



LULEÅ KOMMUN

## ••• Uppsats för Magisterseminariet



**Efficacy-kulturen – framgångsstrategi  
skapad i mötet mellan rektor och lärare**

*Gunvor Ek*

Uppsats för Magisterseminariet i  
Utbildningsledarskap Statsvetenskap

Umeå universitet Vt/Ht 09

Gunvor Ek

Umeå universitet Statsvetenskapliga  
institutionen Magisterprogrammet med  
inriktning mot utbildningsledarskap  
Vt/Ht 09

## Abstrakt

Denna studie syftar till att i ljuset av skolkulturen, beskriva och skapa förståelse för hur rektors ledarskap bidrar till utveckling av self-efficacy hos sina lärare och en kollektiv efficacy i sin organisation. En kollektiv efficacy definieras som en av alla ”delad känsla och tro på organisationens kompetens och förmåga”. Rektors kommunikation och särskilt de samtal som rektor för med sina lärare och där rektor ger feedback på det pedagogiska arbetet är i fokus för undersökningen. Centrala frågor är hur lärarna vill ha feedback och hur och när och med vilket innehåll rektor ger feedback till lärarna och om denna feedback har förutsättning för uppbyggnad av lärares self-efficacy. För studien har rektor och fem lärare vid två skolor deltagit i intervju och enkätundersökning. Resultat från studien visar att alla lärare vill ha feedback från rektor med variation i form och utförande och att den feedback som ges, med visst innehåll, kan ge förutsättning för uppbyggnad av self-efficacy. Resultatet visar också att rektor, genom ett aktivt och medvetet arbete tillsammans med sina lärare, kan förändra och utveckla rådande skolkultur mot en ökad grad av efficacy och att lärares ledarskap får förutsättning att byggas upp i processer där rektor är stödjande och ibland även agerar instruktivt. Mot resultaten i studien framträder tre dimensioner för rektors ledarskap som framgångsrikt. Dessa är *närhet*, *delaktighet* och *riktning*.

# Innehållsförteckning

Abstrakt.....	5
1 Inledning.....	8
2 Syfte.....	9
3 Metod.....	10
3.1 Kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod.....	10
3.2 Urval.....	10
3.3 Forskningsintervjun.....	11
3.4 Enkät.....	12
3.5 Validitet och reliabilitet.....	12
3.6 Bearbetning och analys av empiri.....	13
4 Teori.....	14
4.1 Feedback.....	14
4.2 Self-efficacy.....	15
4.2.1 Betydelsen av self-efficacy.....	15
4.2.2 Self efficacy som del av social/kognitiv teori.....	16
4.2.3 Källor till self-efficacy.....	16
4.2.4 Lärares individuella och kollektiva efficacy som del av en skolas kultur.....	18
4.3 Feedbacks betydelse för self-efficacy.....	19
4.4 Ledarskapsteorier.....	21
4.4.1 "Det första ledarskapet".....	21
4.4.2 Rektors ledarskap.....	22
4.4.3 Instruktionsledarskap.....	23
4.4.4 Teorisammanfattning och teorianalysmodell.....	25
5 Resultatredovisning och analys.....	26
5.1 Ledarskap och skolkultur.....	27
5.2 Hur och på vad vill läraren få feedback från rektor?.....	28
5.3 Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare?.....	29
5.4 Har den feedback som ges förutsättning att bygga upp lärares self-efficacy?.....	30
5.5 Ytterligare tre källor vid uppbyggnad av self-efficacy.....	33
5.5.1 "Jag prövar och får lyckas".....	33
5.5.2 "Jag lär mig då jag ser att andra kan".....	35
5.5.3 "Känslomässigt läge".....	37
6 Tolkning och diskussion.....	39
7 Slutsatser.....	47
7.1 Resultat och slutsatser.....	47
7.2 Reflektion och begränsningar.....	49
7.3 Framtida forskningsområden.....	50
8 Referenslista.....	51

## **Tabell- och figurförteckning**

- Figur 1. Teorianalysmodell, s. 25
- Figur 2. Teorianalysmodell, utökad, s. 46
- Tabell 1. Ledarskap och skolkultur. Skola 1 och 2 uppdelat resultat, s. 27
- Tabell 2. Hur och på vad vill läraren få feedback? Skola 1 och 2 sammantaget resultat, s. 28
- Tabell 3. Hur och på vad vill läraren få feedback? Skola 1 och 2 uppdelat resultat, s. 28
- Tabell 4. Lärarna önskar få feedback på detta enligt rektorerna. Skola 1 och 2 uppdelat resultat, s. 29
- Tabell 5. Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare? Skola 1, s. 29
- Tabell 6. Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare? Skola 2, s. 29
- Tabell 7. Olika faktorerers förekomst i feedback. Skola 1 och 2, s. 30
- Tabell 8. Feedback. Skola 1, s. 31
- Tabell 9. Feedback. Skola 2, s. 32
- Tabell 10. "Jag prövar och får lyckas". Skola 1, s. 33
- Tabell 11. "Jag prövar och får lyckas". Skola 2, s. 34
- Tabell 12. "Jag lär mig då jag ser att andra kan". Skola 1, s. 35
- Tabell 13. "Jag lär mig då jag ser att andra kan". Skola 2, s. 36
- Tabell 14. "Känslomässigt läge". Skola 1, s. 37
- Tabell 15. "Känslomässigt läge". Skola 2, s. 38

## **Bilagor 1-2**

# **1 Inledning**

”Rösten är ju rektors  
viktigaste redskap och det hon  
signalerar genomsyrar allt”

Så säger en av lärarna, som deltar i denna undersökning och som reflekterar över den betydelse rektor har på skolan. Rösten blir ett uttryck för vad rektor önskar och ger uttryck för i dialog med sina lärare på skolan. Vad rektor gör fungerar som en signal, det genomsyrar allt och blir viktigt.

Rektor har till uppgift att leda och fördela arbetet och är ytterst ansvarig för skolans måluppfyllelse, arbetsmiljö och utveckling. Rektors värdefullaste tillgång i arbetet är den enskilda läraren med var och en sin unika kompetens. Avgörande för framgång är i vilken mån rektor tillsammans med sina lärare förmår skapa en skolkultur och ett lärande klimat där var och en ges möjlighet att utveckla sina personliga tillgångar. Tillgångar som bildar grunden för en gemensam kollegial kompetens som bär framåt i arbetet. En sådan kultur benämns ofta som en kultur av kollektiv efficacy<sup>1</sup> och den innebär en av alla ”delad känsla och tro på organisationens kompetens och förmåga”. Rektors allra viktigaste redskap i arbetet är kommunikationen. Det är framförallt i de samtal rektor har med sina lärare som det finns förutsättning för engagemang och en utveckling av lärare och organisation till högre efficacy. Vilka kännetecken har en skolkultur som uppmuntrar och bejakar individuellt och gemensamt växande och hur ska rektor leda för att skapa en framgångsrik organisation? Vilka samtal för rektor med sina lärare på skolan och på vilket sätt kan rektor ge feedback på det pedagogiska arbetet så att det leder till skolutveckling?

---

<sup>1</sup> Det förekommer ett flertal svenska översättningar av begreppet efficacy, vart och ett med varierande relevans. Ibland översätts self-efficacy med självförmåga (Egidius, 1977). Då enhetlig och allmängiltig översättning dock saknas väljer författaren att behålla begreppet i sin ursprungsform.

## **2 Syfte**

Syftet med uppsatsen är att beskriva och skapa förståelse för hur rektor genom sitt ledarskap och de samtal där rektor ger feedback, bidrar till utvecklingen av self-efficacy hos sina lärare och sin organisation. För att synliggöra likheter och skillnader och göra jämförelser möjliga, undersöks rektors ledarskap och skolkultur i två olika skolor genom valda frågeställningar: Hur och på vad vill läraren få feedback från rektor? Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare? Har den feedback som ges förutsättning att bygga upp lärares self-efficacy?

### Disposition

Uppsatsen börjar med en beskrivning av de metodologiska utgångspunkterna för studien. Teoriavsnittet behandlar de teoretiska utgångspunkterna inom områdena feedback, self-efficacy och ledarskap och avsnittet avslutas med en teorianalysmodell som beskriver metoden för analys av empirin. Resultatredovisningen presenterar studiens huvudsakliga resultat från intervjuer och enkät. Avsnittet innehåller även en initial analys av empirin och jämförelse av de två undersökta skolorna. I diskussionen analyseras de empiriska resultaten och värderas i relation till teorier och en tolkning av ledarskap och organisationskultur görs utifrån tre dimensioner. I den avslutande delen presenteras de slutsatser som studien gett underlag till kopplat till studiens syfte och frågeställningar, reflektion över studien och dess begränsningar samt en kort diskussion om framtida forskningsområden.

### **3 Metod**

#### 3.1 Kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod

Forskningsfrågorna besvaras genom att en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod används. Fördelen med kombinationen är att den kvantitativa metoden ger en generell bild som sedan låter sig analyseras och tolkas genom de kvalitativa intervjuerna. Metoden ger därmed en nyanserad och mer heltäckande bild av fenomenet som studeras och tilliten till analysresultaten stärks. (T D Jick, 1979 i Holme och Solvang, 2008). För den kvalitativa intervjun har lärarens upplevelse och uppfattning om fenomenet feedback varit i fokus och den kvantitativa enkäten synliggör rektors ledarskap och skolkultur.

#### 3.2 Urval

Vid urval av enheter som ingår i undersökningen har strävan generellt varit att uppnå en variation och spridning. Två skolor, som skiljer sig åt då de arbetar med olika åldersgrupper av elever, har deltagit i undersökningen. Urvalet gjordes efter en genomsyn av skolornas hemsidor samt skolornas geografiskt olika lägen. Samtal har initialt förts med rektor om hur urvalet av lärare ska ske. Med hänsyn till rådande omständigheter om vilka lärare som hade möjlighet att delta vid tillfället, har rektor föreslagit olika lärare. Detta urval som enligt Holme & Solvang (2008: 183; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007: 214) riskerar att inte vara representativt för populationen och kan därmed leda till missvisande slutsatser kallas för tillfällighets- eller bekvämlighetsurval. För att säkerställa reliabilitet har kriterier i samråd mellan forskare och rektor fastställts. Urvalet medger därmed representativitet mellan lärare avseende kön och ålder på skolan. Lärarna representerar olika lärarkategorier med olika kompetenser och erfarenheter. Lika för alla som ingår i undersökningen, inklusive rektor är att de har jobbat på sin skola i minst två år. I och med denna urvalsprocess har i förväg bestämts vilka egenskaper de ingående enheterna ska ha och blir i form av ett så kallat kvoturval (Holme & Solvang, 2008). I denna undersökning har totalt 12 intervjuer genomförts, med 5 lärare och rektor vid två skolan. Antalet intervjuer bedömdes därmed vara tillräckligt högt för att, enligt Kvale (2008), mot bakgrund av det valda ämnet kunna belysa olikheter i uppfattningar, möjliggöra generaliseringar och få en spridning mellan till exempel olika lärarkategorier. Med beskrivna justeringar bedöms urvalet för undersökningen vara tämligen väl balanserat och därmed representativt.



### 3.3 Forskningsintervjun

Forskningsintervjun kan liknas vid en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter med ett gemensamt intresse. Det är en specifik form av mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom dialog. Detta samspel är varken anonymt eller neutralt och forskaren medges ett privilegierat och empatiskt tillträde till den intervjuades livsrum. Intervjuaren ska på en kort stund skapa en närhet och bygga upp en atmosfär där den intervjuade känner sig trygg nog att tala om sina upplevelser och känslor (Kvale, 2008). Intervjun handlar i grunden om att hantera balansen mellan ett kognitivt kunskapssökande och den mänskliga interaktionens etiska aspekter. Den stora fördelen och samtidigt utmaningen i intervjusituationen är öppenheten och flexibiliteten där inget på förhand är givet och där intervjuaren har att i stunden hantera och fatta en mängd metodbeslut på en reflekterad nivå. Kvale (2008) liknar att intervjua med ett hantverk ”som är mer besläktat med konst” (s. 83) än andra mer standardiserade metoder. I syfte att skapa ordning och reda samt trygghet i denna intervjusituation för forskare och de intervjuade förbereds intervjuerna på likartat sätt. Forskaren gör en kort presentation av sig själv, vad hon gör och syfte med besöket. Det praktiska förfarandet vid intervjun beskrivs och utrymme ges för frågor eller synpunkter både initialt och i slutet av intervjun. Forskarens möjlighet till full koncentration på ämnet och på dynamiken i samtalet möjliggörs genom nyttjande av bandspelare vid intervjuerna. Intervjuerna transkriberas sen i sin helhet för att underlätta analysen. (Kvale, 2008).

Intervjun är inledningsvis explorativ till sin karaktär då första frågan handlar om att den intervjuade får berätta om ett tillfälle då feedback har mottagits som har givit en positiv alternativt negativ känsla. Beroende av berättelsens innehåll leds intervjun vidare av följdfrågor. Frågemanualen är upplagd för att svara mot de teorier och studier som finns om hur feedback uppfattas generellt för individen och hur fenomenet förhåller sig till uppbyggnad av self-efficacy. Flexibiliteten i intervjun möjliggörs genom att frågemanualen är halvstrukturerad i sex centrala teman (dessa presenteras under rubrik 3.6) som följs upp allteftersom det passar i samtalet. Intervjun i sin helhet är inspirerad av det fenomenologiska idealet som kännetecknas av ett aktivt lyssnande utan förutfattade meningar där den intervjuade får beskriva sina upplevelser utan avbrott för intervjuarens frågor (Kvale, 2008).

### 3.4 Enkät

Enkätens fokus är skolkulturen och för ledarskapet har inspiration hämtats från ett instruktionsledarskap, då denna typ av ledarskap främjar uppbyggnad av self-efficacy hos lärare och kollektiv (Leithwood, K, Beatty, B, 2008). Enkät till rektor och lärare skiljs åt genom att de speglar ett valt fenomen ur bådas perspektiv. Frågorna är sexton till antalet och för svaren används en Likertskala som är fyrgradig (Bell, 1999), vilket innebär att respondenter svarar på i vilken utsträckning de håller med om eller tar avstånd från påståendet. (Bilaga 1, 2)

### 3.5 Validitet och reliabilitet

Validiteten svarar upp mot frågan om undersökningen empiriskt undersöker det vi på den teoretiska nivån påstår att vi undersöker (Ekengren, Hinnfors, 2006; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2007). Risk för validitetsproblem är i regel mindre i kvalitativa studier. Dock kan forskarens närhet till det som undersöks - den intervjuade, innebära ett problem då bestämda förväntningar kan skapas och till exempel den intervjuade betar sig som de tror att forskaren förväntar sig (Holme & Solvang, 2008). För denna undersökning kan det faktum att forskaren presenterat sig med sitt yrke göra att särskilda förväntningar byggs upp. Medveten om möjlighet till påverkan har forskaren valt att vara neutral i intervjun. Reliabilitet innebär tillförlitlighet (Ekengren, Hinnfors, 2006). Kvale (2008) anser att reliabiliteten ska sökas i forskningsprocessens alla faser; i intervjun, utskrift och analys. I denna intervju används till största delen öppna frågor och intervjun leds vidare genom aktivt lyssnande. Reliabiliteten stärks av att det har funnits en medveten strävan att undvika ledande frågor i samtalet. Som ett led i att stärka reliabiliteten i analysarbetet har alla intervjuer initialt lyssnats igenom i sin helhet där tonfall, samspel mellan intervjuare och den intervjuade och eventuell närvaro av ledande frågor noterats. I syfte att så troget ”och nära” som möjligt återge, och i harmoni med den intervjuade och den muntliga stil som personen företräder, har utskrifterna av intervjuerna skett enligt principen ordagrann återgivning.

