

Rektorer i utbildning – drivkrafter för ett lärande i samspel

Anette Forssten Seiser* och Åsa Söderström
Karlstads universitet, Sverige

Välutbildade skolledare ses som en viktig faktor i utveckling av den lokala skolan. År 2010 blev därför Rektorsprogrammet en obligatorisk utbildning på avancerad akademisk nivå. I en undersökning följer vi en grupp rektorer under de tre år de deltar i programmet. I denna artikel presenteras resultatet av en delstudie i den mer omfattande undersökningen om rektorer i utbildning. Under utbildningen är deltagarna organiserade i ”lärgupper” i vilka de förväntas arbeta och lära tillsammans. Intentionen är också att ge rektorerna erfarenheter av ett lärande i samspel med kollegor. Delstudiens syfte är att undersöka och förstå rektorernas beskrivningar av de aktiviteter som sker inom studiegruppen. Forskningsfrågor är: 1. Vilka drivkrafter är möjliga att identifiera i rektorers beskrivning av de aktiviteter som sker inom lärgupperna? 2. Vad möjliggör och begränsar det gemensamma lärandet inom lärgupperna? Materialet analyseras med hjälp av teorin om praktikarkitekturer.

Nyckelord: rektor, rektorsutbildning, lärande i samspel, teorin om praktikarkitekturer

Well-educated school leaders are seen as an important factor in local school improvement. In 2010, the Swedish national training program for school leaders became a mandatory program at advanced academic level. In a study, we have followed a group of principals during the three years they attended the program. In this article, we presents the results of a sub-study in the more comprehensive study of principals in education, and are focusing on collaborative learning. During the program, the participants are organized into ‘learning groups’ in which they are expected to work and learn together. One intention is also to give the principals experiences of learning in interaction with colleagues. The aim of the sub-study is to examine and analyse the principals’ descriptions of the activities that take place within their ‘learning group’. Research questions are 1. What drivers are possible to identify in the principals’ description of the activities that take place within the ‘learning groups?’ 2. What enables and constrains collaborative learning within the ‘learning groups?’ The material is analysed using the theory of practice architectures.

Keywords: principal, school leaders, principal education, learning in interaction, the theory of practice architectures

INTRODUKTION

Välutbildade skolledare ses som en av nycklarna till framgång för lokal skolutveckling och genom Rektorsprogrammet förväntas skolledare bli bättre på att leda en verksamhet där barns och elevers lärande och utveckling står i fokus (Skolverket, 2017). Rektorsprogrammet är i dag en befattningsutbildning på avancerad akademisk nivå om 30 högskolepoäng utlagda över

*Författarkontakt: anette.seiser@kau.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2021 Anette Forssten Seiser & Åsa Söderström. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Forssten Seiser, A. & Söderström, Å. (2021). «Rektorer i utbildning – drivkrafter för ett lärande i samspel», *Högre utbildning*, 11(1), 79–92. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2947>

tre års studier. Utbildningen är obligatorisk för rektorer i läroplansstyrda skolverksamheter. Rektorsprogrammet har inslag som väl känns igen i andra högre utbildningar. Föreläsningar, litteraturinläsning, inlämningsuppgifter, grupparbeten och tentamensskrivningar är vanligt förekommande aktiviteter. I andra delar särskiljer sig utbildningen från andra akademiska utbildningar. Det faktum att den är obligatorisk för redan yrkesverksamma är ett exempel på ett sådant särdrag. Deltagarna får endast gå programmet om de innehar en skolledartjänst och utbildningen ska ha en nära koppling till rektorers vardagsarbete. Kopplingen återspeglas i utbildningens innehåll och form där varje inslag värderas mot nyutträdde rektorers behov av att förstå och hantera rektorernas yrkespraktik. Genom en obligatorisk rektorsutbildning signalerar centrala skolmyndigheter i Sverige att skolledare har en nyckelroll i att leda den lokala skolutvecklingen.

STUDIER OM SKOLLEDARSKAPSUTVECKLING GENOM UTBILDNING

Vid en tillbakablick på den svenska skolledarutbildningen kan vi konstatera att flera studier redan från starten genomförts med syfte att belysa utbildningens form och innehåll (Ekholm, 1981; Ekholm, Stegö & Olsson, 1982; Hultman, 1981; Pettigrew, Schmuck & Vormeland, 1982). Studier genomfördes också för att belysa eventuella effekter av utbildningen (Ekholm, Fransson & Lander, 1987). I en litteraturgenomgång av forskning om kompetensutveckling av skolledare pekar Jensen (2016) dock på att området är bristfälligt studerat och hon uppmanar till vidare forskning och pekar på en rad brister och svagheter inom den befintliga forskningen. Det som saknas är, enligt Jensen, mer utförlig forskning som:

- ger en bild av kompetensutvecklingsinsatsers påverkan på rektorers ledarskap
- fångar aspekter av ledarskapsutveckling i autentiska miljöer
- tar hänsyn till ledarskapets kontext
- är longitudinell
- visar på samband mellan skolledarens lärande och det ledarskap hen utövar
- uppmärksammar relationen mellan intentionerna bakom det lärande som iscensätts och hur dessa kommer till uttryck i realiteten.

Flera av de brister och svagheter Jensen (2016) pekar på beskriver en klassisk svårighet att genomföra sådana omfattande studier att det går att uttala sig om sambandet mellan det lärande som förväntas ske i en kompetensutvecklingsinsats och hur skolledare konkret agerar i sin ledarskappraktik. I föreliggande artikel tar vi fasta på sista punkten i Jensens sammanställning genom att fokusera på kopplingen mellan de intentioner som finns bakom Rektorsprogrammets design och rektorernas upplevelser av att ingå i en lärgrupp.

