

Helena Hallerström

REKTORERS NORMER

i ledarskapet för skolutveckling

Lund Studies in Sociology of Law 23

REKTORERS NORMER

Helena Hallerström

Rektors normer i ledarskapet för skolutveckling

COPYRIGHT ©
Helena Hallerström

GRAFISK FORM
Kjell E. Eriksson

SÄTTNING
Ilgot Liljedahl

OMSLAG
Svante Sjöstedt och Måns H. Sjöstedt

TRYCK
Sociologiska institutionen, Lunds universitet 2006

ISBN 91-7267-217-X

FÖRLAG OCH DISTRIBUTION
Sociologiska institutionen, Lunds universitet
Box 114
SE-221 00 Lund
Fax 046-222 47 94
E-mail repro@soc.lu.se

Innehåll

Förord	9
D E L I	
Bakgrund, syfte och teoretiska utgångspunkter	13
K A P I T E L I	
Rektor i svensk skola – bakgrund	15
1.1 Det åligger rektor...	16
1.2 Rektorsutbildning	23
1.3 Sammanfattning	24
K A P I T E L 2	
Kunskapsintresse, syfte och innehåll	25
2.1 Kunskapsintresse	25
2.2 Syfte	27
2.3 Innehåll och disposition	28
K A P I T E L 3	
Ledarskap och skolutveckling – tidigare forskning	31
K A P I T E L 4	
Teoretiska utgångspunkter	41
4.1 Samhällsförändring och skolförändring	41
4.2 Normmodellen som verktyg för att undersöka handlingsmönster	44
K A P I T E L 5	
Metoder och empiriskt material	49
5.1 Några viktiga förutsättningar	49
5.1.1 Organisation och ledningsstruktur i kommunens grundskola	49
5.1.2 Som forskare i den kommunala skolorganisationen	51
5.2 Metoder för datainsamling	52
5.2.1 Kvalitativ intervju	52
5.2.2 Observationer	53
5.2.3 Dokumentanalyser	54
5.3 Insamling av empiriskt material	54

5.3.1 Intervjuer med rektorer i grupp	55
5.3.2 Genomförande av individuella intervjuer	55
5.3.3 Observationer i rektorernas vardag	56
5.3.4 Uppföljnings- och dokumentstudier av ledarskapet i kommunen	56
5.4 Metoder och arbetsprocess vid bearbetning av det empiriska materialet	57
5.4.1 Bearbetning av gruppintervjuer	59
5.4.2 Bearbetning av de individuella intervjuerna	59
5.4.3 Analysprocess av de individuella intervjuerna	61
5.4.4 Uppföljningssamtal med de intervjuade rektorerna	63
5.4.5 Bearbetning av observationerna	63
5.4.6 Dokumentstudier – analys och jämförelse	63
D E L I I	
Resultatredovisning	65
K A P I T E L 6	
Inledande intervjuer med skolledargrupper	67
6.1 Helhetssyn på lärande och helheter i innehåll	67
6.2 Förändrade former för elevers lärande	68
6.3 Lärares samarbete och skolkultur	68
6.4 Stöd och hinder för förändringsarbetet	69
6.5 Ledarstrategier för skolutveckling	70
K A P I T E L 7	
En första presentation av tolv rektorer och deras tankar	73
7.1 Sammanfattning	82
K A P I T E L 8	
Rektorsers tankar om önskad skolutveckling	83
8.1 Om elevers behov och förutsättningar	83
8.2 Om innehåll, arbetssätt och arbetsformer	86
8.3 Om lärares samarbete i arbetslag	89
8.4 Sammanfattning	92
K A P I T E L 9	
Rektorsers tankar om förändringsprocesser och styrning	93
9.1 ...om styrning – statlig och kommunal	94
9.1.1 Styrdokumenten som stöd	94
9.1.2 Styrning uppifrån – hinder för utveckling	96
9.2 ...om utvecklingsidéer inom den egna verksamheten	97
9.3 ... om konkreta problem som utgångspunkt för utveckling	99
9.4 ...om utvecklingsidéer som hämtas utifrån	102
9.5 ...om betydelsen av rektors egna visioner och värderingar	103
K A P I T E L I O	
Rektorsers tankar om ledarstrategier för utveckling	107
10.1 Rektors egen vision viktig som grund för samspelet med lärare	107
10.2 Ledarskap och medarbetarskap som förtroendefull relation	110

10.3 Avslutande kommentarer	112
K A P I T E L I I	
Observationer av rektorernas vardagsarbete	115
11.1 Rektorernas möten med pedagoger i grupp	116
11.2 Möten med rektorskollegor	117
11.3 Möte med elevvårdspersonal	117
11.4 Korta informella möten	117
11.5 Arbete vid skrivbord, dator och telefon...	118
11.6 Sammanfattning	118
K A P I T E L I 2	
Ett nära pedagogiskt ledarskap – finns det?	121
12.1 Uppföljningsstudie	121
12.2 Extern utvärdering av ledningsorganisationen	123
12.3 Studie av förutsättningar för rektorers nära ledarskap	124
12.4 Sammanfattning	125
D E L I I I	
Analys, diskussion och slutsatser	127
K A P I T E L I 3	
Normanalys av rektorernas tankar och erfarenheter	129
13.1 Vad vill och känner rektor?	130
13.2 Vad vet och kan rektor?	132
13.3 Vad tillåter eller kräver systemet av rektor?	135
13.3.1 Det politiskt administrativa systemet	136
13.3.2 De tekniska och ekonomiska systemen	137
13.3.3 Det sociokulturella systemet	138
13.4 Finns det rektorsnormer – hur ser de ut?	140
13.4.1 System/Möjligheter	140
13.4.2 Värde/Vilja	141
13.4.3 Kunskap/Kognition	141
13.4.4 Rektorsnormer	141
K A P I T E L I 4	
Rektors roll och organisatoriska tillhörighet – ett dilemma?	143
14.1 Fortsatt teoretisk tolkning	144
14.2 Rättsregler och rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling	151
14.3 En tänkt rektorsdomän som arena för ledarutveckling	152
K A P I T E L I 5	
Diskussion och slutsatser	155
15.1 Normer i ledarskapet	158
15.2 Normstödjande insatser	161
English Summary	165
Referenser	173

Förord

När det här förordet skrivs blir det en tillbakablick på ett arbete som pågått under flera år och som nu avslutas med en doktorsavhandling i rättssociologi. Det är också en tillbakablick på en process som pågått stora delar av min yrkesverksamma tid. Till stor del är det min egen yrkeshistoria som beskrivs här, men den ger samtidigt en översiktlig tillbakablick på de förändringar som skett över tid när det gäller skolutveckling. Båda aspekterna har betydelse för avhandlingens innehåll och genomförande. Förordet innehåller även ett tack till människor som funnits med mig under åren och som på olika sätt haft betydelse för att den här avhandlingen har kunnat genomföras.

Efter att ha arbetat drygt tolv år som lärare i grundskolan började jag forskarutbildning i ämnet pedagogik vid Lunds universitet år 1982. Skolutveckling bedrevs vid den här tiden bl.a. som lokalt utvecklingsarbete, där kommuner och skolor ansökte om medel för olika utvecklingsarbeten och staten gav bidrag för projekt som stämde överens med vissa prioriterade utvecklingsområden¹. Min licentiatavhandling² handlade om lokalt utvecklingsarbete, Luva, som förändringsinstrument och byggde på två utvärderingsstudier i en kommun. Licentiatavhandlingen blev klar 1989, året innan kommunerna tog över ansvaret för skolan från staten.

Några månader innan kommunaliseringen av skolan infördes började jag en kommunal anställning som utvecklingsansvarig för skolan. I mina arbetsuppgifter ingick att ansvara för uppföljnings- och utvärderingsarbete inom ramen för den nya målstyrningen. En annan strategisk uppgift blev att medverka till utveckling av skolans ledningsorganisation, vilket ledde till en utökning av ledningsresursen och ökat ansvar för rektorerna. Liknande förändringar skedde i flertalet kommuner i landet som en följd av decentraliseringen. Det innebar att behovet av utbildning för rektorer ökade och att antalet rektorer som behövde ledarutbildning växte. Den statliga Skolledarutbildningen förändrades till statlig Rektorsutbildning och flyttades ut till sex universitet i landet, med uppdrag från staten i form av ett nationellt måldokument.³

1 Regeringens prop. 1980/81:97.

2 Hallerström, H. (1989).

3 Skolverket (1992).

Jag började som utbildningsledare vid Rektorsutbildningen i södra regionen, förlagd till Malmö och lämnade kommunen efter fyra år.

Samarbetet med mina utbildarkollegor och samtalen med rektorerna i fem olika kursgrupper under åren 1993-2002, gav upphov till nya erfarenheter och lärdomar om skolans ledning och förändringsprocesser. Från hösten 1999 kombinerade jag mitt arbete som utbildningsledare i Rektorsutbildningen med en anställning som utvecklingsledare för skolan i en annan kommun. Genom att befinna mig med ett ben i det statliga utbildningsuppdraget och det andra benet i det kommunala utvecklingsuppdraget, hade det blivit alltmer klart för mig att rektorers ansvar för lokal skolutveckling är en viktig fråga att belysa. Rektorerna ingår dagligen i ett flöde av händelser och kontakter. Den utvecklingsinriktade delen i ledaruppdraget kommer oftast i skymundan, trots att rektorerna både är medvetna om sitt ansvar för skolutvecklingen och även intresserade av att arbeta med den pedagogiska utvecklingen, det som ibland kallas ”pedagogiskt ledarskap”.

De här tankarna låg bakom min forskningsansökan till Skolverket år 2000, som också ledde till att jag fick medel till detta. Ett tack till Annika Andrae-Thelin för positivt bemötande. Forskningsprojektet genomfördes vid Rättssociologiska avdelningen vid Lunds universitet, med Per Wickenberg och Håkan Hydén som vetenskapliga ledare. Projektet har avrapporterats till Myndigheten för skolutveckling.⁴

Mot bakgrund av min forskarutbildning och licentiatexamen i pedagogik och det genomförda forskningsarbetet kring rektorers ledarskap för skolans utveckling, beslutade jag mig därefter att fördjupa arbetet med skolans ledarskap och lägga fram arbetet som en doktorsavhandling i rättssociologi. Denna avhandling är således resultatet av en process som sträcker sig över ganska lång tid. Den rymmer många erfarenheter som inte kunnat komma med i skrift, men som ändå haft betydelse för hur arbetet framskridit och utvecklats. Med mig i avhandlingsarbetet har jag haft flera viktiga personer som inspirerat och stöttat mig och som jag vill rikta särskilt tack till. Först och främst Per Wickenberg och så även Håkan Hydén, vilka båda har trott på det här arbetet redan från början. Per har sedan som handledare följt mig i processens berg- och dalbana och har som tänkande människa och forskare varit ett ovärderligt stöd, från första början och till våra slutdiskussioner under våren och sommaren 2006. Sten Alehammar har under många år inspirerat mig och på ett avgörande sätt bidragit till mitt tänkande kring ledarskap, verksamhetsutveckling och kreativitet. Mina arbetskollegor och chefer i kommunen har hela tiden ställt sig positiva till mitt forskningsarbete som jag bedrivit parallellt med min kommunala tjänst. På enheten för rättssociologi vid Lunds universitet har man bidragit till en forskningsmiljö som påverkat mitt tänkande och varit betydelsefullt för att fullfölja arbetet med avhandlingen. Lilian Dahl har varit en stor hjälp i det mesta. Johan Rosquist har gjort den engelska sammanfattningen. Mina båda söner, Svante och Måns, har utformat omslaget. Stort tack till er alla. Att jag nu kan lägga fram arbetet som en avhandling i rättssociologi sker dessutom genom Lennart Svenssons, professor vid

4 Hallerström, H. (2005).

institutionen för pedagogik vid Lunds universitet, positiva inställning till mitt tvärvetenskapliga brobyggande mellan pedagogik och rättssociologi.

Så även några ord om och till huvudaktörerna i den här studien: Tolv rektorer som genom sin medverkan har bidragit till den här studien. Ni tolv, ni vet vilka ni är och vad ni har bidragit med. Jag har fått fördjupa mig i hur ni tänker och vad ni gör som ledare för skolans utveckling och olika känslor kring det. Ni har avsatt tid för att prata med mig. Vi har samtalat kring frågor som jag tror är viktiga för er som yrkesgrupp och jag känner att ni har haft förtroendet för mig när ni beskrivit rektorsyrkets utmaningar. Ni ska veta att jag uppskattat detta mycket och vill tacka er varmt för det.

Lund i juli 2006

Helena Hallerström

DEL I

Bakgrund, syfte och
teoretiska
utgångspunkter

Rektor i svensk skola – bakgrund

I den här avhandlingen är rektorsrollen och speciellt den utvecklingsinriktade delen av rektors uppdrag i fokus. I svensk skola har rektor⁵ ett formellt ansvar för att skolan utvecklas i riktning mot fastställda mål. Det uppdraget har poängterats allt mer i formella sammanhang, medan bilden av rektorer i allmänhetens ögon kanske är av annat slag. I massmedia hör vi oftast talas om rektorer i samband med uppmärksammade problem i skolor, där rektor avkrävs ansvar, eller omvänt när en rektor blir uppmärksammad för något speciellt bra som skett på en skola. Barnen i skolan har förmodligen inte så stor vardaglig kontakt med rektor och för flertalet av dem är rektor kanske bara någon som bestämmer i största allmänhet. Några tänker kanske på rektors tal när sommarlovets ska börja eller rädslan för att bli kallad till rektor när man gjort något otillåtet. I filmer och böcker för barn, framställs en rektor ibland som sträng och omedgörlig, ibland som lite fåning eller kanske som en torr byråkrat. Men sådana schablonbilder svarar dåligt eller bara delvis mot vad en skolledare är och gör inom vårt skolsystem i dagens svenska samhälle.

Rektors formella ansvarsområden har vidgats under de senaste decennierna och mängden arbetsuppgifter har ökat. En alltmer framträdande uppgift för skolans rektorer är att skapa förutsättningar för utveckling av skolans verksamhet genom att knyta samman generella ställningstaganden om skolans roll i samhället med lärares vardagsarbete, synen på hur lärande går till och betydelsen av goda lär- och arbetsmiljöer. Det nationella uppdraget till rektorer innefattar ansvar för att på olika sätt se till att skolan utvecklar den pedagogiska praktiken så att målen för skolan kan uppnås. Hur de beslut som fattas nationellt tas om hand av den egna kommunens ledning påverkar givetvis i hög grad vad som är möjligt att åstadkomma liksom den en-

5 Med "rektor" avses i detta arbete sådan ledarroll i svensk grundskola/förskola som motsvarar befattningen som rektor, biträdande rektor, studierektor eller annan titel med motsvarande ansvar. Jag använder även begreppet skolledare synonymt med rektor i den löpande texten. När andra ledarbefattningar inom skolan diskuteras specificeras de med sin befattningsbeteckning.

skilda skolans närmiljö och de strukturer som präglar den. Rektors uppdrag innebär relativt stort handlingsutrymme men även begränsningar. Lika lite som det är upp till varje lärare att utföra undervisning enbart efter sitt eget huvud är det varje rektors ensak hur och i vilken riktning rektor utövar ett utvecklingsinriktat ledarskap.

Att vara rektor innebär att möta många olika förväntningar och krav från omgivningen. Det är förväntningar från lärare, elever, elevers föräldrar och från kommunens invånare och samhället i stort. De som arbetar i skolan och de som är ansvariga för den, har idéer om den goda skolan och vad som är bra för eleverna. De ambitionerna tar sig bl.a. uttryck i visioner, mål, handlingsplaner och andra styrmedel. Men det är inte säkert att visioner och mål kommer att uppfyllas i den vardagliga praktiken. Den goda skolan kan växa fram i andra former än vad som formulerats i måldokument, likaväl som skolor trots god vilja och ansträngningar hos lärare och rektorer inte alltid lyckas skapa den goda lärmiljö som man arbetat för. Vad som orsakar det ena eller det andra och vad det är som i grunden påverkar hur en skolmiljö etableras är frågor som inte har något enhetligt svar, trots många försök både politiskt, genom forskning med olika perspektiv och i den allmänna debatten. Skolor förändras och utvecklas även som en följd av vad som sker i samhället för övrigt och hur det påverkar såväl de unga som är i skolan för att lära och de vuxna som ska utbilda dem. En ständigt återkommande fråga är om och i så fall hur skolans utveckling kan styras eller ledas i önskvärd riktning. Sker det genom medvetna insatser från stat, kommun, skolans ledning eller genom lärares egna initiativ?

1.1 Det åligger rektor...

Formellt regleras rektors uppdrag genom skollag och förordningstexter. Där anges rektors ansvar och vilka handlingar och normer som samhället förväntar sig av skolans rektorer. En historisk tillbakablick på rektorsfunktionen visar bl.a. att rektors uppdrag enligt landets första skolordning från år 1571 var att examinera lärarna och se till att de förde ett anständigt och nyktert leverne. En rektor skulle enligt 1649 års skolordning för läroverken i Sverige, finnas vid varje lärdomsskola och gymnasium. Rektorsuppdraget roterade då mellan skolans lektorer. För den obligatoriska kommunala folkskolan, som beslutades och infördes 1842, var kyrkan länge den styrande och kontrollerande myndigheten och någon rektor fanns inte. Vi kan tala om den ledarlösa folkskolan på 1840- och 1850-talen. Detta ledde i 1900-talets början över till folkskoleinspektörer med uppdrag som gällde kontroll och att vara igångsättare och beskyddare av skolorna. Senare kom överlärarna, en lärartjänst med ansvar för vissa administrativa uppgifter, utöver den egna undervisningen. Skolledare i den obligatoriska skolan började successivt etableras i praktiken i samband med kommunreformen på 1950-talet och den nya grundskolan, men det var först i samband med grundskolereformen som befattningen rektor infördes för det obligatoriska skolväsendet. I 1962 års skolstadga finns flera föreskrifter för rektorstjänsterna i

grundskolan, till exempel omfattningen av rektors undervisningsskyldighet (ca 5-7 undervisningstimmar, bl.a. beroende på skolstorlek). I rektors uppgifter ingick även att leda det pedagogiska arbetet. En rektorsbefattning som innefattade lärartjänstgöring byggde på att det till övervägande delen var lärare som rekryterades till rektorsbefattningar. Kravet på undervisning för skolledare innebar i praktiken att det oftast var någon lärare på den aktuella skolan som blev vald till rektor.⁶

Under 1970-80-talen pågick ett decentraliseringsarbete på bred front i samhället.⁷ Decentraliseringen för skolans del skedde i flera steg bl.a. som en följd av utredningen om skolans inre arbete (SIA-utredningen)⁸, som visade på behovet av lokala pedagogiska lösningar på problem som inte kan lösas med centrala bestämmelser. Ett steg i riktning mot ett decentraliserat beslutsfattande kring skolutveckling skedde bl.a. genom ett särskilt statsbidrag till kommunerna för lokalt anpassat utvecklingsarbete och fortbildning.⁹ Kort tid därefter och i tätt följd kom sedan propositionerna om skolans utveckling och styrning samt propositionen om ansvaret för skolan¹⁰ som ledde fram till att kommunerna 1991 tog över ansvaret för offentlig utbildning från staten. Samtidigt övergavs regelstyrningen för skolan och i stället infördes mål- och resultatstyrning. Staten fastställer mål för skolans verksamhet och ställer krav på uppföljning och utvärdering. Sedan kontrollerar staten hur kommunerna fullföljer uppdraget genom det statliga Skolverket, som utför granskningar av kommunernas sätt att genomföra verksamheten. Nya läroplaner för grundskolan (Lpo 94) och gymnasieskolan (Lpf 94) infördes och statsbidraget till skolan tilldelas kommunerna i "en påse" utan några öronmärkta resurser. Stort formellt inflytande över hur verksamheten genomförs och utvecklas ligger nu på kommunerna och på skolans lärare och rektorer. Det lokala ansvaret och de nationella målen ska samverka i en riktning som gynnar elevernas lärande.

Det inre arbetet i skolan var också i behov av förändring och utveckling. En skolkommitté tillsattes med uppdrag¹¹ att analysera och beskriva vilka förutsättningar som skulle behövas för att utveckla det pedagogiska arbetet och vilka hinder som finns för det. I kommitténs slutbetänkande,¹² med titeln "Skolan i en ny tid", konstaterades bland mycket annat att ett av flera hinder för skolans utveckling, var de centrala ämnestimplanerna för grundskolan. Man menade att timplaner begränsade möjligheterna till flexibilitet genom att styra hur tiden ska fördelas över ämnen. Elev-

6 Rektorsyrkets historiska framväxt och förändringar har beskrivits av Wennås, O. (1994), Ullman, A. (1997), Ekholm, M. et al (2000), Svedberg, L. (2000).

7 SOU 1978: 52: Lagg besluten närmare människorna. (Decentraliseringsutredningens principbetänkande) I betänkandet angavs två huvudsyften med decentraliseringen: "*att genom administrativa förändringar förenkla och förbättra samhällsförvaltningen ... och att öka inflytandet på regional eller lokal nivå för förtroendevalda och enskilda*" a s.12. Men där angavs också att förändringen skulle ske inom samma eller kanske även minskade ekonomiska ramar. Detta var drygt tio år innan de stora nedskärningarna i ekonomin för offentlig verksamhet började på allvar.

8 Regeringens prop. 1975/76:39 om skolans inre arbete.

9 Regeringens prop. 1980/91:97 om skolforskning och skolutveckling mm. Effekterna av LUVA-reformen behandlades i Hallerström, H. & Kallós, D. (1984), Carlgren, I. (1986), Hallerström, H. (1988), Hallerström, H. (1989).

10 Regeringens prop. 1988/89:4 och 1990/91:18.

11 Dir. 1995:19.

12 SOU:1997:121.

er upplever tid olika och behöver olika mycket tid i sina lärprocesser. En reglerad tidsstyrning innebär en falsk trygghet. Lika mycket tid till alla inom ett ämne innebär inte att alla elever är garanterade en likvärdig utbildning¹³ och tillägnar sig de kunskaper och färdigheter som läroplanen anger. Kommittén sammanfattar sina synpunkter kring ämnestimplanerna genom att uttala stöd för en skola som utgår från elevernas lärande i stället för en ämnesreglering.

Vi vill stödja en utveckling i skolan där utgångspunkten för skolans organisation och planering är eleverna, elevernas lärande och lärprocesserna i skolan. Vi menar att den centrala timplanen är ett kraftigt styrmedel och att den styr mot en hårt tidsindeldad och ämnesinriktad undervisning.¹⁴

Riksdagen beslutade senare om att starta en försöksverksamhet i ett antal kommuner och angav kraven för deltagande.¹⁵ Ansvarsfördelningen mellan stat och kommun och styrsystemet med mål, utvärdering och kravet på kvalitetsredovisning¹⁶ lyfts fram, liksom rektors ansvar för skolans utveckling. I stort sett var det samma krav som redan ställts på kommuner och skolor inom ramen för målstyrningen. Hösten 2000 startade den femåriga försöksverksamheten inom grundskolan med undervisning utan nationella ämnestimplaner. 79 kommuner deltar i försöket. Antalet skolor som deltar i varje kommun varierar. Sammantaget deltar ca 900 skolor i landet.¹⁷

Den decentraliserade styrningsideologin bygger på att det sker ett målrationellt handlande av dem som arbetar i skolan för att nå fram till uppställda mål. I den styrkedjan är rektor en viktig länk och rektors ansvarsområden och ledningsfunktion förändrades både till innehåll och till betydelse bl.a. som en följd av detta.

Om skolan skall vara mer än en samling enskilda lärare som var och en undervisar efter sitt eget huvud, måste det finnas en fungerande skolledning... Skolledningen har också ett särskilt ansvar för att skapa goda förutsättningar för utvecklingen av verksamheten i skolan. Behovet av en väl fungerande skolledning inom det offentliga skolväsendet är således odiskutabelt.¹⁸

I skollagen finns i dagsläget endast en paragraf om rektorsbefattningen (2 kap. 2 §). Där tydliggörs kravet på rektors ansvar för utveckling av utbildningen. Enligt skollagens innehåll ska rektorer ha kunskaper och erfarenheter av pedagogiskt arbete och hålla sig väl förtrogen med det dagliga arbetet i skolan.

För ledningen av utbildningen i skolorna skall det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig väl förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt. (Skollagen 2 kap. 2 §)

13 Torper, U. (1982), Westlund, I. (1996).

14 SOU:1997:121.

15 Regeringens prop. 1998/99:110.

16 SFS 1997:702.

17 Timplaneförsöket redovisas år 2005 i två rapporter: SOU 2005:101, SOU 2005:102.

18 Regeringens prop.1990/91:18.

I läroplanen för grundskolan Lpo 94, som är en av regeringen beslutad förordning (SKOLFS), anges specifikt rektors ansvar för det pedagogiska arbetet:

Som pedagogisk ledare och chef för lärare och övrig personal i skolan har rektor det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektor ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen.

Vidare preciseras rektors uppdrag i avsnittet 2.8 "Rektors ansvar" i läroplanen:

Rektor har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att...¹⁹

följt av 16 s.k. strecksatser. I dessa texter av rättslig karaktär kommer normerna för rektors ledarutövande och handlingsutrymme till uttryck. Preciseringen av rektors uppdrag var en förändring i jämförelse med föregående läroplan, Lgr 80, där rektors uppgifter avhandlas på åtta rader.²⁰ De förändringar som genomfördes i samband med övergången till mål- och resultatstyrning och ett kommunalt ansvar för skolan, påverkade både direkt och indirekt innehållet i rektorsuppdraget och rektors ställning som ledare för skolan. Tonvikten på att rektor inte ska vara ansvarig för större enheter än att det går att vara väl förtrogen med det dagliga arbetet medförde att många kommuner genomförde förändringar i sina ledningsorganisationer och även ökade antalet skolledare. Förändringar i nämndsorganisationer genomfördes på många håll genom sammanslagningar av nämnder för skola och förskola/barnomsorg samt även för kultur och fritid i vissa kommuner. Det lagstadgade kravet på pedagogisk utbildning och erfarenhet för befattningen som rektor, har inneburit att de rektorer som rekryterats till den obligatoriska skolan till övervägande delen har utbildningsbakgrund från förskola eller skola.²¹ På senare tid har även ledare med erfarenheter från annan verksamhet än skolans rekryterats till rektorstjänster, om än i begränsad omfattning.²²

Rektorsuppdraget beskrivs ofta som tudelat, mellan stat och kommun och mellan att vara ledare för den pedagogiska verksamheten och att vara administrativ chef.²³ I skollagen, skolformsförordningar och läroplaner regleras rektors ansvar och arbetsuppgifter på ett sätt som sammantaget är unikt för en chefstjänsteman i den kommunala verksamheten²⁴. Reglerna är omfattande till antal och innehåller en blandning

19 Lpo 94 s. 18-19. I stort sett samma texter återfinns i nu gällande läroplaner för samtliga skolformer.

20 Lgr 80, s. 59 i avsnittet "Planering och utvärdering".

21 Jfr beskrivning i Ekholm et al (2000) s.107.

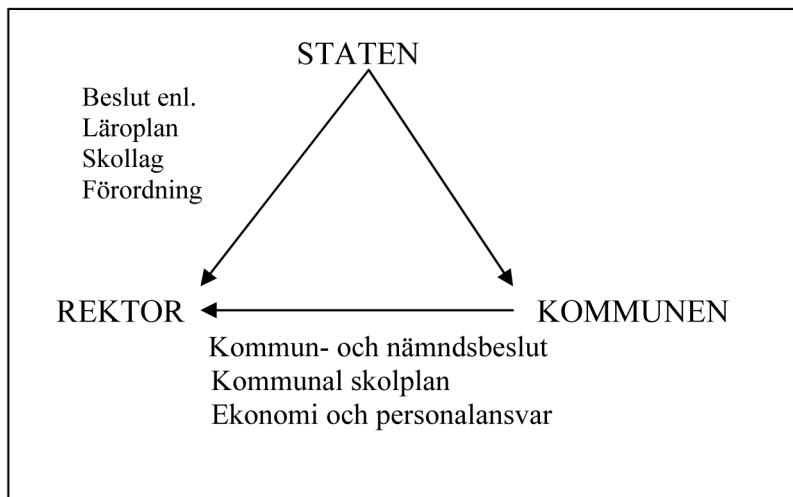
22 Skolledares utbildning och bakgrund. Enkätstudie genomförd av Myndigheten för skolutveckling 2004.

23 Falk, T. & Sandström, B. (1995) Resultaten av en enkätundersökning visar att rektorer upplevde detta som en balansakt på slag lina. Staten fokuserar på mål och resultat och kommunerna mer på administration och ekonomi vilket blir ett dilemma för rektorer.

24 Erdis, M. (2003) Juridik för pedagoger. Norstedts Juridik ger sedan en tid ut en "regelbok" i fickformat för varje skolform sammanställd av juristen Lars Werner. "Grundskolans regelbok 2004/05" innehåller skollag i utdrag, Läroplanen, Grundskoleförordningen, kursplaner och betygskriterier.

av faktiskt handlande, administrativa verkställighetsbeslut och myndighetsutövning mot eleverna.

Till skillnad mot vad som normalt gäller för andra kommunala befattningshavare förekommer i regelverket även bestämmelser som innebär att rektor har självständig beslutanderätt i förhållande till den kommunala ledningen och facknämnden.



Figur 1 Statens reglering av rektors ansvar

Det finns i dag 28 olika nationella dokument direkt avsedda för förskolan/skolan.²⁵ Andra nationella dokument av mer generell karaktär som även berör förskola/skola är: förvaltningslagen, kommunallagen, sekretesslagen, arbetsmiljölagen, arkivlagen, datalagen och tryckfrihetsförordningen. Till detta kommer det som utgår från överenskommelser mellan arbetsmarknadens parter: MBL-lag, arbetsrättslagar, arbetstidsavtal, löneavtal, utvecklingsavtal, lokala bestämmelser om förhandlingsrutiner, lokala bestämmelser om utvärdering. I styrningskedjan från staten till kommunerna finns i dag i skollagen (8 §) kravet på en skolplan tagen av kommunfullmäktige. I en del skolplaner upprepas eller understryks betydelsen och ansvaret för rektor eller skolledaren som anges i de nationella styrdokumenterna skollag och läroplan.

Intresset för skolledarskapet har på många sätt ökat i Sverige från början av 1990-talet och framåt. Skolverket genomförde en granskning av skolans ledning och redovisade resultaten i en granskningsrapport²⁶ där det konstaterades att rektorer inte i tillräcklig utsträckning ägnar sig åt pedagogiska utvecklingsfrågor. Det bedömdes även som att skolledare på vissa håll inte hade tillräckliga förutsättningar för att kunna leda det pedagogiska arbetet. Som en följd av denna granskning tillsatte utbild-

25 Jan Olsson (2002), tidigare utbildningsledare vid den statliga Rektorsutbildningen, har gjort en sammanställning av gällande styrdokument för förskola/skola. Vid denna tidpunkt fanns ingen sådan sammanställning.

26 Skolverket (1998).

ningsdepartementet en expertgrupp med uppgift att undersöka och definiera skolledares ansvar och befogenheter och att tydliggöra det. Expertgruppens uppdrag var att lyfta fram vilka förutsättningar som krävs för ett effektivt ledarskap i skolan. Expertgruppens rapport "Lärande ledarskap"²⁷ blev ett omdiskuterat bidrag i debatten om ledarskap i skolan. Där framhölls ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap med inriktning på att skapa fördjupad förståelse av uppdraget hos alla medarbetare. Rapporten blev också ett underlag för det nya måldokumentet från 2002 för den statliga Rektorsutbildningen.

Parallellt med expertgruppen arbetade även en skollagskommitté med en översyn av skollagstiftningen. I december år 2002 kom kommitténs betänkande "Skollag för kvalitet och likvärdighet"²⁸. Det är en skrift på drygt 700 sidor och där ingår ett särskilt avsnitt som gäller rektor. Där föreslås en starkare lagstadgad koppling mellan rektors ansvar och det statliga uppdraget att genomföra utbildningen enligt skollag, förordningar och läroplaner. Sammantaget har fokus på rektorer och rektors ansvar för utbildningens genomförande och resultatansvaret förstärkts. I kommitténs förslag till ny lagtext finns tre paragrafer²⁹ specifikt om rektor.

2 kap. 7 §

Vid skolenheterna skall det finnas rektorer. Det åligger rektorn särskilt att verka för att utbildningen utvecklas.

2 kap. 8 §

Rektorn skall leda och samordna det pedagogiska arbetet inom sitt verksamhetsområde. Rektorn beslutar därvid om enhetens inre organisation och fattar i övrigt de beslut som framgår av särskilda föreskrifter i denna lag eller annan författning.

En rektor får uppdra åt en sådan befattningshavare vid skolenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter och besluta i frågor som avses i andra stycket. Rektors beslutanderätt enligt särskilda föreskrifter får dock överlåtas till annan endast om det anges särskilt i dessa föreskrifter.

2 kap. 10 §

Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenheter har pedagogisk insikt.

Det lokala genomförandeansvaret vilar på rektorn, som tillsammans med personalen skall utveckla skolan till en verksamhet som uppfyller de krav som ställs i lagen, läroplaner och andra författningar. Vikten av att en rektor har pedagogiska insikter och kompetens för sitt ledningsansvar kvarstår i lagförslaget och har förtydligats genom att den nu skrivs som en egen paragraf. Den pedagogiska bakgrunden ses som en viktig förutsättning för rektors möjligheter att leda arbetet med förändring och utveck-

²⁷ Utbildningsdepartementet (2001).

²⁸ SOU 2002:121. Skollagskommitténs betänkande behandlades i olika instanser under flera år, men har sedan hösten 2005 lagts på is i avvaktan på valutgången hösten 2006.

²⁹ I nu gällande skollag finns som tidigare nämnts endast en paragraf för rektorsfunktionen (2 kap. 2 §).

ling av utbildningen. I författningskommentaren till lagförslaget sägs kort och koncist "att kravet på att rektor skall ha pedagogisk insikt är av så grundläggande natur att det måste finnas med i lagtexten".³⁰ Om kommunerna har ytterligare krav på ledarkompetens för skolans rektorer får det bestämmas lokalt av huvudmannen.

Rektorsuppdraget och rektorers arbetssituation har förändrats på ett avgörande sätt under de snart femton år som gått sedan ansvarsfördelningen mellan stat och kommun ändrades. I april 2003 var det åter dags för regeringen att sätta fokus på skolledares arbete och tillsätta en kommitté med uppdraget att kartlägga och utvärdera skolans ledningsstruktur i landet. Resultaten av utredningen ska ligga till grund för beslut om hur ledning och styrning av skolan ska utformas och vilken ansvarsfördelning som ska finnas mellan stat, kommun och ledningen för den enskilda skolan.

Rektor arbetar i ett spänningsfält mellan statens krav på verksamheten uttryckt i läroplanen och andra förordningar, den kommunala uppdragsgivarens målpreciseringar och tilldelade resurser för den operativa verksamheten, personalens krav på kompetent och tillgänglig chef och inte minst elevers, föräldrars och arbetslivets krav på en utbildningsverksamhet präglad av hög kvalitet. Dessa krav blir oförenliga om inte rektor som grund för sitt ledarskap har stöd i en modern arbetsorganisation och effektiv ledningsstruktur.³¹

I slutrapporten sammanfattades, mot bakgrund av såväl tidigare forskning³² som den kartläggning som gjorts inom utredningens ram³³, viktiga kriterier för ett framgångsrikt ledarskap för den enskilda skolan. Tydlig styrning och ett synliggörande av skolans uppdrag påpekas särskilt. Men utredaren fäster även stor vikt vid lokal anpassning vid utformandet av ledningsstrukturer och framhåller också kommunens ansvar för stöd och utbildning till ledare.

Kunskapsutvecklingen hos skolledare och lärare behöver både förstärkas och komma till användning. Ekholm³⁴ har på uppdrag av regeringen belyst detta och påpekar att det finns en stor tillgång på kunskaper om skolutveckling, lärande och skolans ledning, men att den kunskapen i mycket begränsad omfattning används av skolans professionella. Ekholm framhåller att det är viktigt för skolans ledare att kontinuerligt bygga upp sin kompetens genom att ta del av forskning och systematiskt producerade kunskaper om ledarskap, lärande och olika aspekter på undervisning och låta kunskapen komma till användning i sin yrkesutövning. För att detta ska kunna ske föreslås olika insatser för att öka tillgängligheten till kunskaper för de yrkesverksam-

30 Detta ställningstagande har djupa traditioner i rektorsbefattningens nära koppling till läraryrket och påverkar hur rekryteringen till rektorsbefattningen sker. Att detta inte är helt invändningsfritt visas i beskrivningen av rekryteringsförfarandet i Skolverkets forskningsöversikt kring rektorsbefattningen. Ekholm et al (2000) s.105-114.

31 Kommittédirektiv (Dir. 2003:36) ur SOU 2004:116 s. 131.

32 Utredningen bygger bl.a. på enkäter till skolchefer och rektorer samt fallstudier på ett antal utvalda skolor som bedömts som framgångsrika. Klimatstudier har genomförts med PESOK-materialet (Grossin 2002).

33 SOU 2004:116 Betänkande av Utredningen om skolans ledningsstruktur.

34 Ds 2005:16 Att fånga kunskandet om lärande och undervisning.

ma. Angelägenhetsgraden att ta del av och använda den kunskapen behöver också stärkas genom insatser från såväl stat som kommun.

1.2 Rektorsutbildning

Statlig utbildning av rektorer har funnits i Sverige sedan 1960-talet. Då skedde utbildningen som veckokurser på frivillig grund och skolledare deltog i dessa på eget initiativ. Därefter har utbildningen fått en alltmer formell status och är idag en av de få styrinstrument för skolan som staten har kvar efter decentraliseringen till kommunerna. Ett gemensamt utbildningsprogram för landets skolledare påbörjades först som försöksutbildning 1970 vid Lärarutbildningen i Malmö³⁵. Motivet till en gemensam befattningsutbildning för skolledare var dels skolledarens centrala roll och den betydelse som sättet att leda skolan bedömdes ha för verksamheten. Dessutom framhölls att de arbetsuppgifter som ingår i en skolledarens befattning är så väsensskilda från det som han eller hon fått i sin lärarutbildning, att de varken räcker till eller är tillräckligt adekvata för att fullgöra skolledaruppgdraget. Några år senare (1976) startade den statliga Skolledarutbildningen, som sedan, med vissa förändringar, pågick fram till 1991 då den ersattes av en ny statlig Rektorsutbildning. Den nya utbildningen kopplades till sex universitet spridda över landet och med ett nationellt uppdrag i form av ett måldokument.³⁶

Tio år senare genomfördes förändringar av utbildningen bl.a. mot bakgrund av expertgruppens rapport "Lärande ledarskap"³⁷ med fokus på ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap, som också blev underlag för ett nytt måldokument för utbildningen³⁸. Senare tonades den inriktningen ner och fokus riktades istället mer mot rektors ansvar för likvärdighet, resultatansvar och myndighetsutövning. Från år 2002 utökades antalet utbildningsanordnare från sex högskolor och universitet till åtta. Tre år senare, år 2005, gav regeringen uppdrag till Myndigheten för skolutveckling att utreda den framtida Rektorsutbildningen. I uppdraget ingick att se över innehållet i utbildningen så att den kan stärka rektorernas ansvar för övergripande mål, fördjupa rektorernas kunskaper om skolans uppdrag och stärka rektorerna så att de blir bättre på att leda utvecklingen av verksamheten. Under år 2005 lämnades en delrapport till Utbildningsdepartementet³⁹ och i mars 2006 kom slutrapporten med förslag till ett nytt Rektorsprogram⁴⁰.

Det rektorsprogram som myndigheten föreslår består av fyra grundläggande funktioner i fem steg. Det är inledningsvis stödinsatser för rekrytering av rektorer därefter

35 Alehammar, S (1976).

36 Skolverket 1992.

37 Utbildningsdepartementet (2001).

38 Skolverket 2002.

39 Dnr 2005:150 Myndigheten för skolutveckling 2005-04-01.

40 Dnr 2006:29 Myndigheten för skolutveckling 2006-03-01.

en grundutbildning i två steg för nytillträdde rektorer, varav ett är obligatoriskt och leder till certifiering. Därefter ska kontinuerlig samverkan och kompetensutveckling genomföras för att stödja skolutveckling. En akademisk fördjupningsutbildning med inriktning mot skolledarskap och skolutveckling erbjuds också. De olika stegen ska ses som en helhet och samordning ska ske genom regelbunden skolledningsdialog mellan myndigheten och huvudmannen för skolan. Genom den föreslagna skolledningsdialogen mellan staten och kommunen ska förutsättningar skapas för att såväl nationella som kommunala behov kan vävas in i rektors utbildning. Programmet är tänkt att stärka rektorer på väg in i skolledaryrket, de som redan är verksamma som rektorer samt även tillgodose behovet av kontinuerlig kompetensutveckling hos skolans ledare. Att både stat och kommun ingår i den processen ses som viktigt för att utbildningen av rektorer inte endast blir en utveckling för individen utan även för verksamheten.

