutsättningar. En rektor menade att de under året gått från frustration över hur de ska hantera EL till att hitta olika vägar i stället för en: "Vi har hittat en bra kompromiss" (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Projektet 'förstå vad EL innefattar' och förfarandet med kontinuerliga återkopplingar från min sida till rektorerna, för att få till en reflekterande dialog som fokuserade på lärande, gav stöd åt arbetet med aktionsforskning. Aktionsforskningsarbetet försvårades dock av rektorernas drivkraft att 'organisera den dagliga driften'. Enbart vid det första och sista återkopplings-tillfället av totalt fem när det gäller observationerna fick jag möjlighet att ge rektorerna muntlig återkoppling. I andra fall var det skriftlig återkoppling, vilken lästes av några av rektorerna men inte sedan diskuterades vidare.

Rektorerna fick alltså möjlighet att på så vis validera observationerna men den tänkta reflektionen som avstamp för fortsatt handling uteblev.

Brist på tid för enskild och gemensam reflektion för rektorernas del samt avsaknaden av prestigelösa och uppriktiga samtal reflekterade jag kontinuerligt över i mina egna loggar och i mina samtal med den samordnande rektorn. Planerad förändring tar tid och förutsättningar i form av centralstyrning från förvaltning och skolchef var avgörande faktorer. De förväntade sig snabba resultat och uttryckte dessutom att resultat var viktigare än process, vilket troligen förstärkte rektorernas önskan om att 'ge sken av att lyckas' och att 'organisera den dagliga driften'. I dessa projekt var det möjligt att synliggöra att någonting hade gjorts, det vill säga något som uppfattades som resultat. Jag uppmärksammade detta dilemma och återkopplade till samordnare och skolchef. Mina logganteckningar vittnar om frustration över att skolchefen inte ville prioritera processen. I analysarbetet framträder emellertid de sociala och politiska arrangemang som formade skolchefens praktik. Förvaltningen förväntade att också skolchefen snabbt skulle leverera synliga resultat. Projektet 'organisera den dagliga driften' hindrade således prioriteringen av den systematiska reflektionen på alla nivåer och därmed en växelverkan mellan tanke och handling.

### **Projektens betydelse för kritisk dialog**

Ett projekt som 'organisera den dagliga driften', med fokus på att göra i stället för att reflektera och kritiskt granska, försvårade en kritisk dialog deltagarna emellan och även en dialog med utomstående. Ett projekt med fokus på att 'ge sken av att lyckas' medförde också bristande dialog. En grund för prestigelöshet i dialog skapades inte när en fasad hölls uppe av att utvecklingsarbetet skedde enligt plan. Trots allt som motverkade gav projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' ändå möjligheter till dialog. På så sätt utvecklades förståelsen för varandras verksamheter. En rektor sa i de uppföljande fokusgruppsamtalen:

Jag tror ett bra genombrott kring det var nog någonstans i januari då jag sammanträffade med samordnaren. Jag berättade egentligen för henne om min verksamhet, hur den var upplagd och så och helt plötsligt kände jag, ja men ni gör ju det va. Alltså det handlar om den här okunskapen vi har om varandra (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Under detta möte mellan en rektor och samordnaren kom samordnaren, enligt rektorn, till insikt om att rektorns verksamhet hade en entreprenöriell grund. Även samordnaren tog upp samma händelse i ett av våra avstämningsmöten och såg det som ett lärande för egen del (Logg, februari 2010).

Vi kunde i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' samtala vidare om vad rektorerna verkade efterfråga och vad som verkade hindra deras gemensamma arbete. Vi såg att fokusgruppsamtal gynnande dialog mer än vad observationerna gjorde. Med anledning av det ändrade vi strategier efter hand. Så fort rektorerna var fler än två uppkom emellertid hinder i dialogen och projektet 'ge sken av att lyckas' blev framträdande. Inte ens i mindre grupperingar lyckades vi åstadkomma prestigelösa samtal med reflektionsutbyte. Jag noterade att rektorerna inte ville dela med sig av sina skriftliga reflektioner förutom till mig. Det kan tolkas som en styrka i det hänseende att de hade tilltro till mig i min forskarroll och till min roll att processleda utvecklingsarbetet, men som bristande dialog som helhet.

Projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' skapade för min del behov av dialog för att stödja mitt lärande och åstadkomma förändrad handling utifrån nya insikter och behov. Det projektet hade således inte enbart betydelse för rektorerna utan också för mig. Ovan nämnda brister i dialogen liksom utmaningar gällande övriga kännetecken för aktionsforskning förde jag en dialog om med handledare och med forskare i forskningsmiljön. Emellanåt tyckte jag mig exempelvis identifiera behov som rektorerna underförstått gav uttryck för och som de också bekräftade när jag satte ord på behoven, men som de sedan i sina handlingar bortsåg ifrån. Att i mindre konstellationer träffas för att stödja och utmana varandra i initieringsarbetet bland lärarna var ett sådant behov. Detta skapade en osäkerhet hos mig: "Då är frågan; hur går jag vidare? Har jag helt missförstått situationen – är det inte detta som är den brinnande frågan för rektorerna?" (Logg, februari 2010). Denna dialog hjälpte mig även att se att vi som deltagare hade olika förväntningar på forskningssamarbetet, något som jag också reflekterade över i min loggbok i december 2009: "För vems skull gör vi det här?". Jag noterade att skolchefen verkade förvänta sig en snabb implementering av EL och att rektorerna förväntade sig att jag skulle hjälpa dem att få syn på sina handlingar samt att jag skulle ge dem verktyg. Jag ville däremot att rektorerna skulle vara delaktiga i att synliggöra handlingarna och att de själva skulle hitta sina verktyg. Att skapa organisatoriska förutsättningar för EL blev för mig då mer underordnat förbättring av rektorernas praktik och förutsättningarna för deras praktik.

### **Projektens betydelse för förbättring av praktiker**

Själva utvecklingsarbetet bromsades eftersom projektet 'undvika konflikt med lärarna' växte sig så starkt. Trots detta försökte vi hålla liv i projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' för att fortsätta den kritiska reflektionen kring det arbete som rektorerna hade genomfört. Att bidra till att deltagarna fick en djupare insikt i sina praktiker sågs av samordnaren och mig under samarbetet som vägen till att också kunna förbättra rektorernas praktiker. Med utgångspunkt i reflektioner och observationer fick rektorerna en djupare insikt i sina praktiker och vad som försvårade dessa för att så småningom kunna förändra dem. Först efter ett år gick det upp för rektorerna vilken nytta de kunde ha av återkopplingar på observationer under årets gång. De talade då i såväl fokusgruppsamtal som informella samtal om att de via forskningsprocessen hade fått en ökad förståelse för de egna praktikerna och villkoren för desamma. De kunde sätta ord på de förutsättningar som rådde; att de var rädda för att förankra EL bland motsträviga lärare och att de upplevde att det inte fanns tillräcklig tillit i rektorsgruppen att ventilerade dessa rädslor. De menade att deras gemensamma beslut att initiera EL, ett beslut som de ibland förvisso inte betraktade som gemensamt, gav dem mod och gjorde det enklare att våga vara chef. Rektorerna talade om sitt ledarskap som mer utmanande tack vare detta och om en förändring från tveksamhet till ökad bestämdhet. De hävdade även att de genom det gemensamma arbetet fått ett bättre samarbete under läsårets gång:

[...] det blir tydligare att vi som utgör ledningsgruppen nu, vi rektorer, att vi faktiskt har bestämt oss för saker som vi ska göra, sen oavsett om det är EL eller vad det än är. Man ser det när vi jobbar. Det är mycket, vi har fått ett bättre samarbete [...] eftersom det är tydligare vad vi faktiskt är överens om att vi vill uppnå, jämfört med hur det har varit förr, för det har inte alls varit så (Fokusgruppsamtal, september 2010).

Den kritiska reflektionen blev sålunda ett stöd för rektorernas utvecklingskompetens. Rektorerna fick vidare under året en större förståelse för vad som skulle krävas för att främja ett entreprenöriellt förhållningssätt. De uttryckte att kompetensen, kunskapen och insikten om EL hade ökat både hos dem själva och hos lärarna samtidigt som de påtalade att det är den egna fantasin som sätter gränser för om de ska lyckas komma vidare i arbetet att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt i undervisningen. Utan aktionsforskningen och ledningen av detsamma i rektorsgruppen hade tiden och uthålligheten

måhända uteblivit och därmed också denna förändring. Sammanfattningsvis kan konstateras att projekten 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förstå vad EL innefattar' hängde ihop och gjorde att aktionsforskningen faktiskt till viss del fungerade utifrån de syften som aktionsforskning har.

Även skolchefen förändrade sin förståelse. Inledningsvis, i början av höstterminen 2009, ställde skolchefen höga krav genom att påtala att han förväntade sig att rektorerna skulle skapa frirum i schema och lokaler och att detta frirum sedan inte skulle nyttjas på ett traditionellt sätt enligt rådande rutiner. Han uttryckte även att förändringarna skulle träda i kraft till starten av läsåret 2010/2011. Under de uppföljande fokusgruppsamtalen, i början av höstterminen 2010, talade skolchefen emellertid i stället om fördelen med mindre förändringar, även om han betonade att utvecklingsarbetet inte fick avstanna:

Vi har ju faktiskt sagt att inte en revolution, utan en evolution. Och ska vi åstadkomma den här andra gradens förändring, då får vi nog faktiskt acceptera att det tar lite tid (Fokusgruppsamtal, augusti, 2010).

Skolchefen reflekterade dessutom kring att han borde skapa forum för prestigelösa samtal:

Ja, men lite grann tänker jag som du [syftar på mig] att det är nog inte så dumt att göra det i lite mindre konstellationer, för när vi sitter i ledningsmöte då har vi nästan alltid tidsbrist och alla är då inte riktigt ärliga i sitt redovisande (Fokusgruppsamtal, augusti 2010).

Resurserna och de tre projekt som främjade EL möjliggjorde vidare att vi tillsammans kunde synliggöra hinder och möjligheter på den studerade arenan och uppmuntra till eftertanke inför nya handlingar som kunde bidra till att lösa problem. Att sedan handla i enlighet med vad som ansågs vara klokt begränsades dock av andra projekt och praktikarkitekturer, såsom tidigare redovisats. Tillgången till den studerade arenan och de utmaningar som uppkom där tvingade mig att reflektera över aktionsforskningen. Dessa reflektioner förändrade min förståelse för min praktik som forskare och förutsättningarna för denna praktik samt förbättrade den efterhand. Jag blev varse att jag och rektorerna hade olika förutsättningar att delta i aktionsforskningen samt att vi hade olika förståelse för vad aktionsforskning innebar. Mitt uppdrag att bedriva aktionsforskning framstod som instrumentellt, medan ett mer praktiskt och emancipatoriskt behov med fokus på att förbättra rektorernas förutsättningar och göra deras röster hörda växte sig starkare ju mer jag samarbetade med rektorerna.



## **Sammanfattning av aktionsforskningen i ljuset av projektet**

Genom att relatera projektet till samarbetet framträder möjligheter och hinder för rektorerna att delta och för oss att samverka i aktionsforskning. Sammanfattningsvis kan konstateras att demokrati, delaktighet, växelverkan mellan tanke och handling samt dialog försvårades då alla inte deltog på frivillig basis, då det inte fanns förutsättningar för prestigelös dialog och då den dagliga driften tog överhanden. Tack vare resurser och styrning av gemensamt arbete uppmuntrades dock dialog, erfarenhetsutbyte och kreativitet, det vill säga rektorerna engagerade sig delvis i aktionsforskning. Resurserna och styrningen möjliggjorde vidare att fler röster blev hörda, vilket resulterade i förändrad förståelse för såväl rektorerna och skolchefen som för mig. Vi såg vilka förutsättningar som behövdes för att rektorerna skulle kunna arbeta vidare med sitt utvecklingsarbete och vilka förutsättningar som skulle behövas för att kunna fortsätta ett forskningssamarbete.

Aktionsforskningen kan summeras med att vi gick från ett tekniskt syfte till ett emancipatorisk, som inte bidrog på ett förväntat sätt till att stödja utvecklingsarbetet om EL, men ändå resulterade i nya insikter i och om utvecklingsarbete i stort.

## **Resultatsammanfattning**

Avslutningsvis sammanfattas här resultaten med utgångspunkt i studiens frågeställningar, det vill säga vilka praktiker som förekommer i ett planerat förändringsarbete bland gymnasierektorer, hur dessa praktiker formas, hur dessa praktiker möjliggör eller hindrar det planerade förändringsarbetet samt hur dessa praktiker möjliggör eller hindrar för gymnasierektorer att engagera sig i aktionsforskning.

### **Vilka praktiker förekommer i ett planerat förändringsarbete bland gymnasierektorer?**

Studien visar att det som faktiskt ägde rum vid ett planerat förändringsarbete med syfte att skapa organisatoriska förutsättningar för EL blev något annat än det planerade eller önskade. Sex olika praktiker, synliggjorda genom sina projekt, förekom och konkurrerade med den önskade praktiken på samma arena. Dessa sex har benämnts 'leda utvecklingsarbetet kring EL', 'förstå vad

EL innefattar', 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt', 'organisera den dagliga driften', 'undvika konflikt med lärarna' och 'ge sken av att lyckas'.