Studien som ligger till grund för artikeln är en delstudie i en mer omfattande undersökning där vi försöker närma oss skolledarskap så som det kommer till uttryck i praktisk handling. I den större studien är ambitionen att uppmärksamma relationen mellan intentioner i Rektorsprogrammet och hur dessa kommer till uttryck, eller fattas, i rektorers yrkespraktik. I denna delstudie har vi avgränsat syftet till att fokusera på rektorernas syn på en av de former för lärandet som iscensätts i Rektorsprogrammet, lärande i samspel, och hur denna kommer till uttryck i utbildningen, och mer specifikt vid de tillfällen då rektorerna förväntas arbeta och lära tillsammans i grupp.

För att öka förståelsen för intentionerna i det lärande som iscensätts ges en kort historisk tillbakablick på svensk skolledarutbildning.

EN HISTORISK TILLBAKABLICK PÅ SVENSK SKOLLEDARUTBILDNING

År 1976 fattade riksdagen beslut om att en statlig skolledarutbildning skulle finnas i Sverige. Skolöverstyrelsen var från början ansvarig för utbildningen (Ekholm, 2015; Groth, 2013). Från starten 1977 och fram till i dag har utbildningen av rektorer genomgått en rad förändringar. Organisationen har decentraliserats då ansvaret nu ligger på de universitet och högskolor som tilldelats programmet. Det innebär att utbildningen har akademiserats vilket till exempel synliggörs i de krav som ställs på akademiskt skrivande i utbildningens examinerande uppgifter. Omfattningen av utbildningen räknat i antalet dagar har ökat liksom utsträckningen över tid. Även utbildningens innehåll har reviderats och anpassats efter nya och förändrade krav på skolan och dess ledare. Några exempel på detta är den ökade betoningen av skoljuridik och kravet på en vetenskaplig grund som en strategi för att nå en högre måluppfyllelse och en högre likvärdighet mellan landets skolor.

Genom att följa rektorsutbildningens utveckling och förändring över tid (Ekholm, 2015; Groth, 2013) har vi också kunnat urskilja delar som bestått genom åren. En princip som grundlades redan när utbildningen initierades, och som finns kvar även i dagens Rektorsprogram, är att rektorsutbildningen ska vara praktisknära. Andra byggstenar som framträder tydligt i rektorsutbildningens historia och som kvarstår i dagens upplägg är:

- att utbildningen bedrivs i sammanhållna grupper och med träffar förlagda på internat
- att lärandet sker i samspel med andra genom bearbetning av litteratur, föreläsningar och hemuppgifter i mindre grupper.

På det universitet i vilket denna studie genomförts delas deltagarna redan vid första utbildningstillfället in i mindre grupper, så kallade lärgrupper. För att stärka rektorerna i sitt yrkesutövande och ge dem beredskap och förutsättningar att hantera olika förväntningar, krav och omvärldsförändringar som de möter i sin yrkesvardag organiseras deltagarna i heterogena grupper om sex till åtta deltagare. Dessa grupper är sammansatta utifrån principen om olikheter utifrån kön, skolform och huvudman och hålls samman under utbildningens tre år. Ytterligare ett skäl till den heterogena sammansättningen är att Rektorsprogrammet är en generell rektorsutbildning, det vill säga att den är inte skolformspecifik utan riktar sig till samtliga skolformer som regleras av skollagen (2010:800). Under internaten avsätts upp till hälften av tiden till lärgruppernas arbete. På denna tid förväntas grupperna samarbeta om arbetsuppgifter initierade av utbildarna. Arbete i lärgrupperna förväntas också ske mellan internaten. Uppgifterna är utformade så att lärgrupperna kan bestämma hur de vill ta sig an dem. Inga krav ställs att alla uppgifter ska göras enligt instruktionerna utan lärgrupperna kan själva utveckla arbets- och förhållningssätt som passar dem.

Syftet med studien som redovisas i denna artikel är att undersöka och förstå rektorernas beskrivningar av de aktiviteter som sker inom lärgrupperna. Våra forskningsfrågor är:

1. Vilka drivkrafter är möjliga att identifiera i rektorers beskrivning av de aktiviteter som sker inom lärgrupperna?
2. Vad möjliggör och begränsar det gemensamma lärandet inom lärgrupperna?

TEORETISKT RAMVERK

För att beskriva och förstå rektorernas beskrivningar av de aktiviteter som iscensätts i lärgrupperna tillämpas två praktikorienterade teorier: teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) samt Illeris (2017) sociala teori om lärande.

Rektorernas beskrivningar av vad som händer i lärgrupperna analyseras med hjälp av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008). Enligt teorin konstitueras en praktik av det som sägs, det som görs samt hur individer relaterar till varandra och till de artefakter som finns inom och utanför den gemensamma praktiken. De aktiviteter som rektorerna beskriver utgörs således av det som sägs, det som görs och hur de relaterar till varandra och till andra och annat inom och utanför Rektorsprogrammet. Det som sägs-görs-relateras hålls på plats, påverkas av och påverkar externa strukturer. Inom teorin benämns dessa strukturer arrangemang. Analytiskt går arrangemangen att särskilja men i realiteten är de invävda i varandra. Specifika arrangemang bildar den aktuella praktikens arkitekturer och är de som möjliggör och begränsar det som händer inom denna. Praktikarkitekturerna utgörs av den aktuella praktikens specifika kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy & Grootenboer, 2014), vilka framträder i tre intersubjektiva dimensioner: *den semantiska*, *den fysiska* och *den sociala dimensionen*. Inom den semantiska dimensionen påverkar kulturella-diskursiva arrangemang vad som är möjligt att säga och prata om inom lärgrupperna. Inom den fysiska dimensionen påverkar materiella-ekonomiska arrangemang vad som är möjligt för lärgrupperna att göra i form av exempelvis tid och plats. Slutligen är det de sociala-politiska arrangemangen som inom den sociala dimensionen påverkar hur deltagarna i lärgruppen relaterar till varandra och till andra utanför lärgrupper. De sociala-politiska arrangemangen innefattar även artefakter som exempelvis instruktioner från utbildare. Samtidigt som praktikarkitekturerna påverkar det som händer inom lärgrupperna påverkas de av de aktiviteter som sker i lärgrupperna. Med stöd av teorin om praktikarkitekturer studeras således inte endast en specifik praktik utan också de omgivande strukturer som påverkar det som händer i den undersökta praktiken, vilket i föreliggande studie utgörs av lärgruppspraktiken.

