

Rektorers professionella lärande under distansledarskap

En kvalitativ studie om grundskolerektorers
lärande under covid-19-pandemin

Emmy Savioja

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete

Åbo Akademi

Vasa 2023

Handledare: Petri Salo

Abstrakt

| | |
|---|-------------------|
| Författare Savioja, Emmy | Årtal 2023 |
| Arbetets titel: Rektors professionella lärande under distansledarskap: en kvalitativ studie om grundskolerektors lärande under distansledarskap | |
| Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. | Sidantal: tot. 78 |
| <p>Referat</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur rektorer gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin och tolka lärandet med hjälp av teorin om transformativt lärande.</p> <p>Avhandlingens forskningsfrågor är:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap? 2. Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap? <p>Den här avhandlingen bygger på en hermeneutisk ansats med tematisk analys som analysmetod. För att få svar på avhandlingens forskningsfrågor har sex rektorer från grundskolor i Österbotten intervjuats. Som datainsamlingsmetod har halvstrukturerade intervjuer använts och tematisk analys för att analysera det insamlade data. Den teoretiska referensramen är teorin om transformativt lärande.</p> <p>I resultatredovisningen delas rektorernas beskrivningar om sitt professionella lärande under distansledarskap i fyra teman: kommunikation, lära sig det digitala, kollegialt stöd och organisera verksamheten. Resultatet för forskningsfråga två fokuserar på rektorernas reflektion och transformerade referensramar. Resultaten delas upp i reflektion, frånvaro av reflektion, förändrade förhållnings- och tillvägagångssätt och förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar.</p> <p>Rektorerna har varit tvungna att lära sig nya handlings- och tillvägagångssätt för att leda på distans under covid-19-pandemin. Reflektion har inte varit i fokus hos rektorerna men det kan ändå tolkas att transformativt lärande har skett i någon utsträckning. Rektorerna har tagit an nya förhållnings- och tillvägagångssätt i sitt ledarskap och arbete i och med distansledarskapet.</p> | |
| <p>Sökord</p> <p>Distansledarskap, professionellt lärande, transformativt lärande, rektor, covid-19-pandemin</p> | |

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| Abstrakt..... | 2 |
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1. Bakgrund till distansledarskap | 5 |
| 1.2. Syfte och forskningsfrågor | 7 |
| 1.3. Avgränsningar | 7 |
| 1.4. Avhandlingens disposition | 8 |
| 2. Ledarskap och lärande | 9 |
| 2.1. Ledarskap | 9 |
| 2.2. Distansledarskap..... | 10 |
| 2.3. Professionellt lärande | 13 |
| 2.4. Teorin om transformativt lärande..... | 17 |
| 2.4.1. Studier kring transformativt lärande..... | 21 |
| 3. Forskning om ledarens lärande under distansledarskap | 24 |
| 4. Metod och genomförande | 27 |
| 4.1. Kvalitativ forskningsmetod | 27 |
| 4.2. Hermeneutisk ansats..... | 28 |
| 4.3. Urval och avgränsning | 28 |
| 4.4. Datainsamlingsmetod | 29 |
| 4.5. Forskningens genomförande | 31 |
| 4.6. Analys..... | 32 |
| 4.7. Etiska överväganden | 34 |
| 4.7.1. Validitet och reliabilitet..... | 35 |
| 5. Resultatredovisning..... | 37 |
| 5.1. Rektorerens professionella lärande | 39 |
| 5.2. Lärande och reflektion | 50 |
| 5.2.1. Rektorerens transformerade referensramar | 51 |
| 5.2.2 Rektorerens kritiska reflektion | 54 |
| 6. Resultatdiskussion | 59 |
| 6.1. Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?..... | 59 |
| 6.2. Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?..... | 62 |

| | |
|---|-----------|
| 7. Avslutande diskussion | 66 |
| 7.1. Sammanfattande diskussion | 66 |
| 7.2. Metoddiskussion..... | 67 |
| 7.3. Förslag till fortsatt forskning..... | 69 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| Referenser | 70 |
|-------------------------|-----------|

Bilagor

| | |
|---|----|
| Bilaga 1: E-postmeddelande till rektorerna..... | 74 |
| Bilaga 2: Samtyckesblankett..... | 75 |
| Bilaga 3: Intervjuguide..... | 77 |

Tabeller

| | |
|------------------------------------|----|
| Tabell 1: Val av respondenter..... | 29 |
|------------------------------------|----|

Figurförteckning

| | |
|---|----|
| Figur 1: Slutgiltig tematisk karta forskningsfråga 1 (Skribentens egen figur) | 38 |
| Figur 2: Slutgiltig tematisk karta forskningsfråga 2 (Skribentens egen figur) | 39 |

1. Inledning

Det första kapitlet i avhandlingen är huvudkapitlet *Inledning*. Under detta huvudkapitlet finns det även fyra underkapitel. Underkapitlet 1.1. *Bakgrund till distansledarskap* behandlar betydelsen av distansledarskap i dagens samhälle samt varför lärande under distansledarskap är ett intressant och aktuellt ämne att undersöka. Det andra underkapitlet 1.2. *Syfte och forskningsfrågor* beskriver avhandlingens forskningsfrågor och vad syftet med avhandlingen är. Underkapitlet 1.3. *Avgränsningar* lyfter fram vilket område som undersöks i studien och varför detta är fallet. Det sista underkapitlet för huvudkapitlet *Inledning* är 1.4. *Disposition*. I detta kapitlet presenteras avhandlingens olika kapitel och vad som ingår i dem.

1.1. Bakgrund till distansledarskap

Att leda medarbetare på distans har varit ett fenomen sedan länge tillbaka, men i och med covid-19-pandemin som påverkat hela vårt samhälle har detta fenomen blivit mer aktuellt. Pandemin har påverkat ledarskap och skapat frågetecken över vad ledarskap innebär när man försöker svara på och förstå det okända (Högberg, 2022, s. 9). Distansledarskap skapar nya utmaningar för organisationer, både för ledare och medarbetare. Ledaren behöver ställa om sitt ledarskap och skapa nya praktiker för att leda sina medarbetare på distans. Enligt Citrin och DeRosa (2021) behöver ledaren skapa nya rutiner för att leda effektivt, på samma gång som ledaren som individ behöver arbeta på ett sätt som inte påverkar den psykiska och fysiska hälsan. (Citrin & DeRosa, 2021). Det kan konstateras att arbete på distans även kommer att fortsätta efter att pandemin är slut. Detta kommer att ha konsekvenser för relationen mellan ledare och medarbetare men även på hur vi definierar ledarskap. (Högberg, 2022, s. 10.) Det kan tänkas att ledare behöver ställa om sitt ledarskap och lära sig nya saker för att leda i en förändrad situation. Distansledarskapet orsakat av covid-19-pandemin kan tänkas ha påverkat ledarnas lärande. I denna avhandling kommer fokuset att ligga på rektorer som ledare och deras professionella lärande under distansledarskap, orsakat av covid-19-pandemin. Detta är ett aktuellt och intressant ämne att forska i eftersom det fokuserar på rektorernas lärande under distansledarskap och därmed om rektorerna har behövt ta till sig nya handlingssätt som ledare. Jag är intresserad av att undersöka om distansledarskapet påverkat rektorernas lärande och om de varit tvungna att ta till sig nya sätt för att leda. Nedan presenteras bakgrundinformation om distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin för att få en inblick i ledarskap under distansomständigheter.

Distansarbete som orsakades av pandemin pågår fortfarande och kommer antagligen fortsätta implementeras i flera organisationer fram över (Citrin & DeRosa, 2021, s. 27). Enligt uppgifter från statistikcentralen har alla arbetstagare som haft möjlighet, arbetat på distans under pandemin. Enligt uppgifter från statistikcentralen arbetade 80 % av arbetstagare på distans minst hälften av sin arbetstid under pandemin. 60 % arbetade näst in till endast på distans. Resultaten av enkäten tyder även på att 80% av befolkningen vill fortsätta med distansarbete efter pandemins slut. (Sutela, 2021.)

Det är inte enkelt att leda på distans. Tidigare forskning kring distansledarskap tyder på att ett gott ledarskap på distans kräver god kommunikation och en förmåga att handla på ett visst sätt beroende på den enskilda medarbetarens behov. Enligt Kirchner et al. (2021) har forskning även visat att ledaren bör skapa en känsla av tillhörighet. (Kirchner et al., 2021, s. 493.) Forskning har även kommit fram till olika utmaningar som ledaren upplever vid distansledarskap. Mycket av denna information har uppkommit under covid-19-pandemin. Kirchner et al. (2021) kom i sin undersökning fram till att kommunikationen med medarbetare och organisering av arbete var de främsta utmaningarna under pandemin. När man arbetar via en skärm är det utmanande att läsa kroppsspråk och ansiktsuttryck. Detta leder till diverse problem med arbetsuppgifter. Den informella kommunikationen blir bristande. Ledare beskrev även utmaningar så som behov av att omorganisera projekt, vilket leder till försenade deadlines samt utmaningar med att veta hur medarbetarna mår. (Kirchner et al., 2021, s. 496–497.)

Forskning fokuserar också på utmaningar som handlar om ledarens utmaningar att leda genom användningen av digitala verktyg. Dessa utmaningar går hand i hand med kommunikation. Känslan av att detta är en utmaning kan variera beroende på ledarens ålder. Den yngre generationen är oftast mera kunniga när det kommer till teknik. Ledaren behöver ha i beaktande medarbetarnas olika form av kunnande och prioritera att stödja dem med som har bristande kunskaper. Klus och Müller (2021) betonar även användningen av digitala kommunikationskanaler som utmanande för både ledaren och medarbetare. Savolainen (2014) anser att övergången från den fysiska kommunikationen till distanskommunikation påverkar förtroendet mellan ledaren och medarbetare negativt. Det är ledarens uppgift att skapa detta förtroende på distans samt att ta itu med medarbetarnas känslor i den digitala arbetsmiljön. (Klus & Müller, 2021, s. 1191–1192; Savolainen, 2014.)

Lärande och ny kunskap behövs för att ledaren ska skapa nya praktiker och ställa om sitt ledarskap på distans. I ledarens lärandeprocess behöver det finnas aktiviteter som riktar sig specifikt till ledarna i organisationen. Annars kan det leda till att organisationer endast fokuserar på medarbetarnas situation i distansarbetsförhållanden. Kirchner et al. (2021) föreslår att organisationer bör utveckla goda råd gällande distanskommunikation som ledare kan använda sig av. Kunskapsdelning mellan ledare bör även vara något som organisationen strävar efter att bidra till. (Kirchner et al., 2021, s. 497–498.) I denna avhandling kommer jag att fokusera på rektorers professionella lärande i en distansledarskapskontext.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur rektorer gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin och tolka lärandet med hjälp av teorin om transformativt lärande.

Forskningsfrågorna för avhandlingen är:

1. Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?
2. Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?

Den första forskningsfrågan tar fasta på rektorers lärande i fråga om processen och innehållet för lärandet, medan den andra forskningsfråga fokuserar ifall rektorernas lärande kan tolkas som ett transformativt lärande. Även i den är innehåll och process av intresse.

1.3. Avgränsningar

För att undersöka rektorers professionella lärande under distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin har jag i min studie valt att inrikta mig på rektorer i svenskspråkiga grundskolor i Österbotten, årskurs 1–9. Detta val har gjorts för att få ett mer omfattande resultat gällande rektorernas professionella lärande under distansledarskap. Rektorer som deltagit i forskningen arbetar i skolor som varierar i elevantalet och i kollegiet. I mindre skolor tenderar rektorer även undervisa lektioner, vilket kan påverka resultaten av forskningsfrågorna. Rektorerna har även varierande erfarenheter av att arbeta som rektor under pandemin.

1.4. Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i 7 olika huvudkapitel. Det första huvudkapitlet som presenteras är *Inledning* som behandlar bakgrund till val av temat för avhandlingen, bakgrundsinformation om studiens avgränsningar samt avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Huvudkapitlet är indelat i fyra underkapitel: *Bakgrund till distansledarskap*, *Syfte och forskningsfrågor*, *Avgränsningar* och *Avhandlingens disposition*.

Det andra huvudkapitlet i avhandlingen är *Teoretisk bakgrund*. Detta huvudkapitel utgörs av fyra underkapitel: *Begreppet ledarskap*, *Distansledarskap*, *Begreppet professionellt lärande* och *Teorin om transformativt lärande*. Det här kapitlet presenterar avhandlingens teoretiska referensram och begrepp som är centrala för avhandlingens syfte.

I det tredje huvudkapitlet *Forskning om ledarens lärande under distansledarskap* presenteras forskning som fokuserar på distansledarskap och ledarens lärande under distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin.

Avhandlingens fjärde huvudkapitel är *Metod och genomförande* som presenterar avhandlingens forskningsmetod och genomförande. Huvudkapitlet är indelat i sju underkapitel: *Kvalitativ forskningsmetod*, *Hermeneutisk ansats*, *Urval och avgränsning*, *Datainsamlingsmetod*, *Forskningens genomförande*, *Tematisk analys* och *Etiska överväganden*.

Det femte huvudkapitlet i avhandlingen är *Resultatredovisning*. Här presenteras svar på avhandlingens två forskningsfrågor. Huvudkapitlet är indelat i två underkapitel utgående från forskningsfrågorna: *Rektorernas professionella lärande* och *Lärande och reflektion*.

I det sjätte huvudkapitlet *Resultatdiskussion* diskuteras studiens resultat i jämförelse med avhandlingens teori och professionellt lärande. Huvudkapitlet är indelat i två underkapitel *Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?* och *Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?*

Det sista huvudkapitel i avhandlingen är *Avslutande diskussion*. Huvudkapitlet delas in i tre underkapitel: *Sammanfattande diskussion*, *Metoddiskussion* och *Förslag till fortsatt forskning*. Huvudkapitlet skapar en sammanfattning på hela avhandlingen.

2. Ledarskap och lärande

I detta kapitel presenteras och definieras de begrepp som är centrala för avhandlingens problemområde samt en beskrivning av avhandlingens teoretiska referensram. Kapitlet är indelat i fyra underkapitel. Underkapitel 2.1. beskriver *ledarskap* som ett fenomen. *Distansledarskap* definieras i underkapitel 2.2. Underkapitel 2.3. presenterar fenomenet *professionellt lärande* och vad det har för betydelse i avhandlingen. Till sist presenteras avhandlingens teoretiska referensram i underkapitel 2.4. *teorin om transformativt lärande* som kan förklara de inlärningsprocesser ledare går igenom under distansledarskap.

2.1. Ledarskap

Ledarskap är ett komplext begrepp som kan definieras på flera olika sätt. Definitionen kan variera beroende på forskarens intresse och till vilket fenomen begreppet kopplas. Ledarskap utövas när individer väljer att följa någon för att uppnå ett önskat resultat (Eikenberry & Turmel, 2018, s. 2). Enligt Bass (1985) beror ett effektivt ledarskap på social kompetens och organisatorisk förmåga, fysisk närvaro och relationer som bygger på öppen kommunikation. En ledare ska formulera visioner för organisationen och på samma gång leda på ett tydligt och engagerat sätt. Sveningsson och Alvesson (2010) beskriver hur ledarskap innebär utveckling och förändring för organisationer. Bass (1985) betonar begreppet förändring och menar att ledarskap handlar om att utveckla medarbetare och skapa en väg som möjliggör att de når sina mål inom organisationen. (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 14–16; Bass, 1985.) Katz (1974) beskrivning av ledarskap handlar om att ledarskap bygger på konceptuella, tekniska och mänskliga färdigheter. De mänskliga färdigheterna innebär de färdigheter ledaren har för att påverka medarbetare i fråga om att uppnå organisationens mål. De konceptuella färdigheterna bygger på ledarens förmåga av kritiskt tänkande och problemlösning. Tillsammans med tekniska färdigheter hör kunskap om organisationens regler, produkter och förhållningssätt. (Roache et al., 2020, s. 104.) Ledarskap kan ses som en process där *görandet* har en större betydelse än att *vara*. Relation, interaktion och inflytande är nödvändigt i denna process. (Varela & Fedynich, 2020, s. 2.)

Ovan beskrivs ledarskap ur ett perspektiv som handlar om att leda något och utgående från de personlighetsdrag som ledare har. Utöver detta kan ledarskap ses som en process. Northouse (2019) beskriver ledarskap som en process då en individ vill påverka andra individer i samma grupp att uppnå gemensamma mål. Som process betraktas ledarskap som ett fenomen som

uppstår i ett samspel med ledare och medarbetare. Ledaren påverkar och påverkas av sina medarbetare. Ledarskap som en process innebär att ledarskap är något medarbetarna kan bli delaktiga av. Ledarskap är alltså inte alltid bundet till en formell position. Medarbetare som engagerar sig i att påverka sina kolleger för att nå ett gemensamt mål, kan enligt Northouse bli betraktade som ledare. Sammanfattningsvis handlar ledarskap om en process, om att påverka andra i grupper och fokusera på gemensamma mål. (Northouse, 2019, s. 6–9.)

Den här avhandlingen fokuserar på rektorn som ledare i en distansledarskapskontext. Rektorer fungerar som ledare i en skolverksamhet med ett flertal olika arbetsuppgifter. Det handlar om både administrativa och pedagogiska uppgifter och även att samarbeta med personer utanför skolan. Rektorn ansvarar även för att se till att personalen utför sina arbetsuppgifter. Rektorn har som ledare av skolan ansvar för organisationen som helhet. I Gkoros & Bratitsis (2022) artikel nämner forskarna hur en god rektor sätter fokus på att utveckla visioner för sin skola baserat på rektorns egna värderingar. Genom olika strukturer och aktiviteter i skolan arbetar rektorn tillsammans med personalen för att uppnå dessa visioner. Man kan även tala om begreppet utbildningsledare som beskriver personer vars uppgift är att leda en skolverksamhet. (Gkoros & Bratitsis, 2022, s. 3–4.)

Covid-19-pandemin är en central aspekt i den här avhandlingen, eftersom pandemin har orsakat det distansledarskap som avhandlingen tar fasta på. Covid-19-pandemin har inte minst skapat utmaningar för ledarskap men även skapat frågetecken när det kommer till vad ledarskap egentligen handlar om och vad ledande innebär när man försöker hantera det okända (Högberg, 2022, s. 9). Ledare inom skolor och andra organisationer har varit tvungna att lära sig och ta till nya handlingsätt för att leda på distans orsakat av pandemin. Vid ledning i osäkra tider är det viktigt att rektorer är kapabla att fatta viktiga beslut. I skolor har rektorn den viktiga uppgiften att även i osäkra situationer förvandla situationer till utvecklingsmöjligheter. (Arar et al., 2022, s. 124.) Nedan presenteras *distansledarskap* och på vilket sätt det är centralt för min avhandling samt hur det utvecklats under de senaste åren.

2.2. Distansledarskap

Fenomenet distansledarskap har funnits innan covid-19-pandemin utbröt i samhället, men det har blivit mer aktuellt i och med att organisationer tvingats flytta sitt arbete till distans och ledaren har behövt fundera över sina arbetssätt. Enligt Eikenberry och Turmel (2018) är

ledarskap på distans när man leder sina följare som befinner sig på en annan fysisk plats, på heltid eller en del av tiden. (Eikenberry & Turmel, 2018, s. 23.) I denna avhandling syftar följare till kollegor och elever. Begreppet medarbete kommer att användas i den här avhandlingen. Den här avhandlingen fokuserar på distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin. Det handlar alltså om yttre omständigheter som lett till att ledare varit tvungna att leda på distans och därför tänka över sitt sätt att leda.

Antonakis och Atwater (2017) lägger betoning på effekterna av den fysiska distansen mellan ledare och medarbetare. Tidigare forskning före distansledarskapet orsakat av covid-19-pandemin, tyder på att den fysiska distansen kan ha negativa effekter på de sociala interaktionerna mellan ledaren och medarbetare. Bristen på den fysiska kontakten mellan ledare och medarbetare skapar flera utmaningar för ledarskapet. Ledaren kan inte på samma sätt observera medarbetarnas beteenden och prestationer, vilket kan försvåra i vilken mån ledaren ger feedback. Distansledarskap har visat sig ha negativ påverkan på medarbetarnas prestationer. Forskning tyder alltså på att den fysiska distansen mellan ledare och medarbetare inte borde finnas för att möjliggöra bästa möjliga ledarskap. (Antonakis & Atwater, 2017, s. 21–22.)

Övergången till distansledarskap i och med pandemin har haft en stor påverkan på rektorer. Distansarbete har skapat nya utmaningar för ledare inom utbildning när det gäller att leda både kollegor och elever i en digital miljö. Gkoros och Bratitsis (2022) betonar att distansledarskap innebär att en ledare i en digital miljö kan påverka inlärningsmiljön så att individerna i organisationen agerar i linje med de mål som organisationen vill uppnå. Distansledarskap innebär att ledaren med hjälp av teknik bidrar till att förändra beteenden hos människor eller organisationer. Enligt Younie och Leask (2013, refererade i Gkoros och Bratitsis, 2022) skapar den digitala miljön kommunikationskanaler mellan organisationer som främjar kunskapsdelning och utbildningsresultat. För att möjliggöra ett fungerande och effektivt distansledarskap behöver ledaren vara kunnig inom användningen av de tekniska verktygen. När det kommer till rektorn som ledare betonar även Gkoros och Bratitsis (2022) att det är viktigt för rektorer att vara kunniga i fråga om teknologiska arbetsverktyg för att tillsammans med personalen möjliggöra en så god distansundervisning som möjligt. (Gkoros & Bratitsis, 2022, s. 4–6.)