Samtliga identifierade praktiker hade ett tydligt mål. Målet i att 'leda utvecklingsarbetet kring EL' var att utmana rektorerna att tänka utanför ramarna för att organisera för utveckling i stället för att utgå från befintliga rutiner. Målet i att 'förstå vad EL innefattar' var att förstå begreppet EL i sig och vilka förutsättningar EL kräver samt hade sitt ursprung i EL-begreppets komplexitet. 'Förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt' hade som mål att skapa en organisation som främjade EL och därmed frigöra sig från en organisering som främjade en mer förmedlingsinriktad kunskapssyn. Målet i att 'undvika konflikt med lärarna' var att motivera lärarna att arbeta med EL utan att skapa motstånd. Vardagens komplexitet formade 'organisera den dagliga driften' med målet att organisera personal, lokaler, schema samt andra praktiska göromål. Målet i att 'ge sken av att lyckas' var slutligen att hålla uppe en fasad av att utvecklingsarbetet gick enligt planen som en följd av centralstyrningens rationella logik.

Det fanns alltså annat än uppdraget att bedriva utvecklingsarbete som styrde vad som blev meningsfullt för rektorer att göra på en arena där ett planerat utvecklingsarbete var tänkt att drivas.

### **Hur formas dessa praktiker?**

Varför just ovan nämnda praktiker och inte andra uppkom på den studerade arenan, liksom varför vissa av dem försvagades efterhand medan andra växte sig starka, förklaras delvis av de mål och intentioner kring vilka rektorerna engagerat sig och företagit handlingar. Det förklaras också av de praktikarkitekturer i vilka praktikerna uppkommit.

Praktikarkitekturernas kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang bestämde ramarna för praktikerna. Diskursiva och kulturella arrangemang som särbokkultur, skillnader i pedagogiska förhållningssätt bland såväl lärare som rektorer samt vaga idéer om vad som skulle förändras och hur, hindrade praktiker som främjade det planerade utvecklingsarbetet. Detsamma gällde sociala och politiska arrangemang såsom centralstyrning från förvaltningen, autonoma lärare med andra avsikter än att implementera EL. Även asymmetriska relationer rektorer emellan försvårade för rektorerna att samarbeta. Dessa arrangemang möjliggjorde i stället för att 'organisera den dagliga driften'. Materiella och ekonomiska arrangemang så-

som väl tilltagna resurser för rektorernas utveckling möjliggjorde för praktiker som främjade det planerade utvecklingsarbetet. Bristande resurser för verksamhetens drift motverkade dock samtidigt dessa praktiker.

### **På vilket sätt möjliggör eller hindrar dessa praktiker det planerade förändringsarbetet?**

Av de föreliggande praktikerna främjade de tre förstnämnda, 'leda utvecklingsarbetet kring EL', 'förstå vad EL innefattar' och 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt', det planerade och önskade utvecklingsarbetet att skapa organisatoriska förutsättningar för EL. De innefattade alla att strukturera, samtala och förändra för EL. De tre sistnämnda, 'organisera den dagliga driften', 'undvika konflikt med lärarna' och 'ge sken av att lyckas' försvårade emellertid för det planerade utvecklingsarbetet då de handlade om andra saker och fokuserade på andra mål. De olika projekten i praktikerna främjade respektive försvårade dessutom för varandra.

Under det dryga läsåret som studien pågick försvagades två av de identifierade projekten som främjade det planerade utvecklingsarbetet, närmare bestämt 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt'. Projektet att 'förstå vad EL innefattar' var relativt starkt under hela läsåret, men överskuggades av de tre övriga projekten, 'organisera den dagliga driften', 'undvika konflikt med lärarna' och 'ge sken av att lyckas'. Dessa tre projekt som försvårade för det planerade utvecklingsarbetet växte dessutom i styrka under läsåret och blev dominerande. Sammantaget hindrade således de dominerande praktikerna och projekten på arenan det planerade utvecklingsarbetet.

### **På vilket sätt möjliggör eller hindrar praktikerna för gymnasierektorer att engagera sig i aktionsforskning?**

Under forskningsprocessens gång var det vanskligt att bedriva ett samarbete mig och rektorerna emellan. Genom att ställa de faktiska praktikerna mot aktionsforskningens kännetecken, det vill säga demokrati och delaktighet, växelverkan mellan tanke och handling, dialog samt förbättring av praktiker, tydliggörs varför det var vanskligt.

Demokrati och delaktighet, växelverkan mellan tanke och handling samt dialog försvåras när den dagliga driften tar överhanden, när prestigelösa dialoger inte finns och när alla inte deltar frivilligt. Projekt som att 'organisera den

dagliga driften', 'undvika konflikt med lärarna' och 'ge sken av att lyckas', försvårade således för rektorerna att aktionsforska. Projektet 'leda utvecklingsarbetet kring EL' kan också ha hindrat aktionsforskning ur ett demokratiskt perspektiv. Jag och den samordnade rektorn för utvecklingsarbetet kunde tillsammans med rektorerna hitta en gemensam plattform där vi kunde utbyta tankar om tillvägagångssätt och hjälpas åt att hålla fast vid arbetet. Samtidigt fanns emellertid tecken på att några rektorer hade valt bort aktionsforskningen och utvecklingsarbetet kring EL om det hade funnits möjlighet för dem att göra det. De gav uttryck för att det var svårt att engagera sig i aktionsforskning och att de utifrån rådande förutsättningar helst skulle vilja att jag forskade *på* dem i stället för *med* dem.

Tack vare projekt som uppmuntrade dialog, erfarenhetsutbyte och kreativitet, det vill säga 'leda utvecklingsarbetet kring EL' och 'förstå vad EL innefattar', möjliggjordes dock att allas röster blev hörda. Likaså möjliggjordes en fördjupad förståelse för vilka förutsättningar som skulle behövas för vidare arbete med såväl utvecklingsarbetet som aktionsforskningen kring detsamma.

## 6. Diskussion

Syftet i denna studie var att utveckla kunskap om gymnasirektorerers praktiker kring ett utvecklingsarbete samt möjligheter och hinder i dessa praktiker att genomföra en planerad förändring. Ytterligare ett syfte var att utveckla kunskap om aktionsforskning i förhållande till rektorers praktiker. Forskningsfrågorna löd:

- Vilka praktiker förekommer i ett planerat förändringsarbete bland gymnasirektorer?
- Hur formas dessa praktiker?
- På vilket sätt möjliggör eller hindrar dessa praktiker det planerade förändringsarbetet?
- På vilket sätt möjliggör eller hindrar praktikerna för gymnasirektorer att engagera sig i aktionsforskning?

Den teoretiska utgångspunkten utgjordes av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis, Wilkinson m. fl., 2014), enligt vilken en praktik inte enbart formas av individers intentioner och handlingar utan också av omgivande kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang. Forskningsstrategin för att studera praktikerna utgjordes av aktionsforskning tillsammans med tio rektorer och deras chef under drygt ett års tid med start i juni 2009. Empiri samlades genom observationer, fokusgruppsamtal och loggskrivande. Ett analysinstrument utarbetades för att beskriva rektorernas praktiker med fokus på deras sammanhållande projekt (målriktning). Vidare analyserades de skilda projektens utveckling och styrka i förhållande till varandra. Med hjälp av summeringar presenterades bilder av praktikarkitekturernas arrangemang och hur de främjade eller hindrade projektens utveckling. Slutligen sattes projekten i relation till det som eftersträvades i aktionsforskningen och till hur aktionsforskningsprocessen kom att utvecklas.

Studiens viktigaste resultat är att de faktiska praktikerna på den gemensamma arenan, rektorernas gemensamma möten, blev andra än den, enligt det planerade förändringsarbetet, önskade praktiken. Flera praktiker, synliggjorda

genom de projekt som analytiskt kunde urskiljas, jämte rektorernas uppdrag att bedriva utvecklingsarbete avgjorde vad som blev meningsfullt för rektorerna att göra på den arena där det planerade förändringsarbetet om entreprenöriellt lärande (EL) var tänkt att drivas. De praktiker som rektorerna var en del av på sina hemmaarenor, sina respektive enheter, och som de bar med sig till den gemensamma arenan påverkade starkt vad som kunde åstadkommas där. Tre projekt som främjade det planerade förändringsarbetet identifierades, 'leda utvecklingsarbetet kring EL', 'förstå vad EL innefattar' och 'förändra för ett entreprenöriellt förhållningssätt'. Dessa kom dock att överskuggas av tre andra projekt, 'organisera den dagliga driften', 'undvika konflikt med lärarna' och 'ge sken av att lyckas', vilka alla hindrade det planerade arbetet och försvarade för rektorer att verka för planerad förändring.

Att just de tre sistnämnda projekten dominerade och att de utvecklades som de gjorde förklarar genom att beskriva hur olika arrangemang formade de praktiker som projekten var en del av. Praktikerna formades av diskursiva och kulturella arrangemang såsom särbokkulturer, skilda pedagogiska förhållningssätt bland såväl lärare som rektorer samt vaga idéer om vad som skulle förändras och hur. Praktikerna och deras utveckling formades också av sociala och politiska arrangemang såsom centralstyrning från förvaltningen, autonoma lärare med andra avsikter än att implementera EL samt asymmetriska relationer mellan rektorerna. Materiella och ekonomiska arrangemang såsom väl tilltagna resurser för rektorernas utveckling möjliggjorde för praktiker som främjade det planerade utvecklingsarbetet. Bristande resurser för verksamhetens drift motverkade emellertid samtidigt dessa praktiker. Arrangemangen liksom praktikerna med sina projekt på den gemensamma arenan hindrade på samma sätt ett forskningssamarbete mellan mig och rektorerna. Det var vanskligt för rektorerna att engagera sig i aktionsforskning och de ville hellre att jag skulle forska *på* i stället för *med* dem.

## Rektorerers möjligheter att verka för planerad förändring

Vad kan vi då lära om rektorers möjligheter att verka för planerad förändring utifrån vad som blev meningsfullt för rektorerna att göra i studien? I det fall som här studerats fanns ett förgivettagande om att skapandet av en arena där rektorerna kunde arbeta gemensamt med utvecklingsarbetet skulle bli en drivkraft för att uppnå en önskad praktik. Denna föreställning var alldeles för

förenklad. Den studerade arenan var en tillfällig arena. Till arenan kom rektorerna med sina mer permanenta och faktiska praktiker och projekt, som rektorerna engagerat sig i under en längre tid än det planerade förändringsarbetet. Analyserna visar att det i hög grad var dessa olika praktiker utanför arenan som påverkade riktningen på det planerade förändringsarbetet. Arenan kom således att präglas av flera målinriktningar. De arrangemang som formade rektorernas praktiker i mötet med utvecklingsarbete motverkade till stor del praktiker som gav rektorer stöd att verka för planerad förändring. Det är med andra ord inte så enkelt som att rektorerna bara ska komma till en gemensam förståelse på en gemensam arena, så löser det sig. Studien ger en motbild till föreställningen att en sådan arena skulle ha en stark påverkanskraft, vilket är intressant även om det inte var studiens syfte att studera.

Utifrån studiens resultat finner jag det relevant att diskutera möjligheterna för rektorer att verka för planerad förändring kopplat till 1) sammanhangets betydelse, 2) utmaningar i dialog som förändringsstrategi, 3) betydelsen av utvecklingsarbetets målinriktning och 4) krav på snabba förändringar. Dessa fyra områden kan alla relateras till hinder i de studerade rektorernas arbete att verka för planerad förändring. Diskussionen kring ovanstående områden följs av resonemang om aktionsforskningens möjligheter, studiens kunskapsmässiga och teoretiska bidrag samt studiens begränsningar och praktiska implikationer.

### **Sammanhangets betydelse**

Denna studie visar att det inte enbart är praktiker i linje med det planerade förändringsarbetet som är meningsfulla för rektorerna att engagera sig i, utan att det också finns andra praktiker som blir meningsfulla och till och med mer meningsfulla än utvecklingsarbetet i sig. Enligt studiens resultat påverkas rektorernas handlingar och praktiker till stor del av det sammanhang rektorerna befinner sig i och vilka arkitekturer som formar dessa praktiker. Studien förstärker sålunda vikten av att beakta sammanhanget, som har en central betydelse för rektorers möjligheter att verka för planerad förändring.

Rektorers praktiker och ledarskap har i tidigare forskning betraktats både som individorienterat baserat på egenskaper alternativt beteenden och som relationellt baserat på situationen i relation till egenskaper eller beteenden (Hall & Hord, 1987; Northouse, 2013). På 1980-talet menade Stålhammar (1984) att rektorer inte hade något inflytande över lärarna, utan i stället

förvaltade och stabiliserade skolan. Berg (1995; 2011) skriver om begränsat professionella rektorer och utvidgat professionella rektorer. Han betonar att dessa båda rektorsfunktioner är en del av den institutionella strukturen och kulturen, det vill säga en del av sammanhanget. Samtidigt kan man tolka hans resonemang som att rektor har ett fritt val. Relationen mellan sammanhanget och valet blir ottydligt. Jag vill än mer betona att det ”val” som rektor gör till stor del är påverkat av sammanhanget. Arrangemangen har betydelse för rektorers praktiker och för den roll rektorer får. Materiella och ekonomiska, liksom kulturella och diskursiva samt sociala och politiska arrangemang formar rektorers praktiker. Eftersom de praktiker, som i denna studie försvårade för utvecklingsarbetet och aktionsforskningen, växte sig allt starkare efterhand och överskuggade de främjande praktikerna kan man tänka sig att det skulle krävas förändringar i praktikarkitekturerna för att möjliggöra för såväl utvecklingsarbetet som aktionsforskningen.