För att beskriva och analysera lärandet som sker inom lärgrupperna tillämpas Illeris (2017) sociala teori om lärande. Enligt Illeris omfattas lärande av två integrerade processer: ”en samspelesprocess mellan individen och dess omgivning, och en inre mental tillägnelse- och bearbetningsprocess varigenom impulserna från samspelet integreras med resultaten från tidigare lärande” (Illeris, 2017, s. 49–50). Enligt teorin förstås lärande utifrån tre dimensioner: innehålls-, drivkrafts- och samspelesdimensionen. Innehållsdimensionen gäller det som lärs varigenom mening och förståelse kan uppstå så att tillvaron kan bemästras. Inom innehållsdimensionen utvecklas insikt, förståelse och kunnighet. Medan innehållsdimensionen är inriktad på individens tillägnelseprocess fokuserar drivkraftsdimensionen på den mentala energi som innehållsdimensionen kräver. Drivkraftsdimensionen innefattar motivation, känslor och vilja. Osäkerhet, nyfikenhet eller otillfredsställelse hör till sådant som får individer att söka ny kunskap, skaffa större förståelse eller tillägna sig nya färdigheter. Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen aktiveras samtidigt som de på ett inordnat sätt också tar in impulser från samspelesprocesser mellan individer och omgivningen. Inom samspelesdimensionen strävar individer efter att uppnå en social och samhällelig samordning, så att det de lär kan accepteras av andra.

Enligt Illeris (2017) finns en viss parallellitet mellan olika samspelesformer och de olika tillägnelseformerna: kumulation, assimilation, ackommodation och transformation, där de enklaste tillägnelseformerna tenderar att oftare uppträda i samband med samspelesformer som i lägre grad är präglade av aktivitet och engagemang medan sannolikheten är större för ackommodation i samband med de mer aktiva och engagerade samspelesformer.

METOD OCH DATA

Artikeln bygger på individuella halvstrukturerade intervjuer med sju rektorer som följts genom Rektorsprogrammet. Sex av dem började utbildningen hösten 2017 och en av dem vårterminen 2018. Rektorerne intervjuades vid tre tillfällen, i början, i mitten (våren 2019) och i slutet av utbildningen (hösten 2020).

Presentation av undersökningsgruppen

Deltagarna i två av de fyra kursomgångar som började rektorsutbildningen höstterminen 2017 och vårterminen 2018 fick en förfrågan att delta i undersökningen. Under kursomgångarnas första internat gjordes en kort muntlig presentation av undersökningens syfte och design. Därefter fick rektorerna uppmaning att höra av sig om de kände sig intresserade av att delta. Åtta rektorer anmälde sitt intresse. Sju av dessa deltog genom hela undersökningen, fyra kvinnor och tre män. Vid första intervjutillfället arbetade fem av dem som rektorer och två som biträdande rektorer. Två av deltagarna började utbildningen efter ett halvt år i yrket, de övriga efter ett år. Det fanns en spridning mellan stads- och landsbygdsskolor, mellan stora och små enheter och mellan kommunala och privata huvudmän. I gruppen fanns representanter från förskola, grundskola, gymnasium och vuxenutbildningen. Under utbildningens tre år bytte tre av respondenterna verksamhet vilket illustreras i tabell 1.

Tabell 1. Deltagares fördelning på verksamhet vid de tre intervjutillfällena

Verksamhet	Steg 1 – Antal	Steg 2 – Antal	Steg 3 – Antal
Förskola – Åk 6	1	1	1
Förskoleklass – Åk 6	4	2	2
Åk 7 – 9	0	1	1
Gymnasiet	1	2	2
Vuxenutbildningen	1	1	1

Intervjuguide

Varje intervju tog cirka en och en halv timme. Intervjuerna spelades in. Båda forskarna deltog, där en ställde frågorna medan den andra lyssnade, förde anteckningar och kompletterade med ytterligare frågor när något svar eller beskrivning upplevdes otydligt. Exempel på frågor vid första intervjutillfället är: Vad har du hört om Rektorsprogrammet? Vilka förhoppningar har du på vad du ska lära dig? Hur tror du att detta lärande ska gå till? Exempel på frågor vid andra intervjutillfället är: Beskriv utbildningens innehåll. Värdera i relation till dina behov som skolledare. Beskriv utbildningens form. Värdera i relation till dina behov som skolledare. Beskriv arbetet i lärgruppen. Vid sista intervjutillfället följs uttalanden från de två tidigare intervjuerna upp och rektorerna ombeds åter beskriva och värdera arbetet i lärgruppen och sätta detta arbete i relation till upplevda behov av lärande och utveckling.