1.3 Sammanfattning

I detta kapitel har den rättsliga regleringen av rektorsbefattningen beskrivits med stöd av statliga utredningar, propositioner och förslag till ny skollag. De formella kraven på rektors funktion, roll och arbetsuppgifter har som visats ovan successivt förändrats och utvecklats under hela 1900-talet från att ursprungligen examinera och kontrollera lärare, till att vara administrativ chef och till att idag vara såväl pedagogisk ledare och administrativ chef. Förväntningarna på rektorer är idag många och kommer från skilda aktörer, vilket även innebär motstridiga krav. Den svenska rektorsrollen är dessutom starkt kontextuellt beroende. Rektorsbefattningen är förhållandevis noggrant reglerad i olika rättsliga och pedagogiska styrdokument. I skollagen framhålls särskilt rektors pedagogiska kunskaper och insikter, samt rektorers ansvar för elevers rättssäkerhet och att verksamheten utvecklas i enlighet med fastställda mål. De normer som uttrycks genom lagstiftningen styr också innehållet i den statliga utbildningen av rektorer, som har som mål att utveckla rektorernas förmåga och handlingsberedskap i enlighet med en sådan riktning. Rektorsutbildningen är, tillsammans med lärarutbildningen, en av de få styrfaktorer förutom skollagen, som staten har behållit sedan kommunerna tagit över huvudmannaskapet. Den rättsliga styrningen präglas sammantaget av att den endast anger riktning för vad staten efterfrågar, vilka normer som ska råda och vilka effekter som ska åstadkommas. När det gäller rektorers ledningsansvar är rektor adressat för statens krav på att verksamheten utvecklas i enlighet med fastställda mål. Lagen ger inte några konkreta handlingsanvisningar utan ansvaret att göra avvägningar, tolka och besluta om handlingar har flyttats från staten till de befattningshavare som har tilldelats ansvaret.

Kunskapsintresse, syfte och innehåll

Mot bakgrund av de formella förändringar av rektorsbefattningen som beskrivits i föregående kapitel och mina egna yrkesmässiga erfarenheter när det gäller förändrings- och utvecklingsarbete inom skolan har mitt intresse för rektorsers del av ansvaret för skolans utveckling vuxit. I detta avhandlingsarbete är det rektorsbefattningen i svensk grundskola som fokuseras. Hur arbetar rektorer i sin vardagspraktik, vad styr och påverkar deras dagliga handlande, är exempel på återkommande frågor som jag burit med mig under lång tid, speciellt som utbildningsledare i rektorsutbildningen och som utvecklingsledare inom kommunen. Vilka är svårigheterna och vilka är möjligheterna för rektor att handla? Vilka är de handlingsarenor som står till buds för rektor i skolans värld? Dessa frågor ringar in det grundläggande kunskapsintresset för detta arbete.

2.1 Kunskapsintresse

Nationell forskning om rektorsrollen har ökat under den senaste 10-årsperioden.⁴¹ Flertalet forskningsprojekt i Sverige om rektorer har genomförts inom ämnet pedagogik i bred mening (utbildningspolitik, utbildningsfilosofi, utbildningssociologi). Även forskare inom psykologi, statsvetenskap och företagsekonomi har varit aktiva inom kunskapsfältet. Jag har medvetet sökt mig till ett brobyggande mellan mitt inledande akademiska ämne: pedagogik och det nya: rättssociologi, med framför allt normer och normbildning som kunskapsfokus, för att därigenom försöka bidra till ökade kunskaper om och en ökad förståelse av rektorsers dagliga praktik. Rättssocio-

41 Se kap. 3.

logi som självständigt akademiskt ämne med såväl grund- som forskarutbildning finns i Sverige och norra Europa endast vid Lunds universitet. Rättssociologi genomförde kurser och seminarieverksamheter redan under 1960-talet vid Lunds universitet, blev examensämne 1967 och fick sin professur i rättssociologi inrättad år 1972.

I klassisk svensk rättssociologi i Lund med Per Stjernqvist som ledande företrädare studerades inledningsvis i huvudsak rättens införande, genomförande och användning i det svenska samhället företrädesvis med ett topdownperspektiv.⁴² Den klassiska rättssociologin behandlar rättens ursprung och implementering via lagstiftning, förordningar, etc. inåt och nedåt i organisationer: här i utbildningssystemet. Fokus riktas mot bakgrunden till en lags tillkomst och vidare till processerna kring hur genomförandet sker och vilka effekter det leder till. Frågor som då ställs handlar om hur väl styrningen fungerar i praktiken eller vilka hindren är för att det inte fungerar som det var tänkt vid lagstiftningen⁴³.

Efterhand utvecklades rättssociologi, i min förståelse av denna, med fler och andra perspektiv på rätten och dess funktioner i samhället.⁴⁴ Den traditionen jag har använt är den om sociala normer och normbildning, var och hur denna normbildning sker i organisationerna, på vilka konkreta arenor och domäner. Framför allt har jag varit intresserad av ledarskapets normer utifrån det konkreta exemplet här: rektorer i den svenska grundskolan. De perspektiv eller den forskningsinriktning som jag själv kom i kontakt med i slutet på 1990-talet genom framför allt Håkan Hydén har vetenskapligt fokus på normer och rättsregler samt dessas roll i sociala påverkansprocesser.⁴⁵ Den forskningstraditionen och inriktningen har på relativt kort tid producerat flertalet nya avhandlingar, forskningsrapporter och seminarieverksamheter, som varit en inspiration för mig i mitt sökande efter nya kunskaper och perspektiv på rektors arbete och roll. Den tidigare delen består av bl.a. Karsten Åströms studier av normbildningsprocesser inom socialtjänstlagstiftningen. Margaretha Rolfson studerade sociala normer och social kontroll på Rosengård.⁴⁶ Den senare forskningsinriktningen representeras främst av Håkan Hydéns arbeten kring normer och normmodellen som analysverktyg inom rättssociologisk forskning.⁴⁷ Inom denna tradition har hittills ett antal avhandlingar lagts fram vid enheten för rättssociologi vid Lunds universitet.⁴⁸ Per Wickenbergs avhandling 1999 gällde normstödande strukturer för miljöarbetet inom svensk grundskola. Vid samma tillfälle försvarade

42 Per Stjernqvist, 1973: *Laws in the Forests. A Study of Public Direction of Swedish Private Forestry*.

43 Mitt licentiatarbete i pedagogik (1989) handlade till stor del om detta genom att jag då studerade LUV-reformens tillämpning med lokalt definierade utvecklingsbehov som utgångspunkt för förändringsarbete och hur genomförandet av det gick till och vilka konsekvenser det ledde till.

44 Avhandlingarna av Håkan Hydén (1978): *Rättens samhällsliga funktioner*, och Karin Widerberg (1978): *Kvinnans rättsliga och sociala ställning*, företräder delvis andra perspektiv på rätten och rättens roll i sociala processer och i samhället. Dessa ses som inledning till en ny rättssociologisk forskningstradition som i sin tur har fått andra utlöpare (se nedan).

45 Jag har här avgränsat mig endast till den svenska rättssociologiska traditionen dvs. vid Lunds universitet. Vad gäller forskningen om rektorer har jag förhållit mig till i huvudsak nationell men även i viss mån till internationell forskning.

46 Åströms, K. (1988), Rolfson, M. (1994).

47 Hydén, H. (1978, 1997, 1998, 1999, 2002, 2004).

48 Wickenberg, P (1999); Gillberg, M (1999); Baier, M. (2003), Olsson, P (2003).

Minna Gillberg sin avhandling kring normativt handlande i miljöfrågor. Matthias Baiers avhandling 2003 handlade om tunnelbygget genom Hallandsåsen och normer och rättsregler i detta projekt. I avhandlingen utvecklas även normmodellen som analysredskap. Patrik Olssons avhandling belyste skillnaderna mellan internationella konventioner och lokala normer med utgångspunkt från barnarbete i Paraguay. Vidare har antologier, rapporter och artiklar om rättssociologi som normvetenskap publicerats.⁴⁹

Jag har i föregående kapitel beskrivit den successiva förändringen i regleringen av rektorsbefattningen och redovisat den gällande lagstiftningen och förslaget till förändring som finns kring rektors ansvar för skolans utveckling. Denna beskrivning ger i och för sig utgångspunkter för att genomföra en rättssociologisk studie med ett topdownperspektiv på hur besluten genomförs. I min studie utgår jag däremot inte från formuleringar i skollagen för att sedan följa på vilket sätt och i vilken omfattning den genomförs. Jag vänder mig i stället till verksamma rektorer för att den vägen försöka fånga den utvecklingsinriktade delen av rektorsuppdraget och de normer som gestaltas i rektorernas tankar och vardagsarbete. Det gör jag genom att ta del av några rektors idéer och handlingsalternativ för att leda skolans utveckling. Avslutningsvis får detta perspektiv möta lagstiftningens andemening. Normer hos rektorer blir då den tolkningsram som jag använder för att förstå denna professions handlingsmönster.

2.2 Syfte

Inledningsvis formulerade jag min problemställning och forskningsfråga mer allmänt som: Hur ser verksamma rektorer på rektors betydelse för förändring och utveckling av den pedagogiska verksamheten i skolan? Efterhand i mina kontakter med rättssociologi utvecklade jag problemställningen till: Vad tänker rektor om rektors roll i utvecklingsarbetet, samt också: Vilka handlingar tror rektor är framgångsrika och vilka konkreta erfarenheter har rektor av olika handlingsalternativ? Studien har senare ytterligare utvecklats och precisats och avhandlingsarbetet har till slut kommit att genomföras med utgångspunkt från följande två huvudsakliga frågeställningar:

Finns det särskilda normer, rektorsnormer, som är verksamma som handlingsdirektiv i det vardagliga yrkesutövandet i ledarskapet för skolans utveckling?

Om så: hur ser då dessa rektorsnormer ut och var uppträder de? Under vilka förutsättningar kan dessa normer utvecklas, förändras och stödjas?

49 Rejmer A., red. (2004): Normvetenskapliga reflektioner. Artiklar om rättssociologi som normvetenskap; Svensson, M. (2005): Strategier för ökad efterlevnad på trafikområdet. Lagstiftning, polisiärt arbete och sanktioner; E. Friis et al (2005): Projekt Nätverk Handel Malmös modell för kompetensutveckling av deltidsarbetslösa inom handeln. Slutrapport från den externa utvärderingen.

Syftet med denna rättssociologiska avhandling är att undersöka, identifiera och synliggöra verksamma rektors perspektiv och normer på rektorsrollen, med särskilt fokus på den utvecklingsinriktade delen av rektorsuppdraget. Syftet är också att bidra till en diskussion om utveckling och förändring av möjligheterna för rektorer till självförståelse av sin dagliga praktik och sin komplexa yrkesroll, genom att införa ett normperspektiv från rättssociologiska utgångspunkter. Jag har också haft syftet och ambitionen att kunna ange möjliga konkreta riktningar och arenor för normstöd, stimulans och utmaningar för rektorer – och andra aktörer inom utbildningssektorn – som kan bidra till att utveckla rektorsrollens utvecklingsfunktion.

2.3 Innehåll och disposition

Del I. BAKGRUND, SYFTE OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Kapitel 1. Bakgrund. Kort historisk tillbakablick på rektorsfunktionen i Sverige för att sedan med stöd av senare års beslut och den pågående skollagsförändringen visa hur rektor får alltmer ansvar för skolans utveckling och förändring.

Kapitel 2. Problemställning och syfte. Rättssociologisk inriktning.

Kapitel 3. Presentation av tidigare forskning om skolförändring och skolans ledarskap.

Kapitel 4. Vetenskapliga och teoretiska utgångspunkter för forskningsarbete.

Kapitel 5. Förutsättningar och metoder för datainsamling och genomförandet av studien i en kommun redovisas samt vilket empiriskt material som har samlats in och använts i forskningsarbetet. Metod och arbetsprocess för bearbetning av det empiriska materialet redovisas och diskuteras.

Del II. RESULTATREDOVISNING

Kapitel 6. I detta kapitel redovisas hur de skolledare som intervjuades i grupp vid forskningsarbetets början tänkte kring skolans utveckling inom ramen för försöksverksamheten utan ämnestimplar i grundskolan, samt hur de såg på rektors roll i förändringsarbetet.

Kapitel 7. Undersökningens huvudaktörer, de tolv rektorer som studerats närmare genom intervjuer och observationer presenteras genom sitt sätt att inleda intervjusamtalet när de ställs inför forskningsfrågan om *”rektors roll för förändring och utveckling av den pedagogiska praktiken i skolan”*. Detta ger en samlad överblick av de individer som deltar och belyser även något av de skillnader och likheter i fokus som kommer fram genom deras inledningar.

Kapitlen 8, 9 och 10 innehåller analys och redovisning av det innehåll som berörts under intervjusamtalen. Innehållsligt handlar det om önskvärd skolutveckling, tankar om förändringsprocesser och styrning samt rektorernas tankar om ledarstrategier för förändring och utveckling.

Kapitel 11 innehåller beskrivning av observationer av rektorerna som genomfördes med fokus på aktiviteter som rektorerna under intervjuerna bedömt som viktiga för förändring och utveckling av verksamheten.

Kapitel 12. I detta kapitel redovisas tre olika studier som genomförts inom kommunen kring ledarskap i skolan. Sammanfattande analys och slutsatser från de tre studierna redovisas.

Del III. ANALYS, DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Kapitel 13. Detta kapitel innehåller en analys med stöd av normmodellen (värde/vilja, kunskap/kognition och system/möjligheter) på rektorernas tankar om skolutveckling och rektors betydelse för pedagogisk utveckling. Kapitlet avslutas med frågan om det finns något som kan ses som rektorsnormer och försök att svara på det.

Kapitel 14. Fortsatt teoretisk tolkning av rektors position och tillhörighet i systemet samt hur detta kan påverka hur rektorerna tolkar ledarrollen för utveckling av den pedagogiska praktiken. Finns det underlag för att hävda förekomsten av rektorsnormer som fungerar som inbäddade handlingsanvisningar för rektorer? Är det individuella val som rektorer har att göra genom egna prioriteringar bland mängden ledaruppgifter och finna strategier för detta? Finns det stöd eller hinder i systemet för att utveckla en reell ledarroll för utveckling av verksamheten?

Kapitel 15. Rapporten avslutas med diskussion och slutsatser för fortsatt utveckling.

Ledarskap och skolutveckling – tidigare forskning

Under 1980-talet handlade stor del av svensk skolforskning om arbetet med att genomföra statliga reformer och vilka effekter det ledde till. Frågor kring förändrings- och utvecklingsarbete belystes på olika sätt genom forskning om genomförandet av 1980 års läroplan för grundskolan. Samverkan mellan forskning och utvecklingsarbete i vanligt skolarbete (FoU) prövades. Forskningsresultaten skulle sedan ligga till grund för förändringar i större skala. Hinder för förändringsarbete analyserades och brist på förväntade resultat skulle belysas med forskningsresultat. Den svenska modellen för förändring av skolan byggde på ett centralistiskt tänkande, uppifrån och ner skulle förändringar ske i ett sammanhållet skolsystem. I polemik med den synen på hur förändring går till genomfördes även forskning med utgångspunkt i marxistiska och historiematerialistiska analyser av förhållandet mellan skola och samhälle. Kallós⁵⁰ visade i sina analyser hur samhällets maktstrukturer, såväl ideologiska som ekonomiska, påverkar skolan. Lundgren skapade en läroplansteori⁵¹ och där identifieras samhällets styrsystem på undervisningsprocesserna som målsystem, ramsystem och det formella regelsystemet. Ideologi och samhällsstruktur påverkar samspelet mellan dem och har avgörande betydelse för hur undervisningen genomförs. Englund⁵² vidareutvecklade det läroplansteoretiska arbetet med fokus på den offentliga skolan som ett uttryck för det moderna samhällets idé om medborgarskap. Även Englunds arbete har vidareutvecklats.

De olika förändringsperspektiven sammanhänger med grundläggande skillnader i frågor som har med samhället och samhällsvetenskapen att göra. Innehållsligt hand-

50 Kallós, D. (1980, 1982).

51 Lundgren, U.P (1977, 1981).

52 Englund, T, (1986).

lar det om skillnader i synen på vilken rationalitet man räknar med kan finnas på vägen mellan centralt fattade reformbeslut och genomförandet av dem samt vilken vikt man tillmäter människors medvetna handlingar för att kunna åstadkomma förändringar. Detta har jag diskuterat i min licentiatavhandling i pedagogik.⁵³

Forskning kring skolledares arbete och rektors roll förekom i mycket begränsad omfattning inom svensk pedagogisk forskning fram till början av 1990-talet. Ett större forskningsprojekt kring befattningsanalyser i skolan, där skolans rektorer och studierektorer ingick,⁵⁴ genomfördes i början på 1970. Projektet genomfördes på uppdrag av dåvarande Skolöverstyrelsen och bidrog till planeringen av den statliga skolledarutbildningen som startade 1976. Resultaten av analyserna ger bilder av skolledares arbete på 1960-talet, som i många avseenden påminner om det arbete som dagens rektorer har. Under slutet av 1980-talet kom sedan de första svenska doktorsavhandlingarna om skolledare⁵⁵ och ett stort forskningsprojekt om skolans ledning, SLAV-projektet⁵⁶, påbörjades vid Uppsala universitet. Sedan dess har forskning om skolledares arbete ökat i omfattning både nationellt och internationellt. Skolverkets forskningsöversikt "Forskning om rektor" samt flera svenska skolledarforskare⁵⁷ ger en god allmän överblick av det aktuella forskningsläget om rektors uppdrag och skolledarskapet både i Sverige och internationellt. Vidare kom fler och fler doktorsavhandlingar och även större forskningsprojekt som fokuserar skolledares arbete och funktion.⁵⁸ Antalet kvinnliga rektorer har ökat kontinuerligt sedan början av 1990-talet, vilket bl.a. blivit belyst i några doktorsavhandlingar specifikt om kvinnor som skolledare samt i en forskningsöversikt från Skolverket.⁵⁹

Internationellt har Michael Fullans⁶⁰ forskning med fokus på skolförändring och skolledarskap haft stor betydelse även för svensk skolforskning. Med utgångspunkt från analyser av 121 vetenskapliga artiklar om ledarskap beskriver Leithwood et al⁶¹ olika ledarskapsstrategier med de olika fokus de har samt hur de skiljer sig från varandra. Se figur 2:

53 Hallerström, H. (1989).

54 Alehammar, S. (1976) Klasson, A. (1974).

55 Hultman, G. (1981), Stålhammar, B. (1984).

56 Berg, G. (1994) SLAV-projektet pågick under flera år och har resulterat i många rapporter. Projektet slutrapporterades 1994.

57 Berg, G. (1990), Ekholm, M. et al (1999), Hultman, G. (1998), Scherp, H-Å. (1999, 2002), Svedberg, L. (2000).

58 Möller, J. (1996), Viggósson, H. (1998), Hultman, G (1999), Mårdén, B. (1999), Svedberg, L. (2000), Persson, I. (2002), Scherp, H-Å (2002), A. Persson, red. (2003), Tillberg, U. (2004). Wenglén, R. (2005).

59 Ullman, A. (1997), Wingård, B. (1998), Olofsson, S. S. (1998), Söderberg Forslund, M. (2000).

60 Fullan, M. (1991, 1993).

61 Leithwood, K. et al (2002).

Ledarstrategi	Vem utövar inflytande?	Grunden för inflytande	Syfte med påverkan	Effekter av påverkan
Instruktionell	Typiskt för formell ledarskapsroll, särskilt rektor.	Expertkunnande/-roll Position och makt.	Påverka effektiviteten i lärares klassrumspraktik.	Öka elevers utveckling och lärande.
Transformationell	Typiskt för formellt ledarskap men inte begränsat till sådana personer.	Inspirerar till högre nivå av engagemang och kompetens hos organisationens medlemmar.	Höga ansträngningar och produktivitet. Utveckla mer professionell praktik.	Öka organisationens kapacitet till kontinuerlig utveckling.
Moral	De som har formell administrativ funktion.	Använda system av värderingar för att vägleda organisationens beslut.	Öka känsligheten för riktigheten i beslut. Ökad delaktighet i beslut.	Etiskt riktig riktning i handling och beslut. Demokratiska skolor.
Participative	Gruppen/grupper Kollektivet.	Interpersonell kommunikation.	Ökat deltagande i beslut.	Öka förmågan i organisationen att svara produktivt på interna och externa krav på förändring. Mer demokratiska skolor.
Managerial	De som har formell administrativ funktion.	Legal makt och inflytande. Politik och system.	Säkra effektivt genomförande av specificerade uppgifter av organisationens medlemmar.	Uppnå formella mål för organisationen.
Contingent	Typiskt för dem med formell ledarroll.	Matcha ledararbetandet till organisationens context. Problemlösning och expertroll.	Bättre möta behov hos organisationens medlemmar. Mer effektivt gen-svar till organisationens utmaningar.	Uppnå formella mål i organisationen. Öka organisationens kapacitet att svara på interna och externa krav på förändring.

Fig. 2 Metoder för inflytande i olika ledarstrategier.⁶²

Med stöd av empiriska studier om ledarskap i skolan finner forskarna att det ledarskap som kan kategoriseras som "transformational leadership"⁶³ och hör samman med förvandling och nyskapande leder till framgång när det gäller att leda skolors utveckling. Sammanfattningsvis karaktäriseras det transformativa ledarskapet av några viktiga förhållningssätt och aktiviteter där skolledaren:

62 Leithwood, K. et al (2002) *The role of influence in alternative leadership models*. s.18-19.

63 Bass, B.M (1985) identifierade ursprungligen "transformational leadership" och "transaktionell leadership" som varandras motsatser. Gary Yukls arbete om ledarskap och organisation ger god överblick och ingående analyser av olika perspektiv på ledarskap och organisationsutveckling. Yukl, G. (2005).

- hjälper lärare att erövra en allmän känsla av att äga ett syfte för sitt arbete
- startar processer som leder till ett gemensamt utvecklande av en vision
- uttrycker sin egen ståndpunkt tydligt – men är även öppen för andra åsikter
- framhåller vad det gemensamma arbetet kan uträtta och har uträttat
- bidrar till analyser av externa krav och kopplingen till skolans egen vision
- använder alla möjliga vägar att kommunicera skolans vision och konsekvenserna av den
- diskuterar skolans vision i relation till större samhällsperspektiv
- arbetar aktivt för att engagera lärare i skolutveckling

Att handskas med frågor om mening, mål och hur-frågor, ställer krav på ledare att arbeta via lärarna och med deras professionalisering. Det transformativa ledarskapet innebär ett ledarskap som inte konkurrerar med lärares ledarskap i klassrummet till skillnad från det instruerande ledarskapet, där ledare går in i klassrumsmiljön för att påverka på en arena som tillhör lärarnas profession. Den centrala uppgiften för skolledaren handlar om att stärka medarbetarna i deras pedagogiska arbete. Den ofta ensidiga uppmärksamheten på undervisningsmetoder och elevdata ersätts i ett transformativt ledarskap av att ledaren mer fokuserar på struktur, kultur och mening. Liknande resultat har även Murphy och Louis⁶⁴ funnit i sin forskning kring skolor med stor utvecklingskraft som jämförts med mer traditionella skolor. De utvecklingsinriktade skolorna hade ledare som i hög grad präglades av det som kategoriserades som "transformational leadership". Mer konservativa skolmiljöer hade däremot skolledare som beskrivs med begreppet "transactional leadership", ett ledarskap med fokus på att "driva beslut till handling". Detta sätt att utforska ledarskapet har även påverkat senare tids svenska forskning om skolans ledning. I en OECD-rapport⁶⁵ om skolledarskap i ett internationellt perspektiv görs en generell genomgång av ledarskap i skolan med artiklar från nio olika nationer, däribland Sverige. Där framgår det att det finns liknande sätt att betrakta och analysera ledarskap i skolan runt om i världen.

Nya perspektiv och kunskaper kring ledarskap och organisationers utveckling som vuxit fram i modern tid har synliggjort såväl hinder som möjligheter för verksamhetsutveckling. Enbart kunskaper hos ledare räcker inte till utan även värderingar, samhällssyn och människosyn har stor betydelse och måste bygga på personliga avvägningar och prioriteringar. Det handlar även om att förstå förändringsprocessers förlopp och människors reaktioner på det. Ledarstrategier behöver anpassas beroende på vem som leder vem och vad som ska åstadkommas. Bolman & Deal⁶⁶ visar på fyra olika ledarstrategier för olika syften och olika sammanhang: strukturellt ledarskap, "Human resource"-ledarskap, politiskt ledarskap, symboliskt ledarskap. Författarna drar paralleller mellan det symboliska ledarskapet och Burns begrepp "transforming

64 Murphy, J. & Louis, K.S. (1994).

65 OECD, 2001: New School Management Approaches.

66 Bolman, L.G & Deal, T.E (1997).

leader”, som enligt Burns beskrivning är ledare som förmår locka fram sina medarbetares engagemang och få dem att arbeta för högre mål. De är visionära ledare och deras ledarskap är av symbolisk natur.⁶⁷

Ledarskap innefattar påverkan på såväl människor som verksamheter. I studier av ledarskap ställs ofta dessa två funktioner mot varandra och diskuteras genom polariseringar mellan t.ex. produktionsinriktad/personalinriktad ledarstil, uppgiftsinriktad/relationinriktad ledarstil eller en ledarstil med antingen direktiv eller support. Genom studier av ledarskap med utgångspunkt från förändring och kreativitet fann Ekvall en tredje dimension som beskrivs som en förändringsinriktad ledarskapsstil. I den framträder en chef som skapar visioner, accepterar nya idéer, är risktagande och samtidigt uppmuntrar samarbete. Arbetsklimatet i sådana organisationer beskrivs som dynamiskt och livfullt, humoristiskt, idérikt och debattfyllt.⁶⁸ Med utgångspunkt från Ekvalls teorier har Ahlthorp⁶⁹ analyserat ledarskap och ledningsstilar och funnit fyra olika perspektiv: teambyggaren, dirigenten, innovatören, nätverkaren. De två första motsvarar i stora drag relationsinriktat och produktionsinriktat ledarskap, innovatören är en parallell till Ekvalls förändringsinriktade ledarstil medan nätverkaren vuxit fram i dagens behov av att knyta kontakter och kommunicera. När cheferna i denna studie fick skatta sitt ledarbeteende tillskriver de sig inte några ytterligheter. De beskriver sig som respektfulla men lite försiktiga. De håller sig i allmänhet till givna ramar och invanda mönster och är inte särskilt tydliga med målen. När chefernas medarbetare skattat sina chefer framstår andra bilder som sammanfattningsvis innebär att cheferna överskattar sin egen lyhördhet, empati och förmåga till dialog med medarbetarna, men underskattar sin tydlighet och disciplin. I en studie av kreativa lärmiljöer i svenska grundskolor, som genomfördes inom Rektorsutbildningen⁷⁰, visade sig att rektors roll som inspiratör och möjliggörare var viktig för att kreativa miljöer för lärande skulle kunna utvecklas. Personalen beskrev genomgående sina ledare som en av flera nyckelpersoner för skolans utveckling och framhöll att samspelet mellan rektor och lärare hade stor betydelse. Wickenberg visade i sin avhandling kring införande av miljöarbete i skolan att eldsjälarna hade stor betydelse för att miljöarbetet skulle ta fart. Wickenberg fann att skolledningens aktiva stöd, uppmuntran och deltagande var en av de viktiga normstödjande strukturerna på lokal nivå för att arbetet skulle kunna genomföras.⁷¹ Liknande slutsatser när det gäller rektors betydelse för den lokala skolutvecklingen dras även i rapporten ”När inget facit finns” som bygger på analys av olika skolutvecklingsprojekt i ett tioårsperspektiv. Där konstateras att rektor har en viktig roll i utvecklingsprocessen, framför allt genom att skapa goda förutsättningar för arbetet och att samspela med skolans eldsjälarna.⁷²

67 Bolman, L.G & Deal, T.E (1997) s.344-360.

68 Ekvall, G. (1991) s.102-103, Arvonen, J. (1989).

69 Ahlthorp, B. (2002) s. 177.

70 Hallerström H., red. (1997) Studien genomfördes med Ekvalls arbetsmiljöenkät, som belyser förekomst av miljöfaktorer och betydelse för uppkomsten av innovativa och kreativa miljöer.

71 Wickenberg, P. (1999) s.463.

72 Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999) s.74-75. Skolverket (1999).

Samspelet mellan skolledare och den undervisande personalen har i olika studier visat sig vara viktig för utfallet av förändringsförsök i skolan. Møllers⁷³ studier av skolledare visar på skolledares upplevda dilemma när det gäller att välja mellan att stödja eller att styra lärares professionella arbete. För att en utvecklande dialog ska kunna ske krävs tillit i båda riktningarna. Ledarens roll i en målstyrd skola problematiseras även av Johansson och Kallós⁷⁴, som menar att rektorers viktigaste verktyg för att skapa utvecklingsklimat på skolan är stöd, uppmuntran och intresse för lärares arbete, snarare än medel för styrning och kontroll. Lärare är professionella och kompetenta och det gäller att utnyttja den kompetensen i samverkan med skolledningen. För detta behövs även kompetenta ledare. Det är mot den bakgrunden som behovet av ”mer ledarskap” ska ses, menar författarna, inte mindre ledarskap, som ofta framförs av lärare.

Ledarskapet i skolan befinner sig i ett spänningsfält mellan den funktionella rationalismen i styrsystemet och de krav som vardagens verksamhet ställer på självständiga, icke-formella handlingsalternativ. Rektorers tolkning av sitt uppdrag och hur de agerar när det gäller att leda verksamheten har undersökts av Mårdén⁷⁵ genom intervjuer med rektorer. I rektorernas uttalanden finns exempel på det dilemma som rektorer upplever i att vara den som både ska ansvara för att förändra och utveckla skolan men även förvalta och upprätthålla systemets funktioner. När en ledare utvecklar sin ledarroll sker det i ett samspel mellan de yttre krav som ställs genom de formella regler som gäller, en anpassning till den sociala struktur som råder och den egna personligheten och de värderingar som man har som individ.

Scherp har i sin forskning funnit två aspekter på ledarskap i skolan – det serviceinriktade och det utmanande ledarskapet – och diskuterat vilken betydelse de olika ledarperspektiven har för förändring av undervisningen.⁷⁶ Den *serviceinriktade* ledaren ser det som sin uppgift att underlätta för lärare att förverkliga sina pedagogiska ambitioner. Det är ett ledarskap som innebär att skolledaren anpassar sig till skolans rådande kultur, där skolutveckling förväntas ske med ett underifrån perspektiv och att ledare är lyhörda för detta. En *utmanande* skolledare ifrågasätter även lärares reflektioner och slutsatser om lärande och undervisning genom att hävda andra slutsatser, lyfta fram forskningsresultat etc. I Scherps senare forskning sker sammankoppling mellan ett utmanande ledarskap och transformativt ledarskap.⁷⁷ I ett forskningsprojekt kring skolutveckling och lärande organisation har de båda perspektiven ”serviceinriktat” respektive ”utmanande” ledarskap vidareutvecklats. Allt större tilltro till en bottom-up-strategi har blivit vanlig som ersättning till toppstyrning i samband med decentraliseringen inom skolan. Men Scherp framhåller att ett nerifrånperspektiv utan utmanande inslag inte leder till förändringar. För en skolledare kan det emellertid vara svårt att vara tillräckligt utmanande om man är alltför införstådd med lärares perspektiv. I det utmanande ledarskapet visade det sig också att rektors utma-

73 Møller, J. (1996).

74 Johansson, O. & Kallós, D. red. (1996).

75 Mårdén, B. (1999).

76 Scherp, H.-Å. (1998).

77 Scherp, H.-Å. (2002).

ningar ofta är sammankopplade med ett uppifrånperspektiv. Rektor hämtar utvecklingsidéerna ur beslut från nivåer ovanför verksamheten som de sedan utmanar pedagogerna med. Denna strategi innebär en anpassning till rådande beslut, som mer kan liknas vid "transactional leadership" dvs. en form av transport av redan fattade beslut – från toppen ner i systemet. Risken finns då att verklig förändring och utveckling av lärande och undervisning uteblir.

Framgångsrikt ledarskap i skolan har studerats av Persson m.fl. i en större kommun.⁷⁸ Genom att studera olika skolmiljöer med skolledare som av omgivningen betraktas som framgångsrika, finner forskarna att skolledarna där har lyckats med att anpassa sin ledarstrategi till den lokala skolans rådande kultur. Skolledarna har skapat någon form av allianser med olika aktörer; föräldrar, lärare eller elever, vilket leder till den legitimitet som krävs för att nå framgång som ledare. När anpassningen lyckas bedöms skolledaren som framgångsrik. Det innebär en framgångsfaktor som bygger på en bekräftande harmonikultur mellan ledaren och viktiga aktörer i organisationen. Slutsatserna som dras av Persson m.fl. kan ses som parallell till ett serviceinriktat ledarskap som präglas av lyhördhet mot impulser nerifrån systemet (bottom-up). Grossin⁷⁹ har analyserat framgångsrika skolor och skolledare. Grossin använder ett analysmaterial PESOK, som innefattar både sociala och kunskapsmässiga kriterier i skolans uppdrag. En framgångsrik skolledare är den som förmår leda skolans arbete så att det statliga och kommunala uppdraget blir genomfört. Grossin tolkar ett framgångsrikt ledarskap med hänvisning till centralt fattade beslut om skolan, skolans formella uppdrag i ett top-down-perspektiv. De båda forskningsansatserna innebär således olika perspektiv på vad som kan bedömas som framgångsrikt ledarskap.⁸⁰

Vid Ekonomisentrum i Lund studerades mellanchefer utveckling, som ledare.⁸¹ Genom intervjuer och observationer med nytillträdde ledare inom olika organisationer, däribland skolan, har ledarnas utveckling dokumenterats. Det visade sig att ledarskapet huvudsakligen utvecklades i samspel med de människor man ska leda och deras sätt att förhålla sig till arbetet mer än genom formell ledarutbildning. Utvecklingen till ledare ses därmed som en identitetsskapande process, mer än som en kognitiv lärprocess. På Handelshögskolan i Stockholm har Tillberg⁸² studerat utvecklingen av samarbete mellan lärare i tre skolor med varierande skolkultur och rektors ledarskap vid dessa skolor. Tillberg finner att "samarbete" finns överallt, men karaktären på samarbetet varierar beroende på de omvärldsfaktorer som ledaren har att handskas med. Rektors förmåga att skapa fungerande relationer mellan sig som ledare och medarbetarna är av stor vikt. Den individuella ledarens personliga egenskaper ses inte som det avgörande för ett fungerande ledarskap. Den relation som utvecklas mellan ledarskap och medarbetarskap är av avgörande betydelse, liksom de strukturella faktorer som präglar den enskilda skolans närmiljö.

78 Persson, Andersson & Nilsson Lindström i A. Persson, red (2003).

79 Grossin, L. (2002).

80 Kritik som riktas mot studier av framgångsrika skolor och skolledare har framför allt handlat om att bakomliggande sociala eller ekonomiska orsaker till varför skolor och även skolledare blivit framgångsrika eller ej, inte blir tillräckligt belysta. Ekholm, M. et al (2000) s.210.

81 Wenglén, R. (2005).

82 Tillberg, U. (2003).

Samhällets förändringar i stort från 1980-talet och framåt har på olika sätt lett fram till ett skifte när det gäller såväl praxis som idéer kring hur förändring sker samt ledning av verksamheter och människors handlingar. En alltmer kunskapsintensiv arbetsmarknad samt individers behov av ökande självständighet i arbetet har lett till utveckling av organisationer där medarbetare får ett allt större ansvar att agera enligt egna bedömningar. Där blir förståelsen av uppdraget av avgörande betydelse. Ju mer komplicerad en situation är ju större blir möjligheterna till variation beroende på förståelse av uppgiften. Personer i ledande ställning har en viktig uppgift att klargöra verksamhetens inriktning och uppgifter på ett tydligt och stimulerande sätt och skapa förutsättningar för medarbetares utveckling och lärande i arbetet.⁸³ Ett gemensamt lärande skapas i mötet mellan individer och går utöver det som sker hos enskilda individer. Kommunikation mellan dem som arbetar tillsammans i en organisation är en central aspekt. Den miljö där förändringen förväntas ske och den sociala praktiken där, måste därför tas med i beräkningen och ingå som en förutsättning.

Med ett socialpsykologiskt perspektiv har Svedberg genomfört en djupstudie kring rektorsrollen som visar på betydelsen av rektors person i samspel med de omgivande faktorer som finns i den sociala kontext där rektor är verksam. Den nya rektorsrollen i ett decentraliserat skolsystem innebär att rektorsrollen måste omtolkas och förändras. Från att tidigare främst ha varit systemets förlängda arm och en förvaltande administratör har rektorsrollen alltmer kommit att beskrivas som drivkraften för utveckling i samverkan med skolans pedagoger. Svedberg uttrycker detta på följande sätt:

Traditionstyngda yrkesroller håller således på att omdefinieras. Lärare och skolledare, måste nu själva i sitt arbete också ta ställning till grundläggande läroplansteoretiska och didaktiska frågor, som urval och organisation av kunskap och undervisningens gestaltning. Men även andra frågor i avregleringens kölvatten såsom ekonomi, utvärdering och kvalitetsredovisning, konkurrens om elever och kompetent personal etc. har hamnat på rektors agenda. Det ställer nya krav på skolans aktörer... Jag betraktar således skolledning som en socialt konstruerad process, som inte bara konstrueras av politiker och administratörer utan även i hög grad av elever, lärare och skolledare.⁸⁴

I skolans vardag kommer rektors utvecklingsinriktade roll ofta i bakgrunden, trots alla signaler om nödvändigheten att förändra och utveckla verksamheten. Det framkommer såväl i vardagserfarenheter, som från forskning och utvärderingar att lärare och rektorer sällan möts i lärande dialog och att rektorer i alltför hög grad "sysslar med annat" än undervisning och pedagogik. Den pedagogiska praktiken utvecklas och genomförs av lärare, till övervägande delen helt utan skolledares inblandning.⁸⁵

83 Sandberg, J. & Targama, A. (1998); Säljö, R. (2000), Marton, F. & Booth, S. (2002). Begreppet "lärande" och synen på vad lärande är och hur det går till, har successivt förändrats under senare tid bl.a. mot bakgrund av forskning inom olika vetenskapliga inriktningar. Inom den pedagogiska forskningen har Ference Martons och INOM-gruppens forskning haft stor betydelse. Säljö har vidareutvecklat denna forskningsinriktning mot ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

84 Svedberg, L. (2000), s.60-61.

85 Hultman, G. (1998, 2001) Carlgren, I. & Marton, F. (2000).

Några förklaringar till detta kan vara rektorers personliga prioriteringar, brister i rektorers egen kompetens eller brist på mod att möta de professionella i pedagogiska dialoger, men även brist på tid.⁸⁶ Men det finns även en sorts tyst överenskommelse mellan skolledare och lärare att inte lägga sig i varandras ansvarsområden.⁸⁷ Rektor sköter administrationen och kontakterna utåt, medan lärare tar hand om undervisningen och det som hör samman med den. För att skapa en verklig dialog mellan lärare och skolledare om vardagsarbetets pedagogiska verklighet och verkligen våga fördjupa sig i det över tid, krävs både mod, beslutsamhet och ömsesidig respekt.⁸⁸

Samarbete och erfarenhetsbaserat lärande är också en del av innebörden i idéerna om den lärande organisationen.⁸⁹ I en lärande organisation handlar det till stor del om vilka möjligheter det finns för individer och grupper att lära av sina erfarenheter. Att medarbetare i en organisation kan förändra sin förståelse av det egna arbetet i mötet med andra är en viktig del av utveckling och lärande inom organisationer. Det erfarenhetsbaserade lärandets "double-loop", innefattar att man förmår granska och ifrågasätta invanda mönster för att tänka och lösa problem, genom en kritisk reflektion och i dialog med andra.⁹⁰ Rektorers behov av reflektion samt hur de reflekterar över sitt ledaruppdrag har studerats inom Rektorsutbildningen.⁹¹ Där urskiljs tre kvalitativt skilda sätt i rektorers sätt att reflektera: 1) att ordna erfarenheter (problem-lösning), 2) att öppna upp (skapa tankeverktyg) samt 3) att öppna *och* ordna (förståelse, emotion och självförståelse). Den tredje formen där reflektionsprocessen utgörs av att både ordna och öppna upp visade sig vara det som karaktäriserar den goda reflektionen, menar författarna – det räcker inte med endast en av aspekterna för att nå förståelse. Detta kan ses som en parallell till ett "double-loop-lärande" som innefattar att man förmår öppna upp för nytt sätt att tänka och att lösa problem och som också innebär möjligheter att förändra sin förståelse och även sina handlingsmönster. Sådana förändringar kan beskrivas som en förändring av andra ordningen och innebär ett uppbrott från tankestrukturer som förhindrar förändring.⁹² Detta är genomgripande processer som kan skapa kaos och oro hos människor. Ledare bör ha goda insikter i sådana skeenden. Att skapa och utveckla en organisation där individer tillsammans kan lösa uppgifter som en enskild individ inte har kraft eller kompetens att klara av, blir en viktig faktor för att skapa en lärande organisation. Men det måste även finnas förutsättningar för att kunna genomföra de idéer som uppstår. Finns det organisatoriska hinder för att sedan förverkliga de idéer som kommer fram i ett utvecklingsskede, blir det ett svek mot de individer som ställt sig positiva till detta.