### 3.6 Bearbetning och analys av empiri

Med vägledning av undersökningens syfte och teoretiska antaganden struktureras intervjumaterialet för att göras tillgängligt för en mer systematisk och grundläggande analys enligt vald metod som Kvale (2008) kallar meningskoncentrering. Metoden, som i grunden är en fenomenologisk metod, innebär att varje intervju struktureras utifrån vart och ett av de centrala teman för intervjuerna och texten koncentreras till kortare och koncisare formuleringar. Genom denna i grunden fenomenologiska metodik analyseras texten så sant och troget den intervjuades livsvärld som möjligt och en vidareutveckling av ingående teman möjliggörs (Kvale, 2008).

Enkäten har behandlats enligt webverktyget Site Vision. Svar på enkäten redovisas dels i sin helhet under rubrik 5.1, samt bearbetas och analyseras gruppvis i de centrala teman som utgör de fyra källorna till self-efficacy (Bandura, 1997).

#### Centrala teman:

#### Bearbetning sker i:

- Hur och på vad vill lärare få feedback från rektor?
  - Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare?
- } Intervju

#### Fyra källor till uppbyggnad av self-efficacy

- ”Jag prövar och får lyckas” intervju och enkätfråga 1- 4, 6, 8
- ”Jag lär mig då jag ser att andra kan” intervju och enkätfråga 5, 9-11
- ”Feedback” intervju och enkätfråga 14-16
- ”Känslomässigt läge” intervju och enkätfråga 7, 12-13

Det teoretiska angreppssättet för uppsatsen kallas teoriprovande, eller abduktion, då uppsatsen utgår från färdiga begrepp och prövar teorin på två skolor. Ur resultatet framstår tre dimensioner som hjälp för tolkning.

## 4 Teori

### 4.1 Feedback

Kommunikation i organisationer möter sociala och psykologiska behov hos individen och är en kunskap som en HR-ledare<sup>2</sup> är medveten om och lägger tonvikt på i sitt ledarskap (Ärlestig, 2008). Enligt teorier om människans behov bär varje människa på ett grundläggande behov av att få känna sig uppskattad och värdefull (Maslow, 1954). Om dessa grundläggande behov inte blir uppfyllda har människan svårigheter att ta in annan information då tankar och känslor i större grad relaterar till relationsproblem än till sakfrågor. Mänskliga behov och relationer är en central del av det dagliga livet och något som varje ledare behöver känna till och förhålla sig till (Bolman & Deal, 2005). Rektors viktigaste verktyg är kommunikationen. Ärlestig (2008) delar i sin multidimensionella bild upp kommunikation i skolan i tre delar och menar att framgångsrika rektorer och skolor använder alla tre aspekter av kommunikationen i vardagligt arbete. Dessa delar är information, tolkning och uppskattning eller feedback. Ärlestig gör en uppdelning av feedback och menar att det finns en förväntan generellt inom professionella yrken som till exempel lärarens, att få feedback på sin yrkesprofession. Denna feedback benämns för *professionell feedback* och den feedback som innebär synliggörande och relationsskapande kallar hon *social feedback*.

Ashford, 1986; Cusella, 1987 i Hoy & Miskel (2008) menar att feedback i arbetsommanhang förväntas innehålla information om hur uppgiften utförs eller hur andra mottar och värderar det individuella utförandet. Det finns två typer av feedback. I det ena fallet förstärker eller framhäver feedback den positiva riktning i vilken individen eller skolan är på väg och då är feedback *positiv*. Feedback är *negativ* då den rättar till en avvikelse (Harris, 1993 i Hoy & Miskel, 2008). Feedback kommuniceras verbalt eller icke-verbalt. Lärare efterfrågar och vill överlag ha mer feedback (Ärlestig, 2008). I systemtänkande modellen, enligt (Senge, 1995) är en organisationens framgång beroende på att individen ständigt strävar att utveckla sitt personliga mästerskap. Detta låter sig göras i ett organisationsklimat som är medvetet stödjande och lärande. Feedback till grupper är väsentligt då Maslow menar att en ökad kunskap om hur man sköter sitt arbete är ett viktigt bidrag till både individens och gruppens lärande och utveckling (1954). Även det psykosociala klimatet påverkas då arbetsgrupper som

---

<sup>2</sup> HR står för Human Relation och är ett av fyra ledarperspektiv som Bolman och Deal, 2005 diskuterar i litteraturen "Nya perspektiv på organisation och ledarskap". Övriga ledarperspektiv är det strukturella, det politiska och det symboliska.

saknar kännedom om hur de lyckas i arbetet, har fler missnöjda medlemmar och är mindre effektiva än andra grupper. (Lennér Axelson och Thylefors, 2005). Feedback kan i organisationer medvetet nyttjas som en teknik som förbättrar kommunikationsprocessen och därmed ökar förståelsen mellan människor. Mer informell eller omedveten feedback är en kontinuerlig och spontan sida av ett socialt samspel som främjar effektiv kommunikation mellan människor (Kaufmann & Kaufmann, 2005). Rutinerna för samtal mellan rektor och lärare i skolor varierar. De enda fasta tillfällen under året som rektor förväntas träffa alla lärare individuellt är i medarbetar- och lönesamtalen. I dessa samtal har återkopplingsrutiner institutionaliserats då dialog förs över lärarens arbete (a.a) Därutöver sker samtal både spontant och planerat mellan rektor och lärare i andra och varierande former. I nästa avsnitt beskrivs grunderna för begreppet self-efficacy.

## 4.2 Self-efficacy

### 4.2.1 Betydelsen av self-efficacy

Inom organisations- och managementlitteratur har empiriska studier om self-efficacy givit likartade resultat och en generell enighet råder om att lärares höga self-efficacy är sammankopplat med elevers motivation och högre resultat i skolan (Hoy & Miskel, 2008; Skaalvik, 2009; Leithwood & Beatty, 2008 m fl). Self-efficacy har även betydelse för lärares inställning och nyttjande av nya innovationer och teknik, sitt förhållningssätt till förändringar i arbetet, grad av arbetstillfredsställelse samt lärares benägenhet att förorda att elever är i behov av specialpedagogisk utredning. Forskningen visar starkt samband mellan brist på self-efficacy och risk för lärares utbrändhet där relationsproblem utgör väsentlig del av den problematiken (Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b i Skaalvik, 2009) samt mellan self-efficacy och trivsel på arbetet (Skaalvik & Skaalvik, 2009b i Skaalvik, 2009). Låga nivåer av self-efficacy hos lärare har visat sig höra samman med en högre sannolikhet att lärare lämnar yrket i förtid (Glickman & Tamashiro, 1982 i Leithwood & Beatty, 2008; Skaalvik, 2009).

#### 4.2.2 Self efficacy som del av social/kognitiv teori

Psykolog Albert Bandura<sup>3</sup> är upphovsman till begreppet self-efficacy. Uppfattad self-efficacy spelar en central roll i den socialkognitiva teorin, där en bärande idé är att kraften hos individ och kollektiv sökes och utvecklas i ett ständigt samspel (Bandura, 1997). Centralt i Banduras teori är att en människas motivationsnivå, känslomässiga läge och agerande mer grundar sig på vad människan *tror* än om vad som objektivt är sanning. Self-efficacy kan ses som ett slags tilltro till *den egna förmågan i relation till uppgift och situation*. Det innebär att self-efficacy kan variera beroende på vilken uppgift individen ska lösa, hur lång tid som finns för uppgiften, vilka hjälpmedel som står till buds, vilka arbetsförhållanden och förutsättningar som föreligger och vilken situation individen står inför (Skaalvik, 2009). Förväntningar av och self-efficacy utvecklas och ändras främst genom egen upplevd erfarenhet av liknande uppgifter i liknande situationer. Bandura definierar ungefär *"Den av människan uppfattade self-efficacyn härrör från tron på sin egen förmåga att organisera och utföra erforderliga handlingar för uppnådd färdighet"* (1997). Self-efficacy bidrar till motivationen genom att förutbestämma vilka mål individen sätter för sig själv, hur mycket ansträngning de kan utstå, hur länge de håller ut i svårigheter och deras motståndskraft mot misslyckande (Hoy & Miskel, 2008; Leithwood, K, Beatty, B, 2008; Kaufmann & Kaufmann, 2005). Ju starkare människor tror på sin förmåga, ju större och ihärdigare är deras ansträngningar. Konsekvensen av hög self-efficacy hos individen blir en vilja att ta på sig och jobba vidare med uppgifter, göra medvetna och aktiva val av uppgift och situation samt ha fokus på problemlösningstrategier. Detta bidrar till minskad känsla av rädsla och oro och ger positiva känslomässiga erfarenheter, vilket i sin tur påverkar resultatet på insatsen (Stipek, 1993 i Hoy & Miskel, 2008). Därför, människor som har samma förmågor men andra nivåer av personlig efficacy, presterar på olika nivåer just på grund av det sätt som de uppfattar och använder sina förmågor i olika situationer (Gist och Mitchell, 1992 i Hoy & Miskel, 2008). Self-efficacy står för framtida förväntningar av nivåer på prestation (Hoy & Miskel, 2008) och utvecklas främst från information av fyra huvudsakliga källor. Dessa källor beskrivs i kapitlet nedan.

#### 4.2.3 Källor till self-efficacy

De fyra källor som self-efficacy utvecklas från är: "Jag prövar och får lyckas" som indikation på kompetens, "jag lär mig då jag ser att andra kan", "feedback" som övertygar om individens

---

<sup>3</sup> Psykolog Albert Bandura (1925- ) verksam vid Stanford Universitetet, USA.

kapacitet samt bedömning ”känslomässigt läge” som handlar om att klimatet påverkar. (Bandura, 1997). Källorna definieras som:

Källa 1. ”Jag prövar och får lyckas” - Egen erfarenhet/upplevelse av kunskap och framgång, eller eget mästerskap, är den enskilt viktigaste källan till self-efficacy. Framgångar har en stark effekt på self-efficacy. Nyligen utförda framgångar höjer efficacy. Misslyckanden ger tvivel på egen förmåga och minskad self-efficacy, särskilt om misslyckandet uppkommer tidigt i en ”uppgifts sekvens” (Bandura, 1997; Hoy & Miskel, 2008) och utan reflektion på om misslyckandet beror på brist på egen ansträngning eller bristfälliga yttre förutsättningar. Efficacy främjas av att prestationsförmågan byggs upp gradvis, förmågan att klara av, och att utsättas för de uppgifter som krävs för uppdraget (Hoy & Miskel, 2008).

Källa 2. ”Jag lär mig då jag ser att andra kan” - Förebild eller ställföreträdande upplevelser. Påverkar self-efficacy genom två processer. För det första sker påverkan genom ökad kunskap. Att observera ”någon som kan” utföra en viss uppgift förmedlar strategier för mig själv att kunna utföra samma uppgift. För det andra bedömer människor sin förmåga genom att jämföra sig med andra. Att se andra utföra uppgiften framgångsrikt kan öka min self-efficacy. Att få erfarenheter genom förebilder är mest inflytelserikt för individer i situationer i vilka de har begränsade möjligheter att personligt utföra uppgiften (Hoy & Miskel, 2008).

Källa 3. ”Feedback”. Används ofta för att få andra människor att tro på sin förmåga och syftar till att stärka människans tro på att hon har kapacitet att nå dit hon vill. Det är lättare att behålla sin känsla av efficacy under svåra förhållanden om personer som bedöms vara betydelsefulla uttrycker en tro på förmågan än om det uttrycks tvivel (Bandura, 1997). Som enda källa till self-efficacy har feedback begränsad kraft och förmåga att ge en hög self-efficacy på lång sikt. Dock kan feedback bidra till ökad self-efficacy om det positiva omdömet håller sig inom en för individen uppfattad realistisk nivå (Hoy & Miskel, 2008). Människor som övertygas genom feedback att hon äger kompetensen att klara en uppgift kommer troligen mobilisera större och mer uthållig ansträngning än om hon tvivlar på sin förmåga och uppehåller sig vid sina personliga brister då svårigheter uppstår. Till den utsträckning som feedback ”blåser” upp self-efficacy och får människor att jobba hårdare kan feedback därtill ge en självbekräftelse för individen som både främjar och utvecklar kompetensen och känslan av personlig efficacy (Gist 1987; Wood and Bandura, 1989; Bandura, 1997).

Källa 4. Känslomässigt läge – det psykosociala klimatet påverkar. Människan tenderar att bedöma sin förmåga utifrån sitt psykologiska och känslomässiga läge på så sätt att om jag mår bra och känner entusiasm inför en uppgift så tror jag mig att kunna prestera bättre och om jag känner oro, är rädd eller stressad så presterar jag sämre (Gist, 1987; Bandura, 1997) Ett effektivt sätt att optimera förutsättningarna för utvecklandet av individers self-efficacy är därför att minimera stressande miljöer för att uppnå psykiskt välbefinnande (Wood och Bandura, 1989). Nedan redovisas studier av betydelsen av efficacy i skolans organisation.

#### 4.2.4 Lärares individuella och kollektiva efficacy som del av en skolas kultur

En viktig del av en skolas kultur är den av alla - lärare, administratörer och servicepersonal, delade känslan och tron på organisationens kapacitet och förmåga att prestera. Denna benämns som *lärares kollektiva efficacy* och innebär att lärarna tror på att lärarkollegiet som helhet har den erforderliga kompetensen som leder till positiva effekter på elevernas resultat i skolan (Hoy & Miskel, 2008). En hög efficacy hos läraren leder till höga förväntningar och en uthållighet i kollegiets gemensamma ansträngningar att lära sig leda elevers lärande till högre nivåer. De fyra källor för uppbyggnad av self-efficacy hos den enskilda individen/läraren (beskrivet under rubrik 4.2.3), är även grundläggande i utvecklandet av en kollektiv efficacy (Hoy & Miskel, 2008; Leithwood, K, Beatty, B, 2008).

Som tidigare nämnts är den starkaste påverkanskällan på efficacy för individen den erfarenhet som görs genom egen upplevd erfarenhet. Detsamma gäller för skolan som helhet då en skolas historik av tidigare framgångar och misslyckanden starkt påverkar lärarnas kollektiva medvetande och känsla av efficacy då skolan står inför nya utmaningar (Goddard, 2001 i Leithwood, K & Beatty, B, 2008). En organisation har även ett ”känslomässigt tillstånd” och likaväl som en individ kan reagera med stress, så gör även organisationen. Organisationer som innehar efficacy fortsätter trots yttre påverkan och kriser att fungera effektivt; egentligen är det så att de i svårigheterna lär sig hur de ska förhålla sig och hanterar därmed svåra utmaningar. Organisationer som har lägre efficacy och som möter samma typ av svårigheter reagerar däremot dysfunktionellt, vilket mer förstärker organisationens och människornas grundläggande känsla av att ”det här kommer inte att gå bra”. En organisations känslomässiga tillstånd har till stor del att göra med organisationens kapacitet att hantera utmaningar (Hoy & Miskel, 2008). Den kanske starkaste kognitiva och känslomässiga påverkan på efficacy är



tron på att ens förmåga är antingen *medfödd* eller *förvärd* (Bandura, 1993). Denna får konsekvenser på hur individen agerar och ser sina möjligheter till förändring och utveckling. En individ som tror att den kan förvärva nya förmågor sätter nya utmanande mål för sig själv. En individ som däremot tror att ens förmågor är medfödda har en tendens att vid svårigheter lägga sina förväntningar på en lägre nivå med sämre resultat som följd. Rektor behöver vara uppmärksam på vilken kultur som råder på skolan. En viktig uppgift är att försöka skapa en ”förvärd-förmåga kultur” på skolan (Rosenholtz & Simpson, 1990 i Leithwood, K & Beatty, B, 2008). Detta görs lämpligast genom aktiviteter som främjar och stärker ett gott kollegialt samarbete och en kollektiv kultur. Forskning visar att lärare i såna kulturer överlag visar högre efficacy (Skaalvik, 2009). Den enskilda lärarens self-efficacy kan påverkas både i positiv och negativ riktning genom beslut av rektor (Skaalvik, 2009; Strand, 2001). Rektor kan som exempel ställa träningsmöjligheter tillgodo för läraren, där läraren utmanas och prövar sig fram och genom att sedan låta lärarna gemensamt reflektera över undervisningen med eleverna utvecklas lärares kollektiva efficacy. Framgångsrika metoder från kollegor lyfts upp i reflektionen och möts av goda exempel från andra skolor och omvärld. Allt utspelas i ett positivt klimat där mera handfasta råd varvas med mer djupgående resonemang om lärandets villkor och uttryck och där inget på förhand är givet (Hoy & Miskel, 2008; Strand, 2001). Rektor kan även ge läraren makt och befogenhet över sin arbetssituation genom ökat inflytande, vilket stärker lärarens känsla av egen kontroll och kompetens och därmed self-efficacy hos läraren. Rektor kan även välja att framhäva goda prestationer på skolan och ge feedback på det utförda arbetet (Strand, 2001). I nästa kapitel redovisas studier om hur feedback kan utformas för att påverka self-efficacy.