Analys och bearbetning av det empiriska materialet

Analysarbetet har skett i fyra faser. I första fasan har intervjuerna transkriberats i sin helhet och sorterats utifrån vad som framgår om de aktiviteter (sägs-görs-relateras) som sker inom ramen för lärgruppens samarbete och gemenskap. Detta för att synliggöra den aktuella praktiken, det vill säga lärgruppspraktiken. I andra fasan har materialet reducerats och sammanställts i tre

intersubjektiva dimensioner (Kemmis & Grootenboer, 2008), vilka tjänstgör som rubrikerna i matrisen (se tabell 2). I tredje fasen har Illeris (2017) drivkraftsdimension använts i arbetet med att identifiera framträdande drivkrafter i lärgruppernas aktiviteter, vilka sedan utgjort underlaget till kategoriseringen av tre typiska lärgrupper som presenteras i form av narrativ (Yin, 2011). Dessa tre typer visar hur lärgruppernas aktiviteter genomsyras i huvudsak av tre dominerande drivkrafter med olika särdrag och utmaningar kopplade till lärande. Liknande beskrivningar av typfall har tidigare använts inom skolutvecklingsforskning (se till exempel Blossing, Nyen, Söderström & Tønder, 2015; Hargreaves & Andersson, 1998). I den avslutande fasen har fokus varit att analysera vad som möjliggör och begränsar lärandet inom de tre fiktiva lärgruppstyperna. Här har samspelets- och innehållsdimensionen (Illeris, 2017) och teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) tillämpats. För att stärka trovärdigheten har citat använts i narrativen.

TRE LÄRGRUPPSTYPER

I tabell 2 ges en överblick av de aktiviteter och drivkrafter som framträder och kännetecknar de tre typer av lärgrupper vi identifierat i deltagarnas beskrivningar av vad som händer i lärgruppspraktiken under utbildningen. I intervjuerna med rektorerna har ingen av dem gett en beskrivning av sin lärgrupp som innebär att den kan sägas vara renodlat reflekterande, effektiv eller trivsamt lärgrupp. Vår typindelning är istället ett förtydligande av vad som karakteriserar drivkrafter och aktiviteter i fiktiva lärgrupper. De intervjuades beskrivningar av lärgruppens arbete innehåller således delar av flera av de tre lärgruppstyperna. I samtliga rektorers beskrivningar är det dock en typ som är den dominerande.

Tabell 2. Framträdande aktiviteter och drivkrafter inom tre olika lärgruppstyper

LÄRGRUPPSTYP Drivkraft	INTERSUBJEKTIVA DIMENSIONER		
	DEN FYSISKA	DEN SOCIALA	DEN SEMANTISKA
DEN REFLEKTERANDE Förståelsefokuserade	Samtal om föreläsningar och litteratur Gör gemensamma analyser Utbyter erfarenheter och delar med sig av goda idéer	En lärande gemenskap som bidrar till en djupare insikt om rektorsuppdraget Den heterogena sammansättningen ses som en möjlighet till ett utvidgat lärande	<i>"Man börjar skriva, och sedan kommer man till internatet och diskuterar texten i lärgruppen ... Det är då det händer, det är då boken exploderar, det är då den sätter sig"</i>
DEN EFFEKTIVA Uppgiftsfokuserade	Ett målinriktat arbete Delar upp och fördelar utbildningens obligatoriska arbetsuppgifter	En stöttande arbetsgemenskap som gör det möjligt att klara utbildningens krav i kombination med en pressad yrkesvardag	<i>"Vi ska igenom och många är krassa med att det ska funka, det är en hög arbetsbelastning, därför lägger man ribban att vi ska hjälpas åt att ta oss igenom"</i>
DEN TRIVSAMMA Relationsfokuserade	Tillbringar mycket tid tillsammans, även utanför lärgruppens tilldelade tid Ger varandra utrymme och frihet under internaten	En pålitlig och trygg gemenskap där angelägna problem och dilemman ventileras både inom och utanför utbildningens formella strukturer	<i>"... lärgruppen är mer på ett emotionellt plan – hur mår människan bakom rektors-titeln. Vi kommer lite mer på djupet och bollar känslor, framgångar, misslyckanden och sånt"</i>

I narrativen fokuseras forskningsfråga 1. Här har rektorernas beskrivningar av vad som sker inom lärgrupperna analyserats med hjälp av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) samt lärandets drivkraftsdimension (Illeris, 2017) och utgör underlag i kategoriseringen och beskrivningarna av nedanstående lärgruppstyper.

Den reflekterande lärgruppen

Inom denna typ av lärgrupp är den dominerande drivkraften att tillsammans reflektera och förstå saker som en skolledare behöver känna till i rollen som rektor. Lärgruppen betraktas som en reflekterande gemenskap vilket framträder i gruppens agerande där både gruppmedlemmarnas individuella och gruppens kollektiva reflekterande fokuseras och prioriteras. I den reflekterande lärgruppen framhålls stora delar av innehållet i Rektorsprogrammet som relevant och angeläget. Detta kommer till uttryck i konkret handling då gruppen satsar stor del av den gemensamma tiden till att diskutera och bearbeta internatets föreläsningar, aktuell kurslitteratur och gruppmedlemmarnas individuella examinationsuppgifter. Den kollektiva bearbetningen ses som berikande genom att den bidrar till en fördjupad förståelse av rektorsuppdraget.

En liten anekdot – första boken vi läste var Carlgrens, den enade vi oss om ganska snabbt att ingen riktigt kunde förstå. Men när vi hade diskuterat den en halvtimme fyrtiofem minuter så jaha då var vi med ... Så att man behöver varandra. [Rektor 1]

Även om det verkar omöjligt att ta sig igenom alla böckerna när man ser litteraturlistan, och när man måste läsa böckerna flera gånger för att förstå. Man börjar skriva, och sedan kommer man till internatet och diskuterar texten i lärgruppen ... Det är då det händer, det är då boken exploderar, det är då den sätter sig. Sen blir det likadant med nästa bok. Tycker att böckerna varit professionellt utlagda, i rätt ordning. Det är genomtänkt och det inspirerar mig. Känner mig trygg i det. [Rektor 2]

Föreläsningar och litteraturen ger bränsle till gruppens gemensamma reflektioner kring rektors ansvar och delaktighet i förhållande till barns och elevers lärande och till skolutveckling. Gemenskapen i lärgruppen bidrar på det sättet till en större insikt om rektorsuppdraget och dess relation till andra områden. Rektorsprogrammet skapar en beredskap att förstå. Det hjälper rektorerna att följa med i vad som sker och att kritiskt förhålla sig till det.