Mina egna iakttagelser och erfarenheter av skolutveckling och de förändringar som skett när det gäller skolledarrollen har varit en av utgångspunkterna för mitt intresse att närmare studera detta. Med fokus på den del i rektors nya ansvarsområden

86 Stålhammar, B. (1985).

87 Berg, G. (1990).

88 Nihlfors, E. (1998).

89 Argyris, C. & Schön, D.A (1978), Senge, P. (1995) Scherp, H-Å (2002).

90 Kolb, D. (1984), Moxnes, P (1984), Tiller, T (1997) Sandberg, J. & Targama, A.(1998), Granberg O. & Ohlsson, J. (2000), Scherp (2002).

91 Aurell, J. et al (2005).

92 Ahrenfelt, B. (1995) s.15-23.

som består av verksamhetens utveckling avgränsar jag denna studie just till de uppgifter som tydligast markerar skillnaden mot den tidigare tyngdpunkten på de administrativa och förvaltande uppgifterna. Dessa finns fortfarande kvar för rektor att hantera och har dessutom ökat i omfattning, samtidigt som det förändringsinriktade uppdraget poängteras alltmer. Denna förändring ska ske inom ramen för en yrkestitel som är traditionstyngd och präglas av att rektor ska klara alla dessa krav och själv finna strategier för arbetet inom den egna organisationen.

Teoretiska utgångspunkter

Dagens samhälle och arbetsliv präglas i hög utsträckning av ett ekonomiskt perspektiv som fått allt större betydelse, inte minst inom offentlig sektor. Minskande resurser och ekonomiska överväganden präglar tänkandet och påverkar handlingsmöjligheterna inom snart sagt alla verksamheter idag.⁹³ Stora förändringar på ett internationellt plan i de västliga industriländerna har under 80- och 90-talet efterhand skapat nya former för styrning och reglering inom utbildningssektorn – liksom inom andra områden. Detta tydliggörs formellt genom de lagtexter och förordningar som reglerar samhällets förväntningar på skolan och dess rektorer. Decentralisering och kommunalisering blev uttrycken i Sverige, vilket bl.a. lett till att staten gått över till målstyrning samtidigt som kommunerna har fått det ekonomiska ansvaret för skolan. Dessa förändringar och rektorers utökade ansvar för arbete med förändrings- och utvecklingsarbete i den decentraliserade skolan ska också ses i förhållande till olika uppfattningar om hur förändringsarbete uppstår och genomförs i skolan.

4.1 Samhällsförändring och skolförändring

I min licentiatavhandling analyserade jag olika teoretiska utgångspunkter inom aktuell svensk pedagogisk forskning om skolutveckling, under 1980-talet, åren innan decentraliseringen av ansvaret för skolan genomfördes. I det följande ges en sammanfattning av vad som framkom i det arbetet.

Den pågående samhällsutvecklingen och de förändringar som samhället genomgår påverkar direkt även förutsättningarna för arbetet i skolan. Tekniska, ekonomiska och sociala förändringar medför förändrade levnadsbetingelser för människor, vil-

93 Castells, M (2000), Sennett, R. (2000).

ket också påverkar värderingar och attityder. Det får givetvis även konsekvenser för arbetet i skolan. På så sätt sker förändringar av skolväsendet direkt, genom den övergripande samhällsutvecklingen. Ett annat sätt att se på sambanden mellan samhällsförändring och skolförändring går via utbildningsreformer. Denna indirekta väg innebär en medveten styrning i en viss riktning som en följd av förändringar i samhället eller som en medveten önskan om förändring i en viss riktning. Planeringen och utformandet av en sådan styrning sker via politiska beslut och de förväntas påverka det arbete som utförs på skolorna och i undervisningen.

I mitt licentiatarbete genomförde jag en analys av svensk pedagogisk forskning som var aktuell vid slutet av 1980-talet. Analyserna genomfördes med utgångspunkt från Burrell & Morgans⁹⁴ arbete om paradigmatiska ansatser inom samhällsvetenskaplig forskning och de teoretiska grundantaganden de olika perspektiven bygger på. De visade på skillnader mellan två grundläggande dimensioner: *antaganden om samhället* och *antaganden om samhällsvetenskapen*. De finns som en sorts ”paradigmatiska förutsättningar”, oavsett om de tydliggörs explicit eller inte. Sådana grundantaganden påverkar både den forskning som bedrivs och de resultat man kommer fram till. De olika förändringsperspektiven sammanhänger även med grundläggande metodologiska och ontologiska ställningstaganden som i grunden speglar olika paradigmer. I min analys framkom som väntat skillnader i forskningsperspektiv i den pedagogiska forskning som jag granskade mellan å ena sidan ett indirekt ”regulativt” förändringsperspektiv och ett ”radikalt” perspektiv.

I forskning med det *regulativa* perspektivet är huvudfrågan hur förändringsidéer och reformintentioner kan förverkligas i en ändamålsenligt konstruerad organisation. De problem som speglas är huvudsakligen relaterade till hur besluten fattats, hur de formulerats samt hur de tagits emot och förstås av aktörerna. Stor vikt fästs vid reformens utformning, hur arbetet med genomförandet (implementeringen) gått till och hur organisationerna fungerade. Forskningsfrågorna fokuseras på att undersöka systemet och finna förklaringar till utgången av reformgenomförandet och vilka effekterna blivit. Med ett *radikalt* förändringsperspektiv söks förklaringarna till skillnader mellan mål och måloppfyllelse i första hand i förhållanden i samhället. Man utgår inte från att skolan fungerar rationellt, i enlighet med de modeller som formuleras i statliga beslut. Forskningens fokus riktas i huvudsak mot samhällsnivån och vilka effekter skolan har, kan ha eller bör ha i ett samhällsperspektiv. Mindre uppmärksamhet ägnas åt att analysera förutsättningarna inom den organisation som ska genomföra besluten.

Den empiriska studien i mitt licentiatarbete handlade om lokalt utvecklingsarbete som förändringsinstrument. Det visade sig att reformen inte medförde att undervisningen förändrades i den riktningen som beskrivits vare sig i nationella eller kommunala beslut eller i lokalt utformade projektbeskrivningar. Resurstillskottet som gavs genom projektmedel användes till annat, som i sig kanske var både värdefullt och viktigt, men de skolförändringar som beskrivits med mål genomfördes inte. Den rationella målstyrningen fungerade inte som det var tänkt.

94 Burrell, G & Morgan, G (1982).

Ifrågasättande av den rationellt uppbyggda reformmodellen framfördes även av flera andra forskare vid den här tidpunkten, bl.a. av Lindensjö och Lundgren,⁹⁵ som påpekade att den rationella svenska reformmodellen höll på att omprövas genom decentraliseringen. Den politiska styrningen kommer i stället att ske på två arenor, formuleringsarenan och realiseringsarenan. Den politiska och den administrativa nivån räknas till formuleringsarenan. Realiseringsarenan finns i periferin av en styrningskedja och utgörs av verksamheten på skolor och i klassrum. Man kan inte ta för givet att de idéer som kopplats till vissa resurser automatiskt kommer att bearbetas inom verksamheten med hjälp av dessa. De idéer som kopplats till resurserna fyller en viss funktion inom den politiska sfären. I verksamheten kommer sedan en strid att föras om dessa resurser. Vilka handlingar som sedan utförs inom skolans verksamhet påverkas av vilken kultur som råder och vilka ställningstagande som görs internt.

Kritiska synpunkter när det gäller mål som styrande för handling framfördes även i samband med en undersökning inom socialvården där Sunesson⁹⁶ kunde konstatera att de mål för verksamheten, som förutsattes som självklara, i själva verket inte var närvarande i det konkreta arbetet. Det blir tydligt om man följer socialarbetare i deras arbete och hur de väljer arbetsform för att utföra arbetet och gör egna prioriteringar. Mål och riktlinjer har i det sammanhanget knappast någon roll alls. Men det är inte brist på medvetenhet eller kunskaper hos aktörerna, som är det verkliga hindret för att förverkliga målen. I stället är det en målrationalitet, där målen betraktas som något gemensamt eftersträvansvärt och att en organisation kan bli ett någorlunda rationellt medel för att uppfylla målen som ifrågasätts. Sunesson menar att mål och ideologi hör ihop. Utformandet av mål i en organisation är en ideologisk process. Vissa värden institutionaliseras därigenom och föreställningen om att målen kan förverkligas genom verksamheten i organisationen upprätthålls.

Mina tidigare studier och resultaten av dem har givetvis påverkat mitt sätt att tänka om skolans förändring och utveckling, likaså de erfarenheter jag gjort under åren som gått sedan mitt licentiatarbete. Mot den bakgrunden och även mot bakgrund av de forskningsresultat som redovisats i det föregående är min utgångspunkt att skolan förändras och utvecklas huvudsakligen som en konsekvens av hur samhället i stort fungerar. De förändringar som sker i samhället, materiellt, ekonomiskt, kulturellt och tekniskt påverkar människors livsbetingelser, tankar, känslor och värderingar.⁹⁷ Samhällsklimatet inverkar både på människor och på skolan som samhällsinstitution, och förändrar successivt betingelserna för arbetet där. Enskilda människors och grupper av människors ställningstaganden i det dagliga arbetet är en viktig faktor för utvecklingen av skolan och livet i skolan. Det gäller även rektorer.

Rektors formella roll och förväntade betydelse för skolans förändring är en följd av en decentralisering från staten till kommunen – och i vissa avseenden direkt ut till de professionella.⁹⁸ Rektors ökande ansvar för den pedagogiska utvecklingen finns

95 Lindensjö, B. & Lundgren, U.P (1986, 2002).

96 Sunesson, S. (1981) s 130.

97 Liedman, S-E (1997), Gustavsson, B. (1996, 2000), Stensmo, C. (1994), Hydén, H (2002).

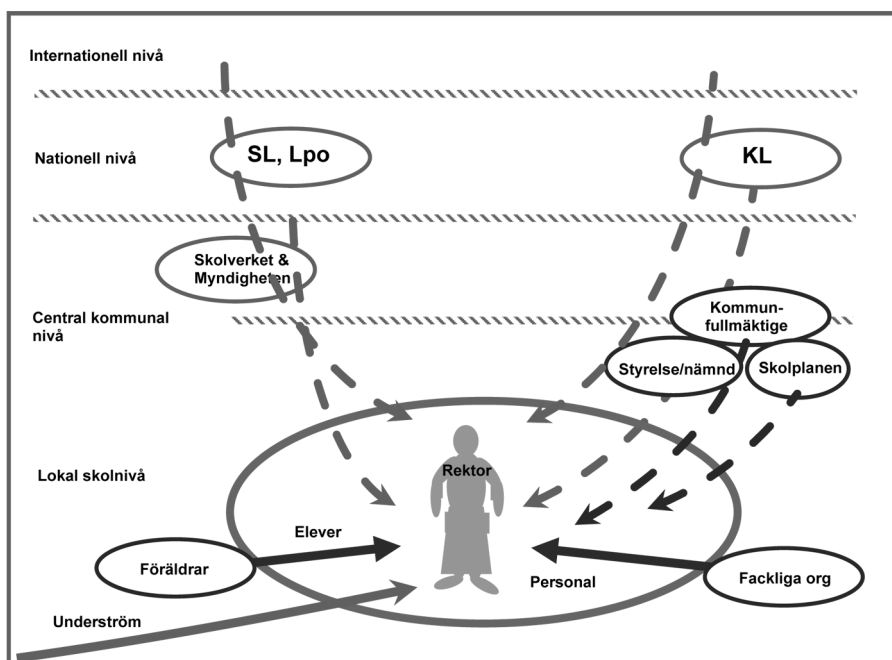
98 Läroplanerna Lpo94, Lpf94 och Lpfö97 riktar i stor utsträckning till direkt till lärare, all personal och även specifikt till rektor.

fastställt i lagar och förordningar, nyligen preciserat i nytt lagförslag.⁹⁹ Det här avhandlingsarbetet är emellertid inte en studie som innebär att jag följer hur lagar och förordningar om rektorsuppdraget genomförs av rektorer. Mitt fokus är verksamma rektorer, hur rektorer tänker och agerar när det gäller ledaransvaret för skolans utveckling samt vilka betingelser som påverkar hur rektorer tänker och agerar.

4.2 Normmodellen som verktyg för att undersöka handlingsmönster

Mitt i den komplexa konkurrensen mellan skilda maktcentra som utövar försök till styrning och påverkan i en viss bestämd riktning i svensk skola befinner sig en rektor. Som ledare för skolan måste en rektor förhålla sig till alla de styrsignaler som riktas mot befattningen och mot skolan. Rektor har även att hantera sina professionella normer och handlingsmönster. Följande tankefigur (Figur 3) kan tjäna som utgångspunkt för att få en enkel helhetsbild av vilka styrningsprocesser eller bättre uttryckt – vilka påverkansprocesser, som verkar på olika samhälleliga nivåer och då framför allt mot och kring rektor som aktör på den lokala skolarenan. Den sammanfattande figuren åskådliggör att rättslig reglering möter nya förutsättningar i vår tid och det möter vi i skolans värld i stort, liksom i rektors ledarskap.

99 Se kapitel 2 om rektorsbefattningens utveckling.



Figur 3 Styrnings- och påverkansprocesser på olika samhällsliga nivåer kring rektor som en aktör på den lokala skolarenan

Bortsett från de påverkanskrafter i figuren som kommer från aktörerna ”föräldrar”, hör påverkansfaktorerna och påverkansprocesserna till de samhällsligt uppbyggda systemen. Nya styrelseformer har tillskapats dels med elevernas inflytande och dels med ett s.k. brukarinflytande för föräldrar. Lärarna har kvar sitt professionella inflytande genom olika fackliga påverkansformer, de arbetsrättsliga systemen samt direktstyrningen av lärares uppdrag i läroplanen.

Det som även tillkommer är de påverkansprocesser – den underström – som har sitt ursprung i människors livsvärld, med rektors egna värderingar och motivation.

Hur ser överensstämmelsen ut mellan de samhällsligt formulerade och beslutade normerna för rektors önskvärda handlande och yrkesverksamma rektors egen uppfattning om sina normer i rollen som rektor? Finns det skillnader mellan dessa normsystem? Och om så är fallet: Vilka är dessa och hur kan de tolkas och förstås? Kan eventuella skillnader förklaras och förstås med hjälp av rättssociologisk teori och då framför allt med hjälp av normbegreppet och med normanalys? Vad är det för personliga egenskaper, erfarenheter, moral och värderingar, som rektor bär med sig in i sin i huvudsak systemburna och professionella ledarroll? Vilken roll spelar det personliga engagemanget för en skolledares möjligheter att fullgöra sin yrkesroll och sitt uppdrag – dvs. allt det som det ”äligger rektor”?

I ett forskningsperspektiv utifrån den normmodell som utvecklats i rättssociologi vid Lunds universitet,¹⁰⁰ studeras de handlingar som utförs i verkligheten i riktning mot en förståelse av varför det sker som sker.

Normvetenskapen handlar om att förstå vad det är som är drivkraften bakom människors handlande. Handlandet är subjektivt bestämt och vetenskapen måste då arbeta med vetenskapliga kategorier och begrepp som förmår att förhålla sig till det normativa. Normbegreppet kan ses som den förmedlande länken mellan det faktiska och det önskvärda, mellan varat och börat, eller uttryckt i samhällsvetenskapliga termer, mellan system och handling.¹⁰¹

Vilja och motiv är en central drivkraft för att handla i syfte att uppnå ett önskat tillstånd eller värde. Kunskap är en viktig förutsättning för att kunna utföra professionella handlingar, lösa problem och aktivera sitt handlande i den riktning man önskar. Den tredje förutsättningen handlar om möjligheter för att realisera det man både önskar uppnå och har kunskaper för att utföra. Det är systemvillkor som både möjliggör och begränsar vilka handlingsalternativ som är tillgängliga.

Begreppet norm i normmodellen är ett samlingsnamn på faktorer och strukturer som tillsammans bildar de handlingsmönster och tankestrukturer som är normerande och därmed betraktas som det normala.¹⁰² Normen uppstår och bekräftas genom människors handlingar och i kommunikation. En etablerad norm blir på så sätt en sorts handlingsanvisning för det som uttalat eller outtalat förväntas ske. Det som verkligen sker konkret i verkliga livet bör idealt sett sammanfalla med de handlingar som normen anger. Normer kan även ses som en medveten skapelse av handlingsanvisning som bygger på olika överväganden och ställningstaganden om faktiska förhållanden. Normer påverkar vardagspraktiken när människor handlar enligt normens handlingsanvisningar, när man uppträder som andra dvs. "normalt."

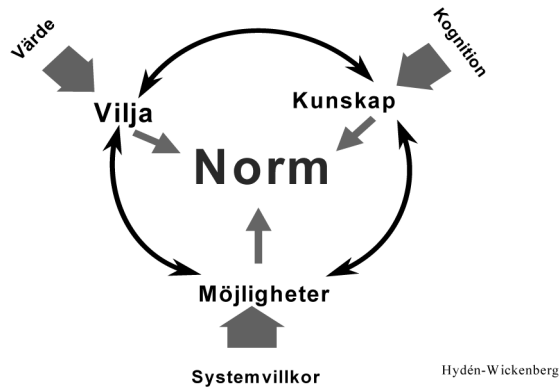
Normmodellen kan användas som sökverktyg för att förstå handling. Modellen har tre ingångar och information från dessa tre ingångar bygger tillsammans upp och synliggör en norm.

100 Se kap.2.

101 H. Hydén, red (1999) s. 15, Hydén, H. (2002).

102 Detta avsnitt beskriver normmodellen som sökverktyg med stöd av Baier, M. (2003) s. 54-56.

Normanalys



Figur 4 Normmodellen (Hydén, 1998 och 2002)

En första fråga gäller vad en individ (eller en grupp individer) vill uppnå, normen har således en viljekomponent som även innehåller grundläggande värderingar. Viljan kan analyseras i termer av motiv, värde eller drivkrafter. Nästa fråga gäller om personen/personerna har kunskaper för att utföra det som han/hon vill (eller måste?). Den tredje frågan har att göra med villkoren i de samhällssystem som möjliggör eller omöjliggör handlingen. Normmodellen säger inte något annat än att vilja, kunskap och möjligheter existerar. Utifrån dessa sammanhang kan man fråga sig hur en handling uppstår.

I bearbetningen av det empiriska materialet¹⁰³ genomförs en normanalys av innehållet i intervjuerna, enligt den beskrivning av modellen som gjorts ovan. Med stöd av normmodellens tre aspekter (värde/vilja, kunskap/kognition och system/möjligheter) undersöks hur man kan förstå rektorernas tankar om och erfarenheter av rektorsansvaret för förändring och utveckling av skolans pedagogiska praktik. Finns det rektorsnormer, något som kan ses som det normala och som blir till en form av inbäddade handlingsanvisningar för en rektors val av strategier?

103 Se kapitel 13.

Metoder och empiriskt material

5.1 Några viktiga förutsättningar

Idén till den här studien föddes i samband med att nationell försöksverksamhet utan ämnestimplaner i grundskolan skulle sjösättas. Befrielse från nationellt styrande ämnestimplaner vidgade ramarna för lokal skolutveckling genom att öka skolornas möjlighet till flexibilitet i undervisningen. I ett sådant förändringsläge såg jag möjligheter att studera verksamma rektorers roll i den lokala skolutvecklingen. På vilket sätt tar sig skolan an ett förändringsarbete som utgår från att man är befriad från tidigare reglering, utan att det finns styrande direktiv för vad som ska göras i stället? Vilken roll tar en rektor i detta läge, hur tänker och agerar rektor för att utveckling ska ske i ett nytt frirum? Min studie av rektorer och rektorers utvecklingsinriktade ledningsansvar har genomförts i en kommun där samtliga grundskolor deltar i denna försöksverksamhet.

5.1.1 Organisation och ledningsstruktur i kommunens grundskola

På Barn- och utbildningsförvaltningens kansli i denna kommun fanns fram till hösten 2000, förutom förvaltningschefen, två utvecklingsledare, båda på deltid, för arbetet med utvecklingsfrågor. Sedan hösten 1999 har jag en av dessa deltider som utvecklingsledare. Min roll innebär inte något personalansvar eller chefsbefattning.

Förberedelserna för att delta i försöket påbörjades under hösten 1999 på förvaltningschefens initiativ och med utgångspunkten att alla grundskolor i kommunen skulle delta. Skolledarna involverades omgående och under läsåret 1999/2000 fördes diskussioner om innebörd och möjligheter med försöket. Lärare, övrig personal, elever och elevernas föräldrar samt de fackliga företrädarna informerades också som ett

led i förankringsarbetet. Skolledarna gick även igenom de formella förutsättningarna för skolorna för att få delta, dvs. arbetsplaner, uppföljningssystem och kvalitetsredovisningar. Syftet med att arbeta inom försöksverksamheten diskuterades och formulerades på olika sätt, dels på kommunnivå, dels vid de enskilda skolenheterna på skolledarnas initiativ. I februari 2000 lämnade kommunen in sin ansökan där följande syften med att arbeta utan nationella timplaner angavs:

- i högre grad kunna arbeta utifrån helhetssyn på lärande
- möjliggöra individualisering över tid
- vidareutveckla temainriktat arbete med hög grad av ämnesintegrering
- utveckla arbetsformer där elever kan arbeta olika länge och med olika innehåll för att uppnå målen
- skapa lärmiljöer där elever arbetar på olika sätt för att nå målen
- lärare kan arbeta i lag, bli utmanande handledare som stimulerar och leder elevers läroprocesser
- göra elevers individuella utvecklingsplaner till ett levande utvecklingsredskap för att nå målen
- sätta lärandet i centrum och göra skolarbetet meningsfullt och lustfyllt.¹⁰⁴

I april 2000 kom beskedet att kommunen kommit med i timplaneförsöket. I och med att läsåret 2000/01 startade och fem år framåt hade nu skolorna möjligheten att utnyttja det frirum som försöksverksamheten erbjöd. Den timplanefria skolan fanns formellt på pappret och det gällde att använda den nya möjligheten att utveckla verksamheten. I det här läget finns både förhoppningar och farhågor. Vad ska hända? Kommer skolutvecklingen att ta fart när ett av hindren för flexibilitet och lokala lösningar tagits bort? Uppdraget inom försöksverksamheten var att finna vägar att förverkliga de mål som läroplanen anger och att sätta elevens lärande och en flexibel läroprocess i centrum. Rektorernas betydelse för detta utvecklingsarbete bedömdes som mycket stor.

Vid höstterminens start 2000 utökades förvaltningsledningen med en ny befattning, en utvecklingschef, med ansvar för strategiska utvecklingsfrågor och även att vara ställföreträdande förvaltningschef vid behov. En av de första uppgifterna för den nyutnämnda utvecklingschefen blev att tillsammans med förvaltningschefen göra en utredning av befintlig ledningsorganisation¹⁰⁵. Utredningen genomfördes delvis som en följd av timplaneförsöket i syfte att skapa större kontinuitet mellan de tidiga och

104 Ur kommunens ansökan om deltagande i försöksverksamheten utan nationella timplaner.

105 Grundskolorna i kommunen var vid denna tidpunkt organiserade i 13 rektorsområden med 21 skolenheter, varav fem rektorsområden hade verksamheter i skolåren 6-9. Skolledningen i varje område bestod av 1 rektor och 1-2 biträdande rektorer. Två mindre rektorsområden hade endast en skolledare, en rektor. Sammanlagt fanns det 26 rektorer och biträdande rektorer. Samtliga skolledare, liksom de fackliga företrädarna intervjuades under vintern 2000/01 av förvaltningschefen och utvecklingschefen.

senare skolorna, men även för att göra en mer rättvis fördelning av ledningsresurserna mellan de olika skolområdena.

Av utredningen framgick att samtliga intervjuade menade att det behövdes en förändring och utökning av ledningsorganisationen för att kunna utveckla ett mer ”nära ledarskap med pedagogiskt innehåll”. Skolledarna menade att deras tid inte räckte till för att kunna möta pedagogerna kring verksamhetens innehåll och utveckling. De fackliga företrädarna var av samma uppfattning. Idéerna kring försöksverksamheten utan timplan innebar också att skolledarnas roll i pedagogiska diskussioner med personalen behövde förändras och förstärkas. Resultatet av utredningen ledde till en omfattande organisationsförändring av grundskolan och ledningsstrukturen för den.

En ny skolorganisation och ledningsstruktur för förskola, grundskola och särskola infördes i kommunen den 1 januari 2002. Viktiga skäl till förändringen var att skapa en verksamhet med större helhetssyn på barn och ungdomar samt ge förutsättningar för utveckling av ett tydligare pedagogiskt inriktat skolledarskap i närmare kontakt med pedagoger. Organisationsförändringen innebar även en förstärkning av grundskolans ledning med tre rektorstjänster.

Den nya organisationen består av 5 skolområden med sammanlagt 29 rektorer som ledare. I varje skolområde finns verksamheter för åldrarna 1-16 år. Vart och ett av de fem skolområdena leds av ett rektorsteam. Antalet rektorer i ett team varierar mellan 4-10, beroende på områdets storlek. Rektorerna i ledarteamet har tilldelats ett gemensamt ansvar för verksamheten i området. I varje ledarteam utsåg förvaltningschefen en ordförande.¹⁰⁶ Viktiga huvuduppgifter i rektorsteamens uppdrag är att skapa kontinuitet för barn och unga i ett 1-16-årsperspektiv.

Ett nära ledarskap ingår i uppdraget, vilket innebär att rektorerna ska finna former för att skapa dialog med pedagogerna kring den pedagogiska verksamheten, hur möjligheterna inom timplaneförsökets ram kan användas samt hur uppföljning och utvärdering ska ske.

5.1.2 Som forskare i den kommunala skolorganisationen

Min roll i denna studie är Forskaren. Parallellt med det är jag även Medarbetaren, den kommunala tjänstemannen. Detta kan ses som en fördel för forskningsarbetet då det ger möjligheter till en vidare förståelse av det som sker än som enbart forskare. Dessutom kan det öka den grundläggande förståelsen för rektorernas perspektiv, som både kan vara ett stöd i forskningsarbetet och förhoppningsvis även komma kommunens rektorer tillgodo på sikt. Men de dubbla rollerna kan även vara ett problem i forskningsarbetet genom att de vardagliga kontakterna kan påverka analysarbetet genom denna förförståelse. Det gäller således att för egen del vara vaksam på de perspektiv som de båda rollerna innebär och försöka hålla dem under kontroll i forsk-

106 Ordförande hade inte någon ledarfunktion över de övriga rektorerna utan endast en samordnande funktion för teamet och som kontaktperson för förvaltningen. Efter en genomförd utvärdering år 2005 ändrades ordförandes roll till att bli teamledare, med utökat samordningsansvar.

ningsprocessen.¹⁰⁷ För de rektorer som deltar i studien har jag tydliggjort att intervjustudien enbart har genomförts i forskningssyfte. Det som sker vid andra tillfällen där vi möts ingår inte i studien och det som intervjusamtalen handlat om används inte för något annat än som empiriskt material i vetenskapligt syfte.¹⁰⁸

5.2 Metoder för datainsamling

Huvudintresset i forskningsarbetet är att fördjupa kunskaperna om hur verksamma rektorer tänker om och agerar när det gäller uppdraget att förändra och utveckla den pedagogiska verksamheten i skolan. Det empiriska materialet består huvudsakligen av intervjuer med rektorer (gruppintervjuer och individuella intervjuer) inom en kommun. Deltagande rektorer har även observerats en heldag i sitt vardagsarbete. Därutöver finns även uppföljningsdokumentation om ledarskapet i kommunen. Den rektorspraktik som jag studerar finns i den miljö där jag också under vissa perioder befinner mig i min roll som tjänsteman. Därigenom har jag kontinuerlig tillgång till skeenden som inbjuder till tolkning. Genom den vetenskapliga tolkningsprocessen av det empiriska materialet som jag inom mitt forskningsarbete valt ut från denna rektorspraktik, är det min ambition att försöka ge ett bidrag till ökad förståelse av rektorsrollens förutsättningar och genomförandet av den.

5.2.1 Kvalitativ intervju

Den intervjumetod som tillämpats består av halvstrukturerade intervjuer, dels i grupper dels individuellt. En halvstrukturerad intervju utformad som samtal är en mellanmänsklig situation med syfte att ge den som intervjuar möjlighet att ta del av den värld som den intervjuade personen befinner sig i. Intervjun är fokuserad på ett specifikt tema och skiljer sig på så sätt från ett vardagligt samtal genom att intervjuaren inte har samma tolerans för avvikelser från det givna ämnet. Genom intervjusamtalet skapas en väg till kunskap. Intervjuaren får ny kunskap genom det som den intervjuade berättar om det tema som intervjun behandlar. Den som blir intervjuad kan även uppleva ett mått av egen kunskapsbildning genom att formulera sig. Det som inledningsvis verkar enkelt och självklart kan framstå som mer komplext sammansatt, när det ska formuleras, än vad den intervjuade individen själv anade. Vid utforskandet av detta kan nya insikter skapas även hos den som blir intervjuad. Kvale

107 Wickenberg, P. (1999) Henningsson-Yousif, A. (2003) hade liknande avvägningar att ta ställning till i sina avhandlingsarbeten och diskuterar de dubbla rollernas för- och nackdelar. De menar båda att det finns all anledning att vara uppmärksam på problematiken, men att de olika utgångspunkterna och de erfarenheter som det ger ändå är en tillgång såväl i forskningsarbetet som i den praktik som studeras.

108 Hur detta perspektiv kritiskt bevakats ur forskningssynpunkt beskrivs i bilaga 3.

har diskuterat den kvalitativa forskningsintervjun som metod och menar att den på många sätt kan förefalla bedrägligt enkel. Men just genom att den är relativt lätt att genomföra genom sin vardagliga karaktär kan problem uppstå eftersom flera av de metodologiska avgörandena måste fattas på plats, under intervjun. Det krävs då att intervjuaren har stor kunskap om ämnet för intervjun och även kunskap om vilka metodologiska alternativ som står till buds. Det krävs även insikter om vilka problem som är förenade med att skapa kunskap genom samtal.¹⁰⁹ En väsentlig uppgift för intervjuaren är att inspirera den intervjuade att dela med sig av sin kunskap och sina erfarenheter, utan att som intervjuare styra samtalet i en viss riktning. Relationen mellan intervjuaren och den som blir intervjuad bör präglas av tillit och öppenhet. Mina intervjuer riktade sig till rektorer i den kommun där jag även är anställd som utvecklingsledare på deltid. Mellan rektorerna och mig som utvecklingsledare finns inte någon beroendeställning som chef/underställd. De intervjuade rektorerna hade ställt sig positiva till att medverka och såg temat ”rektors ledarskap för förändring och utveckling” som både intressant och angeläget. Jag har utgått från att det är en fördel att jag är känd av de intervjuade rektorerna och att jag känner till kommunen och vet var varje rektor arbetar. De nackdelar som kan finnas med att jag även har en annan roll än forskarens, har jag på olika sätt försökt ha under kontroll och under kritisk prövning under forskningsprocessen. (Se bil. 3)

5.2.2 Observationer

En tid efter att intervjuerna genomförts observerades rektorerna under en hel dag i sitt vardagsarbete. Mot bakgrund av vad som kom fram under intervjuerna gjordes en muntlig överenskommelse mellan mig och varje rektor efter intervjun, att jag skulle följa rektorn i arbetet under en dag. Observationsdagarna valdes ut av rektorerna bland ett antal dagar som jag avsatt för dessa studier. Rektorerna skulle välja en dag när de bedömde att de hade någon form av sådana aktiviteter som intervjusamtalet hade handlat om. Om inte någon av de föreslagna tiderna passade rektor skapades ett annat observationstillfälle.

Under observationerna följde jag varje rektor under en hel arbetsdag. Alla rektorer lät mig delta i allt det som förekom under den dagen. För den personal som rektorerna träffade var jag för vissa känd till namnet, men inte som person. Flertalet av rektorerna presenterade mig sammanfattningsvis som ”en forskare som ska observera och se vad en rektor gör”. Vare sig rektorerna eller övrig personal verkade vara negativt påverkade av min närvaro, men givetvis har det påverkat dem på något sätt.

109 Kvale, S. (1997) s. 19-20.

5.2.3 Dokumentanalyser

I kommunen finns dokumentation om hur ett nära pedagogiskt ledarskap genomförs av rektorsteamet i den nya ledningsorganisationen. Det är dels en uppföljningsstudie som jag själv medverkade i att genomföra, dels en extern utvärdering genomförd av en konsult. Dessutom har en rektor i kommunen skrivit en akademisk uppsats på magisternivå kring ledningen i kommunens skolor. En jämförande analys av dessa tre studier ingår i min studie. (Se redovisning i kap. 12) Jag har även haft tillgång till och studerat ett material bestående av utskrifter av 10 intervjuer med skolledare om hur de beskriver det pedagogiska ledarskapet. Detta material redovisas dock inte eftersom det inte har bearbetats.¹¹⁰

5.3 Insamling av empiriskt material

Som inledning till redovisningen av den empiri som samlats in för denna studie och vilka metoder som använts för datainsamlingen, ges en schematisk sammanställning av detta med tidsangivelser. Även händelser i den kommunala skolorganisationen under samma tidsperiod och som har anknytning till forskningsprojektet redovisas.

Forskningsarbete	Händelser i kommunen
Hösten 2000: Intervjuer med skolledargrupper.	Hösten 2000: Försöksverksamheten utan timplan börjar.
År 2001: Dokumentstudier av timplaneförsöket. Avvaktar organisationsutredningen.	Vintern 2001: Utredning om ny ledningsorganisation.
Vår/Höst 2002: Individuella intervjuer med 12 rektorer samt Observationer av rektorernas vardagsarbete.	2002-01-01: Ny ledningsorganisation införs i grundskolan.
År 2003: Utskrift, bearbetning och analys av intervjuer.	Våren 2003: Uppföljningsstudie av ledarskapet inom den nya ledningsorganisationen.
Våren 2004: Individuella återkopplingssamtal med rektorerna kring de utskrivna intervjuerna samt skriftliga synpunkter från rektorerna på "Forskarens roll" i kommunen.	År 2004/2005: Extern utvärdering av ledningsorganisationen samt akademisk uppsats om det nära ledarskapet i kommunen.
Våren 2005: Skriftliga synpunkter från rektorerna på beskrivningen av observationerna.	

Figur 5 Forskningsarbetet och händelser i den kommunala organisationen.

110 Åhlander, L. (2002).

5.3.1 Intervjuer med rektorer i grupp

Sent på hösten år 2000 genomfördes intervjuer med skolledarna i de ledningsgrupper som dåvarande ledningsorganisation bestod av. (Jfr avsnitt 5.1.1 ovan). Intervjuerna genomfördes i vart och ett av de 13 ledningsteamerna bestående av rektor/biträdande rektorer, sammanlagt 26 skolledare. Försöksverksamheten utan timplan hade just startat. Alla grundskolor i kommunen kunde lägga upp arbetet utan att vara styrda av de nationella ämnestimplanerna. Vid gruppintervjuerna 2000 ställdes två frågor *dels* om vilken skolutveckling rektorerna hoppades på, *dels* om deras syn på rektors funktion för förändring och utveckling av verksamheten.

Strax efter att gruppintervjuerna genomförts hösten 2000 påbörjades utredningen om en ny organisation och ledningsstruktur för grundskolorna i kommunen. Någon uppföljning av gruppintervjuerna i just de konstellationerna blev av det skälet inte aktuell. I stället inväntades att den nya organisationen skulle träda i kraft för att göra urvalet av rektorer för en djupstudie ur den. En sammanfattning av gruppintervjuerna redovisas för att belysa ledarnas tankar vid starten av den femåriga försöksverksamheten. Detta ses som en förstudie.

5.3.2 Genomförande av individuella intervjuer

När förändringen av ledningsorganisationen för grundskolan var införd, genomfördes individuella intervjuer med tolv rektorer i den nya organisationen. De individuella intervjuerna är huvudmaterialet i den här rapporten. Urvalet av rektorer gjordes med utgångspunkt från att följande faktorer skulle vara representerade:

- samtliga fem skolområden
- olika bakgrund från förskola till senare år i grundskolan
- variation i ålder och kön
- rektorer som varit skolledare i kommunen före omorganisationen 2002
- rektorer som var positiva till att bli intervjuade och ingå i forskningsprojektet

Inför intervjuerna tog jag personlig telefonkontakt med ett antal rektorer i kommunen och frågade om de ville delta i forskningsprojektet och bli intervjuade av mig. Forskningsprojektet beskrevs muntligt, tillräckligt mycket för att de skulle förstå ämnesområdet, men utan att leda in deras tankar i någon speciell riktning. Ingen av de tillfrågade rektorerna avböjde utan ställde sig positiva och tyckte det skulle bli intressant. Vid intervjutillfället lite längre fram beskrev jag arbetet kortfattat ännu en gång. Några rektorer ställde frågor om syftet och hur materialet skulle användas. Därefter startade intervjun med att jag presenterade forskningsfrågan muntligt:

Hur ser du på rektors betydelse för förändring och utveckling av den pedagogiska verksamheten i skolan? Vad tänker du om det, vilka konkreta erfarenheter har du av det?

Under våren och tidig höst år 2002 intervjuades sammanlagt 12 rektorer i kommunen. Rektorerna fick den öppna frågan om hur de tänker om och vilka idéer och erfarenheter de har kring frågan om rektors funktion i förändrings- och utvecklingsarbetet i skolan. Idén bakom den öppna frågeställningen var att fånga den enskilda rektorns tankar om förändring och utveckling av den pedagogiska verksamheten och ledarskapets funktion i det sammanhanget. Fokus riktades inte specifikt mot timplaneförsöket. Det betraktas som en av flera möjligheter till förändring av det pedagogiska arbetet.

Som intervjuare har jag bemödat mig om att inte påverka rektorernas tankekedjor genom mina inlägg och kommentarer, men jag har inte heller avhållit mig från att delta i det samtal som fördes under intervjun.

5.3.3 Observationer i rektorernas vardag

Samma år som intervjuerna genomfördes gjordes även observationer av rektorerna under en heldag i deras vardagsarbete. Intresset fokuserades speciellt på att få bilder av vad en rektor faktiskt gör, som har med utveckling av verksamheten att göra och hur det ser ut i förhållande till det som framkommit i intervjuerna. Jag förde anteckningar med tidsangivelser kring det som skedde (innehåll) och vilka aktörer rektorerna träffade under dagen samt om det var planerade eller spontana händelser. Under dessa observationsdagar visade mig rektorerna stort förtroende genom att låta mig delta i en mängd olika situationer och möten. Det fanns även rektorer som speciellt valt att låta mig delta i svåra mötessituationer för att få diskutera det med mig. Mitt syfte var att ur observationsmaterial söka efter det som av rektor i intervjun beskrivit som en del i en strategi för förändring och utveckling av verksamheten. Utifrån de iakttagelser som görs av skeenden gäller det sedan att kunna tolka och förstå detta i ett sammanhang och även avgöra relevansen i förhållande till forskningsfrågan. När analysen och sammanställningen genomförts fick rektorerna läsa avsnittet i avhandlingen som innehåller beskrivningen av observationsdagarna (se kap.11) för att de skulle göra en bedömning av den samlade bilden som beskrivs där.

5.3.4 Uppföljnings- och dokumentstudier av ledarskapet i kommunen

När Barn- och utbildningsnämnden fattade beslut om den nya organisationen för grundskolans ledning, kallad "Organisation 2002", beslutades även att en utvärdering skulle göras efter drygt ett år. En intern uppföljningsstudie genomfördes under våren 2003 med fokus på ett "nära ledarskap" och hur kontinuitet i elevernas skolgång utvecklats.¹¹¹ Uppföljningen genomfördes av förvaltningens utvecklingsgrupp

111 Hallerström, H & Höper, F (2003).

där jag ingår. I studien intervjuades grupper av pedagoger i samtliga fem skolområden. Däremot intervjuades inga rektorer vid detta tillfälle.