#### 4.3 Feedbacks betydelse för self-efficacy

Feedback kan bli uttryckt på ett sådant sätt att den antingen främjar eller förminskar efficacy. Schunk med kollegor har undersökt effekter på self-efficacy genom att ge värderande feedback (Bandura, 1997). (Schunk, 1982a; Schunk & Cox, 1986 i Bandura, 1998). Studierna visar att värderande feedback som framhåller den personliga kompetensen höjer tron på efficacy i högre grad än feedback som ges på ansträngning. Dessutom tycks feedback på skicklighet vara av särskild vikt om den ges i ett tidigare skede (Schunk, 1984b). Då nedsättande eller negativ feedback ges på prestationer kan feedback ha en tendens att bli vag och indirekt. Den riktar sig på uppgifter som är lätta, ges överdrivet på mediokra insatser, och

felaktiga insatser behandlas likgiltigt. Vuxna människor som tar emot sådan indirekt bedömning ser vanligtvis igenom denna feedback och konsekvensen av sådan feedback är att den har en tendens att förminska mottagarens bedömning av sin kapacitet (Lord, Umezaki, & Darley, 1990; Meyer, 1992). Observeras bör att barn som inte har samma förmåga att dechiffrera undertoner i information, uppfattar informationen som ett högt värderande av ordinära prestationer och en indikation på hög kompetens (Lord et al., 1990; Meyer, 1992). Studier har visat att det har betydelse hur och mot vilket mål man uttrycker feedback. Feedback uttryckt på de vinster individen har uppnått är troligare att stödja self-efficacyns utveckling hos individen, medan feedback, som i och för sig är lika informativ men riktad mot tillkortakommanden, det vill säga sånt som individen ej har uppnått, har en benägenhet att minska känslan av personlig efficacy genom att den visar på individens brister. Dessa effekter på efficacy har bekräftats av (Jourden, 1991 i Bandura, 1997).

Nedsättande feedback underminerar människors tro på sig själva och kan leda till förminskad uppfattad efficacy och strävan hos individen. Däremot kan konstruktiv kritik som visar på möjligheter håller uppe och bidrar till en känsla av self-efficacy (Baron, 1988). Positiv uppskattning till människor kan ha betydelse om mottagaren har förtroende för den som ger sin uppskattning. Ju mer trovärdig informationskällan är om mottagarens kompetens, desto mer troligt är det att den personliga efficacyn höjs och blir starkare. Människor har en tendens att lita på värderingar av sin kompetens givna av människor som de bedömer som kompetenta inom det område mottagaren får feedback verkar inom (Crundall & Foddy, 1981). Bäst effekt på efficacy blir det då den följs av tillförlitlig information om mottagarens kompetens och därmed höjer mottagarens tro på att den har förmåga att skaffa sig kompetens, eller då utövaren själv är förebild för den erforderliga förmågan eller kompetensen. Efficacy påverkas även positivt då aktiviteter struktureras i lämpliga steg som tillgodoser en initial framgång med hög nivå och då tydlig feedback tillhandahålls på den pågående processen (Bandura, 1997).

De ovan beskrivna teorier och resultat som har betydelse för feedbacks bidrag för uppbyggnad av self-efficacy, har använts vid analys av intervjumaterialet (se tabell 7 s. 30). I nästa avsnitt presenteras ledarskapsteorier och några gynnsamma förutsättningar för rektor vid uppbyggnad av en skolkultur genomsyrad av efficacy hos individ och lärarkollektiv.

## 4.4 Ledarskapsteorier

### 4.4.1 ”Det första ledarskapet”

#### **Till eftertanke**

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål,  
måste jag först finna denne där hon är och börja just där..  
Sören Kirkegaard

De två första raderna av dikten ”Till eftertanke” av den danske filosofen Sören Kirkegaard (Böttiger, Nordenström, 1999) handlar om att en äkta vilja att hjälpa människor innebär att ”vilja tjäna” och förutsätter en närvaro och en ödmjukhet inför den andre. En dialog av den typ som beskrivs i dikten präglas, enligt Strand (2001), av likvärdighet där samtalen tillåts gripa in i varandra och dialogen som ledningsform blir en process för ömsesidig påverkan (Bolman & Deal, 2005). Isaacs (2004) menar att i en dialog ändras våra relationer och vi går från tanken att få andra att förstå oss, till att istället fördjupa förståelsen av oss själva och av varandra. Strand förtydligar relationen i dialogen och säger att genom att bli sedd av en annan människa och genom att få erfara dennes reaktioner och mening, skapas förståelsen för mig själv - det vill säga min identitet (2001). Allt ledarskap börjar och slutar med en själv (Gronn, 1999 i Beatty, 2005). Ledarens samspel med andra påverkar och är påverkat av den känslomässiga identiteten - den egna och andras. Banden mellan vem vi är och hur vi leder, lär ut och lär oss, är kritiska incitament och avgörande för en skolas framgång. Denna uppfattning sammanfaller även med Caldwells; (1997:ix i Beatty, 2005) ”Framgång i ledarskapet förutsätter en upptäckt och användande av självet som strategisk ledning”. Självet är även centralt vid studier av känslor. Känslor är inte valbara utan de är närvarande i allt som görs. Att leda människor, menar Beatty (2005) handlar inte enbart om att ta hänsyn till människors känslor utan mer om att i skolkulturen skapa mening med känslor, för sig själv och tillsammans med andra. Hennes forskning stödjer att emotionellt intelligenta ledare inom skolor är framgångsrika i sitt ledarskap.

Som en följd av den relation som byggs mellan rektor och lärare i samtalen skapas ett ömsesidigt förtroende och en närhet. Förtroendet är avgörande för hur den feedback som ges från rektor tas emot och uppfattas av läraren. Begreppet förtroende kan definieras som att lita på någon i situationer som präglas av osäkerhet. Fukuyama (1995) definierar denna som en förväntan på att personen kommer att agera i enlighet med de normer som är acceptabla i det

sociala sammanhang som personen tillhör. Om man har förtroende för att en person ska handla på ett bestämt sätt har man inte behov av mera information. Förtroende kan fungera som ersättning för fullständig information (Ouchi, 1980). Förtroende i organisationer mellan människor bygger tillit och är grundval för delegering och handlingsfrihet så att man kan bygga en flexibel organisation som använder resurser bättre (Fukuyama, 1995). I nästa avsnitt förs ett resonemang om målet och riktningen för ledarskapet.

#### 4.4.2 Rektors ledarskap

Rektor kan påverka lärares self-efficacy, individuell och kollektivt, genom ha ett ”starkt” ledarskap som inger en känsla av gemensam vision och syfte med skolan och genom och att tillhandahålla inflytande i alla processer och beslut. Rektor skapar ett kreativt och stödjande klimat för utveckling, uppmärksammar nya undervisningsmetoder samt har höga förväntningar på skolans resultat. Rektor stödjer gruppens arbete med klara specifika målsättningar i syfte att bedöma grupp processen. Rektor ger feedback på gruppens utveckling (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Barr 2004 i Leithwood & Beatty, 2008). Genom rektors feedback övertygas gruppen lärare att de har den erforderliga kompetensen att klara utmaningarna. Feedback stimulerar en grupps problemlösning och bygger upp den kollektiva efficacyn då den bygger på egen erfarenhet samt ger tydliga modeller för framgång (Hoy & Miskel, 2008). En tolkning ger att ett ledarskap som bygger self-efficacy vid skolan är ett aktivt och engagerat ledarskap.

Behov av ett aktivt ledarskap bekräftas även vid svenska studier där det konstateras att rektors engagemang i lärarnas arbetssituation är viktiga förutsättningar för lärarnas möjligheter att vara bra lärare. Denna slutsats dras från en studie där de lärare som har en rektor som regelbundet besöker sin undervisning samt följer upp och utvärderar resultaten i ämnena, beskriver sina arbetsvillkor som gynnsamma och ser allmänt positivt på sina utvecklingsmöjligheter i arbetet (Skolverket, 2006). Möjligen som en spegling av detta efterfrågas det ledarskap, i förslag till ny rektorsutbildning (Utbildningsdepartementet, 2007) ”Tydligare ledarskap i skolan och förskolan – förslag till ny rektorsutbildning”, som benämns det nära ledarskapet. Att leda nära innebär att rektor engagerar sig i den pedagogiska verksamheten genom att regelbundet utvärdera undervisningen, rektor stödjer lärarna och gör uppföljningar av skolans resultat. Ärlestig visar i nyligen utförda studier (2008) att rektorer i framgångsrika skolor ger professionell feedback till sina lärare. I relation till läroplanens

sociala- och kunskapsmål gör rektorer här fler klassrumsbesök, pratar oftare om lärande, undervisning, skolutveckling och resultat med sina lärare (2008).

Ett ledarskap som behöver lyftas upp är det transformativa ledarskapet, som ursprungligen James MacGregor Burns<sup>4</sup> (1978) identifierade och som sedan B. M. Bass<sup>5</sup> (1985) byggde vidare på (Hoy & Miskel, 2008). Det transformativa ledarskapet fokuserar på struktur, kultur och mening och centrala uppgifter för rektor blir att stärka lärarna i deras pedagogiska arbete och med sin professionalisering. Här hjälper ledaren lärarna att erövra en känsla av att äga ett syfte med sitt arbete, startar processer som leder till visionsskapande, inspirerar lärarna till nya utmaningar och prestationer i arbetet (Hoy & Miskel, 2008; Bolman & Deal, 2005; Hallerström, 2006 m fl). Huvudfrågor för den transformativa ledaren är frågor om mening, mål och ”hur” - frågor (Hallerström, 2006). Transformellt ledarskap påverkar lärares kollektiva efficacy positivt enligt Leithwood & Beatty (2008).

En av slutsatserna som görs av Leithwood, K & Beatty, B, (2008) är att rektor ska vara inblandad. Från ”händer-av till händer-på” lyder devisen! Då rektor engagerar sig med lärarna i en aktiv och kreativ dialog om undervisning kommer lärares individuella och kollektiva self-efficacy påverkas positivt. För de lärare som vet att det är tillåtet att lyfta både sina framgångar och tillkortakommanden och särskilt då rektor ”går före” och bjuder på sig själv, finns förutsättning för att dialogen blir präglad av sund självinsikt och sund självkritik. Författarna Tschannen-Moran & Barr, 2004 i Leithwood & Beatty (2008) menar att om rektor leder genom ett instruktionsledarskap är det lättare att nå framgång. I det följande avsnittet följer en beskrivning av denna typ av ledarskap.

#### 4.4.3 Instruktionsledarskap

”Instructional Leadership” eller instruktionsledarskap var aktuellt på 1970-talet i USA då detta ledarskap ingick i forskningen om effektiva skolor och rönste stor framgång (Hoy & Miskel, 2008). Då aktuella resultat visar på behovet av ett aktivt och stödjande ledarskap för skolan, är det intressant att titta på vad ett instruktionsledarskap kan erbjuda. Vid genomlysning av grunderna för ledarskapet är det tydligt att de fyra källorna för ökad self-efficacy bekräftas i ett instruktionsledarskap. Ledarskapet har som huvuduppgift att utveckla

---

<sup>4</sup> Burns, James MacGregor (1979) *Leadership*. New York: Harper & Row

<sup>5</sup> Bass, B. M (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press

skolans undervisning och lärande till att bli mer effektiv. Kännetecknen är att rektor går in och agerar direkt i den miljö som är lärarens, nämligen i klassrummet (Hallerström, 2006). Inom instruktionsledarskapet finns en mängd tester, observationsscheman och checklistor som lärare och rektor använder sig av som underlag för diskussion och analys över klassrumssituationen. Grundtankarna i instruktionsledarskapet är samlade under tre ledarskapsteman. Dessa är att: ”prata med lärarna”, ”stödja lärares professionella utveckling” och ”utveckla lärares reflektion”. Dessa teman förklaras nedan (Blase & Blase, 1998).

Temat ”prata med lärarna” utövas i och kring konferensen där rektor interagerar med lärarna i en reflekterande dialog om undervisning och lärande. Rektors feedback fokuseras på klassrumsobservationer. I kontrast mot hur feedback brukar ges på tidigare händelser så ges feedback formulerade som förslag - proaktivt. Rektor berömmar lärarna oavsett om feedback är beskrivande eller innehåller konstruktiv kritik. Feedbacken blir föremål för samtal mellan lärarna och problemlösande strategier. Rektor finns alltid tillgänglig för feedback för lärarna (Blase & Blase, 1998).

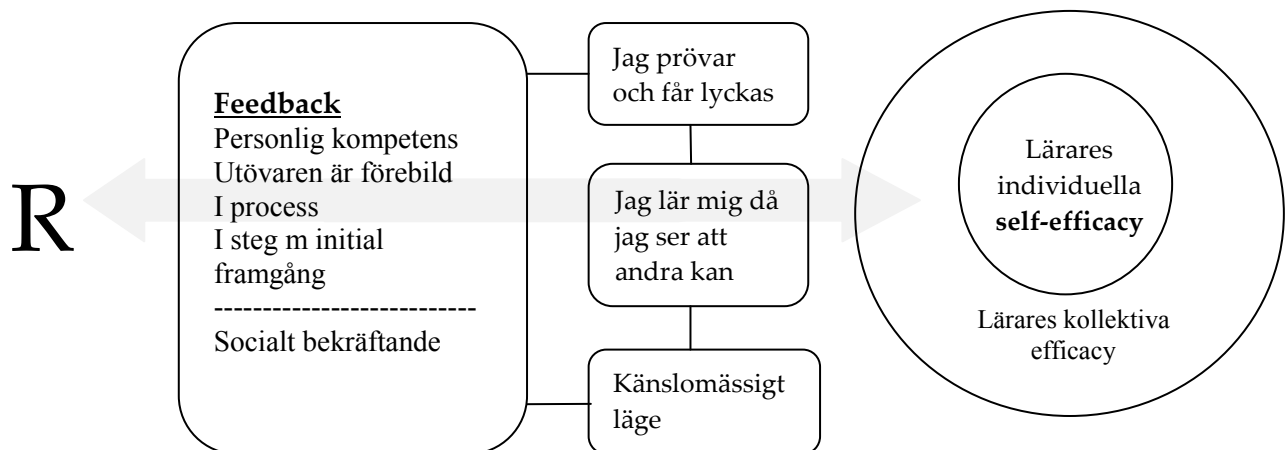
Det andra temat ”stödja lärares professionella utveckling”. Att skapa en lärande organisation är huvuduppgift där tonvikt läggs på utveckling av undervisningsmetoder. Coaching lyfts fram som en effektiv metod att arbeta med (Blase & Blase, 1998). Inom coachningen används begreppet *nära partnerskap* där coachningen beskrivs som en lärprocess mellan individ och coach. Själva coachningen innebär att coachen hjälper ”klienten” att utveckla sin talang, främst genom att ställa frågor, uppmana till handling och ge feedback (Berg, 2004).

I det tredje temat ”utveckla lärares reflektion” söker man nå ett reflekterande förhållningssätt. Reflektion över undervisning och lärandesituationer gynnar utveckling då reflektionen bidrar till att undervisningen tas upp till en mer medveten nivå och lärares praktik analyseras, granskas och alternativa metoder förs upp i dialog. I det reflekterande samtalet mellan rektor och lärare nyttjas feedback som metod för att synliggöra undervisningsmetoder och förhållningssätt (Blase & Blase, 1998).