Jag tycker att i utbildningen betonas det att har man en samsyn om vad vårt uppdrag innebär så är det lättare att skapa värden för eleverna i slutänden. [Rektor 1]

Gruppen ser dess heterogena sammansättning som något positivt och menar att de enskilda medlemmarnas varierande och ofta vitt skilda förutsättningar skapar möjligheterna till ett utvidgat lärande.

Ja, jag tycker att det är så himla intressant oavsett om det är förskolan eller gymnasieskolan. Problemen och svårigheterna kanske inte visar sig exakt lika men man har dom överallt och att höra, hur angriper du dom? Jag får prata skolutveckling och verksamhet utan att behöva ta beslut om det och det är så himla skönt. Man får försvinna bort och man får nya tankar och idéer och får bekräftelse. [Rektor 1]

Förutom att enskilt och kollektivt inhämta kunskaper läggs också gruppens energi på att stötta varandra så att var och en kan lyckas med uppdraget på hemmaplan. Det kan gå till så att medlemmarna utbyter erfarenheter och delar med sig av goda exempel.

Sammanfattningsvis kan den reflekterande lärgruppens huvudsakliga ambition beskrivas som att i en lärande gemenskap utvecklas till kunniga rektorer med god självkänedom.

Den effektiva lärgruppen

Inom denna typ av lärgrupp mobiliserar drivkraften utifrån de enskilda medlemmarnas strävan att bli godkända på utbildningen. Innehållet i Rektorsprogrammet betraktas i stora drag som formellt fastslaget och de uppgifter som förväntas genomföras ses i första hand som utbildningsledarnas bedömningsunderlag. Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 2, §12) ska samtliga svenska rektorer genomföra Rektorsprogrammet inom fyra år efter att de tillträtt sin tjänst. Detta är ett lagkrav som tas på stort allvar av den effektiva lärgruppens medlemmar.

Vi närmar oss femtio allesammans, vi är vuxna människor med barn och familj. Och vi har ett kvalificerat och viktigt uppdrag och då gäller det att ta det på fullaste allvar och utnyttja tiden. Det är något som växt fram mer och mer, det är på riktigt. [Rektor 3]

Lärgruppsarbetet är en målinriktad verksamhet där medlemmarna fokuserar på att hantera de utmaningar som de ställs inför i utbildningen samtidigt som de arbetar heltid som rektorer. Friheten att själva utforma och genomföra uppgifter uppskattas inte av den effektiva lärgruppen. Otydlighet skapar oro i denna typ av lärgrupp, deltagarna vill på ett tydligt sätt få veta vad som förväntas av dem. Tydliga instruktioner som praktiskt kan följas uppskattas. När de finns växer känslan av att ha kontroll på det som krävs för att bli godkänd.

Jag har sjuttio medarbetare som jag har medarbetarsamtal och lönesamtal med. Jag är mitt i en utbyggnation som säkert tar tjuo procent av min tid, så Rektorsprogrammet har fått stryka lite på foten ...

Vi är väldigt ambitiösa och strukturerade, vi utnyttjar tiden så kan man säga. ... det får inte vara flummigt ... det handlar ju om att alla är så jävla pressade i tid. Man måste veta exakt vad är det man ska leverera ... och jag vill göra rätt direkt för jag har inte tid att göra om det. [Rektor 4]

Den effektiva lärgruppen prioriterar inte det sociala samspelet för att bygga relationer utan använder samarbetet strategiskt för att underlätta arbetet för de enskilda medlemmarna. Konkret kan det innebära att man delar upp kurslitteraturen sinsemellan så att varje individ på så sätt får ansvar för ett mindre innehåll. På internaten redogör de sedan för den bok eller den del de läst vilket ger alla en inblick i den obligatoriska kurslitteraturen.

Vi ska igenom och många är krassa med att det ska funka, det är en hög arbetsbelastning, därför lägger man ribban att vi ska hjälpas åt att ta oss igenom. [Rektor 5]

Gruppen tar ett kollektivt ansvar för de enskilda medlemmarnas möjligheter att klara av utbildningen och de finns där för varandra när någon är beredd att ge upp.

Vi är på olika nivåer och då har vi också så olika tid men jag kan uppleva att jag är inte ensam om det och jag känner ett stort, liksom, peppande. Att vi hjälps åt under tiden. Om man inte förstår uppgifter, vi går igenom dem ordentligt, har vi förstått allting ... På det sättet är det en otrolig trygghet. [Rektor 4]

Sammanfattningsvis kan den effektiva lärgruppens huvudsakliga ambition beskrivas som att man tillsammans hjälps åt att hantera de krav och förväntningar som finns på rektorerna, både på hemmaplan och inom utbildningen.

Den trivsamma lärgruppen

Inom denna typ av lärgrupp är drivkraften den sociala samvaron inom vilken det finns en tydlig ambition att bidra till en pålitlig, trivsamt och otvungen gemenskap. Medlemmarna i den trivsamma lärgruppen tillbringar gärna tid tillsammans, också utöver de schemalagda tiderna på internaten. Det är ett umgänge som kan utvecklas till en god vänskap, både på det personliga och på det professionella planet.

... lärgruppen är mer på ett emotionellt plan – hur mår människan bakom rektorstiteln. Vi kommer lite mer på djupet och bollar känslor, framgångar, misslyckanden och sänt. [Rektor 3]

Den sociala gemenskapen i gruppen gör att medlemmarna ofta väljer att vända sig till varandra när de behöver ventilera problem eller få råd kring ett dilemma som de stött på i sin yrkesvardag. Medlemmarna känner förtroende för varandra, de vågar vara ärliga mot varandra och förstår att de vill varandra väl. Därför är även kontakterna mellan Rektorsprogrammets internat viktiga för medlemmarna i gruppen.