Så som ovan nämnts har distansledarskap börjats ses på ett nytt sätt i och med den påverkan som pandemin har haft på samhället. Rektorer och lärare som fungerar som ledare i skolan har

varit tvungna att ställa om sitt ledarskap för att möjliggöra distansledarskap under distansundervisning. Enligt en UNESCO-rapport år 2020 valde 161 länder att stänga ner sina skolor på alla utbildningsnivåer för att övergå till distansundervisning. Detta påverkade alltså över 60 % av befolkningen som var studerande. Roache, Rowe-Holder och Muschette (2020) för fram att distansledare i skolor bör sätta utbildningspolicy och planering i fokus mera än vad de gjort tidigare. Detta innebär främst stöd och utbildning för personal och studerande. Rektorer och lärare bör även få instruktioner om hur de ska genomföra undervisning på distans. Distansledare behöver få stöd i hur de ska stödja och påverka studerandenas lärande på ett främjande sätt. I en organisatorisk förändring som leder till behovet av distansledarskap, är det av vikt för ledare i skolor att använda sig av olika riktlinjer för att uppnå sina egna mål som ledare, men även studerandenas. (Roache et al., 2020, s. 103–106.)

Övergången till distansundervisning på grund av covid-19-pandemin har varit utmanande för rektorer. Rektorer bör lära sig nya färdigheter och kunskaper då de ska leda i en tid av osäkerhet. I osäkra situationer är förändringar av olika slag konstanta. Drysdale och Gurr (2017) beskriver sju olika områden som behöver tas i beaktande vid utmaningar som förekommer vid utbildningsledarskap. I detta fall handlar det om de utmaningar som distansledarskap medför. Distansledaren behöver försöka utveckla sin organisation, utveckla sina medarbetare samt studerande, förbättra lärandet och undervisningen, leda i rätt riktning och slutligen försöka påverka andra och leda sig själva med hjälp av ny kunskap. (Drysdale & Gurr, 2017.) Ledare inom utbildning bör vara kunniga i fråga om att fastställa problem. Även om detta kan vara utmanande att göra via en skärm, är detta nödvändigt för att lösa problem. Nworie (2012) nämner även att ledarens kunskap om sin egen ledarskapsstil kan förebygga de utmaningar som förekommer under distansledarskap, detta för att anpassa sig till förändring. (Nworie, 2012, s. 10.)

Distansledarskap och kommunikation går hand i hand. Utan fungerande kommunikation från ledarens sida kan det vara mycket svårt att uppnå ett gott ledarskap. Detta gäller för alla organisationer, och inte minst skolor. Distansledarskap handlar mycket om att lösa problem tillsammans med kollegiet. Detta möjliggörs via god kommunikation från rektorns sida om visionen för distansundervisningen. Distansledare i skolor bör visa förtroende till sina medarbetare och genom transformativa handlingssätt få personalen att utvecklas i fråga om de tekniska arbetsverktygen och därmed testa på nya arbetssätt. (Gkoros & Bratitsis, 2022, s. 5–6.) Det krävs att kommunikationen är tydlig och regelbunden. När man möter sina medarbetare

fysiskt på arbetsplatsen är det lättare att skapa goda arbetsrelationer. När man går miste om kommunikationen ansikte mot ansikte försvåras detta. Den kommunikation som sker mellan individer via en skärm och text är annorlunda, vilket inte går inte att undvika. (Eikenberry & Turmel, 2018, s. 29.)

Sammanfattningsvis kan man fastställa att distansledarskap inte är något nytt fenomen, men på grund av pandemin har det blivit alltmer aktuellt i organisationer. I den här avhandlingen ses distansledarskap inte som en enskild ledarskapsstil, utan att ledarskap på distans är något som rektorer varit tvungna att anpassa sig till på grund av covid-19-pandemin. För att möjliggöra ett ledarskap på distans krävs det olika färdigheter hos ledaren för att leda organisationen på distans via olika tekniska kanaler. I och med den fysiska distansen kan de sociala interaktionerna vara bristande. God kommunikation och goda kunskaper i användningen av olika tekniska arbetsverktyg är här betydelsefulla. Rektorer på distans behöver uppmärksamma betydelsen av kommunikation, problemlösning, stöd och planering vid ledning av en skola på distans. För att möjliggöra ett gott ledarskap på distans är ledare tvungna att ställa om sin ledarskapsorientering och utveckla sin ledarroll med ny kunskap. För att detta ska vara möjligt är lärande en central del i processen. Nedan presenteras begreppet *professionellt lärande*. Detta för att förklara ledarens behov av lärande för att utveckla sitt ledarskap.

2.3. Professionellt lärande

Professionellt lärande är centralt för denna avhandling eftersom den förändring som lett till distansledarskap kan tänkas förutsätta professionellt lärande. Som ledare har man varit tvungen att anpassa sig till en ny främmande situation. Professionellt lärande handlar om ledarens egna behov av utveckling och lärande (Mankki & Räihä, 2022, s. 3). Distansarbete kräver en förändring i ledarskapet. Kirchner et al. (2021) beskriver hur detta sker genom lärande och anpassning till nya sätt att arbeta. Lärandeprocessen förutsätter aktiviteter som är riktade till ledaren och inte endast till medarbetarna. Oftast sker lärande hos en ledare via feedback, kunskapsdelning och informell coachning. Alla dessa aktiviteter har påverkats av den fysiska distansen under covid-19-pandemin. (Kirchner et al., 2021.)

Vilka är de aktiviteter som bidrar till det professionella lärandet? Det behöver vara fokus på rektorernas lärande för att de ska kunna leda sina kollegor och elever på bästa möjliga sätt. Professionellt lärande utvecklas genom aktiviteter som enligt vissa forskare kan räknas in i

antalet timmar under vilka aktiviteterna har utförts eller bör utföras. En sådan mätning av aktiviteterna är oftast inte alltid möjlig. Aharonian (2021) beskriver hur forskare ständigt arbetar för att få klarhet i vilka aktiviteter som egentligen kan anses bidra till professionellt lärande. Nedan presenteras dessa närmare. (Aharonian, 2021, s. 264.)

Inom forskning diskuteras skillnaden mellan definitionerna av begreppen professionellt lärande och professionell utveckling hos lärare och rektorer. Professionell utveckling kan enligt Easton (2008) anknytas till aktiviteter genom vilka rektorer utvecklas i sin profession. Det här sker genom olika kurser eller att rektorerna blir tilldelade ny information som påverkar hur de utövar sitt arbete. Dessa så kallade utvecklingsaktiviteter ses dock inte som tillräckliga för att uppnå de kompetenser som ledare inom utbildning anses behöva. För att rektorer skall utveckla sina förhållnings- och handlingsätt räcker det inte med professionell utveckling, utan det krävs professionellt lärande. Speciellt i en tid av förändring är detta av vikt. När fokuset ligger på lärande och inte på utveckling är det oundvikligt att individens beteende och attityder ändras. För att skapa en förändring behövs lärande. (Easton, 2008, s. 1–2.) Olin et al. (2020) beskriver även skillnaden mellan utveckling och lärande. Professionell utveckling handlar om planerade och strukturerade aktiviteter som stödjer utvecklingen av utbildningsledarnas kunskap i förhållande till deras arbete. Dessa aktiviteter är planerade uppifrån av utbildningsmyndigheterna på lokal, regional och nationell nivå. Professionellt lärande enligt Olin et al. (2020) handlar däremot om individuella och kollaborativa inlärningsprocesser. För professionellt lärande är dialog, interaktion och samarbete av stor vikt. Miljön har en stor påverkan på vilka inlärningsaktiviteter som bildas hos individen. Professionellt lärande uppnås genom dialog med kollegiet samt individuell eller gemensam reflektion. Målinriktade åtgärder för professionellt lärande som inte är informella aktiviteter kan vara skuggning av elever eller kollegor eller handledning. (Olin et al., 2020, s. 143.) Rektorer är dagligen omgivna av lärande, vilket innebär att professionellt lärande kan ske oavsett vad det står i deras arbetsschema (Easton, 2008, s. 3). Aharonian (2021) för fram olika termer som används för att beskriva lärandet hos utbildningsledare. Det anses enligt forskare vara ett komplext fenomen och en entydig definition av rektorns och lärarens lärande kan vara svår att få fram. En orsak till detta kan vara de skillnader som finns i de ideologiska och kulturella samtalen i samhället. För den här avhandlingens syfte används termen professionellt lärande för att beskriva det lärande som förekommer hos rektorer. (Aharonian, 2021, s. 764.)

Enligt Crowley (2014) kan professionellt lärande liknas vid elevernas läroprocess. Både ledare och elever behöver reflektera över vilka processer som de går igenom. Professionellt lärande handlar mycket av att lära sig av varandra och sker till exempel genom kunskapsdelning inom kollegiet (Crowley, 2014, s. 56). När det kommer till utbildningsledare sker deras professionella lärande i samband med formella och informella situationer. Day (1999) sätter fokus på det informella lärandet, där lärandet framträder i naturliga och oplanerade lärsituationer (Day, 1999). Det professionella lärandet förekommer bland annat i samband med kunskapsdelning med kollegor, gemensamma arbetsuppgifter, informella handledningstillfällen och reflektion över det egna arbetet. Det finns också aktiviteter som är planerade för att påverka det professionella lärandet, alltså formella aktiviteter. Dessa kan vara olika workshoppar, ämnesspecifika seminarier och planerade möten för reflektion bland kollegiet. Guskey (2000) nämner att läraren alltid har tillfälle till att lära sig under sin arbetsdag. Det här omfattar allt från att undervisa elever till genomgång av läroplanen. (Aharonian, 2021; Guskey, 2000.)

Knight, Tait och Yorke (2006) beskriver professionellt lärande som ett samspel mellan individen och den miljö hen agerar i. Den sociala miljö som individen befinner sig i, till exempel arbetsplatsen, påverkar både lärandet och individens utveckling. Dock tyder forskning på att individens lärande påverkas lika mycket av arbetsmiljön som av utbildningsinnehållet (Knight et al., 2006; Postholm, 2012, s. 406.) För att främja rektorns lärande behövs en ständig dialog mellan aktörerna i skolan. Lärandet påverkas av rektorernas förståelse av det språk som används i konversationer och i texter. De skapar en egen förståelse för innehållet i fråga. Att skapa en förståelse och reflektera kring denna är en central aspekt i inlärningsprocessen. När det kommer till rektorer och lärare och deras arbete, är reflektion något som behöver fokuseras på för att lärande ska ske. Reflektion av tidigare uppfattningar och tidigare kunskap skapar förutsättningar för förändring av hur aktiviteten ser ut. Reflektion över det egna arbetet leder även till ny kunskap kring hur man som lärare planerar sitt arbete. Det kan handla till exempel om att planera mål både för sig själv och eleverna med hjälp av den nya kunskap som uppstått genom reflektion. (Postholm, 2012, s. 407, 424.)

Rektorer har ett stort ansvar som ledare. Enligt Matthews och Crow (2010) har rektorn åtta roller i sitt arbete. Dessa är ledare, förespråkare, mentor, handledare, politiker, chef, förespråkare för kulturen i skolan och en aktiv lärande individ. Kunniga och effektiva rektorer samarbetar med kollegiet för att tillsammans bygga en skolkultur med syfte på förändring. Genom att agera som aktiva lärande individer kan de arbeta för förändring. Zepada (2014)

beskriver handledning som en av de vanligaste aktiviteterna för professionellt lärande hos rektorer. Professionellt lärande hos rektorer uppnås även genom aktiviteter såsom stöd och kunskapsdelning bland kollegor, vilka enligt forskning har visat sig vara effektiva. (Zepeda et al., 2014, s. 297; Matthews & Crow, 2010.)

Övergången till distansarbete på grund av covid-19-pandemin omformar de informella och formella aktiviteterna på en arbetsplats och kan därmed påverka det professionella lärandet hos ledaren. Individen kan bilda sig nya uppfattningar och ta till sig nya beteenden eller utveckla sin tidigare kunskap utan att vara medveten om det. Detta tyder på att professionellt lärande ske främst genom informella aktiviteter. (Knight et al., 2006, s. 321.) Men även det formella lärandet är av vikt hos rektorer. Rektorerers professionella lärande är något som sker fortlöpande i skolans vardagsarbete, oavsett om inlärningsaktiviteter är inplanerade eller inte (Desimone, 2009, s. 182). Lärandet bistår individen i att ta vidare sig i arbetet och samtidigt utveckla sin professionella identitet (Aharonian, 2021, s. 265).

Avhandlingens syfte är att undersöka rektorers professionella lärande under distansledarskap. Goldring, Preston och Huff (2012) betonar rektorers professionella lärande eftersom de som skolans ledare har som uppgift att leda lärare och elever till att uppnå nytt lärande och nya prestationer. Flera forskare har beskrivit olika principer för rektorerna professionella lärande. För professionellt lärande bör rektorn enligt Lawrence et al. (2008, refererade i Goldberg et al., 2012) ges praktiska verktyg för att leda förändring, en säker arbetsmiljö där nya färdigheter kan övas, stöd för lärandet genom handledning och slutligen ett hållbart kollegialt nätverk där problemlösning och dialog är i fokus. För rektorerna professionella lärande är mentorskap, stöd i arbetet och delning av kunskap de vanligaste aktiviteterna (Zepeda et al., 2014, s. 298). Rektorer bör få utmana sig själva med nya erfarenheter och ges stöd för att utvecklas som ledare med ny kunskap och nya färdigheter. Rektorer är aktiva lärande individer där reflektion över den egna ledarrollen är av vikt för att uppnå ny kunskap. Alla rektorers professionella lärande ser inte likadant ut. Alla har olika behov beroende på i vilket skede man är i sin ledarroll. (Goldberg et al., 2012, s. 223–225.)

Då man betraktar professionellt lärande som en process fokuserar man på de aktiviteter som ger upphov till lärande. För avhandlingens syfte kommer jag att fokusera både på processen och objektet för det professionella lärandet. Då fokus ligger på processen tar jag fasta på hur rektorerna lär sig och då fokus ligger på objektet tar jag fasta på vad de lär sig. Man kan anta

att det professionella lärandet hos rektorer har påverkats i och med distansledarskap under covid-19-pandemin. Informella och formella aktiviteter som påverkar det professionella lärandet kan tänkas ha omformats under distansledarskap. Dialog och stöd bland kollegiet, kunskapsdelning, informell handledning och samarbete kan alla ses som informella aktiviteter som ger upphov till professionellt lärande. Planerade möten, workshops, seminarier och stöd av yttre aktörer är formella aktiviteter som skapar lärande. Distansledarskap kan påverka hur dessa aktiviteter tar form. Vissa aktiviteter kan upplevas som viktigare för lärandet under distansförhållanden än andra och ny kunskap kan behöva tillämpas för att leda i en ny och främmande situation.

Avslutningsvis kan det konstateras att rektorer kan vara i behov av professionellt lärande för att få ny kunskap och därmed utvecklas som ledare, beroende på vilken situation de befinner sig i. Professionellt lärande sker genom olika aktiviteter, både formella och informella. När en främmande situation förekommer är ledarens professionella lärande av stor vikt för att lära sig att hantera den nya situationen. Professionellt lärande uppnås även genom reflektion över de egna erfarenheterna. Arbete och dialog med kollegiet är viktigt för lärandet hos ledaren. Miljön har en stor inverkan på i vilken utsträckning professionellt lärande är möjligt. Det handlar om allt i från praktiska verktyg till stöd från kollegiet. Nedan presenteras den teoretiska referensramen för avhandlingen, *teorin om transformativt lärande*, som kan användas för att förklara det lärandet som rektorer går igenom under distansledarskap.

2.4. Teorin om transformativt lärande

När ny inlärning sker hos ledare bör detta enligt forskare vara kopplat till förändringar i ledarnas uppfattningar, principer och strukturer (Kim, 2020). Transformativa förändringar i det sätt människan lär sig på kan inte förekomma ifall lärandet passar in i det vi redan vet (Mezirow, 1997, s. 7). Med tanke på avhandlingens syfte och forskningsfrågor kan teorin om transformativt lärande hjälpa tolka rektorers lärande som har förekommit under ledarskapet på distans.

Transformative learning theory, teorin om transformativt lärande, är en teori som inriktar sig främst till vuxenutbildning och är utvecklad av Jack Mezirow. Transformativt lärande är en process som leder till att människans perspektiv förändras, vilket leder till ett öppnare sinne (Cranton, 2016, s. 12). Mezirow (refererad i Illeris, 2007) utvecklar detta och beskriver

begreppet transformativt lärande som en process där de referensramar som människan tar för givna transformeras för att möjliggöra att de blir mer omfattande, öppna och sakkunniga (Illeris, 2007, s. 66). Med referensramar avses de känslor, värderingar, inlärd svar och begrepp som bestämmer individens sätt att se på världen och därmed hur hon uppfattar sina erfarenheter (Mezirow, 1997, s. 5). Mezirow talar om meningsscheman och meningsspektiv och transformationen hos människan. Meningsscheman innebär människans underförstådda regler som styr förståelsen av saker och ting. Meningsspektiv är däremot en högre ordning av scheman och mentala strukturer. (Illeris, 2014, s. 21.) Transformativt lärande kan endast påbörjas när människan är med om någon typ av störning eller dilemma i vardagen. Det kan till exempel handla om en kris eller någon slags situation där människan känner att den överskrider det som hon tidigare har färdigheter inom. Det kräver kunskap om hur man ska hantera situationen på ett annat sätt. Här kan den plötsliga övergången till distansledarskap i skolor och i andra organisationer i samband med covid-19-pandemin användas som exempel (Avsec et al., 2022, s. 2). Detta dilemma tillför strukturer i livet som är främmande för människan. Meningsspektiven stämmer alltså inte överens med det som hon måste handskas med i den främmande situationen. Här menar Mezirow (1997) att människan har en tendens att inte överväga tankar som inte tillhör de förutfattade meningar som hon redan har (Mezirow, 1997, s. 5). Detta dilemma påverkar människans kulturella och personliga identitet, vilket är då transformativt lärande kan äga rum. För att människan ska kunna anpassa sig till den nya situationen bör nya handlingar och sätt att tänka bli centralt och hon behöver därmed lära sig av de nya erfarenheterna. För att uppnå transformativt lärande är kritisk reflektion en mycket viktig del i ledarens inlärningsprocess. Det krävs reflektion av människans egna uppfattningar men även av erfarenheter och grundläggande antaganden av henne själv och andra. Transformation är möjligt när individen frågar sig själv ”varför gör vi detta”. Mezirow (refererad i Kim, 2020) beskriver även hur individernas personliga bakgrund påverkar hur ledaren går till väga för att producera kunskap. Transformation hos individen sker när ledaren utvecklar sig kunskap och när ett nytt beteendemönster tas till. (Kim, 2020.)

Processen för transformativt lärande är uppbyggd av fyra olika steg. Första steget i lärandeprocessen kallas för *desorienterande dilemma* (disorienting dilemma). Som ovan nämnts är ett dilemma en förutsättning för att en transformation ska ske vilket sedan övergår till kritisk reflektion över hennes egna uppfattningar. Det andra steget i processen är alltså fasen för *kritisk reflektion* (critical reflection) där människan uppnår ny kunskap genom att granska sina egna antaganden, värderingar och uppfattningar. Den kritiska reflektionen kan även delas

in i tre olika lager. Dessa är reflektion om *vad* människan känner, tänker och handlar enligt, om *varför* människan gör som de gör och om *hur* människan utför funktionen att uppfatta hur de gör. Mezirow (1991, refererad i Dix, 2016) beskriver processen perspektivtransformation, *perspective transformation*. Detta handlar om när individen blir kritiskt medveten om hur och varför de egna antagandena har satt begränsningar på förståelsen och uppfattningen om omvärlden. Då ändrar individen på sin tidigare antaganden och börjar handla enligt dessa nya perspektiv. Kritisk reflektion över sina antaganden kan äga rum till exempel när människan hör en annan synvinkel, läser en bok eller tar del av uppgiftsorienterad problemlösning (Mezirow, 1997, s. 7). Tredje steget för denna process är *rationell dialog* (rational dialogue) vilket innebär att man på ett objektivt och logiskt sätt diskuterar sina värderingar och uppfattningar med andra. Man försöker skapa en ny förståelse. Under denna process är det vanligt att man går fram och tillbaka mellan steg två och tre för att först diskutera tillsammans med andra för att sedan kritiskt granska resultaten av diskussionen. Detta kräver att man är öppensinnad samt inte dömer andra människors antaganden. Det sista steget i processen för att uppnå transformativt lärande är *att agera baserat på sina tidigare antaganden* (taking action on the previous assumptions). Då handlar det om att diskutera sina tidigare uppfattningar och värderingar med sin transformerade förståelse. Individen kan hitta kopplingar mellan den tidigare och den nya inlärningen. I det sista steget i processen för transformativt lärande ska individen försöka använda sina nya sätt att se på världen i praktiken. (Mbokota, et al., 2022; Johanson & Olanoff, 2020, s. 740; Dix, 2016, s. 141–142.)