Det finns förstås forskning som tar sammanhanget i beaktande. Hallerström (2006) tar hänsyn till både vilja och system, då det inte räcker som förklaringsgrund att enbart titta på motivation och vilja. Ludvigsson (2009) och Nordzell (2007) ifrågasätter den starka ledaren och påpekar att ledarskapet påverkas av sociala, kulturella och politiska dimensioner. De fokuserar på relationer och menar att ledarskapet är relationellt. Franzén (2006) och Leo (2010) utgår från sammanhanget och talar om en svag rektorsroll. Även om sammanhanget betonas i ovan nämnda studier tenderar dess betydelse att förbli oklar. Sammanhangets komplexitet framkommer dessutom inte, vilket det inte heller gör i Bergs resonemang (1995; 2011). Sammanhanget är komplext. Rektorer ska leda lärare och det kan finnas grupper av lärare som inte är positiva till de planerade förändringarna, i detta fall till en förändring mot ett entreprenöriellt förhållningssätt. Lärarna och rektorernas relationer till lärarna utgör enbart en del av det sammanhang rektorerna verkar i. Krav på snabba förändringar och asymmetriska relationer till andra rektorer och till förvaltning är exempel på ytterligare delar. Sammanhanget utgörs av ett nätverk av praktiker och arrangemang. Det sammanhang rektorerna verkar i formar rektors roll och därmed också det som benämns som en svag rektorsroll.

Skolkulturforskningen har betonat sammanhangets betydelse genom att beskriva det sociala mönstret i samarbetet (Blossing, 2000; Hargreaves, 1994; Staessens, 1993). Skolkulturforskningen har härigenom visat att hur skolor är organiserade och vilka kulturer som dominerar på olika skolor verkar vara av vikt för möjligheten att genomdriva lokala skolutvecklingsinsatser. Den tilläm-



på skolkulturforskningen argumenterar för att den lokala kulturen behöver kartläggas som ett första steg i en planerad förändringsprocess. Med kartläggningen som bas väljs sedan ”rätt” strategier för att ge största möjliga utbyte av processen. Det kan handla om att inte välja strategier som ligger för långt ifrån kulturen och därmed riskerar att väcka motreaktioner. Resultatet från den här studien visar emellertid att de kulturkategorier som används kan vara för allmänna eller ”grovmaskiga”, och kanske också för statiska. Skolkulturforskningen framhåller att särbokulturer, vilket utmärker kulturen på den studerade arenan, inte främjar utveckling. Det som framgått här är att det inom exempelvis en särboskola kan finnas flera praktiker som växer eller avtar under åren och som samverkar med varandra för att främja eller motverka skolans utvecklingsintentioner. Kanske är kartlägningsanalyser av kulturer därmed inte tillräckliga. Kanske behövs mer nyanserade och detaljerade beskrivningar av hur handlingar och sammanhang formar varandra.

Att visa på vikten av sammanhangets betydelse är slutligen centralt då den dominerande forskningen om rektorer, forskning om framgångsrika rektorer, fokuserar på egenskaper och handlingar. Det har visat sig att denna forskning tenderar att bli normativ och tilltalande för handlingsorienterade politiker (se t. ex. Möller, 2014). Relateras inte forskningsresultat av rektorers handlingar till ett sammanhang och till hur skolan är organiserad förblir resultaten förenklade och omöjliga att översätta till konkret handling för dem som försöker sig på det.

### **Dialog som förändringsstrategi**

I det fall som här studerats visade sig den förgivettagna synen på dialog och samtal som strategi i ett utvecklingsarbete ha sina svagheter. Samtalen visade sig inte vara så demokratiska och lärande som förväntades. Jag vill därmed problematisera idén om demokratiskt samhandlande och påstå att det finns en okritisk inställning till dialogiska samtal som strategi, till metoder såsom lärande samtal och demokratiska dialoger samt till samtalet som enskild faktor.

Det finns i tidigare forskning om planerad förändring och skolförbättring idéer om att vi i dialogiska samtal ska skapa en gemensam praktik och att vi i reflekterande gemenskaper ska lära av varandra (Gustavsen, 2001; Scherp, 2002). Dialog, relationer och uthållighet i utvecklingsarbete är enligt dessa idéer centralt för utveckling och hållbarhet. Idéerna dominerade bland annat i professionsutveckling i Sverige och Norden på 1990-talet (se t. ex. Tiller,

1999). Olika former av gruppmentorskap och grupphandledning med externa handledare förordades. Idéerna återfinns även i 'Professional Learning Communities' (PLC), där dialogen är central för att uppnå en gemensam förståelse (Hord, 2004; Stoll m. fl., 2006). I dialogkonferenser, forsknings-cirklar och studiecirklar, alla vanliga metoder i nordisk aktionsforskning, är den demokratiska dialogen vidare en förutsättning (Salo & Rönnerman, 2014).

Ovan nämnda forskningsresultat och forskningsstrategier inbegriper ett antagande om prestigelöshet i dialogen, en vilja att dela med sig av såväl goda exempel som misslyckanden. Ett sådant antagande är förenklat. När dialogiska samtal förs in som metod i ett utvecklingsarbete innebär det en förändring i praktikarkitekturerna. Med exempelvis samtalsledare och strukturer för samtal blir förutsättningarna för dialog andra jämfört med tidigare. I föreliggande studie var denna förändring emellertid inte tillräcklig. Sammanhanget främjade inte dialog, relationsskapande och hållbarhet. Det är inte något som finns per automatik. För att få till det krävs också en förändring i de sociala och politiska arrangemangen. Rektorererna i studien upplevde exempelvis sinsemellan en konkurrenssituation och de agerade annorlunda när skolchefen deltog på mötena jämfört med när skolchefen inte deltog. Förväntas snabba resultat, vilket var fallet för rektorererna i studien, är risken att konkurrensen förstärks om sådana tendenser redan finns, vilket medför asymmetriska relationer rektorererna emellan samt att dialogen utmanas. Rektorererna efterfrågade tillit och trygghet. Det hade sannolikt underlättat dialogen i grupperna. Konkurrensen bröt emellertid sönder den tillit som krävs för prestigelös dialog. Dock skapades en viss tillit och möjlighet till lärande i aktionsforskningen.

Ovanstående brister i tillit kan utgöra en del av en förklaring till den avsaknad av rektorsgemenskaper som Leo (2010) efterfrågar, det vill säga gemenskaper mellan rektorer där exempelvis reflektion och samtal för gemensamma normer kan komma till stånd. Brist på tid för gemensamt arbete kan vara en orsak till att rektorer förblir ensamma, vilket Leo också påpekar. I denna studie blev det däremot tydligt att tid som en del av materiella och ekonomiska arrangemang fanns, men att sociala och politiska arrangemang som främjade dialog inte fanns. Dialogiska samtal som strategi för förändring kräver prestigelösa samtal, vilket tidigare påpekats av bland annat Wingård (1998). Dialog kräver tillit till att kollegor är ärliga och har goda intentioner (Wennergren, 2014). Finns inte en sådan tillit bland rektorer är reflekterande gemenskaper svåra att skapa, liksom dialog blir en problematisk förändringsstrategi. Det är alltså inte så enkelt som att bara konstatera att rektorer ska gå

samman och reflektera på djupet för att det som rektorer *faktiskt* gör också blir det som de enligt sitt uppdrag *bör* göra (jfr Leo, 2015). Sådana intentioner kräver också stödjande förutsättningar för att de ska bli realitet.

### **Det planerade förändringsarbetets målinriktning**

Vad som framgår i denna studie är att det planerade förändringsarbetets målinriktning och dess anpassning till den praktik som ska förändras har betydelse för rektorers möjligheter att verka för det planerade förändringsarbetets genomförande. En faktor som påverkade det planerade förändringsarbetet för rektorerna i studien var att det var långt ifrån alla lärare som efterfrågade det; EL var inte svaret på lärarnas dilemman. Inte heller alla rektorer efterfrågade EL. Målet med den planerade förändringen befann sig dessutom för några långt ifrån rådande rutiner. En annan faktor som påverkade det planerade förändringsarbetet var att EL-begreppet, liksom begrepp som aktionsforskning och ”förändring av andra ordningen” (Ahrenfelt, 2001, s. 23), inte hade fått en konkret innebörd för rektorerna. Det är svårt att genomföra något som man inte riktigt har fått en förståelse för. Målinriktningen för det planerade förändringsarbetet behöver därmed såväl anpassning som bearbetning för att accepteras och förstås.

Det hade troligtvis varit enklare att driva det planerade förändringsarbetet om det bland flertalet hade funnits begynnande utvecklingsarbete av samma karaktär som det planerade och önskade. Då hade rektorer och lärare inom ramen för en framväxande praktik kunnat formulera ett önskat utvecklingsarbete. Det gjordes inte tillräckliga anpassningar till de praktiker som skulle förändras. Tas inte dessa i beaktande i planeringen av förändringen slår praktiken tillbaka och tvingar deltagarna att backa i processen (jfr Fullan, 2013; Røvik, 2014).

Planerat förändringsarbete är komplext och även EL sägs vara komplext. I och med införandet av entreprenörskap i styrdokumentet görs entreprenöriella förmågor till mål för elevers lärande och ställer därmed krav på lärare och skolledare att omfatta desamma. De förmågor som benämns entreprenöriella är förmågor som enligt Blossing (2000) behövs bland skolledare och lärare för att förändra och kunna bedriva hållbart utvecklingsarbete, men som har visat sig svåra att såväl uppnå som nyttja. Svårigheterna för rektorerna i studien att driva utvecklingsarbetet handlar emellertid inte om att EL skulle vara svårare än något annat, och är heller inte något som har satts i fokus i denna studie.

En del av svårigheterna tycks bero på att det inte genomfördes någon analys huruvida innehållet i utvecklingsarbetet, i detta fall EL, utgjorde en befintlig målinriktning i merparten av de praktiker som tillsammans med kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang formade de målinriktningar som fanns på den studerade arenan.

I det studerade fallet kan därmed sägas att praktiken slog tillbaka. EL innefattar eftersträvansvärda målsättningar, såsom att utveckla initiativtagande och handlingskraftiga unga. En sådan utveckling skulle kunna ha effekter för elevers möjligheter att förverkliga sig själva i ett samhällsperspektiv. Eftersom förbättringskapacitet eller arrangemang som möjliggjorde användning av förbättringskapacitet inte fanns på plats hos dem som skulle initiera EL, i detta fall hos rektorer, motverkades emellertid dessa effekter. Det fanns således andra försvärande faktorer som inte hade med EL att göra, men som formade faktiska praktiker som skilde sig från det planerade förändringsarbetet. Bristfälliga förutsättningar för ett planerat förändringsarbets målinriktning kan i förlängningen leda till att det som eftersträvas kan bli svårt att uppnå.

En slutsats är att det planerade förändringsarbetets målinriktning och hur denna målinriktning anpassas har betydelse för möjligheterna att genomföra den planerade förändringen. Vid planerade förändringar behöver anpassningar göras till den praktik som ska förändras, då praktikens förutsättningar formar möjligheterna.

### **Krav på snabba förändringar**

Resultaten i denna studie bekräftar vad tidigare forskning redan visat om att planerad förändring är vanskligt och att detta beror på att drift överskuggar utveckling. Studien illustrerar hur detta sker. En försvärande omständighet är krav på snabba förändringar och på snabba lösningar från politiker och från förvaltning. Dessa krav formar praktiker som hindrar det planerade förändringsarbetet och den önskade praktiken. Ellström (2006) har använt sig av begreppen utvecklingslogik kontra utförandelogik, för att visa att planerade förändringar sällan leder till varaktiga förändringar då de baseras på utförandelogik. Scherp (2011) betonar att det är omvärldens krav på omedelbara resultatförbättringar som resulterar i försök att hitta snabba lösningar på problem och som därmed leder till att utförandelogiken, eller det han kallar arbetsorganisationen, tar överhanden.

## 6. DISKUSSION

Det blev för rektorerna i studien svårt att följa sitt uppdrag från förvaltningen när förutsättningarna begränsades av kulturella och diskursiva, materiella och ekonomiska samt sociala och politiska arrangemang. Aktionsforskning och externt stöd var för rektorerna en förändring i arkitekturerna. Förändringsstrategin innebar bland annat aktioner i form av dialog och reflektion. Frågan vad som skulle förbättras blev för mig central under forskningsprocessens gång. Det blev ganska snabbt tydligt att rektorernas och mina förväntningar skilde sig åt, liksom att rektorerna i sig hade skiftande förväntningar (jfr Lendahl Rosendahl & Rönnerman, 2006). Skolchefen ville ha snabba lösningar, rektorerna ville ha hjälp att hitta snabba lösningar och jag ville att de skulle hitta sina lösningar själva. Skolchefen pressades exempelvis av konkurrens från friskolor, rektorerna av krav på att visa fram resultat och jag av att kunna genomföra en studie utifrån en aktionsforskande strategi.

I 'new public management'-tänkandets anda kan man fråga sig om aktionsforskning var en strategi från uppdragsgivarna att effektivt implementera politiska beslut (jfr Kemmis, 2006; Somekh & Zeichner, 2009), men ändå med ett drag av delaktighet. Kan man förstå mitt uppdrag och uppmaningen till rektorerna att bedriva aktionsforskning som ett försök till en snabb förändring och inte alls som en strategi för att utveckla praktiken utifrån de egna villkoren? Aktionsforskningsstrategin i studien kan i så fall betraktas som en falsk frihet, eller ett "nyliberalt virus" (Dahlström & Lemma, 2008). Kanske var aktionsforskning en strategi för politiker och tjänstemän på förvaltningen i den aktuella kommunen att komma till en snabb lösning på egna dilemman.

Frågan är på vilket sätt uppdragsgivarna på förvaltningen tänkte att aktionsforskningen skulle fungera. Det motstånd som uppstod när rektorerna inte längre ställde upp på de villkor som de tillsammans med mig kommit överens om visade på att den instrumentella aktionsforskning, som förvaltningen gav uttryck för då de uttalade att alla rektorer skulle arbeta med aktionsforskning, inte fungerade som det stöd som ledningen hade tänkt. Däremot fanns det tecken på, såsom när rektorerna började berätta mer öppet för mig om vad de tyckte och tänkte, att aktionsforskningens praktiska och emancipatoriska aspekter ledde till nya öppningar i samarbete. Dessa öppningar hade kanske kunnat leda till förbättring av den professionella praktiken (jfr Salo & Rönnerman, 2014) om de önskade förändringarna hade fått lov att ta tid.