Att den sociala gemenskapen är viktig synliggörs i de prioriteringar som sker inom internatens schemalagda lärgruppstid. Här skiljer sig den trivsamma lärgruppens agerande tydligt från övriga två lärgruppstyper. Det viktigaste för den trivsamma lärgruppens medlemmar är varken att vara effektiv eller att lära tillsammans utan att ge var och en utrymme och friheten att göra det den har behov av eller känner lust för, vilket framträder när en av rektorerna beskriver hur det kan gå till och hur det kan låta i lärgruppen när gruppen diskuterar hur man ska använda lärgruppstiden.

... man jämför sig ju alltid med andra ... och vi tycker att dom andra lärgrupperna är så himla ambitiösa. Vi är mer – måste vi diskutera den där litteraturen? Vi följer inte exakt, nej det har vi aldrig gjort. Och det kan vara så att vi sitter och jobbar i lärgruppen, ska skriva på våra PM och då säger någon:

- men jag orkar inte, kan inte jag få gå och bubbla [sitta i bubbelpoolen; vår notering]?
- Ja, gå du och bubbla, du gör ju vad du vill.
- Ja då kan väl du gå så sitter vi tre kvar här och pluggar.

Det har aldrig varit något utan vi accepterar varandra och att vi är olika. [Rektor 6]

Arrangemanget med att lärgruppen själv får planera lärgruppstiden uppskattas således mycket av gruppen. De enskilda individernas önskemål ges företräde och det förväntade lärandet ses som ett individuellt ansvar.

... om vi ska testa ett sätt att samtala så kanske vi inte testat det just då utan vi kanske går till rummet och kollar mailen och så ses vi om en timme. Men man tar ändå ansvar och sedan ... att man levererar. Jag tänker lärgruppsuppgifter som man ska diskutera, att man tar ansvar för att skicka in dem. [Rektor 7]

Även om gruppen inte prioriterar det kollegiala lärandet uppskattas inslag som föreläsningar och kurslitteratur, i synnerhet sådana som bekräftar medlemmarna.

... alla föreläsningar handlar ju om verksamheten och är idéer och tankar om hur man kan tänka. Och många gånger tycker jag att man får ett kvitto på att man har tänkt ganska rätt.
[Rektor 6]

Sammanfattningsvis är det mest väsentliga för den trivsamma lärgruppens medlemmar att aktivt medverka till att deltagarna får en god social gemenskap.

Avslutningsvis kan tilläggas att samtliga intervjuade rektorer säger att arbetet i lärgrupperna har varit det som gett allra mest under utbildningen. Oavsett grupptillhörighet uttryckte de intervjuade rektorerna att de ingår i den bästa lärgruppen och är övertygande om att övriga lärgrupper inte fungerar lika bra som den egna.

VAD SOM MÖJLIGGÖR OCH BEGRÄNSAR LÄRANDET

Under denna rubrik fokuseras forskningsfråga 2 och analyseras med stöd av innehålls- och samspeleddimensionen (Illeris, 2017) samt teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008).

I den reflekterande lärgruppen är utbildningens innehåll utgångspunkten i gruppmedlemmarnas strävan att skapa förståelse för uppdraget som skolledare i relation till sig själva som individer. Det leder till att deltagarna använder lärgruppstiden till att diskutera och samtala om inslag i föreläsningar och litteratur de själva upplever relevanta. De utbyter erfarenheter och gör gemensamma analyser som kan vidröra djupare känslor av tvivel och otillräcklighet.

... lärgruppen är också högt rankad, sista året speciellt när man har lärt känna varandra ordentligt så blir det ju så att man vågar blotta sig och dela med sig saker ... att man upplever att man är en bluff så visade det sig ... alla kunde ju delge sina tankar om sitt ledarskap och vilka dilemman de ställdes inför att man kände sig mindre bra att man hade den här vanmaktstressten. ... Det gav ju mig jättemycket ... för första året var det lite så där vi kände inte varandra och man vågade inte blotta sig för jag tycker om att blotta mig, så här är det och jag är rädd för det här eller jag är stolt över det här. [Rektor 3]

Innehållet kan på så sätt ge bränsle till en hög grad av samspel inom gruppen som i sin tur kan bidra till ackommodation (Illeris, 2017).

I den effektiva gruppen är utbildningens innehåll lika med den kunskap som utbildningsledningen bestämt och de arbetssätt den rekommenderar, vilket leder till att gruppen prioriterar att göra klart uppgifter.

så fort vi har fem eller sex uppgifter eller vad det står i instruktionen, vi sätter upp direkt så här ... hur mycket tid får det ta och så prioriterar vi. [Rektor 4]

Vi har inte haft ett enda internat där vi hoppat över en enda grej. Någon kanske säger: Vi kanske skulle hinna med en 20 minuters promenad i alla fall. Nej, vi ska göra det här först.
[Rektor 2]

Genom att deltagarna i den effektiva lärgruppen ofta väljer att dela upp arbetsuppgifter mellan varandra riskerar graden av samspel att sjunka vilket försvårar ett ackommodativt lärande.

Den trivsamma lärgruppen fokuserar inte på att följa de instruktioner som finns för arbetet under internaten ... *vi har inte ett så stort behov av att "göra rätt"* [Rektor 6], vilket leder till att uppgifterna hanteras selektivt och varje individs behov här och nu respekteras. En av de intervjuade beskriver hur samtalet om uppgifterna under internatet kunde låta:

Ja ibland så fuskade vi väl lite. Så står det verkligen att vi ska göra hela den så? Ah men det har vi väl pratat om redan? Det gjorde vi väl på fikat? Vi pratade väl om det där? ... men jag tyckte ändå att vi levererade ju [Rektor 7]

Lärande som sker i denna lärgrupp riskerar att stanna vid ett assimilativt lärande.