För syftet med min avhandling betraktas den plötsliga övergången till distansledarskap som ett dilemma i rektorernas vardag. Man kan anta att rektorerna behövde ta an nya förhållnings- och tillvägagångssätt för att hantera situationen och sitt ledarskap. Detta i sin tur kan tänkas förutsätta lärande. Vidare kan man anta att rektorerna var tvungna att bilda sig nya uppfattningar och förståelse av situationen och skolvardagen. I processen för att uppnå transformativt lärande är reflektion i fokus. Kritisk reflektion över sina egna och andras uppfattningar och värderingar främjar transformativt lärande. Man kan tänka sig att rektorerna till exempel hade en begränsad förståelse och uppfattning om digitaliseringen av skolarbetet. Kritisk reflektion kan ge upphov till lärande och implementering av nya tillämpade förhållnings- och handlingssätt. I transformativt lärande är diskussion med andra centralt. Det kan tänkas att rektorerna hade ett behov av att samarbeta med lärare och andra rektorer för att lära sig leda under distansförhållanden. Transformativt lärande uppnås när rektorerna använder sig av de nya förhållnings- och handlingssätt i sitt ledarskap och arbete. Exempel på sådana kan vara nya sätt

att agera gentemot medarbete eller använda digitala verktyg i arbetet på ett sätt man inte gjorde innan distansarbetet.

Mezirow (1997) delar upp människans referensramar som kan förändras i två dimensioner: *habits of mind* (invanda tankemönster) och *a point of view* (förhållningssätt). Detta eftersom referensramar innehåller både kognitiva och känslomässiga delar. Dimensionen för invanda tankemönster består av abstrakta, vidsträckta, vanliga sätt att tänka och agera som är påverkade av antaganden som bildar en grupp av så kallade koder. Koderna för denna dimension kan handla om sociala, kulturella, pedagogiska eller psykologiska. Dimensionen förhållningssätt är de referensramar som handlar om känslor, attityder, vad individen tror på samt värdebedömning. Ett exempel på detta som Mezirow för fram är etnocentrism, alltså människor som ser på omvärlden genom ett enskild etniskt eller kulturellt perspektiv där människor utanför dessa känslor och tankesätt inte passar in. Inom dimensionen för invanda tankemönster är det svårt att få en förståelse för något annat eftersom allt är så inbäddat i människans olika koder. Dimensionen för förhållningssätt är mer lättmottagliga för andra synvinklar och uppfattningar. (Mezirow, 1997, s. 5–6.)

Mezirow (1997) beskriver att det finns fyra olika sätt att lära sig på. Ett sätt att lära sig handlar om att lära sig inom de förhållningssätt (*point of view*) som redan finns hos människan. Individen har det de redan vet som utgångspunkt men lär sig nytt genom att utvidga och komplettera kunskap till det de redan vet och därmed omarbetar sin kunskap. Att bilda alldeles nya förhållningssätt är ett annat sätt att lära sig. Människan bildar sig nya meningsscheman som är överensstämmande med de meningsscheman som redan finns hos individen. Ett tredje sätt att lära sig handlar om att transformera sina förhållningssätt. Människan kan vara med om en situation som leder till kritisk reflektion. Ifall människan kritisk reflekterar över liknande situationer flera gånger kan en förändring i hennes referensramar ske. Det fjärde sättet för lärande som Mezirow beskriver är när människan till exempel blir medveten om och kritiskt reflekterar sina fördomar i olika situationer för att förändra sina invanda tankemönster. Transformativa förändringar i sättet människan lär sig är inte möjligt ifall det hen lär sig redan passar in i de referensramar som hen har. Mezirow (1997) betonar även det kommunikativa lärandet i den transformativa lärande processen. Det kommunikativa lärandet handlar om när minst två personer försöker få sig en förståelse för värderingar, känslor och övertygelser. För att nå en förståelse krävs kritisk reflektion. (Mezirow, 1997, s. 6–7; Kitchenham, 2008, s. 111–112.)

Nedan presenteras exempel på forskning där transformativt lärande har implementerats i dilemmat covid-19-pandemin, både inom skolan och vården. Detta för att få en tydligare bild över det transformativa lärandet.

2.4.1. Studier kring transformativt lärande

Young, Ní Dhuinn, Mitchell, O Conaill och Uí Choistealba (2022) har forskat i universitetslärares transformativa lärande under covid-19-pandemin. Syftet med undersökningen är att få en förståelse för hur pandemin format och transformerat lärarnas erfarenheter, och identifiera utmaningar och möjligheter. I undersökningen ses pandemin som ett dilemma som skapat utmaningar för lärarens professionella lärande. Undersökningen tog plats i Irland och genomfördes genom att analysera data från online enkäter, fokusgruppsintervjuer och lärarnas reflektioner. Tillsammans med teorin om transformativt lärande analyserades materialet genom Rolfe, Freshwater och Jaspers (2001) trestegsramverk för reflektion. Detta ramverk går ut på att fråga sig själv ”Vad? Än sen? Vad till nästa?”. Young et al. (2022) beskriver övergången till distansundervisning och utvärdering som de främsta utmaningarna. Resultaten av undersökningen kom fram till att utbildningsledarna har på grund av dilemmat pandemin behövt ta till sig ny kunskap och lära sig att arbeta på ett annorlunda sätt för att klara av sitt arbete. Deltagarna beskrev hur det var utmanande att hitta dessa nya arbetssätt och få dem att fungera. Kopplat till teorin om transformativt lärande hade deltagarna svårt att finna sig i sin nya roll, även om reflektion över utmaningar och styrkor utfördes. Reflektiva övningar och diskussionsgrupper samt handledning sågs som viktiga arbetssätt under distansundervisningen. Utbildningsledarnas antaganden över sitt arbete utmanades under pandemin och nya arbetssätt var tvungna att tas i bruk. De nya arbetssätten var enligt deltagarna något de ville fortsätta med, till exempel hybridtillvägagångssätt för möten och professionell utveckling på distans. Slutligen kan det konstateras att transformativt lärande har förekommit eftersom lärarnas antaganden har förändrats och utvecklats till något nytt. Reflektion över erfarenheter är nödvändigt för att förändring ska ske. Detta leder till ny förståelse vilket behövs för att utveckla nya arbetssätt för utbildningsledare under pandemin. (Young et al., 2022, s. 460–472.)

De största utmaningarna under pandemin har självklart satts på alla arbetare inom vården. Vipler, Snyder, McCall-Hosefeld, Haidet, Peyrot och Stuckey (2022) har undersökt

vårdstuderandes transformativa lärande under covid-19-pandemin. Undersökningen använde sig av en enkät för att få svar på transformativt lärande processer hos vårdstuderande och personal på ett universitetssjukhus under pandemin. Forskarna ville även få fram ifall de kunde identifiera skillnader mellan studerandes och anställdas transformativa lärande processer. Forskarna delade upp analysen av materialet i tre olika processer utgående från teorin: kognitiv rationell (cognitive rational), extrarationell (extrarational) och social kritik (social critique). Första processen handlar om Mezirows fyra steg för transformativt lärande. Andra processen handlar om att koppla sina nya antaganden med de gamla, vilket resulterar i nya uppfattningar. Detta genom till exempel konst eller fantasi. Tredje processen som forskarna använt sig av ser transformativt lärande som en process som hjälper att utmana förtyck. Resultaten av undersökningen tyder på att transformativt lärande förekom för det mesta i den första och tredje processen. Att uppnå nya uppfattningar genom konst eller fantasi var enligt resultaten inte nödvändiga. Resultaten av undersökningen gav inte de svar om transformativt lärande hos deltagarna som var enliga med forskarnas antaganden. Majoriteten av deltagarna i undersökningen var studerande, vilket kan vara orsaken till resultaten. Vipler et al. (2022) anser att studerande inte har fått tillräckligt med tid i arbetet under dilemmat för att skapa en mening av sina erfarenheter och därmed vara med om transformativ förändring. Alltså kan det konstateras att tiden för hur länge man har befunnit sig i dilemmat påverkar i vilken utsträckning transformativt lärande förekommer. Det samma kan påstås om kritiska reflektionen. Studerandena var mer benägna att skapa mening av stora förändringar genom transformativt lärande processen social kritik. Detta antagande kan förklaras med hur studerande i pandemins början inte fick arbeta med klinisk verksamhet men tog i stället till sig nya roller för att få ny kunskap. För att möjliggöra transformativt lärande hos vårdstuderande under pandemin, har individerna i ledarpositioner på universitetssjukhuset en viktig uppgift i att skapa en lärandemiljö på arbetsplatsen. Detta speciellt under ett dilemma så som pandemin. (Vipler et al., 2022, s. 2–14.)

Transformativt lärande på en process med fyra olika steg. Transformativt lärande kännetecknas av att individen kritiskt reflekterar över sina uppfattningar, värderingar och känslor samt blir öppen för förändring. Transformativt lärande handlar alltså om ett lärande som vidgar individens syn på världen. Individens referensramar transformeras på grund av något dilemma i hens liv. Nya tanke, syn- och handlingsätt blir centrala. Individens lärande utvecklas till något nytt eller tillämpar tidigare kunskap. I ett dilemma så som den plötsliga övergången till

distansledarskap för rektorer, kan man tänka sig att transformativt lärande sker i någon utsträckning.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att transformativt lärande förekommer när en förändring händer i individens liv, vilket leder till att nya uppfattningar, attityder och perspektiv formas som är mer inkluderande samt öppna för förändring. Detta nya lärande hjälper individen i sina handlingar i den förändrande situationen. (Ginsberg et al., 2014, s. 171.) Mezirow's tankesätt grundar sig i att människan behöver förstå meningen med sina erfarenheter. Människan måste lära sig att skapa egna tolkningar av erfarenheter och inte handla enligt andras känslor, fördomar och uppfattningar. (Mezirow, 1997, s. 5.) Denna teori är passande för avhandlingens syfte eftersom den ämnar förklara det lärande som förekommer vid någon typ av dilemma i individens vardag. Dilemmat i detta fall handlar om distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin. Dilemmat kan skifta på perspektiven hos rektorer och på så sätt leda till ny kunskap som hjälper rektorn agera i situationer. I min avhandling kommer jag fokusera på processen för transformativt lärande men även vad lärandet innehåller. Rektorernas reflektion och rektorernas transformerade referensramar kommer vara i fokus.

I följande huvudkapitel *tidigare forskning om ledarens lärande under distansledarskap* presenteras tidigare forskning om distansledarskap och ledarens lärande under covid-19-pandemin.

3. Forskning om ledarens lärande under distansledarskap

I detta huvudkapitel presenteras tidigare forskning om distansledarskap och ledarens professionella lärande under covid-19-pandemin. Den tidigare forskningen tar fasta på ledarskap i skolor samt organisationer under covid-19-pandemin.

Det finns rikligt med forskning kring distansledarskap, speciellt distansledarskap kopplat till covid-19-pandemin. Dock menar forskare att det inte finns lika mycket forskning ur ledarens synpunkt, utan mera från medarbetarnas. Det finns även brist på forskning kring hur distansledaren lär sig att leda på distans. (Högberg, 2022, s. 7; Kirchner et al., 2021, s. 493.) Nedan presenteras forskning kring distansledarskap och utmaningar som det medför och hur det professionella lärandet påverkas.

När en okänd situation uppstår krävs det oftast att man behöver tänka igenom sina nuvarande handlingar och börja handla annorlunda för att kunna hantera den nya situationen. När det kommer till distansarbete är det ledaren som behöver lära sig att ”göra” ledarskap igen. Högberg (2022) har forskat i just detta. I denna artikel ses ledarskap som en socialt konstruerad praktik som reproduceras hela tiden i vardagliga situationer i organisationer. Med reflexivt lärande som teoretisk referensram har studien som syfte att belysa utmaningar som ledaren i en kunskapsorganisation i Sverige upplever och hur lärandet påverkas i och med distansledarskap. Fokuset ligger på hur ledaren hanterar denna förändring och hur lärandet går till. Detta med koppling till covid-19-pandemin. Högberg nämner att lärande oftast sker när något sammanhang störs, och pandemin kan sannerligen ses som en kraftig störning i samhället. Det handlar oftast om informellt lärande när individer behöver ställa om vid en störning. Reflexivt lärande handlar om den inlärning som uppkommer när en individ går igenom kriser och snabba förändringar. Resultaten av den kvalitativa undersökningen visar att ledarna har reflekterat över sin ledarskapsroll och hur arbetet har förändrats. En stor utmaning som ledarna hade gemensamt var bristen på kommunikation ansikte mot ansikte. Ledarna behövde ta till sig och lära sig nya sätt att kommunicera med sina medarbetare. Ledarna fick ingen formell utbildning för hur de skulle leda på distans utan allt lärande skedde på informell nivå. (Högberg, 2022, s. 6–15.)

Pandemin skapade stora utmaningar för lärare på olika stadier. Den plötsliga förändringen till distansundervisning påverkade rektorernas sätt att arbeta och hantera undervisning, både på ett

professionellt plan och i fråga om det informella professionella lärandet. Mankki och Rähä (2022) har forskat i lågstadielärarnas lärande och hur det påverkades i början av distansundervisningen. Studien betonar att lärarnas individuella och kollektiva inlärningsprocesser kompletterar varandra i krissituationer. Den kvalitativa studien genomfördes med 20 lärare i finska lågstadieskolor. Forskarna utförde två kvalitativa analyser. Resultaten av den första analysen visade att lärarnas professionella lärande handlade om mera än endast de digitala kunskaperna. Lärande under distansundervisning var även kopplat till pedagogiskt kunnande och copingstrategier. Den andra analysen identifierade de individuella inlärningsaktiviteterna. Nya tillvägagångssätt som lärarna förde fram gällande sitt professionella lärande var ”learning by doing”, ifrågasättande av hur man lär ut och testande av nya arbetsätt. Samarbete tillsammans med andra lärare för att lära sig nya praktiker gällande distansundervisning visade sig även vara viktigt för lärarna. Det nya lärandet och förståelse som distansundervisning gav lärarna behöver enligt Mankki och Rähä (2022) värnas om så att lärarna kan fortsätta utvecklas i sitt yrke. (Mankki & Rähä, 2022, s. 2–13.)

Även Arar et al. (2022) har tagit fasta på ledarskapet i en skolkontext och därmed undersökt utbildningsledares perspektiv på sitt handlingssätt under pandemin och vilka förändringar och utmaningar som påverkat deras profession. Studien jämförde skolledare från 27 olika skolor i fem olika länder i Mellanöstern. Genom intervjuer med rektorerna ville studien få svar på vilka som var de mest omfattande åtgärderna som vidtogs av rektorer under pandemin och vad som likheterna och skillnaderna mellan dessa handlingssätt hos de olika rektorerna var. Gurr (2020, refererad i Arar et al., 2022) menar att den förändrade situationen orsakad av pandemin visade hur lärare och rektorer snabbt kunde anpassa sig till den osäkra situationen. Rektorerna och lärarnas kompetenser i användningen av tekniska arbetsverktyg har varit positivt för samarbetet i kollegiet. Resultaten av studien beskriver hur flera av utbildningsledarna har varit tvungna att ta till sig och lära sig nya handlingssätt för att leda skolverksamheten på distans. Distansledarskapet utvecklade nya styrkor i sitt ledarskap. Resultaten visar även hur utbildningsledarna utvecklades under tiden med distansundervisning. Nytt lärande ägde rum varje dag. Flera av deltagarna uppmärksammade även denna nya kunskap som de fått och var måna om att kunskapen inte skulle gå i spillo även om arbetet på distans är över. Vid en stor förändring såsom övergången till distansundervisning är det enligt Arar et al. viktigt att man stannar upp för reflektion och försöker hitta ett samband mellan nya och tidigare erfarenheter. Resultaten klargör att deltagarnas perspektiv förändrades i och med den stora förändringen och att de därmed blev mer öppna för ny kunskap och lärande. (Arar et al., 2022, s.124–138.)

Kirchner et al. (2021) har undersökt hur ledare inom olika kunskapsarbetsbranscher upplevde distansledarskap under covid-19-pandemin. Undersökningen genomfördes genom en enkät online under de första veckorna av strikta restriktioner i Danmark. I undersökningen deltog 1053 anställda och 290 ledare varav alla hade endast lite eller ingen erfarenhet av distansledarskap. Kirchner et al. (2021) menar att forskningen har fokuserat mera på anställdas syn och välmående under distansarbetet, vilket har lett till en ökad vilja att få en förståelse för hur ledare bör leda på distans. De individer som arbetar med yrken inom kunskapsarbete har kunskapsdelning och samarbete som centrala aktiviteter i sitt arbete. Dessa aktiviteter minskar vid distansarbete. Resultaten tyder på att distansarbete har skapat stora utmaningar för ledarskapet. Det framkom mera utmaningar för ledare än för anställda. Ledaren är tvungen att ändra om sitt ledarskap för att möjliggöra ett effektivt och gott ledarskap på distans. De främsta utmaningarna som ledarna upplevde handlade om kommunikationen i organisationen och omorganiseringen av arbetet. Kirchner nämner att distansarbete kan skapa mera flexibilitet för de anställda men för ledare uppstår det främst utmaningar med bland annat längre arbetsdagar. Ledarna rapporterade att distansarbete skapade ytterligare organisatoriska uppgifter för dem samt förlängd arbetstid på grund av att ledarens behov av att diskutera och samarbeta med anställda utan kontakt ansikte mot ansikte. (Kirchner et al., 2021, s. 494–498.)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att tidigare forskning kring distansledarens professionella lärande tyder på att den största fokusen har satts på medarbetarnas perspektiv. Ändå kan man konstatera att flera utmaningar har uppstått för ledarskap i olika organisationer i och med covid-19-pandemin, både administrativa och framför allt i fråga om sättet att leda en organisation. Ledare har behövt ta till sig nya handlingssätt och lära sig leda på ett annorlunda sätt. Det kan konstateras att distansledarskap har påverkat ledarens professionella lärande, främst det informella lärandet. Tidigare forskning lyfter fram att reflektion över det egna lärandet och den situation ledaren befinner sig i är av vikt i lärandeprocessen. Sammanfattningsvis kan man påstå att distansledarskap har fått en ny betydelse i och med pandemin och förorsakat utmaningar som har påverkat ledarens professionella lärande.

4. Metod och genomförande

I detta huvudkapitel presenteras vilken metod som använts i avhandlingens studie samt beskrivning av hur avhandlingens studie är utförd. Kapitlet är indelat i sex underkapitel. I underkapitel 4.1. *Kvalitativ forskningsansats* och i 4.2. *Hermeneutisk ansats* redogörs avhandlingens ansats. Underkapitlet 4.3. *Urval och avgränsning* presenterar vilket urval och avgränsningar som gjorts för studien. I 4.4. *Datainsamlingsmetod* beskrivs intervjuer som datainsamlingsmetod för avhandlingens syfte. Underkapitel 4.5. *Forskningens genomförande* beskriver kort genomförandet av forskningen. I underkapitel 4.6. *Analys* beskrivs den tematiska analysen och hur jag gått till väga med analysen av insamlade datamaterialet. Det sista underkapitlet 4.7 *Etiska överväganden* behandlar vilka etiska aspekter som tagits hänsyn till samt tillförlitligheten av studien.

4.1. Kvalitativ forskningsmetod

Denna avhandling använder sig av en kvalitativ forskningsmetod. Kvalitativ forskning handlar om att se vilka mönster av ett socialt fenomen man kan hitta representerade i samhället. Man är alltså intresserad av hur människan urskiljer sig och förstår miljön runt omkring sig. Det gäller att ställa enkla och raka frågor som leder till omfattande svar. Detta leder till att man i slutändan blir kvar med ett väldigt stort data att bearbeta. (Trost, 2010, s. 25–27.) Forskaren beskriver en tolkning av verkligheten. Detta innebär att tolkningsprocessen påverkas mycket av forskarens egen kunskap. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 20.)

I kvalitativ forskning används teorin som ett analytiskt redskap när man samlar in och analyserar data. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 25.) Under analysen av data i en kvalitativ forskning fokuserar forskaren på att systematiskt anordna och undersöka materialet för att sedan nå ett resultat för undersökningen. På grund av det rikliga datamaterialet som uppstår behöver forskaren arbeta med att organisera, dela upp och söka efter mönster i sitt data. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 35.)

I och med den stora mängden insamlat data kan det vara utmanande att hitta de väsentligaste mönstren. De mänskliga elementen kan även ses som en utmaning i denna typ av undersökning. Kvaliteten av undersökningens resultat är i stor omfattning beroende av forskaren själv som människa, alltså bland annat forskarens självdisciplin, färdigheter och intellekt. Enligt Fejes

och Thornberg (2019) kan detta även ses som något positivt. Forskaren tillåter sig själv att skapa en ny förståelse genom att lyssna på andras kännedom och erfarenheter. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 35.) Nedan presenteras den valda kvalitativa forskningsansatsen *hermeneutik*.