## Aktionsforskningens möjligheter

Utifrån de utmaningar som blev påtagliga under samarbetet med rektorerna är det centralt att ställa sig kritisk till aktionsforskningens möjligheter. Att aktionsforskning kan tillfredsställa såväl forskares som övriga deltagares behov och krav i ett gemensamt utvecklingsarbete är en beskrivning som är vanlig. Ett demokratiskt samhandling mellan deltagare och utomstående forskare är en annan vanlig beskrivning i nordisk aktionsforskning. Denna beskrivning bör problematiseras. För rektorerna var det svårt att förstå vad deltagande egentligen innebar och hur de skulle få tid att vara delaktiga. För mig uppstod ett dilemma mellan mitt uppdrag att bedriva aktionsforskning med rektorerna och mina observationer av rektorernas faktiska behov. Detta resulterade i flera etiska överväganden.

### Min roll som utomstående forskare

Några av de utmaningar jag och rektorerna upplevde och lärde oss av under aktionsforskningsprocessens gång har uppmärksammats även av andra aktionsforskare, såsom Lendahl Rosendahl och Rönnerman (2006) samt Forsman m. fl. (2014). Vi lyckades inte prioritera tid för att samtala om våra olika förväntningar och först efter att ha studerat den gemensamma arenan blev förutsättningarna tydliga för oss. Dessa dilemman är samtidigt det som ledde till lärandet i forskningssamarbetet. De dilemman som uppstod förändrade min förståelse av och min praktik i aktionsforskningen. På så sätt stimulerades såväl jag som övriga deltagare av samarbetet. I mötet med varandra lärde vi oss något om våra respektive fält (jfr Lendahl Rosendahl & Rönnerman, 2006).

Vi hamnade inledningsvis i en teknisk aktionsforskning (jfr Carr & Kemmis, 1986). Vi ställde på ett mekaniskt vis frågor som vad och hur, men inte varför. Varken jag eller rektorerna hade modet att provocera eller ta risker. Den kritiska aktionsforskning som jag tog avstamp i innebar en mer praktisk och emancipatorisk forskning. Jag blev kritisk till mitt uppdrag och till förvaltningens förväntningar på rektorerna att arbeta med aktionsforskning då aktionsforskningen från förvaltningens håll definierades i tekniska ordalag såsom en metod för skolutveckling (se Zhang m. fl., 2014). Samtidigt var kanske det tekniska ett stöd för rektorerna i deras utvecklingsarbete. Det var kanske den formen av aktionsforskning de mäktade med utifrån rådande förutsättningar. Rektorerna uttryckte att de ville att jag skulle forska *på* i stället

för att forska *med* dem. De ville förbättra förutsättningarna för sin praktik, men begränsades av exempelvis materiella och ekonomiska arrangemang när de skulle engagera sig i arbetet.

### **Utmaningar i demokratiskt samhandlande**

De materiella och ekonomiska arrangemangen i form av bristande resurser för den dagliga driften bidrog till att rektorerna, för att generera kunskap, blev beroende av mig som forskare. Ett sådant beroendeförhållande har även visats i andra studier (se Forsman m. fl., 2014). En fråga att ställa sig då är om jag tog över rektorernas ansvar att driva utvecklingsarbetet (jfr Carr & Kemmis, 1986)? Eller bidrog jag till deras process, så att de fick syn på förutsättningarna för sin praktik?

Troligtvis tog jag över delar av uppgifter och ansvar som hade kunnat ligga på rektorerna om förutsättningarna för det hade funnits, men då det inte var fallet kunde jag bidra med något. Jag tog över ansvar för vissa bitar, men det betraktades av rektorerna som en service. Kanske kan det också ha varit ett sätt att visa på en modell för observation och reflektion, för att övriga deltagare så småningom skulle kunna agera på egen hand. Att rektorer och lärare behöver sådant stöd har exempelvis Forsman m. fl. (2014) funnit i flera aktionsforskningsstudier. De menar att rektorer och lärare behöver verktyg och metoder för att identifiera möjligheter och hinder i de praktiker de har att utveckla. De fann också att de själva i sin forskarroll blev mer av stödpersoner och konsulter än de kritiska vänner de hade för avsikt att bli.

### **Problematisering av aktionsforskning**

De ambitioner som beskrivs finnas i aktionsforskningsstudier kan framstå som ideala och ouppnåbara. Studierna ska förbättra praktiker och många studier beskrivs också som solskenshistorier med lyckliga slut, åtminstone upplevde jag det så mitt i aktionsforskningsprocessen tillsammans med rektorerna. Jag sökte och läste artiklar baserade på aktionsforskning för att finna studier som inte resulterade i förbättrade praktiker. Då jag inte fann några blev jag inte enbart kritisk till mitt uppdrag utan också till aktionsforskning i sig (Zhang m. fl., 2014). Hos Kemmis (2010, s. 420), i ännu en idealistisk beskrivning av aktionsforskning, fann jag dock en mening som beskrev att aktionsforskning ibland blir en del i processer som reproducerar och skyddar gamla praktiker. Emellanåt upplevde jag att jag var en del i en sådan studie och efter

att ha fått distans insåg jag att så också var fallet. Trots att jag inte lyckades finna några konkreta sådana exempel att läsa om gav meningen mig ytterligare anledning att problematisera just detta faktum. Varför skrivs det få artiklar om aktionsforskning av aktionsforskare som fokuserar på utmaningar i och problematiserar aktionsforskning?

Nordisk aktionsforskning bygger på möjligheten till demokratiskt samhandlande, utan att för den skull påstå att det demokratiska samhandlandet sker per automatik (Salo & Rönnerman, 2014). Kemmis (2014) kritiserar denna tanke delvis utifrån att relationen mellan utomstående forskare från universitetet och exempelvis lärare eller rektorer från medverkande skolor är hierarkisk. Det finns således en skillnad mellan den nordiska aktionsforskningstraditionen och den anglosachsiska, som presenteras av exempelvis Kemmis. Den nordiska traditionen lyfter fram samhandlandet mellan deltagarna och utomstående forskare som central för förbättring. I denna process konstruerar den utomstående forskaren och övriga deltagare kunskap tillsammans genom att ställa frågor till genomförda observationer. Den anglosachsiska traditionen betonar i stället deltagandet som centralt för förbättring; det är deltagarna utan en utomstående forskare som kan förbättra en praktik (jfr Carr & Kemmis, 1986).

Jag hävdar att Kemmis (2014) kritik mot det nordiska perspektivet i aktionsforskning bör beaktas och begrundas i aktionsforskningsprocesser. Den nordiska aktionsforskningstraditionens bild av det demokratiska samhandlandet bör problematiseras. Demokratiskt samhandlande mellan utomstående forskare och övriga deltagare må vara möjligt att åstadkomma, men att vara likvärdiga i en demokratisk forskningsprocess ser jag som svårt. Då förutsättningarna för deltagandet ofta ser olika ut för den utomstående forskaren och för de övriga deltagarna (jfr Langelotz, 2014) blir det i praktiken en obalans i vem som exempelvis ställer de kritiska frågorna och som kanske även på så sätt lägger beslag på diskursen (jfr Olin, 2009). Jag anser att detta dilemma bör belysas och framhållas tydligare i den nordiska aktionsforskningstraditionen.

Utomstående forskare har dock en funktion att fylla i aktionsforskning. Forsman m. fl. (2014) beskriver roller såsom förhandlare, samtalsledare, ordförande, sekreterare, empatiska lyssnare, assisterande meningsskapare, konsulter och kritiska vänner. Processen i sig kan leda till förbättrad förståelse för förutsättningar i praktiken och till förbättrade praktiker, trots att rollerna inte alltid blir de som eftersträvas. Det kan dock ta kortare eller längre tid att



nå dit. Forsman m. fl. (2014) påstår att det är svårare för utomstående forskare att bli kritiska vänner när initiativet till aktionsforskningen är taget utifrån än om det kommer från deltagarna själva. Det finns emellertid studier som visar att forskningsprojekt som initieras utifrån kan få en emancipatorisk verkan för deltagarna (se Langelotz & Rönnerman, 2014; Wennergren, 2014). Alla processer är olika. Kanske är det också så att samarbetet mellan utomstående forskare och övriga deltagare är en lång process och att det krävs ett långt förarbete innan rollen som kritisk reflektör blir tydlig. Utifrån deltagarnas perspektiv verkar den rollen inte alltid vara den viktiga. Med hänsyn till det menar jag att det är viktigt att den kritiska reflektörsrollen inte blir ett ändamål i sig. En central roll som jag ser det, förutom att återge observationer för de övriga deltagarna, är att som utomstående forskare föra fram deltagarnas röster, så alla erfarenheter och åsikter kommer till uttryck i gruppen.

Genom att reflektera över mina och deltagarnas handlingar kan jag se att jag lärde mig mycket om aktionsforskning (se Zhang m. fl., 2014). Jag kan i efterhand se att jag inte hade tillräcklig förståelse för aktionsforskning när jag startade samarbetet med rektorerna. Jag hade kunskaper om aktionsforskning, men inte tillräckliga erfarenheter. Med de erfarenheter jag har nu hade jag kunnat agera annorlunda, haft modet att ta fler risker, avbrutit processer när de metoder som rektorerna önskade använda hindrades av rådande förutsättningar, när rektorerna inte ville dela med sig av sina reflektioner förutom till mig och när relationerna visade sig vara asymmetriska. Det är möjligt att processen i så fall hade avbrutits ännu tidigare, men det hade likväl kunnat leda till att aktionsforskningsprocessen hade kommit att se annorlunda ut med ett demokratiskt samhandlande tidigare och i fler delar av processen. Det är därmed också möjligt att aktionsforskningen i sådana fall hade kunnat påverka rektorernas praktiker på ett annat sätt än vad som blev fallet.

### **Kunskaper om faktiska praktiker som utgångspunkt**

Om jag vid aktionsforskningsprocessens och utvecklingsarbetets början hade haft den kunskap jag har efter genomförd studie hade jag delvis gjort andra val. Att ha kunskap om vilka praktiker deltagarna är engagerade i underlättar för att bättre kunna planera vad som kan vara klokt att börja med. Med den kunskapen jag och rektorerna fick efter ett års samarbete hade vi kunnat ställa andra krav på förutsättningar för deras arbete. Under tid ledde samarbetet till att tilliten i gruppen stärktes så att rektorerna vågade uttrycka sina känslor,

vara ärliga och börja tala om det som de tidigare inte hade talat om. Att få ge utlopp för sina känslor är enligt Furu (2008) en förutsättning för att sedan låta sig ledas till handling via tankar.

Rektorerna blev sedda och lyssnade på, så på det viset stärkte aktionsforskningen rektorerna (jfr Wennergren, 2014). Detta blev möjligt tack vare synliggörandet av de praktiker som inte främjade det planerade eller önskade utvecklingsarbetet, nämligen att rektorerna organiserade den dagliga driften, att de undvek konflikt med lärarna samt att de gav sken av att lyckas. Lika viktigt som det är för rektorerna att kartlägga vilka praktiker och projekt som pågår bland medarbetarna, är det för en utomstående aktionsforskare att kartlägga vilka praktiker och projekt som pågår bland deltagarna, i mitt fall rektorerna. Ur ett aktionsforskningsperspektiv blev dessa praktiker således centrala; de kom att utgöra en utgångspunkt för fortsatt utveckling.

## Områdesspecifikt och teoretiskt kunskapsbidrag

Den här avhandlingen beskriver rektorers praktiker i samband med ett planerat förändringsarbete och detta förändringsarbets integrering med det sociala livet i skolan. Med hjälp av teorin om praktikarkitekturer visar studien hur förändringsarbetet formas av olika arrangemang, så att de faktiska praktikerna blir andra än de önskade eller planerade, vilket gör det enklare att förstå vad som utgör utmaningarna i planerade förändringar. Studien bidrar med såväl områdesspecifik kunskap som teoretisk kunskap.

Studien bidrar till kunskapsområdet om planerad förändring genom att den visar på vikten av att studera praktiker som en del av det planerade förändringsarbetet för att få syn på vad som möjliggör respektive hindrar det som avses genomföras. Studien kompletterar skolkulturforskningens mer översiktliga beskrivningar av hur skilda kulturtyper påverkar ett utvecklingsarbete. Praktikanalyser skapar en förståelse för varför planerade förändringar inte genomförs och kan bidra till en diskussion om vilka förutsättningar som skulle kunna möjliggöra genomförandet av planerade förändringar. Praktikanalyser kan också bidra till att sätta stopp för förändringar snabbare eller ändra inriktningen på planerade förändringar.

Då studien beskriver vad som formar rektorers praktiker vid planerad förändring utgör den ett bidrag till forskning och diskussion om rektorers möjligheter att verka för planerad förändring. En hel del forskning om

rektorer fokuserar på rektorers handlingar och vad rektorer kan göra för att lyckas med sitt utvecklingsuppdrag. Att enbart fokusera på rektorerna ger en förenklad bild. Precis som Hallerström (2006) och Ludvigsson (2009) hävdar, kan rektor inte genomföra planerade förändringar på egen hand. Rektorer behöver stöd, men frågan är varifrån och hur. Stödet innebär måhända förändrade praktiker på andra nivåer.