#### 4.4.4 Teorisammanfattning och teorianalysmodell

Teorier som används handlar om kommunikationens syfte i organisationer och om behovet av feedback för individ och organisation. Begreppet self-efficacy utreds mot bakgrund av effekter av efficacy i organisationer, dess definition och betydelse samt vilka källor som finns för uppbyggnad av self-efficacy. Ett särskilt kapitel med de effekter som är påvisade för lärare och kollektiv på skolor och feedbacks betydelse för self-efficacy där vissa gynnsamma faktorer förekomst lyfts fram. Ledarskapsteorier och antaganden om ledarskap som har god effekt på efficacy avslutar teoridelen.

Teorianalysmodellen visar hur resultatet från intervjuerna behandlas. Sambandet mellan rektors ledarskap och den feedback som ges till läraren analyseras och huruvida denna feedback resulterar till lärares self-efficacy och en kollektiv efficacy. De fyra källorna som en del av skolkulturen analyseras. Enkäten med särskilt fokus på ledarskap och skolkultur kompletterar och frågorna i enkäten värderas i relation till de fyra källorna.



Figur 1 Teorianalysmodell

## **5 Resultatredovisning och analys**

Denna del innehåller en presentation av de resultat som framkom under insamling och bearbetning av enkät- och intervjumaterial. De kvantitativa och kvalitativa resultaten redovisas var för sig. Enkäten presenteras i tabellform där svaren från rektor och lärarna vid båda skolorna redovisas i samma tabell ( tabell 1). Intervjuresultatet redovisas med en deskriptiv utsaga för lärarna och en utsaga för rektor. Skolresultaten redovisas i huvudsak var skola för sig. Första forskningsfrågan ”Hur och på vad vill läraren få feedback från rektor” redovisas även gemensamt (tabell 2). De deskriptiva utsagorna är kompakta innehållsrika beskrivningar och presenteras i tabellerna 2-15. Initial analys av resultatet sker i förklaringstext under utsagorna. Tabell 7 redovisar resultat av olika faktorerers förekomst vid feedback från båda skolorna i samma tabell.



## 5.1 Ledarskap och skolkultur

Tabell 1 – *Ledarskap och skolkultur. Skola 1 och 2 uppdelat resultat*

Enkätfrågor (lärare)	Skola 1					Skola 2					Enkätfrågor (rektor)	
	Instämmer inte alls	Instämmer till en del	Instämmer i stort sett	Instämmer helt	Instämmer inte alls	Instämmer till en del	Instämmer i stort sett	Instämmer helt	Instämmer inte alls	Instämmer till en del		Instämmer i stort sett
1. På skolan finns klara mål vi arbetar mot	0	1	1	3	0	0	0	2	0	0	2	3
2. Skolans kvalitetsarbete är välorganiserat	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	4	1
3. Rektors ledarskap inger en känsla av gemensam vision och syfte med skolan	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	3	2
4. Jag känner mig delaktig i beslut som fattas på skolan	0	3	1	1	0	0	1	1	0	0	2	2
5. Rektor tar ofta initiativ till samtal och erfarenhetsutbyte om lärares arbete på skolan	1	3	0	1	0	0	1	2	0	0	2	2
6. På min skola uppmuntras vi till att utveckla nya undervisningsmetoder	0	2	2	1	0	0	1	0	0	0	3	2
7. Jag upplever att det är ett öppet och tillåtande klimat på skolan	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	3	2
8. På min skola är det viktigt att vara framgångsrik lärare	0	2	2	1	0	0	2	1	0	2	2	1
9. På min skola är det OK att göra fel	0	2	3	0	0	0	2	0	0	2	1	2
10. Lärares eventuella tillkortakommanden utgör grund för reflektion och gemensamt lärande	1	3	1	0	0	0	0	0	0	3	2	0
11. Vi har ett lärande klimat bland kollegor på skolan och vi lär av varandra hela tiden	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	4	1
12. Jag känner mig lugn och trygg tillsammans med kollegorna på skolan	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	2	3
13. Jag vet att om det uppstår problem i mitt arbete kommer jag kunna lösa/hantera dessa på ett bra sätt	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	4	1
14. Jag får beröm och uppmuntran av mina kollegor	0	1	3	1	0	0	0	0	0	0	2	3
15. Jag ger uppskattning till rektor	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2
16. Jag får uppskattning från rektor	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	1	4

Rektors svar  
Siffran anger antal lärare som instämmer med påståendet

## 5.2 Hur och på vad vill läraren få feedback från rektor?

Tabell 2 *Hur och på vad vill läraren få feedback? Skola 1 och 2 sammantaget resultat*

---

Alla lärare säger sig generellt vilja ha feedback i någon form, dock varierar typen av feedback lärare önskar. Drygt hälften av lärarna vill ha en djupare feedback på sitt huvuduppdrag, det vill säga på undervisningen. Knappt hälften av lärarna ger uttryck för behov av feedback av ytligare slag där de vill ha enkel feedback, en form av bekräftelse, både positiv och negativ. Ur båda dessa grupper relativt jämnt fördelat återfinns hälften av lärarna som uppger att deras behov av feedback är stort då det uppstår problem i arbetet och då något är knepigt och svårt till exempel i elevärenden. Denna typ av feedback klassificeras till formen djupare feedback.

---

Lärarna lyfter behov av feedback från rektor med variation på innehåll. Det vanligaste behovet är en djupare form av feedback där lärarna får förståelse för sig själva i sin roll som lärare och där de känner ökad delaktighet och får utvecklas vidare. De vill kunna bolla idéer med rektor och att rektor kan vägleda och komma med synpunkter om upplägg av ämnet eller ämnesgrupper och därmed utveckla undervisningen. Vanligt är, som en djupare form av feedback, behovet av feedback vid tillfällena då det uppstår problem i uppdraget. Lärare vill då att rektor visar förståelse för och finns i dialogen med läraren för att bidra med konkret vägledning och vara ett stöd för läraren i dennes beslut och som det sägs: ”att rektor finns i ryggen” då det behövs. Några lärare uppger sig vilja ha en ytligare mer socialt bekräftande feedback utan beskrivning och egentlig diskussion om vad som gjorts, hur det gjorts, hur det kan kopplas till eget och elevers lärande. Tabell 3 visar resultat från skola 1 och 2 redovisat var och en för sig.

Tabell 3 *Hur och på vad vill läraren få feedback? Skola 1 och 2 uppdelat resultat*

<b>Skola 1 - Lärares perspektiv</b>	<b>Skola 2 – Lärares perspektiv</b>
Av de lärare som uppger sig vilja ha en djupare form av feedback är flertalet från skola 1. En av dessa lärare uppger sig även vilja ha feedback av rektor då det uppstår problem i uppdraget. Endast en av lärarna från skola 1 säger sig enbart nöja sig med en ytligare form av feedback.	Ett fåtal av de lärare som vill ha en djupare form av feedback är från skola 2. Flertalet lärare som önskar en ytligare form av feedback kommer från skola 2. Flertalet lärare vill ha feedback av rektor då det uppstår problem i uppdraget. Endast en av lärarna från skola 2 säger sig enbart nöja sig med en ytligare form av feedback.

Nästan alla lärare på skola 1 uppger behov av djupare feedback. Behovet av feedback då det är svårt är störst på skola 2 och där är samtidigt önskemålet om en ytligare form av feedback vanlig. Tabell 4 åskådliggör rektorernas syn på vad de tror att deras lärare vill ha feedback på.

Tabell 4 *Lärarna önskar få feedback på detta enligt rektorerna. Skola 1 och 2 uppdelat resultat*

<b>Skola 1 – Rektors perspektiv</b> Rektor ger uttryck för att hon tror att lärarna vill ha feedback som är positiv och konstruktiv och visar på lärarens utveckling.	<b>Skola 2 – Rektors perspektiv</b> Rektor säger sig tro att lärarna har behov av att bli bekräftade och styrkta och att feedback gör lärarna ännu bättre på det de är bra på.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Rektor för skola 1 tror att lärarna vill ha feedback av rektor i syfte att bidra till lärarnas ökade självkännetid så att lärarna uppfattar och blir nyfikna på sin egen utveckling. Rektor på skola 2 tror att lärarna vill bli styrkta i sitt uppdrag. Båda rektorerna ger således uttryck för en tro på att lärarna önskar en djupare form av feedback.

### 5.3 Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare?

Tabell 5 *Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare? Skola 1*

<b>Lärares perspektiv:</b> Alla fem lärare uppger att de får feedback av rektor vid de fasta tillfällena som medarbetarsamtal och lönesamtal utgör och som sker en gång per termin/vardera. En av lärarna uppger att rektor och läraren söker upp varandra ibland och då sker feedback från rektor. En annan av lärarna uppger att feedback från rektor kan komma på mail. Rektor har kommit till arbetslag vid enstaka tillfällen.	<b>Rektors perspektiv:</b> Rektor säger att hon ger feedback individuellt i det planerade samtalet; det är medarbetarsamtal, lönesamtal och så nu kvartalsamtal på våren där lärarens tjänst belyses. I övrigt finns rektor mest för att stödja lärarna framförallt i elevvårdsarbetet till exempel på mitterminskonferenser. Rektor lyfter områden som lärares bemötande av och relationer till elever som ämnen för feedback. Rektor är inte nöjd med att hon hittills endast besökt ett fåtal lärare i klassrummet av skäl att: ”det akuta har tagit över” i elevvårdsärenden.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Samstämmighet mellan lärare och rektor föreligger på att feedback från rektor till lärare ges på skola 1 företrädesvis vid fasta tillfällen under året, det vill säga vid medarbetar- och lönesamtal. I övrigt sker feedback vid ett fåtal tillfällen till någon lärare, till exempel vid utvecklingsarbete och föräldrasamtal. Rektor har ambition och planerar att regelbundet göra klassrumsbesök i fortsättningen med särskilt fokus på vissa ämnen. Hon upplever att lärarna efterfrågar rektors besök i klassrummet. Tabell 6 visar hur det ser ut på skola 2.

Tabell 6 *Hur och när sker feedback mellan rektor och lärare? Skola 2*

<b>Lärares perspektiv:</b> Fyra av fem lärare uppger att de får feedback av rektor vid de fasta tillfällena som medarbetarsamtal och lönesamtal utgör och som sker en gång per termin/vardera. Tre lärare säger att rektor söker upp läraren spontant och frågar hur det går i något elevärende. Tre lärare söker upp rektor för samtal.	<b>Rektors perspektiv:</b> Rektor säger att hon oftast ger feedback då hon tycker att hon ser sånt som gynnar barnen. Feedback sker vid lönesamtal och medarbetarsamtal och nytt i år är att rektor även erbjuder gruppsamtal. Rektor gör klassrumsbesök, dock inte i den omfattning hon skulle vilja. Besöken är en förberedelse inför medarbetarsamtal. Genomgående muntlig feedback.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Flertalet lärare vid skola 2 uppger att förutom de fasta tillfällena som medarbetar- och lönesamtalet utgör så sker feedback från rektor vid oregelbundna tillfällen som till exempel vid föräldrasamtal, ämnesmöten eller vid samtal med rektor i elevärenden. Flertalet lärare ger exempel på samtal där antingen läraren själv eller rektor söker upp varandra för samtal. Rektor uppger att feedback från henne för det mesta sker spontant och situationsanpassat. Hon säger vidare att hennes klassrumsbesök sker spontant inför medarbetarsamtalen och besöken kan räcka cirka 20 minuter. Fokus för besöket är ledarskapet i klassrummet.

#### 5.4 Har den feedback som ges förutsättning att bygga upp lärares self-efficacy?

Self-efficacy hos individen utvecklas från information av fyra huvudsakliga källor där feedback är en av dessa. Analysen av den intervjuades upplevelse har tagit fasta på förekomsten av faktorer som främjar uppbyggnad av self-efficacy. Observera att en och samma lärare kan ha fått feedback flera gånger under samma rubrik/faktor medan andra inte alls erhållit feedback. Frågor har ställts om feedback ges/alternativt fås på kompetens eller ansträngning, samt eventuell förekomst av negativ feedback. Socialt bekräftande feedback har noterats. I tabell 7 redovisas resultatet från skola 1 och 2.

Tabell 7 Olika faktorerers förekomst i feedback - Skola 1 och 2

Faktor som främjar self-efficacy								Social feedback	
1 Personlig kompetens framhålls		2 Utövaren är förebild för den erforderliga kompetensen		3 Aktiviteter struktureras i lämpliga steg, initial framgång och feedback på den pågående processen		4 Feedback uttryckt på de vinster som individen uppnått		5 Socialt bekräftande feedback	
Skola 1	Skola 2	Skola 1	Skola 2	Skola 1	Skola 2	Skola 1	Skola 2	Skola 1	Skola 2
Lärare B	Lärare A	Lärare D	Lärare A		Lärare A			Lärare A	Lärare A
Lärare B	Lärare A		Lärare B		Lärare B			Lärare B	Lärare B
Lärare C	Lärare B		Lärare C		Lärare C			Lärare C	Lärare B
Lärare C	Lärare C		Lärare D		Lärare C			Lärare D	Lärare C
Lärare C	Lärare C		Lärare E		Lärare C			Lärare D	Lärare D
Lärare D	Lärare C				Lärare D			Lärare B	Lärare E
Lärare D	Lärare C				Lärare E				
	Lärare D				Lärare E				
	Lärare D								
	Lärare E								
	Lärare E								
	Lärare E								
Ges feedback på kompetens eller ansträngning?									
Vid förekomst av negativ feedback; ges guidning om hur jag kan förbättra mitt beteende?									

Olika faktorerers förekomst vid feedback skiljer sig åt i väsentliga delar mellan skola 1 och 2.

Tabell 8 åskådliggör resultat från skola 1.

Tabell 8 "Feedback" Skola 1

Lärares perspektiv.	Rektors perspektiv.
<p>Tre av lärarna ger exempel på feedback de fått av rektor där den personliga kompetensen framhålls. Antal gånger är ganska jämnt fördelad och som mest tre gånger. Ingen av lärarna uppger att de har fått feedback på processer där aktiviteter struktureras i lämpliga steg. En av lärarna anser att rektor är förebild för den erforderliga kompetensen. Social feedback har alla lärare fått av rektor någon gång. Ingen av lärarna har fått feedback uttryckt på vinster. Den feedback som ges från rektor uppfattas av tre lärare vara mest riktad till lärarens kompetens. En av lärarna uppger att det är lika fördelad mellan ansträngning och kompetens. För en lärare saknas uppgift. Tre av lärarna ger exempel på negativ feedback från rektor. För två av lärarna har denna varit otydlig och gav ingen eller liten guidning för förbättring. En av lärarna tar upp ett tillfälle som negativ feedback givits som gällde annan person.</p>	<p>Rektor ser sin roll att gå in och coacha enskilda individer. Rektor anser att utvecklingssamtal kan bli ganska ytliga och att det beror på vad den andra personen vill, då den bestämmer nivån på samtalet. Rektor brukar lyssna in den andre. Rektor ger ett exempel på då hon givit positiv feedback till en lärare med god effekt. Hon ger exempel på hur feedback från henne har uppfattats negativ av lärare. Hon reflekterar på hur skolkulturen påverkar acceptansen hos lärarna att ta till sig feedback från rektor. Rektor ger hellre feedback på kompetens. Hon ser det som ett bekymmer att lärare anstränger sig för mycket och inte reflekterar. Rektor tror att lärarna vill ha på ansträngning då det syns mer. Rektor menar att negativ feedback är viktig till exempel i lägen då barn far illa. Syftet med negativ feedback är att skapa en gemensam grund för att gemensamt lösa ett problem att lösa och inte för att påtala lärares brister.</p>

Lärarna vid skola 1 uppger sig vara nöjda med medarbetarsamtalet, då rektor är engagerad, intresserad och överhuvudtaget lätt att prata med. Flertalet av lärarna anser inte att rektor är insatt i lärarnas vardagsarbete och de förväntar sig inte heller att rektor ska vara ett aktivt stöd för dem. Undantaget är en av lärarna som anser att rektor ger feedback och är stöd i arbetet. En av lärarna kommenterar rektors frånvaro och konsekvensen därav med: "- Hur ska hon kunna ge feedback om inte hon är med och ser, det går inte riktigt ihop". Rektors ambition är att använda feedback som ett verktyg för att konstruktivt visa på prestationer hos lärarna. De tillfällen rektor gett konstruktiv kritik till lärarna på skolan, tycks de ha haft svårt att ta till sig kritiken och lärarna har istället efterfrågat positiv bekräftelse. Rektors bedömning är att skolkulturen inte är helt mogen för lärarna att ta till sig feedback från rektor, dock finns nu tecken på att det är på väg att vända anser rektor. Rektor märker att lärarna blir glada då de får beröm för sina arbetsinsatser och rektor är noga med att feedback ska vara äkta. Rektor som ställer höga krav på lärarna reflekterar över då hon givit feedback till lärare som inte varit så lyckad och "en del har blivit stött, där det kanske har gett motsatt effekt, alltså inte att de har vuxit utan kanske förkrympts lite grann". Enkätresultatet på frågorna 14-16 beskriver att de flesta lärare instämmer "i stort sett" att de får uppsmuntran av sina kollegor. Här instämmer rektor endast till en del, vilket är en lägre skattning. På frågan om jag ger uppskattning till rektor säger de flesta lärare att de instämmer "till en del". Rektor uppfattar på samma fråga att hon får mer uppskattning av lärarna än vad lärarna själv anser att de ger henne, då hon instämmer "i stort sett".