4.2. Hermeneutisk ansats

Den här avhandlingen använder sig av en hermeneutisk ansats. Fokuset i ansatsen ligger på tolkning och förståelse av de fenomen som forskningen riktar sig mot. Som forskningsansats beskriver Nyström, Koskinen och Näsman (2015) hermeneutiken som en metod för texttolkning. Exempel på texter som kan tolkas är intervjudata, dagböcker och uppsatser. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 72; Nyström et al, 2015, s. 12.)

Inom hermeneutisk forskning är begreppet mening centralt. Den hermeneutiska ansatsen avser klarlägga mening och betydelsefullhet i det undersökta fenomenet. Nyström et al. (2015) beskriver att det är forskaren själv som finner meningen i texten som undersöks. Forskarens egen tolkning och förståelse är betydande i denna ansats för att skapa mening. Tolkning och förståelse är två centrala begrepp i hermeneutisk forskning. För att bilda sig en förståelse för något beskriver Nyström et al. (2015) att tolkning behövs. Förståelse grundar sig i att se meningen med något. Människan kan ha förutfattande meningar om olika fenomen i världen, vilket kan påverka tolkningen för att förstå något. Att tolka något innebär att frilägga mening samt att tilldela någon slags mening till det som undersöks. Den hermeneutiska ansatsen ämnar till att tolka mening genom att tolka ”i texten”, ”framför texten” eller ”bakom texten”. (Nyström et al., 2015, s. 12–13.)

Hermeneutik som ansats i den här avhandlingen är lämplig eftersom syftet med avhandlingen är att undersöka hur rektorerna gestaltar deras professionella lärande samt tolka ifall ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap. Det handlar alltså om att tolka rektorernas beskrivningar om sitt professionella lärande under distansledarskap utifrån intervjuutskriftena.

4.3. Urval och avgränsning

I kvalitativa intervjustudier är det viktigt att man har någon slags avgränsning för att få det rätta materialet. Det kräver att man väljer den perfekta mängden av deltagare att intervjua till sin

undersökning. Ifall man väljer att intervjua för många personer kan det bli utmanande att grundligt tolka materialet medan ett för litet urval gör det svårt att hitta en skillnad mellan svaren och dra slutsatser. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129.)

I min studie har jag valt att fokusera på rektorer i grundskolan, åk 1–9. Jag har även valt att avgränsa mig till svenskspråkiga skolor i Österbotten. Jag intervjuade tre rektorer från årskurs 1–6, två rektorer från årskurs 7–9 samt en rektor som ansvarar för hela grundskolan. Intervjuerna med de sex rektorerna genomfördes under mars och april månad. Skolorna som valts varierade i elevantalet mellan 100–500 elever och i lärarpersonalen mellan 20–100 personer. Det fanns även variation i hur länge respondenterna hade arbetat som rektor. Rektorerna hade arbetat som rektor mellan 3–25 år. Fem av sex rektorer deltar i undervisningen, med en undervisningsskyldighet på 5-7h i veckan i olika ämnen.

| <i>Intervjudeltagare</i> | | | |
|--------------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| Respondent | Arbetsfarenhet | Elevantal | Kollegiet |
| Rektor 1 Åk 1–6 | 23 år | Ca 200 | Ca 30 |
| Rektor 2 Åk 1–6 | 20 år | Ca 300 | Ca 50 |
| Rektor 3 Åk 7–9 | 3 år | Ca 400 | Ca 60 |
| Rektor 4 Åk 7–9 | 5 år | Ca 100 | Ca 20 |
| Rektor 5 Åk 1–9 | 15 år | Ca 500 | Ca 100 |
| Rektor 6 Åk 1–6 | 25 år | Ca 300 | Ca 40 |

Tabell 1. Val av respondenter

4.4. Datainsamlingsmetod

För att få svar på avhandlingens forskningsfrågor har halvstrukturerade intervjuer valts som datainsamlingsmetod. Eftersom målet är att få fram hur rektorer gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap är intervjuer en lämplig datainsamlingsmetod. När man intervjuar andra individer ska intervjuaren försöka skapa en förståelse för individens känslor,

sätt att handla och sätt att tänka. Med intervju som datainsamlingsmetod vill man som forskare få information om människors olika uppfattningar över det valda temat. Människans tankar och erfarenheter kommer fram i den kvalitativa intervjuprocessen. Enligt Trost (2010) vill man få svar på frågan *hur* i stället för *varför*. Målet är att få en förståelse om hur människan anpassar sig till livssituationen som forskningen gäller. (Trost, 2010, s. 53; Dalen, 2015, s. 14.)

Intervjuprocessen i en kvalitativ undersökning kräver en hel del planering och förberedelse. Forskaren behöver ha klart för sig hur hon ska påbörja intervjusituationen för att deltagaren ska få en uppfattning om forskaren och ämnet. För att skapa en god kontakt bör forskaren visa att hon lyssnar och visar intresse för vad deltagaren har att dela med sig av. Intervjun påbörjas med att förklara undersökningens syfte och information om anonymitet samt att samtalet kommer att spelas in. För att möjliggöra en intervju med en tydlig struktur behöver forskaren skriva en intervjuguide som finns som stöd under samtalet. Vid halvstrukturerade intervjuer är denna speciellt viktig. Intervjuguiden innehåller undersökningens teman som ska tas upp samt frågor som gäller dessa. Frågorna kan vara detaljerade eller endast några få. Frågorna över de olika ämnena ska tydligt skilja sig från varandra. Detta för att intervjupersonen inte ska känna att frågorna upprepas och för att få ett så rikligt data som möjligt. Forskaren kan även skriva upp följdfrågor som kan hjälpa föra samtalet vidare. Forskaren bestämmer själv i hur stor omfattning guiden används. Kvale och Brinkmann (2009) nämner hur en mer strukturerad intervjusituation gör det lättare för forskaren att i analysprocessen strukturera intervjun teoretiskt. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144–147; Gillham, 2008, s. 106.)

I min undersökning har jag valt att använda mig av halvstrukturerade intervjuer. Gillham (2008) beskriver den halvstrukturerade intervjun som den mest centrala formen av forskningsintervju. Den är flexibel men ändå strukturerad, vilket innebär att kvaliteten av det material man får är god. Intervjuguiden som intervjuaren använder sig av behandlar mindre antal frågor. Frågorna ska vara korta och enkla för deltagaren att förstå. Intervjufrågorna ska innehålla frågor som behandlar de valda fenomenet. Dessa frågor ställs till alla intervjudeltagare med mål att leda deltagarna att svara på undersökningens syfte. När det kommer till halvstrukturerade intervjuer kommer samtalet med intervjuaren och den intervjuade att ändras beroende på vilka svar det är som ges. Dessa svar som intervjuaren får bör vara mycket ingående och innehållsrika för att få ett tillräckligt stort data. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 183; Gillham, 2008, s. 103.)

Som intervjuare är det viktigt att tydligt visa att man är intresserad av vad intervjudeltagaren har att säga. Ögonkontakt och icke-verbal kommunikation är i detta fall betydelsefullt. För att få ett tillräckligt uttömmande svar på ett tema kan intervjuaren använda sig av tekniken *probing*. Då gäller det för intervjuaren att ställa följdfrågor så som ”Kan du utveckla ditt svar lite mer?” eller ”Hur menar du?”. *Icke-verbal probing* handlar om att nicka eller ”humma” för att visa att man lyssnar eller kan gå vidare i frågan. Att hålla korta pauser i samtalet skapar tid för reflektion hos den intervjuade. Forskaren bör visa intervjudeltagaren att det får ta tid att svara på den ställda frågan. För att möjliggöra analysarbetet behöver dessa intervjuer bandas in. I intervjutillfället är det även viktigt enligt Dalen (2015) att forskaren håller sina uppfattningar och åsikter för sig själv. Det är inte passande att påbörja en argumentation med intervjudeltagaren. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 183; Dalen 2015, s. 42.)

Att lyssna är något av det viktigaste under intervjusituationer. Intervjuaren är tvungen att läsa av situationen och vara en aktiv lyssnare. I halvstrukturerade intervjuer kan frågorna eller frågans uppbyggnad ändras utifrån vilket svar intervjudeltagaren ger. Det kan vara utmanande för intervjuaren eftersom man tar till sig mycket information under intervjutillfället. Forskaren kan därför inte alltid hålla sig till intervjuguiden. Svensson och Starrin (1996) beskriver hur lyssnandet sker på olika nivåer. För det första handlar det om att lyssna på *den yttre rösten*. Då handlar det om att koncentrera sig på vad intervjudeltagaren faktiskt säger och se till att man förstår vad innehållet handlar om. Att lyssna på *den inre rösten* handlar om att lyssna på intervjudeltagarens uttalanden som inte hörs ”klart”. Det handlar om att höra undertoner på något som sägs. Den tredje nivån på lyssnandet är att *lyssna samtidigt som man förblir medveten såväl om processen som innehållet*. Intervjuaren behöver hålla koll på tiden under intervjun och hur mycket tid det finns kvar att använda. För att på bästa möjliga sätt vara en aktiv lyssnare kan det även vara användbart att göra anteckningar under intervjuns gång. (Svensson & Starrin, 1996, s. 67–69.)

4.5. Forskningens genomförande

Avhandlingens arbete påbörjades hösten 2022 med plan att genomföra intervjuer för studiens syfte våren 2023. Sex stycken intervjuer med rektorer från årskurs 1–9 i Österbotten genomfördes under mars och april månad 2023. Intervjudeltagarna kontaktades via e-post (Bilaga 1) samt telefon. Det var utmanande att hitta rektorer som ville delta i intervjun. Till sist fick jag tag på sex rektorer som var villiga att ställa upp. Inför intervjuerna skickade jag ut en

samtyckesblankett (Bilaga 2) till intervjudeltagarna via e-post som de fick läsa igenom före intervjutillfället. Fem av sex intervjuer genomfördes via Zoom eller Teams och en av intervjuerna genomfördes på rektorns arbetsplats.

Som intervjuare kan det vara svårt att veta ifall intervjufrågorna som ställs är lämpliga för forskningens syfte. Enligt Dalen (2015) är det därför viktigt att forskaren genomför en provintervju. Detta för att den intervjuade kan komma med kommentarer om hur frågorna är utformade eller hur forskaren betedde sig under intervjuens gång. Efter provintervjun är man oftast tvungen att omformulera intervjuguiden. Jag genomförde en pilotintervju med min första intervjudeltagare. Detta hjälpte mig att tänka över mina intervjufrågor och omformulera vissa samt lägga till nya som var tydligare formulerade. Alla intervjuer spelades in och transkriberades genast efteråt. Efter att intervjuerna transkriberats påbörjades analysen av materialet. Analysmetoden och hur analysen genomfördes presenteras nedan. (Dalen, 2015, s. 40.)

4.6. Analys

Analys av data i en kvalitativ forskning innebär att forskaren systematiskt undersöker och ordnar upp sitt datamaterial för att komma fram till ett resultat. I detta fall är datamaterialet intervjusvar. Det kan vara svårt att behandla den stora mängd av data som man får genom kvalitativ forskning. Här har forskaren en viktig uppgift i att hitta de väsentligaste i materialet för att passa in med sin studie. Patton (2002, refererade i Fejes & Thornberg, 2009) menar att det är beroende på forskaren själv som människa vilken kvalitet forskningen samt analysen håller. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32.)

För att möjliggöra en organiserad analys bör intervjuerna vara transkriberade av forskaren själv. Detta eftersom det är forskaren som behöver känna igen det insamlade data. I detta skede i forskningsprocessen krävs det noggrannhet. Efter att intervjuerna har genomförts är det enligt Dalen (2015) väsentligt att datamaterialet transkriberas så fort som möjligt. Forskaren har samtalet och de egna tolkningarna färskt i minnet, vilket kan gynna analysprocessen. (Dalen, 2015, s. 69–72.)

Analysen i denna avhandling bygger på en tematisk analys. Tematisk analys kan användas för flera olika syften. Tematisk analys används för att analysera och identifiera olika mönster i

befintliga data. Det handlar om att organisera data i olika teman för att hitta mönster. Forskaren har som jobb att hitta intressanta mönster som sedan kan formas till teman. Detta görs genom att identifiera olika koder som sedan kan sammanställas till teman. Vid identifieringen av teman i data är det forskarens arbete att bestämma vad som är relevant och inte. I tematisk analys finns det inga direkta regler på hur mycket av data som behöver finnas inom ett tema. Det handlar inte om att det ska finnas mycket data inom ett tema. Allt som kan kopplas till forskningsfrågorna bör användas eftersom det gynnar forskarens arbete. (Braun & Clarke, 2006, s. 78–82.)

Processen för tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006) uppdelad i sex steg. Första steget handlar om att bekanta dig med data som blivit samlad in. Detta steg börjar redan i transkriberingen. Det är viktigt att forskaren bekantar sig med materialet och läser igenom allt före kodningen börjar. Genom att göra det får forskaren en helhetsbild över materialet och kan redan börja anteckna olika mönster och idéer. Efter det här går man vidare till steg två som innebär att framställa initiala koder. Detta görs genom att till exempel använda olika färgade pennor som forskaren använder sig av och stryker över intressanta delar i materialet. Varje färg är olika koder. Det handlar alltså om att organisera material i olika grupper. Dessa koder är inte samma som de teman som blir valda i ett senare skede eftersom teman är mera omfattande. När all data har blivit kodad handlar det i tredje steget om att sortera de olika färgkoderna till mer omfattande teman. Olika koder bildar tillsammans ett tema. I detta steg rekommenderar Braun och Clarke användningen av tankekartor för att forskaren ska få en tydligare bild över vilka koder som kan bilda ett tema. I detta skede av analysen bör man inte bilda de slutliga temana. Man kan säga att det handlar om att bilda ett utkast av olika teman och koder. I steg fyra är det forskarens arbete att granska utkastet på temana. I det här steget kan forskaren komma fram till att vissa teman inte fungerar att använda, till exempel på grund av att de inte innehåller tillräckligt mycket data eller att vissa teman behöver sammanföras till en.

Granskningen av teman sker i två olika faser. I den första fasen ska forskaren granska de kodade datautdragen. Det behöver ske en granskning av alla organiserade utdrag för varje valda tema. Detta för att bestämma ifall det finns ett sammanhängande mönster. Ifall det finns ett mönster går man vidare till fas två av granskningen. Ifall forskaren anser att temat och data inte är sammanhängande är man tvungen att skapa ett nytt tema, ta bort det helt från analysen eller hitta en plats för de datamaterial som inte passade in i de andra teman i ett redan existerande tema. I fas två av granskningen handlar det om att granska validiteten av alla teman i förhållande

till datamaterialet. Forskaren ska bilda sig en uppfattning över ifall temana passar in med datamaterialet och koda data som har lämnat bort tidigare i processen. Under hela processen bildar forskaren en tematisk karta i form av en tankekarta där teman bildas och blir allt tydligare ju längre in i processen forskaren är. Steg fem i analysprocessen kan påbörjas då den tematiska kartan är fungerande. Då handlar det om att definiera och finslipa på namnen för temana och skapa en tydlig definition på vad som temat egentligen innebär. Det är viktigt att så beskrivande som möjligt men på ett tydligt och kortfattat sätt. Braun och Clarke beskriver att forskaren bör skriva en kort beskrivning för varje enskilt tema för att definiera vad varje tema innebär och hur de fungerar i relation till insamlad data och forskningsfrågorna. I det sista steget i analysprocessen handlar det om att producera texten av den analys som gjorts. Forskaren behöver skriva tydligt för läsaren om sin analys, varför de bildade teman har valts och ge goda exempel från sitt data som hör till de olika teman. (Braun & Clarke, 2006, s. 78–93.)

4.7. Etiska överväganden

När man använder sig av intervju som datainsamlingsmetod är det viktigt att tänka på de etiska och moraliska aspekterna. I en intervjuforskning påverkas intervjupersonen av den mänskliga interaktionen i intervjun och kunskapen som framställs genom intervjuundersökningen påverkar förståelsen av människans villkor. Etiska problem kan förekomma under intervjuprocessen och därför är det viktigt att ta i beaktande olika etiska frågor redan i början av intervjuprocessen. Kvale och Brinkmann (2009) tar upp etiska frågor som bör tas i beaktande under de olika forskningsstadierna. Under *tematisering* bör man överväga syftet inte endast i fråga om det vetenskapliga värdet utan också hur det förbättrar den undersökta mänskliga situationen. När det kommer till *planering* ska forskaren se till att undersökningspersonerna ger sitt samtycke att delta i undersökningen. Deltagarna ska säkras anonymitet. I *intervjusituationen* behöver man överväga ifall det kommer förekomma personliga konsekvenser för deltagarna. Det kan handla om till exempel förändringar i den intervjuades självuppfattning. Under *utskrifts* stadiet ska man se till att den utskrivna texten är i enlighet med deltagarnas muntliga uttalanden. I *analysen* behöver forskaren fundera över ifall deltagarna ska ha inflytande över hur deras muntliga uttalanden tolkas och hur djupgående uttalandet ska analyseras. Forskaren är tvungen att föra fram kunskap som är verifierad och säkrad så gott det går. När forskaren *rapporterar* de privata intervjuerna offentligt ska här även deltagarnas anonymitet säkras. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 78–79.)

I en intervjuundersökning är det viktigt att forskaren informerar deltagaren om undersökningens syfte och upplägg. Kvale och Brinkmann (2009) kallar detta informerat samtycke, vilket även innebär att deltagarna i undersökningen deltar frivilligt och har därför rätt att lämna forskningsprocessen när som helst. En etisk fråga som även kan uppkomma i en intervjuundersökning är att skydda deltagarnas konfidentialitet. Deltagarna i intervjun behöver bli informerade vem som kommer ha tillgång till det insamlade materialet. Detta gäller främst ifall informationen som ska lämnas ut är lätt igenkännbar. Den privata integriteten är viktig. I intervjuundersökningar finns det en risk för flertal konsekvenser. I en intervjusituation kan det hända att deltagarna delar med sig för mycket av sina känslor och erfarenheter. I sådana situationer behöver forskaren vara medveten om vilken information som är lämplig att ta med i forskningen. Forskaren behöver tänka igenom vilka frågor hon ställer och hur långt dessa frågor utvecklas. För att minska chansen för de negativa konsekvenserna i en intervjuundersökning behöver forskaren vara kunnig inom sitt undersökningsområde. Detta för att ha kunskap i hur hon ska reagera till deltagarens svar och vägleda i rätt riktning utan att samtalet har som risk att ta en negativ vändning. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87–90.)

I en kvalitativ forskningsintervju är det forskares roll som person den mest kritiska delen för den vetenskapliga kunskapens kvalitet. I intervjuprocessen är det forskarens erfarenhet, ärlighet och kunskap som är avgörande faktorn. Forskaren kan även få hjälp i processen genom att vara medveten om olika etiska riktlinjer och etiska teorier. Det ställs flera etiska krav på forskaren. Målet är att uppnå hög vetenskaplig kvalitet på det publicerade materialet så att det är passande för forskningsområdet. Det finns även en risk under kvalitativ forskning att forskaren har svårt att hålla en professionell distans till deltagarna. Detta kan leda till att svaren som fås från intervjuprocessen tolkas fel av forskaren och endast enligt intervjudeltagarens perspektiv. Forskaren är tvungen att hitta en gräns mellan professionell distans och personlig vänskap. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90–91.)

4.7.1. Validitet och reliabilitet

Inom kvalitativa studier är begreppen validitet och reliabilitet centrala. Dessa är kopplade till pålitligheten i bland annat analysen av data och hur forskaren går till väga med datainsamlingen. I en forskning där validiteten är god är även reliabiliteten det, men tvärtom stämmer detta inte alltid. Reliabiliteten är viktig att bedömas ur den situation som gäller under intervjun. Intervjudeltagarnas svar kan bero på hur deras dag är eller hur de mår. Vid analysen av

intervjusvaren är detta en viktig aspekt att ta i beaktande. En person kan ge olika svar på samma fråga under två olika tillfällen, men detta betyder ändå att svaren är reliabla. Reliabiliteten i kvalitativ forskning kan inte bedömas utan att validiteten har granskats i de olika intervjutillfällena. Därför kan det konstateras att båda dessa begrepp är sammankopplade. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att det är mindre utmanande att bevisa intervjudatas reliabilitet än validiteten. Validitet handlar om att se hur giltiga de resultat man fått i sin undersökning är och därmed även hur giltigt datainsamlingsverktyget man använt sig av är. Validitet innebär att försäkra forskningens trovärdighet. Det kan vara utmanande att fastställa validiteten i data när muntligt samtal blir till text. Forskaren behöver vara noga vid arbetet med analysen för att säkerställa validiteten. Validiteten av en intervjusituation bedöms noggrant. (Svensson & Starrin, 1996, s. 210–212; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 226–227.)

5. Resultatredovisning

I detta huvudkapitel presenteras resultaten som jag fått från att analysera intervjudata från sex rektorer i svenskspråkiga grundskolor i Österbotten. I detta kapitel kommer jag att svara på forskningsfrågorna:

1. Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?
2. Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?