Under hösten 2004 genomfördes en kvalitativ utvärdering av en extern konsult¹¹². Utvärderingen fokuserade på samma frågeställningar som uppföljningsstudien och genomfördes med samtal kompletterade med dokumentstudier. De grupper som deltog i studien var rektorsteamet i samtliga områden i grundskolan samt gymnasieskolans ledningsgrupp. Vidare genomfördes gruppsamtal (mellan 5-8 personer per grupp) med pedagoger inom samtliga områden i grundskolan.

Den nya organisationens syfte att förstärka ett nära ledarskap har även studerats av en rektor i kommunen och beskrivits i en akademisk uppsats¹¹³. Vad som framkommit om rektors nära ledarskap i de här studierna redovisas längre fram i rapporten (kapitel 12) för att belysa ytterligare perspektiv på det utvecklingsinriktade ledarskapet.

5.4 Metoder och arbetsprocess vid bearbetning av det empiriska materialet

När det gäller förklaringsmodeller och tolkning av data i en vetenskaplig process brukar man tala om induktion och deduktion. Två olika förklaringsmodeller som är varandra uteslutande. Vid *deduktion* utgår man från en teori eller generell regel och använder den för att förklara det enskilda fallet som studerats. Vid deduktion är teorin överordnad data och används för att verifiera (bekräfta) eller falsifiera (ogiltigförklara) en hypotes som ställts i förväg. Vid *induktion* gäller det att påvisa samband mellan flera enskilda fall och göra dem generellt riktiga. Induktion utgår från data och tolkar det empiriska materialet utan inslag av färdiga teorier. I tolkningsprocessen söker man efter mönster och samband som kan ge förklaringar och ny kunskap om det studerade området. Pierce¹¹⁴ utvecklade idéer om en tredje tolkningsmodell – *abduktion*.¹¹⁵

Vid abduktion utgår man i första ledet från empiriska fakta och bearbetar dessa för att söka efter mönster i materialet. Gärdenfors¹¹⁶ menar att människans hjärna ständigt söker efter mönster och tolkar omvärlden. De mönster som är gemensamma för en kultur eller för medlemmar i ett samhälle är de som blir starkast. Språket har stark koppling till mönsterseendet eftersom språket ger namn åt de mönster vi ser och skapar begrepp som används i kommunikationen mellan människor.¹¹⁷ En pro-

112 Bäckström, H. (2004).

113 Berglund, E. (2005). Författaren till den akademiska uppsatsen ingår inte i min studie.

114 Pierce, C.S. & R. Matz (1990).

115 Baier och Svensson (2004) diskuterar abduktion i normvetenskaplig forskning i Reijmer A., red (2004) s. 88.

116 Gärdenfors, P. (2006) s.44-54.

117 Se även Ahrenfelt, B. (1995) om tankemönster och kognitiva strukturer s.196-197.

cess med sökande efter mönster i det empiriska materialet kan således ge en första bild av materialets *ytstruktur*, som grund för att skapa vidare förståelse. Först därefter tar man hjälp av teorier som en del i tolkningsprocessen. Det empiriska materialet är då redan bearbetat och analyserat i en ytstruktur. I den fortsatta forskningsprocessen sker ett samspel mellan tidigare teorier, och det empiriska materialets ytstrukturer som kommit att framträda efter den första bearbetningen. I den fortsatta tolkningen används teorier som en form av hypoteser för fortsatt tolkningsarbete för att fördjupa förståelsen och försöka komma åt materialets *djupstruktur*. Tidigare teorier används som inspiration för att komma vidare och finna nya mönster som kan öka förståelsen. I denna process sker växelverkan mellan teori och empiri, där båda kan påverka varandra. Abduktion som tolkningsmetod blir på så sätt en kombination av induktion och deduktion och innebär ett erkännande av att fakta/empiri alltid är teoriladdade på ett eller annat sätt.

Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (dvs. det föreslagna övergripande mönstret). Genom inriktningen på underliggande mönster skiljer sig också abduktionen fördelaktigt från de båda andra, grundare förklaringsmodellerna. Skillnaden är, annorlunda formulerat, att den tillika inbegriper *förståelse*.¹¹⁸

Abduktion som förklarings- och förståelseansats kan kopplas samman med ”grundad teori”¹¹⁹. I grundad teori tas empirin som utgångspunkt. Kategorier skapas utifrån data i tolkningsprocessen. På så sätt blir det empirin som avgör vilka kategorier man får fram. När kategorierna är identifierade hänförs data genom en kodningsprocess till dessa kategorier. Arbetsprocessen kan sammanfattningsvis beskrivas på följande sätt:

- Läsa texten ord för ord, rad för rad eller stycke för stycke.
- Hela tiden fråga sig under vilka, särskilt för aktörerna, lättförståeliga vardags- eller common-sens-kategorier data i texten kan falla.
- Löpande notera dessa kategorier samt vilka ytterligare data som faller under dem.
- Genom inspektion av data och kategorier, dvs. genom att i tanken vrida och vända på dem på olika upptänkliga sätt – hela tiden med den konkreta vardagspraktiken i tankarna – fundera ut möjliga egenskaper hos kategorierna som kan berika dem.¹²⁰

Denna beskrivning motsvarar den ansats som används vid analyserna av det empiriska materialet i den här studien. Data från intervjuerna bearbetas inledningsvis med ett induktivt förhållningssätt, genom att innehållet i intervjuerna får avgöra vilka kategorier som framträder. Jag har utgått från mina empiriska data och skapat kategorier som används för att beskriva rektorernas tankar om de fenomen de beskrivit i intervjuerna.

118 Alvefors, M. & Sköldberg, K. (1994) s. 42.

119 Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) i Alvefors, M. & Sköldberg, K. (1994).

120 Alvefors, M. & Sköldberg, K. (1994) s. 78.

Vid den fortsatta analysen av den ytstruktur som skapas tar jag sedan med mig de normvetenskapliga verktygen – värde/vilja, kunskap/kognition och system/möjligheter – in i det fortsatta analysarbetet för att komma vidare till djupstrukturerna i materialet. I den fortsatta bearbetningen genomförs en normanalys av innehållet i intervjuerna (enligt modellen som beskrivits i avsnitt 4.2). Med stöd av normmodellens tre aspekter (värde/vilja, kunskap/kognition och system/möjligheter) undersöks hur man kan förstå rektorernas tankar om och erfarenheter av rektorsansvaret för förändring och utveckling av skolans pedagogiska praktik. Finns det rektorsnormer, något som kan ses som det normala och som blir till en form av inbäddade handlingsanvisningar för en rektors val av strategier?

I slutskedet av analysarbetet har jag gått vidare och även använt annan forskning kring skolledarskap i den abduktiva processen, för att ytterligare försöka fördjupa analyserna och öka förståelsen av rektorsbefattningen.

5.4.1 Bearbetning av gruppintervjuer

Som inledning på forskningsarbetet genomfördes 13 gruppintervjuer med rektorer och biträdande rektorer i den organisation som fanns fram till januari 2002. Gruppintervjuerna bandades inte. Jag förde minnesanteckningar som sedan renskrevs av mig i nära anslutning till intervjusamtalen. Innehållet i materialet bearbetades sedan utifrån de frågeställningar som behandlats i intervjuerna. Vad som sammantaget kom fram ur gruppintervjuerna har därefter ordnats och redovisas under ett antal rubriker, vilka alla härstammar från innehållet i samtliga gruppintervjuer. Resultaten av dessa gruppintervjuer ses som en förstudie.

5.4.2 Bearbetning av de individuella intervjuerna

De individuella intervjuerna utgör huvudmaterialet i mitt empiriska material. Jag har genom samtalen med tolv rektorer i kommunen velat få deras berättelser om vad rektorns utvecklingsinriktade uppdrag innebär och hur verksamma rektorer ser på genomförandet av det omsatt i praktisk handling.

Samtliga individuella intervjuer har skrivits ut i sin helhet av mig under hösten 2002 och en bit in på våren 2003. Själva skrivprocessen har varit en viktig del i arbetet. Den har gjort mig förtrogen med en kvalitativ aspekt på materialet som jag inte hade fått om jag hade lämnat över utskriftsarbetet till någon annan. I skrivandet upptäckte jag ganska snart att människor har mycket individuella sätt att tala. Likaså att några individer behövde mer stödfrågor för att tala om sitt ledarskap medan andra talade om sitt ledarskap utan så många frågor från mig. Jag kunde också lägga märke till tonfall och sätt att tala som gav signaler om både engagemang och uppgivenhet etc.

Intervjuerna är delvis utskrivna i talspråk. Det som sägs har skrivits ut i hela ord som sker i skriftspråk. Däremot följer utskriften individernas sätt att tala, vilket gör

att texterna innehåller oavslutade meningar, upprepningar av ord, talspråksmässiga meningsbyggnader etc., sådant som präglar ett allmänt och vardagligt sätt att samtala. Skratt, hostningar eller annat som inte hör till själva talet har inte tagits med.

Min egen del som intervjuare redovisas inte specifikt i texten. Det är rektorernas uttalanden som är i fokus och som ska lyftas fram i redovisningen. Det är ändå en väsentlig förutsättning att tankegångarna kommit fram i en dialog, ett samtal som skapat sammanhang och mening. Det har varit min ambition att tona ner mina egna inlägg så långt det är möjligt utan att det skulle påverka samtalsformen negativt när intervjun genomfördes. Vid avlyssning av inspelningarna märkte jag att jag lyckats olika bra med att hålla mig tillbaka, men att rektorerna genomgående varit öppna med sitt sätt att tänka och de verkar inte ha försökt anpassa sig eller förstå sig. De har visat förtroende nog att berätta om sina svaga sidor, att medge när man inte tycker sig räcka till, att hävda sin ståndpunkt och på olika sätt visat sig angelägna om att förtydliga sitt sätt att tänka.

De citat som används är genomgående ganska långa av det skälet att en tankegång ska få utrymme nog för att fullföljas. Vid redovisningen presenteras rektorerna i huvudmaterialet som A, B etc. till och med N¹²¹. Jag har medvetet valt att inte ge dem namn som anger kön för att läsaren inte medvetet eller omedvetet ska påverkas av genusperspektivets inbyggda förväntningar.¹²² I det här arbetet görs ingen analys av skillnader och likheter mellan män och kvinnor som rektorer. En sådan analys skulle bli mycket omfattande och ryms inte inom det här arbetet.¹²³ Det innebär även att jag undvikit beteckningen hon/han och ersatt det med ordet rektor.

Intervjuerna bandades. Bearbetningen av de bandade intervjuerna inleddes med att jag lyssnade igenom varje intervju utan att göra anteckningar eller på annat sätt bearbeta den. Jag lyssnade på samtalet som en föreställning, en berättelse och upptäckte både tonfall och påstående som jag inte varit medveten om när samtalet pågick. I det här skedet av lyssnandet är det även viktigt att lyssna på intervjuaren och det samspel som sker under intervjun.¹²⁴ Detta är en viktig aspekt att hålla i minnet när samtalet ska överföras till text. Den text som blir resultat av en utskrift av intervjun är inte samma sak som det samtal som förts under intervjun. I utskriften får orden en mer definitiv prägel som skiljer sig från det levande samtalsflödet under intervjun.¹²⁵ Men det är samtidigt en styrka att i texten återspegla ett "fruset ögonblick" och göra det tillgängligt för analys och reflekterande. Jag har kunnat konstatera att rektorernas sätt att tala med mig varit personligt präglat och att de skiljt sig åt i tempo och intensitet. Sammantaget har jag betraktat det som var och en av de intervjuade rektorerna säger som deras "berättelse". Vid redovisningen har jag sedan valt relativt långa citat som ska tydliggöra rektorernas uppfattningar i olika frågeställningar och även representera något av essensen i de enskilda berättelserna.

121 Bokstäverna I och J är utelämnade av typografiska skäl.

122 Hirdman, Y. (1988) visade att det utöver den biologiska skillnaden mellan män och kvinnor även finns en socialt konstruerad skillnad, ett "genussystem".

123 Om kvinnligt och manligt ledarskap i skolan se bl.a. Skolverkets forskningsöversikter Söderberg Forslund, M. (2000) Ekholm et al (2000).

124 Thomsson, H. (2002) s. 148.

125 Kvale, S. (1997) s.153 ff.

5.4.3 Analysprocess av de individuella intervjuerna

Under den period som jag arbetade med utskrifterna påbörjades indirekt även analysarbetet. Innehållsligt märkte jag efterhand att flertalet intervjuer på olika sätt berörde samma innehåll, men att rektorerna talade på lite olika sätt om detta innehåll. Det gällde t.ex. hur mycket man fördjupade sig i vissa frågeställningar eller mer rörde sig på ytan, hur sammanhängande en fråga behandlades eller de positiva respektive negativa omdömen som gavs till vissa fenomen. När samtliga intervjuer var utskrivna och analysarbetet konkret skulle genomföras hade jag en ganska god bild av vad materialet innehåller.

Utskrifterna för var och en av de tolv intervjuerna blev nu noga genomlästa och granskade till innehåll. Då jag efterhand upptäckte vissa igenkännbara innehållsteman gjordes markeringar i texten av det. Efterhand utkristalliserades innehållsteman som kom igen i flera intervjuer, eller som skilde sig från det allmänna. Detta blev grunden för att skapa de kategorier som används som struktur i bearbetningen och även som rubriker för resultatredovisningen av de individuella intervjuerna.

När den innehållsliga kategoriseringen var genomförd och strukturen framträdde, skapades lämpliga rubriker för de olika aspekterna på detta innehåll. Därefter påbörjades arbetet med att genomsöka intervjuerna än en gång för att finna uttalanden som kunde hänföras till denna struktur. Alla uttalanden från varje intervju som kunde hänföras till de olika innehållsrubrikerna sorterades sedan in under respektive rubrik. Varje sådan innehållskategori bearbetades därefter för att finna skillnader och likheter mellan rektorernas sätt att tala om respektive tema.¹²⁶

Bearbetningen av de inspelade intervjuerna har sammanfattningsvis skett i följande steg:

- Varje intervju har transkriberats i sin helhet av mig. Transkriberingen innebär samtidigt ett aktivt lyssnande som en del i analysarbetet.
- Utskriften av varje intervju har lästs igenom flera gånger för att få innehållet i de enskilda intervjuerna att framträda.
- Medveten och aktiv reflektion över frågan: vad säger rektorerna om ledaransvaret för utvecklingsfrågor i verksamheten?
- Försök att hitta innehållsmönster i rektorernas berättelser.
- Innehållskategorisering och skapande av innehållsrubriker
- Varje intervju analyseras utifrån de innehållskategorier som skapats och rektorernas utsagor lyfts in under respektive innehållsrubriker. Ett nytt dokument skapas för varje innehållskategori. Innehållet i dessa dokument analyseras beträffande skillnader och likheter i rektorernas utsagor.

126 Jämför sid. 58 om grundad teori.

- Utifrån denna bearbetning har citat valts ut vilka bedömts som representativa utsagor för det behandlade temat inkluderande de skillnader och likheter som framkommit.
- Urvalet av citat har även påverkats av en ambition att få en någorlunda jämn fördelning av utsagor från de tolv intervjuade rektorerna.

Detta tillvägagångssätt innebär att helhetsperspektivet i varje enskild intervju går förlorat. Det har inte heller varit mitt syfte att finna skillnader och likheter mellan olika individer och försöka förstå detta. Jag har dock haft tankar om att det kan vara så att förståelsen av ledaruppdraget skiljer sig mellan olika individer och att det påverkar deras sätt att tänka och handla kring ledaruppdraget. I en fenomenografisk studie av en annan yrkesgrupp, motoroptimerare, och deras "förståelse" av sitt arbete, gick det att urskilja tre skilda förståelsenivåer hos de individuella motoroptimerarna, för hur yrket bör utövas. Förståelsen av yrkets innehåll och arbetsprocess präglade den individuella yrkesutövningen.¹²⁷ I analyserna av denna studie dras slutsatsen att det sätt på vilket en individ förstår sitt yrke också påverkar det sätt som individen går till väga för att förbättra sin kompetens.¹²⁸ Det kan sannolikt vara så att en motsvarande studie av rektorers förståelse av ledaruppdraget skulle kunna ge liknande resultat – men det är inte syftet med just denna studie att utforska detta. Mitt syfte är att försöka fånga och beskriva bilder som kan representera rektorernas uppfattningar om vad det utvecklingsinriktade ledaruppdraget innebär och hur det kan utformas. Genom att synliggöra och kommunicera detta vill jag pröva om det finns mönster i rektorernas uppfattningar när det gäller utövandet av detta ledaransvar som sammantaget kan vara uttryck för gemensamma "rektorsnormer".

Här har det varit viktigt för mig att bevaka på vilket sätt min egen förförståelse påverkar mig i tolkningsprocessen. Detta har varit en ständigt återkommande fråga som jag har ställt mig och den har jag delat med min handledare som i sitt forskningsarbete också ställdes inför för- och nackdelar med dubbla roller i den miljö som studeras.

Jag har frågat mig, ofta, under resans gång: tolkar jag nu detta endast utifrån mina egna professionella erfarenheter eller är det mitt material som ges möjligheter att synas och tala? Jag ser det som en genuint svår fråga och balansgång men så måste – och bör – det antagligen vara. Risker med olika inslag av förförståelse, eventuellt "tyst kunskap" och hemmablinda för-givet-taganden varvas med de kvalitativa fördelarna jag har samlat på mig för att lättare kunna gå på djupet, uppfatta rörelser i skeendena och intuitivt känna igen forskningsgrynnorna redan på ljudet.¹²⁹

127 Sandberg J. & Targama, A. (1998) s. 52-86.

128 Med hänvisning till Svensson, L. (1977) konstateras ett samband mellan individers läransats och lärutfallet.

129 Wickenberg, P. (1999) s. 290.

För att kontrollera att rektorerna kände igen sig i det som framkom av intervjuerna, genomförde jag uppföljningssamtal med var och en utifrån den individuella intervju-utskriften (se nedan).

5.4.4 Uppföljningssamtal med de intervjuade rektorerna

När arbetet med bearbetningen av intervjuerna var i slutfasen (vårvintern 2004) skickades utskriften av respektive intervju med ett foljbrev¹³⁰ ut till varje rektor för genomläsning. Därefter träffade jag var och en för att i samtal på ca 30 minuter få deras synpunkter på innehållet i intervjun, om det var något de ville kommentera eller förklara. Vidare informerades rektorerna om hur materialet skulle användas och de hade möjligheter att ha synpunkter på detta. Ingen av dem framförde några negativa synpunkter på innehållet i sin intervju. Samtliga rektorer tyckte att den egna intervjun speglade vad de står för och hur de tänker – även om det skulle finnas mer att tillägga efter den tid på närmare två år som gått sedan intervjuerna genomfördes. Flera av dem tyckte att den utskrivna intervjun var ett värdefullt bidrag till att själv få syn på sina tankar om det egna ledarskapet. För några rektorer ledde detta till en viss självkritik, men även till positiva insikter om de egna ställningstagandena och hur de uttryckt dem. Ingen av dem hade något att invända kring det innehåll som fanns i intervjun.

5.4.5 Bearbetning av observationerna

De anteckningar som jag förde vid observationsdagarna hos varje rektor analyserades dels utifrån innehåll, dels utifrån vilka personer eller grupper som rektor träffade. Därefter sammanfördes liknande möten och händelser till några innehållskategorier. Jag har sedan beskrivit och diskuterat dessa händelser och aktiviteter med stöd av mina anteckningar. Samtliga rektorer har senare givit mig skriftlig återkoppling på att de känner igen sig i denna generella beskrivning av rektorers vardagsarbete.¹³¹

5.4.6 Dokumentstudier – analys och jämförelse

De tre rapporterna om ledningsorganisationen för kommunens skolor har använts för att få ytterligare beskrivningar av rektorers ledarskap, som komplement till mitt eget material. Jag har granskat och jämfört de tre rapporterna vad gäller beskrivningar och analyser av hur rektorerna i teamen genomför uppdraget att i nära samspel

¹³⁰ Se bilaga 1.

¹³¹ Kapitlet om observationer skickades under våren 2005 med e-post till de observerade rektorerna för genomläsning och med önskan om synpunkter på innehållet. Samtliga har svarat att de känner igen sig i den allmänna bilden som ges.

med pedagogerna utveckla verksamheten. Analyserna beskrivs och sammanfattas och blir även en del av underlaget för mina analyser.

DEL II

Resultatredovisning

Inledande intervjuer med skolledargrupper

De gruppintervjuer med skolledarna i dåvarande 13 rektorsområden som redovisas i detta kapitel, gjordes som en inledning på forskningsarbetet. Syftet med dem var att så tidigt som möjligt fånga upp skolledarnas syn på timplaneförsökets pedagogiska möjligheter och vilken roll de menar att skolledare har för att åstadkomma förändring och utveckling. Då visste ingen att ledningsorganisationen för grundskolan skulle komma att förändras inom kort. När det blev klart avvaktade jag den nya ledningsorganisationen innan jag fortsatte med de planerade individuella intervjuerna, som genomfördes inom den nya ledningsorganisationen. De inledande gruppintervjuerna används här som en förstudie till huvudmaterialet, de individuella intervjuerna, vilka redovisas i kap. 7-10.

6.1 Helhetssyn på lärande och helheter i innehåll

I samtliga gruppintervjuer berördes helhetssynen på lärande och att alla barn ska få möjligheter att lära utifrån sina förutsättningar. *Innehållet* i undervisningen måste ses som en helhet, där det gäller att komma ifrån den uppstyckning av tid på olika innehåll, som präglat lärandet alltför länge. Nu skapas möjligheter att under en sammanhängande tid arbeta med något kunskapsområde som inte alltför mycket styrs av "skolämnen", utan mer liknar det verkliga livet utanför skolan. Där kan ämneskunskaper som man tillägnat sig vid annan tid vara värdefulla redskap. Ett sådant tematiserat lärande kan grunda sig på och ta sin utgångspunkt i problemställningar eller intresseområden som t.ex. estetisk verksamhet, kultur, miljöarbete, kommunikation, teknik, våtmarken, överlevnad, samlevnad, internationalisering etc.

Även *sätten att lära* kan komma att präglas av en helhetssyn som bl.a. innebär att man systematiskt lär sig om sitt eget lärande och om lärande tillsammans med andra. Erfarenhetsutbyte och att göra saker tillsammans framhålls. Målen ska tydliggöras för alla. Elever och föräldrar måste bli mer delaktiga i läroprocesserna.

6.2 Förändrade former för elevers lärande

Skolledarna talade allmänt om nya sätt att organisera lärandet där elever både styr över sin tid och även över vissa delar av innehållet mer än tidigare. När det gäller de tidiga åren så har detta redan prövats till viss del genom arbetsformen "egen planering". Inom förskolan använder man sig till stor del av "barnstyrda" aktiviteter där de små barnen är vana vid att göra olika saker och att göra det med olika kamrater vid olika tillfällen. Där finns således en tradition som kan vidareutvecklas under de år som följer. Men att föra det vidare in i skolan är inte helt lätt. Den fråga som väcks gäller på vilket sätt lärare kan ha överblick över vad och hur eleverna lär och vilka resultat de når med så flexibel arbetsform. Ett sätt att följa elevens lärande och utveckling är att utveckla det som kallas "portfoliometoden", ett sätt att dokumentera elevers arbete och framsteg under hela skolgången. Detta har i flera intervjuer kommit fram som en metod som bör utvecklas. Likaså diskuterar man hur proven ska se ut framöver så att de samspelar med de nya formerna för lärandet.

6.3 Lärares samarbete och skolkultur

Många skolledare menade att det inte alls var svårt att få lärare med på idéerna kring försöksverksamheten. Men när arbetet väl kommit igång och man börjat pröva mer fria arbetsformer där eleverna styr mer av sitt arbete själva, började många lärare uppleva och oroa sig över att det blev rörigt. Dessutom visade det sig att kunskapssynen skiljde sig mellan arbetslag och även inom arbetslag, vilket påverkat samarbetet. Men det finns även exempel på arbetslag som fungerade tillsammans som ett lag. Lärare för diskussioner och kommer med nya synpunkter som skolledningen inte tänkt på. Detta görs i en positiv anda. Det finns en idé och ett språk för det som pedagogerna delar. Vad som också måste till är att göra elever och föräldrar delaktiga så att eleverna vet vad de håller på med och varför.

Enskilda skolenheter präglas av sina traditioner, vilket påpekas av ledarna. Dessutom finns det skillnader mellan kulturen i förskola och skola som måste tas med i beräkningen vid förändringar. Det finns ett motstånd mot att ta till sig idéer från andra. Personalen hävdar att de vill göra på sitt eget sätt. Det kan ju vara bra, men det

kan bli lite tungt när man som skolledare märker att man inte når fram med nya idéer. Hur utmanar man lärare då? Pedagogiska insikter och pedagogiska diskussioner behöver öka, det måste involvera fler och ske oftare, menar flera skolledargrupper. Det är viktigt och värdefullt att ta tillvara vad människor kan och har erfarenheter av och att motverka Jantelagen. Vid läsårsstarten hade man i flera områden startat med att samla personal från flera skolor för erfarenhetsutbyte, där pedagoger kan känna att deras arbete och erfarenheter uppskattas.

6.4 Stöd och hinder för förändringsarbetet

Det är viktigt att få föräldrar med i förändringstankarna för att undvika att det blir motstånd och ifrågasättande som beror på att föräldrarna inte är informerade. Det arbetet måste pågå hela tiden. De formella instanserna för föräldrainflytande har informerats och är införstådda med att skolorna går med i försöksverksamheten. Skolledarna menar ändå att de flesta föräldrar kanske inte riktigt förstår innebörden av om det finns timplaner eller inte. Men det har visat sig att själva informationen om timplaneförsöket har medfört intressanta diskussioner om undervisning och lärande, som upplevts positivt av både föräldrar och personal.

Timplanedelegationen, som fått regeringens uppdrag att hålla samman försöket i landet, arrangerade under hösten 2000 regionala informationsträffar för deltagande kommuner och skolor. Där deltog lärare och skolledare från alla områden i kommunen. Skolledarna upplevde det som positivt att lärare var med och fick den samlade informationen från annat håll än från den egna ledningen. Vidare upplevdes det som positivt att träffa andra kommuner som är med i försöksverksamheten och diskutera tillsammans med dem. Genom kontakter med andra skolor inom och utanför kommunen kan lärare och skolledare få idéer och stöd i sitt utvecklingsarbete. Det finns förhoppningar om att det ska kunna ske när det gäller timplaneförsöket också. Skolledarna menade vid den här tidpunkten att det behövs olika fora för inspiration och stöd. Både det nära informella samarbetet och det organiserade samarbetet t.ex. det mellan 0-5 skolor och mottagande 6-9 skolor samt även kontakter med verksamheter som man inte är direkt involverad i, utan mer kan ha som inspiration och som bollplank.

De nationella ämnestimplanerna har under lång tid betraktats som alltför styrande och som ett hinder för förverkligandet av utvecklingsidéer. När nu möjligheter till större flexibilitet och lokala lösningar ges leder det paradoxalt nog till nya – eller nygamla – hinder. Skolledarna nämner olikheter i kunskapssyn som ett hinder för ett genomförande av den timplanefria skolan. Det är främst synen på ämnen som grund för lärande, ställt mot ett helhetsperspektiv med flera ämnen inblandade. Det leder till olika syn på vad som är lärares uppgifter. Likaså är lärares behörighet och arbetstidsavtal en viktig faktor att räkna med. Den s.k. ”usken” (undervisningsskyldighet)

som visserligen inte finns längre¹³² präglar ändå till stor del organiseringen av undervisning och är svår att bryta. "Usken blir en annan sorts timplan" säger skolledarna.

När man ska bryta traditionen att se tiden som styrande, uppstår osäkerhet hos många lärare. De kan uppleva osäkerhet i att hinna med kursen, att inte nå målen, att bli kritiserad för att inte göra ett bra arbete etc. Om föräldrar blir kritiska och ifrågasättande när skolan ändrar arbetssätt blir det ett hinder i förändringsarbetet.

Kravet på dokumentation som följer i spåren av att ta bort tidsstyrningen och ska ersätta den med krav på måluppnående, upplevs som en belastning om det blir alltför omfattande. Man får akta sig så det inte blir "dokumentationshysteri" säger några skolledare, och menar att det snart är krav på att dokumentera allt. Arbetsbelastning är något som skolledare ständigt lever med, som ytterst ansvariga för det mesta i sin organisation. Ekonomiska nedskärningar var en realitet år 2000, sedan en följd av år. Det har gjort att lärare arbetar i en alltmer slimmad organisation som gör dem mindre benägna att göra något utöver det dagliga arbetet. Detta ser skolledarna som ett dilemma och ett hinder i utvecklingsarbetet. Men det finns även en drivkraft i att lösa uppkomna problem – som i sig leder till nya sätt att arbeta.

6.5 Ledarstrategier för skolutveckling

För att åstadkomma förändring och utveckling är kommunikationen med lärare det viktigaste för rektorerna. De flesta ger exempel på hur de arbetar med olika grupper av lärare: hela arbetslag eller spårledare som representanter från arbetslag, alternativt någon typ av ledningsgrupp eller utvecklingsgrupp. I kommunikationen med lärarna gäller det att lyssna på dem för att ta del av deras tankar och av vad de redan gör, men också föra fram nya och alternativa idéer. I ett område hade skolledarna satt igång reflektionsskrivande bland lärare som ett underlag för utvecklingsarbetet. Arbete med kursplaner var aktuellt för många skolor hösten 2000 och det passade väl in i tankarna om nya sätt att arbeta och att se på innehåll i lärandet.

Några skolledare hade funnit att det var stora skillnader mellan arbetslag på en och samma skola när det gällde beredskapen för att arbeta utan timplan. Några arbetslag var ivriga och ville att skolledningen skulle driva på så att det hände något, medan andra var oroliga och ville avvakta eller helt enkelt negativa till förändringsarbetet. I andra områden var skolledarna medvetna om skillnader mellan olika skolor som man måste hantera som ledare. Lärare som bjuder passivt motstånd genom att säga ja till idéer i samtal, men sedan inte fullfölja det i handling är en del av förändringsproblematiken. Gemensamt för alla intervjugrupper var att man reflekterade kring vikten av att känna till vilken tradition som finns på en skola och förhålla sig till den. Insikten om att anpassa sitt ledarskap på olika sätt till kulturen finns. Ibland kanske man som ledare måste ge tydliga uppdrag för att få igång ett förändringsarbete, menade

132 Enligt utvecklingsavtalet "ÖLA 2000".

några. Andra hade den uppfattningen att förändringar måste utgå från lärares egna idéer för att lyckas. De skolledare som var nya ledare eller vikarierande var speciellt inriktade på att lyssna av lärargrupperna och ligga lite lågt med sina egna idéer.

En viktig del i ledarskapet är att våga tro på framtiden även när det är turbulent i organisationen, påpekar några skolledare, och att man som rektor förmår att vara uthållig i sin övertygelse. Som ledare får man ta alla tillfällen i akt att påverka, både formellt och informellt. Ledare behövs för att tydliggöra målen. Ledaren måste våga vara visionär. Men det fungerar inte om man är för långt framme och skapar ett avstånd till personalen. Det gäller att vara medveten om och balansera ”draget mellan nu och sedan”, den kreativa spänningen mellan vision och verklighet.

I relationen till lärarna bör ledaren vara synlig och tydlig. Ett ledarteam hade medvetet börjat arbeta med det förhållningssättet hösten 2000. Skolledningen ska vara synlig ute i verksamheten för att veta vad som pågår och för att skapa legitimitet genom att lärare vet att rektor vet. Sedan ska man utöva det utmanande ledarskapet, t.ex. genom att bejaka det som finns, bejaka att lärare prövar – att få dem att släppa loss! Men det är inte så att man kan avskaffa sig själv genom att ”lyckas” som ledare. Man måste våga bejaka den kultur som man vill ha framöver – så det är viktigt att ge stöd till dem som vill något och vågar pröva. Sedan gäller det att hålla rätt på hur man kan stödja dem som vill, utan att få andra att känna sig misslyckade eller kritiserade.

En reflektion som görs bland de intervjuade skolledarna vid den här tidpunkten är den dubbla och motsägelsefulla synen på ledarskap i skolan. Det handlar både om att vara efterfrågad som ledare, men även bli avvisad i många sammanhang. Den självständiga och erfarna läraren efterfrågar inte någon ledare – speciellt inte i pedagogiska frågor. Samtidigt finns det krav på tydliga ledare som tar ett ledaransvar i vissa andra sammanhang. Den här relationen är under ständig omprövning och utveckling. Vid förändringsarbete blir den också aktualiserad.

En annan insikt som kom fram var att skolledare behöver lära sig att filtrera bland alla uppgifter och vara medveten om vad man kan ge för uppdrag till arbetslagen. Strategin är att kunna göra analyser av var lärargrupperna befinner sig och att veta hur man kan bygga på deras kompetens och att utmana dem samtidigt. Även de lärare/arbetslag som redan har mycket kompetens och som arbetar med skolutveckling måste utmanas och bli ”störda” ibland.

En första presentation av tolv rektorer och deras tankar

Det här kapitlet är det första av fyra kapitel, som redovisar vad som kommit fram av de individuella intervjuerna med tolv rektorer. Rektorerna är olika personer med det gemensamt att de alla är rektorer i grundskolan och i samma kommun. De ingår således i ett gemensamt sammanhang, men de är också präglade av den specifika skolmiljö som de är ledare för och även andra faktorer i och utanför skolans värld. Detta inledande kapitel är en presentation av alla tolv rektorer med utgångspunkt från hur var och en inleder samtalet om ”skolans utveckling och rektors betydelse för detta” när de fått frågan:

Hur ser du på rektors betydelse för förändring och utveckling av den pedagogiska verksamheten i skolan? Vad tänker du om det, vilka konkreta erfarenheter har du av det?

En tanke bakom denna presentation är att försöka ge en samlad bild av vilka rektorerna är som ingår i den här studien. Det väcker förhoppningsvis intresse för att få veta mer om hur de här rektorerna ser på skolutveckling, på elever, lärare och på sin egen funktion som ledare. Detta beskrivs närmare i de kommande kapitlen. En annan tanke bakom att urskilja varje rektors sätt att inleda samtalet, är en sorts intuitiv känsla av att det kan ligga något speciellt intressant inbäddat i hur en person börjar tala om ett stort och komplext tema som detta om ”skolledarskap för förändring och utveckling”. Jag har inte närmare analyserat detta ur ett individuellt perspektiv. I sammanfattningen i slutet av det här kapitlet visar jag vilka områden som sammantaget blivit belysta i rektorernas inledningar.

Varje rektor presenteras från A till N med citat av hur de inleder intervjusamtalet. Varje citat i detta och de följande kapitlen har försetts med en ”vägledande” rubrik,

som också kan vara till hjälp när man vill orientera sig bland de olika citaten i ett kapitel.

Att både ligga steget före och att locka fram andras idéer

A: Rektors roll är, ja man är ju viktig, det är ju väldigt viktigt att vara den här som ligger lite steget före. Jag tror det står och faller med det. Jag kände det väldigt starkt när jag kom hit till den här skolan. Nu har jag varit här snart ett och ett halvt år och när jag kom då så upplevde jag väldigt starkt ett uppdämt behov (hos lärare) av att prata utveckling. Det var som att lyfta på locket och det fanns massor man ville göra och man såg när jag kom att nu finns det möjligheter. Jag kände liksom kravet då direkt. Ja, förväntningarna, att nu så, äntligen så får vi prata om det vi vill. Nu vet jag inte alls vad det var för bakgrund till det. Men det var väl det att jag kom som en ny person och det var mycket förväntningar och det kändes ju väldigt spännande direkt när jag kom. Och sen är det ju alltid så i ett lärolag att det finns ju dom som vill mycket förändring och så dom som tycker att det är nog bra som det är och det får inte vara för mycket och så. Och då hade vi ju precis gått med i projektet utan timplan och det var ju väldigt lägligt då. Jag hade ju lite draghjälp av det och det var ett uppdrag. Det var klart bestämt och vi hade gått med. Man hade pratat väldigt lite om det. Man visste jättelitet om det och vi fick starta från noll. Men det var ju väldigt bra, för kring det så kunde man väcka väldigt mycket tankar om hur man skulle organisera det och så. Det var lätt för mig att komma med mina tankar.

Att komma som ny rektor till en skola där det finns förväntningar på rektor är den situation som A befunnit sig i under en tid och som beskrivs i inledningen i samtalet. Förväntningar fanns från de lärare som ville mycket, men även en oro över om rektor tänkt genomföra egna idéer från sin tidigare skola, vilket personalen inte önskade. Det är viktigt att vara försiktig i en sådan situation, det är en balansgång. Men A tycker också att det är avgörande att rektor ligger steget före, ”det står och faller med det”. Sättet att få lärare med sig är att ge signaler om vad som kan göras. A använde den pågående försöksverksamheten utan timplan, som skolan redan var med i men inte kommit igång med, för att stimulera och utmana lärarna. Det kom fram mycket idéer från lärarna och A kände att då var det lätt att komma in som rektor och väcka nya tankar.

Medveten ledarstrategi och delaktighet

B: Jag kan väl säga då att en sak som jag är övertygad om är att det blir ingen förändring om inte ledaren driver den. Det är ju ett ställningstagande och det har jag diskuterat en hel del. Att på något sätt försöka analysera i sin egen verksamhet, vad är nuläget och sen har jag då en bild av en vision om hur jag vill att det ska vara. Och där någonstans kommer man också in på, kan jag tycka, på rent personliga egenskaper. En del har ju förmågan att kunna beskriva ett mål, en vision, där man får det på något sätt att lyfta, där man får med sig den kollektiva känslan att medarbetarna tycker att det här är bra och att man befinner sig i det här spänningsfältet. Men sen om man inte har den förmågan som skolledare, så måste man ändå på något sätt måla upp en bild av någonting, för annars tror jag inte att man kommer någonstans. Och då får man väl i stället fundera lite över strategier runt omkring. Om det är så att medarbetare kan måla upp visioner på något sätt och att man samlar upp det på något sätt och presenterar det. Och

sen är det ju det, att när man har kommit underfund med vad man vill göra, att man också måste ha modet att göra det.

Rektor har en avgörande funktion för förändring och utveckling säger B. Om inte rektor driver utveckling blir det ingenting. B har en medveten och genomtänkt idé om rektors funktion för utveckling som B har haft tillfälle att tala om i andra sammanhang tidigare. För att kunna vara drivande måste man som ledare analysera verksamheten och skapa sig en bild av nuläget. Som ledare måste man också ha en vision och kunna engagera sina medarbetare i bärande visioner om framtiden. B menar att visioner skapas i samspel mellan egna idéer och att vara informerad och uppdaterad om tendenser i skolutvecklingen i landet, genom att man följer med i vad som skrivs och debatteras. B påpekar att det krävs mod som ledare för att kunna genomföra förändringar. Personalen måste göras delaktig i utvecklingsfrågorna och B vill både utmana och stimulera personalen för att få dem delaktiga.

Öppnare skola och mer vardagsproblematik i lärandet

C: Min egen tanke är ju det att det är så mycket som man skulle vilja göra så oerhört mycket för att förändra skolan. Men man får ta det i små steg – men inte för små steg. Det måste ju hända något varje gång och framför allt så skulle jag vilja göra skolan och skolklimatet väldigt mycket öppnare. Jag skulle vilja lämna den här typiska klassrumssituationen och jag skulle vilja öppna väggarna mycket mer och framför allt att ... ja, att jag tror – eller jag vet – att barn lär sig på så många olika sätt. Det gör alla människor. Och jag tror att vi har fastnat, den traditionella skolan har fastnat så mycket i klassrumssituationen. Det är mycket att de sitter i bänkar och jobbar med böcker. Ja, böcker är väl inget fel men det är mycket fylleriböcker. Att kunna få den här gnistan att få unga att känna att det är meningsfullt för dem, det dom jobbar med. Man kan använda mycket mer vardagsproblematik i skolan.

Egna tankar om vikten av nytänkande samt kritik mot traditionell klassrumsundervisning hamnar inledningsvis i fokus hos C, som menar att sättet att arbeta i skolan är förlegat och alltför slutet mot omvärlden. C säger att skolan måste följa med i samhällets förändringar eftersom barn och ungdomar påverkas av det. Barn är olika, lär på olika sätt och har fler utvecklingsmöjligheter än vad skolan erbjuder.