Feedback från rektor vid skola 1 har begränsad förutsättning för uppbyggnad av lärares self-efficacy, då vissa faktorer saknas och de faktorer som finns är ojämnt fördelade på lärarna. I tabell 9 redovisas resultatet för skola 2.

Tabell 9 "Feedback" Skola 2

<b>Lärares perspektiv.</b>	<b>Rektors perspektiv.</b>
<p>Alla lärare ger i olika omfattning exempel på feedback de fått av rektor där den personliga kompetensen framhållits. Antal gånger varierar mellan lärarna från en gång för en av lärarna till fyra gånger för en annan lärare. Alla lärare har någon gång fått feedback på processer där aktiviteter struktureras i lämpliga steg. Antal gånger mellan lärarna varierar med en gång för en lärare och tre gånger för en lärare. Alla lärare anser att rektor är förebild för den erforderliga kompetensen. Social feedback har alla lärare fått av rektor någon gång. Den feedback som ges från rektor uppfattas av alla lärare som mest riktad till lärarens kompetens, i enstaka fall på ansträngning. Tre av lärarna uppger att de har fått negativ kritik från rektor. Gemensamt för dessa tillfällen är att rektors feedback är konkret, enkel och ger tydlig guidning om alternativt förhållningssätt.</p>	<p>Rektor ger konkreta exempel på tillfällen då hon gett positiv och negativ feedback till olika lärare. Hon reflekterar på hur skolkulturen påverkar acceptansen hos lärarna att ta till sig feedback från rektor. Rektor tror att det är bättre att ge feedback på kompetensen, dock reflekterar hon över att människor har olika förutsättningar och en del behöver mycket tid för att komma fram till samma sak.</p>

Flera lärare vid skola 2 uppger att de får feedback av rektor vid elevärenden som är svåra på olika sätt. Någon lärare får feedback på hur läraren håller möten och svåra samtal, vilket läraren upplever värdefullt. Lärarna upplever att feedback från rektor är särskilt utvecklande då läraren känner sig osäker på hur man ska göra. Att i den situationen få ett förslag eller bara att få bolla med rektor är mer värdefullt än att få positiv förstärkning då det går bra. Eller som rektor säger: Det är viktigt att få ha en "kräkstund", vilket är det samtal som rektor och läraren har direkt efter tuffa föräldrasamtal och det är då de känner efter vart allt "tog vägen". En lärare uppger att rektor kan vara rak i sitt budskap utan att stöta sig. "Det är en gåva", säger läraren. En av lärarna upplever att hon kan vara kritisk mot sig själv och rektors feedback fungerar upplyftande och inger en känsla av att "jag duger som jag är" och "det är bra det jag gör" och läraren vill fortsätta utveckla sig. Rektor reflekterar om den rådande skolkulturen och att här är man ovan vid att en rektor kommer in och "bryr sig" och har synpunkter på lärarnas förhållningssätt. Skolan har en historik av många rektorsbyten och rektor uppger att som en följd av detta finns många informella ledare. Rektor uppger att det har varit lite tufft. Rektor berättar om en gång då hon givit negativ feedback till en lärare som handlade om ett beteende som läraren hade i mötet med elever och vuxna som inte var framgångsrikt. Det blev en stor affär av det på skolan. Läraren förstod inte vad rektor menade och till slut fick rektor vara övertydlig och säga till läraren då beteendet kom upp: "det du nu säger, lägg av med det". Rektor menar att hon skulle använda ungefär samma strategi igen om det blev nödvändigt.

Enkätresultatet på frågorna 14-16 beskriver stor överensstämmelse i svaret då rektor genomgående instämmer ”i stort sett” till alla svar. Lärarna är mer positiva i svaret än rektor, där ungefär hälften av lärarna instämmer ”helt”. Påståendet om lärarna berömmar och uppmuntrar varandra instämmer de flesta lärarna ”helt”.

Feedback som ges från rektor till lärarna på skola 2 är jämnt fördelad såtillvida att alla lärare någon gång fått de olika faktorerna tillgodosedda. Frånsett en faktor finns alla faktorer i rektors feedback som ger förutsättning för uppbyggnad av self-efficacy. I följande avsnitt redovisas resultat från övriga källor till self-efficacy med start på skola 1.

## 5.5 Ytterligare tre källor vid uppbyggnad av self-efficacy

### 5.5.1 ”Jag prövar och får lyckas”

Analysen av denna källa har tagit fasta på de intervjuades upplevelser av de tre områdena delaktighet, ledarskap samt uppdrag/grupp-processer.

Tabell 10 ”Jag prövar och får lyckas”. Skola 1

<p><b>Lärares perspektiv:</b> Alla lärare uppfattar att återkopplingen från rektor till alla i helheten om måluppfyllelsen och det gemensamma arbetet på skolan förekommer antingen i låg grad eller är otydlig. En av lärarna uppger att rektor kan säga till alla att skolan är bra. Två av lärarna uppger att samtal om undervisning och lärande och om lärares professionella utveckling sällan eller aldrig förekommer. En av lärarna saknar en fördjupad diskussion om enskilda ämnens roll och hur dessa gemensamt bidrar till skolans resultat. Två lärare uppger att rektors förmåga att göra lärarna delaktiga i arbetet på skolan är låg. Ett par av lärarna upplever en något högre upplevelse av delaktighet för sin egen eller för ämnesgruppens del.</p>	<p><b>Rektors perspektiv:</b> Rektor berättar att skolan genomgått flera organisationsförändringar över tid vilket fått konsekvenser och inneburit att relationsbyggande fått stå tillbaka. Rektor arbetar tillsammans med en lärare för att utveckla samverkan och få igång bra samverkansprocesser på skolan. Kvalitetsarbetet utvecklas genom att rektor involverat en lärare i processen. Rektor för dialog med ledningsresursen som består av lagledare för arbetslagen.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Flera lärare på skola 1 anser att rektors förmåga att hantera kollegiet och ge feedback till hela gruppen fungerar otillfredsställande. Delaktigheten är låg och det är ganska tyst i storgrupp. Några av lärarna upplever för egen del att de har fått feedback som har varit värdefull för sin utveckling. En av lärarna berättar om att den feedback läraren fick av rektor efter ett möte med föräldrar där läraren kraftfullt gick in och bidrog till en positiv lösning, har varit oerhört värdefull. Feedbacken kändes äkta och ärlig, rektor var ju med. Resultatet är att läraren nu är mer kreativ och avspänd och vågar ta för sig mera, har en stärkt självkänsla och känner sig trygg i sin lärarroll. En annan lärare berättar att den feedback som rektor gett bidragit till att hon känner sig stärkt i sitt arbete och är mer benägen att ta på sig svårare uppdrag. Rektor

uppgger att det över tid har funnits synpunkter angående brister i arbetsmiljön på skolan. Rektors styrka är att möta människor individuellt, och att hon kan vidareutvecklas i att möta laget/gruppen. Rektor har även en kompetens i att leda grupper eller klasser som har konflikter med varandra och hon är villig att ge stöd, dock vill hon inte tränga sig på utan de som vill får hennes hjälp. Enkätresultatet på frågorna 1-4, 6 och 8 instämmer flertalet lärare ”helt” att det finns klara mål att arbeta mot. Frågan om delaktighet bedöms som mest negativt hos lärare där 3 lärare instämmer ”till del”. Rektor har genomgående samma och lägre skattning än lärare – hon instämmer ”till del” på alla frågor.

Det är idag låg förutsättning för uppbyggnad av lärarnas self-efficacy från källan ”Jag prövar och får lyckas” vid skola 1. Skälet är att det saknas en gemensam syn på uppdrag och syfte med skolan och ”vi-känslan” i kollegiet är utvecklad. I tabell 11 redovisas resultat från skola 2.

Tabell 11 ”Jag prövar och får lyckas”. Skola 2

<p><b>Lärares perspektiv:</b> Alla fem lärare ger uttryck för att rektors ledarskap är enkelt och tydligt. Rektor för dialog med enskild lärare, i arbetslagen och i helheten och visar riktning för arbetet på skolan och på vilket sätt den individuella och gemensamma insatsen är viktig för resultatet i helheten. Rektor tar aktiv del i vardagsarbetet på skolan. Två av lärarna ger i olika omfattning uttryck för att rektor lyfter upp olika verksamheter och yrkesprofessioner i skolan och tydliggör hur dessa utvecklar arbetet och bidrar till skolans totala måluppfyllelse och de anser att detta är mycket bra. En av dessa lärare ger uttryck för hög känsla av delaktighet i arbetet.</p>	<p><b>Rektors perspektiv:</b> Rektor anser att hennes ledarskap handlar om att skapa trygghet mellan henne och lärarna. Hon säger att de ofta får påminna sig om varför de är här och att de är här framförallt för att barnen är här. Arbetet hänger ihop med rektors ledningsfilosofi och målen för skolan.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lärarna på skola 2 uppfattar att rektor ofta lyfter upp det gemensamma uppdraget på skolan. På konferenser presenterar rektor resultat på till exempel kvalitetsenkäter och ekonomiresultat och delger lärarna de tankar hon har över det hon ser. Rektor kan beskriva arbetsprocessen för som: "småstegsmetoden för att systematiskt bygga upp någonting". Rektor brukar också tacka alla, inför alla, för allas insatser i offentliga sammanhang. Rektor ser dialogen som ett viktigt redskap för hennes arbete. Hon säger: ”jag tror att man kan prata folk tillrätta”, och ger inte upp även om det möter hinder. Rektor ser som sitt uppdrag att lägga sig i lärarnas arbete och menar att det får lärarna vänja sig vid. Enkätresultatet på frågorna 1-4 om ledarskap och målarbete visar en relativt god överensstämmelse mellan lärare och rektor dock med en generellt något högre skattning från lärarna. På frågan om delaktighet skattar en av lärarna påståendet lägre än rektor och endast ”till del”. På frågorna 6 och 8 som handlar om



utveckling av undervisningsmetoder och att det är viktigt att vara framgångsrik lärare instämmer rektor ”helt”. Lärarna skattar lägre särskilt på den senare frågan.

Det finns idag god förutsättning för uppbyggnad av lärarnas self-efficacy från källan ”Jag prövar och får lyckas” vid skola 2. Skälet är att rektor tydliggör allas betydelse för resultatet i helheten och en ”vi-känsla” skapas i kollegiet. Nästa källa till self-efficacy handlar om att lära sig av andra. Resultat från skola 1 redovisas i tabell 12.

### 5.5.2 ”Jag lär mig då jag ser att andra kan”

Analysen av denna källa har tagit fasta på de intervjuades upplevelser om skolkulturen visar tecken på att vara lärande.

Tabell 12 ”Jag lär mig då jag ser att andra kan”. Skola 1

Lärares perspektiv.	Rektors perspektiv.
En av lärarna uppger att rektor då och då lyfter upp insatser och berömmar på skolan i helheten. Övriga lärare uppger inga sådana exempel. Några lärare uppger att rektor ibland lyfter upp insatser och berömmar i till exempel arbetslag. Några lärare menar att diskussioner om det pedagogiska arbetet sker främst i arbetslagen.	Rektor är mån om och lyfter då och då både enskilda individer och grupper insatser på skolan i helheten. Ytringen sker oftast i form av ett beröm om gott utfört arbete. Rektor betecknar skolkulturen som en kultur ”där man inte får göra fel” och att det kan påverka nya unga lärare på ett negativt sätt. Rektor ser positivt på att lärarstuderanden kommer till skolan och att handledaren har till uppgift att sprida ett förhållningssätt om det goda stödet för nya lärare istället.

En av lärarna vid skola 1 reflekterar hur det känns för den enskilda läraren att få beröm inför kollegiet. För egen del är känslan lite kluven och samtidigt som det känns kul finns tankar om rättvisa och hur det känns för övriga som också gjort ett bra jobb men inte får beröm. En underliggande fundering finns om det är något annat mindre väl utfört jobb som överlappas med berömmet. Rektor har en känsla av att då hon lyfter enskilda personers eller vissa grupper arbetsinsatser så tas det emot med blandade känslor i kollegiet. Känslan beskriver hon som: ”Har hon inte sett mig då?” Rektor ser dock tecken på att en försiktig förändring är på gång och lärare vill visa vad de gör. Enkätresultatet på frågorna 5, 9 och 10 skattar rektor påståendet som instämmer ”inte alls”. Då det gäller frågan 5 om rektor tar initiativ till samtal och erfarenhetsutbyte är lärarna mer positiva i sin skattning. Frågorna 9 och 10 om det är OK att göra fel och om lärares eventuella tillkortakommanden utgör grund för gemensamt lärande skattningen från lärarna betydligt högre. På fråga 11 om grad av lärande klimat skattar rektor ”till en del” och de flesta lärare ”i stort sett”.

Det är idag låg förutsättning för uppbyggnad av lärarnas self-efficacy från källan ”Jag lär mig då jag ser att andra kan” vid skola 1. Skälet är att en lärande kultur, som kännetecknas av ett tryggt och tillåtande klimat där samtal och reflektion över lärande förs, tycks i helheten till stor del saknas på skola 1. En ”rätt och fel” kultur råder i delar. Samtalen mellan lärare förs i grupper och i sammanhang där rektor inte självklart deltar. I tabell 13 redovisas resultatet från skola 2.

Tabell 13 ”Jag lär mig då jag ser att andra kan”. Skola 2

Lärares perspektiv.	Rektors perspektiv
En av lärarna uppger att rektor lyfter goda exempel i helheten. Läraren, vars egen verksamhet ofta varit föremål för detta, lyfter upp och exemplifierar detta arbete. Rektor har även lyft andra verksamheter på skolan. Övriga lärare ger inga exempel på detta arbete.	Rektor lyfter ofta exempel från sina besök i skolan i helheten som gäller till exempel lärares förhållningssätt i mötet med elev. Rektor riktar sig även till enskild pedagog grupp av pedagoger med uppmaning att berätta om något särskilt. Förra året en medveten satsning på att varje arbetslag lyfte fram och berättade om "det goda exemplet" för varandra på skolan. Rektor berömmar även enskilda pedagoger eller grupper inför alla.