Genom tematisk analys har respondenternas svar från intervjuerna delats in i olika teman för att få svar på avhandlingens forskningsfrågor. För den första forskningsfrågan ”*Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?*” har data delats in i fyra teman: *Kommunikation, Kollegialt stöd, Lära sig det digitala* samt *Organisera verksamheten* som delats in i fyra underteman 1. Koordinator 2. Organisera lärarnas arbete 3. Organiseringen i efterhand och 4. Fokus på välmående. Den andra forskningsfrågan ”*Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?*” består av två olika delar, Reflektion och Rektorernas transformerade referensramar. Reflektionen har delats in i två teman: *Frånvaro av reflektion* och *Reflektion* som delats in i två underteman 1. Objekt för reflektion 2. Villkor till reflektion. Rektorernas transformerade referensramar har delats in i två teman: *Förändrade förhållnings-och tillvägagångssätt* och *Förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar*.

För att få med det mest relevanta i de valda citaten har jag använt mig av olika tecken för att göra citaten tydligare. När ett citat börjar eller slutar med ... betyder det att en del information har lämnats bort i början eller slutet av meningen eftersom det inte varit relevant. (...) har använts när icke relevant information har nämnts mitt i meningar. (xxx) har använts när rektorn beskriver något som behöver hållas anonymt. För att få fram det viktigaste i citaten har vissa ord i citaten streckats under. Detta för att få en tydligare bild över vad som är det viktiga i citatet och hur det kopplas till det valda temat.

Till följande kommer jag beskriva hur analysprocessen för avhandlingens två forskningsfrågor såg ut. Forskningens analys påbörjades redan i transkriberingsprocessen. Under transkriberingen av intervjumaterialet bekantade jag mig närmare med materialet och kunde redan i början på analysprocessen hitta mönster i intervjumaterialet. När jag hade transkriberat

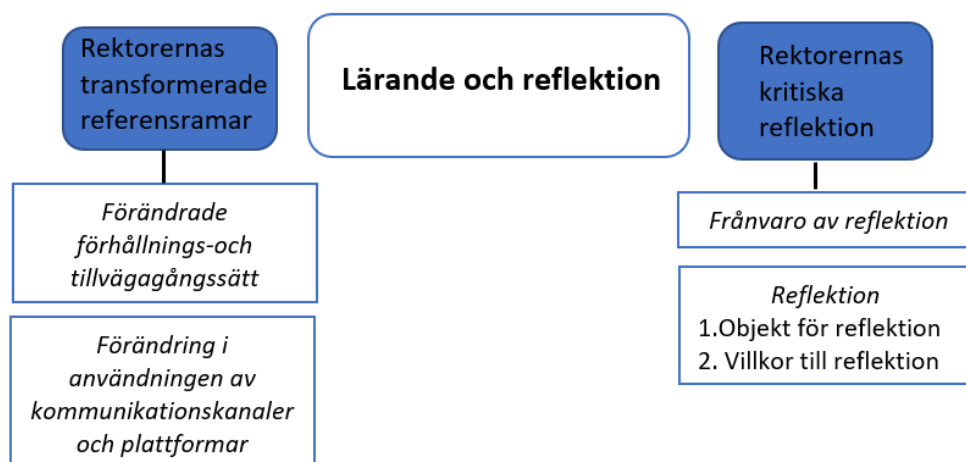
alla intervjuer printade jag ut allt material och började organisera rektorernas svar i olika färgkoder. För analysen av forskningsfråga ett använde jag mig av fyra olika färger för att hitta det mest relevanta i materialet. Dessa var ”informella aktiviteter”, ”formella aktiviteter”, ”reflektion” och ”utmaningar/nya sätt att agera”. Utifrån det här steget sorterades de olika färgkoderna till åtta mindre teman: kommunikation, delat ledarskap, lära sig det digitala, organisera verksamheten i en förändring, informella aktiviteter, formella aktiviteter, reflektion och annat. Efter detta fortsatte granskningen av materialet för att se vilka av mindre teman som kunde bilda de slutliga teman som användas i resultatredovisningen. Före jag identifierade de slutliga temana granskades olika utkast och intervjumaterialet noggrant. De slutliga teman som framställdes för forskningsfråga ett är *Kommunikation*, *Lära sig det digitala*, *Kollegialt stöd* och *Organisera verksamheten* som delats in i fyra underteman 1. Koordinator 2. Organisera lärarnas arbete 3. Organisering i efterhand 4. Fokus på välmående (se figur 1). Figur 1 presenterar den färdiga tematiska kartan för forskningsfråga 1.



Figur 1. Slutgiltig tematisk karta forskningsfråga 1

På samma sätt som med forskningsfråga ett påbörjades analysen av forskningsfråga två redan i transkriberingsprocessen. Forskningsfråga två har delats upp i två olika delar. Rektorernas kritiska reflektion och rektorernas transformerade referensramar. För att hitta rektorernas beskrivningar om reflektion använde jag mig av färgade pennor för att strecka under citat i materialet enligt ”Ingen reflektion”, ”Personlig reflektion” och ”Planerad reflektion”. Utifrån de initiala koderna framställdes teman ”Har reflekterat”, ”Har inte reflekterat”, ”Skulle vara bra att reflektera” och ”Reflekterar under intervjun”. I nästa steg av analysen granskades detta utkast av teman. Vissa teman behövde sammanföras eller tas bort. Slutligen bildades två teman

och två underteman för att beskriva reflektionen i forskningsfråga två: *Frånvaro av reflektion* och *Reflektion* som delats in i två underteman *Objekt för reflektion* och *Villkor till reflektion*. Den andra delen för att besvara forskningsfråga två, rektorernas transformerade referensramar, har delats in i två teman: *Förändrade förhållnings-och tillvägagångssätt* och *Förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar*. Dessa teman bildades med hjälp av analysen för forskningsfråga ett.



Figur 2. Slutgiltig tematisk karta forskningsfråga 2

Nedan kommer resultaten för de båda forskningsfrågorna att presenteras.

5.1. Rektorernas professionella lärande

I det här underkapitlet kommer jag besvara forskningsfråga ett: *hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?* Materialet från intervjuerna för den första forskningsfrågan har delats in i fyra olika teman med hjälp av analysmetoden. Dessa är: *kommunikation, organisera verksamheten, fokus på välmående och lära sig det digitala*. Temana presenterar rektorernas beskrivningar om vad de har lärt sig under distansledarskap, processen för lärandet samt hur distansperioden påverkat rektorernas professionella lärande under distansarbetet orsakat av covid-19-pandemin. Nedan presenteras alla teman med citat från intervjuerna med rektorerna.

Kommunikation

Det första temat är *Kommunikation*. Alla rektorer beskrev betydelsen av kommunikation, på olika sätt. Som ledare av en verksamhet behövde rektorerna lära sig kommunicera information på ett tydligt sätt till lärare, elever och föräldrar under distansperioden. Både skriftligt och via Zoom eller Teams. Tidigare forskning belyser betydelsen av kommunikation när man leder på distans. (Kirchner et al., 2021.) Distansledarskapet har påverkat hur kommunikationen tar uttryck och därför har rektorerna varit tvungna att lära sig kommunicera på ett tydligare sätt. God kommunikation kan ses som en grund för andra aktiviteter som påverkar det professionella lärandet. Nedan presenteras rektorernas beskrivningar av kommunikation under distansledarskap.

Flera rektorer beskriver hur kommunikationen blev mera skriftlig och därför var man tvungen att lära sig att formulera sig på ett tydligt sätt. I och med ständig information och nya direktiv uppifrån om hur skolorna skulle gå till väga med till exempel smittspårning och undervisningen, var den kommunikativa biten av arbetet något rektorerna behövde lära sig att utföra på ett annorlunda sätt än före pandemins början.

”Men nog tänker jag så här att som rektor så gäller det förstås för det mesta att vara organiserad, vara tydlig i sin kommunikation. Och det på något vis tyckte jag väl att blev ännu tydligare under den här tiden. När du kommunicerar i huvudsak via Vilma meddelanden eller via Whatsapp eller andra sådana här medier så får du inte ge utrymme för väldigt mycket tolkning eller så här, hur du skriver varje mening blir viktig. Och att informationen kommer i tid och så vidare, alltså att det finns många aspekter kring just det här kommunikativa och hur det fungerar.” (Rektor 4)

Genom citatet nedan kan det konstateras att rektor 3 ansåg att det var utmanande att veta hur man skulle föra vidare information. Den informella biten av kommunikationen faller bort. Rektor 3 beskriver utmaningar med att kommunicera information till föräldrarna när informella kommunikationen är bristande.

”Den här formella (kommunikationen) blev förstås viktig. Det är så mycket kring den här själva hanteringen av allt det här, så de blir ju jättemycket formella möten och spridning av den här informationen som kom. Och det var ju viktigt att kommunicera till föräldrarna allt man visste. Det tar ju väldigt mycket tid och faktiskt nog på bekostnad av den här informella (kommunikationen). ...hur får man till stånd ett informellt samtal, man måste liksom ringa till någon, det är det som är problemet.” (Rektor 3)

Rektor 3 beskriver också betydelsen av tydlig kommunikation. Citaten nedan beskriver betydelsen av att ha en regelbunden kommunikation när arbetet sker via en skärm. Kommunikationen mellan rektor och lärare blir allt viktigare när man befinner sig i en situation där varken rektorn eller läraren vet vad som kommer näst. Information ska informeras tydligt. Rektorns roll blir i en sådan situation central.

”Extra viktigt är nog liksom den här regelbundna tydliga kommunikationen helt enkelt, för att allt det här som går liksom som allt man pratar och ser runt sig här, så det går ju förbi att man måste som följa upp mer på något vis. Läraren har ju sin egen autonomi och så här men ändå följa upp att alla följer de givna instruktionerna helt enkelt. (Rektor 3)

”Jag kan väl summera det att hela den här processen, så det fungerar hos oss därför att det kändes att alla tog sitt ansvar. Och det var jätteviktigt att man där förmedlar allt det här på rätt sätt.” (Rektor 2)

Möten i kollegiet som tidigare hade varit ansikte mot ansikte flyttades till Zoom eller Teams. Rektorerna behövde lära sig att kommunicera information via Zoom eller Teams möten på ett annorlunda sätt än vad det gjort tidigare. I citatet nedan beskriver rektor 6 att hen via digitala möten lärde sig nya tillvägagångssätt. Rektor 5 tar även fasta på att det finns en skillnad på hur kommunikationen sker digitalt och fysiskt. Kommunikationen blir annorlunda. Via citaten nedan kan man tolka att den fysiska kommunikationen är att föredra.

...för det första så tekniken lärde ju mig, men sen lärde jag mig kanske också på något sätt att vara extra tydlig. Vänta ut att det blev lite dialoger på vårt möte. Ja, jag lärde mig kanske att jag inte ska vara som en sådan där kulspruta och spotta ut alla ärendena utan kanske lite mera vänta in dem. Det lärde jag mig. Jag lärde mig just det där hur viktigt mänskliga möten är. (Rektor 6)

”Så vikten av att man också kan kommunicera så här som face to face med människor är ju nog viktigt. Men klart att inte blir det ju de där personliga träffarna (på Zoom) kanske på samma sätt som när man träffas i kafferummet.” (Rektor 5)

”Det som man går miste om är ju den här allmänna diskussionen. Visst, man kan ha sådana här Zoom rum, grupprum, och nog hade vi det ibland också men det blir ganska sådär...Det är ju en viss typ av kommunikation. Alltså mycket informationsärenden kunde man ta upp, nog kunde man också ta upp många andra saker på de här mötena, att inte var de så tokiga. Nog finns det möten som man kan ha fortfarande tycker jag via Zoom. (...) (Rektor 5)

Organisera verksamheten

Det andra temat som framställts är *Organisera verksamheten*. Rektorer beskriver att de varit tvungna att se över organiseringen av verksamheten under distansperioden. Som ledare av skolan har de varit tvungna att hitta nya sätt att arbeta och hantera situationen som de befann sig i. Rektorer beskriver aktiviteter som ger upphov till professionellt lärande. Utifrån rektorernas beskrivningar om att organisera verksamheten under distansperioden har temat delats in i tre underkapitel: *Koordinator*, *Organisera lärarnas arbete*, *Organiseringen i efterhand* och *Fokus på välmående*.

Koordinator

Rektor 1 beskriver att hans arbete ändrades till att bli en koordinator av smittspårningen i skolan. Rektor 5 beskriver också det utmanande arbetet med smittspårningen. Enligt rektor 1 föll mycket av det pedagogiska ledarskapet bort för att kunna organisera verksamheten under distansperioden. Hen anser att man som ledare av verksamheten var tvungen att lära sig vad som var bästa tillvägagångssättet för sig själv.

”Nog förändrades ju mitt jobb från att bli en koordinator av... Jag menar det kommer en smitta i skolan så skulle redas upp vilka som varit med vem, vilka vuxna som har varit med vem och det ska meddelas...” (Rektor 1)

”...vi skötte mycket om smittspårningen och kontakten till föräldrarna gällande det och meddelandet ut i klasser att nu sätts ni på distans, då inte hela skolan längre sattes på distans, utan det fanns en period då klasser sattes på distans där det fanns mycket smittorisk. Och det där att organisera det tyckte jag var en utmaning och det var också jobbigt...” (Rektor 5)

”Man kan ju ärligt säga att mycket av liksom det pedagogiska ledarskapet åts upp corona relaterat ledarskap.” (Rektor 1)

”Det gick ju väldigt fort. Så nog handlar det ju om att själv liksom bilda sig den där uppfattningen om hur man ska göra och vad som är... Och jag tror att i många fall så handlar det också om det att man kan inte ge ett verktyg som ska passa för alla.” (Rektor 1)

Genom citatet nedan kan man konstatera att rektor 3 också håller med om att man som rektor var tvungen att lära sig hur man skulle gå till väga vid beslutsfattande.

”Det är liksom så pass specifik arbetsuppgift ändå rektors jobbet (...) det är en självständig position på det viset att man hamnar ju ofta nog helt enkelt att fatta egna beslut och dra linjer och det får man lära sig av.” (Rektor 3)

Organisera lärarnas arbete

I en osäker situation som covid-19-pandemin medförde kan man tänka sig att lärarna förväntar sig att rektorn ska fungera som en slags koordinator. Rektorer beskriver betydelsen av att organisera lärarnas arbete och se till att lärarna utför sitt arbete enligt de givna instruktionerna. Rektorerna behövde se över lärarnas arbete på ett annat sätt än innan pandemin. Rektor 2 och 3 beskriver betydelsen av deras roll som rektor.

”Det var väl den där vikten av att ta kanske tydligare kontroll över också liksom lärarnas arbete att kräva mera eftersom det går på rutin och det går av sig själv här i skolan.” (Rektor 3)

Citatet nedan ger uttryck för att rektorn behövde vara tydlig i sin roll som ledare och finnas som hjälp för lärarna och organisera deras arbete. Denna typ av handledning ger upphov till rektorns professionella lärande.

”Men jag skulle säga att rektorns roll var nog väldigt viktigt där. Dels, så var det ju det där att man måste ju verkligen som få kollegorna att ta sig an de här sakerna. Men samtidigt att man måste vara väldigt lyhörd till kollegorna. Det var ju nog att faktiskt tänka på att lärarna faktiskt gjorde sitt jobb.” (Rektor 2)

Genom nedanstående citat av rektor 2 kan man konstatera att hen också var tvungen att ta an nya handlingssätt i sin roll som ledare. Som ledare av verksamheten beskriver rektor 2 att hen behövde se till att lärarens arbete fortskred i rätt riktning. Citat två beskriver organiseringen av lärarnas arbete under hybridperioden. Via citaten kan man tolka att rektorn hade en stor roll i att skapa ett lugn i kollegiet. Dessa citat ger även uttryck för handledning vilket resulterar i lärande.

”Som sagt, det fanns olika syner nog inom huset, men där var ju min uppgift väldigt viktig. Att vi ska följa de normer som blev sagt uppifrån. Och det var lite invecklat. Det blev lite som tungt i längden för att det kunde komma som flera direktiv på en vecka.” (Rektor 2)

”Där var vi tvungna att lite lätta på trycket (hybridperioden). (...) Men vi försökte som göra det på ett sådant sätt att det inte skulle bli så invecklat hela grejen. Jag tror jag tror att det fanns lärare som överdrev den där problematiken. Det behövde inte vara så jättesvårt.” (Rektor 2)

Organiseringen i efterhand

Arbetet att organisera verksamheten har fortsatt även om distansperioden är över. Rektorer beskriver utmaningar som påverkar deras handlingsätt efter distansperioden och även nya saker som de behöver fokusera på i sitt arbete som rektor. En del av rektorerna ger uttryck för att deras arbetsätt ändrats och att de i och med distansperioden behövt lära sig nya sätt att agera.

Via citatet av rektor 1 kan det konstateras att rektorsarbetet tas upp av konsekvenserna som distansen medförde. Arbetet tas upp av att reda upp olika saker orsakat av distansperioden.

”Det känns som att vi tog ett steg på sätt och vis in i någonting nytt med det och det är mycket vi kan ta med oss, men samtidigt då man tänker på ledarskapet efter distansperioden och efter det var coronapandemin, som jag kan säga att det är över nu fast sjukdomen finns kvar, så det finns jättemycket att reda upp på många håll och kanter. Det ser vi ju och det är något som tar väldigt mycket tid av mig nu.” (Rektor 1)

Rektor 2 och rektor 6 betonar också konsekvenser som distansperioden medfört som påverkar hur de genomför sitt arbete. När kollegiet under en tid träffats via en skärm och inte i samma utsträckning fysiskt, påverkar detta samhörigheten och kommunikationen. Citaten nedan ger uttryck för att

”Och ska jag säga det finns mycket som har förenklats i mitt jobb samtidigt som det finns saker som har blivit svårare. Till exempel bara att bygga upp stämningen i ett kollegium som inte har träffats på jätte, jätte, länge. På vilket sätt ska man som kolla upp den där stämningen som vi tycker i alla fall har varit god här före pandemin. Men under pandemin så blev det en paus i det där på något sätt.” (Rektor 2)

”...att hålla ihop gänget och att hålla upp en bra stämning och ett bra klimat i huset, så det har nog varit en viktig prioritet.” (Rektor 2)

Ovanstående citat kan tolkas som en process för lärandet.

Rektor 6 instämmer om utmaningen med att hålla upp stämningen i kollegiet.

”Så jag visste ju aldrig riktigt vet du...bara när vi lite hade resumé tillsammans en gång i veckan på våra möten, men annars så undrade jag liksom att hur är det med dem och orkar dem och... Ja, eftersom vi inte sågs så här dagligdags. (...) I varje fall så vår möteskultur när vi kom tillbaka var också lite så där tyst. Sen upplevde jag ju nog kanske att vi kom tillbaka till en skola som ännu var väldigt så här turbulent av allting, plus att sen började vi ju med hybrid. Så lite tappa vi den där vi-andan i kollegiet. Nu känner jag nog ganska snabbt att nu är det inte bara vi mera, utan nu är det liksom en, en, en...” (Rektor 6)

”Och sen också ganska stora krav på rektorn, att du borde göra si och du borde göra så, nu vi satsa på vi-andan och nu ska vi måsta...” (Rektor 6)

Även om rektorerna belyser utmaningar med organiseringen av verksamheten så har det enligt rektor 2 också medfört något positivt med distansen. Distansperioden resulterade i nya förhållningssätt och sätt att bygga upp kollegiet. Nytt lärande har alltså skett i och med distansledarskap.

”Att organisera den verksamheten, så det har blivit stadigare nu efter pandemin.” (Rektor 2)

”Det måste finnas en sådan här framtidssyn också. Att man ser framåt och att man tänker på just den här kvalitén på den verksamheten som man sköter om.” (Rektor 2)

Fokus på välmående

Under distansarbete och distansundervisning kan det finnas en känsla av osäkerhet hos både lärare och elever. Rektor 2 belyser vikten av att värna om kollegornas och elevernas välmående under distansperioden.

”Att organisera verksamheten på ett sådant sätt att eleverna faktiskt fick det som de hade rätt att få.” (Rektor 2)

”Det som öka väldigt mycket för min del, så det var ju nog att ordna om personalens välmående. Och fortfarande så finns det spår av det här...” (Rektor 2)

Kollegialt stöd

Det tredje tema som bildats är *Kollegialt stöd*. Dialoger med kollegiet, stöd bland kollegor och informell handledning är alla aktiviteter som ger upphov till professionellt lärande. I en tid av förändring och osäkerhet är dessa aktiviteter viktiga för rektorn att leda verksamheten på distans. De flesta rektorer beskriver att de fått stöd för att lära sig det digitala och det har även behövt agera som stöd åt kollegor och elever. Samarbete med kollegor och stöd och hjälp av kollegor samt yttre aktörer har påverkat hur de utfört sitt arbete under distansledarskap.

Genom citatet nedan kan man tolka att rektor 2 och rektor 4 fick stöd i sitt arbete av yttre aktörer. Rektor 4 belyser samarbetets positiva inverkan på lärandet.