Våga vara tydlig med en gemensam vision

D: Jag tror och vill tro att rektor har en stor funktion i det som händer. Men, som Mats Ekholm har skrivit, att den här funktionen verkar det som det inte blir så mycket av. Men jag vill ju ändå, ja, varför jag vill vara rektor är ju att jag på något sätt tycker att det är viktigt att våga leda, ha modet att leda och våga ha pedagogiska diskussioner. Då ger man legitimitet åt den kultur som man vill ska råda. På något sätt är det väl där man ska landa. Hur skapar man en ledningsdeklaration som grundar sig på läroplanen, som vi alla ska jobba efter, så tydlig så att man kan se att det är faktiskt det här ledningen vill. Och sen i nästa steg fånga det gemensamma och i slutklämmen få med personalen så att det bildar en helhet. Så att man kan ha fortlöpande diskussioner. Och när det brister kunna säga att ditt agerande i den här situationen, hur stämmer det överens med den vision vi gemensamt har formulerat? Så att man känner att man befinner sig inom

en ram, som man står för gemensamt på dagtid, tillsammans. Jag tror att det handlar om att vara tydlig och tjugig. Jag vet inte, men i mycket av det som man läst om en bra rektor, som jobbar med läroplanen som utgångspunkt, är att man verkligen gör det och med dom frågor som finns i den. Sen i nästa steg – det är ju det som är det svåra – hur omsätter man det i praktiken och hur gör man något av detta i praktiken? Hur möter man personalen i det här och hur utvecklar man arbetsformer? Jag tror att man måste mötas. Är man för stark som rektor så gör de kanske som jag säger när man är där, men sen blir det ingenting. Frågan är hur får man andra människor att tänka på ett annat sätt? Ja, det är kanske tjugig, men jag tror att man måste våga föra upp saker på dagordningen och att man vågar stå för någonting, samtidigt som man inte ska ta panikbeslut. Det måste finnas processer i systemet och man måste tänka på saker och ting. Men jag tror att mycket är en fingertoppskänsla och att man, precis som att man är lärare, så måste man kunna säga att man är skolledare.

Det första rektor D gör är att referera till rapporten "Forskning om rektor" (Ekholm m.fl., Skolverket) och att rektor noterat att det inte verkar som det blir så mycket av rektors pedagogiska ledarskap i verkligheten. Men D vill ändå vara med och påverka den kultur som rektor vill ska råda. Inledningsvis ställer D många frågor till sig själv och till rektorsrollens dilemmor. Det är ett sökande förhållningssätt i rektorsfunktionen som präglas av en ambition att kunna nå fram till lärarna och kunna påverka utvecklingen. Flera gånger nämner D vikten av att som ledare ha modet – att våga leda. Att våga ha pedagogiska diskussioner, våga hålla fast vid läroplanen och det som står i den, vara tydlig i en ledningsdeklaration och våga säga ifrån när någon avviker från det som är överenskommet. D återkommer till mötet mellan lärare och ledare och hur man ska kunna göra det svåraste av allt – att omsätta visioner och planer i en praktisk verksamhet.

Om förtroende och samtal

E: Om man ser till hur det är just nu så ser jag fram mot det här teamarbetet och jag tror att tillsammans kan man göra väldigt mycket, åtminstone i fråga om att utveckla sina egna tankar när man har någon att dela det med. Så det känns bra, samtidigt som jag känner att det är långt kvar. Vi har ju bara precis börjat i detta och att det ändå känns som att det är positivt... Sen jobbar jag mycket så att det handlar mycket om ett förtroende mellan mig och medarbetare, för att man ska kunna vidareutveckla. Medarbetare ska känna att jag litar på dom, att jag tror på att de kan och vill klara det här. Jag måste ju också känna att jag vågar lämna ansvar till dem med förväntningar på att det ska fungera för dom. Det här tror jag att du kan klara av. För det är lite grann som vi pratar om förhållandet till barnen, lärare i förhållande till barnen, barn ska känna att vi litar på dom och tror att de kan klara att göra saker. Då tror jag att barn kan åstadkomma mycket mer än vad man kanske trodde från början. Jag tror att det är likadant när man driver utvecklingsarbete tillsammans med andra vuxna att man har ett förhållningssätt, att man tror på varandra, att man kan klara det här och att viljan finns. Sen är det ju så att det kanske är svårare då när man upptäcker att viljan inte finns lika mycket där, inte förmågan heller kanske lika mycket – då är det ju svårare.

Här börjar E med att ta upp den nya situationen med att vara en del av ett ledarteam och säger att det känns bra att vara fler. Rektor E har förhoppningar om att kunna utvecklas som ledare inom teamet. Sedan övergår E till att ta upp vikten av att skapa förtroende mellan ledare och medarbetare. Det gäller att visa att man tror på sina medarbetare och att skapa tillit mellan vuxna, precis som lärare ska tro på elevers förmåga och visa det. När det inte fungerar så, då blir det svårare tycker rektor.

Att föra pedagogiska diskussioner i arbetslagen

F: Rektors roll är oerhört viktig. Vi har ju provat det den senaste tiden. Det är där jag har fått ett annat tänkande än jag hade innan. Det har blivit ännu tydligare för mig att rektor ska vara den pedagogiska ledaren och vara tydlig med det och vara ute i verksamheten för att kunna föra den pedagogiska diskussionen ute i arbetslaget. Det räcker inte med att ha en tydlig och bra vision och en ledningsdeklaration, du måste ju se till att den blir ägd av alla och hela tiden ha den dialogen igång. Om man inte håller det vid liv så avstannar det. Då blir det bara en vision. Och man kan bara hålla det igång genom att vara ute i arbetslagen och utmana och i en ständig diskussion. Att hela tiden ligga på och att utmana personal. Inte vara besvärlig, utan vara intresserad. Att utmana dem genom att fråga efter vad de gör. Det här har vi ju kommit överens om. Prova gärna nytt. Våga, vi ser gärna att ni försöker. Våga misslyckas. Jag ser gärna att ni går utanför ramarna och tänker på det och att det är tillåtet. Det är att utmana dem lite tycker jag. I arbetslagen. Dels tror jag på att vara ute och vara synlig och att synliggöra personalen. Någon gång under veckan har jag varit ute i klassrummet, i korridoren eller i deras arbetsrum... jag har varit där. Då finns jag, då syns jag. Det gör att när de har sin planering då kan jag vara med där och då kan man knyta an till vad jag såg när jag var ute.

Genom egna erfarenheter har F upptäckt att rektors funktion är mycket viktigare än vad F tidigare trott. Det är viktigt att vara ute i verksamheten, att vara synlig och tydlig. Det gäller att hålla liv i de pedagogiska diskussionerna så att visionerna blir ägda av alla. Rektor ska inte vara kontrollerande utan intresserad och utmanande. Rektor ska bekräfta lärares initiativ, ge positiv feedback och låta dem pröva, även med risk att misslyckas. F tycker att man kan uppmuntra lärare till att våga mer, att tänja på gränser. Att hålla liv i diskussionerna kan rektor göra genom att vara ute i arbetslagen när lagen planerar och genom att röra sig ute i verksamheten. Det F lyfter fram här är vikten av att som rektor gå in i pedagogiska diskussioner med lärare och sin övertygelse om rektors betydelse i de sammanhangen.

Ett ledardilemma

G: Ja, det här är ju en process för mig också och jag reflekterar ju otroligt mycket över den frågan för den är ju inte så enkel att svara på, för det finns ju inget färdigt facit i detta. Jag börjar ju se mig själv ur olika perspektiv och jag ser på min egen skola och den skolutveckling vi har och min roll i detta. Jag ser också svårigheterna med utveckling och förändring i det att jag är både som en del i organisationen, men också i det här kring målstyrningens brister och vägen mot en lärande organisation. Och vad jag har funderat på nu, det är att jag tror att rektor har en betydelsefull roll, om man tror på tanken om en lärande organisation, i att man då måste fokusera på och arbeta med lärararbetslagen utifrån dom problemställningar som lärararbetslaget har. Och gör man

detta och på så sätt synliggör men också tydliggör uppdraget från dom problemställningarna ... och därför delar jag Hans-Åkes (Scherp) tankar i detta fullt ut och jag ser också hur jag har jobbat på det sättet. Men också dom brister man lätt får när man blir en del i en organisation. Man tappar, man glider ifrån, man avskärmar sig lite från uppdraget genom att det blir andra uppdrag, som inte är fokuserade på problemställningar så att säga. Det är ju intressant att diskutera alltså, för då kan man säga att timplane-försöket och utvärderingarna hämmar skolutvecklingen, samtidigt som dom är incitament för att utveckla. För om man tittar på mitt uppdrag, så kan jag ju säga att genom att mitt fokus på att utveckla skolan har blivit utåtriktat, så minskar ju drivkrafterna på att utveckla skolan på ett sätt samtidigt. T.ex. när man jobbar med utvärderingarna och med timplane-försöket och ska svara på dom frågorna och studiebesöken utifrån som jag har lagt ganska mycket tid på. Så gör det ju att jag avskärmar mig från att jobba med arbetslagen, i dialog utifrån deras problemställningar. Samtidigt som ju skolan får ett slags fokus och det kan ju lyfta kollegerna, att man får besök, att dom blir stolta i viss mån. Men jag tror ändå att målstyrning... att vi måste vara uppmärksamma hela tiden så att vi inte fastnar i det här, avskärmar oss från personalen och deras problem och börjar prata över huvudet på dom och lägger ut mål som dom ska svara på. Det ser jag att skolorna generellt gör i Sverige och det gör vi i den här kommunen också. Till 80-90% gör vi det. Väldigt mycket förspilt. Och därför sker inte utvecklingen så snabbt. Så incitamentet tid, plats, arena det är grundläggande alltså. Det kommer vi aldrig ifrån att reflektera över. Jag ser ju själv då under mina år här hur svårt det är att hålla total fokus på att förändra utifrån arbetslagets egna problem.

Det här samtalet inleds med att G beskriver ett dilemma som G upplever starkt i sin roll som rektor. G hävdar med bestämdhet att rektors primära uppgift är att vara aktiv i diskussioner med pedagogerna i arbetslagen kring de uppgifter och problem som arbetslagen har. Det är ett ställningstagande som G har sedan lång tid tillbaka vilket G tycker sig ha fått bekräftat av bl.a. Scherps forskning och idéerna om den lärande organisationen. Å andra sidan har G genom sitt engagemang för skolutvecklingsfrågor, men även generellt i rollen som rektor, blivit "en del av organisationen" och det tar energi från utvecklingsuppgiften på den egna skolan, nära arbetslagen. Att vara en del av organisationen består enligt G mycket av att utföra uppdrag som kommer uppifrån eller utifrån. Det är att gå på möten, svara på frågor om verksamheten, skriva kvalitetsredovisningar, redovisa timplane-försöket, ta emot studiebesök (som i och för sig är stimulerande och ger positiva signaler in i skolan). De här uppgifterna är till viss del nödvändiga och kan även vara stimulerande, men de tar tid och kraft från huvuduppgiften "att vara nära ledare, nära arbetslagen kring de problem som uppstår där". Där är dilemmat. G upplever målstyrningen som en administrativ struktur som gör att rektor avskärmar sig från lärare och tvingas lägga ut uppgifter på dem, som inte leder till utveckling, utan tvärt om hämmar utvecklingen. G är oroad över detta.

Pedagogen som ledare för pedagoger. Kunskap och legitimitet

H: ... Jag tycker att just det pedagogiska ledarskapet är en av mina starka sidor och jag tror att man måste utgå från personligheten rätt så mycket och att man får ett mandat som rektor, det är precis som i klassrummet, att man får mandat där. Men sen måste man ju skaffa sig legitimitet också och det är bara man själv som kan göra det, det är

ingen annan som kan fixa det åt mig. Det kan man göra på olika sätt ju, men det är så med skolledarjobbet att man måste skaffa sig legitimitet. Hur får man det då? Det finns ju olika sätt att göra det, men man måste nog känna sig själv rätt så bra tror jag. Att man vet vad man är bra och dålig på och vad man har för visioner och tankar och att man förankrar det. Och för att göra det så måste man ha vissa kunskaper ju. För att vara pedagogisk ledare så tror jag inte att man måste vara bäst i klassen, men man måste veta vad man pratar om. Det är ju utbildat folk, lärare, så man kan ju inte slå några blå dunster i dom, utan man måste ha det belagt på något sätt, vetenskapligt. Så därför tror jag det är bra att man som skolledare varit ute i verksamheten lite och rätt så länge kanske och då arbetat med förändringsarbete. Det gör ju de flesta klasser, förändras. Och tider förändras, så man måste förändra sig själv också. Så om jag bara går till mig själv då, så tycker jag att jag har bra pedagogisk kunskap, 60 poäng i alla fall... och man läser ju alla sådana böcker som stämmer överens med vad man själv tycker och så får man en extra kick av det. Så kan man motivera varför man gör på det viset och det har man ju kommit fram till själv innan det kommer ut och blir vetenskapligt bevisat.

I hela samtalet med H hamnade de pedagogiska frågorna i fokus. H har lång erfarenhet som pedagog och som skolledare och ser sig själv som kunnig och väl förankrad i sin pedagogiska grund. I mötet mellan rektor och lärare gäller det för rektor att skapa legitimitet för att få gehör för sina idéer. Legitimitet kan skapas på olika sätt menar H, men tycker för egen del att det handlar om att veta vem man är och vilka starka och svaga sidor man har. För H är det viktigt att ha goda kunskaper om det man tror på, gärna vetenskapligt stöd. Kunskaper skaffar man sig även genom att ha varit aktiv som lärare så att man vet vad det innebär och kan hävda att idéer är praktiskt gångbara, man måste veta vad man pratar om, säger H.

Att vara närvarande, ställa frågor och ge information

K: Rektors funktion. Ja, som jag ser det så handlar det ju om att vara pådrivande och Scherp säger ju att vi ska vara lite utmanande och jag tror att det handlar lite om att ställa frågor som man inte tänker på i det vanliga vardagsarbetet, både som arbetsledare till dom medarbetare man har, men också att man själv försöker lyfta och fråga sig vad är det egentligen för mål vi har med vår verksamhet, så att vi inte bara fastnar i vardagsarbetet. Och sedan tycker jag att, även om tiden många gånger är en bristvara, så gäller det att hantera den. Att försöka hänga med i dom dokument, böcker och skrifter och sånt som kommer ut och försöka hinna läsa lite också. Och att sätta böcker i nävarna på personalen, det tycker jag också. Men sen är det ju den här dialogen, dialogen mellan människor i grupp, att vara synlig att vara närvarande. Jag tror egentligen inte på att bara skicka ut en massa papper och nu ska vi göra detta och nu ska vi vara med på detta, utan det krävs faktiskt ett aktivt ansvar, att man är närvarande. Sen är det inte säkert att det händer något just då eller att det händer på en vecka eller så, men efter ett tag kan man se resultat av det man gjort... så ibland har det man säger eller inte säger, det har större betydelse än vad man själv tror.

Rektors funktion är att vara pådrivande och utmanande inleder K och hänvisar till Scherps forskning. Sedan går K vidare med sin egen syn på detta genom att säga att det gäller att ställa andra frågor än dem man ställer sig i vardagen. Det gäller att ställa annorlunda frågor både till sina medarbetare men även till sig själv, t.ex. om vilka mål

vi har för verksamheten och vad de innebär. K tycker att det är viktigt som rektor att försöka hinna läsa facklitteratur och att även stimulera pedagogerna att läsa genom att ge dem böcker eller artiklar. Annars tror K mest på närvaro och dialog. Man kan inte bara skicka ut en massa papper utan det krävs dialog med människor i grupper.

Tydlighet kring vikten av att se varje individ – skapa trygghet

L: Jag ser det som att jag måste tydliggöra vart jag vill styra verksamheten, vart vi är på väg och att den är tydlig, och att alla ska veta det. Alla ska veta det och jag ska då skapa de här mötesplatserna med människorna i olika konstellationer, både i storgrupp och i mindre grupper. Det första jag tycker det handlar mycket om – i all verksamhet oavsett vilken ålder vi sysslar med, om det är dom som är ett år eller sexton år – så handlar det om att se varje individ. Våga se det här barnets behov. Och det handlar om medarbetare, medarbetares behov också. Ja, finnas där och få upp det här barnet, våga vara där och att vara lyhörd. Se det vad det gör och också finnas där och ge utmaning hela tiden. Och vidareutveckla. Mycket av metodiken i pedagogisk verksamhet bygger just på detta. Det är en viktig del i det hela. Och det tror jag att vi misslyckas med alltför ofta faktiskt. Kunde vi göra det bättre så hade vi kommit mycket längre än var vi är idag. Och sen känner jag också att hela tiden skapa den här tryggheten då. Trygghet för eleverna, för barnen. Att jobba med den biten, jobba med den sociala delen, att den är den första biten och sen kommer kunskapsbiten... Sen handlar det ju om att i de här delarna hitta och veta, för mig själv och för mina medarbetare, vilka handlingsvägar de har att gå.

Som upptakt till samtalet tar L upp att man som rektor måste vara tydlig med sin uppfattning om hur verksamheten ska utvecklas och att skapa mötesplatser för samtal kring det. L kommer sen in på sin uppfattning om att det viktigaste är att se varje individs behov, oavsett ålder och att vara lyhörd för det. L tror att skolutvecklingen skulle ha kommit längre om skolan hade varit bättre på att möta individens behov. L menar att det är viktigt att arbeta med den delen först och lägga en bra grund, där efter kommer kunskapsdelen in. L tycker att fokus på kunskaper ofta får ta över och att det hindrar att de sociala aspekterna får plats. För rektor och pedagoger handlar det om att se de delarna och även skapa handlingsvägar för att utveckla detta.

Skapa förutsättningar för samarbete mellan personalgrupper i arbetslag

M: Det som jag har jobbat mest med sen jag kom hit har varit att på något sätt hålla skutan flytande framåt, utan att den avviker men heller inte att, jaa, den får inte köra på grund. Mycket har handlat om att få personalen att hitta... ja att jobba med hälsan. Jag skrev det nu i verksamhetsberättelsen om den här balansen mellan arbete, fritid och familj. För vi har haft en del sjukskrivningar också. Det är en hård belastning på folk idag – så det här projektet blev viktigt. Ja, vi hoppade på projektet om Arbetslagsutveckling och Hälsa och vi fick mål 3 pengar till det. Men hela tiden har vi gjort något som har att göra med att utveckla arbetslaget. Det är det jag känner att jag vill fortsätta med, att arbetslagen ska kunna bli mer drivande enheter. Sen känner ju jag också att barnskolan... den hänger ju inte ihop. Så vi måste fortsätta och slita med det här, skola och förskola och skolbarnsomsorgen...

Samtalet med M fördes när rektor endast varit en kort tid på sin skola efter flera ledarbyten. M prövar sig fram, men har en klar uppfattning om vikten av att skapa balans för personalen innan nya utvecklingsfrågor lyfts in. Arbetet med personalens hälsa kommer i fokus och det kombinerar M med att försöka utveckla samarbetet mellan olika personalgrupper i arbetslagen. Uppdraget att utveckla barnskola i kommunen med en integrerad verksamhet för barn i åldrarna 6-8 år har inte förverkligats anser M och det måste arbetslagen nu ta itu med.

Personalens förväntningar är större än vad man tror som rektor

N: Det är en ganska komplex fråga, en stor fråga... Svår fråga att svara på med ett enda ord... (paus) men det är klart att rektors funktion har betydelse... jag tror att den är mycket större än jag själv inbillar mig, den är nog större än vad jag själv tror, faktiskt. När jag pratar med lärare om det här och speciellt nu märker jag när jag börjar på ett nytt ställe, vad dom har för förväntningar på mig, hur dom ser på mig. Jag får ju vissa bekräftelser på vad dom ser, på vem man är och vad som förväntas av mig. Vad dom tror om mig och så vidare. Så att i det sammanhanget tror jag att man får bekräftelse på hur viktiga vi är i en förändringsprocess. Är det coachning, om vi kallar det för det, eller om vi ska leda någonting, så tror jag det betyder mycket mer än vad vi har förstått. Vad jag ser nu på den här skolan, kanske inte lika mycket på min förra skola faktiskt, där var det gamla kollegor och det är en last man har med sig hela tiden. Det har jag ju inte här på samma sätt. Nu får man en annan roll, men ändå inte prövad roll, för att det är fortfarande smekmånad eller vad man ska kalla det. Man prövar mig inte så mycket utan man låter mig observera och finnas med. Men jag tror ändå att man har väldigt stora förväntningar på mig... och då tror jag att det är viktigt att finnas ute i verksamheten ibland och avsätta den tiden. Att inte fastna i att sitta på sitt arbetsrum och läsa för mycket, det tror jag är farligt.

Som flertalet rektorer i den här studien har N nyligen bytt arbetsplats när det här samtalet fördes. N har i samband med den här förändringen lagt märke till de förväntningar som finns på rektor från personalen. N är lite förundrad över det och inser att rektor har större betydelse än vad N förstått, det återkommer flera gånger i inledningen på samtalet. N tror att det har en större betydelse vad rektor gör och säger på de enheter där rektor inte är dagligen och ger exempel på upplevelser från både förskola och en skola med åren 0-5. Likaså säger N att det varit en ny upptäckt att vara rektor i en verksamhet där man inte är ledare för f.d. kollegor, vilket är som en last att bära, säger N. Att vara ny och oprövad i en organisation har givit N nya perspektiv på ledarrollen. Det som känns viktigt för N är att svara upp mot personalens förväntningar på att rektorsteamet ska vara synlig i verksamheten.

7.1 Sammanfattning

När man tagit del av vad tolv rektorer inleder samtalet med så är det ganska tydligt att de är inriktade på sina kontakter med personalen, med lärarna. Merparten av rektorerna kommer redan i inledningen in på tankar om hur de som ledare förhåller sig till och skapar kontakter med pedagogerna. Det gäller då att som ledare på olika sätt bidra med någonting eller att påverka lärare i deras pedagogiska arbete med eleverna. Hur man gör det, idéer om ledarstrategier, kommer också några av rektorerna in på redan i början på samtalet. Det kan vara tillfälligheter som avgör vad man inleder med. En tanke är att frågan som ställts till rektor är i färskt minne just i inledningen och vad man då kommer att tänka kan vara något som ligger nära individens grundtankar om just den frågeställningen. Sedan utvecklas givetvis tankegångarna och då kommer även andra aspekter fram.

I inledningen har rektorerna C och L det gemensamt att de startar i sina tankar om behovet av att förändra och utveckla verksamheten och även tankar om vad det är som bör förändras. C talar om behovet av förändring av skolan, pedagogiken och av verksamheten i stort. L tar eleven som utgångspunkt och sin uppfattning att kunskapsdelen i skolan måste kompletteras med mer tyngdpunkt på trygghet och de sociala aspekterna för alla individer.

Rektorerna A, E, M, N har i sin inledning tankar om rektors möjligheter att nå fram till lärarna och hur de tolkar lärares beredskap att gå in i förändrings- och utvecklingsarbete. De som inledningsvis mest fokuserar ledarrollen är rektorerna B, D, F, G, H och K som börjar samtalet med tankar om sin egen ledarroll, vad den innebär och hur de tycker att de försöker agera eller hur man bör agera som rektor.

Som jag påpekat tidigare så vidgas innehållet i varje intervju under samtalets gång med fler aspekter på frågeställningen. Man kan alltså inte säga att någon av de tolv rektorerna företräder någon specifik ledarstrategi utifrån den sammanfattning som gjorts här. Den ska i stället ses som ett första steg i försöket att hitta mönster i det som rektorer säger, som gör det möjligt att förstå olika sätt att tänka och förhålla sig till den utvecklingsinriktade delen i ledarskapet. Vid genomläsning och analys av hela intervjumaterialet visar det sig att de teman som sammantaget kommit fram i inledningarna kan användas som struktur för att presentera vad det är som kommit fram i de tolv samtalen som helhet. Det är tankar om önskvärd skolutveckling, idéer, förändringsprocesser, erfarenheter av och tankar om lärares arbete, visioner och värden och givetvis idéer om det egna ledarskapet och vilka ledarstrategier man prövat och vilka man tror på. Den indelningen används för den fortsatta presentationen av materialet.

Rektors tankar om önskad skolutveckling

När rektorerna pratar om utveckling och förändring av skolans verksamhet i intervjusamtalen är det i hög grad med utgångspunkt från eleverna. De menar att skolan måste förändras för elevernas skull. Förändringar som bör ske handlar om ökad flexibilitet både i innehåll och i sättet att arbeta. Lärarnas sätt att möta elever samt lärares olika kompetenser och deras samarbete fokuseras. Även organisatoriska förändringar nämns.

I samband med att kommunen gick med i försöksverksamheten utan nationella ämnestimplaner formulerades syftet med det. Elevers behov och intressen sattes då i fokus, liksom att innehållet kunde läggas upp på mer flexibelt sätt i teman eller projekt. Dessa synpunkter framkom också i gruppintervjuerna i förstudien. Skolledarna menade att alla barn och ungdomar bör få en skolgång som är anpassad till individens intressen och behov och att arbetssätt och arbetsformer bör utvecklas genom lärares samarbete i arbetslag. I de individuella intervjuerna kommer detta igen. Det handlar om flexibla lösningar i val av arbetsformer och innehåll för eleverna och att lärare utvecklar sitt samarbete kring detta.

Rubrikerna i detta kapitel har vuxit fram genom bearbetningen av intervjuaterialet och de kategorier som blev resultatet av den.

8.1 Om elevers behov och förutsättningar

Rektorerna påpekar att elever är olika och har olika förutsättningar att lyckas i skolan. Det handlar inte bara om individuella skillnader utan om olikheter i levnadsförhållanden utanför skolan som påverkar elevernas vardag och deras möjligheter i skolmil-

jön. Barn och ungdomar påverkas av samhället i stort. Genom sitt sätt att vara och tänka bär de med sig en del av samhällsutvecklingen in i skolan. Allt fler barn har det tufft på olika sätt och behöver särskilt stöd både socialt och i skolarbetet. Rektorer beskriver också att barn och ungdomar idag i allmänhet är vetgiriga, kompetenta och med stora förutsättningar att kunna samarbeta med sina lärare om hur arbetet kan utformas och ta ansvar för det. Det ingår i skolans uppgifter både att stötta individer som behöver hjälp och att medvetet öka elevers möjligheter till medansvar för sitt lärande.

Den professionella utmaningen ligger i att utforma skolan så att man tar hänsyn till de olikheter som finns mellan individer och grupper, men även mer generellt utveckla den pedagogiska miljön. Skolan måste utvecklas som en konsekvens av hur samhället ser ut idag och hur barn och ungdomar har det här och nu. Men tankar om de ungas framtid finns också med. Frågor kring vad barn och ungdomar behöver med sig ut i vuxenlivet ingår som en del av rektorers tankar om utvecklingen av skolans lärmiljöer. När rektorer talar om att sätta eleverna i fokus handlar det om att skolan ska möta barn och ungdomar så att lärandet blir stimulerande och roligt för alla samt ta hänsyn till individuella förutsättningar och behov, speciellt för barn i behov av särskilt stöd.

I det första exemplet här möter vi D som har tankar om att något radikalt annorlunda borde ske för att eleverna ska kunna mötas i social samvaro samtidigt som lärandet sker, inte bara vid sidan av själva lärandet. Det leder till att D tänker sig något helt annat än skolbyggnader och med fler personalgrupper än lärare inblandade.

Sociala mötesplatser och lärande. Ut ur skollokaler

D: Jag vet inte men jag tycker att man måste hitta mer individuella vägar med kvalitet igenom systemet och sen hitta de sociala mötesplatserna för eleverna. Det tror jag är A och O faktiskt. Idag säger man ofta att det är individualiserat men ofta är det bara hastighetsindividualiserat faktiskt och likadant – var möts eleverna i för situationer när man möts socialt utom när man gör påsktuppen i papper? Vilka situationer skapar vi när eleverna kan mötas och tränas inom vårt tak för verksamheten. Jag är väl också för att man ska jobba med social och emotionell träning och så. Nu är det ju mycket så att det blir en lektion bland andra i veckoschemat och det kanske det ska vara under en period. Men hur sänder man de här signalerna och vad gör man och vad gör vi för aktiviteter för eleverna? ... Nej, jag kan inte känna så att om fyra år ska alla ha bärbara datorer och man kan "sitta hemma och gå i skolan" eller så... I så fall känner jag nog mer att spräng skolan! Vi kanske inte ska ha skola på det sättet och i dom lokaler om 20 år. Men det beror ju på hur många lärare utbildar man och hur mycket resurser har vi till vårt förfogande. Visst hade det varit mysigt att vara ansvarig för tio elever under några år och så träffar man dom och går igenom vilka uppgifter de ska jobba med och så träffar de andra och så jobbar vi. Då behöver vi inte ha skollokaler egentligen. Då tror jag mycket mer på kulturhus där man har hus där man kan göra olika saker och där man kan föra in olika personalkategorier... men sen är jag ju så fångad i min praktik så jag har knappt tänkt dom tankarna förrän nu.

Att göra det bra för eleverna, för varje enskilt barn, är en ambition som många ger uttryck för. Här tar E utgångspunkt från det pågående arbetet med elevvårdsfrågor

och ur det följer tanken att det som diskuteras för att möta barn i behov av särskilt stöd på många sätt är giltigt för alla elever.

Elevvård och individualisering i grupp

E: Just nu så jobbar vi intensivt med elevvårdsarbete. Det upptar nästan all vår tid. Men där tycker jag att det kommer fram väldigt mycket av de här utvecklingstankarna. För det handlar väldigt mycket om att utgå från varje enskilt barn, att göra tillvaron för just det här barnet positivt och bra och det handlar mycket om att hitta positiva lösningar, tänka annorlunda. Det här fungerar för det här barnet, men det fungerar inte för ett annat barn kanske. Det är ju hela tanken med timplane-försöket, det är ju att se varje barn. Det blir så påtagligt när man jobbar med elevvårdsfrågor för det är på något sätt att man känner att det är just på det här sättet man ska tänka om hela verksamheten hela tiden... Men där är ju en svårighet för lärare ... de måste ju också tänka på gruppen. Det är en grupp jag jobbar i och med att utveckla de sociala bitarna i gruppen och tryggheten i gruppen. För det får ju inte bli det ena på bekostnad av det andra, utan det är ett viktigt samspel. För jag tror att barn har behov av de här känslorna att vara medlemmar i en grupp, ingå i en grupp inte bli utesluten ur den för att du inte klarar det här utan ska göra något annat. Och där – där kommer ju elevvården tydligt in på det. Hur gör vi för barnen som behöver något annat och inte ska känna sig uteslutna ur gruppen ändå. Det är en balansgång det här, man måste se att det är naturligt på något sätt att göra olika saker. Lika väl som det är naturligt att göra samma saker i vissa sammanhang så är det naturligt att göra olika saker ibland. Tillåta det.

Det gäller att tänka på individen, med utgångspunkt från varje barn menar E, men även att tänka på gruppen och att arbetet ska kunna genomföras i grupp. Pedagogernas uppgift är att lösa det och att våga tillåta olikheter. E vill medverka till att pedagogerna vågar pröva mer. Arbetet med att utveckla en pedagogik som tar hänsyn till elevers olika lärtilar är något som lyfts fram i flera samtal.

Elever är olika

H: ... i varje klass finns det elever som vill ha struktur på tillvaron och då ska dom få ha det då eftersom dom är bra på det och med konkreta uppgifter på pappret. Men dom som inte är lagda åt det hållet utan mer vill samtala och så, då ska dom ju ha vetiga uppgifter också, och så har vi ju dom som inte kan sitta stilla dom måste ju också ha uppgifter där de kan lära sig och använda intervjuer och slöjden och bilden och så.

Här talar H om idén bakom att arbeta med lärtilar och argumenten till det. Om lärare känner till vilka lärtilar de olika individerna har så kan man bättre förstå elevernas behov och förmågor och lägga upp arbetet efter elevers förutsättningar. I detta ingår att lyfta fram det som individen är bra på och utgå från det. Andra sätt att utgå från elevens behov är att se sig som företrädare för elevens behov och hävda det i olika sammanhang.

Att se till barnets bästa

K: Många gånger är det ju inte utifrån mitt perspektiv som jag ska argumentera utan det är ju egentligen utifrån barnets perspektiv. Det är ju därför vi är där. Och är det så att vi ska ha en skola där barnet utvecklas i sin egen takt och utifrån sina egna förutsätt-

ningar så ska vi ju helst släppa det här med åldrar... sen kan det ju givetvis finnas olika uppfattningar om detta, och vilket som är rätt och fel. Men jag tror på det... Likadant när man gör grupperingar. Det finns ju olika traditioner i olika skolor där en del gör som föräldrarna önskar och tar ställning till det och ändrar efter det ända ut i fingerspetsen. Och jag är väl inte så generös mot föräldrarna, på ett sätt, utan jag vill nog gärna se till gruppen. Att det blir en mixad grupp pojkar och flickor och lagom storlek. Helst vill jag inte se syskon i samma barnskolegrupp. Av olika pedagogiska skäl och av sociala skäl också.

Att ha den utgångspunkten att verksamheten är till för eleverna är grundläggande menar rektor K. Det är varken föräldrars intressen, elevens ålder eller pedagogernas behov som ska styra utan det är det enskilda barnet. Vilka behov och intressen de enskilda individerna har liksom vad som är bäst för en grupp elever, det ska de vuxna professionella identifiera och sedan möta.

8.2 Om innehåll, arbetssätt och arbetsformer

Hur utvecklingen av arbetssätt och metoder ska kunna ske upptar en stor del av rektorernas tankar om skolutveckling. Innehållsmässigt talar man om det temainriktade där traditionella skolämnen är integrerade inom temats ram. När det gäller hur verksamheten faktiskt ska utformas för att det ska bli bra för eleverna, har rektorerna inga riktigt klara bilder om i allmänhet. Genomgående hänvisar de på olika sätt till att lärare måste vara med i visionsskapandet och att idéer om vilka pedagogiska metoder och arbetssätt som ska utvecklas, måste utgå från lärares kompetenser och intresse. Rektorerna är även medvetna om att det både finns lärare som vill utveckla sin praktik och lärare som är nöjda med att fortsätta den pedagogiska praktik man vant sig vid och inte vill förändra den. I det spänningsfält som finns mellan olika lärares olika förhållningssätt till förändringsarbete, är det inte oväsentligt vad rektorer själva tänker om den pedagogiska utvecklingen, även om de i allmänhet inte vill framhålla sig själva som visionsbärare. I frågan om utveckling av det pedagogiska arbetet uttalar sig rektorerna inte konkret, men det de kommer in på är behovet av att utveckla flexibilitet i arbetsformer och innehåll med sikte mot elevernas behov både nu och i framtiden.

I det första exemplet här nedan kommer B in på frågan om tid och vad som styr hur tiden används. B har erfarenheter av verksamheter med utvecklat tematiskt arbete inom sin organisation och menar att mycket utveckling redan har skett, men att det ändå finns mycket att göra för att det ska bli riktigt bra. Det B mest efterlyser är att lärare vågar släppa kontrollen och att låta elever på allvar bli delaktiga i hela läroprocessens utformning.

Elevtid och lärartid. Inflytande för elever

B: Jag tycker att vi har kommit en bit på vägen när vi tittar på elevens tid, ungefär som i timplaneförsöket, det är inte så bundet till ämnen längre. Man kan hitta scheman där det står temats innehåll i stället för vad man jobbar med för ämnen. Man jobbar under längre temaperioder någon vecka, kanske fjorton dagar. Det kan finnas teman som kan finnas med hela terminen. Och framför allt de pedagoger som jobbar med de här eleverna, de har en syn kring detta att man jobbar så och man strävar mot detta. Vad är det då som hämmar? Jag har fört många diskussioner med mina pedagoger om hur vi förhåller oss till tid, lärartid... då kan jag ju känna att det är en målsättning att nå dithän att både elever och pedagoger sätter sig på något sätt jämbördigt i ett sådant här arbete... att man inte är så strukturerad i allt som ska göras, indelat i tid, utan att man faktiskt kan sätta sig ner och planera någonting gemensamt. Man kan ge varandra den här ställtiden. Börja med att tänka att nu ska vi jobba med detta. Eller vad ska vi jobba med? Hur såg det förra temat ut? Vad har ni för förslag till rubriker? Det är en del av min vision för den framtida skolan att eleverna får chansen att få inflytande och vara med redan lite i inledningen. Det tycker jag vi har nått delvis, men vi har jättemycket kvar. Det bygger ju på att pedagogerna måste släppa kontrollen. För att mycket av detta, mycket av det här arbetet, behöver en helt annan struktur, vilket innebär att eleverna kanske inledningsvis inte beter sig som pedagogerna förväntar sig. Det kanske inte är den ordning och reda va... Och att man vågar hänge sig lite åt den processen och se vad som händer när vi gör det här tillsammans... Men att nå dithän att alla pedagoger är så trygga, både individuellt och i arbetslagen, så att eleverna får det inflytandet. Ja, först då kan eleverna verkligen vara med och påverka. Det känner jag är något som är väldigt viktigt. Och sen så tycker jag fortfarande att elever ska ha fler valmöjligheter i vardagen, att vi ska kunna erbjuda dom flera alternativ där man kan prova sig fram och låta det influera mycket mer.

Liknande tankegångar har F som menar att lärare skulle våga släppa ämnesstrukturen och våga jobba mer med tematiskt innehåll, men också med elevens utveckling i ett helhetsperspektiv, även om det kan uppstå kaos under en tid. Det är ingen lätt roll för lärare, men det gäller att våga pröva menar F.

Våga släppa loss

F: Utveckling... ja, det är ju att man jobbar ännu mer temainriktat och att man vågar släppa det där med lektioner och att man ser sammanhang, att eleverna ser det. Det är så snuttifierat nu... där måste man jobba mer i hela arbetslaget och mer övergripande. Det går inte det här att man ligger med samma undervisning för alla elever. Det ska finnas planer för varje elev och gärna portfolio också så att man kan haka i där eleven är. Det handlar om att det blir en annan syn och att man jobbar på ett annat sätt och kanske släpper sina ämnen, inte bara koncentrerar sig på det utan jobbar med hela eleven och att man gör det tillsammans i hela arbetslaget. Det är åt det hållet jag menar. Sen kan jag inte säga precis hur man ska utforma det, men man ska släppa loss mer och eleven kan vara med och utforma, välja mer fritt, våga lite kaos. Men det gäller ju inte alla. För samtidigt måste man se de elever som i det här fria arbetssättet behöver lite mer struktur. Det blir för jobbigt, de fixar inte det. Det är inte antingen eller utan det måste finnas något som är ännu mer tydligt för dom. Där är lång väg att gå... Det är ett arbetslag som arbetar fullt ut tematiskt och eleverna väljer väldigt mycket själva.

Men det får inte bli en slapphet hos lärarna att släppa för mycket till eleverna. De måste ju vara med ute bland eleverna som handledare då. Där kan jag vara lite osäker på om man tappar den biten och släpper dem för mycket. Då kan det bli en del som flyter omkring och säger att ”jag är på biblioteket och ska jobba med detta”, men man glider bara omkring. Jag har kunnat se sådana tendenser och där är jag rädd för att vi får för många elever som vandrar. Även om det är en frihet så måste det finnas en struktur i det. Framför allt för de elever som inte fixar det här. Så det är inte någon enklare lärarroll, det kräver ju mer utav dom och där tror jag att man backar ibland på vissa saker.

Ytterligare en aspekt på helhetsperspektivet har rektor D som menar att hela systemet måste hänga ihop på ett bättre sätt än vad det gör idag. Den flexibilitet som man kan finna i de verksamheterna för de lägre åldrarna stannar av någonstans på vägen tycker D. Att skapa en helhet så att eleverna mår bra är viktigt för D och då gäller det att skapa influenser uppåt i systemet.

Hur får man flexibilitet genom hela systemet

D: Som rektor har jag inte haft någon sån där idé som att ”jag vill genomdriva åldersblandat”. Jag har inget konkret som driver mig. Jag är mer intresserad av att vi får en skola där eleverna mår bra. Hur skapar vi arbetssätt som gör att fler elever mår bra. Vad är det för pedagogik vi har på förskolan t.ex. som man kan vara stolt över och kunna utveckla sin profession. Jag tycker det är viktigt att utveckla förskolan på sitt eget sätt och sen influera uppåt. Jag har jobbat i hela grundskolan och jag märker ju skillnaderna – det stummar av uppåt, det är inte lika flexibelt. Det som är väldigt flexibelt neråt är inte lika flexibelt uppåt. Hur får man in lite influenser uppåt i årskurserna? Jag tycker att åren 3-5 är det glömda (stadiet)... ja, man har ju sagt så tidigare, att mellanstadiet är det glömda stadiet. Man lär sig läsa och skriva i barnskolan och sen är det åren 3-5 och sen börjar man högstadiet eller 6-9. Jag tänker också på elevernas egen planering i åren 3-5. Hur får vi kvalitet i elevernas egna planeringsböcker?