En av lärarna på skola 2 berättar om att lärande exempel tas upp i helheten. Rektor säger att hon lyfter exempel på vad som är viktigt på skolan och det är del av rektors medvetna ledarskap för framgång. Ämnet hon fokuserar på vid sin feedback är då hon ser något som gynnar barnen och exemplifierar med att det handlar om att främja lärandet, arbetsmetoder man använt eller hur man förhåller sig till barnen i samtal. Helt enkelt hur man lyfter barnen. Rektor säger: "Jante sitter på varannan stol på den här skolan". Hon ger exempel på då hon inför alla, utan förvarning, tackat en grupp lärare för ett fantastiskt väl utfört arbete och det såg det ut som om ”de höll på att dö”. Rektor menar att det till del råder en mentalitet av rivalitet på skolan och känslan av att det är pinsamt inför de andra att säga att ”vi är duktigare”. Hon säger vidare: ”De duktiga sticker inte ut här och det är väldigt många som jobbar i det tysta och därför är det viktigt att jag som rektor lyfter det goda exemplet hela tiden”. Enkätresultatet på frågorna 5, 9-11 visar bristande samstämmighet mellan lärarnas och rektors svar. På frågorna 5 och 9 som handlar om rektor tar initiativ till samtal och erfarenhetsutbyte och om det är OK att göra fel på skolan är rektor mer positiv i sin skattning än lärarna. Fråga 10 och 11 råder omvänd ordning då lärarna skattar mer positivt än rektor som instämmer ”till del”. Dessa påståenden handlar om lärares tillkortakommanden används för gemensamt lärande och grad av lärande klimat på skolan.

Fast tillfällen har funnits, är denna källa ”Jag lär mig då jag ser att andra kan”, lågt utvecklad hos kollegiet i helhet på skola 2. Rektor visar en uttalad medvetenhet om det goda syftet med

arbetet i denna del och vill fortsätta utveckla. Nästa källa som redovisas är även den sista och handlar om klimatets påverkan på self-efficacy. Resultat från skola 1 redovisas i tabell 14.

### 5.5.3 ”Känslomässigt läge”

Analysen har tagit fasta på hur de intervjuade uppfattar den psykosociala miljön och klimatet på skolan mellan lärarkollegor och rektor. Här presenteras även relations- och förtroendefrågor.

Tabell 14 ”Känslomässigt läge”. Skola 1

Lärares perspektiv	Rektors perspektiv
Fyra av lärarna uppger att stödet i arbetet finns i arbetslaget. Två av lärarna berättar om upplevelser där det framkommer att klimatet för feedback tycks utvecklat på skolan. De flesta lärare uppger att de har en ganska god relation med rektor, dock inte så otvungen/naturlig. Endast en av lärarna har förtroende för rektors kunskaper och söker sig till rektor för hjälp.	Rektor betecknar klimatet som försiktigt, där konflikter undviks och en stark kollegial känsla råder. Rektor upplever att lärarna ser det som att rektor och lärare står på olika sidor och att rektor står på elevernas sida. Hon skulle önska att lärarna såg det gemensamma uppdraget på skolan.

En av lärarna på skola 1 upplever att klimatet har blivit öppnare på skolan. Dock är man generellt försiktig att ge feedback till varandra. Läraren tänker att det kan bero på att man är rädd för att känna sig barnlig, bli missförstådd och möjligen att feedback kan vara ”nästan som fjäsk”. Läraren tror att det i grunden handlar om avundsjuka eller någon typ av vuxensyndrom. En annan lärare uppger att rektor har sagt att ”man får göra fel”. Läraren anser att det finns en gräns för hur mycket fel man får göra och menar att det görs för mycket fel på skolan. Rektor kommer från en verksamhet och en kultur där man av nödvändighet var öppna och använde en mycket rak kommunikation mot varandra i kollegiet. Då rektor kom till skolan uppfattade hon att det fanns en rädsla och en känsla av att här har vi det ”trevligt och mysigt”. Bland annat mot bakgrund av resultat på enkäter om arbetsmiljön på skolan, där arbetsglädjen och arbetskamrater klassas högt över det normala och arbetsledaren klassas långt åt andra hållet, uppmuntrar rektor lärare att konfrontera varandra i frågor. Hon ser det som en framgångsväg för skolan. Rektor sitter på skolan och vill vara tillgänglig för samtal. Enkätresultatet på frågorna 7, 12 och 13 skattar rektor generellt lägre än lärarna. På frågan 7 och 12 som handlar om huruvida klimatet är öppet och om lärarna känner sig trygga med varandra instämmer rektor till ”en del”. Lärarna har en hög instämelse ”i stort sett” och ”helt” på hur trygga de är med sina kollegor, hög instämelse och något lägre om skolklimatet. Fråga 13 om förväntan på att problem kan lösas på skolan skattar lärarna högt med de flesta ”i stort sett” och några ”helt”. Rektor anser att påståendet stämmer ”i stort sett”.

Förutsättning till uppbyggnad av källan ”känslomässigt läge” tycks finnas mellan kollegor i grupper/arbetslagen på skola 1. Källan i helheten är utvecklad, då klimat för uppskattning och feedback mellan lärarna är utvecklad i låg grad och förtroendet för rektor är lågt. I tabell 15 redovisas resultat för skola 2.

Tabell 15 ”Känslomässigt läge”. Skola 2

Lärares perspektiv.	Rektors perspektiv
Tre av lärarna uppger att de i sitt arbetslag har ett öppet klimat och stöttar varandra i uppdraget. Rektor är tillgänglig på skolan, fysiskt, sitter nära. Alla lärare uppger sig ha en god till mycket god relation med rektor och de har förtroende för henne och den kunskap hon besitter. Fyra av fem lärare vet att de får hjälp av henne om de behöver i sitt uppdrag och det ger en känsla av trygghet hos lärarna.	Rektor hänvisar till de många byten av ledare som varit på skolan och att en informell kultur med starka lärare som klivit fram och tagit rollen som informella ledare. Detta innebär att skolan över tid inte haft något egentligt ledarskap vilket satt sin prägel på klimatet. En mentalitet av rivalitet råder där lärarna jämför sig med varandra. Rektor uppfattar ett stort behov från lärarna att få feedback på det de gör.

Lärarna på skola 2 upplever att rektor ger stöd i elevärenden och om det uppstår problem är hon lätt att prata med och hon tar sig tid. Hon är lyhörd och tillgänglig. En av lärarna ger exempel på rektors vilja att sitta nära lärarna med att det hade varit aktuellt att rektoreorna skulle flytta sina arbetsplatser och sitta tillsammans med andra rektorer. Rektor hade då uttryckt att hon skulle då aldrig flytta, med skälet: ” - Jag vill ju vara på skolan, annars hamnar man ju ännu längre bort från medarbetarna”. En av lärarna uppskattar särskilt rektors humor och det sätt hon bjuder på sig själv och berättar om sina egna erfarenheter och tillkortakommanden. Rektor upplever att det är en tuff miljö att vara ledare i jämfört med andra skolor. Rektor reflekterar över behovet hos lärare att få feedback och inser att hon behöver lära sig mera. Insikten om att det är lärarna som sätter normen över vad de behöver feedback på gör att hon ibland reflekterar över att saker är så självklara att hon inte tänker på att även detta vill lärarna höra – ”ska de ha beröm för det där också”. Enkätresultatet på frågorna 7, 12 och 13 skattar rektor generellt lägre än lärarna. Detta är särskilt tydligt på fråga 7 och 12 som handlar om det är ett öppet klimat på skolan och om lärarna känner sig trygga med varandra, där rektor instämmer ”till en del”. Lärarna upplever att påståendena stämmer ”helt” eller ”i stort sett”. Fråga 13 som handlar om förväntan på att problem kan lösas på skolan svarar de flesta lärare ”i stort sett” vilket överensstämmer med rektors åsikt.

Förutsättning till uppbyggnad av källan ”känslomässigt läge” finns på skola 2. Det finns ett förtroende mellan lärare och rektor och stöd i uppdraget och därmed trygghet. Feedback mellan kollegor sker i viss omfattning.

## **6 Tolkning och diskussion**

Denna undersökning har förutsättningslöst sökt svaret på hur behovet av feedback ser ut hos ett antal lärare och den betydelse feedback har ur ett ledningsperspektiv och för en skolkultur. I arbetet med sammanställning av empirin och vid jämförelser mellan skolornas resultat framträder tre dimensioner av ledarskapet. Dessa är *närhet*, *delaktighet* och *riktning*. De tre dimensionerna och dess motsatspar hjälper till att tydliggöra resultatet och tolkningen och diskussionen sker i spannet mellan: *närhet - distans*, *delaktighet - misstro* och *riktning - desorientering*. Metoden och tillvägagångssättet ”att skapa kontraster och göra jämförelser” är en genomgripande metod som skärper förståelsen enligt Kvale (1997).

Lärarna vill ha en rektor som är nära. *Ett nära ledarskap* är förutsättning i den process mellan ledare och följare som framträder mot bakgrund av den feedback som efterfrågas i undersökningen och där närheten möjliggör för ledaren att uppfatta och bemöta individens behov. Förutom att resultaten bekräftar teorin om behov av bekräftelse och uppskattning – så bekräftas även alla andra behov enligt Maslow (1954), förutom de allra mest grundläggande fysiska behoven (mat, kläder, sömn) som får förutsättas redan vara tillgodosedda här. Övriga behov som ges uttryck för är önskemål om feedback som berör *sociala behov* – att bli sedd och att tillhöra, även det behov som handlar om *självförverkligande* som handlar om att utveckla sin inneboende potential och en ökad professionalitet är en stark drivkraft. Intressant är att det ännu mer grundläggande *behovet av trygghet* och då på ett känslomässigt plan, som handlar om att finna ro och ordning, uppleva trygghet och att bemästra inför framtiden, bekräftas då flera lärare ger uttryck för ett behov av skydd och stöd i såna frågor. Resultatet visar att det är just de lärare som själva upplevt sig vara i besvärliga situationer som till exempel svåra elevärenden och som har fått hjälp och stöd av sin rektor, som lyfter just detta behov. Resultatet är föga överraskande då de negativa känslor som ges uttryck för i utsagorna handlar om känslor av olust, skam, risk för att känna sig misslyckad och inte duga och alla är starkt negativa känslor för individen och såna känslor individen vill undvika. Något mer överraskande utifrån konceptet att det ”självupplevda goda strävar jag efter” är att flera av lärarna vid en av skolorna, där flertalet lärare får en djupare form av feedback i uppdraget, även ger uttryck för önskan om en ytligare form av feedback. En tolkning är att en ytligare form av feedback är lättare att ta till sig och förpliktar inte till någon förväntad motprestation på något sätt, det blir de där orden som ”lättar upp” en annars tuff arbetsituation. En annan

tolkning kan ses mot bakgrund av den kultur som har förevarit på skolan med en historik av många rektorsbyten där informella ledare i kollegiet tagit på sig ledarskapet. Skolan har nu en rektor som är tydlig och agerar i enlighet med att rektors roll är att ”lägga sig i” och möjligen är svaren ett uttryck för en förväntan på att rektor ska ”låta lärarna sköta sitt”. Ytterligare tolkning kan vara att begrepp som individers behov, definition av feedback, förväntningar på ledarskapet äger fri tolkning av de enskilda lärarna på skolan och därigenom saknas en gemensam betydelse för kollegiet som helhet och blir därför svårt att prata om och förhålla sig till. Resultatet i denna studie bekräftar även de resultat som påvisar förekomst av en högre grad av arbetsstillfredsställelse i arbetsgrupper där individer upplever sig uppmärksammade av sin ledning.

Feedback från rektor till lärare har som kommunikationsform blivit institutionaliserat vid medarbetar- och lönesamtalen, vilket bekräftas även i denna studie. Utöver dessa samtal finns stor variation i hur samtalen, och därmed tillfällena för feedback, mellan rektor och lärare ser ut på skolan. Här finns en uppenbar risk för ett *distanserat ledarskap* där närheten till rektor till del avgörs på grundval av vilken typ av uppdrag läraren har, då vissa typer av lärare tycks träffa rektor mer. Även rektors fysiska placering, det vill säga var rektor har sitt kontor, har betydelse för vilka lärare som söker och söks upp av rektor. På skolorna i studien utövar rektor en ”öppen-dörr-policy”, vilket betyder att lärare är välkomna in när de vill. Rektors ”öppen-dörr policy” kan medföra att vissa lärare spontant väljer att söka upp rektor medan andra inte gör det och rektors tid styrs av initiativ från lärarna. Dessa resultat bekräftas även i studier av Ärlestig (2008). En rimlig tolkning är att rektors till synes demokratiska förhållningssätt att vara tillgänglig för alla lärare i slutändan riskerar att bli *distanserat* och aningens tillspetsat, odemokratiskt.

Själva utgångspunkten i frågeställningarna för denna undersökning är om rektors feedback har förutsättning att bygga upp lärares self-efficacy. Resultatet bekräftar teorin och visar att feedback har möjlighet att bygga upp self-efficacy då feedback ges i ett sammanhang och av en person som upplevs vara värdefull för läraren. En grund och förutsättning för påverkan av self-efficacy i de situationer som beskrivs här är den *närhet* och *delaktighet* som rektor och lärare ger uttryck för. Några lärare berättar om situationer som kan ha hänt för en relativt lång tid sedan, och berättelserna äger fortfarande en detaljrikedom och en känsla av kraft och tillfredsställelse förmedlas av den som berättar. Den kompetenskänsla som erhållits hos läraren är tydlig. Den tolkning som görs på vad som är gemensamt i dessa berättelser är att

läraren har känt sig kompetent i situationen och att denna kompetens förstärks då rektor bekräftar lärarens kompetens på ett ärligt och äkta sätt. Denna typ av feedback ger motivation till utveckling hos läraren och stärker lärarens tro på sin förmåga att lära sig och skaffa sig ny och utökad kompetens, vilket förstärks av de ageranden lärarna ger uttryck för i denna undersökning.

En faktor i feedback som är oerhört värdefull är då feedback ges i process. Resultatet visar att processen stärker self-efficacy av två skäl här. Det första är att då rektor och lärare möts i *nära* och återkommande samtal i en kontinuerligt reflekterande process, bidrar feedback från rektor till att läraren får syn på sig själv, stärker kompetensen och ökar därmed beredskapen i sitt eget ledarskap. Det andra är att feedback i denna undersökning i de flesta fall handlar om svåra elevärenden och rektors feedback bidrar genom denna process till att stärka self-efficacy hos läraren. Detta kommer sig av att *delaktigheten* och stödet från rektor bidrar till att läraren upplever mindre stress och oro över att inte bemästra situationen och därmed ett ökat psykiskt välbefinnande. Känslan av self-efficacy hos läraren blir ytterligare stärkt om feedback kombineras med en känsla hos läraren att rektor innehar kompetens i frågorna som behandlas, vilket är fallet i denna undersökning. Inom områden som detta, där lärare upplever svårigheter blir naturligt olika känslor hos lärarna synliga och behöver hanteras. De teorier om att emotionellt intelligenta ledare är framgångsrika, det vill säga de som förmår skapa mening med känslor, får klar bäring inom detta område då lärarna ger uttryck för en förståelse och trygghet i att ha sig själv som yttersta redskap i sin profession. Då det gäller känslor så råder full överensstämmelse mellan teorier och resultat om hur eventuell negativ feedback ska vara beskaffad. Sådan feedback måste vara konkret och tydlig *och* i syfte att utveckla *och* med ett hänsynstagande för de känslor som kan uppstå hos läraren. Feedback som saknar dessa ingredienser och som framförs av rektor kan, hur behjärtansvärt ändamålet än är, göra mer skada än nytta och bidra till stark *missstro* i relationen mellan rektor och lärare.

Den faktor i feedback som är uttryckt på vinster förekommer inte i materialet för denna undersökning. Faktorn handlar om att rikta feedback mot vinster som individen uppnått som troligare stödjer self-efficacys utveckling, istället för att feedback riktas mot förluster eller tillkortakommanden som individen inte uppnått, även om det i sig är lika informativ feedback. Individens self-efficacy stärks genom feedback som uppmärksammar och belönar de *försök* som görs för att uppnå resultat. I skola och undervisningssammanhang är det kanske en ovana att diskutera vinster och definiera effekter på elevernas kunskaper som en direkt följd av

lärarnas undervisning. Faktorn är mer användbar i kvantitativa och enkelt mätbara sammanhang. Ett enkelt exempel kan vara en person som vill uppnå viktnedgång, när tre kilo men målet var fem. Feedback som riktas mot de tre kilona har tendens att förstärka self-efficacy istället för att fokusera på de två kilona som inte uppnåtts.