"...förstås vår utbildningsdirektör, (xxx) var ju egentligen kan man säga orkesterledare för hela den här pandemitiden på något vis när det gällde förfaringssätt...Jag tyckte att det blev som ett sammansvetsat och bra team på något vis under den här tiden. Där det här informella sättet att lära varandra så fungera bra." (Rektor 4)

"Vi har då vår skoldirektör (xxx) så (xxx) stödde oss jättemycket. På det sättet så visste vi nog vad som gällde. Enda problemet var det att det kommer nya instruktioner alldeles för ofta."
(Rektor 2)

Rektor 2 belyser vikten av att också ge förtroende åt lärarna. Även om rektorn är ledaren av skolan behöver det finnas ett samarbete för att lära sig hur man ska gå till väga i en situation som är främmande.

"Det som vi får se är att organiseringen av verksamheten i huset påverkades tycker jag på ett positivt sätt nog. Att det här, vi har som olika team. De har olika uppgifter och jag tycker det fungerar bra. Det som inte toppstyrt till allting korrekt då, utan det gäller att ge det förtroende också åt lärarna, och så var det jätteviktigt att man hade en ledningsgrupp. Som jag träffa regelbundet och vi gick igenom detaljer. Och i ledningsgruppen har då alla egna uppgifter."
(Rektor 2)

Samarbete mellan rektor och lärare främjar lärandet i en främmande situation. Rektor 2 ger uttryck för detta.

”Att skulle man ha varit helt ensam som rektor där så jag tror inte att det skulle ha fungerat.” (Rektor 2)

Rektor 4 tar fasta på betydelsen av stöd, både att ge stöd och att få stöd. Via citatet nedan kan man tolka att kunskapsdelning bland kollegiet var av vikt för att möjliggöra ett fungerande ledarskap på distans. Stöd och kunskapsdelning är båda informella aktiviteter som gynnar det professionella lärandet.

”...då när pandemin började så var väl nog det här informella sättet, att speciellt det här med att dela med sig av erfarenheter och kunskap, det överlägset viktigaste verktyget. För situationen var ju som sagt rätt ny för de allra flesta. Och förstås, när man inleder en sådan här ny typ av undervisningssätt så uppstår det alltid nya situationer som man inte är förberedd på och då var det nog jätteviktigt det här stödet som lärarna också gav varandra. Största delen av tiden, så satt jag faktiskt i princip i lärarrummet på högstadiet och fungerade som stöd där och jag såg ju också hur andra hjälpte varandra.” (Rektor 4)

Rektor 5 instämmer med att ge stöd åt lärarna. Det kan tänka sig att processen för lärande uppstår även i samband med att rektorerna hjälper och ger stöd till lärarna. Att lära sig genom att göra är enligt tidigare forskning i fokus under ledarskap orsakat av covid-19-pandemin.

”...nog märker man ju den här vikten av att lärare och personal behöver få uppskattning också då man inte är på plats allihopa. (...) vikten att bli uppmärksammad är ju nog viktigt. Man måste hitta andra sätt att göra det på när det var mera distans och vi träffades inte mycket.” (Rektor 5)

Rektor 5 fokuserar främst på stödet hen har fått att lära sig det digitala. Via citaten kan det konstateras att rektor 5 också instämmer att det krävs stöd och hjälp för att lära sig att leda på distans. Citatet ger även uttryck till att miljön har en påverkan på i vilken utsträckning lärande är möjligt.

”Och det är ju bra att på det sättet när man blir tvungen att övergå helt till digitala eller ganska långt med digitala metoder, så man vet vad man har försökt med som kanske inte har helt gått så som man tänkte. Det är ju som en gyllene chans att göra det när det är tekniken som bara finns till buds. Men då är det ju bra att man lever i en miljö där man har de där förutsättningarna att göra de i. Det är det som jag tycker att vi ändå har haft, vår digitala miljö och våra stödpersoner har kunnat hjälpa oss att föra det här liksom ett steg längre än vad vi annars skulle ha gjort. Våra

lärare har inte behöver famla i det tomma när vi har genomfört det, utan där är det ju viktigt nog att man som rektor har hjälp av andra, för inte kan jag den här tekniken så att jag ska ha själv kunna klara av att genomföra det här inte.” (Rektor 5)

”...så jag hade jättestort stöd av en IT-pedagog och sen också av en tekniker.” (Rektor 5)

Rektor 5 belyser vikten med att få stöd i lärandet. Detta har stått i fokus i utvecklandet av det digitala kunnandet.

” Där behöver man nog ha stöd och hjälp av en trupp människor som hjälper en med det man vill utveckla.” (Rektor 5)

Rektor 6 tar också fasta på stödet hen fått för att lära sig det digitala, både från kollegor och en yttre aktör.

”Vi har ett bra sådant digitalt team här i vår skola. Och folk är nog inte heller rädda att fråga om hjälp, så vi hjälptes nog åt.” (Rektor 6)

”Jag måste ju säga att min IT-tutor var fantastisk som hjälpte mig. (Rektor 6)

Lära sig det digitala

Det fjärde tema som har framställts för att presentera svaret på forskningsfråga ett är *Lära sig det digitala*. Rektorerna har behövt lära sig hur man använder sig av olika tekniska kommunikationskanaler, hur man håller möten på distans och generellt hur man leder kollegor och elever via en skärm. Citaten nedan beskriver rektorernas behov av att lära sig det digitala. Alla rektorer är överens om att de varit tvungna att lära sig det digitala.

”Ja, jag har ju definitivt blivit bättre på att utnyttja teknik.” (Rektor 1)

”Man ska alltid ta lärdom av allting men jag tror att det här att vi konstaterar att vi lärde oss det här digitala. Vi lärde oss att jobba digitalt i skolan...” (Rektor 3)

” Det var allt från de här frågorna kring bedömning till tekniska aspekter av hur får man i gång olika typer av appar och zoom och allt det här. Att jag hamnar väl och vara väldigt mångsidig på ett sätt i min roll som jag kanske normalt behöver vara.” (Rektor 4)

”Den var en ganska stor förändring. Vi hade den turen hos oss att här finns ganska mycket kunskap när det gäller IKT. Och det är många lärare som är som väldigt framåt när det gäller den biten.” (Rektor 2)

”...vi tog ju enorma kliv framåt till det egna kunnandet om det digitala. Till exempel jag som nu redan är till åren, så jag lärde mig i massor på kort tid. (...) det tycker jag själv att vara lite roligt att jag tog ett digiskutt...” (Rektor 6)

”Tekniken förstås måste man ju lära sig. Man lär ju sig vilka saker man ska ta upp olika typer av eller man får mer att tänka efter vilka typer av ärenden tar man på zoom och vilka typer av ärenden behöver man träffas fysiskt med. Vilka kräver mera fysisk närvaro? Men sen att förstås att det ändå var viktigt att man på något sätt träffades, tror jag, också under den här distanstiden. Då var det ju via zoom som vi använde så visst var det viktigt att också träffas.” (Rektor 5)

Rektorerna beskriver att den nya digitala kompetensen har skapat nya möjligheter på hur de arbetar efter distansperioden. Rektor 1, rektor 2 och rektor 3 anser att digitaliseringen av möten har effektiviserat deras arbete som rektor. Möten via digitala kanaler anses vara effektiva. Möten via Zoom eller Teams används ännu och det samma gäller olika seminarium via digitala plattformar.

”Det har absolut gjort det (skapat nya möjligheter) och ska vi säga för mig också har det underlättat väldigt mycket. Till exempel teams, att det här förr så åkte jag till Helsingfors och runt omkring i (xxx) och (xxx) på olika möten väldigt ofta. Man kan ta det här mötena via teams i stället och det sparar ju massor med tid.” (Rektor 2)

”Det som vi tycker att har varit bra är att med corona och distansen så var ju det att det ordnades ganska mycket webinarier och det är mycket lätt, eller då går det ju att följa dem från arbetsplatsen, vilket ju då minimerar restid och så vidare.” (Rektor 1)

Rektor 3 instämmer och beskriver att utöver det egna rektors arbetet kan även kollegornas arbete underlättas.

”...man kan ju nog effektivera också sitt eget arbete via det här. Det man har lärt sig från distans är just helt enkelt det här och att effektivera kollegiets arbete också. Att vi har som ändå byggt upp en bra digital plattform som vi använder, som jag använder mig av nu när jag leder skolan,

att vi har samlat materialet dit och vi kan jobba i team helt enkelt också, det har vi ju lärt oss. Också som kollegiet.” (Rektor 3)

Genom citaten ovan kan man tolka att rektorerna lärt sig nya arbetssätt. De har varit tvungna att använda sig av digitala kanaler och detta har skapat nya effektiva arbetssätt. När det inte finns några andra val än att arbeta via digitala kanaler kan det tolkas som att rektorerna varit anpassningsbara och öppna för att lära sig. Citatet nedan beskriver detta.

”Där har vi nu hittat en kanal som vi fortfarande använder, vi de här stadie rektorerna träffas en gång i månaden på fredagskaffe kring olika rubriker. Så nu har de ju liksom skett en utveckling också med hjälp av den här teknikens möjligheter, den potential som finns i det här så nog har man ju hittat den också.” (Rektor 5)

Nedanstående citat ger uttryck för att processen att lära sig digitaliseringen skedde för att det inte fanns något annat val. Detta gjorde att rektorernas och lärarnas process för lärande utvecklades hastigt.

”Och man var liksom av nöden tvungen att ta i bruk det och nu så använder vi det fortfarande allihop, så det var ett sätt att få också alla lärare med på det här digitala tåget.” (Rektor 5)

Nedan presenteras resultatet på forskningsfråga två.

5.2. Lärande och reflektion

För att presentera resultaten för forskningsfråga två delas resultatpresentationen in i två olika delar. Den första delen *5.2.1 Rektorernas transformerade referensramar* presenterar rektorernas beskrivningar som kan tolkas som transformerade handlingssätt, sätt att tänka och förhållningssätt. Insamlade materialet har delats in i två teman: *Förändrade förhållnings-och tillvägagångssätt* och *Förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar*. Den andra delen för att svara på forskningsfrågan två presenterar rektorernas beskrivningar som kan tolkas som reflektion. Detta har delats in i två teman *Frånvaro av reflektion* och *Reflektion*. Det senare temat har delats in i två underteman: *Objekt för reflektion* och *Villkor till reflektion*.

5.2.1. Rektoreernas transformerade referensramar

Transformativt lärande är en process där individers referensramar som hen tar gör givet transformeras och blir därmed mer öppna och omfattande. För att individen, i detta fall rektorn, ska kunna anpassa sig till en ny situation bör nya handlingsätt och sätt att tänka tas till. I den här avhandlingen handlar den nya situationen om den plötsliga övergången till distansledarskap, vilket kan ses som ett dilemma för individen. Rektorererna blev tvungna att arbeta och leda på distans och lärde sig nya handlingsätt och förhållningssätt. Nedan presenteras rektorerernas beskrivningar som berör nya handlingsätt, nya sätt att tänka och anpassning i situationen. Rektorererna har lärt sig inom sina tidigare referensramar. Rektorererna har tagit med nya förhållnings- och tillvägagångssätt i sitt arbete och ledarskap även efter distansperioden. För att svara på forskningsfråga två delas den första delen i två teman: *Förändrade förhållnings- och tillvägagångssätt* och *Förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar*.

Förändrade förhållningssätt- och tillvägagångssätt

Det kan konstaterats att en del av rektorererna har tagit till nya sätt att tänka kring och förhålla sig till sitt ledarskap under distansledarskap. Rektorererna beskriver att distanstiden har förändrat hur de går till väga i vissa situationer.

Rektor 4 beskriver en förändring i sitt sätt att agera som ledare i utmanande situationer i arbetet. Till skillnad från före pandemin beskriver hen sig ha en medvetenhet om att det värsta kan hända och man behöver vara redo för det. På samma gång beskriver hen ett större lugn som ledare i situationer som man inte är beredd på att ska hända. Hen anser att människan är flexibel när det kommer till att hantera osäkra situationer.

”Jag tror på ett sätt så har det förändrat mig på det viset att jag har blivit lite lugnare egentligen i situationer som uppstår i skolan. Att det här var ju en väldigt omvälvande situation på många sätt. Men som jag ändå tyckte jag att de flesta märkte att fungera ändå rätt smidigt att fast det var en stor sak så blev det som inte katastrof, utan vi människor är ju nog väldigt flexibla sist och slutligen och klarar det allra mesta så jag skulle säga att jag kanske har fått ett större lugn som ledare inför situationer som inte följer schemat. Och det i sig så gör kanske att man känner sig lite mer lugn och avslappnad i sin roll som ledare. Men sen finns det förstås nog andra saker kanske som är mer strukturella saker, att man på ett sätt kanske mera tänker på det här med beredskap idag än tidigare. Att man har ett sån där worst case scenario lite i bakhuvudet mera

än tidigare...Men under perioden så blev det kanske mer så här eller efteråt, åtminstone att man alltid har en sån här plan b också. ” (Rektor 4)

Rektor 6 beskrev att hen har förändrat sitt sätt att agera som ledare. Hen agerar annorlunda när det kommer till att hålla möten tillsammans med kollegorna. Hen beskriver att hen lärt sig att vara extra tydlig, speciellt när det kommer till att hålla möten. Det kan tolkas att hen fått ett större lugn när det kommer till att framföra information.

”...för det första så tekniken lärde ju mig, men sen lärde jag mig kanske också på något sätt att vara extra tydlig. Vänta ut att det blev lite dialoger på vårt möte. Ja, jag lärde mig kanske att jag inte ska vara som en sån där kulspruta och spotta ut alla ärendena utan kanske lite mera vänta in dem. Det lärde jag mig. Jag lärde mig just det där hur viktigt mänskliga möten är. ” (Rektor 6)

Rektor 2 beskriver också en förändring i hens förhållningssätt som ledare. Hen beskriver att hen blivit mera lyhörd gentemot sina kollegor och i rektorsarbetet över lag. Möten via teams används fortfarande även om distansperioden är över.

”Hela coronapandemin och också det här arbetet efter har nog gjort mig mera lyhörd. Samtidigt som det har sättet att mötas på har ändrats. Idag så har vi nog fysiska möten hela tiden, men det går ju bra att ha teams möten också. Vi hade ju regelbundet under hela pandemin varje onsdag eftermiddag möte via teams. ” (Rektor 2)

Förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar

Genom analysen kan det konstateras att alla rektorers digitala kunnande har transformerats i någon riktning. Rektorerna har tagit till sig nya sätt att hålla möten. Fysiska möten är tillbaka men möten och fortbildningar kan fortfarande genomföras via digitala plattformar. Lärandeprocessen har utvecklat nya handlingsätt.

”Där har vi nu hittat en kanal som vi fortfarande använder (teams). Vi de här stadierektorerna träffas en gång i månaden på fredagskaffe kring olika rubriker. Så nu har de ju liksom skett en utveckling också med hjälp av den här teknikens möjligheter, den potential som finns i det här så nu har man ju hittat den också. ” (Rektor 5)

Rektor 3 beskriver att de i skolan byggt upp en digital plattform där de samlar material och kan via den arbeta i team. Denna plattform används fortfarande efter distansperiodens slut.

Rektorerna har utvecklat sitt kunnande i att leda på ett annat sätt än tidigare. Detta har även effektiviserat rektorernas och lärarnas arbete genom att de kan arbeta kollegialt i team via den digitala plattformen.

”Jo, det är alltså att man kan ju nog effektivera också sitt egna arbete via det här. Det man har lärt sig från distans är just helt enkelt med det här och att effektivera kollegiets arbete också. Att vi har som ändå byggt upp en bra digital plattform och som vi använder, som jag använder mig av nu där jag leder skolan. Att vi har samlat materialet dit och vi kan jobba i team helt enkelt också att det har vi ju lärt oss. Också som kollegiet.” (Rektor 3)

Citatet nedan ger uttryck för att rektor 3 anser att det går bra att använda sig av både av digitala kommunikationskanaler och fysiska möten efter distansperioden.

”Nu har vi ju länge haft det att vi tycker om att gå på möten när vi får tillgång till informella samtal. Men nu har man igen då kanske märkt att man sparar väldigt mycket tid på det här. Igen har jag märkt att vissa sådana kontakter blir ju igen via teams nu, att det kompletterar bra på det sättet.” (Rektor 3)

Användningen av de digitala kommunikationskanalerna har skapat nya möjligheter och effektiviserat arbetet. Rektor 2 instämmer med rektor 3 och beskriver att möten via Teams sparar mycket tid även nu efter distansperioden.

”Det har absolut gjort det (skapat nya möjligheter) och ska vi säga för mig har det underlättat väldigt mycket. Till exempel teams, att det här förr så åkte jag till Helsingfors och runt omkring (xxx) och (xxx) på olika möten väldigt ofta. Man kan ta det här mötena via teams i stället och det sparar ju massor med tid” (Rektor 2)

Rektor 1 instämmer med att användningen av de digitala kommunikationskanalerna efter distansperioden sparar tid i arbetet. Hen beskriver att deltagandet på seminarium har underlättats eftersom de nu kan hållas via digitala kommunikationskanaler.

”Det som vi tycker att har varit bra är att med corona och distansen så var ju det att det ordnas ganska mycket webinarier och det är mycket lätt, eller då går det ju att följa dem från arbetsplatsen, vilket då minimerar resetid och så vidare.” (Rektor 1)

5.2.2 Rektorerens kritiska reflektion

För att transformativt lärande ska vara möjligt krävs det kritisk reflektion av egna och andras antaganden och uppfattningar. Reflektionen ses som en viktig del i individens process för lärande. Reflektion ger även upphov till lärande. Genom att analysera rektorernas beskrivningar som kan tolkas som reflektion av det egna lärandet och distansledarskapet, har reflektionen delats in i två olika teman: *Frånvaro av reflektion* och *Reflektion*. I det andra temat framkommer två underteman: *Objekt för reflektion* och *Villkor till reflektion*.

Frånvaro av reflektion

Det första temat handlar om *Frånvaro av reflektion*. I intervjuerna framkommer att flera av rektorerna inte har reflekterat över sitt eget lärande eller över vad distansledarskapet har inneburit. Rektorerna för fram att de nog diskuterat och behandlat distansarbetet i kollegiet, men det handlar främst om utvärdering av skolan, inte om rektorernas personliga reflektioner.

Rektor 3 och rektor 6 framför att de inte haft behov av eller tid för att reflektera över distansledarskapet. Rektorerna framför att de ogärna tänker tillbaka till den tiden då skolarbetet hanterades per distans.

"...är det färdigt och så får det dit och så kommer nästa saker och så är man liksom bara inne på det där. Så nej, jag har kanske inte faktiskt haft tid att reflektera. Haft tid är en sak och den andra är att på något vis är det här en sådan här sak som man hemskt gärna lägger bakom sig." (Rektor 3)

"Så nog har vi utvärderat skolans verksamhet men inte min egen." (Rektor 3)

"Men inte har jag reflekterat eller fått någon handledning eller något stöd. Jag har ju heller inte haft på det viset något behov av det här. Man bara måste släppa det där eländet med corona hemskheterna och hybriden." (Rektor 6)

Rektor 4 beskriver att hen diskuterat och utvärderat agerandet under distansarbete i kollegiet. Den egna reflektionen över distansledarskapet och lärande har inte varit i fokus.

"Jag skulle inte säga så här desto större utsträckning. Alltså klart det här kanske vi haft nåt lärarmöte som utvärderats lite så här att hur gick det nu egentligen och vad funkar och vad funkar"

inte. Men vi har ju inte så här kommunalt eller inom vår skola haft något ska vi nu säga, några enkäter eller någon form av större forskning kring det här, det har vi ju inte gjort. Utan vi har haft så här diskussionstillfällen och egentligen har vi väl haft någon lite vartefter också när det har varit saker och ting under perioden som har fungerat och inte fungerat, så har vi väl diskutera dem sakerna, men väldigt lite skulle jag säga.” (Rektor 4)

”Egentligen tycker jag att det som aldrig skedde efter det här var kanske inte någon sån här riktig utvärdering och briefing heller av hur hela den här pandemi perioden innebar för skolorna, utan vi har som bara tuffat vidare rätt så snabbt efter det här och inte sitt tillbaks så väldigt mycket.” (Rektor 4)

Citatet ovan ger uttryck för att rektor 4 instämmer med att hen inte funderat tillbaka på vad distansledarskapet har inneburit. Det kan konstateras att majoriteten av rektorerna inte har reflekterat på ett personligt plan eftersom de blickat framåt och inte velat tänka tillbaka på distanstiden och utmaningarna som det medförde.

Reflektion

Det andra temat som framställts för att besvara forskningsfråga två är *Reflektion*. Temat består av två underteman *Objekt för reflektion* och *Villkor till reflektion*. Undertemat *Objekt för reflektion* presenterar rektorernas beskrivningar över vad de reflekterar över och *Villkor till reflektion* presenterar vad som påverkar möjligheten till att reflektera.

Objekt för reflektion

I citatet nedan ger rektor 6 uttryck för att ha reflekterat över att hen kommit tillbaka till sin tidigare ledarroll. Ett tydligt ledarskap var enligt hen inte på samma sätt möjligt under distansledarskap.