Att arbeta för att få kontinuitet för barnen från förskolan upp till och med skolår nio talar man ofta om som att arbeta för 1-16-årsperspektivet. Det innebär att eleverna ska uppleva att deras skolgång hänger ihop på ett meningsfullt sätt och det är en uppgift som rektorer försöker få till stånd genom att skapa samverkan mellan olika grupper av pedagoger. K tar upp det samarbete som många gånger sker mellan lärare som arbetar med elever i samma åldergrupper, det horisontella samarbetet kring det som är lika. Det K vill fokusera på nu är att få lärare mer medvetna om hur läroprocesserna har sett ut för eleverna under tidigare skolår för att de bättre ska kunna gå vidare där eleverna befinner sig i sin utveckling. Likaså måste man utveckla förståelse för vad som väntar framöver så man kan stödja ett måluppnående för alla elever. Det vertikala, eller lodräta samarbetet är en viktig utvecklingsuppgift menar rektor K.

Viktigt med spår genom systemet

K: ... ja, i det gamla så pratades det ofta om parallellklasser och att de planerar tillsammans. Men om vi tänker oss något helt annorlunda, som jag vill ha det, så är det ett lodrätt system. 6-åringen – eller rättare sagt förskolebarnet går i förskolan och vandrar sen in i barnskolan. Tar vi sen 6-11 år eller en 6-9-årsskola så är det ju spåret för mig.

Det är det jag kallar spåret och det är det viktigaste. Sen är det ingenting som hindrar att man samverkar på tvären men det är spåret och arbetslaget där som ansvarar för de här barnen. Och det ger jag mig inte på...

De här rektorerna ställer sig frågor om hur lärsystemet hänger ihop och hur arbets-sätten kan utvecklas. Metoden med elevers egen planering tas som exempel på att man inte kan ta saker för givet och tro att utveckling sker för att man gjort vissa yttre förändringar. Likaså måste det fria sättet att arbeta där elever har många självständiga val granskas så att eleverna lär sig att handskas med de möjligheterna. Frågan är då hur metoder och arbetssätt kan granskas, ifrågasättas och utvecklas och vem som ansvarar för det. Att välja metod och arbetssätt har länge ansetts vara den enskilde lärarens sak att avgöra. Valet läraren gör kan då gälla hela elevgruppen, det kan gälla all undervisning oavsett innehåll eller varieras efter principer och förutsättningar som gällde för många år sedan. Lärare ska vara med och bygga nya arbetsformer, utmanade av den nya tid som gäller, utmanade kanske av sin rektor och i allt större utsträckning tillsammans med elever.

8.3 Om lärares samarbete i arbetslag

Lärare har en avgörande roll för hur den pedagogiska miljön utformas och vilka möjligheter det ger de unga att lära och utvecklas. Rektorerna tänker mycket på de unga, på eleverna. Rektorerna tänker också mycket på lärare och läraryrket. De har idéer om hur praktiken kan utvecklas och förändras och vad som är lärarens roll i det.

Försöksverksamheten utan nationella ämnestimplaner ger möjligheter att prova hur undervisning kan läggas upp när verksamheten inte är styrd av ämnestid. Det innebär att innehållet inte behöver delas upp efter traditionella skolämnena, vilket gör det möjligt att lärare med olika ämneskompetenser inte behöver hållas åtskilda i det pedagogiska arbetet. Samarbete mellan pedagoger med olika kompetens ses som en möjlighet att lägga upp arbetet på nya och flexibla sätt. Lärare och andra pedagoger ingår i arbetslag som ofta spänner över olika ämneskompetenser eller kompetenser för barn i olika åldrar. Samarbete mellan lärare i arbetslag ses som en väg att utveckla verksamheten.

Arbetslagens bredd i kompetens

H: Så när det gäller timplaneförsöket så har pedagogerna i åren 0-5 ju släppt timplaner i ämnen för länge sen och visat att det går, och sen plötsligt när dom kommer till sexan då går det inte längre. Men då vi ju kommit en bit i alla fall så varje arbetslag har en eftermiddag då eleverna väljer fritt och med utgångspunkt från det så kommer vi att gå vidare. Och just nu så har jag börjat med schema med dom utgångspunkterna. Då finns det en strategi att arbetslaget ska ha hela kompetensen. Har dom det så kan dom ta i stort sett allt i arbetslaget. Så har varje arbetslag en tysklärare nu så att de kan ha tyska när det passar dom utan att behöva samordna det med det andra arbetslaget och en

bildlärare har också varje arbetslag. Sen har vi en idrottslärare i varje arbetslag också och det gör allting mycket, mycket enklare. I hemkunskapen också i princip så det är ju egentligen bara franskan och spanskan som inte finns i alla... lärare vill inte gärna ta ett ämne som de inte har utbildning för. Men när vi anställer folk så försöker vi få dom att ställa upp på det.

Det är inte bara ett motivationsarbete som behövs för att samarbete mellan lärare ska kunna ske, det är även flera organisatoriska förutsättningar som måste finnas. Här beskriver H hur man lyckats skapa arbetslag där den formella kompetensen finns i alla ämnen. Det innebär att varje arbetslag kan besluta hur man vill använda tiden inom laget, utan att någon av lärarna är uppbunden i något annat arbetslag. Det är viktigt att det finns goda förutsättningar för att kunna arbeta tematiskt och i längre arbetspass och det kan skolledningen bidra till genom hur man schemalägger arbetet och organiserar arbetslagen. Men att förutsättningar för utveckling och förändring av undervisningen finns innebär inte automatiskt att den uppstår. Det finns revirtänkande och andra motstånd som måste överbryggas för att ett dynamiskt utvecklingsarbete ska kunna ske mellan olika personalgrupper från de tidiga åren upp till och med gymnasiet.

Om lärarsamarbete över gränser

A: ... det handlar ju lite om den inställning som finns hos dom som kan det här med ämnet. Vad dom kan se alltså. Jag kan känna att dom som inte har ämneskunskapen, eller dom har den på en annan nivå för dom små barnen, det är ju där vi måste börja, och insikten om det måste finnas hos dom som har ämneskompetensen och jobbar med de äldre barnen, hur viktiga de som jobbar med de mindre barnen är. Det är väl där det brister, för dom ser inte att förskollärare och fritidspedagoger har otroligt mycket att ge de små barnen. Men dom känner sig nedvärderade... och man skulle kunna utveckla detta om man kunde få dom att samarbeta med varandra. Det finns ju jättemånga pedagoger som jobbar med de äldre eleverna, som är mycket bra på detta och även på gymnasiet. Vi har ju samarbete med gymnasiet. Det finns ju mycket att göra, men det finns ju dom som sitter och håller på sitt och tyvärr trampar lite på sina kolleger också.

Rektor A önskar att arbetslagen ska utvecklas till en arena för gemensamma diskussioner och planering av arbete. Där kan även en breddning av kompetens ske om pedagoger lär sig att ta tillvara varandras kompetens på ett bättre sätt. Det är också i arbetslagen som rektorerna vill möta pedagogerna kring hur verksamheten utformas och utvecklas. Hur arbetslagen är organiserade för att kunna bli en verksam grupp för utveckling har rektorerna tankar om. Flera rektorer beskriver hur man förändrat eller tänker förändra arbetslagsorganisationen för att pedagogerna ska kunna fungera bättre som lag. Men som komplement till arbetslagen ses även ett lärarsamarbete kring vissa ämnesområden där lärare från olika verksamheter möts för att utveckla kontinuitet och progression inom ämnesområdet.

C: Man ska jobba med arbetslagen tycker jag, men sen tror jag att man kan jobba i andra konstellationer också. Med förskollärare och lärare och med skola och barnskola. Det kan vara konstellationer med naturvetenskapliga ämnen – från förskola upp även

till gymnasiet och det kan det vara i musiken eller vilket ämne som helst att man kan ha såna konstellationer. Vi får inte bara knyta an till arbetslagen, utan ibland kan det bara vara t.ex. engelsklärare eller NO-lärare eller lite olika konstellationer.

Arbetslagen ska även utföra gemensamt arbete som t.ex. uppföljning och utvärdering, utveckling av elevdokumentation, individuella utvecklingsplaner för varje elev och elevportfolio.

Rektor B (nedan) har medvetet arbetat med att få arbetslag att ta sig an uppgiften med kvalitetsarbete och utvärdering genom att hjälpa dem att göra det meningsfullt. Dels måste lärare få insikt om varför man gör det arbetet, att det ingår i en styrkedja som även ger möjligheter till lokala prioriteringar. Rektor menar att det är en ledaruppgift att tydliggöra och stimulera den här typen av nya arbetsuppgifter så att det blir till nytta för pedagogerna och för samarbetet i arbetslaget. I det följande citatet beskriver B en process som ledde till att ett arbetslag arbetar igenom ett upplevt problem och även att de lärde sig något positivt om värdet av en utvärderingsprocess.

Lärande och utveckling i arbetslag

B: ... jag har använt den tiden och vi har bestämt oss, att nu har vi en arbetsplatsträff och då handlar det om kvalitetsredovisningen. Då har jag kört nästan lite utbildning och visat på hur styrkedjan fungerar hela vägen, visat dokumenten kring riksdagsbeslutet. Så att det sjunker in, att det här är inte bara en trend. Och sen fått in arbetet i ett sammanhang, att vi kan ha enorm nytta av detta om vi tillsammans börjar reflektera – det är ju det som är lärandet. När man väl börjar hamna där och börjar diskutera med dom, t.ex. att jag har en uppfattning om vad jag har sett och de har en annan – och vi diskuterar det och då kommer fram till att det var det här som hände, så har vi verkligen diskuterat det som är viktigt. Lärarna kan ju ibland efterlysa att vi måste diskutera mer verksamhet och pedagogik, så då har vi använt kvalitetsarbetet som ett redskap. Vi höll på med det flera gånger... jag tänkte att jag provar med en skola så får jag se vad som händer... och där på den skolan blev det så aktuellt, för de köpte det inte riktigt förrän de fick bestämma själva. Det kändes som att om de fick bestämma det helt och hållet så... Ja, det får ni, sa jag, vi provar. Men om det blir alldeles för inkräkt så får vi väl diskutera det då, tänkte jag. Men sen blev det så bra och de var så tydliga. Ett av målen med värdegrunden stämde så bra, för de hade det så stökigt på skolan. Det var väldigt stökigt. Så då blev det så att de kunde erkänna att det är stökigt och att vi måste göra någonting åt det. Och det blev ett mål och det passade så bra med ett nationellt mål, så blev det så bra... och vi utvärderade dom och jag skrev ihop det. De tyckte det var jätteintressant att läsa. Sen höll dom inte med mig om allt. Vi hade ett uppföljningsmöte sen under hösten, där vi gick igenom hela åtgärdsdelen och vi diskuterade vissa bitar. Sen sätter dom sig ner tillsammans och planerar och dom vill satsa på de här fyra målen ett år till. Då har vi tagit ett jättebra beslut tycker jag.

8.4 Sammanfattning

De idéer om skolutveckling som rektorerna beskriver har många gemensamma drag. Det handlar till stor del om att förändra elevernas vardag på olika sätt, bl.a. genom att öka elevernas inflytande. Rektorerna vill även engagera lärarna i att samarbeta med varandra för att utveckla pedagogiken, arbetssätten och även innehållet i undervisningen. De utvecklingstankar som rektorerna lyft fram här är idéer som också utvecklas på andra håll i landet. Samtliga idéer speglar även läroplanens målsättning. Rektorernas uppfattningar om drivkraften i förändringsprocesser utgår dock till största delen från de lokala perspektiven. När förändring sker ser rektorerna det som en följd av lokala initiativ som sedan även kan hänföras till centrala direktiv och styrmekanismer. Hur utvecklingen sedan konkret förverkligas i vardagsarbetet har rektorerna något olika uppfattningar om, men vikten av att ta hänsyn till vilja och idéer hos personalen på den egna skolan, framhålls genomgående av skolledarna.

Rektors tankar om förändringsprocesser och styrning

Rektorernas uppfattningar om vilken betydelse olika centralt formulerade styrdokument har för skolans förändringsprocesser skiljer sig något åt sinsemellan. Hur starkt förankrad är t.ex. läroplanen som styrande kraft på skolutvecklingen enligt rektorernas uppfattningar? På ett sätt ses den säkert som självklar – och behöver därför inte nämnas särskilt. Kanske är det därför läroplanen knappast nämns alls i några samtal, medan några rektorer tydligt knyter an till läroplanen som ett uppdrag och att man som rektor är ansvarig för att arbetet genomförs utifrån målen i den. Kommunens skolplan nämns också som ett måldokument med styrande funktion, liksom direktiven kring försöksverksamheten utan timplan.

Några rektorer använder läroplanen och beslutet att vara med i försöksverksamheten som motiverande faktorer för utvecklingsarbetet. Men det finns även de som tycker att de styrmekanismerna har en hämmande funktion för förändringsarbetet. Att utvecklingen växer fram i ett samspel mellan officiella styrdokument och lokala idéer anpassade till den egna organisationens förutsättningar är också en uppfattning som förs fram.

Några rektorer menar att utveckling och förändring sker som en följd av att man har ett problem som måste lösas. Äkta och varaktig drivkraft för utveckling finns inte om den inte utgår från lärares upplevda problem och att det är en uppgift för rektor att finnas med i samtal med lärare kring detta.

En ledningsdeklaration som anger vad man har för ambition och målsättning för verksamheten har formulerats av alla ledningsteam. Den framhålls av flera rektorer som ett viktigt styrdokument i det lokala utvecklingsarbetet. Några egna visioner eller mål för hur man som rektor vill att verksamheten ska utvecklas har inte kommit fram under samtalen. Flera av rektorerna menar att de inte ska ha sådana bilder efter-

som utvecklingen hela tiden ska ske i samspel med medarbetare. De menar att det inte är rektor som ska ha en vision som ska förverkligas och att det kan vara vanskligt att börja måla upp bilder för sig eller för sin omgivning i en tid när man vet att omständigheterna ständigt förändras.

9.1 ...om styrning – statlig och kommunal

Rektorerna har varierande uppfattningar om vilken styrkraft som finns i centrala styrdokument och hur den fungerar. Det finns de som relaterar sig till uppdraget i styrdokumentet och vill tydliggöra för sina medarbetare att skolan har ett statligt uppdrag och att det ska styra hur man arbetar. Rektor använder styrdokumentet som draghjälp i utvecklingsarbetet genom att stimulera medarbetarna till att vilja ta tag i uppgiften att pröva något nytt och att gå in i ett förändringsarbete.

9.1.1 Styrdokumentet som stöd

Läroplanen tas som utgångspunkt för att ställa frågor till personalen och att påminna om uppdraget. Rektor har själv läroplanen som ett stöd för sitt tänkande, har den med sig för att kunna använda den i diskussioner och för att veta hur uppdraget är formulerat. Rektor menar att lärare ska ha läroplanen levande för sig när man planerar undervisning och inte låta sig styras av läromedel. Ledarens funktion är att visa på uppdraget och ge exempel.

K: ... hur är det med läroplanen, hur förhåller man sig till den? Är den en aktiv del i lärararbetet eller håller man sig bara till läromedlet? Men jag tycker nog att dom har den med sig när dom planerar och jag har den alltid med mig i min väska så jag kan ta upp den och säga att så här står det i läroplanen och så här står det i Plan för Lärande, när det gäller kvalitetsredovisningen och så. Så det är väl som det är i många andra sammanhang att man visar på det goda exemplet och tar tillvara det och att inte glömma bort det.

Läroplanen för förskolan Lpfö98 blev ett viktigt steg för förskolorna menar nästa rektor. Att det är en lag stärker och tydliggör det pedagogiska uppdraget och det är viktigt för förskolans verksamhet. Rektor som har ansvar för verksamheter från förskolan och hela grundskolan till och med år 9 ser likheterna mellan läroplanerna och tänker sig en gemensam läroplan i framtiden. Rektor tycker att läroplanerna är till nytta i arbetet och vill få både personalen och föräldrar att se värdet med det som läroplanerna innehåller.

C: Jag berättar väl egentligen vad som är uppdraget och vad som är viktigt i läroplanen, viktigt att det är en lag och att det är roligt att det har tagits av regering och riksdag. Men sen är det kanske mer att prata om innehållet och vad vi kan göra av innehållet. Jag har ju diskuterat den här läroplanen med föräldrar på föräldramöten väldigt mycket på förskolan. Jag ser det som ett positivt medel och sen plockar fram det som är positivt för oss. Jag plockar ofta fram båda läroplanerna, en gul och en blå och så säger jag att nästa gång har vi nog en läroplan och den är nog grön. Jag ser ju inte läroplanen som något som är jobbigt, utan som något som är bra och som vi kan dra nytta av.

Den nationella försöksverksamheten utan timplan tog en rektor som utgångspunkt för att få igång utvecklingsarbetet på skolan. Genom att tydliggöra timplaneförsöket som ett uppdrag menar rektor att det gick att komma förbi ifrågasättandet av förändringen och om lärare måste jobba med det. Rektor tydliggjorde innebörden i försöket och påminde om att skolan genom sin ansökan också sagt ja till att vara med. Diskussionerna som följde ledde sedan till att läroplanen – som är det verkliga uppdraget – också lyftes in. Rektor använde försöksverksamheten och läroplanen aktivt som ett verktyg i utvecklingsarbetet.

A: Sen tog jag fram det här med timplaneförsöket, för jag kände att här hade jag hjälp av den, för det är ju mycket i det som är jättebra och det kom ju så lägligt. Och hade det inte kommit då, då hade jag ju lagt fram det på ett annat sätt, naturligtvis. Men jag tog det den här vägen, det var naturligt för då slipper man det här att ”måste vi göra det här” utan det här är ett uppdrag och det har ni sagt ja till. Och när jag presenterade det här så såg vissa lite förvånade ut för de hade alltså inte fattat vad det var. Så då hade vi det här och gick igenom och det fick vi jobba med under en tid och klargöra vad det innebar och så. Och utifrån det så växte de här diskussionerna fram om vi kunde dra in läroplanen och så – vårt uppdrag. Och sen så blev det väldigt mycket idéer och tankar och där försökte vi hålla en linje hela tiden så att vi inte kom in på några sidospår, för vi måste ju ändå dit.

Det är säkert många som känner igen sig i nästa rektors sätt att se på läroplanen. För att den ska kunna hållas levande av en skolledare måste man känna att innehållet i den stämmer med den egna uppfattningen, menar H. Man måste vara överens när det gäller grundvärderingar som kunskapssyn och människosyn. För egen del ser inte rektor någon konflikt mellan de centrala styrdokumentens innehåll och den egna uppfattningen. Samstämmigheten där ser rektor som positiv och tycker sedan att det finns ett frirum inom den ramen för lärare och elever att göra på flera olika sätt.

H: ... ja, visionen måste ju överensstämma med en viss människosyn. Människosynen avspeglar sig i kunskapssynen och samhällssynen som jag ser det och där måste man ju vara överens då allihop. Men sen ska ju visionen stämma med de styrdokument som finns, läroplanen och målen från BUN¹³³... jag är rätt så överens med det som står i kursplanen och läroplanen. Det är ju den etik och människosyn som man bör ha. Det finns ingen motsättning i det och inte i det som BUN går ut med heller, så det är ju

133 BUN är förkortning på Barn- och utbildningsnämnden – styrelsen för skola i kommunen.

genomtänkt här också. Och sen lämnar det fritt spelrum att göra på flera sätt för elever och personal.

9.1.2 Styrning uppifrån – hinder för utveckling

Många rektorer har erfarenheter av att det finns lärare som har en avvaktande hållning mot det som man uppfattar som statliga eller kommunala direktiv. Det som kommer ”uppifrån” betraktas då som intrång i den pedagogiska friheten. Rektorerna själva kan bli indragna i det och uppfattas som en representant för ett uppifrånperspektiv av personalen. Det blir ett dilemma för en rektor som vet att man har som uppdrag att förankra och genomföra centralt beslutade målsättningar och involvera personalen. Flera rektorer har givit uttryck för att de känner av det här dilemma. De ser inte uppdraget som en motiverande del i förändringsarbetet. Verklig förändring kan till och med bromsas av att man fokuserar på styrdokumentens budskap. Till stor del förklaras rektorernas negativa hållning till ”uppifrånperspektivet” med att det även innebär merarbete både för dem själva och för personalen. Man har krav på sig att dokumentera. Men det handlar också om hur man ser på drivkrafter för förändring. Det gäller att få personalen att skapa förändringsidéerna själva, inte bara utföra direktiv uppifrån. Negativa erfarenheter sedan tidigare bland lärare och skolledare lägger hinder i vägen.

Den här rektorn har många idéer om hur verksamheten bör utvecklas och tankar om rektors funktion i detta sammanhang. Men här ger rektor uttryck för en restriktiv hållning mot timplaneförsöket som projekt och mot kravet att dokumentera arbetet och erfarenheterna av försöksverksamheten.

F: Timplaneförsöket i sig är ju ingenting, det är ju ett led i skolutvecklingen... men vi hade ju inte kunnat jobba så om vi hade varit bundna av timplanerna. Vi har ju jobbat individuellt med eleverna – och då kan man ju ta bort vissa saker och lägga tyngdpunkten på annat för att över huvudtaget rädda dem igenom skolan på något sätt... det hade ju inte gått heller utan timplaneförsöket. Det var ju en förutsättning överhuvudtaget att det kom. Jag ser det som ett redskap i skolutvecklingen, inte något stort i sig... timplaneförsöket blir en grej i sig och det ska skrivas rapporter hit och dit, men det jag menar är att det bara är en liten del och en förutsättning för den här skolutvecklingen som jag pratar om. Då blir det inte så viktigt för mig. Varför ska vi lägga så mycket tid på det? Vi jobbar ju så nu, det funkar ju.

Egentligen finns inte den konflikt som rektor beskriver, eftersom befrielsen från nationella timplaner ska användas just för att utveckla verksamheten och arbeta så som rektor ger uttryck för. Men F upplever att timplaneförsöket blir ”något i sig” i och med kravet på att skriva rapporter om arbetet och erfarenheterna av det. Rektor F har tagit till sig de idéer som ingår i de statliga eller kommunala besluten och de används som en väg att utveckla arbetet. Men F ser det som en belastning att dokumentera och tydliggöra kopplingen mellan de nya förutsättningarna och de förändringar som man åstadkommit i verksamheten. Rektors syn på detta speglar ett förhållningssätt

som inte är unikt. Att skriva om verksamheten möter på stort motstånd bland många rektorer och lärare. När kraven kommer uppifrån växer motviljan.

G: Även om det nu kommer uppifråmndirektiv för utvärderingen, så kommer jag att vända dom direktiven så att dom passar oss, oavsett vad vi utvärderar. För dom målen passar in, det gör dom, för det handlar ju om lusten och trygghet. Men vi måste bolla det och fråga lärarna. Vad vill ni själva? Vad vill ni utvärdera för att vi ska bli en bättre organisation och ett bättre arbetslag? – och vända dom frågorna så att dom får formulera frågorna i stället... men det som återstår sen och som blir jobbigt det är att vi kräver en dokumentation. Vi kräver något av dom, vi kräver en produkt. Och då har det blivit så att när vi har gjort det så har vi gjort det på slutet av året och då går det att skylla på det. Men det viktiga är att vi ser till att få personalen med oss i detta, så jag tror att genom att vi har haft den här gamla processen och vänder den nu så ser man det som en lättnad, en positiv förändring. Vi säger att nu gör vi vår egen utvärdering utifrån våra idéer. Då kanske det får dom att känna att nu gör vi vårt eget.

Förordningen om en årlig kvalitetsredovisning (SFS 1997:702) har ställt krav på både lärare och skolledare att ställa samman rapporter om vad verksamheten har gjort och åstadkommit under ett år. Det har inneburit ett långt förankringsarbete för skolledare som inte har varit helt lätt. Såväl anledningen till att genomföra processerna med utvärderingar, liksom arbetet med att skriva och sist men inte minst, värdet av själva rapporten, produkten, har varit svårt att få gehör för bland personalen. Nu menar rektor att den gamla processen som man upplevt vara styrd uppifrån kan vändas till något positivt genom att rektor tydligt går ut till medarbetarna och klargör att det är deras frågor som ska gälla för utvärderingsarbetet. Rektor säger att nu är det våra frågor som gäller – i motsats till någon annans frågor eller krav. En förutsättning för att det ska lyckas är att rektor själv känner att det är verksamheten som äger processen.

9.2 ...om utvecklingsidéer inom den egna verksamheten

Det är flera rektorer som framhåller att den starkaste kraften för utveckling finns i den egna verksamheten. Rektors uppgift är att ta reda på hur det ser ut och att stimulera personalens intresse genom att visa på möjligheterna att agera utifrån lokala prioriteringar. Rektorer menar att de kunskaper och erfarenheter som finns bland lärare måste man kartlägga och bilda sig en uppfattning om innan man som rektor har synpunkter, kommer med förslag eller agerar på annat sätt. Särskilt viktigt är det när man är ny rektor på en skola eller ett område. Men det är också en medveten ledarstrategi för att få personalen med sig.

K: Det handlar ju om att lyssna in var befinner sig den här personalen. Hur långt är de i sitt tänkande? Vi kan ju inte börja vända på stenar förrän vi vet hur de ligger idag. Så

det är ju en process som kommer att ta tid... För mig är det att jag måste veta lite grann hur de tänker, hur de har organiserat sig, varför har man gjort så eller så. För annars kan jag inte komma och tycka till eller komma och ha någon uppfattning om det är bra eller inte bra eller om vi ska göra några förändringar eller inte. För har jag ingen uppfattning om hur det ser ut idag, kan jag ju inte säga något om hur verksamheten bedrivs och så får man vara lite ödmjuk.

Här tydliggör rektor vikten av att veta hur läget är innan man kan föreslå några förändringar. Det gäller att veta hur det ser ut i verkligheten annars kan man inte bedöma om det krävs några förändringar. Att vara ödmjuk och inte komma in med sina idéer utan att först veta hur verksamheten bedrivs i nuläget. Utvecklingstanken här är att man utvecklar det befintliga i mån av behov.

E: Det gäller att vara mycket ute i verksamheten och samtala mycket med personalen och se vad det är för kompetenser och för potential som finns. Vad skulle de vilja göra, vad skulle de kunna göra? Och sen gå vidare med det... att få sitta i lugn och ro och prata med personalen om hur det fungerar, vad skulle vi kunna göra, hur skulle vi lösa det i så fall? Vad är det för tankar ni har omkring ert arbete, vad är det som är viktigt i er vardag?

Genom att som ledare vara ute i den vardagliga verksamheten och samtala med personalen gör sig rektor en bild av utvecklingsbehov och vilken kompetens som finns. Dessutom kan rektor skapa förtroende och legitimitet hos personalen. Rektors tankar om att utvecklingsidéer skapas inifrån den egna organisationen och de människor som finns där bygger på en tilltro till att pedagogerna själva ska komma med idéer och förslag och att rektor kan hjälpa till att frigöra de idéer som finns. Rektor kan även vara en drivande kraft i den processen om det finns legitimitet och tilltro från personalen.

Drivkrafter underifrån

G: Om man säger att det är viktigt med en förändringskraft underifrån så finns det ju ingen drivkraft hos föräldrar och elever i dom förändringarna som jag vill utföra, utan det handlar om att det ska bli ordning och reda och så vidare. Och det har vi ju försökt skapa också, med tydlighet och elevvårdsarbetet och vi har arbetat väldigt aktivt med antimobbing och så ... men förändringarna i sig var ju inte eftersträfvade från föräldrar och elever... Det är intressant ändå att i dom lagen vi har haft lite svårt, där det inte har hänt så mycket, det är dom lagen där varken elever, föräldrar eller personalen själv har haft en drivkraft för förändring – utan dom har jobbat på i en ganska konservativ lunk och det är schemat som styr och samtidigt har det inte funnits de här svåra problemställningarna ... och jag tycker att om man går in då som rektor så stör man mer och om de själva inte ser några problem – det är väl ordning och reda här och det är väl ingen som klagar – då finns inte den här förändringsbenägenheten... det är mycket enklare när pedagogerna själva ser att det finns problem, man ser elever som inte fungerar på ett bra sätt...

Drivkrafter för förändring måste finnas bland personalen och en anledning till att vilja utveckla och förändra är när man upplever problem. Om förändring inte är efterfrågad, om behoven av utveckling inte finns bland elever, föräldrar och personal utan allt upplevs som gott och väl, då är det inte så lätt för rektor att få igenom idéer om förändringar.

9.3 ... om konkreta problem som utgångspunkt för utveckling

Förändring som införs för att lösa något konkret problem är vanligt som motivering för den tänkta utvecklingen. Det kan t.ex. gälla lokalproblem som leder till att man kommer på nya lösningar som även påverkar och utvecklar det pedagogiska arbetet. Likaså ges exempel på hur förändringar i barngrupper leder till att man delar på eller slår ihop verksamheter på ett nytt sätt. Det är problem som är konkreta och kan beskrivas och förklaras konkret. De kan då fungera som draghjälp och motiv för utveckling. Rektorer menar att bra lösningar på upplevda problem kan uppfinnas inom den egna organisationen tillsammans med pedagogerna och leda till utveckling av verksamheten.

B: I och med det vikande elevunderlaget nu så innebär det att vi kommer att ha svårt att hålla den husorganisation som vi har... Jag ville ändra fokus på diskussionerna på skolan... I flera veckor har man inte pratat någon pedagogik över huvud taget, så upplever jag det i alla fall. Så det här var att kasta in ett riktigt köttben, för då sätter vi allting på sin spets. För de viktiga sakerna handlar om att jobba individuellt, att jobba ämnesövergripande, reell åldersblandning, små arbetslag och då kommer alla de här ingredienserna igen när man får ta ställning till en sån här fråga. För beroende på hur man väljer husorganisation så sätter man alla de viktiga funktionerna på spel, för beroende på valet så väljer man bort vissa av dom.

Här var det ett vikande elevunderlag som B såg som utgångspunkt för att få igång en diskussion om förutsättningar för det pedagogiska arbetet utifrån olika organisationsmodeller, husorganisationer. Genom att visa på problemet och koppla ihop det med pedagogiska frågor väckte rektor tankar hos personalen om pedagogiska lösningar och utvecklingsmöjligheter. Liknande tankegångar har även E som menar att praktiska konkreta problem ofta hänger ihop med mer övergripande frågor och att det finns en allt större öppenhet för att se det bland pedagogerna. Det gör att ett konkret problem kan leda till diskussioner med inslag av mer långsiktiga lösningar även av övergripande karaktär.

E: Även om man tar upp ett praktiskt konkret bekymmer så har man ändå förmåga att vidga lite mer övergripande kring det och att saker hänger ihop och att det inte bara är

här och nu som det kan vara ett problem som behöver lösas utan att det kan vara något om framtiden och hur kan vi förebygga. Jag tycker nog att det är lättare att ta upp och prata om sådana saker idag än vad det var i början.

Att man som rektor kan visa på problem och låta personalen fundera över vilka för- och nackdelar som finns med olika lösningar är en väg som inte är ovanlig för att åstadkomma förändringar. Kan man visa på att fördelarna överväger med den lösningsmodell som ligger i linje med en önskad utveckling är det en lyckad ledarstrategi och ett bra sätt att få medarbetare med sig. K har erfarenheter av det sättet att gå tillväga och menar att även om det kan ta tid så går det ofta att få genomslag för förändringsidéerna den vägen. Det gäller att motivera för de goda lösningarna. K lyfter även fram exempel på när en del av personalen hade ett konkret problem med lokalerna och kom med förslag till lösning som rektor sedan stöttade. Det tog visserligen mer än ett år att få igenom, men K menar att det ibland är det tidsperspektivet man får ha i förändringsarbete.

K: ... ja, man kan ju tänka så här, att nu har ni ju haft det här systemet – vad det nu än är – vilka fördelar har det och vilka nackdelar har det? Ja, om vi nu gör på ett annat sätt för att komma tillrätta med nackdelarna, kan vi pröva det då? Då blir det ju ett val. Har då nackdelarna med det man hade tidigare varit så stora så kan man ju tänka sig att de går med på det... det fanns ett problem med för små lokaler... och en idé om att man kunde lösa det med att äta i klassrummet. Det tog mig ett år att genomföra det, där det var ett motivationsarbete, inte bara för mig utan för de andra också. Vi skapar ju mycket mer pedagogisk yta och de har lugnare miljö när de äter. Ser man det i det tidsperspektivet så gick det ju. Det måste man inse att förändring tar tid. Det gör det.

Att utgå från nuläget i den egna organisationen, de förutsättningar och problem som finns där är en förändringsstrategi som flertalet rektorer tar upp. Ett konkret problem som man kan sätta fingret på och vara överens om är en drivkraft för att vilja göra något. Om personalen ser problem eller nackdelar krävs inte motivationsarbetet för förändring på samma sätt som när det inte finns något konkret att visa på. G diskuterar just den situationen när alla är nöjda och inget behov av att förändra finns – vilka möjligheter har rektor då att få igång en förändring och utveckling?

G: När de själva inte ser några problem utan menar att det är väl ordning och reda här och det är väl ingen som klagar, då finns inte den här förändringsbenägenheten... Och då kände jag redan för tre år sen att det där utvecklas inte riktigt. Det fanns ingen problemställning heller – det är nöjt, så att säga. Lärarna tyckte att allt fungerade bra, det var inga problem, de körde sitt race och föräldrarna klagade inte. Och det händer ingenting. ... Alltså det här perspektivskiftet som behövs är svårt att genomdriva när man inte har en tydlig problemställning. Man kan kanske göra det för rektors skull, lite te-
maarbete javisst, vi samarbetar i 0-5 och 6-9 alltså... man gör det här för rektor, man gör det... Men finns det en inre drivkraft? Nej, inte riktigt. Sen finns det andra problemställningar som dom sitter och brottas med. Hur ska vi hitta resurser för Pelle, hur ska vi göra med det? Och det är ju där vi rektorer måste vara med, i den dialogen, i verkligheten faktiskt. Vi måste tränga in i den.

Om den inre drivkraften finns hos lärare att utveckla verksamheten eller gå in i konkret förändringsarbete kan man inte räkna med att få igång någon verklig utvecklingsprocess, menar G. I viss mån kanske personalen ställer upp på vissa aktiviteter för rektors skull. Men saknas motivationen blir det ingen riktig kraft i det. Rektor vet att det ofta finns andra konkreta problem, med elever och med brist på resurser t.ex., det som lärare brottas med i det dagliga. Där finns möjligheterna att få igång en utveckling om rektor går in i en dialog med pedagogerna. Det är med den infallsvinkeln som L beskriver en utvecklingsprocess med ett lärarlag som kört fast. Att intressera sig för pedagogernas problem, sätta ord på det och sen även våga utmana deras tänkande menar L kan väcka utvecklingsidéer och leda till förändringar i verksamheten.

L: Samtidigt så fick jag ju börja närma mig de här förändringsprocesserna med väldigt, väldigt, väldigt små steg. Strategiskt på det sättet att jag såg att de inte såg varje elev och de hade alldeles för lite resurser och så. Så började vi titta på hur deras resurser såg ut. Jaha, vilka föränderliga resurser har vi, här lägger vi ut resurser vilka har ni per vecka och vilka har ni konstant. Det visade sig att de hade alla konstant. Och jag kunde säga, jasså, ni menar att den här eleven behöver den här hjälpen alltid. Och då började de fundera på det och där började egentligen arbetet med gruppen, just i det resurstänkandet.

Rektor kan ju ibland se utvecklingsuppgifter som inte är något problem för pedagogerna i den dagliga verksamheten, men där det ändå behövs att man utmanar till utveckling. Finns inte problem så kan man problematisera det som kanske tas alltför mycket för givet hävdar B. Här handlar det om en etablerad verksamhet som tycks fungera väl och som inte ifrågasätts. Trots det vill B väcka frågan om skolan kan nöja sig med det när det inte leder till så bra resultat som man kanske borde förvänta sig. Det är ett sätt att utmana som B ser som sin uppgift även när det inte väckts som ett problem från lärarna själva.

B: Och jag kan väl säga det att jag inte känner att vi har några stora konflikter på skolan som vi behöver överbrygga, utan det handlar mer om att fortsätta att både stimulera utvecklingsarbetet på skolan, men också emellanåt att konfrontera lite att tala om att gör vi verkligen det vi tycker att vi gör. Jag menar att läsningen t.ex. som är något jag kommer att ta upp framöver... allting visar att vi måste läsa mer, det måste bli bättre. Vi har läsning 20 minuter varje morgon men ändå är inte det tillräckligt, för våra barn läser inte bättre än några andra. Då får man fråga sig hur använder vi den läsningen.

Att det är viktigt att utgå från lokala förutsättningar och behov menar flera rektorer. Det är ju också idén med lokal skolutveckling. Rektorernas beskrivningar av hur de lokala behoven definieras och vem eller vilka som gör analyserna varierar något, men har mycket fokus på vad lärarna upplever som problem och hur rektor ska samspela med det. Mötet mellan ledare och medarbetare kring problem- och behovsanalyser och hur man finner lösningar på det är centrala frågor för rektorerna.

9.4 ...om utvecklingsidéer som hämtas utifrån

Även kunskaper och erfarenheter från andra skolor är motiverande faktorer och blir argument i förändringsarbetet. Modellskolor i andra delar av landet, men helst inte i den egna kommunen, används ibland som drivkraft för att utveckla den egna verksamheten. Att genomföra något som finns någon annanstans och som fått uppmärksamhet är en drivkraft som sedan kombineras med att man vill omvandla det till en egen variant i förändringsprocessen. Det goda exemplet och förebilder kan till viss del bidra till att bygga upp en gemensam bild eller vision för den egna skolan. K har också tankar om att använda resurser i närsamhället, t.ex. föreningar eller äldre människor, för att bryta vissa traditioner och mönster inom skolan.

K: Ja, idén var ju ett öppet hus som t.ex. i Rinkeby – det var ju det som blev slutsatsen. Sen kan jag ju inse att det kanske inte är en realistisk vision i sig om man nu tänker sig en skola på landet. Men intentionerna att få in fler äldre i skolan det har jag fortfarande kvar. Och jag ser det här på skolan att dom har både en farmor och en mormor som är här på frivilligbasis, när dom känner för det, och är med på något och hjälper till och känner sig stimulerade utav det. Det skulle man kanske kunna strukturera upp på ett mer hållbart sätt är min tanke. Och det kan man också tänka sig med hembygdsföreningar och så, det finns så mycket kunskap och berättarförmåga som man skulle kunna använda sig av.

Den kunskap och kompetens som finns inom universitet och högskolor är också eftersökt i utvecklingsarbetet. Rektorer som tagit del av föreläsningar, forskningsrapporter eller som haft möjligheter att få in personer från högskolan i utvecklingsprojekt, hänvisar till det som en möjlig förändringskraft.

F: Vi hade ju sån oerhörd nytta av dom från Högskolan... och i början så jobbade de rätt så självständigt med arbetslagen, de kom in där och accepterades. Så småningom kunde vi lägga beställningar också. Vi träffades och de behövde hjälp av oss och vi av dom och vi hade ett gemensamt mål. Och sen till sist så tog vi över. De hade grundat men det var inte de som drev det sista. Det var vi skolledare som skulle bygga vidare. Så när de drog sig tillbaka så var det skolledningen som var styrkan där. Det hade ju inte gått att bygga upp det kring dom från Högskolan för då hade det ju fallit ihop när de försvann.

Det som F särskilt lyfter fram i den här processen är det nära samspelet mellan högskolan och skolledningen som utvecklades och att högskolans insatser togs om hand av rektorerna när projektet avslutades för högskolans del. Men ofta är det kanske så att en enskild person, lärare eller skolledare, har fått ett kunskapstillskott genom en föreläsning, utbildning eller litteratur som man sedan vill försöka förmedla till sina medarbetare eller kollegor i efterhand. Några rektorer återknyter till den statliga Rektorsutbildningen och de kunskaper man tillägnade sig under den tiden. Det som lyfts fram från utbildningen är bl.a. den litteratur som ingick i utbildningen och kontakten med forskning.

Rektor A menar (nedan) att litteraturen kan ge mycket idéer, men att tiden inte räcker till för att läsa så mycket som man borde, varken som skolledare eller som lärare.