Med utgångspunkt från syftet med undersökningen om hur rektor genom sitt ledarskap kan bidra till utvecklingen av self-efficacy diskuteras resultat från enkät och intervju med fokus på skolkultur och ledarskap. Enkäten har fokus i ett instruktionsledarskap som är främjande för uppbyggnad av self-efficacy. En genomgående tendens är att rektor och lärarna är mer positiva i sin skattning vid den ena av skolorna (2). Då det gäller den första gruppen frågor: 1-4, 6 och 8 som handlar om lärarnas delaktighet, om rektors ledarskap är visionärt med hela skolan i fokus och hur rektor kommunicerar mål och uppdrag samt ger stöd till gruppens utveckling mot målen uppfattar rektor (1) sig själv som tveksam till riktningen för sitt arbete. Här är hennes lärare mer positiva generellt i sin bedömning då flera uppger i intervjuerna att de ser en positiv utveckling hos rektor. Denna rektor säger sig ha insikt om att hennes styrka ligger på det individuella planet vilket får genomslag i denna grupp av frågor som handlar om hur rektor hanterar kollegiet i helheten. På fråga 8 råder låg överensstämmelse mellan svar i enkät och intervju, där rektor i enkäten har skattat påståendet ”På min skola är det viktigt att vara framgångsrik lärare” med att hon instämmer ”till del”. Då rektor i intervjun ger uttryck för att det är viktigt med hög kompetens hos lärarna på skolan, blir tolkningen att rektor i enkätfrågan svarat på hur kulturen är på skolan nu och inte hennes ståndpunkt i frågan. Detta överensstämmer väl med resultatet i övrigt i denna del. Rektor (2) anser sig ha en klar riktning för arbetet i alla delar vilket även hennes lärare bekräftar i ännu högre grad. Enkätresultatet bekräftas i övrigt i intervjuerna.

Resultatet i denna studie och teorier visar att där rektor jobbar mer instruktivt och går in aktivt och skapar *delaktighet* i frågorna tillsammans med sina lärare, har lärares self-efficacy och en kollektiv efficacy förutsättning för uppbyggnad. En fråga öppen för tolkning är hur rektor ser på *delaktighet* och hur det skapas på skolan. Rektor vid skola 1 intar själv, som ett uttryck för delaktighet, en hållning där rektor bejakar och är öppen för lärares egna initiativ att agera, istället för att själv vara drivande. Detta får som följd att lärarna uppger en osäkerhet på vart skolan som helhet är på väg och en otydlighet i vad rektor anser i frågor gällande lärande och undervisning. I perspektivet att bygga efficacy, är ett sådant förhållningssätt föga framgångsrikt. Delaktighet skapas främst då rektor är tydlig med vad hon vill och samtidigt



lyhörd för lärarens behov och där dialogen används för ömsesidig påverkan. Där rektor väntar på lärares initiativ ökar risken för ett ledarskap som blir *misstrott, distanserat* och *desorienterat* vilket bekräftas i denna undersökning.

Den andra gruppen frågor: 5, 9-11 som handlar om skolkulturen visar tecken på att vara lärande skattar båda rektorerna det lärande klimatet lägre än sina lärare. Tolkningen som görs är att rektor med övergripande ansvar för resultaten vid skolan ser frågan om lärande i organisationen som en nyckelfråga. En fråga som vid sin hantering i kollegiet får konsekvenser i skolans – rektors - lärares framförallt större kunskap och därmed förväntade och förändrade förhållningssätt i sitt arbete. Detta kräver att rektor och lärare i helheten skapar det öppna, *nära* och förtroendegivande samtalet i en tillåtande kultur. I studien kopplar lärarna ofta lärandet till det man lär av varandra i arbetslagen – de mer vardagsnära kunskaperna. På fråga 5 där rektor (2) bedömer sin instruktiva sida av ledarskapet ”Rektor tar initiativ till samtal och erfarenhetsutbyte mellan” och så vidare; överensstämmer svaret med intervjuerna då hon agerar mer aktivt och instruktivt i kollegiet. På fråga 9 råder låg överensstämmelse mellan svar i enkät och intervju, där rektor (1) i enkäten har skattat påståendet ”På min skola är det OK att göra fel” med att hon instämmer ”inte alls”. Då rektor i intervjun ger uttryck för att det är viktigt att få göra fel så blir tolkningen att rektor i enkätfrågan svarat på hur kulturen är på skolan nu och inte hennes ståndpunkt i frågan. Detta överensstämmer väl med resultatet i övrigt i denna del. Enkätresultatet bekräftas i övrigt i intervjuerna.

Kunskapen att kunna läsa av och analysera sin skolkultur är oerhört grundläggande för rektors ledarskap. I ”myllan” som växer på skolan grundas de för kollegiet samlade föreställningar, medvetna och omedvetna, som är styrande för det som sker. Att utmana rådande skolkultur kräver i allra högsta grad en klar *riktning* i ledarskapet och devisen ”händer-på” för rektor. I denna studie är arbetslagen på skola 1 sammansvetsade och rektor och lärarna tycks stå ”på olika sidor”. Denna tolkning görs då rektor och lärare på skola 1 till stor del i intervjuerna pratar *om* varandra istället för att prata om ”*vi*” och på det sättet inbegripa sig själv i det som sker på skolan. Rektor önskar mer diskussioner i sakfrågor mellan lärarna. Skolkulturen är ”rätt eller fel” och inte tillåtande. Tolkning som görs är att i en sådan kultur råder en bedräglig känsla av efficacy och som riskerar, då kulturen utmanas, leda till lägre förväntningar och resultat och lägre efficacy. En utveckling mot en ökad samarbetskultur är nödvändig för att en ”förvärd-förmåga-kultur” ska skapas där lärare lär av varandra utan rädsla att göra fel. Rektor (2) är mera aktiv i sitt ledarskap och visar en medveten hållning om *riktning* för

ledarskapet genom de ”goda exempel” hon lyfter i verksamheten. Teorier bekräftar att bäst effekt på self-efficacy erhålles då utövaren har ett ”ett snäpp” bättre kompetens än mottagaren.

Den tredje gruppen frågor: 14-16 handlar om uppskattning ges mellan individerna i skolan. Tolkning av enkäten och intervjuerna ger en relativt samstämmig bild av resultat. Feedback gynnas av ett instruktivt, *delaktigt* och *närvarande* ledarskap där feedback ofta ges som förslag och är framåtsyftande. En förutsättning för att feedback ska ge effekt är att den som tar emot feedback har förtroende för den som ger feedback.

Den fjärde gruppen frågor: 7, 12-13 handlar om den psykosociala miljön, som öppenhet i klimat och förtroende- och relationsfrågor. Genomgående för enkätsvaren är att rektor vid båda skolorna skattar klimatet lägre än lärarna gör. Tolkningen som görs är att rektor och lärare har olika mycket insyn i varandras ”vardag” alternativt bristande samsyn eller förväntan på hur och vad vi kommunicerar om, och i vilka syften, på skolan. Mot bakgrund av teorier om organisationers känslomässiga tillstånd och förmåga att möta utmaningar blir ett klimat med låg känslomässig beredskap lätt utmanat. Här behöver rektor möta upp lärarna i en *nära*, förtroendeskapande och fördjupad dialog om förväntningar på relation, ansvar och hur ett gott klimat skapas. Ytterligare tolkning av resultatet i denna del visar att den mest avgörande skillnaden i ledarskapet är att lärarna har gott förtroende och god relation med rektor (2), vilket inte riktigt är fallet för rektor (1). Ett faktum som till del har att göra med att rektor (2) i sitt ledarskap på olika sätt tar hänsyn till lärarnas känslor. Dessa förhållanden avspeglar sig i ledarskapets förutsättning i att bygga efficacy på skolorna.

Det har av materialet framgått rektors betydelse för skolans utveckling. Uppdraget kräver kunskap och självinsikt och insikten om att rektor med sin egen person är det viktigaste redskapet i arbetet. Båda rektorerna i undersökningen ger uttryck för en självkänedom och ger exempel på hur de vill utveckla sitt ledarskap. Som rektor är det väsentligt att reflektera över och bli medveten om sin egen self-efficacy i olika situationer och utifrån de förväntningar och krav som ställs på rektor, söka tillfällena att utveckla sitt eget mästerskap, att ha goda förebilder i arbetet och att lära av andra och både ge och få feedback.

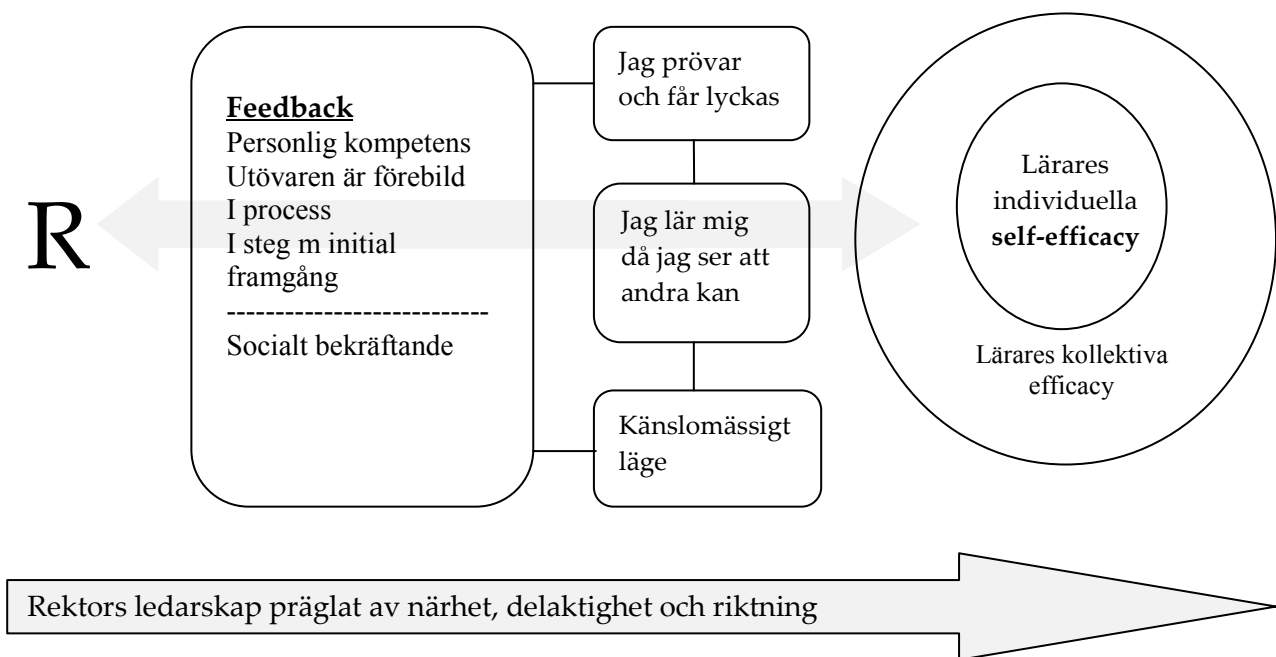
Den skola (2) där rektor visar ett aktivt och engagerat ledarskap tenderar att ha lärare med stärkt efficacy. Tolkning av resultatet i denna studie och mot bakgrund av teorier är att rektor

ska lägga ”händerna på” sin verksamhet. Vilken betydelse menas här? Ska rektor gå ända in i klassrummet och agera tillsammans med läraren som i ett instruktionsledarskap? Resultatet från intervjuerna med lärarna visar att handledning efterfrågas i mer handfasta frågor gällande undervisning och behovet av instruktiv ledning blir tydlig då det gäller svåra situationer och problem att lösa för läraren. En rektor som vid sådana tillfällen går in aktivt och instruktivt och ger feedback i utvecklingssyfte med; ”prova det här”, ”har du tänkt på?” är oerhört värdefullt. I en sådan dialog används naturligt de tre teman som är grund för ett instruktionsledarskap; dialog och feedback, stöd för lärares professionella utveckling och en utveckling av reflektionen. Resultatet från denna undersökning visar en frånvaro av ett renodlat instruktionsledarskap på skolorna. Lärarna, framförallt på skola 2, upplever ändå ett stort stöd från sin rektor.

Vad gäller klassrumsbesök ger båda rektorerna uttryck för en vilja att göra flera sådana. Lärarna uppger att det vore positivt att rektor kom in i klassrummet för att få kännedom om lärarens arbete. En av rektorerna gör besök innan medarbetaresamtal, den andra rektorn hos någon lärare någon gång. Self-efficacys uppbyggnad främjas i ett *nära* och *delaktigt* ledarskap där rektor genom egna upplevelser kan ge feedback till läraren på det som är lärarens huvuduppdrag i skolan – nämligen lärarens möte med eleven. Det framgår därför av resultatet att lärare har behov av feedback på sin undervisning. Rektor och kollegiet som helhet kan sinsemellan verka för att lärare gör klassrumsbesök hos varandra.

Tolkningen ger att ledarskapet handlar om att rektor genom olika aktiviteter skaffar sig en rik tillgång av upplevelser och insikter om hur det ser ut på skolan. En kunskap som ger rektor mandat och som rektor sedan väljer att använda i ett *nära ledarskap* tillsammans med den enskilde läraren och kollegiet. Då rektor har vardagskännedom och ”är ett med sin skolkultur” kan rektor fullt ut agera och samverka tillsammans med sina lärare. Det aktiva ledarskapet handlar måhända mer om ett transformativt ledarskap där rektor äger agendan på skolan, kommunicerar, inspirerar, och i kreativ utvecklingsdialog med den enskilde läraren och lärarna på skolan skapar struktur, kultur och mening.

Teorianalysmodellen genom vilken resultatet från intervjuerna behandlas, (tidigare beskriven på s. 25), kompletteras här med de tre dimensioner av rektors ledarskap som visat sig vara framgångsrikt för att bygga en kultur av efficacy – *närhet*, *delaktighet* och *riktning*.



Figur 2. Teorianalysmodell, utökad med de tre dimensionerna för rektors ledarskap

## **7 Slutsatser**

Denna del syftar till att sammanfatta genomförd studie och i centrala delar kortfattat presentera resultat och slutsatser, begränsningar och intressanta forskningsområden att studera i framtid.

### 7.1 Resultat och slutsatser

Resultatet från genomförd studie presenteras och analyseras i relation till teorier och studiens syfte med de ingående frågeställningarna här presenterade i form av påståenden.

- Så här vill lärarna få feedback från rektor.

Alla lärare i undersökningen vill ha feedback av rektor. Drygt hälften av lärarna vill ha en djupare feedback på sitt huvuduppdrag, det vill säga på undervisningen. Knappt hälften av lärarna ger uttryck för behov av feedback av ytligare slag där de vill ha enkel feedback, en form av bekräftelse, både positiv och negativ. Ur båda dessa grupper relativt jämnt fördelat återfinns hälften av lärarna som uppger att deras behov av feedback är stort då det uppstår problem i arbetet och då något är knepigt och svårt till exempel i elevärenden. Särskiljande för resultatet vid skolorna är att fler lärare vid skola 1 än skola 2 vill ha djupare form av feedback. Vid skola 2 uppger fler lärare sig vilja ha feedback vid svårigheter än vid skola 1. Här uppger även fler av lärarna att de önskar ytlig feedback.

- Vid dessa tillfällen får lärare feedback från rektor.

I stort sett alla lärare får feedback av rektor vid de fasta tillfällen som medarbetarsamtalet och lönesamtalet utgör och som sker en gång per termin/vardera. Därutöver varierar antalet tillfällen för olika lärare och skola. På skola 1 sker feedback relativt sparsamt och vid enstaka tillfällen då rektor eller lärare har särskilda ärenden. På skola 2 söker rektor och lärare upp varandra mer frekvent, till exempel vid elevärenden eller spontant.