”Jag tycker själv att jag har kommit tillbaka till den tiden som var före corona där jag mycket bryr mig och har också ett ganska så där tydligt ledarskap och lyssnar och skapar förtroenden. Det kunde jag inte göra lika bra digitalt förstås.” (Rektor 6)

Rektor 5 ger uttryck för att hen reflekterat över vad distansperioden har inneburit. Hen har reflekterat över förändringen, både personligen och tillsammans med kollegor. Hen beskriver att en orsak till det kan ligga i intresset för förändringsarbete.

”...just det här med hur förändringsarbetet sker, så nog är det klart att jag har tänkt på det därför att jag har varit intresserad av det också. Och saker man är intresserad av så kanske man reflekterar över. Inte har jag suttit och mediterat över det skilt inte. Klart att vi har diskuterat det och jag har nog funderat på det, på vad som har skett med förändringen. Nog tycker jag att jag har funderat och reflekterat över det nog.” (Rektor 5)

Rektor 2 beskriver att hen haft diskussioner tillsammans med kollegiet både under distansperioden och efter. Hen beskriver att de använt sig av olika enkäter för att fundera och reflektera över vad de är i behov av när det kommer till den pedagogiska synen, orken i arbetet, professionella utvecklingen och målen för skolans verksamhet.

”Ja, det har vi nog haft så vi har också använt teams med det här forms till exempel. Det är olika enkät grejer som väldigt långt handlar om till att börja med delmålen med orken, med pedagogiska synen. Vad skulle man behöva nu? Hurdana fortbildningar skulle man behöva nu? Hurudant kollegialt lärande och så vidare. Att där är det jätte viktigt att kollegorna får vara delaktiga i den biten. Och fysiska diskussioner förstås också efteråt. Mycket av de här diskussionerna handlar ju om att hur ser det här nya efter coronatiden ut.” (Rektor 2)

En del av rektorerna beskriver att de har haft diskussionstillfällen med kollegor där de diskuterat förändringen och hur de ska blicka framåt. De ger uttryck för att dialog och reflektion tillsammans med kollegiet har varit centralt.

Innehållet i citatet av rektor 1 kan tolkas som hen tillsammans med kollegiet har reflekterat över vad som kunde ha gjorts annorlunda, och på ett bättre sätt.

”Nog är det väl så och sen det att vi har sen nu efteråt ju haft möjlighet, liksom att lite kanske kolla och jämföra med sina kollegor och så här. Så att det finns saker som man ju säkert skulle göra på annat sätt om vi skulle stå inför samma situation en gång till.” (Rektor 1)

Även om rektor 6 inte uttryckligen ger uttryck för reflektion i ovannämnda tema *Frånvaro av reflektion*, kan det tolkas som att någon typ av reflektion tillsammans med kollegorna inträffat.

”Vi har nog en sådan grupp rektorer som träffas. Och där har vi ju nog diskutera liksom för och nackdelar och man minns tillbaka. För nästan har vi ju förträngt också vissa saker...” (Rektor 6)

Villkor till reflektion

Det kan finnas olika faktorer som påverkar villkoren till att rektorerna reflekterar över sina erfarenheter. Rektor 3 och rektor 4 ger uttryck för att rektorsarbetet och arbetet i skolan är av högt tempo, vilket innebär att man nödvändigtvis inte har tid att reflektera. Rektorerna beskriver att de nu i efterhand anser att det skulle vara bra att reflektera över händelserna. Citaten nedan kan tolkas som en slags reflektion.

”Men det är nog jätte väldigt viktigt det där att man ska ha tid att reflektera vad man gör, för det har man nog konstaterat så där annars också många gånger att man gör, man jobbar och jobbar och jobbar och så blir det som bra då och så far man vidare. Man borde plocka fram att vad var det som var bra.” (Rektor 3)

”...när eleverna kom tillbaks till skolan så då satte man inte ner och desto mera fundera. Jag tycker som på ett sätt har livet gått vidare och skolan har aldrig stått stilla, utan det kommer nya projekt och nya saker som vi tar itu med hela tiden, att kanske ibland borde man stanna upp lite mer och inte bara se framåt.” (Rektor 4)

Rektor 3 uttrycker även att hen inte haft tid att reflektera. Det kan tolkas som att hen reflekterar över detta under intervjun. Skolans verksamhet har funderats över, men den personliga reflektionen har fallit bort.

”...det som framkommer här nu under den här intervjun att man har ju egentligen inte gjort det. Vi gjorde en sån där utvärdering för skolans del att vad som gick bra, men för min egen del har jag nog inte faktiskt egentligen haft tid att reflektera.” (Rektor 3)

Det kan konstateras att arbetsmiljön rektorerna befinner sig i påverkar villkoren till reflektion. Distansarbetet förde med sig flera utmaningar som tagit upp mycket tid i rektorernas arbete. Rektorerna ger uttryck för att tidsbrist påverkat den egna reflektionen. Utifrån citaten presenterade i detta huvudkapitel kan man även tyda att kollegiet har en stor påverkan på i vilken mån reflektion och diskussion äger rum. Flera av rektorerna beskriver att de tillsammans med kollegiet diskuterat och funderat, vilket kan tolkas som en slags reflektion. Diskussionstillfällen tillsammans med kollegiet har skett informellt men även via planerade träffar.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att den främsta reflektionen som skett är i dialog med kollegor, både lärare och andra rektorer. Utmaningarna och osäkerheten som covid-19-pandemin medförde kan vara orsaken att reflektion inte varit i fokus hos rektorerna. Rektorerna har velat blicka framåt. I nästa huvudkapitel *Resultatdiskussion* diskuterar jag resultaten från forskningsfråga ett i förhållande till fenomenet *professionellt lärande* och forskningsfråga två i förhållande till avhandlingens teoretiska referensram *Teorin om transformativt lärande*.

6. Resultatdiskussion

I detta huvudkapitel kommer resultaten som framkommit i ovanstående huvudkapitel att diskuteras i förhållande till avhandlingens två forskningsfrågor: *Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?* och *Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?* Forskningsfråga ett kommer diskuteras i förhållande till fenomenet *professionellt lärande*. Forskningsfråga två kommer att diskuteras i förhållande till avhandlingens teori, *teorin om transformativt lärande*.

Forskningsfråga ett ämnar till att svara på hur rektorerna beskriver sitt professionella lärande under distansledarskap. Forskningsfråga två ämnar till att besvara ifall ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap.

6.1. Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?

För att få svar på forskningsfråga ett *Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?* har jag intervjuat sex olika rektorer i årskurs 1–9. Intervjuerna har gett mig en bild över hur rektorerna gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap. Nedan kommer jag att diskutera resultaten som presenterats i *5.1. Rektorernas professionella lärande*. Detta i förhållande till kapitel *2.3 Professionellt lärande*.

Utgående från resultatredovisningen har rektorernas beskrivningar om professionellt lärande delats in i fyra teman: *Kommunikation, Kollegialt stöd, Lära sig det digitala* samt *Organisera verksamheten* som delats in i fyra underteman 1.Koordinator 2.Organisera lärarnas arbete 3.Organiseringen i efterhand och 4. Fokus på välmående. Det kan konstateras att det både finns likheter och olikheter i hur rektorerna gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap. Utgående från resultatredovisningen kan det även konstateras att distansledarskapet orsakat av covid-19-pandemin har omformat de informella och formella aktiviteterna i rektorsarbetet som påverkar rektorernas professionella lärande. Rektorerna har varit tvungna att ta till sig ny kunskap. Distansarbetet har påverkat det professionella lärandet. Detta gäller både innehållet i lärandet samt processen för lärandet. Nedan diskuteras lärandet från dessa två perspektiv.

Det som främst framkommer i resultatredovisningen gällande rektorernas lärande under distansledarskap är deras behov att lära sig kommunicera under distansperioden. Kommunikationen med kollegor, elever och föräldrar ändrades under distansperioden från fysisk kommunikation till en mera skriftlig och digital kommunikation. Rektorerna var tvungna att ta an sig ett tydligare kommunikationssätt och lära sig framföra information via olika digitala kanaler. Detta kan kopplas till tidigare forskning om lärande under distansledarskap. Kirchner et al. (2021) studie påvisar att en av de främsta utmaningarna med distansledarskap handlar om kommunikation. I Högbergs (2022) forskning framkommer det att ledare har varit tvungna att lära sig nya sätt att kommunicera med sina medarbetare under distansarbete. För att lära sig nya handlingssätt fick ledarna i forskningen ingen formell utbildning. Samma gäller rektorerna i min studie. Utgående från resultatredovisningen kan det konstateras att rektorerna inte fick någon formell utbildning över hur de skulle gå till väga för att leda på distans, inte minst hur de skulle föra fram information. Rektorerna lärde sig hur de skulle gå till väga under arbetets gång.

Olin et al. (2020) beskriver att dialog, samarbete och interaktion har en stor betydelse för professionellt lärande. I resultatredovisningen presenteras rektorernas beskrivningar om stöd och hjälp som de fått för att möjliggöra ett ledarskap på distans. Rektorerna ger uttryck för att samarbete med kollegor har varit centralt för det professionella lärandet. En del av rektorerna anser att de fått stöd för att lära sig leda under distansperioden, både av lärare och andra rektorer. Det är av vikt att rektorerna får stöd i sitt ledarskap under distansperioden, eftersom det har varit en situation som flera av rektorerna beskriver som utmanande. Det kan även konstateras att kunskapsdelning har varit av vikt för rektorernas lärande. Crowley (2014) beskriver att det professionella lärandet förekommer via kunskapsdelning bland kollegor samt informella handledningstillfällen. Detta överensstämmer med beskrivningarna i resultatredovisningen. Rektorerna har med kollegor arbetat tillsammans, både genom diskussion och genom bildade ledningsgrupper och team. Kunskapsdelning tillsammans med kollegiet handlar om allmän diskussion men även om hur de samarbetat för att lära sig det digitala.

Något rektorerna har gemensamt är att alla varit tvungna att lära sig arbeta med det digitala. För att lära sig användningen av digitala kommunikationskanaler beskriver de flesta rektorer att de fått stöd och hjälp av It-tekniker. Rektorerna har även tillsammans med kollegiet samarbetat för att lära sig arbeta med det digitala plattformarna och kommunikationskanalerna. Arar et al. (2022) beskriver att rektorers och lärarnas kompetenser i att använda tekniska arbetsverktyg har gynnat samarbetet i kollegiet. Detta påstående är överensstämmande med

resultatet i den här studien. Rektorererna fick trots allt ingen formell utbildning eller information över hur de skulle gå till väga för att arbeta via digitala kommunikationskanaler. Man kan säga att lärandet skedde i oplanerade lärsituationer och via informell handledning. (Aharonian, 2021.) Tidigare forskning pekar på att miljön individen befinner sig i påverkar i vilken utsträckning lärandet är möjligt. (Knight et al., 2006) I resultatredovisningen framförs bevis på detta. Rektorerernas arbete har effektiviserats genom att de lärt sig att arbeta med det digitala. Det fanns inga andra alternativ än att lära sig hur man går till väga, vilket har lett till att de även fått med lärarna på det digitala tåget. Rektorererna var snabba på att anpassa sig och ta till sig nya arbetssätt för att leda digitalt. Detta stämmer överens med tidigare forskning. (Arar et al., 2022.)

Professionellt lärande uppstår både genom informella och formella aktiviteter. Formella aktiviteter för rektorers professionella lärande kan vara olika seminarier, workshoppar eller planerade möten tillsammans med kollegiet. Postholms (2012) beskrivning om de formella aktiviteterna för professionellt lärande beskrivs till en viss del av rektorererna. Det kan konstateras att planerade möten var en central formell aktivitet. I resultatredovisningen kommer det även fram att webinarier och fortbildningar ordnades för rektorererna under distansperioden. Dessa formella aktiviteter har påverkat rektorernas professionella lärande under distansledarskap.

Tidigare forskning om ledarens lärande under distansledarskap (Kirchner et al., 2021.) framlägger bevis för att distansledarskap skapar utmaningar i att organisera arbetet i organisationen. I resultatredovisningen presenteras rektorernas beskrivningar om utmaningar med att organisera verksamheten. Rektorererna beskriver att de behövt lära sig hur man går till väga när det kommer till att organisera lärarnas arbete under distansperioden, organiseringen efter distansperiodens slut och att de varit tvungna att agera som en slags koordinator av skolans verksamhet samt sätta fokus på lärarnas och elevernas välmående. Rektorererna beskriver även i detta fall betydelsen av samarbete och stöd i kollegiet. Alla aspekter för att organisera verksamheten under och efter distansperioden har varit tidskrävande och påverkat hur rektorn utför sitt arbete.

Enligt tidigare forskning är det informella lärandet mer närvarande när individer behöver ställa om vid något slags dilemma (Högberg, 2022). Ovanstående diskussion pekar på att det också är fallet i rektorernas beskrivningar om deras professionella lärande under distansledarskap. Rektorererna beskriver främst informella aktiviteter som har hjälpt dem lära sig att leda på

distans. Samarbete, stöd, handledning och gemensamma arbetsuppgifter är alla informella aktiviteter som påverkar lärandet (Olin, 2020; Aharonian, 2021.) Tidigare forskning (Arar et al., 2022.) tyder också på att ledare är snabba på att anpassa sig till en situation som inte följer schemat. Jag anser att det stämmer överens med rektorernas beskrivningar.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att rektorernas professionella lärande har påverkats i och med distansarbetet orsakat av covid-19-pandemin. Rektorerna gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap på varierande sätt med flera liknande beskrivningar. Lärande har varit centralt för att möjliggöra ett fungerande ledarskap under distansarbete. Resultatredovisningen framlägger bevis för att samarbete, dialog och stöd har varit centralt för det professionella lärandet och att distansledarskap krävde nytt lärande.

6.2. Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?

För att besvara den här forskningsfrågan har fokuset satts på två olika aspekter i resultatredovisningen: *reflektion och rektorernas transformerade referensramar*. Nedan kommer jag att diskutera resultaten presenterade i resultatredovisningen i förhållande till *teorin om transformativt lärande* med ändamål att besvara på ifall det skett ett transformativt lärande hos rektorerna under distansledarskap.

För att koppla avhandlingens syfte med teorin om transformativt lärande ligger utgångspunkten i att den plötsliga övergången till distansledarskap för rektorer ses som ett dilemma. Transformativt lärande kan inte inledas innan människan är med om någon typ av dilemma i vardagen. För att klara av dilemmat krävs det ny kunskap för att hantera situationen. (Mezirow, 1997.) Enligt Mezirow (1997) behöver nya handlingsätt och sätt att tänka vara i fokus hos individen. För anpassning i den nya situationen krävs också att individen lär sig av de nya erfarenheterna. I processen för transformativt lärande är individens kritiska reflektion en central del för att lära sig i situationen som ses som ett dilemma. Reflektion av sina egna uppfattningar, värderingar och antaganden leder till lärande. Det kan konstateras att rektorernas beskrivningar om reflektion är väldigt varierande. Flera av rektorerna beskriver att de inte haft tid eller vilja till att reflektera distansledarskapet och situationen de befann sig i under distansperioden. Mycket av utvärderingen har gjorts för verksamheten i skolan och inte om rektorns egna lärande under distansledarskap. Arbetet under covid-19 pandemin vill de flesta rektorerna sätta bakom

sig. Rektorn och hela skolan som verksamhet har fokuserat på att blicka framåt och inte tänka tillbaka på tiden som ansågs vara utmanande. Rektorerna beskriver att detta kan bero på att verksamheten i skolan aldrig stått stilla, även om eleverna och kollegorna inte funnits på plats fysiskt i skolan. Under intervjuerna ger några rektorer uttryck för att det skulle varit bra att reflektera och tänka över vad de lärt sig och vad distansledarskapet inneburit. Tidigare forskning av Vipler et al. (2022) påpekar att tiden människan befinner sig i dilemmat påverkar möjligheten till att transformativt lärande äger rum. Ifall människan inte befinner sig i dilemmat tillräckligt länge, menar Vipler et al. (2022) att hen inte har tid att skapa en mening av sina erfarenheter. Kritisk reflektion kan alltså inte uppstå. Detta stoppar möjligheten till transformativt lärande. Det här antagandet kan stämma överens med rektorerna i min undersökning.

Mezirow (1997) beskriver att kritisk reflektion kan förekomma när människan tar del av andra människors synpunkter eller tar del av olika uppgiftsorienterad problemlösning. Både i resultatredovisningen för forskningsfråga två och ett ger rektorerna uttryck till att de varit tvungna att agera som problemlösare. Rektorerna har även samarbetat mycket med kollegiet och lärt sig av varandra. Genom att ta till sig andra individers synvinklar ska det enligt Mezirow leda till reflektion över sina egna antaganden. Det är svårt att tolka ifall rektorerna reflekterat i samband diskussioner med kollegor, eller om det endast handlar om någon slags problemlösning. Även om en del av rektorerna uttryckligen beskriver att de reflekterat, kan man läsa mellan raderna och konstatera att reflektion hos en del av rektorerna har inträffat.

Reflektionen i resultatredovisningen presenterar vad rektorerna reflekterat över och vad det är som gör reflektionen möjlig. Reflektion och diskussion tillsammans med kollegor är något som rektorerna tar fasta på. Det tredje steget i processen för att uppnå transformativt lärande enligt Mezirow (1997) är *rationell dialog*. Det handlar om att diskutera sina uppfattningar med andra och försöka bilda sig en ny förståelse. Det här kan leda till kritisk reflektion av sina egna och andras antaganden. En del av rektorerna beskriver att de tillsammans med kollegor, både lärare och andra rektorskollegor, diskuterat om för- och nackdelar med distansperioden, vilka saker som hade kunnat gjorts annorlunda och om hur tiden efter distansperioden ska se ut. Rektorerna beskriver att de haft planerade diskussioner i form av möten men även fysiska diskussioner i lärarrummet. Diskussioner har ägt rum under och efter distansperioden. Dessa diskussioner tillsammans med kollegor kan tolkas som situationer där reflektion har ägt rum. I resultatredovisningen kommer det fram att reflektion över förändringsarbetet har skett.

Reflektion om hur rektorerna bär sig åt som ledare till skillnad från innan pandemin är också något som kommer fram i resultatredovisningen.

Det kan konstateras att miljön som rektorerna befinner sig i påverkar möjligheten till reflektion. Rektorerna beskriver att rektorsarbetet är av högt tempo och verksamheten i skolan går framåt hela tiden, oavsett distans eller inte. Det här kan vara orsaken till frånvarande reflektion. Det som även konstateras påverka möjligheten till reflektion är att rektorerna har personer runt om kring sig som de kan diskutera med. Den främsta reflektionen har skett i samband med diskussioner i kollegiet. Planerade möten och diskussionstillfällen har även visat sig gynna möjligheten för rektorers reflektion.

Utifrån resultatredovisningen kan det konstateras att vissa rektorer har reflekterat och vissa inte. Distansledarskap har varit utmanande, vilket kan vara orsaken till att reflektion av de egna erfarenheterna inte skett. Jag anser att en underliggande reflektion kan tolkas i rektorernas sägande. Flera av rektorernas beskrivningar kan tolkas som reflektion av utmaningar, styrkor och nya sätt att hantera arbetet.

I resultatredovisningen presenteras rektorernas beskrivningar som ger uttryck för att deras referensramar har transformerats och blivit mer öppna och omfattande. Mezirow (1997) delar upp människans referensramar i *invanda tankemönster* och *förhållningssätt*. Det kan tänka sig att referensramarna inom dimensionen för förhållningssätt har transformerats. Rektorerna har varit väldigt anpassningsbara för den förändrade situationen. Inom dimensionen för förhållningssätt är människan lättmottaglig för andra synpunkter och uppfattningar. Rektorerna har alla anpassat sig och format nya sätt att tänka och utföra sitt arbete. Rektorerna beskrivningar i resultatredovisningen tyder på att en del rektorer förändrat sina förhållnings- och tillvägagångssätt. Distansledarskapet har skapat ett nytt lärande. Resultatredovisningen pekar på att rektorerna som ledare blivit lugnare, mer lyhörda och extra tydliga. Ena dimensionen för människans referensramar, *förhållningssätt*, kan tänka sig har transformerats. Referensramarna handlar om människans attityder och känslor. (Mezirow, 1997.)

Rektorernas förändrade förhållnings- och handlingssätt samt förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar är överensstämmande med tidigare forskning. Yound et al. (2022) forskning framlägger bevis för liknande resultat. Arbetet under distansen för lärare skapade utmaningar och nya arbetssätt behövdes tas i bruk. På samma sätt som i

undersökningen kan man genom resultatredovisningen fastställa att möten och fortbildningar och seminarier ännu tillämpas efter distansperioden.