Svårigheten att från politiskt håll och från förvaltning lägga ett utvecklingsarbete på en rektorsgrupp utan att skapa förutsättningar för arbetet blev tydlig i studien. För att rektorer ska kunna verka för utveckling krävs förändringar i de praktikarkitekturer som formar rektorers praktiker. Det räcker således inte att göra förändringar i enbart rektorers praktiker, utan förändringar krävs även i angränsande praktiker såsom förvaltningspraktiker för att ge ett exempel.

Min förhoppning är att jag genom att göra rektorernas röster hörda kan bidra till en problematisering av rektors uppdrag och roll i förhållande till utvecklingsarbete utifrån frågan om stöd, och därigenom bidra till en diskussion om vad andra runtomkring rektor behöver göra för att stödja rektor i uppdraget att utveckla skolan. Min förhoppning är att studien på en politisk nivå bidrar till en diskussion om vad den snabba reformtakten och förväntningarna på snabba förändringar genererar. Studien kan på förvaltningsnivå bidra till samtal och nyfikenhet kring vilka praktiker den snabba reformtakten och förväntningarna på snabba förändringar skapar på denna nivå. Sist men inte minst är min förhoppning att inte enbart rektorerna som deltog i studien fortsätter göra sina röster hörda, utan att andra också gör det och kan få stöd att göra det. Med andra förutsättningar behöver kanske rektors uppdrag inte bli den ironi Fullan (2007) beskriver att det är när rektor med ökande arbetsbörda förväntas vara den som ska utveckla skolan (se s. 14).

Beträffande det teoretiska bidraget utgör studien ett empiriskt fall som visar hur den relativt nyutvecklade teorin om praktikarkitekturer kan användas och också hur den kan användas i relation till planerat förändringsarbete och aktionsforskning. Den visar på ännu ett sätt att tolka och hantera teorin.

Den åtskillnad mellan planerade och faktiska projekt som görs i denna studie görs inte inom teorin om praktikarkitekturer. Enligt Kemmis, Wilkinson m. fl. (2014) inbegriper teorin om praktikarkitekturer en idé om att det som är tänkt eller det som verbaliseras som ett projekt också är det som sedan faktiskt sker och kommer att utgöra målinriktningen i en praktik. Enligt teorin är projektet det som människor ärligt ger som svar när någon frågar dem vad de gör. Då jag hade möjlighet att observera hur projekten i rektorernas prak-

tiker förändrades över tid samt ta del av rektorernas reflektioner över dessa projekt över tid, anser jag att Kemmis, Wilkonson m. fl. (2014) uttrycker sig för enkelt. Deras beskrivning kan tolkas som att svaret på vad någon (faktiskt) gör kommer direkt och spontant, vilket knappast alltid är fallet. För rektorerna i studien var det åtminstone inte så, utan det krävdes i några fall både eftertanke och analys innan de förmådde sätta ord på vad de faktiskt gjorde. Studien visar således att ett sätt att identifiera praktiker är att inte utgå från det planerade utan att zooma in och definiera pågående projekt utifrån uttalanden, aktiviteter och relationer.

Studien visar därmed vad som skulle kunna förtydligas eller kanske till och med utvecklas i teorin om praktikarkitekturer, liksom hur praktikteori analytiskt kan tillämpas. I studien skapades analysinstrument inte enbart för att identifiera projekt, utan även för att analysera projektens styrka. Dessa instrument kan bidra till att generera ny kunskap och är i sig en metodologisk innovation.

Sist men inte minst utgör studien en kritisk undersökning av aktionsforskning där utfallet inte blir som förväntat. På så sätt utökar den antalet aktionsforskningsstudier som inte enbart fokuserar på förbättrade praktiker som resultat av forskningen. Med hjälp av teorin om praktikarkitekturer kunde de utmaningar som uppstod i aktionsforskningen förstås. Förhoppningsvis kan detta bidra till flera perspektiv på aktionsforskning för aktionsforskare och blivande sådana.

## Begränsningar, praktiska implikationer och framåtblickar

Vad som bör tas i beaktande i samband med tolkningen av studiens resultat är att utvecklingsprocessen som var föremål för studien avbröts och enbart kom att utgöra initieringsfasen i ett planerat förändringsarbete. En fortsatt process hade kanske resulterat i delvis andra praktiker och projekt samt i delvis andra relationer mellan praktikerna och projekten. Rektorerna hade då kunnat förändra sina handlingar efterhand och vi hade också kunnat åstadkomma förändringar i de kulturella och diskursiva, de materiella och ekonomiska samt de sociala och politiska arrangemangen.

Vad som kan generaliseras utifrån denna studie är att de faktiska praktiker-  
na skiljer sig från de önskade. Vad det kan bero på hänger samman med hur  
arrangemangen ser ut och skiftar därmed för olika rektorer beroende på det

sammanhang de befinner sig i. Det ska emellertid tas i beaktande att det fall som var föremål för studien var ovanligt när det gäller storleken på skolan och därmed också antalet rektorer på en och samma skola. Så stora gymnasieskolor med så många rektorer är inte vanliga i Sverige.

Vad som skulle kunna utvecklas utifrån studien är en fördjupad analys kring de olika arrangemang som formar praktikerna. Analysen här tog enbart fasta på de mönster som tydligast framstod i empirin och var således inte avsedd som en heltäckande analys av samtliga arrangemang på den gemensamma arenan. För en sådan analys hade ytterligare empiri behövts, exempelvis i form av fler observationer av rektorernas vardagliga praktiker utanför arenan.

De praktiska implikationer som denna studie kan ge till rektorer som ska genomföra planerade förändringsarbeten är att det är klokt att kartlägga vilka projekt som pågår på de arenor där de planerade förändringarna är tänkta att genomföras. Det är vidare klokt att skapa sig en bild av hur dessa projekt förhåller sig till det planerade eller önskade projektet samt kartlägga arrangemangen som formar de praktiker som projekten är en del av för att se om förändringar kan göras i dem. Det handlar om att gräva där man står, vilket inte är en ny insikt. Denna studie utgör ytterligare ett fall som visar att ett planerat förändringsarbetet inte går att påskynda genom att prioritera bort kartläggningar, reflektion och analys. Gör man det tvingas man ändå ta några steg tillbaka förr eller senare.

Vad som föreslås i denna studie är utifrån ovanstående att redan i ett planeringsstadium och sedan fortlöpande i processen försöka förutse motsättningar mellan det önskade och faktiska samt anpassa det önskade till det faktiska. Detta är en idé som förs fram i det översättningsteoretiska perspektiv (translasjonsperspektiv) som företräds av bland annat Røvik (2007, 2014). Ur ett sådant perspektiv är det intressant att studera översättningsprocesser av idéer för planerade förändringar. Varifrån är idén hämtad, hur fungerade den där och vilka var förutsättningarna? Hur ser förutsättningarna i den egna praktiken ut och hur kan idén anpassas efter dem? Røvik (2014) hävdar att idéer som tas in utifrån bör översättas till så tydliga representationer som möjligt för att kunna realiseras. Vaga idéer bör konkretiseras. Först när det är gjort kan det planerade förändringsarbetet genomföras så länge andra främjande förutsättningar finns på plats eller kan skapas.

För rektorerna i denna studie skulle förändringar i praktikarkitekturerna krävas för att det planerade förändringsarbetet skulle kunna genomföras och

för att rektorerna skulle kunna engagera sig i aktionsforskning. Ett kompletterande översättningsteoretiskt perspektiv med fokus på hur de planerade idéerna översattes till praktiken, skulle kunna ge en ännu djupare förståelse av varför planerade förändringar kan vara svåra för rektorer att genomföra samt ge ytterligare kunskap om rektorers praktiker i möte med ett utvecklingsarbete.

Avslutningsvis vore det för vidare kunskapsutveckling intressant att göra en studie av olika praktiker på rektorsnivå, politikernivå, förvaltningsnivå och lärarnivå samt hur praktiker på olika nivåer påverkar varandra. Olika praktiker möjliggör ju och hindrar för varandra och utgör på så vis arrangemang för varandra. Hur skulle förändringar på en nivå påverka praktikerna på en annan nivå?

## Vad hände med rektorernas utvecklingsarbete?

Mot slutet av läsåret konstaterade rektorerna att de hade ägnat mycket tid åt det praktiska arbetet kring organisering av yttre förutsättningar, men mindre åt att initiera dess förutsättningar hos lärarna. De menade att de själva hade fått en tydligare bild av EL och hur en organisering som skulle stödja EL såg ut, men att det för lärarna fortfarande var otydligt. De ansåg att de borde arbeta mer gentemot lärarna med attityder till och innehåll i EL.

Efter drygt ett år var rektorerna så i gång med förankringsarbetet bland lärarna. Samtliga arbetslag gick en utbildning i vilken de arbetade med sin förståelse av EL och planerade för ett entreprenöriellt upplägg av sitt gemensamma arbete med eleverna. Rektorerna deltog inte. Rektorerna betonade vikten av att hålla processen vid liv dels genom att kontinuerligt avsätta tid på ledningsgruppsmöten för att summera hur långt de kommit i sitt arbete och dels genom att fortsätta dialogerna om EL tillsammans med sina lärare. De diskuterade olika sätt att gå vidare, såsom att fokusera på vad de kallade konservativa lärare, på ämnesföreträdare och på lärare som ville bryta mönster. De verkade således ha kommit fram till att pröva olika strategier och olika modeller.

Rektorerna hade lärargrupper som stretade emot och några lärare behövde inte fullfölja den påbörjade utbildningen. Även om rektorerna ansåg att de hade fått en bättre förståelse för varandra och ett bättre samarbete sinsemellan kvarstod frågan hur de skulle kunna lösa sin uppgift att realisera EL bland

## 6. DISKUSSION

autonoma lärare. Utvecklingsarbetet fortsatte således, dock nedtonat och i konkurrens med nya utvecklingsarbeten.





## Summary

This thesis takes its departure from a case with ten Upper Secondary School principals' development work concerning enterprise education. The aim of the thesis is to develop knowledge about principals' practices in development work and how these practices affect the principals' possibilities to promote change. Furthermore, the aim is to develop knowledge about action research as a change strategy for principals in relation to these practices.

Principals in Sweden are responsible for improving their schools in accordance with the ideas in the national education act (SFS 2010:800). However, previous research have shown that it is difficult for principals to initiate and lead school improvement in a situation marked by crossfires and different expectations from politicians, local school boards, parents, teachers and students (Jarl & Rönnerberg, 2010; Persson, Andersson & Lindström Nilsson, 2005). Principals' legal power is not sufficient in order to succeed in improving schools. Principals feel constrained by local school politicians (Nihlfors & Johansson, 2013) and their work seem to be more affected by teachers than by policy documents (Franzén, 2006; Hallerström, 2006; Leo, 2010). Planned changes are hard to realize and plans for enterprise education are not an exception. Enterprise education challenges existing ways of organizing schools, especially when it comes to Secondary Schools and Upper Secondary Schools (Johannisson & Madsén, 1997; Leffler, 2009).

An idea presented in previous research is that principals' practices in development work can be strengthened by principals reflecting and learning together (Leo, 2010; Senge, 1990/1995). Action research has been suggested as a strategy for principals to collaboratively change practices (Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Salo & Aspfors, 2014; Møller, 1995). However, the question is how principals' development work is formed and in what way action research can strengthen principals and their practices.

The research questions are:

- What practices can be found in planned change among principals in Upper Secondary School?
- How are these practices formed?

- How do these practices enable or constrain planned change?
- How do these practices enable or constrain Upper Secondary School principals' possibilities to engage in action research?

The research object is the principals' practices. The study focuses what becomes meaningful for the principals to do, based on their context (Nicolini, 2013). The object for inquiry is the arena where ten principals were expected to work with improvement for enterprise education. The arena was set up for dialogue and learning between the principals. The focus is on how the principals' practices in school development are formed and not on the content or the outcome of the planned change.

## Theoretical and methodological framework

In the study, practice is understood as a way to do something in a special context, situated in time and space (Nicolini, 2013). To understand practice, the study is based on a practice theory that makes it possible to intertwine the micro level with the macro level, those structures that surround and inform the practice.

The theoretical frame consists of Schatzkis' (2002) theory of practice and Kemmis' and Grootenboers' (2008) theory of practice architectures. According to the theory of practice architectures, a practice is composed by sayings, doings and relatings that hang together in a project. A project is what a practice is aiming for. Kemmis and Grootenboer claim that both individuals and structures have to be taken into consideration in studies of practices. How a practice turns out is dependent on cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements.

With the help of these theories, it is possible to illustrate how a development work is integrated with the existing social life in schools, how principals' daily tasks enable or constrain planned change. To change a practice, it is not enough to change intentions. Changed practices also require new sayings, doings and relatings, and new arrangements, according to the theory of practice architectures.

To develop knowledge about practices, both *techne* (instrumental knowledge) and *phronesis* (practical wisdom) are taken into consideration. To know how to act also includes acting wisely (Kemmis & Smith, 2008). For this a practice oriented research approach is required.

The methodological approach is action research. The study is based on Nordic action research tradition with a practical, emancipatory knowledge interest. According to this tradition, it is possible to strengthen the participants in their practice, to make visible what enables and constrains the planned change and to make it possible for them to change their practice (Salo & Rönnerman, 2014). Democratic dialogues and communicative spaces are important in order to generate knowledge (Gustavsen, 2001). A better practice can be a result from interaction between action, observation of action and reflection on action, in cyclical processes constantly generating new questions (McNiff, 1997). Both the academic researcher and the participants can then take the reflections into consideration in further work, so that both the researcher's and the other participants' practices and theories can be developed.