Vilken identitet en grupp antagit kommer till uttryck inom den sociala dimensionen. Utifrån Illeris (2017) samspelsdimension skapar den reflekterande lärgruppen en identitet av att vara en seriös grupp som gemensamt engagerar sig i att förstå och gruppen utgör en lärande gemenskap.

- ... man jämför sig med andra lärgrupper ... en kvinna ... hon kallar oss för seriösa gruppen.
- Kan du känna att det stämmer?
- Jo men det gör det. Jo, vi är seriösa. [Rektor 3]

Den effektiva gruppen betraktar sig som ambitiösa och bygger sin gemenskap på ett målinriktat arbete med syfte att stötta varandra att klara utbildningen trots hög arbetsbelastning.

Ja vad är vi ...? ... Duktiga och ambitiösa pedagoger, men ... Vi ska igenom och många är krassa med att det ska funka, det är en hög arbetsbelastning, därför lägger man ribban att vi ska hjälpas åt att ta oss igenom. [Rektor 5]

Den trivsamma lärgruppen betraktar sig som självstyrande och den gemensamma identiteten bygger på att bejaka vars och ens behov.

ja där är vi ju väldigt självstyrande och det gillar ju min lärgrupp. Vi sköter det på detta bra sätt. [Rektor 7]

Olika arrangemang, praktikarkitekturer, påverkar på skilda sätt deltagarnas förutsättningar för att lära i samspel. Ett materiellt-ekonomiskt arrangemang med direkt inverkan är det faktum att Rektorsprogrammets fysiska träffar är förlagda som internat som ofta är förlagda till olika konferensanläggningar. Detta gör det möjligt för rektorerna att utveckla trivsamma relationer genom att de kan umgås mer informellt och utanför utbildningens ramar genom att till exempel träna eller ta promenad tillsammans. Samtidigt är detta ett arrangemang som riskerar att stjäla fokus från utbildningen till exempel genom att konferensanläggningens spaavdelning lockar.

Rektorsprogrammet är en befattningsutbildning för rektorer oavhängigt skolform eller äganform. Lärgruppernas heterogenitet är ett socialt-politiskt arrangemang som stärker detta och bidrar till att rektorerna möter en variation på hur rektorsuppdraget kan ta sig uttryck i praktiken. Samtidigt begränsar den heterogena sammansättningen rektorernas möjlighet, i form av tid, att diskutera skolformsspecifika frågor och dilemman med kollegor som är satta att leda verksamhet liknande den de själva leder.

Ett kulturellt-diskursivt arrangemang kommer till uttryck i utbildningsledarnas uppmaning till lärgrupperna att ”ta makten över sitt eget lärande”. Bakom en sådan uppmaning tycks det finnas en idé om att en god lärmiljö präglas av hög grad av delaktighet, ansvar, engagemang och frihet att fatta egna beslut. De uppgifter som finns beskrivna på internatprogrammen blir med utgångspunkt i detta arrangemang kursledningens *förslag* på lärgruppsaktiviteter. Förslagen utgör sedan underlag för förhandling inom respektive grupp. Lärgrupper som kan karaktäriseras som effektiva upplever detta som frustrerande och stressande. Att inte riktigt ha kontroll över vilka moment

som är obligatoriska och att de själva förväntas kunna bedöma vad som är mest angeläget och viktigt bidrar till att en redan hög stressnivå ökar ytterligare i denna typ av lärgrupp. Den effektiva lärgruppen föredrar istället instruktioner där det tydligt framgår vad som ska göras och när det ska göras. Instruktioner uppskattas däremot i mindre grad av lärgrupper som karaktäriseras som trivsamma. Dessa uppskattar valfrihet och eget ansvar eftersom de ger dem möjlighet att avstå från aktiviteter som kan uppfattas som banala, för utmanande eller icke relevanta. Frihet och eget ansvar ger dem dessutom goda möjligheter att utveckla och vårda relationerna i lärgruppen.

Den stora graden av valfrihet som finns inom Rektorsprogrammet är ett socialt-politiskt arrangemang som kommer till uttryck inom den sociala dimensionen i form av relationer mellan individer och mellan olika artefakter så som till exempel förslag på lärgruppsaktiviteter. Detta kan innebära en rad utmaningar eftersom det är långt ifrån självklart att alla är medvetna om sina egna behov eller vad de behöver för att utveckla det egna ledarskapet. Än mer komplicerat blir det när en grupp ska synkronisera enskilda individers behov. Ofta finns det någon eller några i en grupp som har lättare att uttrycka sina behov och åsikter och därför sätter sin prägel på det gemensamma arbetet. Samtidigt är det vanligt att individer anpassar sig till den grupp de tillhör och, på samma sätt som i undersökningen, uppfattar den egna gruppen som den bästa.

Rektorernas arbetssituation på hemmaplan är ytterligare ett arrangemang som påverkar det som händer när lärgrupperna träffas på internaten. Det bristande stöd i form av nedsättning i tid och det bristande intresse för utbildningen från huvudmannen, som flera av de intervjuade rektorerna vittnar om, påverkar lärgruppsarbetet. Stressen i den effektiva lärgruppen är ett exempel på detta. Samtidigt utgör individuella konflikter, svåra beslut och tuffa dilemman viktiga samtalsämnen i lärgrupperna. I den trivsamma lärgruppen stöttar och bekräftar rektorerna varandra medan de i den reflekterande lärgruppen analyserar situationen och försöker ge råd om olika handlingsalternativ.