Det sista steget i processen för transformativt lärande är att *agera baserat på sina tidigare antaganden*. (Mezirow, 1997.) Rektorererna var alla tvungna att lära sig det digitala. Som ovan nämnts, används digitala möten och fortbildningar fortfarande efter distansperiodens slut. Inom det sista steget för transformativt lärande ska individen använda sig av sina nya sätt att se på omvärlden i praktiken. Det kan påstås att transformativt lärande inträffat när det handlar om användningen av digitala kommunikationskanaler och plattformar. Rektorererna hade ingen eller väldigt lite kunskap i att leda och arbeta via digitala kommunikationskanaler innan pandemin. Det kan tänka sig att referensramarna inte stämde inte överens. Rektorererna har på grund av distansarbetet orsakat av covid-19-pandemin lärt sig nya sätt att arbeta via digitala kommunikationskanaler och plattformar.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att det till en viss del kan tänka sig att ett transformativt lärande skett. Rektorererna har inte reflekterat i den omfattning som jag hade tänkt mig, fastän rektorererna ger uttryck för reflektion. På grund av den bristande reflektionen hos rektorererna är det svårt att ge ett ”ja” eller ”nej” svar på forskningsfrågan. Rektorererna har under distansledarskap tagit till sig nya sätt att tänka och handla. Trots det kan man kan fundera över ifall det endast handlar om en anpassning till situationen. Enligt min tolkning har ett transformativt lärande skett i användningen av digitala kommunikationskanaler och plattformar. Det kan även tolkas som en anpassning för situationen, där rektorererna i stunden har behövt ta till sig nya handlingsätt, men att de sedan gått tillbaka till sina tidigare arbetssätt efter distansperiodens slut. Trots detta kan det konstateras att nya handlings-och förhållningssätt har tagits med efter distansperiodens slut. Detta innebär att en del av rektorerernas tidigare referensramar har transformerats och blivit mer omfattande och öppna.

7. Avslutande diskussion

Det avslutande huvudkapitlet i avhandlingen består av en sammanfattande diskussion, diskussion över avhandlingens metod samt en redogörelse av förslag på fortsatt forskning inom samma område.

7.1. Sammanfattande diskussion

Syftet med avhandlingen har varit att undersöka hur rektorer gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin och tolka lärandet med hjälp av teorin om transformativt lärande. Genom forskningsfrågorna ”*Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?*” och ”*Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?*” som besvarats genom att intervjua sex olika rektorer i årskurs 1–9, har jag uppnått syftet med avhandlingen. Jag anser att jag genom resultaten besvarat forskningsfrågorna och på så sätt har syftet uppnåtts. Rektorernas beskrivningar om deras professionella lärande under distansledarskap delades in i fyra olika teman: *Kommunikation, Kollegialt stöd, Lära sig det digitala* samt *Organisera verksamheten* som delades in i fyra underteman 1. Koordinator 2. Organisera lärarnas arbete 3. Organiseringen i efterhand och 4. Fokus på välmående. För att få svar på ifall rektorernas lärande kan tolkas som ett transformativt lärande, delades resultaten in i två kategorier: Rektorernas kritiska reflektion som består av två teman: *Frånvaro av reflektion* och *Reflektion* med underteman 1. Objekt för reflektion 2. Villkor till reflektion. Den andra kategorin rektorernas transformerade referensramar består av teman *Förändrade förhållnings-och tillvägagångssätt* och *Förändring i användningen av kommunikationskanaler och plattformar*.

Resultaten visar att det fanns variation och likheter i hur rektorerna gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap. Främst framkom det likheter i rektorernas beskrivningar, vilket jag hade förväntat mig. Alla rektorer var överens om att de varit tvungna att lära sig hur de skulle arbeta via digitala kommunikationskanaler och att de behövt lära sig nya sätt att kommunicera information till lärare, föräldrar och elever. Jag tyckte det var intressant att resultaten pekade på att alla rektorer har haft stöd och samarbete med lärare och andra rektorer i fokus för lärandet under distansledarskap. Den plötsliga övergången till distansledarskap på grund av covid-19-pandemin, kan man tänka sig att har varit en stor omställning för rektorer. Kunskapsdelning, stöd och samarbete är i en sådan situation av stor vikt för rektorernas

professionella lärande. Mycket av rektorernas beskrivningar i resultatet kunde kopplas till kapitlet om professionellt lärande och tidigare forskning. Den tidigare forskningen tyder på att det informella lärandet påverkas mest under arbete i samband med covid-19-pandemin. Resultatet i denna studie tyder även på detta.

Till skillnad från forskningsfråga ett, ansåg jag att forskningsfråga två var mera utmanande att besvara. Detta på grund av den tolkningsfråga som jag anser finns. Det var enligt mig utmanande att tolka ifall det endast handlade om rektorernas anpassning till situationen, eller ifall det kunde ses som ett fullständigt transformativt lärande. Rektorernas bristande reflektion gjorde även analysprocessen utmanande. Oavsett detta kan det konstateras att den teoretiska referensramen, teorin om transformativt lärande, kunde till en viss utsträckning kopplas till rektorernas lärande under distansledarskap. Majoriteten av rektorerna har enligt min tolkning kritiskt reflekterat över sina egna och andras uppfattningar, värderingar och antaganden på något sätt och nya förhållnings- och tillvägagångssätt har tagits i bruk.

Avslutningsvis kan jag konstatera att den här avhandlingen har skapat en översikt över hur rektorer ser på sitt professionella lärande under distansledarskap. Även om covid-19-pandemin inte är pågående, anser jag att det har varit intressant att undersöka hur distansledarskapet orsakat av pandemin, påverkat rektorerna. Under arbetets gång har jag fått en tydligare inblick i hur distansen påverkat rektorernas lärande samt arbete. Jag har även blivit insatt i den teoretiska referensramen, vilket jag anser varit givande. Jag är nöjd med genomförandet av arbetet och har under processens gång lärt mig mycket. Resultatet av denna studie klargör att lärande är centralt för distansledarskap under främmande omständigheter.

7.2. Metoddiskussion

Till följande kommer jag att diskutera valet av metod som jag använt mig av och genomförandet av studien. Avhandlingen bygger på en hermeneutisk forskningsansats. Som datainsamlingsmetod har halvstrukturerade intervjuer valts och båda forskningsfrågorna har analyserats genom tematisk analys.

Ungefär i mitten på skrivprocessen ändrade jag ansats och analysmodell. Det var enligt mig ett bra val eftersom jag ville få svar på hur rektorerna beskriver sitt lärande under distansledarskap.

Hermeneutiken var passande för mitt syfte eftersom jag hade som avsikt att tolka rektorernas beskrivningar om deras professionella lärande under distansledarskap.

Jag anser att halvstrukturerade intervjuer var passande för avhandlingens syfte. Det var inte lika utmanande att utföra intervjuerna som jag hade trott, men jag märkte rätt så snabbt att jag inte hade utfört intervjuer tidigare. Efter ett par intervjuer lade jag märke till att det blev enklare att veta vad man skulle ställa för fråga till näst. Intervjuguiden fungerade som en bra bas. Däremot lade jag märke till att jag inte endast kunde förlita mig på den. Jag tror att ett bättre förberedande av olika följdfrågor hade hjälpt mig i processen. Fem av sex intervjuer genomfördes via Zoom eller Teams, vilket enligt mig inte påverkade intervjuprocessen. Att hitta deltagare som var villiga att ställa upp för en intervju var utmanande. Jag tror att detta kan bero på att rektorerna har ett tidskrävande arbete. Det kan också bero på att jag valde att avgränsa mig till rektorer i Österbotten, som jag kan tänka mig får förfrågningar att ställa upp på liknande intervjuer av pedagogikstuderande i Vasa. Det kunde varit ett alternativ att avgränsa mig till rektorer i svenskspråkiga grundskolor i något annat landskap i Finland för att underlätta processen.

Jag skulle påstå att analysprocessen var det mest krävande i hela arbetet. Eftersom majoriteten av intervjuerna genomfördes via Zoom eller Teams fick jag ljudfiler där ljudet hördes tydligt, vilket gjorde transkriberingsprocessen lättare. Självaste analysprocessen var enligt mig utmanande eftersom det fanns så mycket material som behövdes delas upp. Jag tyckte i stunder det var svårt att veta till vilken forskningsfråga jag skulle använda materialet till, eftersom mycket av materialet passande till båda forskningsfrågorna. Nu i efterhand är jag nöjd med hur analysen blev och jag anser att jag fick goda svar för båda forskningsfrågorna. Den tematiska analysen som analysmetod hjälpte mig att vara strukturerad och jag anser att den fungerade mycket väl för att få svar på forskningsfrågorna.

Avslutningsvis kan jag konstatera att metoden som jag valde fungerade bra. Det var utmanande i stunder eftersom det skedde ändringar rätt så långt inne i skrivprocessen, men nu i slutet av processen är jag nöjd med valen som gjorts. Under intervjuprocessen och analysarbetet lärde jag mig mycket nytt och anser att det var en givande process.

7.3. Förslag till fortsatt forskning

Inom detta område finns det mycket valmöjligheter för fortsatt forskning. Distansledarskap är ett aktuellt och intressant ämne med flera möjligheter inom forskning. I början av skrivprocessen lade jag rätt så snabbt märke till att mycket forskning fokuserade på medarbetarnas, i detta fall lärarnas, lärande och hur det har påverkats av distansarbete. Jag tycker det är viktigt att man även ska fokusera på ledarnas lärande i distansomständigheter.

Enligt mig kunde ett intressant förslag på fortsatt forskning vara att undersöka hur rektorer påverkat elevernas lärande under distansperioden. Det skulle vara intressant att veta hur rektorer påverkat elevernas prestationer och motivation för distansundervisning. En intressant utgångspunkt kunde även vara att undersöka ifall det finns skillnader eller likheter mellan olika länders rektorer, och hur de tagit an distansledarskap.

Referenser

Avsec, S., Jagiełło-Kowalczyk, M., & Żabicka, A. (2022). Enhancing Transformative Learning and Innovation Skills Using Remote Learning for Sustainable Architecture Design. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 14(7), 3928. <https://doi.org/10.3390/su14073928>

Arar, K., Sawalhi, R., Chaaban, Y., Zohri, A., & Alhouti, I. (2022). School leaders' perspectives towards leading during crisis through an ecological lens: A comparison of five Arab countries. *Journal of educational administration and history*, 54(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1957793>

Aharonian, N. (2021). Making it count: Teacher learning in liminal spaces. *Professional development in education*, 47(5), 763-779. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667413>

Antonakis, J., & Atwater, L. (2017). Leader distance: A review and a proposed theory. *Leadership Perspectives*, 129-160.

Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). Leadership and performance beyond expectations.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Citrin, J.M., & DeRosa, D. (2021). *Leading at a distance: Practical Lessons for Virtual Success*. John Wiley & Sons.

Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice* (Third edition.). Stylus Publishing, LLC.

Crowley, S. (2014). *Challenging professional learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798379>

Dalen, M., Kärnekull, B., & Kärnekull, E. (2015). *Intervju som metod* (2. uppl.). Gleerups.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studie of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 3, pp. 181–199 DOI: 10.3102/0013189X08331140

Drysdale, L., & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131-159

Dix, M. (2016). The Cognitive Spectrum of Transformative Learning. *Journal of transformative education*, 14(2), 139-162. <https://doi.org/10.1177/1541344615621951>

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-756,758-759,761.

Eikenberry, K., & Turmel, W. (2018). *The long-distance leader: Rules for remarkable remote leadership*. Berrett-Koehler Publishers.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3.). Liber AB.

Gkoros, D., & Bratitsis, T. (2022). E-Leadership and Distance Education in Greece during Covid-19 Pandemic. *Management in education*, 89202062210816. <https://doi.org/10.1177/08920206221081611>

Gillham, B., & Jamison Gromark, E. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Ginsberg, M. B., Knapp, M. S., & Farrington, C. A. (2014). Using Transformative Experiences to Prepare Instructional Leaders Through Doctoral Education. *Journal of research on leadership education*, 9(2), 168-194. <https://doi.org/10.1177/1942775113515855>

Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). CONCEPTUALIZING AND EVALUATING PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR SCHOOL LEADERS. *Planning & changing*, 43(3/4), 223.

Guskey, T.R. (2000) *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Högberg, K. (2022). Learning to Lead from a Distance: Reflexive Learning during a Pandemic. *International journal of advanced corporate learning*, 15(1), 6-19. <https://doi.org/10.3991/ijac.v15i1.27643>

Illeris, K. (2007). *Lärande* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.

Olin, A., Francisco, S., Salo, P., Pörn, M., & Karlberg-Granlund, G. (2020). Collaborative professional learning for changing educational practices. *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times*, 141-162.

Johnson, K. & Olanoff, D. (2020). Using transformative Learning Theory to help prospective teachers learn mathematics that they already “know”. *Mathematics Enthusiast*, 17(273), pp. 725-769. Doi: 10-54870/1551-3440.1502.

Kirchner, K., Ipsen, C. & Hansen, J. (2021). COVID-19 leadership challenges in knowledge work. *Knowledge Management Research & Practice*, 19:4, 493-500,

DOI: 10.1080/14778238.2021.1877579

Klus, M. F., & Müller, J. (2021). The digital leader: What one needs to master today's organisational challenges. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 91(8), 1189-1223. <https://doi.org/10.1007/s11573-021-01040-1>

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Studentlitteratur

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje upplagan.). Studentlitteratur.

Kim, T. (2020). Becoming skillful leaders: American school principals' transformative learning. *Educational management, administration & leadership*, 48(2), 353-378. <https://doi.org/10.1177/1741143218802596>

Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>

Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education, *Studies in Higher Education*, 31:3, 319-339, DOI: [10.1080/03075070600680786](https://doi.org/10.1080/03075070600680786)

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and teacher education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>

Mankki, V. & Rähä, P. (2022). Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research*. 64:1, 1-17, DOI: [10.1080/00131881.2021.2013127](https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013127)

Matthews, L.J. and Crow, G.M., 2010. *The principalship: new roles in a professional learning community*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Mbokota, D. G., Myres, P. K., & Stout-Rostron, D. S. (2022). Exploring the Process of Transformative Learning in Executive Coaching. *Advances in developing human resources*, 24(2), 117-141. <https://doi.org/10.1177/15234223221079026>

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory & practice* (8th edition.). SAGE Publications, Inc.

Nworie, J. (2012). Applying leadership theories to distance education leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(5), 1-16.

Nyström, L., Koskinen, C., & Näsman, Y. (2015). *Hermeneutisk forskningspraxis* (Första upplagan.). Åbo Akademi, Enheten för vårdvetenskap.

Postholm, M.B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54:4, 405-429, DOI: 10.1080/00131881.2012.734725

Roache, D., Rowe-Holder, D., & Muschette, R. (2020). Transitioning to online distance learning in the COVID-19 era: A call for skilled leadership in higher education institutions (HEIs). *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 103-110.

Savolainen, T. (2014). Trust-building in e-leadership: a case study of leaders' challenges and skills in technology-mediated interaction. *J Glob Bus Issues*, 8(2):45–56.

Statistikcentralen. (2021). *Uusi normaali kutsuu- vanhaan ei ole paluuta, jos työntekijöiltä kysytään*. Hämtat 26 oktober 2022, från <https://www.stat.fi/tietotrendit/blogit/2021/uusi-normaali-kutsuu-vanhaan-ei-ole-paluuta-jos-tyontekijoilta-kysytaan/>

Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2010). *Ledarskap* (1. uppl.). Liber.

Svensson, P., & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4., [omarb.] uppl.). Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Varela, D. G., & Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying south texas school district leadership during the COVID-19 pandemic. In *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal* (Vol. 38, No. 4, pp. 1-10).

Vipler, B., Snyder, B., McCall-Hosenfeld, J., Haidet, P., Peyrot, M., & Stuckey, H. (2022). Transformative learning of medical trainees during the COVID-19 pandemic: A mixed methods study. *PloS one*, 17(9), e0274683. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274683>

Young, A., Ní Dhuinn, M., Mitchell, E., Ó Conaill, N., & Uí Choistealbha, J. (2022). Disorienting dilemmas and transformative learning for school placement teacher educators during COVID-19: Challenges and possibilities. *Journal of education for teaching : JET*, 48(4), 459-474. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2082274>

Zepeda, S. J., Parylo, O., & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional development in education*, 40(2), 295-315. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.821667>

Bilagor

Bilaga 1: E-post meddelande till rektorer

Hej!

Jag heter Emmy Savioja och håller för tillfället på att skriva min magistersavhandling på utbildningslinjen för pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete med huvudämnet allmän pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Min arbetsrubrik är ”Ledarens professionella lärande under distansledarskap”, med syfte att undersöka rektorers uppfattningar om sitt professionella lärande under distansledarskap. Som metod har jag valt intervju rektorer i grundläggande utbildningen, årskurs 1–9, och undrar därför om ni har möjlighet att medverka i studien. Jag önskar genomföra intervjun under mars/april månad. Intervjun skulle genomföras via zoom och uppskattas ta 30min- 1h. Intervjun skulle behandla frågor om hur ni som rektor ser på ert professionella lärande under distansledarskap, utmaningar och möjligheter samt distansledarskap i allmänhet. Inför intervjun krävs inget förberedande.

Svara på detta mejl ifall ni är intresserade av att delta i studien så kan vi tillsammans hitta en tid som är passande för intervjun. Om ni redan har förslag på datum får ni gärna meddela dem. Ta gärna kontakt ifall ni funderar över något eller har frågor!

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,
Emmy Savioja

Bilaga 2: Samtyckesblankett

Informerat samtycke om att delta i forskning för kandidat-eller magisterarbete: Ledarens professionella lärande under distansledarskap

Alla som deltar i en forskning ska ge sitt godkännande till det. Godkännandet ska gärna ges skriftligt men kan också ges muntligt. Deltagande är frivilligt och du kan alltid vägra delta. Vänligen läs igenom denna text och svara på detta mejl ifall du ger ditt samtycke.

- 1) Jag deltar frivilligt i denna forskning, som genomförs av Emmy Savioja, studerande på linjen för Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete vid Åbo Akademi, och som handleds av Petri Salo.
- 2) Jag har fått information om forskningens mål och innehåll. Jag har fått information om vad mitt deltagande i forskningen konkret innebär och hur lång tid jag förväntas lägga ned, dvs. max ca 1 h.
- 3) Jag förstår att jag har rätt att avbryta mitt deltagande när som helst utan negativa påföljder. Jag behöver inte uppge något särskilt skäl till avbrytandet. Jag har även rätt att låta bli att besvara frågor jag inte vill besvara. Med avbrytande avses rätten hos forskningsdeltagaren att tillfälligt eller tills vidare välja att stå utanför undersökningen eller ett enskilt skede av den. Avbrytande hindrar inte att de uppgifter som dittills insamlats kan användas i forskningen.
- 4) Jag förstår att jag kan annullera mitt samtycke till att delta i undersökningen när som helst (muntligt, via mejl, skriftligt etc.)
- 5) Jag har blivit informerad hur behandlingen av personuppgifter görs. Jag har även blivit informerad hur forskningsmaterialet arkiveras.
- 6) Jag har haft möjlighet att ställa frågor gällande forskningen och insamlingen av material, och mina frågor har besvarats tillfredsställande.

Jag har läst och förstått det som sägs ovan ger mitt samtycke till att delta i denna forskning. Min underskrift betyder inte att jag avsäger mig mina lagliga rättigheter.

Forskningsdeltagarens namn och underskrift

Datum

Jag har förklarat i detalj hur forskningsprocessen ser ut, i vilken forskningsdeltagaren har gett sitt samtycke till att delta.

Studerandes namn och underskrift

Datum

Bilaga 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

Syftet: syfte med avhandlingen är att undersöka hur rektorer gestaltar sitt professionella lärande under distansledarskap orsakat av covid-19-pandemin (och tolka lärandet med hjälp av teorin om transformativt lärande)

Forskningsfrågor:

1. Hur beskriver rektorerna sitt professionella lärande under distansledarskap?
2. Har ett transformativt lärande skett hos rektorerna under distansledarskap?

Informera om:

Anonymitet.

Säkerställa samtycke att spela in samtalet.

Rätt att avstå från frågor och avsluta intervjun när som helst.

Informera syftet med min avhandling.

Inledande frågor:

1. Kan du berätta om dig själv och din professionella bakgrund?
2. Kan du berätta om skolan du är rektor för?
3. Deltar du i undervisningen?
4. Erfarenhet av distansledarskap? Hur mycket arbetade du på distans?

Tema 1 – Professionella lärandet under distansledarskap.

- Vilka var de främsta utmaningarna för dig som rektor på distans?

Följdfråga: Hur gick du till väga?

- Hur påverkades ditt ledarskap av att arbeta på distans?

Följdfråga: Vad förändrades i ditt arbete/ledarskap?

Vad lärde du dig av att leda på distans?

Vilka aktiviteter av det professionella lärandet har påverkats?

- Vilka verktyg/resurser har varit hjälpsamma när det gäller att lära sig att leda på distans?

Följdfråga: Vilka aktiviteter av det professionella lärande är det i sådana fall som påverkats mest?

- Har du reflekterat kring ditt lärande under distansperioden?
- Hur agerar du som ledare annorlunda än innan pandemin?

Följdfråga: Har distansledarskapet skapat nya möjligheter?

Utvecklingsfrågor:

”Hur menar du?”

”Kan du utveckla? ”

”Varför?”

Är det något du vill tillägga?