## Methods and analyses

The ten principals, their head, the school director, and I participated in the action research from June 2009 until September 2010. On a common arena, the intention was to develop knowledge by talking about dilemmas, discussing methods, analyzing activities and present results from the activities and the analyses of them. The principals were continuously given feedback through my observations and analyses. They could use the feedback as input for dialogues and further work, which gave me further input about their practices. The knowledge could be used for the principals to change their practices and for me to be able to write this thesis. Democracy, participation, collaboration and dialogue were premises in the research process.

Data was collected through:

- 8 observations of the principals' joint meetings aiming at creating conditions for enterprise education from September 2009 until April 2010,
- 4 focus group interviews with principals concerning their improvement work in August and September 2010,
- 4 focus group interviews with principals about their task to initiate enterprise education among their teachers from February until May 2010, and

- log notes written by me and the principals from June 2009 until November 2010.

The analysis of the principals' practices was carried out in four steps. To be able to study practices, Nicolini (2013) suggests as a first step to zoom in on what the actions in a practice try to accomplish. After that, he suggests to zoom out on the structures surrounding the practices. First, the actual projects on the arena were analyzed (Kemmis & Grootenboer, 2008; Schatzki, 2002), as opposed to the planned project. A tool for analysis was elaborated to be able to identify and describe the principals' projects inherent in the practices. The projects were named by their characteristics and these names were later also used for naming the practices they defined. How the strength in the projects changed during the improvement work and how the projects related to each other, were analyzed as a second step, to see what projects dominated on the arena during the process and how this changed. As a third step, the arrangements that formed the practices were described with the help of recurring patterns in the data. Knowledge about the arrangements explained why some projects dominated over others. Furthermore, as a fourth step, the projects and practices were analyzed in relation to the attributes of action research and how these attributes occurred in the data.

## The school, the principals and the planned change

The participating principals worked at an Upper Secondary School with approximately 3,000 students. The school had four buildings close to each other. The four buildings had recently been merged into one school, but collaboration had been going on between the principals from the different buildings for a long time; they had been working together even before the merger. There were ten principals altogether at the school. Each of them was responsible for one or two units. The teachers in every unit were organized in teacher teams, but the function and the cultural pattern differed between the teams in the different buildings. The principals constituted a management team together with the school director.

During spring 2009, the management team decided to create conditions for and to initiate enterprise education as an approach in teaching. One of the

principals was chosen to coordinate the improvement work. Some of the principals were already familiar with enterprise education, but some were not.

The principals started the improvement work in spring of 2009 and continued during the whole school year 2009/2010 to find an organizing structure that promoted enterprise education. They planned to reorganize the teachers, as well as the school day for the students and the teaching. During the school year, they would allot time, five two-day-long conferences during the period of June 2009 to March 2010, five half day meetings for supervision and work during the autumn 2010 and three half day meetings during the spring 2010. The coordinating principal asked me to supervise them to get support in her work and to challenge the principals' way of thinking.

The local school board demanded all principals and teachers in schools in the municipality to work with action research as an approach in school development. The principals tried to implement that approach in their own improvement work. In August 2009, a collaborative research between me and the principals started as an additional support to their work. As a doctoral student, financed by the municipality, I was also committed to action research.

## Findings

The study shows that several practices, recognized through the projects, beside the principals' commitment to conduct improvement work, affected what became meaningful for the principals' to engage in on the common arena, where the planned change was expected to happen. Three projects that enabled the planned change were identified: 'leading the improvement work', 'understanding what enterprise education is about' and 'making changes for enterprise education'. These came to be overshadowed by three other projects: 'organizing the daily work', 'avoiding dispute with teachers' and 'pretending to succeed', all of them constraining the planned change. In short, other practices, than the planned one, were formed on the arena where the planned change was supposed to proceed to promote enterprise education.

The cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements of the practice architectures explain why the identified practices were formed on the arena and why they developed as they did. Cultural-discursive arrangements, such as a culture characterized of living-apart-together, differences in pedagogical approaches among both teachers and principals, and abstract ideas about what should be changed and how, constrained principals'

possibilities to fulfill their task. Furthermore, social-political arrangements, like centralized control from the local school board, autonomous teachers with other intentions than implementing enterprise education, constrained the planned change. Also asymmetric relations between principals aggravated their chances of collaboration. Instead, these arrangements enabled principals to organize the daily work. Material-economic arrangements like generous resources for principals' professional learning enabled practices that promoted the planned change. At the same time, lack of resources for the daily work constrained the planned change.

The arrangements also challenged the collaboration between me and the principals. It was difficult for the principals to engage in action research. Projects like 'organizing the daily work', 'avoiding dispute with teachers' and 'pretending to succeed' made it difficult for the principals to do action research. Democracy and participation, reciprocal interaction between reflection and action, and dialogue were constrained when the daily work took over, when dialogues without prestige were missing and when all the principals did not participate on a voluntarily basis, as we discovered was the case. Furthermore, the project 'leading the improvement work' might have constrained action research from a democratic perspective. There were signs that some of the principals would not have chosen to engage in either action research or enterprise education if they did not feel they had to. They expressed that it was hard to engage in action research and that they rather wanted me to do research *on* them instead of research *with* them, due to the current preconditions.

Through practices and projects that supported dialogue, experience-sharing and creativity, that is 'leading the improvement work' and 'understanding what enterprise education is about', the principals' voices could be heard. A deeper understanding about what conditions were needed for both the improvement work and the collaborative research process was obtained.

## Discussion

Based on the findings, principals' possibilities to realize planned change is discussed, related to four aspects: 1) the matter of context, 2) challenges in dialogue as an improvement strategy, 3) the importance of the aim for the improvement work and 4) demands for quick solutions.

Lack of will and motivation is not a sufficient explanation of why it is challenging for principals to promote planned change. In the study, it became obvious that conditions like centralized control from the local school board and lack of resources for teaching and learning, constrained principals' possibilities to act for planned change. It also became obvious that the context is complex; it is not only time for principals' professional learning that is missing if principals are to succeed. Focus on the context gives a deeper understanding of why planned change is difficult to realize. The practice analysis offered nuanced depictions of how principals' daily work and the conditions for the daily work interacted with and constrained planned change.

The idea of dialogue as an improvement strategy and as a solid factor for change needs to be problematized. The context in the study did not reveal support for dialogue or relational trust. The principals expressed they were in a competitive situation and they obviously needed a change in the social-political arrangements. Expectations of quick solutions, which were the case for the principals, risk reinforcing a competitive situation. This leads to asymmetric relations between the principals as well to challenges in the dialogues.

One factor that affected the planned change was that neither all teachers, nor all principals asked for it. Enterprise education was not the answer to their actual dilemmas. Probably, it would have been easier to lead the planned change for the principals if there had been practices like the planned one going on already at the school. Then it would have been possible to formulate a planned practice in an already ongoing practice.

Demands for quick changes and solutions from politicians and from the local school board formed practices that constrained the planned change and the desired practice. It became challenging for the principals to fulfill their development task when the conditions were constrained by cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements.

One question for discussion is also if the local school boards' demand on principals to do action research also was an attempt for quick solutions. The question is how they thought the action research should function. Perhaps the principals did not need the technical action research the school board seemed to pursue when they demanded all the principals to engage in action research. Perhaps they needed a more emancipatory action research that aimed for a more professional practice for the principals (compare Salo & Rönnerman, 2014).

Based on the challenges that became obvious during the collaboration, I problematize the possibilities of action research to contribute to changed practices for principals. It was difficult for the principals to understand what participation required and to find time to participate. To me, a dilemma between my assignment formulated by the school board to do action research with the principals and my observations of the principals' needs emerged. I became critical to my assignment and toward the school boards' expectations on the principals to work with action research when action research was formulated in a technical manner as a method for school development (see Zhang, Fyn, Langelotz, Lönngren, McCorquodale & Nehez, 2014). At the same time, the technical action research with an observer from outside might have been what the principals needed as support in their improvement work. The principals expressed that they wanted me to do research *on* them instead of doing research *with* them. They wanted to change the conditions for their practice, but were constrained by cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements, when they should engage themselves in the work.

The study shows the importance of practice analyses to understand possibilities and constraints for planned change. With the help of the theory of practice architectures, it became possible to analyze what the principals actually engaged in. Furthermore, the study can contribute to discussions both among politicians on different levels and among those working on local school boards about what kind of practices are formed as a result of reforms and demands for quick fixes. It can also contribute to discussions about feasible changes in practices on different levels to promote change in principals' practices in school development processes.



## Referenser

- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21(40). doi: 10.3102/0013189X028005012
- Andersson, G., Bennich-Björkman, L., Johansson, E., & Persson, A. (2003). Skolkulturer – Tröghet, förändring, framgång. I A. Persson (Red.), *Skolkulturer* (s. 11-32). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G., & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices. Experiences of newly qualified teachers* (Doktorsavhandling, Pedagogiska fakulteten). Vasa: Åbo Akademi.
- Aspfors, J., Hansén, S-E., & Heikkinen, H. (2012). Nya lärares erfarenheter av gruppmentorskap i ljuset av praktikens arkitektur. I J. Aspfors & S-E. Hansén (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 80-93). Helsingfors: Söderströms förlag.
- Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsambet*. (Doktorsavhandling, Åbo akademi) Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Ball, C. (1989). *Towards an "enterprising" culture: A challenge for education and training* (OECD/CERI, Educational Monograph, 4). Paris: OECD.
- Bennis, W. G., Benne, K. D., & Chin, R. (Red.). (1969). *The planning of change* (2. uppl.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare. Slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på ”skolledningsfunktionen”* (Pedagogisk forskning i Uppsala (1978), 118). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Berg, G. (2003). Inledning. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (Forskning i fokus, 15) (s. 15-27). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, K., & Holmgren, C. (2007). *Entreprenörskap & skolan. Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan?* (FSF, 2007:17). Örebro: Forum för småföretagsforskning.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s. 209-220). Lund: Studentlitteratur.
- Björkman, C. (2008). *Internal capacities for school improvement: Principals' views in Swedish secondary schools* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 88). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2011). The questions we care about: Paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry & Higher Education*, 25 (6), 1-11. doi: 10.5367/ihe.2011.0065
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring* (Doktorsavhandling Karlstad University Studies, 2000:23). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A central school reform program in Sweden and the local response: Taking the long-term view works. *Urban Education*, 43(6), 624-652. doi: 10.1177/0042085907311828
- Blossing, U., & Söderström, Å. (2014). A school for every child in Sweden. I U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Red.), *The Nordic education model: 'A school for all' encounters neo-liberal policy*. (Policy implications of research in education 1) (s. 17-34). Dordrecht: Springer.

- Bourdieu, P. (2010). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, övers.). Oxford: Routledge Classics. (Originalarbete publicerat 1979)
- Bradbury, H., Mirvis, P., Neilsen, E., & Pasmore, W. (2008). Action research at work: Creating the future following the path from Lewin. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2. uppl.) (s. 77-93). London: Sage Publications.
- Brüde Sundin, J. (2007). *En riktig rektor: Om ledarskap, genus och skolkulturer* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 3). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435. doi: 10.1111/j.1467-9752.2006.00517.x
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. uppl.). London: Routledge.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektsskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(3), 179-198.
- Dahlström, L., & Lemma, B. (2008). Critical perspectives on teacher education in neoliberal times: Experiences from Ethiopia and Namibia. *Southern African Review of Education*, 14(1-2), 29-42.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82. doi: 10.1016/j.leaqua.2013.11.004
- Deakins, D., Glancer, K., Menter, I., & Wyper, J. (2005). Enterprise education: The role of head teachers. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(2), 241-263. doi: 10.1007/s11365-005-1131-9
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321. doi: 10.1080/07399339209516006

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., & Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435. doi: 10.1002/hrdq.1006
- Ellström, P-E. (2006). Two logics of learning. I E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjær & S. Høyrup (Red.), *Learning, working and living: Mapping the terrain of working life learning* (s. 33–49). London: Palgrave Macmillan.
- Eriksen, E. O., & Weigård J. (2003). *Understanding Habermas: communicative action and deliberative democracy*. London: Continuum.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From crafts to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32 (7), 569-593. doi: 10.1108/03090590810899838
- Fischer, K. B. (2013). *Fostering teacher learning communities: A case study of a school-based leadership team's action research* (Doktorsavhandling, University of Maryland).  
Tillgänglig: <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/13992>
- Forsman, L., Karlberg-Granlund, G., Pörn, M., Salo, P., & Aspfors, J. (2014). From transmission to site-based professional development – On the art of combining research with facilitation. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 113-132). Rotterdam: Sense Publishers.
- Franzén, K. (2006). *Is i magen och ett varmt hjärta. Konstruktionen av skolledarskap i ett könsperspektiv* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 81). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. uppl.). New York: Teachers Collage Press.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership. The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. (2013). Educational change: Implementation and continuation. I C. Wise, P. Bradshaw & M. Cartwright (Red.), *Leading professional practice in education* (s. 111-123). London: Sage Publications.
- Furu, E. M. (2008). Teachers regaining their power: Professional development through action learning. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.), *Nurturing praxis. Action research in partnership between school and university in a Nordic light* (s. 139-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2014). Development teams as translators of school reform ideas. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 153-170). Rotterdam: Sense Publishers.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. doi: 10.1080/19415257.2014.924985
- Gustavsen, B. (1996). Action research, democratic dialogue and the issue of “critical mass” in change. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 90-103. doi: 10.1177/107780049600200113
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: the mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry & practice* (s. 17-26). London: Sage Publications.