DISKUSSION

Den redovisade studiens bidrag har varit att undersöka en vanligt förekommande strategi för att organisera lärande inom högre utbildning: att organisera lärande i grupp. Med stöd av teorier har vi identifierat olika arrangemang som både möjliggör och hindrar ett lärande i samspel.

I alla tre lärgruppstyperna försöker gruppmedlemmarna skapa mening och sammanhang i den rektorsutbildning som de är en del av. De försöker få ihop utbildningspraktiken med den egna yrkespraktiken och de försöker hantera den arbetsbörda det innebär att gå en utbildning på avancerad nivå och samtidigt vara nya på ett arbete med stort ansvar och en hög arbetsbelastning.

Det kan, vid en första anblick, tyckas som att den reflekterande lärgruppen är ett ideal både för en utbildningsansvarig och för en deltagare. Gruppen arbetar utifrån utbildningsledningens föreslagna arbetsuppgifter men prioriterar utifrån egna behov, tankar och önskemål. De ökar sin förståelse av kursinnehållet när de bearbetar det tillsammans och kopplar det till den egna yrkespraktiken. Den effektiva lärgruppstypen håller sig mer strikt till arbetsuppgifter och arbetsformer som föreslagits av utbildningsledningen och det som styr är först och främst att bli godkänd på utbildningen. Deltagarna tycks prioritera att göra klart framför att förstå. Men gör vi antagandet att presenterade arbetsuppgifter lever upp till ambitionen att utmana deltagarnas kunskaper och erfarenheter så kan den effektiva lärgruppens strategi bidra till ett lärande som sträcker sig utöver vad som är möjligt att uppnå på egen hand. Uppgifterna skulle kunna ge bränsle till ett lärande som sträcker sig längre än vad gruppens medlemmar själva kan nå. Och ge stimulans till ett lärande inom det Vygotskij (2001) skulle kalla den potentiella utvecklingszonen. Att sortera i dessa uppgifter, som den reflekterande lärgruppen gör, eller att välja bland

uppgifterna så som den trivsamma lärgruppen gör, kan innebära att deltagarna missar att lära och uppleva något nytt.

Den trivsamma lärgruppstypen kan uppfattas undvika lärande genom att ofta välja bort arbetsuppgifter som utbildningsledarna planerat för att i stället prioritera egna behov eller önskemål. Illeris (2017) beskriver hur en motståndspotential kan aktiveras när ett innehåll i en utbildning ses som omöjligt att acceptera. Det skulle följaktligen kunna vara så att deltagarna är skeptiska till ett visst innehåll i Rektorsprogrammet eller att uppgifter som förväntas genomföras strider mot gruppens övertygelse eller behov. Motståndet kan också aktiveras som ett försvar mot den stora mängd läroimpulser och krav på förändringar som rymms inom ramen för utbildningen. Utifrån ett lärandeperspektiv är föreställningen om en aktiverad motståndspotential intressant eftersom den signalerar en hög aktivitetsgrad i gruppen, där deltagarna väljer att genomföra sådana aktiviteter som de anser sig ha nytta av i sin roll som rektor. Den höga aktivitetsgraden kan i sin tur generera akkommodativa processer, även om dessa kanske är av mer defensiv karaktär. Det skulle kunna innebära att det i den trivsamma lärgruppstypen sker ett djupare lärande som är av ett annat slag än det utbildningsledningen planerat.

FÖRFATTARPRESANTATION

Anette Forssten Seiser bedriver forskning inom är skolutveckling och skolledarskap. Hon har ett särskilt intresse för praktikutvecklande forskningsansatser. Vid sidan av att undersöka hur Rektorsprogrammet påverkar rektorernas ledarskap och skolors utveckling använder hon sin forskningstid till att studera skolledningens roll och funktion i olika didaktiska forskningssatningar inom den statliga ULF-satsningen.

Åsa Söderström bedriver forskning med inriktad mot skolutveckling samt forskning som rör skolans värdegrund med speciellt fokus på skolors arbete mot mobbning, kränkning och diskriminering. Hon har även ägnat tid åt fatt ordjupa sig i etiska aspekter av skolledarskap.

REFERENSER

- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Hagen Tønder, A. (2015). *Local drivers for improvement capacity six types of school organisations*. Dorrecht: Springer.
- Eckholm, M. (1981). *Deltagarbedömningar av skolledarutbildningens utfall. En jämförelse mellan två enkätundersökningar*. Linköping: Skolledarutbildningen.
- Eckholm, M. (2015). *Skolledarutbildningen. Fyrtio års tillbakablickande*. Karlstad: Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Eckholm, M., Stegö, N. E. & Olsson, K. (1982). *Skolledarutbildningens kursperioder. Reflektionsdokument från elva besök*. Linköping: Skolledarutbildningens utvärderingsserie. Rapport 3.
- Eckholm, M., Fransson, A. & Lander, R. (1987). *Skolreform och lokalt gensvar. Utvärdering av 35 grundskolor genom upprepade lägesbedömningar 1980–1985*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Groth, E. (2013). *Vilken resa vi har gjort? Rektorsutbildningen vid Karlstads universitet 10 år*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Hargreaves, A. & Andersson, S. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (1981). *Organisationsutveckling genom ledarutbildning. En utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgång*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Education.
- Illeris, K. (2017). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, R. (2016). School leadership development: What we know and how we know it. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 48–68.

- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Enabling praxis. Challenges for education. I: S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Situating Praxis in Practice* (ss. 37–62). Amsterdam: SENSE Pub.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I. & Grootenboer, P. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Pettigrew, A., Schmuck, R. & Vormeland, O. (1982). *International views on the Swedish School Leader Education*. Linköping: Skolledarutbildningens utvärderingsserie. Rapport 6.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2017). *Rektorsprogrammet. Måldokument 2015–2021*. Stockholm: Skolverket.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.