- Rektors feedback och förutsättning för uppbyggnad av lärares self-efficacy.

Förekomst av faktorer som har betydelse för uppbyggnad av self-efficacy har analyserats ur rektorernas feedback. Det råder en väsentlig skillnad i hur rektor vid skola 1 och 2 ger feedback. Rektor vid skola 2 ger feedback där lärares personliga kompetens framhålls och alla lärare uppger att de anser att rektor är förebild för den erforderliga kompetensen.

Feedback från rektor ges även i en återkommande process där lärarnas kompetens och profession gradvis stärks och rektors feedback har även instruktiva inslag vilket är särskilt värdefullt då läraren upplever svårigheter i uppdraget. Här ger rektor feedback mer frekvent och till alla lärare på skolan. Vid skola 1 är feedback från rektor sparsam och alla lärare får inte feedback. Feedback i process saknas helt på skola 1 och få lärare anser att rektor är förebild för den erforderliga kompetensen. Förutsättning för uppbyggnad av self-efficacy genom rektors feedback finns således på skola 2, dock inte på skola 1.

Resultatet från undersökningen i övrigt visar att skolor med ett aktivt och engagerat ledarskap tenderar att ha lärare med stärkt self-efficacy, lärare som vågar vara mer utmanande i sitt eget pedagogiska ledarskap. I dessa skolor leder rektor nära sina lärare, möter läraren enskilt och i grupp, frågar upp och finns med i de lärandeprocesser och samtal som förs på skolan. I kollegiet förs samtal om vision, mål och mening och kännetecknen för kulturen är att den är lärande och stödjande. Rektors ledarskap är tydligt och när det behövs både konkret och instruktivt. Läraren är delaktig och känner engagemang och tar ansvar för sin skolas utveckling. Det psykosociala klimatet präglas här av tillit och förtroende mellan rektor och lärare. Ovanstående beskrivna förhållanden sammantaget med det utvecklingsarbete som leds av rektor, råder på skola 2 och här präglas skolkulturen av en kollektiv efficacy.

På skola 1 visar klimatet färre tecken på att vara lärande och en kultur som är försiktig, bevakande och en känsla av ”rätt och fel” råder. Rektor är aktiv och engagerad i skolans utveckling, dock saknas i stort aktiviteter i kollegiet som syftar till att skapa gemenskap och ”vi-känsla”. Detta leder till en osäkerhet hos lärarna om syftet och meningen med skolan och metoder saknas för hur den enskilda läraren och laget kan bidra och göras delaktiga i skolans resultat som helhet. Rektors styrkor ligger på det individuella planet i mötet med den enskilda läraren, dock riskerar ledarskapet som helhet att bli distanserat då rektor oftast avvaktar lärarens egna initiativ att komma och fråga upp. Rektors ledarskap blir härmed otydligt och präglat av desorientering.

Tre dimensioner för rektors ledarskap väsentliga för framgång i arbetet med uppbyggnad av lärares self-efficacy framträder mot bakgrund av resultat och teori. Dessa dimensioner är *närhet*, *delaktighet* och *riktning*. Skolan behöver mer av sådant ledarskap.

## 7.2 Reflektion och begränsningar

Reflektionen rör framförallt metodologiska omständigheter som uppstod vid planering och insamling av material för denna undersökning. Urvalet i form av ett kvoturval där en av kriterierna för deltagande i undersökning var att rektor och lärare ska ha jobbat minst 2 år på sin skola. Skälet är att personen ska ha tagit till sig kulturen och hunnit skapa relationer med andra på skolan. Då intervjun startade med rektor vid skola 2 framkom att denna rektor endast jobbat på skolan i 1 år och 9 månader. Frågor om studiens validitet blir här aktuell och föremål för diskussion. Är resultatet från denna rektor tillförlitlig eller har hon jobbat alltför kort tid på skolan, eller kan tillförlitligheten i studien på annat sätt ha äventyrats. Då svaren från intervju och enkät för denna rektor och hennes lärare värderas och jämförs med den andra skolans deltagare framkommer inga särskilda skillnader som skulle kunna tolkas ha med denna omständighet att göra. Vid bedömning av resultatet tycks denna rektor vara väl insatt i sin verksamhet och den bilden ger även hennes lärare. Den bedömning som görs här är att validiteten inte har skadats på grund av denna omständighet vid urvalet.

Att möta och genomföra intervjuer med tolv helt okända personer blev en intressant upplevelse. Några av lärarna visade initial tveksamhet vid mötet, det var sent på terminen och mycket att göra och det var ju rektor som bestämt att läraren skulle delta. Några menade att ämnet var intressant och samtidigt aningen känsligt att prata om. Nåväl, manualen som forskaren metodiskt följde med information om studien visade sig vara viktig då den skapade tydlig struktur och gav trygghet initialt i mötet. Då forskaren är van vid att föra samtal så förlöpte intervjuerna väl. En omständighet som uppmärksammades vid initial genomlysning av intervjuerna var att forskaren inte alltid är neutral i samtalet. Beroende på hur ”verbal” eller ”snabb i svaret” den intervjuade är, kan forskaren ibland bryta in och fråga upp och ibland föreslå alternativa svar (!). Möjligen ämnets karaktär eller intervjuareffekt så tycks den fördjupade dialogen där forskaren ”grottar” ner i vissa frågeställningar, vänligt bemöter den intervjuade, ge effekten att förtroende skapas i samtalen och riklig information erhålles. En vital fråga här är om förekomsten av ett något mer aktivt frågande från forskaren har äventyrat reliabiliteten i genomförda undersökning. Den bedömning som görs är att omfattningen av forskarens aktivitet är relativt låg och ska sättas i relation till den positiva effekt som aktiviteten har givit, nämligen en närhet i mötet där förtroende har skapats, vilket ger den positiva effekten att flera av frågorna besvarats utförligt vilket ger ökad reliabilitet i resultatet.

Kombinationen av metoder i denna undersökning där kvantitativa data från enkäten analyseras och tolkas genom de kvalitativa intervjuerna, säkerställer i viss mån resultatet vid studien särskilt då det gäller vilket ledarskap som råder vid skolorna. Vid analys av resultat på enkäten är några av frågorna behäftad med oklar frågeställning vilket givit anledning till ny och alternativ tolkning av svar. En genomsyn och kritisk granskning av enkätens frågor är nödvändig om enkäten ska användas i annat sammanhang.

### 7.3 Framtida forskningsområden

Mot bakgrund av den betydelse som efficacy har för den enskilde läraren och skolan som helhet finns många ämnen och all anledning för fortsatt forskning i frågan. I denna studie är feedback i fokus. Övriga källor till self-efficacy skulle med fördel behöva en närmare granskning och analys för en mer heltäckande bild av effekt på individ och organisation.

Studiet av och ledarskapsforskning om den ökade betydelsen för rektor att skapa mening med människors känslor i organisationer är ett spännande forskningsfält. Detta område får relevans för den fjärde av efficacy källan om ”känslomässigt läge”. Människor är emotionellt intelligenta och ett accepterande och hänsyn till detta i ledarskapet, torde ge mer nyanserade och framgångsrika organisationer. Inom samma område skulle fortsatta studier om hur olika organisationer möter utmaningar vara intressant och relevant forskning inte minst ur ett arbetsmiljöperspektiv. Förmågan att möta och hantera utmaningar har till stor del med organisationens känslomässiga tillstånd att göra.



## **8 Referenslista**

Ashford, B. E. (1986). Feedback-Seeking in Individual Adaptation: A Resource Perspective. *Academy of Management Journal*, 29, 465-87.

Bandura, Albert (1997). *Self Efficacy The Exercise of Control*. Printed in New York. Freeman and Company

Bandura, Albert (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.

Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 199-207.

Beatty, Brenda (2005). Emotional leadership i Brent Davies (Ed.) *The Essentials of School Leadership*. California. Thousand Oaks.

Bell, J. (1999) Tredje upplagan. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund. Studentlitteratur

Berg, Morten Emil (2004) *Coachning – att hjälpa ledare och medarbetare att lyckas*. Lund. Studentlitteratur

Blase, Jo & Blase, Joseph (1998) *Handbook of Instructional Leadership. How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*. Corwin Press. Thousand Oaks, California

Bolman G. Lee, Deal E. Terrence. (2005) *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Studentlitteratur.

Böttiger, L. E., Nordenström, J. (Red.). (1999). *Å herregud, mitt i semestern. En antologi*. Stockholm. Cop. 1999. Karolinska University Press.

Caldwell, B. (1997). "Prologue: the external principal", in D. Loader (ed.), *The Inner Principal*. London: Falmer Press. (pp. vii-ix).

- Crundall, I., & Foddy, M. (1981). Vicarious exposure to a task as a basis of evaluative competence. *Social Psychology Quarterly*, 44, 331-338.
- Cusella, L. P. (1987). Feedback, Motivation, and Performance. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. Roberts, and L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 624-78). Newbury Park, CA: Sage.
- Ekengren, Ann-Marie, Hinnfors, Johan (2006) *Uppsatshandbok Hur du lyckas med din uppsats*. Studentlitteratur. Printed in Denmark by Narayana Press
- Esiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2007) *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik. Stockholm.
- Egidius, H. (1997) *Psykologilexikon*. Stockholm. Natur och Kultur (Andra upplagan 2002)
- Fukuyama, F. 1995. *Trust. The Social Virtue and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Gist, Marilyn E. (1987). Self-Efficacy: Implications for Organizational Behaviour and Human Resource Management. *Academy of Management Review*, 12 (3), 472-85
- Gist, Marilyn E., Mitchell, Terence R. (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211 OK
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19(4), 558-562.
- Goddard, R. D. (2001) Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Gronn, P. (1999). *The Making of Educational Leaders*. London: Cassell.

Hallerström, Helena (2006) *Rektorers normer i ledarskap för skolutveckling*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet 2006.

Harris, T. E. (1993). *Applied Organizational Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Holme, Idar Magne och Solvang Bernt Krohn (2008): *Forskningsmetodik*. Polen by Pozkal.  
Studentlitteratur

Hoy, Wayne K & Miskel, Cecil G (2008) eight edition. *Educational administration*. McGraw-Hill International edition

Isaacs, William (2004). *Dialogen och konsten att tänka tillsammans*. Stockholm. Bookhouse Publishing AB

Jick, T.D.: *Mixing Qualitative and Quantitative Methods* (Triangulation in Action, in Administrative Quarterley, Cornell University Press, 24, 1979).

Kaufmann, Astrid och Geir. (2005) *Psykologi i organisation och ledning*. Lund.  
Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (2008): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Denmark by Narayana Press.  
Studentlittatur

Lennér Axelson, B och Thylefors, I. (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm. Natur och Kultur.

Leithwood, Kenneth, Jantzi, Doris & Steinbach, Roseanne (2002) *Changing leadership for changing times*. Open University Press. Buckingham, Philadelphia.

Leithwood, Kenneth & Beatty, Brenda, (2008) *LEADING With Teacher Emotions IN MIND*. Corwin Press. Thousand Oaks, California.

Lord, C. G., Umezaki, K., Darley, J. M. (1990). Developmental differences in decoding the meaning of the appraisal actions of teachers. *Child Development*, 61, 191-200.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York. Harper & Row.

Meyer, W. (1992). Paradoxal effects of Praise and blame on perceived ability. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology*. (Vol. 3, pp. 259-283). Chichester, England: Wiley.

Ouchi, W.G. 1980. "Markets, Bureaucracies and Clans". *Administrative Science Quarterly*, 25 s. 129-141

Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet (2007). Ds 2007:34. *Tydligare ledarskap i skolan och förskolan – förslag till ny rektorsutbildning*. Stockholm. Edita Sverige AB.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.

Senge, Peter, M. (1995). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm. Nerenius & Santérus förlag.

Schunk, D. H. (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.

Schunk, D. H. (1982a). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.

Schunk, D. H., Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.

Skaalvik, E.M. (2009) *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet*. Ansökan till Norrorges Forskningsråd. Projektnummer: 193620.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009b). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. Under trykking i *Bedre skole*

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007a). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-626.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007b). Learernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, nr.2, 52-71, Forskningsutgave.

Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten – Om lärarens beydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Stockholm. Fritzes.

Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Strand, Torudd (2001) *Ledelse, Organisasjon og Kultur*. Bergen. Fagboksforlaget.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.

Wood, Robert, Bandura, Albert (1989) Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361-84

Ärlestig, Helene (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools. 2. Multidimensional Organizational Communication as a Vehicle for Successful schools, s 137-163*. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet. Grafisk form och tryck: Print och Media, Umeå Universitet.

## Bilaga 1

### ENKÄT rektor

Ringa in det påstående som bäst överensstämmer med dina åsikter.

	Instämmer Inte alls	Instämmer till en del	Instämmer i stort sett	Instämmer helt
1. På skolan finns klara och tydliga mål som vi arbetar mot	1	2	3	4
2. Skolans kvalitetsarbete är välorganiserat	1	2	3	4
3. Jag vill beteckna mitt ledarskap som starkt och visionärt	1	2	3	4
4. Lärarna har stort inflytande och är delaktiga i beslut som fattas på skolan	1	2	3	4
5. Som rektor tar jag ofta initiativ till samtal och erfarenhetsutbyte om lärares arbete på skolan	1	2	3	4
6. På min skola uppmuntrar jag till utveckling av nya undervisningsmetoder	1	2	3	4
7. Jag upplever att det är ett öppet och tillåtande klimat på skolan	1	2	3	4
8. På min skola är det viktigt att vara framgångsrik lärare.	1	2	3	4
9. På min skola är det OK att göra fel	1	2	3	4
10. Lärares eventuella tillkortakommanden utgör grund för reflektion och gemensamt lärande	1	2	3	4
11. Vi har ett lärande klimat på skolan och vi lär av varandra hela tiden	1	2	3	4
12. Jag uppfattar att lärarna känner sig lugna och trygga med sina kollegor på skolan	1	2	3	4
13. Jag vet att om det uppstår problem i lärarnas arbete kommer dessa kunna lösas/hanteras på ett bra sätt	1	2	3	4
14. Jag uppfattar att lärarna berömmar och uppmuntrar varandra	1	2	3	4
15. Jag får uppskattning av lärarna på skolan	1	2	3	4
16. Jag ger uppskattning till lärarna på skolan	1	2	3	4

## Bilaga 2

### ENKÄT lärare

Ringa in det påstående som bäst överensstämmer med dina åsikter.

	Instämmer Inte alls	Instämmer till en del	Instämmer i stort sett	Instämmer helt
1. På skolan finns klara mål vi arbetar mot	1	2	3	4
2. Skolans kvalitetsarbete är välorganiserat	1	2	3	4
3. Rektors ledarskap inger en känsla av gemensam vision och syfte med skolan	1	2	3	4
4. Jag känner mig delaktig i beslut som fattas på skolan	1	2	3	4
5. Rektor tar ofta initiativ till samtal och erfarenhetsutbyte om lärares arbete på skolan	1	2	3	4
6. På min skola uppmuntras vi till att utveckla nya undervisningsmetoder	1	2	3	4
7. Jag upplever att det är ett öppet och tillåtande klimat på skolan	1	2	3	4
8. På min skola är det viktigt att vara framgångsrik lärare.	1	2	3	4
9. På min skola är det OK att göra fel	1	2	3	4
10. Lärares eventuella tillkortakommanden utgör grund för reflektion och gemensamt lärande	1	2	3	4
11. Vi har ett lärande klimat bland kollegor på skolan och vi lär av varandra hela tiden	1	2	3	4
12. Jag känner mig lugn och trygg tillsammans med kollegorna på skolan	1	2	3	4
13. Jag vet att om det uppstår problem i mitt arbete kommer jag kunna lösa/hantera dessa på ett bra sätt	1	2	3	4
14. Jag får beröm och uppmuntran av mina kollegor	1	2	3	4
15. Jag ger uppskattning till rektor	1	2	3	4
16. Jag får uppskattning från rektor	1	2	3	4



**LULEÅ KOMMUN**  
Barn- & utbildnings-  
förvaltningen