- Gustavsen, B., Hansson, A., & Qvale, T. U. (2008). Action research and the challenge of scope. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2. uppl.) (s. 64-77). London: Sage Publications.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. (J. J. Shapiro, övers.). Boston: Beacon Press. (Originalarbete publicerat 1968)
- Habermas, J. (1974). Analytisk vetenskapsteori och dialektik. Ett tillägg till kontroversen mellan Popper och Adorno. I K. Aspelin & T. Gerholm (Red.), *Vetenskap som kritik*. Stockholm: Pan/Norstedts. (Originalarbete publicerat 1963)
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools. Facilitating the process*. New York: State University of New York Press.
- Hall, G. E., Negroni, I. A., & George, A. A. (2013). Examining relationships between urban principal change facilitator style and student learning. *International Journal of Leadership and Change*, 1(1), 36-46.
- Hallerström, H. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling* (Doktorsavhandling, Lund Studies in Sociology of Law, 23). Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Sociology, 14). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hansson, A. (2013). *Arbete med skolutveckling – en potentiell gränsszon mellan verksamheter. Ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på en svensk skolas arbete över tid med att verksamhetsintegrera IT* (Doktorsavhandling, Avdelningen för utbildningsvetenskap Mittuniversitetet, 165). Härnösand: Mittuniversitetet.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading. Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265. doi: 10.1080/00220270500038602
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17. doi: 10.1108/02621711211190961

- Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. I P. Reason & H. Bradbury (Red.). *Handbook of action research. Participatory inquiry & practice* (s. 144-154). London: Sage Publications.
- Holmgren, C. (2012). Translating entrepreneurship into the education setting: A case of societal entrepreneurship. I K. Berglund, B. Johannisson & B. Schwarz (Red.), *Societal entrepreneurship: Positioning, penetrating and promoting* (s. 214-237). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Holmström, O. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarenor och sociala processer. En studie av en gymnasieskola i kris* (Doktorsavhandling, Lunds Dissertations in Sociology, 74). Lund: Lunds universitet.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281. doi: 10.1080/09243453.2014.885452
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. I S. M. Hord (Red.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (Critical issues in educational leadership series) (s. 5-14) New York: Teachers Collage Press.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Huberman, M. B., & Miles, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. uppl.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hytti, U., & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46 (1), 11-23. doi: 10.1108/00400910410518188
- Högstadius, P. (2014). Rektor och huvudmannen i samspel – Samspelets betydelse för måluppfyllelsen. I E. Nihlfors & O. Johansson (Red.), *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy* (s. 25-48). Malmö: Gleerups.

- Hörnqvist, M-L., & Leffler, E. (2014). Fostering an entrepreneurial attitude – Challenging in principal leadership. *Education + Training*, 56(6), 551-561. doi: 10.1108/ET-05-2013-0064
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: The Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606. doi: 10.1108/09578230510625692
- Jarl, M. (2007). Det professionella är politiskt – Om rektorsrollen i den decentraliserade skolan. I J. Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation* (s. 101-120). Malmö: Gleerups.
- Jarl, M. (2013). Rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 197-215.
- Jarl, M., & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik – Från Riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Johannisson, B., & Madsén, T. (1997). *I entreprenörskapets tecken – En studie av skolning i förnyelse* (Ds 1997:3). Stockholm: Närings- och handelsdepartementet.
- Johansson, O. (Red.). (2011). *Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010* (Vetenskapsrådets rapportserie). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52 (1), 7-19. doi: 10.1108/00400911011017654
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällskunskap. I J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning* (s. 27-49). Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. doi: 10.1080/09650790600975593
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427. doi: 10.1080/09650792.2010.524745
- Kemmis, S. (2011). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. I C. Kanes (Red.), *Elaborating professionalism. Studies in practice and theory* (Innovation and change in professional education, 5) (s. 139-165). London: Springer.



- Kemmis, S. (2014). Reflections on how the theory of practice architectures is being used in the Nordic context. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 205-217). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Wilkinson, J., & Lloyd, A. (2011). *On being 'stirred in' to practices. Observations of 'learning how to go on'*. Wagga Wagga: School of Education, Charles Sturt University.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Challenges for education* (s. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.001
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. uppl.) (s. 559-604). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Personal praxis. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Challenges for education* (s. 15-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. I P. Kyrö & C. Carrier (Red.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (Entrepreneurship education series, 2) (s. 68-102). Hämeenlinna: University of Tampere Research Center for Vocational and Professional Education.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie av kollegial handledning som utvecklingspraktik* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Langelotz, L., & Rönnerman, K. (2014). The practice of peer group mentoring – Traces of global changes and regional traditions. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 75-93). Rotterdam: Sense Publishers.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Larsson, P., & Berglund, J. (2006). *Attraktivt för vem? Fyra kommuners initiativ för att skapa en attraktiv skola* (Arbetslivsrapport, 2006:28). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan* (Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, 8). Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: The discursive battle for the school arena. *European Educational Research journal*, 8(1), 104-116. doi: 10.2304/eej.2009.8.1.104
- Leithwood, K. (2013). Leadership and student learning: What works and how. I C. Wise, P. Bradshaw & M. Cartwright (Red.), *Leading professional practice in education* (s. 25-37). London: Sage Publications.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. I C. Day & K. Leithwood (Red.), *Successful principal leadership in times of change. An international perspective* (Studies in educational leadership 5) (s. 1-16). Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. I W. A. Firestone & C. Riehl (Red.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (s. 12-27). New York: Teacher Collage Press.

- Lendahl Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2006). Facilitating school improvement: The problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 497-509. doi: 10.1080/13674580601024457
- Leo, U. (2010). *Rektorer bör och rektorer gör: En rättsociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer* (Doktorsavhandling, Lund Studies in Sociology of Law, 38). Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Leo, U. (2014). Ledning av inre organisation för lärande – Att synliggöra professionella normer. I E. Nihlfors & O. Johansson (Red.), *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy* (s. 141-160). Malmö: Gleerups.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 798-811. doi: 10.1108/IJEM-08-2014-0121
- Lieberman, A. (2005). Introduction: The growth of educational change as a field study: Understanding its roots and branches. I A. Lieberman (Red.), *International handbook of educational change* (s. 1-8). Dordrecht: Springer.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(1), 152-170. doi: 10.1177/1741143213513187
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Long, T., & Johnson, M. (2007). *Research ethics in the real world. Issues and solutions for health and social care*. Elsevier: Churchill Livingstone.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* (Doktorsavhandling, School of Education and Communication Jönköping University Series, 7). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan: Om skolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.

- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principals. I J. MacBeath & T. Townsend (Red.), *International handbook of educational leadership for learning, Part 1* (Springer international handbooks of education, 25) (s. 1-25). London: Springer. doi:10.1007/978-94-007-1350-5\_1
- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale: A policy study of entrepreneurship and enterprise in education* (Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, 9). Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5. uppl.). Thousand Oaks: Sage.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken: en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- McNiff, J. (1997). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (ISIP-Book, 5). Leuven: Acco.
- Moos, L., Møller, J., & Johansson, O. (2004). A Scandinavian perspective on educational leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 200–210. doi: 10.1080/00131720408984632
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1–19.
- Mujis, D. (2011). Researching leadership: Towards a new paradigm. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of educational leadership for learning, Part 1* (Springer international handbooks of education, 25) (s. 115-125). London: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1350-5\_9
- Municio, I. (1995). *Genomförande. Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?* Stockholm: Skolverket.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: I spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon* (Doktorsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Møller, J. (1998). Action research with principals: Gain, strain and dilemmas. *Educational Action Research*, 6(1), 69-91. doi: 10.1080/09650799800200050
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46. doi: 10.1007/s10833-008-9078-6
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norske skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 147-165). Oslo: Cappelen Damm.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nihlfors, E., & Johansson, O. (2013). *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS förlag.
- Nordzell, A. (2007). *Samtalat skolläderskap: Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Education and Psychology, 112). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership. Theory and practice* (6. uppl.). Los Angeles: Sage.
- Nytell, U. (1994). *Styra eller styras? En studie av skollärares arbete och arbetsvillkor* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 58). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ohlsson, J. (2002). Forskaren som kritisk reflektör. Pedagogisk forskning i dialog med praktiken. I L. Svensson, G. Brulin, P-E. Ellström & Ö. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning – För utveckling av teori och praktik* (Arbetsliv i omvandling 2002:7) (s. 89-104). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Otterborg, A. (2011). *Entreprenöriellt lärande. Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande* (Doktorsavhandling, School of Education and Communication Jönköping University Series, 11). Jönköping: Högskolan i Jönköping.

- Persson, A., Andersson, G., & Nilsson Lindström, M. (2005). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(1), 53-72. doi: 10.1080/1360312042000299224
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Poole, M. S., & Van den Ven, A. H. (2004). Theories of organizational change and innovation processes. I M. S. Poole & A. H. Van den Ven (Red.), *Handbook of organizational change and innovation* (s. 374-397). New York: Oxford University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry & practice* (s. 1-14). London: Sage Publications.
- Regeringskansliet. (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Roland, P. (2012). *Implementering av skolutvecklingsprogrammet Respekt* (Doktorsavhandling, Universitet i Stavanger, 156). Stavanger: Senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Rönnerberg, L. (2007). *Tid för reformering: Försöksverksamheten med slopad timplan i grundskolan* (Doktorsavhandling, Statsvetenskapliga institutionens skriftserie, 2007:2). Umeå: Umeå universitet.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 175-196.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2014). Research circles – Constructing a space for elaborating on being a teacher leader in preschools. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 95-112). Rotterdam: Sense Publishers.

- Rönnerman, K., & Salo, P. (2014). Traces of Nordic educational traditions. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 1-9). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K., Salo, P., & Furu, E. M. (2008). Action research in Nordic countries – A way to see possibilities. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.), *Nurturing praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (s. 21-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norske skole. Spredning, oversettelse och implementering* (s. 147-165). Oslo: Cappelen Damm.
- Salo, P. (2004). Metaforen som livboj – Aktionsforskaren i den mikropolitiska skolorganisationen. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole och utdanning* (s. 79-97). Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Salo, P., Nylund, J., & Stjernstrøm, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490-506. doi: 10.1177/1741143214523010
- Salo, P., & Rönnerman, K. (2014). The Nordic tradition of educational action research – In the light of practice architectures. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 53-71). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *The Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sannerstedt, A. (1992). Politisk styrning av skolan: svårigheter och möjligheter. I S. Selander (Red.), *Forskning om utbildning. En antologi* (s. 275-296). Stockholm: Symposium.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. I T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 1-14). London: Routledge.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 282-290. doi: 10.1080/09243453.2014.885453
- Schein, E. H. (2006). *Organizational culture and leadership* (3. uppl.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap: Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 120). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scherp, H-Å. (2002). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (Serien forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling) (s. 29-64). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Scherp, H-Å. (2011). Varför gör vi det vi gör när det som händer händer? I U. Blossing (Red.), *Skolledaren i fokus – Kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Schmieder, N. (2010, 15 november). Rektorer sviker i sin roll som pedagogiska ledare. *Lärarnas tidning* (Nyheter och reportage för alla Sveriges lärare). Hämtad 2011-11-28, från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2010/11/15/rektorer-sviker-sin-roll-pedagogiska-ledare>
- Senge, P. M. (1995). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst* (T. Cato, övers.). Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag. (Originalarbete publicerat 1990)
- Skogen, K. (2009). Entreprenöriell ledelse – Mot en bedre skole. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.), *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden* (s. 203-214). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



- Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot högre måluppfyllelse* (Kvalitetsgranskning rapport 2010:15). Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/documents/kvalitetsgranskning/rektor/kvalgr-rektor-slutrapport.pdf>
- Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap – Med ansvar för den pedagogiska verksamheten* (Kvalitetsgranskning rapport 2012:1). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Rektorsprogrammet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011c). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 2 – Bedömningar och slutsatser* (Rapport 364). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014a). *Mål för rektorslyftet*. Hämtad 2014-04-29, från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.195661!/Menu/article/attachment/Rektorslyftets\\_maldokument.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.195661!/Menu/article/attachment/Rektorslyftets_maldokument.pdf)
- Skolverket. (2014b). *Rektorsprogrammets reviderade måldokument* (Dnr 2014:00342). Hämtad 2015-09-14, från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.218130!/Menu/article/attachment/Rektorsproframmetts\\_reviderade\\_m%C3%A5ldokument\\_Bilaga\\_2.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.218130!/Menu/article/attachment/Rektorsproframmetts_reviderade_m%C3%A5ldokument_Bilaga_2.pdf)
- Skolverket. (2015). *Rektorsprogrammet. Måldokument 2015-2021*. Stockholm: Skolverket.
- Skott, P. (2014). I mötet mellan nationell utbildningspolitik och lokala styr-rum. I E. Nihlfors & O. Johansson (Red.), *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy* (s. 25-48). Malmö: Gleerups.
- Skrøvset, S., Lund, T., Stjernstrøm, E., & Rotvold, L. A. (2007). *Learning and leading in communities of practice*. Paper, ICSEI 2007; 20070103-20070106. Tromsø University College and University of Tromsø.

- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21. doi: 10.1080/09650790802667402
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Staessens, K. (1993). Professional relationships among teachers as a core component of school culture. I F. Kieviet & R. Vandenberghe (Red.), *School culture, school improvement & teacher development* (s. 39-54). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Statens offentliga utredningar. (1948). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (SOU 1948:27). Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Statens offentliga utredningar. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28). Stockholm: Regeringskansliet.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Stålhammar, B. (1984). *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision och verklighet* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 22). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Stålhammar, B. (1988). *Att vara rektor i gymnasieskola. En studie av mångdimensionellt ledarskap*. Örebro: Högskolan i Örebro.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning* (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 26). Stockholm: HLS Förlag.
- Svensk författningssamling. (2010). *Skollag* (SFS, 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L., Ellström, P-E., & Brulin, G. (2007). Introduction – on interactive research. *International Journal of Action Research*, 3(3), 233-249.
- Tillberg, U. (2003). *Ledarskap och samarbete. En jämförande fallstudie i tre skolor* (Doktorsavhandling, EFI Ekonomiska forskningsinstitutet). Stockholm: Handelshögskolan i Stockholm.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.

- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170. doi: 10.1080/15700763.2011.557519
- Tornberg, U. (2011, 4 februari). Rektor arbetar med fel saker. *Chef & Ledarskap* (Läraryrskommitténs tidning för skolledare). Hämtad 2014-11-28, från <http://www.lararnasnyheter.se/chef-ledarskap/2011/02/04/rektorer-arbetar-fel-saker>
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna att genomföra det som vi vill." *En studie om lärares möjligheter och binder till förändring och förbättring i praktiken* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 91). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk-sambällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2003) *Riktlinjer för etisk värdering av medicinsk humanforskning, Forskningsetisk policy och organisation i Sverige*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö* (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och lärande, 34). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wennergren, A-C. (2014). The power of risk-taking in professional learning. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 133-151). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wheelan, S. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small group research*, 40(2), 247-262. doi: 10.1177/1046496408328703
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Wingård, B. (1998). *Att vara rektor och kvinna* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7. uppl.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Zeichner, K. M. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry & practice* (s. 273-284). London: Sage Publications.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4. uppl.) (s. 298-330). Washington DC: American Educational Research Association.
- Zhang, Z., Fyn, D., Langelotz, L., Lönngren, J., McCorquodale, L., & Nehez, J. (2014). Our way(s) to action research: Doctoral students' international and interdisciplinary collective memory work. *Action Research*, 12 (3), 293-314. doi: 10.1177/1476750314534452
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 89). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Ärlestig, H., & Johansson, O. (2011a). Publicerad forskning om rektor i Sverige. I O. Johansson (Red.), *Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010* (Vetenskapsrådets rapportserie, 4:2011) (s. 43-60). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ärlestig, H., & Johansson, O. (2011b). Svenska avhandlingar om rektor 2000-2010. I O. Johansson (Red.), *Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010* (Vetenskapsrådets rapportserie, 4:2011) (s. 27-42). Stockholm: Vetenskapsrådet.

## **Samtalsguide för återkoppling och samtal om rektorernas arbete med EL (augusti, 2010)**

### **Syfte**

Nå ökad förståelse som utomstående och ge återkoppling från ett utifrånperspektiv

### **Underlag för återkoppling**

- observationer (fältanteckningar)
- handledningar (loggboksanteckningar)
- fokusgruppsamtal (transkriptioner)

OBS! Poängtera att jag inte har deltagit hela tiden och har inte hela bilden.

### **Vad rektorerna har pratat om**

- Definition av vad EL är och vad EL kräver av organisationen
- Organisering och struktur (personalfördelning, konstruktion av schema, fördelning av lokaler)
- Initiering och implementering bland motsträviga lärare
- Kompetens bland lärare och kompetensutveckling för lärare

### **Vad rektorerna inte har pratat vidare om**

Ibland blir frågor hängande i luften, antingen genom att de ställs men inte alls ventileras eller att olika åsikter uttalas och att det stannar vid det:

- Definitionen – övergripande eller detaljerad? Ska vi ha en definition eller inte?
- Ska gemensam tid ägnas åt att ändra strukturer eller fokusera på arbetet gentemot lärarna?
- Förändring av första eller andra ordningen?/Är detta förändring på riktigt?
- Flytta på personal?

Det finns även sådant som framkommer mellan raderna, men som inte berörs:

- Skiftande motivation och engagemang för EL bland er rektorer
- Rädslor av olika slag bland er rektorer (EL som nytt förhållningssätt, flytta på personal, själva driva processer kring EL, ställa krav, känslan av att stå ensamma, att var uppriktiga bland kollegor osv.)
- Bristen på gemensam förståelse för begreppet EL och kampen om begreppet - vissa rektorer äger en vision, men andra tvingas hyra den
- Förutsättningarna att själva vara entreprenöriella

**Central fråga:**

Vilka är era idéer om varför ni inte berör/går vidare med ett antal frågeområden?

**Övrigt:**

Hur ser ni på processen? Vad har fungerat/respektive inte fungerat?

Varför har det blivit som det har blivit?

Vilka svårigheter har ni stött på?

Hur har er syn på begreppet entreprenöriellt lärande förändrats under året?

Var står ni nu jämfört med tidigare?

## Projektens styrka

## - andel deltagare, grad av engagemang och relationernas karaktär

	juni och aug 2009	sep-okt 2009	nov-dec 2009	jan-feb 2010	mars-april 2010	maj-juni 2010	aug-sep 2010
Leda utvecklings- arbetet	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 8	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 8	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 8	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 8	Måttlig andel deltagare Litet engagemang Symmetriska relationer Poäng: 4
Förstå vad EL innefattar	Stor andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 5	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 5	Stor andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 5	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 6
Förändra för entre- prenöriellt förhållnings- sätt	Liten andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 1	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 5	Måttlig andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 2	Liten andel deltagare Litet engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 0	Måttlig andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 2	Måttlig andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 2	Liten andel deltagare Litet engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 0
Undvika konflikt med lärare	Liten andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 1	Liten andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 1	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 5	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 5	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetrisk a relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9

Organisera den dagliga driften	Liten andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 3	Måttlig andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 5	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9	Stor andel deltagare Stort engagemang Symmetriska relationer Poäng: 9
Ge sken av att lyckas	- Poäng: -	Måttlig andel deltagare Måttligt engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 2	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 6	Stor andel deltagare Stort engagemang Asymmetriska relationer Poäng: 6
Dominerande projekt (i fallande skala)	Leda Förstå	Leda Förstå Förändra Organisera	Organisera Leda Ge sken av Förstå Undvika	Organisera Leda Ge sken av Förstå Undvika	Leda Organisera Förstå Ge sken av Undvika	Organisera Leda Undvika Ge sken av Förstå	Undvika Organisera Ge sken av Förstå
Målinriktning i linje med utvecklingsarbetets intention	Ja	Nja	Nej	Nej	Nja	Nej	Nej



2009-09-23

**Till rektorer på XX**

Några av er har visat intresse för att medverka i ett forskande samarbete kring ert arbete med entreprenöriellt lärande (EL). Vi har haft en muntlig dialog om hur arbetet skulle kunna se ut och jag vill nu införa ert beslut om eventuell medverkan även summera dessa tankar i skrift.

Aktionsforskning handlar om att utveckla och förbättra verksamheten, men också att skaffa sig kunskap om hur denna utveckling går till och vad som sker under arbetets gång. Centrala moment är att ställa frågor till praktiken, iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som sker. Ni blir delaktiga och får möjlighet att åstadkomma en bättre grund att agera utifrån. Forskningen startar utifrån era frågor och innebär att vi forskar tillsammans.

Eftersom ni redan påbörjat ert förändringsarbete är det viktigt för oss alla, om ni nu bestämmer er för att medverka, att jag också kommer in i det. Jag har bjudits in att delta som observatör på ert internat nästa vecka när ni ska arbeta med EL. Syftet är att få inspiration till forskningsfrågor och idéer till hur ett forskande samarbete skulle kunna se ut. Det är viktigt att forskningsfrågan är relevant för er. Viktigt att ha i åtanke är också att forskningsfrågan inte behöver vara identisk med frågorna i utvecklingsarbetet. Det som hittills framgått är att vi har ett gemensamt intresse kring centrala faktorer när en skola på djupet vill omsätta EL.

Det som kommer att krävas av er som deltagare är att ni fortsätter dokumentera er process på det sätt ni har gjort hittills, lyfta självreflektionen till en kollegial nivå för att komma vidare i processen och dokumentera det ni kommer fram till gemensamt. Ni kommer även ha mig som observatör, får delta i intervjuer samt annat som vi tillsammans anser blir relevant.

Det ni kan få ut av att medverka är bland annat att ni kan få syn på vägar att gå genom att arbeta systematiskt och genom att ha "ögon utifrån". En viss typ av analysarbete kommer jag att göra under hela processen så ni får kontinuerligt del av det som respons på er arbetsprocess. Resultat som genereras kan även komma andra tillgodo.

Viktigt att tänka på är att medverkan är frivillig. Är det någon som av olika anledningar inte vill hittar vi andra lösningar för er som tagit initiativet. Givetvis är det också möjligt att när som helst hoppa av studien. Är ni oroliga för något så ta upp det. Hela utvecklingsarbetet och forskningsprocessen bygger på rak kommunikation, ärlighet och äkta deltagande.

Det finns mer att ta upp, men det får vi fortsätta resonera kring när ni har kommit fram till om ni vill medverka eller inte. Jag ser fram emot att höra vad ni har beslutat er för.

Med vänlig hälsning

Jaana Nehez  
Doktorand  
Högskolan i Halmstad  
Tfn 035-16 76 94, 0732-315474  
Jaana.Nehéz@hh.se

2010-01-29

Hej

”Entreprenör är en som gör”, säger en del, men jag tycker inte att det håller. Det räcker inte att göra, utan man måste också lära av det man gör. Då är frågan:

Vad har du lärt dig av det du har gjort hittills angående entreprenöriellt lärande och hur kan du lära dig ännu mer för att i slutändan förbättra förutsättningarna för elevernas entreprenöriella lärande?

Jag har efter några veckors distans till den forskning vi startade i höstas så smått börjat fundera på fortsättningen. Före jul presenterade jag ett förslag på ett upplägg som jag tänkte kunde vara till nytta för dig och dina rektorskollegor och eftersom jag inte fick någon respons gör jag ett nytt försök.

När jag har läst igenom den empiri vi samlade i höstas framstår det tydligt att du och dina kollegor gång på gång återkommer till svårigheterna att övertyga bl. a. lärarna om att entreprenöriellt lärande är rätt väg. En intressant fråga är därmed:

Vilka strategier använder du som rektor samt hur kan du utveckla dessa strategier genom att tillsammans med dina kollegor försöka förstå vad som egentligen sker i förankringsprocessen och genom att lära av varandra?

Mitt förslag är att du, om du verkligen vill utveckla dina strategier för att främja elevernas entreprenöriella kompetenser, dokumenterar dina erfarenheter och tankar från förankringsarbetet och att du delar med dig av dessa reflektioner till mig och de av dina kollegor som också vill ställa upp. De skriftliga reflektionerna behandlar vi under kontinuerliga träffar där vi är varandras kritiska vänner och lär av varandra för att komma fram till vad som kan vara klokt att göra i nästa möte med lärarna. Det blir en form av systematiskt erfarenhetslärande som du kan få direkt nytta av i förankringsarbetet. Jag deltar i form av samtalsledare och skapar strukturer för samtalet så att det inte bara blir att du och dina kollegor delger varandra era reflektioner utan att ni också kommer ett steg högre på den så kallade lärandetrappan, kopplar samman erfarenheter, lär er av dessa osv.

Så vad tycker du? Känner du dig redo att hoppa från bassängkanten eller behöver du stå kvar ett tag till? Det känner du bäst själv! Men om du är sugen kan vi testa, ge det en eller ett par gånger för att se om det kan vara något att bygga vidare på.

Fundera över förslaget och återkom med svar, helst före 8 februari. Jag vill gärna ha svar oavsett om du vill delta eller inte, så att jag får en bild av helheten. Ska det bli något kräver det att det är fler än en som vill, alltså minst två eller tre. Kanske är det så att du känner att du vill avvakta för att se hur det går och kanske hoppa på senare. Meddela mig då detta. Har du andra förslag på upplägg tar jag med glädje emot dem.

Som sagt: ge mig ett svar, personligen.

Hälsar Jaana

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrutering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenske obligatoriska skolor. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans värllinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassruminteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att några vara sjuka. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg, 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att ankyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELLANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkevidvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsörning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førsøkolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSSSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmännyhetsköterska till specialistnyhetsköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av bebovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSEN *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004



219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – utryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelevers samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are hying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminäresamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemötande.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfrökenar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung für demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontraversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folket. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarden is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015



## Rektors praktiker i möte med utvecklingsarbete Möjligheter och hinder för planerad förändring

Denna avhandling beskriver hur rektors praktiker formas i ett utvecklingsarbete och hur dessa praktiker påverkar rektors möjligheter att verka för planerad förändring. Studien tar sin utgångspunkt i tio gymnasierektors gemensamma arbetsmöten för att utveckla entreprenöriellt lärande (EL). Studiens syfte är att utveckla kunskap om rektors praktiker i mötet med utvecklingsarbete och om aktionsforskning som strategi för rektorer att genomföra planerad förändring.

Med hjälp av praktikteorier visar studien att praktiker som främjade planerad förändring överskuggades av motverkande praktiker på de möten som studerades. Vad som blev meningsfullt för rektorerna att engagera sig i avgjordes inte enbart av det planerade förändringsarbetet, utan av faktiska redan existerande praktiker som konkurrerade om utvecklingsutrymmet. Vaga idéer om vad som skulle förändras, brist på resurser för verksamhetens drift, asymmetriska relationer mellan rektorerna samt krav på snabba förändringar från förvaltningen var några av de förutsättningar som motverkade praktiker som främjade planerad förändring. Avhandlingen bidrar till förståelse om varför planerade förändringar kan vara svåra att genomföra. Rektorer förväntas utveckla skolan. Det betonas i forskning vad rektorer kan göra för att lyckas. I denna avhandling visas att det inte är så enkelt, utan även andra praktiker bör förändras för att möjliggöra för rektorer att verka för planerad förändring.



**Jaana Nehez** har en bakgrund som gymnasielärare och utvecklingsledare. Hon arbetar som strategisk utvecklare på utvecklingsavdelningen på Skol- och fritidsförvaltningen i Helsingborg. Hennes fokusområden och forskningsintressen är skolutveckling och ledarskap.