A: ... men sen är det ju det här med att få tid att ta del av forskning och att få tid till läsande och så. När jag gick rektorsutbildningen då hade man lite piskan på ryggen och då gjorde jag jättemycket och varför kan jag inte göra det alltid. Men man fungerar så, man tar sig inte den tiden. Jag försöker ändå. Och sen tycker jag att som i torsdags när ni var ute på besök hos oss då gav det ju väldigt mycket och det skulle jag önska att vi hade mer av, faktiskt, det behöver vi verkligen, att få lite inspiration uppifrån. Det här att det finns någon som vet vad vi gör, men även kan visa lite på vad man förväntar sig, att man får lite tillbaka också... "Forskning om rektor" har jag läst och framför allt "Lärande ledare", den gav mig väldigt mycket. Mycket, mycket tankar och så. Det är framför allt det som handlar om skolledarrollen, om man nu måste prioritera, och den forskningen, men det finns så mycket mer... ja, när man får Pedagogiska Magasinet, där finns ju väldigt mycket bra och ett urval om vad som finns. Vi beställer mycket till skolan... det är den bästa vägen. Man beställer det och så finns det... När vi ser intressant litteratur lägger vi fram det till lärarna och presenterar det – och det finns ju dom som nappar på det väldigt snabbt och läser väldigt mycket och kommer med tankar och idéer. Men det är något som man skulle kunna utveckla mer det tycker jag nog.

Den egna lärarutbildningen, aktuell litteratur och statliga utredningar liksom facklitteratur ses även som inspiration för utvecklingsarbetet.

L: ... min egen utbildning och sen det här med det dubbla elevvårdsperspektivet. Det dubbla spåret till Elevhälsa – den lila boken... om elevvårdshälsa... Den tittar jag mycket i. Den kom för några år sen. Och sen något som jag tittar mycket i är en tidskrift som jag alltid läser och tycker är bra, det är Skolbarn. Väldigt enkelt att föra vidare sen ut i verksamheten... Och ibland brukar jag ge den till någon som gått och funderat på något speciellt... Det är den som jag alltid har och som är lätt att få ut i verksamheten.

Att själv hålla sig uppdaterad genom att läsa facklitteratur och det aktuella utvecklingsläget ser rektorerna som en nödvändighet, men att det är svårt att hinna med. Sedan vidarebefordrar skolledare litteratur och artiklar till lärare som i sin tur ska avgöra om de kan avsätta tid för sin egen vidareutveckling genom att läsa.

9.5 ...om betydelsen av rektors egna visioner och värderingar

Egna övertygelser kring värderingar och förhållningssätt beskriver rektorer också som sina drivkrafter för förändring. Det handlar om att försvara vissa värden och att mot-

verka motsatsen. Det kan t.ex. vara synen på barn, ytterst även människosynen, som präglar rektors motiv för hur arbetet på skolan ska ske. Men även rektors egen kunskapssyn och idéer om hur lärande går till är en drivkraft för rektor när det gäller utvecklingen av skolan. Personliga upplevelser av positiva eller negativa händelser i sin egen eller egna barns skolgång finns också med som starka krafter för att vilja påverka skolan och utvecklingen av den. De här mer personligt färgade motiven lyfts fram av rektorerna i samtalen för att ge bakgrunden till och förklara varför man vill förändra skolan i viss riktning.

F: Det finns väl en grund, en grundsyn, vilken syn man har på ledarskap, det jag tror är viktigt och att man drivar den. Hur man sen utvecklar den det tror jag är svårt att göra ensam, det krävs en kreativ miljö där man jobbar med andra, där man är trygg, där man vågar utmana varandra, vågar pröva och lyssna på andra och snappa upp lite. Man läser och får lite idéer här och där. Men jag tror ändå på det här med grundsynen, elevsynen och människosynen, som är oerhört viktig för mig. Det kan jag inte ge avkall på, det styr mig. Men om man då hittar nya bitar som passar in i det ledarskapstänket och människosynen då är jag inte rädd att pröva det. Men jag är inte beredd att pröva saker som strider mot grundtanken. Det blir så om man lägger över det på att det är eleven som har problemet och att man koncentrerar sig på det. I stället för att det är vi som ska ta hand om det. Det är den elevsynen jag har – och den måste ut till lärarna och att vi jobbar efter det. Där är jag inte beredd att kompromissa.

Här lyfter F sina grundläggande tankar om hur man bör förhålla sig till elever. Att det är skolans uppgift att hjälpa elever som har problem och inte lägga över det på eleverna är en bärande tanke som måste delas av alla menar rektor. När det gäller den synen på elever ger inte rektor efter, det är en del av den egna värdegrunden. Sådana grundläggande frågor och konsekvenserna av dem påverkar hur man ser på ledarskapet menar rektor och för att driva det i organisationen krävs det att skolledningen är överens i sådana frågor. Idéer som ligger i linje med de grundläggande värderingarna öppnar man sig för och är beredd att pröva säger F, men inte att gå ifrån sin grundläggande elevsyn och innebörden i den.

Förhållningssätt till barn och ungdomar och den människosyn som ligger till grund för det är viktigt för flertalet rektorer. När det gäller synen på barn och unga så visar sig ett starkt engagemang hos många av dem under samtalen. Det är viktigt att det blir bra för barnen, att man behandlar barn väl och med respekt säger E. Som rektor är det svårt att handskas med den problematik som uppstår när man märker att den elevsynen inte delas av alla. Hur pedagoger ser på barn och vilken elevsyn som ligger i grunden kommer till uttryck i många sammanhang i skolarbetet, säger rektor, men menar att det kan bäddas i pedagogiska motiv som kan göra det svårt för en skolledare att kritisera. Här finns en problematik som delas av flera skolledare, dvs. hur man ska kunna påverka den pedagogiska praktiken på ett konstruktivt sätt så att det blir till barnens bästa.

E: Jag tycker att förhållningssättet till barnen är viktigt, att bemöta barn på ett positivt ärligt sätt med utgångspunkt från att barn kan och vill och kan ta ansvar – att de är

snälla och goa. Den positiva människosynen och det förhållningssättet är det allra viktigaste. Och där tycker jag att det är svårt när det finns människor som inte alls har den känslan och tanken. Då vet jag inte hur jag ska jobba med det alltid. Det tycker jag är väldigt svårt. Egentligen är det den frågan, som är det allra viktigaste för mig. Det avspeglar sig ju i arbetet med barnen och i allt vad du gör, hur du förbereder dina möten med barnen och hur du arbetar, hur du har föräldrakontakter. Det är där det avspeglar sig och det är för mig grunden i arbetet – och också i alla frågor man arbetar med som skolledare. Där kan jag känna liksom lite förtvivlan ibland när jag ser hur fel det blir för barnens skull, för det hade inte behövt bli så om det hade fungerat på ett annat sätt.

Några tankar om vad som krävs av en rektor för att kunna gå in och utmana sina lärare ger B uttryck för här. Rektor menar att man som ledare måste vara väl förankrad i sina egna värderingar och var man står själv. Det går inte att bygga upp visioner som man inte själv har med sig i sin grundläggande syn på vad skolan ska stå för och åstadkomma. Har man en uttalad uppfattning som skolledare, så gäller det också att stå för den i praktiken och att vara med i arbetet med att förverkliga de visioner som man pratat om. Finns en sådan grund i skolledarskapet så kan man gå in och föra diskussioner med pedagoger när man tycker att det inte fungerar, då går det att utmana dem säger B.

B: Och sen det andra är på något sätt att ha en egen uttalad mening var du står. Det kan vara som en sån sak som människosyn får man börja med. Vad du tror på, hur du uttrycker dig om det. Har du inte det då har du inte så mycket att komma med. Du kan vara en som står och pratar och får med dig personalen i en vision, men kan du inte någonstans vara med och förverkliga den så blir det ju efter ett tag ganska innehållslöst. Så det går ju inte bara att vara visionär utan det måste ju förverkligas också. Man kan peka på olika saker och det är det som jag tror gör att man blir bra rektor i personalens ögon. Och har man dom bitarna då kan man också gå in och säga dom här utmanande och obehagliga sakerna.

Vikten av samstämmighet mellan visioner för skolans utveckling, ledningsdeklarationer och de personliga värderingarna påpekar rektor H. Att alla organisationer behöver en vision att jobba mot ser rektor som nödvändig för utveckling, helst ska de vara konkreta – inte alltför slätstrukna till sina formuleringar.

H: visionen... i bästa fall så går det ihop – den individuella visionen och ledningsdeklarationen... jag är ju inte så förtjust i de här utslätade formuleringarna utan man måste tala om vad man vill och sen konkret... det försöker vi ju nu i det nya teamet... alla företag, alla idrottsklubbar som är framgångsrika har en vision. Även om man inte når dit så är det viktigt, menar jag. Och varje person också... ja, det är ju själva drivkraften i det hela, alltså smörjmedlet och motorn i det hela. Ja, det är nästan avgörande, menar jag, att man är överens om den...

Den uppfattning som H uttrycker här är att bärande visioner är ett avgörande smörjmedel för såväl företag, idrottsklubbar som för skolan. En bra vision ska vara tydlig

och helst även sammanfalla med den individuella visionen hos ledaren och även alla medarbetare. Detta ser rektor som en allmängiltig förutsättning för utveckling.

Rektors tankar om ledarstrategier för utveckling

I det här avsnittet ska vi gå närmare in på vad rektorerna säger om vilka strategier de tror på och själva använder sig av för att den pedagogiska verksamheten ska utvecklas. Den förändringsinriktade delen i rektors ledarskap kan inte frikopplas från andra delar av uppdraget. Rektorerna har i samtalen beskrivit hur deras sätt att handskas med utvecklingsfrågorna bl.a. hänger samman med deras uppfattningar om hur förändring går till, hur styrningsmekanismer kan stödja eller hindra utvecklingen och var förändring uppstår. Likaså har vi tagit del av vad det är för utveckling som rektorerna önskar få till stånd. En utveckling som riktar sig mot elevernas utveckling och lärande, utveckling av innehållet i undervisningen liksom förändringar i sättet att arbeta. Ökat samarbete mellan pedagoger och en mer flexibel tidsanvändning är också något som rektorerna vill se. Ett bra samspel mellan ledare och lärare har berörts av samtliga intervjuade rektorer.

10.1 Rektors egen vision viktig som grund för samspelet med lärare

En lyckad ledarstrategi är den där lärarlaget känner att det är de som har kommit på lösningarna eller nya sätt att arbeta även om ledaren varit med och påverkat utvecklingen. För rektor gäller det att både lyssna på medarbetare och veta vad man själv står för även när man får kritik.

Ge stöd till det man tror på

F: ... jag vill få till stånd en annan syn. Det är den svåra biten att medvetandegöra om det – att få en annan syn på lärandet – att medvetandegöra. Man är ganska beroende av att det finns några krafter som har det här tänkandet. Det gäller ju att jobba med dom, att ge dom utrymme, att inte hindra dom att utveckla det ännu mer. Att styra ihop personal som man tror fixar det här och att sen låta dom dra, så att andra ser och så kommer de efter så småningom. Våga sticka ut och uppmuntra dom, även om man får skit för det av de andra som tycker att det är bara dom du ser och bara dom du stöttar. Men ändå våga stå vid det. Det är detta jag vill – och våga stå vid det och sen förhoppningsvis att det smittar av sig – och det gör det. Men dom som har det tänkandet måste få stöttning annars försvinner det. De måste få pröva detta. Och när det blåser kring dom, då gäller det att stå upp för dom om föräldrar kommer och säger att det är bara kaos här. Det kan vara kaos men ändå vara bra ... om man har en genomtänkt tanke med den här skolan i ledningsgruppen och man har förankrat det i arbetslagen och att man sen gemensamt driver detta – då får du skolutveckling. Du får det inte om du sitter på din expedition, även om vi har tagit fram allt och man är överens. Men är du inte ute och ställer frågor, utmanande frågor, så dör det. Det hänger jättemycket på rektor. Mer än vad jag trodde tidigare.

När man som ledare inbjuder sina medarbetare till delaktighet i beslut och ansvar gäller det att visa att det är på riktigt och att man dessutom har ett ansvar när besluten ska genomföras.

Lärares delaktighet i beslut

B: Det som jag har fått höra från flera stycken är att dom tycker att dom har fått vara med och bestämma. Det har jag funderat över, när man nu får respons så där, och det är att jag använder mig av det i beslutandet, att berätta, att inte undanhålla någonting. Även om jag är medveten om vart jag vill att det ska gå, ändå lägga ut det på ett sådant sätt och verkligen mena att jag är beredd att ta diskussionen, att inte styra det. På något sätt tror jag att jag lyckas förmedla budskapet att det här är faktiskt på riktigt och då blir man trovärdig. Men sen gäller det att verkligen ta den diskussionen som blir och inte hamna galet... Varje gång man ställs inför ett ställningstagande så får man jobba med kulturen. Vad tar du för beslut, vad får det för konsekvenser? För att tvångsvägen är ju hela tiden enklare och den har man ju hela tiden. Så där känner jag att jag har fått träna jättemycket på att vara konsekvent i vart vi ska någonstans. Det handlar ju om 100% tilltro till personalen och eleverna. Det är enda vägen till utveckling för allting annat hämmar.

Som ledare är det viktigt att veta vart man vill styra och ha det klart för sig, men att också vara öppen för vad det är som är lämpligt att göra i ett visst läge, lita på intuitionen utan att tappa sin riktning för det. Vill man ha sina medarbetare med i arbetet måste man även vara beredd att gå en annan väg. Om man lyckas skapa en kultur med tilltro och respekt för varandras åsikter går det att utmana lärare och som ledare även säga obehagliga sanningar. Men man måste hålla en sådan kultur vid liv och inte tro att den kan existera utan medvetet arbete. Detta måste man som rektor ständigt arbeta med, det går inte att tro att man kan luta sig tillbaka och tro att man skapat en kultur som sedan fortlever av sig själv.

Vara vart man vill styra

L: Jag måste hela tiden veta vad jag ska göra, jag tycker om att vara väl förberedd på saker och ting. Men sen när jag väl är där och jag vet vart jag vill styra, det är viktigt för mig att veta vart jag styr, så kan det bli något helt annat, för det är så mycket som kommer upp eller att intuitionen säger mig att det är inte den vägen jag ska gå just nu eller det här är inte lämpligt. Så jag tror att det är en blandning av det hela. Det är hela tiden att tänka stort på helheten och veta vart jag är på väg. Det är jätteviktigt för mig.

Vara det goda exemplet och veta vad man står för

K: Jag är ju ingen agitator, om vi hårdrar det åt det hållet, det är jag inte. Jag är nog lite eftertänksam. Jag är inte sån som ställer mig upp och säger "här är jag", utan genom diskussioner och genom det goda exemplet, som jag säger, så är det nog mitt sätt att hantera framtiden. Jag vill nog ha den strukturen rätt klart för mig inne i mitt eget huvud innan jag börja kasta ut idéer. Jag måste veta vad jag vill, utan att snärja in mig i något som jag inte står för... Och det är nog så att i förhållande till personal, att det jag säger, det står jag för.

Här är exempel på en strategi som går ut på att man som ledare är helt medveten om att veta vad och vart man vill styra utvecklingen. Övertygelsen kan vara mer eller mindre stark och behovet att veta konkret vad man vill åstadkomma varierar. En nära liggande strategi är den som förenklat kan beskrivas som att rektor i första hand utgår från lärares perspektiv och idéer och sedan anpassar sina egna tankar i större eller mindre grad till detta och låter förändringskraften komma ur det samspelet.

Vara delaktig och drivande

A: Jag tror nog att jag försöker agera så att människorna omkring mig ska vara väldigt aktiva med att förändra, det vill jag. För jag tror inte det blir någon utveckling om inte alla är delaktiga och de måste tro att dom själva kommer på det, även om jag har ett finger med i spelet, för det blir inget annorlunda om man inte är med och försöker att utveckla. Jag tror att jag arbetar så och lyckas något så när i alla fall... jag får ju gå in i den verklighet som finns och vara mer delaktig i den och då kanske hjälpa till och se vad man kan förändra och på det sättet skynda på lite, det skulle man kanske kunna tänka sig... att driva, för jag har ju ändå mer på fötterna för att kunna föra och initiera de här diskussionerna och föra fram frågan och driva utvecklingen... sen är det ju det här då med forskning och litteratur och så. Hade jag haft mer tid då hade jag kunnat lägga mer tid där och då kunnat få med mig det ut i verksamheten i diskussionerna på ett annat sätt. Kunna förankra det lite mer, hinna tänka lite mer...

Samarbete mellan lärare och ledare

N: Jag vill ha den processen att man tillsammans med pedagogerna bestämmer färdriktningen... i arbetslaget. Att finnas med där och lyssna av och vara med i deras process där. Diskutera med dem. Jag tror att man måste finnas med där – varje vecka helst... jag kan nog komma med min bild men jag vill försäkra mig om att dom ser samma målbild som jag ser. Där tror jag att jag är sådan som person att jag måste ha den försäkran om att jag vet att den personen eller det laget har samma målbild som jag – har dom inte det, då är vi inte på samma spelplan. Det är jag väldigt noga med, tror jag, att man ska ha på något sätt... det är inte säkert att jag har rätt alla gånger eller

det är inte säkert att vi ska ha den målbilden just då. Man kanske ska vänta med den till ett senare skede när det är mer lämpligt att säga att nu är det dit vi ska. Jag vill nog framstå som att jag coachar med dom. Jag är inte den som pekar med hela handen i alla fall – det kan jag säga. Det vill jag inte göra... jag är nog den som i samtal vill hitta vägar som vi kan enas om... gör man inte det så blir det misslyckat och man kommer längre och längre från varandra. Det är därför det behövs ett samarbete med lärare och skolledare det måste man ha, det tror jag på.

Det som speciellt betonas här är att lärares idéer ligger till grund för vad det är rektor tänker driva. Det ses som en grundläggande förutsättning för att åstadkomma utveckling och förändringar. Det är stor lyhördhet från rektors sida som framhålls här, liksom att rektor måste vara införstådd med att lärares tankar och idéer kan vara annerlunda än dem rektor själv bär på. Enligt rektorerna bör man som ledare vara beredd att släppa fram vad medarbetarna tänker och tycker och försöka skapa samarbete utifrån detta.

10.2 Ledarskap och medarbetarskap som förtroendefull relation

Att skapa en förtroendefull relation till sina medarbetare är grundläggande för varje chef och ledare. Ömsesidig tillit är viktigt för att respektive yrkesgrupp ska kunna verka på det område som man är ansvarig för. Rektorer framhåller pedagogernas kompetens som avgörande för vad som sker och kan ske med undervisningen. Att ledarskapet inte sker isolerat utan i kontakt med medarbetarna är en självklar utgångspunkt för rektorerna. När rektorerna beskriver sina tankar om hur detta går till eller bör gå till handlar det både om ledaren själv, medarbetarna och ledarens uppfattning om dem och relationen mellan medarbetare och ledare. Att vara synlig inför sina medarbetare för att skapa legitimitet för sig själv i rektorsrollen och för olika idéer lyfts fram av flera rektorer under intervjuerna.

Skapa legitimitet och förtroende

G: ... Om jag säger så här, att man måste ha fått ett förtroende. Ja, man måste ha förtroende i den gruppen som man möter om man ska kunna komma på djupet. Man måste kämpa mer för det om man inte redan har kunskapen, för om man kommer och säger att man är adjunkt så gör det att alla andra adjunkter dom respekterar mig direkt. Det är mycket svårare för en rektor som inte har det med sig. Men sen är det ju också en personlighet och om man brinner för värdegrundstankarna och för synsättet – och att man prioriterar elevernas bästa.

Bygga på personalens kompetens

H: ... vision, ja det har jag, det är första steget i strategin, beroende på vad man vill. Och det kan man gott tala om från början, vad man har för vision och hur man kan

komma dit. Men om man ska ha kvalitet i det, så tror jag inte det går så fort, man får skynda långsamt det tar lång tid... Men jag betraktar hela personalen som en ofantlig potential, som själva är kompetenta att driva skutan framåt. Men att det är min sak att se till att dom idéerna kommer fram och puffa på och entusiasmera. Men även att ställa upp på att ta obehagliga beslut.

Rektor ska skapa goda förutsättningar som gör det möjligt för lärare att utveckla den pedagogiska praktiken. Det innebär inte att rektor ska bli en servicefunktion till pedagoger. Rektorsbefattningen är i stället en annan profession än att vara lärare, det framhåller några av rektorerna speciellt.

Diskutera och inspirera

C: ... att man följer upp och hjälper till kanske att dokumentera ibland, men inte falla i den fällan att dokumentera allt åt pedagogerna ... man får inte ta över deras arbete utan man ska puffa på, diskutera och ifrågasätta, inspirera och kanske komma med något lästips ibland... Jag kan leta rätt på bra litteratur eller gå på föreläsningar och lära mig någonting så jag kan komma med bra inspiration, i stället för att jag ska sitta och passa upp. Men jag ramlar ofta i fällan att jag passar upp. Men det är inget ledarskap. Så det är det jag försöker att undvika. Vi har duktiga pedagoger de kan mycket mer än vad jag kan i sin gren. Sen kan jag annat än dom. Jag har en annan roll.

Viktigt att se lärare och rektor som olika yrkesroller

D: Man kan få olika roller som skolledare och det är viktigt att kunna visa att man inte är ett servicedesk enbart, utan att man är ett utvecklingsverktyg och även en chef i vissa sammanhang. Jag är inte rektor för att jag vill vara chef, det inte det som driver mig, men man har ju det yttersta ansvaret på något sätt. Att det ska bli så bra som möjligt... jag vill också se det här som två olika yrken faktiskt, jag ser nog rektorsjobbet som ett helt annat jobb än att vara lärare... Jag blir lite matt när jag tänker på att man jobbat som lärare i 20 år och sen blir man rektor. Vad är det då man tar med sig in i sina nya roller?

Det är således två olika professioner det handlar om, vilket rektor D påpekar här ovan. För att rektors ledarskap ska kunna utvecklas gäller det att inte ge efter för det "servicebehov" som personalen kan ha och som kommer till uttryck på olika sätt. Rektor C visar också på risken att ta på sig ett serviceinriktat ledarskap: "*jag ramlar ofta i fällan att jag passar upp*" erkänner rektor C i citaten här ovanför. För att kunna utveckla det utvecklingsinriktade ledarskapet gäller det att vara på sin vakt avseende servicefunktionen och i stället utveckla, utöva och synliggöra den utvecklingsinriktade och mer utmanande delen av rektorsprofessionen i samspel med pedagogerna.

Samtal i mindre grupper

E: Jag tror att det ger en hel del att samtala i en grupp, för man ger varandra olika infallsvinklar. Men, javisst, det är ju så att det som är mer personligt som kommer upp det kommer ju i medarbetarsamtalen. Där man kan samtala med enskilda personer om sådana här frågor, om olika vägar och lösningar. Men jag tror att gruppsamtal är bra för att diskutera de här frågorna... det är i mindre grupper som jag försöker diskutera sådana saker, jag tror att det är den väg som jag tillämpar mest, som jag använder

mest... det är ett sätt som passar mig. Jag har känt att jag kan nå människorna bäst på det sättet... Man märker ju så fort man kommer in i en verksamhet ungefär var den verksamheten befinner sig. Eller när man pratar med ett arbetslag.

Att ta alla tillfällen i akt – bred förankring

M: ... så kan jag väl också gå in och säga att så här ska det vara för så säger reglerna... That's it. Det är inget att göra åt det. Annars är jag säkert så att jag tar tillfället i akt, vid fiket, man smyger ut sina idéer, vid arbetsplatsträffar, vid diskussioner hela tiden. Man sår frön och man bollar idéer i stället för att man samlar alla och säger att "titta här nu, här har jag en idé så här ska vi jobba". Jaha, säger alla då – när kommer vi in i bilden... Utan jag är i stället... ja vad ska vi kalla det? Demokratiskt ledarskap... och allt det där är ju någon form av manipulering – handlar det inte om det egentligen? ... Om jag har en idé om att vi måste försöka skapa ett system som är mer flexibelt vad kan jag göra då? Jo, jag kan så klart samla alla och bestämma att så här ska det vara, men jag har valt då att i stället göra så att samtidigt som jag pratar om det med personalen så pratar jag om det i ledningsgruppen. Personalen vet att jag pratar om det i ledningsgruppen, föräldrarna är informerade och jag har frågat om de har några infallsvinklar? Jag sätter lite press på alla då att dom ska vara med...

Att verka i det vardagliga i motsats till de stora sammanhangen med all personal samtidigt är en väg som rektorerna menar ger bättre resultat. Att ta tillfället i akt för att föra fram idéer är ett sätt att förankra det som rektor vill ska ske längre fram. Det framgår också att det ofta är i små grupper eller i möte med enskilda lärare som rektor diskuterar och ger signaler om vad som är på gång. Kanske för att testa idéernas möjligheter på enskilda eller på grupper lite i taget och att involvera medarbetare successivt innan några beslut fattas mer formellt.

10.3 Avslutande kommentarer

Rektorsbefattningen finns mellan skolans lärare och de politiska och administrativa beslut som rektor har att följa samt även under trycket av den allmänna debatten om skolans tillstånd. Rektor ska vara företrädare för det politiska styrsystemet gentemot sina medarbetare, men även företrädare för elever och pedagoger i det dagliga livet. Rektorsbefattningen har inte per automatik någon given organisatorisk tillhörighet i systemet. Det finns å ena sidan skäl för att se rektor som tillhörande den politiskt/administrativa nivån i sin roll som företrädare för arbetsgivaren. Men å andra sidan har rektor sin dagliga verksamhet i den professionella miljön där lärare arbetar. Rektors legitimitet grundas på att rektor har en pedagogisk erfarenhet och kompetens, dvs. har del av den professionella nivån som man ska leda. Den pedagogiska bak-

grunden framhålls både i lagtext¹³⁴ och bland skolans lärare. Trots att rektor är chef för sitt område kan rektorsbefattningen ändå ses som en sorts mellanche, en chef som å ena sidan styrs uppifrån och samtidigt ska styra nedåt i systemet. Vilken betydelse har en rektors egna ställningstaganden i den här korselden av krav på skolan och på skolledarrollen? Håller rektorerna i den här studien fast vid sina tankar och idéer eller har förändringar i samhället och trycket från omgivningen förändrat rektorernas ställningstaganden sedan de blev intervjuade år 2002? Det beror givetvis på vilka tvingade styrmekanismer som förändrat systemet, vilka kunskaper och erfarenheter rektorerna byggt upp sedan intervjuerna genomfördes och om de förstärker eller försvagar de ställningstaganden som rektor gjorde då. En avgörande faktor är även de personliga värderingar som varje rektor har och som påverkar vad rektor vill åstadkomma.

Sedan intervjuerna skrivits ut och bearbetningen pågick, genomfördes ett individuellt återkopplingssamtal med varje rektor kring den utskrivna intervjun. Rektorerna gavs då möjligheter att framföra sina synpunkter på innehållet i det de förmedlat och klargöra om det var något de tyckte verkade oklart. Vid dessa samtal kring de utskrivna intervjuerna vårvintern 2004, menar samtliga att de inte i sak ändrat uppfattning om det som kom fram i samtalen, men att de utvecklats under den tid som gått. Återkopplingssamtalen bekräftar i stort att rektorernas sätt att tänka om sitt ledarskap i allt väsentligt överensstämde med vad som kom fram i intervjuerna 2002. I grunden har de aspekterna inte förändrats för de enskilda rektorerna under loppet av en treårsperiod. De håller fast vid sin grundsyn även om den också utvecklats. Jag tolkar det som att ledarskapet till stor del bygger på kunskaper, normer och värderingar som rektorerna utvecklat som individer under lång tid, samt hur de samspelar med systemets möjligheter och begränsningar. Detta avgör hur rektor reagerar på samhällets formella och informella signaler om hur skolan ska skötas.

134 Se kap. 2.

Observationer av rektorernas vardagsarbete

I samband med intervjusamtalen kom jag överens med varje rektor om att följa deras arbete under en hel dag för att försöka fånga upp det vi hade talat om i intervjun. Jag föreslog att det skulle vara en dag då rektor hade minst ett planerat möte med ett arbetslag eller annan grupp som kunde exemplifiera rektors kontakter med lärare i grupp. Observationerna genomfördes under sen vår och tidig höst år 2002, samma år som intervjuerna.

Idén med att observera rektorerna i deras vardag var dels att se om det fanns utrymme för rektor i vardagsarbetet att lyfta fram utvecklingsfrågorna på det sätt som de beskrivit för mig i intervjuerna, dels hur de gjorde det och hur det togs emot av lärare.

Observationsdagarna innehåller både planerade och spontana möten av olika längd som rektorer hade med pedagoger eller andra medarbetare i grupp och enskilt. Några rektorer hade även inplanerade längre möten med rektorskollegor. Det är möten på olika platser i skolans lokaler. I några fall förflyttar sig rektor med bil från en skola till en annan. Rektorerna blev också uppsökta av personal eller rektorskollegor vid sitt arbetsrum eller under kaffepauser. Under kortare stunder på arbetsrummet klarades telefonsamtal, e-post och olika ”småärenden” av.

11.1 Rektorernas möten med pedagoger i grupp

Under mina observationsdagar genomfördes sammanlagt 18 möten där rektorer träffade olika grupper av pedagoger. Varje rektor hade minst ett möte med arbetslag eller annan grupp av pedagoger. Fyra rektorer hade två sådana möten under en dag och en rektor hade tre möten med olika grupper av pedagoger under dagen.

Grupperna var av olika karaktär. Vissa av dem var ordinarie arbetsgrupper som arbetar tillsammans, t.ex. ett arbetslag på en skola eller all personal på en mindre skola eller förskola. Flera var tvärgrupper med representanter för olika arbetslag. Mötena handlade bl.a. om elevfrågor, skolans kvalitetsarbete, information och planeringsdiskussioner, personalplanering samt konflikthantering. En grupp med representanter från flera skolor i området arbetade med områdets Elevvårdsplan. I en grupp diskuterades frågor kring skolans lokala arbetsplan. I ett område ledde rektor "Pedagogiskt forum" med representanter från varje förskola i ett område. Där diskuterade man litteratur som lästs av hela gruppen, läroplansfrågor och föräldrakontakter. En av rektorerna ledde ett samrådsmöte med fackliga representanter.

Några möten handlade om pedagogiska frågor. På en skola diskuterade rektor ett påbörjat arbete med reflektionsböcker för elever och frågade vilka erfarenheter pedagogerna hade av det. Vid samma möte¹³⁵ diskuterade rektor med pedagogerna hur skolan skulle bidra till årets kvalitetsredovisning. En struktur för rapportens uppläggning och innehåll hade lämnats till lärarna tidigare under året och rektor ville höra om arbetet var igång utan problem. Kvalitetsredovisningen togs även upp av andra rektorer under hösten. Då gällde det återkoppling på den färdiga rapporten och diskussion om vilka åtgärder för förbättringar som skulle beslutas och genomföras som en följd av den rapport som lämnats. En rektor hade planerat ett möte för att diskutera ett läsprojekt med personalen på en skola. Projektet skulle starta som en följd av att man konstaterat en nedgång i läsförmågan hos eleverna. Vid mötet diskuterade pedagogerna både elevers förutsättningar och olika metoder för läsutveckling. Det var ett samtal som präglades både av frustration över nedgången av elevernas resultat och av positiv inställning till att få rektors stöd att arbeta med ett läsprojekt. En annan rektor diskuterade de "förslag till åtgärder" som tagits upp i årets kvalitetsrapport med en grupp pedagoger i förskolan.

I ett område genomförde två rektorer tillsammans ett möte med arbetslagsföreträdare på en skola kring skolans arbetsplan – hur den skulle utformas och hur stor variation man kunde tänka sig mellan de olika arbetslagens pedagogiska ambitioner. Till det mötet hade rektorerna förberett sig på att utmana lärarna i gruppen för att fler skulle våga förändra arbetsformer och innehåll i undervisningen. Det blev inte något märkbart genombrott vid det tillfället, men det mötet var endast ett i raden av rektorernas arbete kring den lokala arbetsplanen på den skolan.

135 Mötet genomfördes under senare delen av vårterminen.

11.2 Möten med rektorskollegor

Sju rektorer hade möte i det egna rektorsteamet under observationsdagen. Fem möten var i en större grupp när alla eller flertalet rektorer i området träffades med en dagordning och ordförande. Det var möten på 1-2 timmar med många frågor av övergripande art. Vid ett sådant möte ingick även områdets kanslipersonal under en del av mötet. Två rektorer hade arbetsmöte med en rektorskollega på den egna skolan. Där gällde det bl.a. gemensam personalplanering, planering av kommande arbetsplatsträff och en kompetensutvecklingsdag.

En av rektorerna deltog i ett möte kring samordning av IT-frågor i kommunens skolor. En annan av rektorerna deltog i ett samrådsmöte tillsammans med alla rektorer från tre skolområden i kommunen. Där behandlades pedagogiska, organisatoriska och administrativa frågor av gemensamt intresse och av övergripande karaktär.

11.3 Möte med elevvårdspersonal

Flera av rektorerna hade kortare eller längre möten med skolsköterska eller kurator kring enskilda elever i behov av stöd och hjälp på olika sätt. En av rektorerna hade ett längre samtal med kurator om ett gemensamt arbete där de båda var inblandade kring arbetssituationen i en klass. De här samtalen om elever gällde komplicerade frågor där respektive rektor var djupt involverad – för att nästa stund få gå iväg till ett möte om helt världsliga ting. Tre möten med kurator och fyra med skolsköterska genomfördes under de här dagarna av sammanlagt fyra rektorer.

11.4 Korta informella möten

När rektor är på sitt arbetsrum kommer ofta någon spontant in för att fråga om något eller meddela något. Samtliga rektorer blev under den dagen jag följde arbetet kontaktade flera gånger av lärare, elever, kanslipersonal, annan skolledare eller elevvårdspersonal när de satt på sitt arbetsrum. Dessa kontakter ledde ofta till någon form av åtagande för rektor. Det kunde gälla att kontakta någon, skaffa information, ta fram dokument eller liknande. Flertalet rektorer gjorde under dagen även något kortare besök ute i verksamheten för att lämna meddelande till någon elev eller lärare eller bara se sig omkring. Kaffepauser i personalrummen ledde ofta till att rektor tog kontakt med eller blev kontaktad av någon medarbetare kring arbetsrelaterade frågor.

Just rasternas möjligheter till kontakter har särskilt studerats i en doktorsavhandling där raster – det som sker i ”mellanrummet mellan lektioner” – beskrivs som en jakt på kontakter, mer än som en paus.

Mellanrummen är till brädden fyllda av sökande och jagande... lärare som undervisar, interagerar eller söker arbetsrelaterade relationer av olika slag. Elever jagar lärare och lärare jagar varandra. Föräldrar jagar och blir jagade. Skolledning söker lärare och andra personalkategorier likaså. Denna jakt och detta sökande efter varandra upptar i stort sett hela det tidsmässiga utrymmet under rasten.¹³⁶

Och om man inte jagar så kan rasten även beskrivas som en informell minikonferens eller informationsmöte. Detta är en beskrivning som känns bekant och som säkert många skolledare och lärare känner igen sig i.

11.5 Arbete vid skrivbord, dator och telefon...

I det egna arbetsrummet använde flertalet rektorer småstunder för att ringa upp personer som sökt dem, (vilket vanligtvis meddelats på gula lappar från kanslist) eller ta emot samtal på telefon. Kortare stunder användes till att gå igenom e-post och vanlig papperspost. Andra administrativa arbetsuppgifter som kopiering, utskrift från datorn och att skicka iväg försändelser hanns också med och även genomläsning av material inför kommande möte. Telefonkontakter med förvaltningens personalavdelning för planeringen av kommande läsår var aktuell för en rektor.

11.6 Sammanfattning

När arbetsdagen började för rektorerna fanns tider inplanerade för möten eller besök. Tiden däremellan hade rektor en mer allmän bild av vad som skulle komma att ske. Dessutom fanns beredskap för det oväntade – det som inte var förutsägbart. Så ser säkert många arbetsdagar ut för en rektor. När dagen var slut kunde man konstatera att den blev ungefär som det var tänkt – eller i vissa fall att det blivit något helt annat beroende på särskilda händelser. Det handlar om att dels fullfölja det planerade men även kunna vara flexibel och anpassa sig till oplanerade händelser. Som observatör fick jag en inblick i hur rektorer måste kunna ställa om sig från stort till smått, från kortsiktigt till långsiktigt tänkande, att utnyttja småstunder och även försöka få till stånd längre sammanhängande arbetspass. Det är komplexa miljöer med många

¹³⁶ Nordängers, U.K. (2002).

medarbetare och många barn/elever inblandade där rektor har en speciell roll utan att vara direkt inblandad i utförandet av verksamheten. Det är mera av ett "indirekt ledarskap"¹³⁷ det handlar om, där rektor finns med som stöd eller är rådgivande i olika situationer och med mer eller mindre tydliga kanaler för ledarskapshandlingar av olika slag. I sådana situationer avgör oftast rektor själv hur han/hon ska agera.

Att hitta tid för reflektion eller strategiskt och långsiktigt arbete i den vardagsrytmen är inte givet. Samtliga rektorsteam i kommunen har avsatt gemensam tid varje vecka för de gemensamma frågorna. Tre sådana möten genomfördes under observationsdagarna. De rektorer som har ett nära samarbete med varandra, i samma skola, träffade varandra i mindre grupp eller i par för viss samordning och planering.

Rektorernas vardagsarbete under de dagar som observationerna genomfördes ger självklart inte någon heltäckande bild av allt vad rektorer arbetar med – och det var inte heller syftet. Det jag ville belysa och som redovisas här är något om förutsättningarna för rektor att arbeta med utvecklingsuppdraget så som det framställdes i intervjuerna. Rektorernas uppfattning var att samtal med pedagoger är grunden för utveckling och förändring. Likaså att man som rektor har en egen idé som ger stöd i samtalen, men också är lyhörd för pedagogernas tankar. Vad som kom fram under observationsdagarna var att rektors möten med pedagoger till stor del handlade om näraliggande planeringsfrågor och frågor som var kopplade till enskilda elever eller elevgrupper. Vid några få möten diskuterades pedagogiska frågor kopplade till kvalitetsrapporter, projekt, lokal arbetsplan och i pedagogiskt forum. Rektorerna visade genomgående både lyhördhet och respekt för personalen. De var goda lyssnare med tydlig inriktning på att stödja och bistå dem de talade med. Mindre ofta – eller knappast alls – var rektor den som kom med uppdrag, "utifrånperspektiv" eller med direktiv på de frågor som behandlades. När ett möte handlade om någon form av utifrån kommande uppdrag t.ex. elevvårdsplan, kvalitetsarbete och lokal arbetsplan, försökte rektorerna genomgående att få fram pedagogernas egna tankar och idéer kring detta och knyta det till uppdraget.

Den sammanfattande bilden av observationerna är att de idéer som rektorerna beskriver i intervjuerna inte blir tydliga i rektors vardagsarbete. De strategier som rektorerna har beskrivit består visserligen till stor del av ett långsiktigt arbete med många steg på vägen, både i stort och smått. Men när man följer en rektor under en dag så ser man att det är mycket annat som ska klaras av och utvecklingshandlingarna framträder inte på något tydligt sätt. Den ledarstrategi som framförs på olika sätt i flertalet intervjuer består av dialog med medarbetarna. Möjligheterna att få igång en sådan dialog skymms av frågor som mer berör här och nu.

137 Larsson, K. & Kallenberg, K. (2003) Att leda människor i den konkreta situation där de utför sitt arbete ses som ett "direkt ledarskap" i motsats till det ledarskap som handlar om att skapa förutsättningar för människor att utföra sitt arbete professionellt utan ledarens direkta inblandning, vilket betraktas som ett "indirekt ledarskap".

Ett nära pedagogiskt ledarskap – finns det?

I detta kapitel redovisas studier av ledarskapet i kommunen som genomförts som en följd av den organisationsförändring som gjordes av skolledningen under forskningsperioden. I kapitlet redovisas slutsatser från tre rapporter; en intern uppföljning, en extern utvärdering och en akademisk uppsats, där det nära ledarskapet inom skolledningsorganisationen i kommunen studerats. Avsikten med den här beskrivningen är att visa resultat av granskningar som genomförts i annat sammanhang kring förutsättningarna för rektorerna i kommunen att genomföra ett ledarskap i nära kontakt med lärare och med ett pedagogiskt innehåll. En av studierna, uppföljningsstudien genomförde jag själv tillsammans med utvecklingschefen i kommunen.

12.1 Uppföljningsstudie

Under våren 2003, när den nya ledningsorganisationen för grundskolan, med rektorsteam, varit igång under drygt ett år, genomfördes en uppföljningsstudie av det nära ledarskapet från förvaltningskansliet.¹³⁸ Grupptervjuer genomfördes med drygt 60 pedagoger från förskola t.o.m. skolår 9 från samtliga fem skolområden. Två av huvudpunkterna i organisationens målsättning fokuserades: ”Utveckling av verksamheten i ett 1-16-årsperspektiv” samt ”Ett nära ledarskap”. Pedagogernas uppfattningar om ett nära ledarskap och deras erfarenheter av det sammanfattas här.

Ett nära ledarskap handlar i stort sett om att ”få rektor närmre pedagogens arbete med eleverna och att delta i pedagogiska samtal kring vardagsarbetet”, menade de pedagoger som deltog i gruppintervjuerna. I stor utsträckning saknas rektorerna i sam-

138 Hallerström, H. & Höper, F. (2003).

talen om pedagogiska frågor ute i verksamheten. De tillfällen som ges för medarbetare att tala om verksamheten med sin ledare är oftast knutna till medarbetarsamtal och lönesamtal. Det påpekades att medarbetarsamtalen var viktiga och bra samtal, men att de endast förs med en individ i taget. Pedagogiska samtal i gruppen/arbetslaget där rektor deltar saknas däremot oftast.

De som upplevt att rektorer i den nya organisationen faktiskt ökat närvaron och möjligheterna till pedagogiska samtal med personalen, förstärker den positiva uppfattningen om det nära ledarskapet. Det finns exempel på arbetslag som upplevt att rektor genom att regelbundet delta i samtal kring lagets idéer och problem blivit mer insatt i vardagsarbetet och därigenom blivit en resurs i vidareutvecklingen av det gemensamma arbetet i laget. Hittills är detta inte så allmänt förekommande eller utvecklat som personalen önskar.

Att ledningsteamet har en samlad kompetens som täcker all verksamhet i organisationen från förskola upp till och med skolår 9, ses som mycket värdefullt av personalen. Att ha en rektor som genom sin bakgrund känner till den verksamhet som personalen arbetar i framhålls genomgående. Man vill ha ledare som vet vad de vill och som kan stå för sina beslut och idéer. Många pedagoger upplever att rektorerna vill mer än vad de hinner med.

Det som tydligast kom fram från pedagogerna är att man saknar rektorerna som dialogpartner i lärararbetslagen. Något motstånd mot att rektor blandar sig i pedagogiska samtal har inte kommit till uttryck i uppföljningsstudien. Tvärt om! Det är i allra högsta grad efterfrågat av pedagogerna och där det förekommer har det varit mycket uppskattat. Det finns även de som menar att det måste bli ett så tydligt budskap att det på sikt blir ett verkligt problem för rektorer att inte ha fört samtal om det pedagogiska arbetet i grupper av pedagoger. Som det nu är har den delen i rektorsuppdraget hamnat alltför långt ner i prioritering av något skäl menar några pedagoger. Ett nära ledarskap som bygger på dialog mellan ledare och medarbetare kring pedagogiska frågor efterfrågas av många pedagoger i högre grad än vad ledningen kanske är medveten om. De pedagoger som redovisar goda erfarenheter, framhåller fördelarna med samtal där skolledaren är med i tankegångarna och kan vara ett stöd i det fortsatta arbetet med eleverna.

I alla intervjugrupper framfördes även det individuella behovet av att ha en ledare som vet vem man är och som även har en någorlunda bra bild av hur vardagsarbetet ter sig. Det är en viktig personalvårdande uppgift och konsekvensen av det blir att en rektor inte bör ha personalansvar för alltför många medarbetare. Många menar att det är rektor som helt och hållet ansvarar för att den kontakten tas och man är missnöjd om det inte sker på rektors initiativ. En annan aspekt är att det kan ses som ett gemensamt ansvar och att man som medarbetare kanske måste ge signal om att man faktiskt vill och behöver ha den kontakten med sin rektor. Ledarskap och medarbetarskap är då en relation som båda tycker är viktig och båda tar ansvar för.

Uppföljningsstudien redovisades under hösten 2003 för Barn- och utbildningsnämnden som gav rektorsteamet i uppdrag att skapa strukturer för det nära pedagogiska ledarskapet och på ett tydligt sätt kommunicera det med medarbetarna.

12.2 Extern utvärdering av ledningsorganisationen

Under hösten 2004, gjordes en extern utvärdering av organisationen¹³⁹. Även den utvärderingen genomfördes med gruppintervjuer. Samtliga rektorsteam i grundskolan intervjuades¹⁴⁰. Vidare genomfördes gruppsamtal (mellan 5-8 personer per grupp) med pedagoger inom samtliga fem områden i grundskolan. Även assistenter och fackliga representanter intervjuades i grupp.

I utvärderingsrapporten konstateras att resultaten av studien när det gäller det nära ledarskapet i stort sett överensstämmer med den tidigare genomförda uppföljningen.

I den uppföljning som genomfördes våren 2003 redovisades vikten av ett nära ledarskap. Dåvarande brister resulterade i tydliga krav på rektorerna i ledarteamen att synliggöra en struktur för det nära ledarskapet och på ett tydligt sätt kommunicera det med medarbetarna. I den externa utvärdering som genomförts under hösten 2004 konstateras att rektorsteamens egen bedömning, med något undantag, är att det ännu inte fungerar bra med det nära ledarskapet. Ledarna ger uttryck för att det är annat och andra som fyller almanackan och att det under den gångna hösten dessutom varit särskilt mycket. Mellan områdena finns det skillnader, men det finns också skillnader inom respektive område – vilket indikerar att det nära ledarskapet också kan vara personberoende.¹⁴¹

Ett utmanande ledarskap är viktigt för fortlöpande verksamhetsutveckling inom den ram som verksamhetens mål anger. Det är också efterfrågat av pedagogerna. I samtliga gruppintervjuer med pedagogerna kom det upp ifrågasättande diskussioner när det gäller betydelsen av ledarnas bakgrund för deras möjligheter att klara mötet med pedagoger på ett bra sätt. Pedagogerna menade i allmänhet att en bra ledare ska ha bakgrund från den del av organisationen som de ska leda. Om en rektor har en annan pedagogisk bakgrund i skolsystemet uppfattas det som en brist och att det minskar rektors trovärdighet som ledare. I utvärderingen kopplas även rektors förmåga att utmana pedagogerna till rektors trygghet i sin ledarroll. Det är mänskligt att undvika situationer där man upplever olust eller otrygghet och det kan leda till att man i stället väljer att göra annat, t.ex. att sköta administrativa göromål. Utvärderaren påpekar att otrygga ledare kan medföra att ansvaret för verksamhetsutveckling överlämnas till enskilda pedagoger samt arbetslag, vilket inte innebär någon garanti för utveckling.

Innebörden av ett nära ledarskap beskrivs av pedagogerna som att ledaren dels på ett naturligt sätt skall vara med vid lagens möten, dels som att ledaren skall röra sig/finnas i verksamheten i tillräcklig utsträckning för att få bilder och intryck av hur det ser ut i vardagen, skapa förutsättningar för spontana möten. Att på ett naturligt sätt delta vid lagens möten står framför allt för att man vill se ledaren som en resurs i de planerings- och pedagogiska diskussioner som laget har, eventuellt kunna tillföra idé-

139 Bäckström, H. (2005).

140 I utvärderingsstudien ingick även gymnasieskolans ledningsteam.

141 A a s. 11.

er men i vart fall vara delaktig och ha kunskap om lagets tankegångar. I intervjuerna med rektorsteamerna har det inte framkommit någon uppfattning som strider mot den innebörd som pedagogerna vill ge det nära ledarskapet. Den innebörden ovan sammanfaller mycket väl med de förväntningar som generellt finns på en närmaste chef oavsett verksamhet eller bransch. Orsaker till att det nära ledarskapet ännu inte tillämpas i önskvärd utsträckning verkar snarare hänga samman med andra faktorer. Det viktigaste som kommit fram i denna utvärdering är dels hinder i organisationen och en ökande arbetsanhopning för rektorer, dels hinder som har med ledarskapets personliga aspekter att göra. Trots att det inte verkar som om det finns någon delad mening om vikten av ett nära ledarskap utövas det inte alls i den omfattning och på det sätt som är önskvärt.

12.3 Studie av förutsättningar för rektorsers nära ledarskap

I en akademisk uppsats på 60-poängsnivå vid Göteborgs universitet har kommunens ledningsorganisation och det nära ledarskapets problematik beskrivits och analyserats av en rektor i kommunen.¹⁴² Resultaten av den studien visar återigen att det inte råder delade meningar om värdet av det nära ledarskapet. Innebörden i begreppet är däremot inte klart för alla. Rektorsteamens uppdrag att bedriva det nära ledarskapet uppfattas inte som tillräckligt tydliggjort för rektorerna vare sig från den politiska nivån eller från förvaltningen och idéerna i den nya organisationen blev därför inte tillräckligt förankrat. Det har inneburit att rektorerna inte har varit på det klara med vad som efterfrågades av dem. Var och en tolkade således uppdraget efter eget huvud. I uppsatsen görs en analys av orsakerna bakom bristen på genomförande utifrån Boalman och Deal.¹⁴³ Det visar sig att det finns en förväntan från rektorer och lärare i kommunen på tydligare strukturer och klart formulerade uppdrag kring det nära ledarskapet (det tolkas som att det *strukturella perspektivet* är otydligt).

Ser jag på hur organisationen fungerar idag ur ett strukturellt perspektiv fungerar den dåligt i brist på strukturer. Rektorerna saknar en dialog med förvaltningen om vad det nära pedagogiska ledarskapet innebär för våra uppdragsgivare. Det saknas en tydlig struktur över vilka förväntningar som finns. Det är inte utan anledning som rektorerna vill ha en tydligare definition av "Det nära ledarskapet" och stöd och stöttning i de prioriteringar man tvingas att göra. En tydlig struktur hade underlättat det valet...¹⁴⁴

Förvaltningsledningens perspektiv och genomförandet av organisationsförändringen beskrivs i uppsatsen som mer präglad av ett Human Resource-tänkande (HR) än av

142 Berglund, E. (2005).

143 Boalman, T. & Deal, T. (1997) beskriver ledarskap utifrån fyra perspektiv: det strukturella, human-resource, det politiska och det symboliska. Ett gott ledarskap innefattar samtliga fyra perspektiv enligt författarna.

144 Berglund, E. (2005) s.31.

tydliga strukturer. Rektorsteamen gavs ansvar och mandat att organisera ledningen i skolområdet och att tydliggöra det för personalen. Det har medfört att individer kan tolka uppdraget på ett sätt som passar var och en, vilket i längden blir ett problem genom en otydlighet både utåt mot allmänheten och inåt i området och för rektorerna själva.

Förvaltningen har haft ett HR-perspektiv i sitt ledarskap när man gett rektorerna friheten att utforma sin egen verksamhet på ett sätt som passar rektorerna. Förvaltningen upplever att man har varit tydlig i sina besked om hur arbetet på skolorna skall bedrivas och förväntar sig att det också skall fungera så.¹⁴⁵

I uppsatsen förespråkas tydligare strukturer från det politiska/administrativa systemet kring vilka förväntningar som finns på rektors nära ledarskap och vad som är uppdraget till rektorsteamet. Men det krävs även tilltro till människors förmåga att ta ansvar och vara delaktiga, vilket också bör framgå.

12.4 Sammanfattning

Tre studier av hur rektors ledarskap fungerar i kommunen har genomförts och redovisats här. Vad som framkommit genom dem är samstämmigt – rektorer är i alltför liten utsträckning i kontakt med den pågående verksamheten. Det nära ledarskapet är eftersträvänsvärt, men otydligt. Det fungerar inte. Lösningförslag på det är genomgående att göra uppdraget tydligare, att på olika nivåer tydligt tala om vad det är som gäller. Förvaltningens uppföljningsstudie utmynnade i att rektorerna fick i uppdrag att göra ledningsstrukturen tydlig för sina medarbetare. Det uppdraget blev inte fullföljt innan nästa studie genomfördes. I den externa utvärderingen konstaterades att det inte hänt så mycket sedan uppföljningsstudien och att problemen kvarstod. Utvärderingen utmynnade i förslaget att politiker och förvaltning skulle bli tydligare i uppdrag till rektorerna och att följa upp hur det genomfördes. Ordförandena i områdena ges mer ansvar för teamens samarbete; internt, visavi förvaltningen och i kontakt med medarbetare. Den tredje studien visade på olika perspektiv hos förvaltningsledningen och hos rektorsteamet när det gäller behov av tydliga strukturer från förvaltning till rektorer. En lösning som diskuteras där är att skapa tydligare strukturer så att rektorsteamet får klarhet i vad som är deras uppgifter enligt överliggande nivå i systemet. Det förefaller således råda samstämmighet i de tre studierna kring behov av ökad tydlighet kring det nära ledarskapet. I två av studierna framhölls vikten av ökad tydlighet från politiker och förvaltningschef till verksamhetens ledare. Hur detta ska genomföras, vad som ska tydliggöras och hur detaljerad tydligheten bör vara framgår inte. Men – man kan även ställa sig frågan om den ökade tydligheten verkligen ska komma från det politiska och administrativa/förvaltande systemet när

¹⁴⁵ a.a. s 32.

det gäller just frågan om det nära ledarskapet och hur det ska gestaltas. Kanske är det i stället en ökad tydlighet från dem som är satta att leda verksamheten som behövs. Rektorerna har ju trots allt ett tydligt mandat i sin befattning att leda den pedagogiska verksamheten och utvecklingen av den.

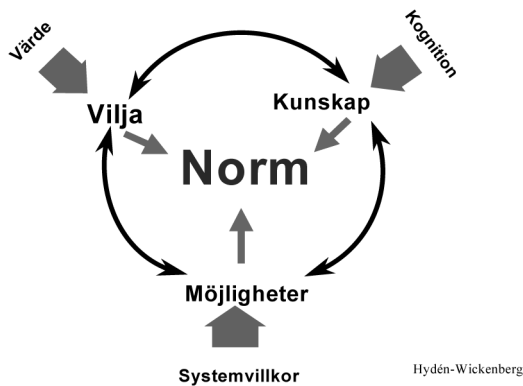
DEL III

Analys, diskussion och slutsatser

Normanalys av rektorernas tankar och erfarenheter

Efter den första bearbetningen av innehållet i de individuella intervjuerna och redovisningen av det under de teman som analyserats fram ur materialet,¹⁴⁶ görs en fortsatt analys med stöd av normmodellen i detta kapitel. Normmodellen har som tidigare beskrivits¹⁴⁷ tre ingångar, värde/vilja, kunskap/kognition samt system/möjligheter.

Normanalys



Figur 6 Normmodellen (Hydén, 1998 och 2002)

146 Se kap. 7-10 där detta redovisas.

147 Se kap. 4 om teoretiska utgångspunkter för forskningsarbetet.

Det handlar om vilka värderingar, personliga ställningstaganden och känslor rektorerna ger uttryck för när det gäller utveckling av verksamheten, vilka kunskaper och erfarenheter de bär med sig och som innebär begränsningar och utrymme för vad en rektor kan eller inte kan göra, samt slutligen vilka systemfaktorer – politiskt/administrativa, ekonomiska och tekniska samt sociokulturella – som påverkar vad som är möjligt att göra, vad som krävs och efterfrågas. Genom att titta tillbaka på rektorernas utsagor med detta perspektiv försöker jag fördjupa förståelsen av rektorernas perspektiv på sitt ansvar för skolans pedagogiska utveckling. Går det att skönja konturer av rektorsnormer? Kan normanalysen bidra till att förstå rektors förhållnings-sätt i de utvecklingsinriktade delarna av rektorsbefattningen?

13.1 Vad vill och känner rektor?

Viljeaspekten i normmodellen ställer frågor om *vad man vill*. Viljan att handla på ett speciellt sätt sammankopplas med intresse, känslor, moral och etik men även med politik, religion och människosyn. I stort handlar det om grundläggande värderingar hos individer och grupper av individer.

De motiv och drivkrafter som rektorerna tar upp som viktiga för utformandet av den egna ledarstrategin och den utveckling man vill åstadkomma, relateras ofta till personliga ställningstaganden. Det är rektors egna värderingar och människosyn som kommer till uttryck när rektor beskriver sina medarbetare och relationen till dem och även synen på barnen, eleverna. Flera rektorer talar om vikten av en positiv människosyn, som tar hänsyn till olikheter hos individer och ett demokratiskt förhållningssätt. Ledarstrategierna präglas av uppfattningen att förändringar måste ske i ett samspel mellan rektor och pedagogerna. Ett auktoritärt synsätt med styrning uppi-från betraktas som uteslutet för att åstadkomma förändring och utveckling, menar rektorerna. Personalen ses som en resurs och man måste lita på pedagogerna och utgå från att alla vill och kan göra sitt bästa för att det ska bli bra för barnen. Om det inte sker är det en stor besvikelse och ett problem för rektor. Rektor lyssnar på vad lärare har för idéer och ger stöd åt det. Men att tydligt uttrycka sina egna personliga idéer är rektorerna i allmänhet försiktiga med. De får komma till uttryck som en del i en dialog, men bör inte presenteras som färdiga förslag, det ses som att köra över sina medarbetare.

Vikten av rektors egen grundsyn

F: ... jag tror ändå på det här med grundsynen, elevsynen och människosynen, som är oerhört viktig för mig. Det kan jag inte ge avkall på, det styr mig. Men om man då hittar nya bitar som passar in i det ledarskapstänket och människosynen då är jag inte rädd att pröva det. Men jag är inte beredd att pröva saker som strider mot grundtanken.

Positiv människosyn nödvändig i arbetet med barnen

E: Jag tycker att förhållningssättet till barnen är viktigt, att bemöta barn på ett positivt, ärligt sätt med utgångspunkt från att barn kan och vill ta ansvar – att de är snälla och goa. Den positiva människosynen och det förhållningssättet är det allra viktigaste. Och där tycker jag att det är svårt när det finns människor som inte alls har den känslan och tanken. Då vet jag inte hur jag ska jobba med det alltid. Det tycker jag är väldigt svårt. Egentligen är det den frågan, som är det allra viktigaste för mig.

Här finns rektors ställningstaganden och värderingar om människan och samspel mellan människor. Det är en humanistisk människosyn med demokratisk inriktning. Rektorsrollen utformas till stor del av den person som innehar befattningen. I vissa avseenden är det positionen som ger rektor möjligheter eller tvingar rektor att genomföra beslut. Men när det gäller den pedagogiska utvecklingen finns inte några tvingande lagar om hur det ska gå till. Det är i samspel mellan lärare, elever och skolans ledning som utvecklingen förväntas äga rum. Rektors personliga värderingar, engagemang och egenskaper blir viktiga ingredienser i detta samspel.

Ha en egen uttalad mening och stå för den

B: ... sen är det ju det också att när man har kommit underfund med vad man vill göra, så måste man också ha modet att göra det... Och sen, det andra är på något sätt att ha en egen uttalad mening om var du står. Det kan vara en sån sak som människosyn som man får börja med. Vad du tror på? Och hur du uttrycker dig om det. Har du inte det, då har du inte så mycket att komma med.

Individuell vision och ledningsdeklaration

H: visionen... i bästa fall så går det ihop – den individuella visionen och ledningsdeklarationen... jag är ju inte så förtjust i de här utslätade formuleringarna utan man måste tala om vad man vill ... en vision... ja, det är ju själva drivkraften i det hela, alltså smörjmedlet och motorn i det hela.

När rektorerna pratar om skolans utveckling och förändring är det några som ger uttryck för en önskan om att kunna skapa något helt nytt och annorlunda. Det kan vara en helt annan sorts lärande och en annan miljö för lärande som skapar lust och nyfikenhet hos barnen. Om vi inte hade skola alls idag, hur skulle vi då vilja skapa lärande för våra barn och ungdomar frågar man sig t.ex. Bort från klassrum och skolbyggnader! Skapa miljöer där människor känner sig trygga och sedda som individer, det är viktigt. Det uttrycks som en motreaktion på något fenomen i dagens skola, som rektor tycker är fel och skulle vilja ändra på. Men hur det nya ska se ut framträder inte särskilt konkret. Viljan att skapa något annat, något bättre, uttrycks mer i allmänna ordalag.

Bort från klassrummen – ut i samhället

C: Min egen tanke är ju det att det är så mycket som man skulle vilja göra så oerhört mycket för att förändra skolan... Jag skulle vilja lämna den här typiska klassrumssituationen och jag skulle vilja öppna väggarna mycket mer och framför allt att ... få ungar

att känna att det är meningsfullt för dom, det dom jobbar med. Man kan använda mycket mer vardagsproblematik i skolan.

Kulturhus kanske – inte skola

D: ... jag kan inte känna så att om fyra år ska alla ha bärbara datorer och man kan "sitta hemma och gå i skolan" eller så... I så fall känner jag nog mer att spräng skolan! Vi kanske inte ska ha skola på det sättet och i dom lokalerna om 20 år... Då tror jag mycket mer på kulturhus, att man har hus där man kan göra olika saker och där man kan föra in olika personalkategorier.

En del av de här tankegångarna är av visionskaraktär i nuläget, men samtidigt finns det stöd i läroplanen för att låta utvecklingen gå i den riktningen. De flesta rektorerna talar ändå inte om så genomgripande förändringar utan snarare om vidareutveckling av det redan existerande. En utveckling som bedöms möjlig att genomföra på sikt.

13.2 Vad vet och kan rektor?

I normmodellens kognitiva aspekt formuleras frågan: *vad vet/kan man?* Vilka kunskaper och erfarenheter har personen eller yrkesgruppen med sig, som avgör om man kan genomföra de önskade eller förväntade förändringarna. Det kan handla om vilken utbildning man har och även vidareutbildning. Det handlar även om hur många år man arbetet i yrket och vilka erfarenheter man gjort. Är det erfarenheter som lett till en befäst tradition eller till nyfikenhet på att komma vidare. Ålder, genus och etnicitet¹⁴⁸ har också betydelse för vilka erfarenheter en person får möjligheter att utveckla.

Rektorerna i den här studien har utbildning till förskollärare eller lärare i grundskolan. De har likaså erfarenheter av att vara pedagoger i skola och förskola. Som skolledare har de gått eller går den statliga rektorsutbildningen. De deltar i årliga utbildningssatsningar för skolledare och för skolpersonal. Flertalet av rektorerna har gått den s.k. UGL-utbildningen¹⁴⁹ med inriktning på grupp-dynamiska processer och ledarskap. Skolan som organisation ger allmänt sett goda möjligheter till kompetensutveckling genom utbildning. Ett eget ansvar för att hålla sig uppdaterad när det gäller kunskaper på det egna verksamhetsområdet finns dessutom i alla yrken.¹⁵⁰

148 I den här studien behandlas inte dessa bakgrundsfaktorer specifikt, eftersom studien inte är upplagd för att kunna göra en sådan analys. Inte heller skillnader mellan rektorernas grundutbildningar behandlas.

149 Larsson, G. & Kallenberg K. (2003) UGL: Utveckling av Grupp och Ledarskap.

150 Mats Ekholm har utrett och i en rapport redovisat hur lärares och skolledares kompetensutvecklingsbehov, när det gäller forskning om lärande och undervisning, kan ske. Ekholm diskuterar skolledares och lärares återhållsamma sätt att förhålla sig till kunskap och försöker finna förklaringar till det. En förklaring är att det inte lönar sig, vare sig i lönekuvertet eller socialt och professionellt i kontakten med chefer eller kollegor inom skolsystemet. (Ds 2005:16).

I samtalen hänvisar inte rektorerna i någon större omfattning till kunskaper som de erövrat genom utbildning. Några av dem nämner sin rektorsutbildning. Då gäller det främst den litteratur man läst under utbildningen eller det erfarenhetsutbyte man haft med andra rektorer i utbildningen. Den egna grundutbildningen till lärare nämns av några rektorer som en bas för den pedagogiska kompetensen. När det gäller böcker och rapporter beklagar många att de inte hinner med att läsa som de skulle vilja. Några rapporter och tidskrifter verkar tillhöra det som rektorer har tagit till sig som matnyttigt och lättillgängligt.

Om att läsa ledarskapslitteratur

A: men sen är det ju också det här med att få tid att ta del av forskning och att få tid till läsande och så. När jag gick rektorsutbildningen då hade man lite piskan på ryggen och då gjorde jag jättemycket och varför kan jag inte göra det alltid. Men man fungerar så, man tar sig inte den tiden. Jag försöker ändå... "Forskning om rektor" har jag läst och framför allt "Lärande ledare", den gav mig väldigt mycket. Mycket, mycket tankar och så. Det är framför allt det som handlar om skolledarrollen, om man nu måste prioritera och den forskningen, men det finns så mycket mer... ja, när man får Pedagogiska Magasinet, där finns ju väldigt mycket bra och ett urval om vad som finns.

Högskolans insatser i ett omfattande utvecklingsprojekt nämns. Även speciella föreläsare som har gjort intryck på rektorsers sätt att tänka, forskning om skolledare, fack-tidskrifter och i viss mån även innehållet i några statliga utredningar. Men någon systematisk kunskapsbildning beskrivs eller framhålls inte specifikt. Det rektorerna säger är att man som rektor bör läsa, men att det är legitimt att låta bli för att annat kommer emellan – tiden räcker inte till. Rektorer tipsar lärare om litteratur, men det finns ingen allmän överenskommelse eller något uttalat behov av att ta reda på den kunskap som finns att tillgå.

Samverkan med högskolan

F: Vi hade ju sån oerhörd nytta av dom från Högskolan... och i början så jobbade de rätt så självständigt med arbetslagen, de kom in där och accepterades. Så småningom kunde vi lägga beställningar också. Vi träffades och de behövde hjälp av oss och vi av dom och vi hade ett gemensamt mål... Så när de drog sig tillbaka så var det skolledningen som var styrkan där. Det hade ju inte gått att bygga upp det kring dom från Högskolan för då hade det ju fallit ihop när de försvann.

Utredningar, facktidsskrifter

L: ... min egen utbildning och sen det här med det dubbla elevvårdsperspektivet, Det dubbla spåret till Elevhälsa – den lila boken... Den tittar jag mycket i. Och sen något som jag tittar mycket i är en tidskrift som jag alltid läser och tycker är bra det är Skolbarn. Väldigt enkelt att föra vidare sen ut i verksamheten...

Att locka personalen till att läsa

K: ... Att försöka hänga med i dom dokument, böcker och skrifter och sånt som kommer ut och försöka hinna läsa lite också. Och att sätta böcker i nävarna på personalen, det tycker jag också.

Vikten av att vara kunnig och kompetent i mötet med pedagogerna framhålls på olika sätt av rektorerna. Även om man inte känner att man måste vara bäst i klassen som en rektor uttrycker det så gäller det ändå att känna sig tillräckligt säkert i mötet med lärare. Den egna utbildningen och egna erfarenheter som pedagog är viktiga i det sammanhanget.

Viktigt att vara kunnig i kontakt med lärare

H: ... För att vara pedagogisk ledare så tror jag inte att man måste vara bäst i klassen, men man måste veta vad man pratar om. Det är ju utbildat folk, lärare, så man kan ju inte slå några blå dunster i dom, utan man måste ha det belagt på något sätt, vetenskapligt. Så därför tror jag det är bra att man som skolledare varit ute i verksamheten lite och rätt så länge kanske och då arbetat med förändringsarbete.

De kunskaper som betonas som grund för rektors agerande i samverkan med lärare är att man som rektor känner väl till hur lärare tänker, vad de har för idéer och hur de arbetar med eleverna. Rektorerna ser det som nödvändigt att ha kännedom om skolans kultur och tradition innan man går in i en dialog om förändring och utveckling.

Förstå lärare – vara ödmjuk

K: För mig är det att jag måste veta lite grann hur de tänker, hur de har organiserat sig, varför man har gjort så eller så. För annars kan jag inte komma och tycka till eller komma och ha någon uppfattning om det är bra eller inte bra eller om vi ska göra några förändringar eller inte. För har jag ingen uppfattning om hur det ser ut idag, kan jag ju inte säga något om hur verksamheten bedrivs och så får man vara lite ödmjuk.

Möta personalen i verksamheten och i samtal

E: Det gäller att vara mycket ute i verksamheten och samtala mycket med personalen och se vad det är för kompetenser och för potential som finns. Vad skulle de vilja göra, vad skulle de kunna göra? Och sen gå vidare med det... att få sitta i lugn och ro och prata med personalen om hur det fungerar, vad skulle vi kunna göra, hur skulle vi lösa det i så fall? Vad är det för tankar ni har omkring ert arbete, vad är det som är viktigt i er vardag?

Rektorerna säger att de skaffar sig information om hur den pedagogiska verksamheten och hur lärare arbetar genom att gå ut i verksamheten. Detta kan sedan ligga till grund för samtal med pedagogerna, bl.a. vid medarbetarsamtalen. Som ledare måste man kunna visa lärare att man vet hur det går till i klassrummen, annars blir det svårt att komma med förslag på utveckling eller förändring, tycker rektorerna. Trots att de flesta rektorer har varit lärare under flera år, menar de att de måste besöka verksamheten för att kunna föra dialog med medarbetarna om det pedagogiska arbetet. Som grund för samtal med lärare framhåller inte rektorerna kunskaper som de själva erövrat genom litteratur eller genom forskningsresultat.

Det har konstaterats genom diagnoser och tester i kommunen, men även genom nationella och internationella studier att elevers läsförmåga har blivit sämre sedan ett antal år. Detta har även uppmärksammats i vardagsarbetet av lärare och rektorer. En

rektor tar upp detta som en viktig fråga att arbeta med och söker efter förklaringar. En förklaring som ges till det är att lärare inte fått tillräcklig utbildning i läsmetodik – och att det är en brist jämfört med tidigare lärarutbildning.

Otillräckliga kunskaper i läspedagogik

N: ... jag tror att jag har skaffat mig en bild av att det i området saknas pedagoger som behärskar läsbiten. ... Det borde vara fler som klarar den biten, lärare är inte så duktiga på det, de har inte det i sin utbildning om jag förstått det rätt. De säger det själva i alla fall. De har väldigt liten uppfattning om hur man ska lära barn att läsa...

Rektor resonerar sedan om vikten av att ta tillvara den kompetens som fortfarande finns kvar i systemet hos lärare med lågstadielärarutbildning, de som har grundlig läsmetodik i sin utbildning. Här funderar rektor över om det kanske är kunskaper och metoder hos lärare som inte räcker till – en tankegång som är ganska ovanlig när det gäller att analysera orsaker till brister i elevers resultat, vilka oftast förklaras med brister hos eleven.

Skolledarnas kunskaper och erfarenheter bygger till stor del på deras bakgrund som lärare/förskollärare. Av de 12 intervjuade rektorerna är det 8 som konkret nämner sin egen lärarbakgrund som exempel på en viktig erfarenhet och kunskapskälla genom att hänvisa till att "så här gjorde jag..." och att det ses som en viktig merit. Av fem rektorer som är ledare för de senare skolåren men inte har egen lärarerfarenhet av det, tar två av dem upp det som en brist. Även om det inte leder till konkreta problem så är det något man måste lära sig att handskas med och kompensera på något sätt. Det sker bl.a. genom stöd från rektorskollegor i teamet. Fem rektorer nämner erfarenheter och intressen från andra verksamhetsområden, som de menar har betydelse i deras ledarskap. Det som nämns är idrottsrörelsen, försvaret, marknadsföring och erfarenheter av utredningsuppdrag. Likaså nämns samtal med partner eller vänner, som har erfarenheter av andra verksamheter.

13.3 Vad tillåter eller kräver systemet av rektor?

Skolan är en politiskt styrd organisation, en samhällsinstitution som syftar till att utbilda barn och ungdomar till goda medborgare. Politiska beslut och administrativa direktiv visar vad som ska genomföras och ger därigenom förutsättningarna för den professionella nivån. De ekonomiska ramarna ger både möjligheter men även begränsningar för vad som kan ske. Men både forskning¹⁵¹ och erfarenheter visar att skolan är svårstyrd och att gällande styrsystem inte alltid fungerar som det är tänkt.

151 Lindensjö, B. & Lundgren U.P (1986, 2002), Rombach, B. (1991), M. Alexandersson, red. (1999).

13.3.1 Det politiskt administrativa systemet

Med det mål- och resultatstyrda styrsystemet för skolan skulle man kunna tro att en rektor i första hand skulle ta läroplanens mål eller andra styrdokument som huvudargument för att åstadkomma pedagogisk utveckling i verksamheten. Eller att rektor lyfter fram hur lärare tagit sig an något av läroplanens mål för ett aktivt förändringsarbete. Det är i stället med ganska stor försiktighet och återhållsamhet som rektorerna nämner kopplingarna till läroplanen eller andra styrdokument.

Visa på det goda exemplet

K: ... hur är det med läroplanen, hur förhåller man sig till den? Är den en aktiv del i lärararbetet eller håller man sig bara till läromedlet? Men jag tycker nog att dom har den med sig när dom planerar och jag har den alltid med mig i min väska så jag kan ta upp den och säga att så här står det i läroplanen och så här står det i Plan för Lärande, när det gäller kvalitetsredovisningen och så. Så det är väl som det är i många andra sammanhang att man visar på det goda exemplet och tar tillvara det och att inte glömma bort det.

Om läroplanen

C: Jag berättar väl egentligen vad som är uppdraget och vad som är viktigt i läroplanen, det är viktigt att det är en lag och att det är roligt att det har tagits av regering och riksdag. Men sen är det kanske mer att prata om innehållet och vad vi kan göra av innehållet. Jag har ju diskuterat den här läroplanen med föräldrar på föräldramöten väldigt mycket på förskolan. Jag ser det som ett positivt medel och sen plocka fram det som är positivt för oss. Jag plockar ofta fram båda läroplanerna, en gul och en blå och så säger jag att nästa gång har vi nog en läroplan och den är nog grön. Jag ser ju inte läroplanen som något som är jobbigt, utan som något som är bra och som vi kan dra nytta av.

Samstämmighet mellan visioner och styrdokumentet

H: ... sen ska ju visionen stämma med de styrdokument som finns, läroplanen och målen från BUN... jag är rätt så överens med det som står i kursplanen och läroplanen. Det är ju den etik och människosyn som man bör ha. Det finns ingen motsättning i det och inte i det som BUN går ut med heller så det är ju genomtänkt här också. Och sen lämnar det fritt spelrum att göra på flera sätt för elever och personal.

När det gäller förordningen om kvalitetsredovisning, som innebär att varje skola ska göra en skriftlig rapport årligen, så har rektorerna i allmänhet själva en ganska avvakande hållning till det uppdraget. De har haft svårt att se nyttan av det och har uppfattat kvalitetsredovisningen som en belastning och en tung arbetsbörda. Men kvalitetsarbetet kan kanske vara vägen att få ingång en medveten dialog mellan lärare och skolledare och även i dialog med politikerna.

Målstyrningens problematik

G: Men jag tror ändå att målstyrning... att vi måste vara uppmärksamma hela tiden så att vi inte fastnar i det här, avskärmar oss från personalen och deras problem och börjar prata över huvudet på dom och lägger ut mål som dom ska svara på. Det ser jag att sko-

lorna generellt gör i Sverige och det gör vi i den här kommunen också. Till 80-90 % gör vi det. Våldigt mycket förspilt. Och därför sker inte utvecklingen så snabbt.

Kvalitetsarbetet som läroprocess

B: ... nu har vi en arbetsplats träff och då handlar det om kvalitetsredovisningen. Då har jag kört nästan lite utbildning och visat på hur styrkedjan fungerar hela vägen, visat dokumenten kring riksdagsbesluten. Så att det sjunker in, att det här är inte bara en trend. Och sen fått in arbetet i ett sammanhang, att vi kan ha enorm nytta av detta om vi tillsammans börjar reflektera – det är ju det som är lärandet.

Alla grundskolor i kommunen deltar i försöksverksamheten utan nationella ämnesplaner. Det kunde också vara argument för ett aktivt utvecklingsarbete. Till stor del uteblir sådana kopplingar hos flertalet av de intervjuade rektorerna. Målarbetet och dokumentationskravet i timplaneförsöket och kvalitetsarbetet lyfts däremot fram som exempel på en administrativ börda, som i förlängningen kan förhindra utvecklingsaktiviteter eftersom det tar tid och kraft från processerna inom verksamheten. När timplaneförsöket nämns som en stödjande funktion är det för att kunna motivera personalen eller att få dem att inse sitt åtagande.

Utim – stöd eller hinder för utveckling

G: ... Det är ju intressant att diskutera alltså, för då kan man säga att Utim och utvärderingarna hämmar skolutvecklingen, samtidigt som dom är incitament för att utveckla. För om man tittar på mitt uppdrag, så kan jag ju säga att genom att mitt fokus på att utveckla skolan har blivit utåtriktat, så minskar ju drivkrafterna på att utveckla skolan på ett sätt. T.ex. när man jobbar med utvärderingarna och med timplaneförsöket och ska svara på dom frågorna... Så gör det ju att jag avskärmar mig från att jobba med arbetslagen, i dialog utifrån deras problemställningar...

Timplaneförsöket som draghjälp

A: Sen tog jag fram det här Utim-projektet, för jag kände att det hade jag hjälp av, för det är ju mycket i det som är jättebra och det kom ju så lägligt. Och hade det inte kommit då, då hade jag ju lagt fram det på ett annat sätt, naturligtvis. Men jag tog det den här vägen, det var naturligt för då slipper man det här att "måste vi göra det här" utan det här är ett uppdrag och det har ni sagt ja till. Och när jag presenterade det här så såg vissa lite förvånade ut för de hade alltså inte fattat vad det var.

Flera rektorer beskriver motsättningar mellan det politiska och administrativa systemet och lärares problem, tankar och idéer. Rektorerna själva befinner sig i den skärningspunkten och ska vara förmedlare åt båda hållen. En viktig fråga här blir rektors eget val av perspektiv.

13.3.2 De tekniska och ekonomiska systemen

Systemets tekniska aspekter handlar om vilka redskap som behövs och vilka som finns för att genomföra verksamheten. Det innefattar t.ex. sådant som lärares behö-

righet, olika yrkeskategoriers kompetenser och anspråk, arbetstidsavtal och olika ämnesspecialiteter. Även de ekonomiska faktorerna behandlas här tillsammans med de tekniska. Ekonomin i skolan och resursfördelningen är en starkt styrande faktor för hur verksamheten organiseras, hur tiden kan disponeras och vilka mänskliga och materiella resurser man har tillgång till. Ekonomin i skolan handlar däremot inte om att skapa vinst.

Spårorganisation

K: ... ja, i det gamla så pratas det ofta om parallellklasser och att de planerar tillsammans. Men om vi tänker oss något helt annorlunda, som jag vill ha det, så är det lodrätt. 6-åringen – eller rättare sagt förskolebarnet – går i förskolan och vandrar sen in i barnskolan. Tar vi sen 6-11 år eller en 6-9-årsskola så är det ”spåret” för mig. Det är det jag kallar spåret och det är det viktigaste. Sen är det ingenting som hindrar att man samverkar på tvären men det är spåret och arbetslaget där som ansvarar för de här barnen.

Heltäckande kompetens i arbetslag

H: ... Då finns det en strategi att arbetslaget ska ha hela kompetensen. Har dom det så kan dom ta i stort sett allt i arbetslaget. Så har varje arbetslag en tysklärare nu så att de kan ha tyska när det passar dom utan att behöva samordna det med det andra arbetslaget och en bildlärare har också varje arbetslag. Sen har vi en idrottslärare i varje arbetslag också och det gör allting mycket, mycket enklare. I princip så är det ju egentligen bara franskan och spanskan som inte finns i alla lag.

En del av rektors ansvar är att fördela personalresurser på elevgrupper, vilket kräver både räknearbete och känsla för olika alternativ. Här har rektorer beskrivit dels olika möjligheter att gruppera elever i åldersblandade grupper för att jämnar ut skillnader mellan årskullar, dels hur man försökt pussla ihop lärare med olika kompetenser så att de tillsammans kan täcka upp undervisningen i samtliga ämnen för en grupp elever i de senare skolåren. Här gäller det också att hushålla på begränsade ekonomiska resurser, vilket ofta betyder minskad personal.

13.3.3 Det sociokulturella systemet

I systemet ingår strukturer för ledning och för att samordna eller särskilja människors arbete. Likaså handlar det om att genomföra arbetsuppgifter som inte är riktade till någon specifik grupp och hur det ska införlivas i lärararbetet. Tidsaspekten är delvis en del av det tekniska systemet men kan också hänföras till de sociokulturella förutsättningarna mot bakgrund av de speciella förutsättningar som råder beträffande lärararbetets organisering. Uppdelningen i lärares undervisningstid, arbetsplatsförlagda tid och förtroendetid är närmast ett cementerat fenomen inom skolans sociokul-

turella system, vilket visat sig vara mycket svårt att förändra trots fackliga överenskommelser med arbetsgivaren.¹⁵²

Om tidsanvändningen

B: Jag tycker att vi har kommit en bit på vägen när vi tittar på elevens tid, ungefär som i ett UT-im-perspektiv, det är inte så bundet till ämnen längre. Man kan hitta scheman det står temats innehåll i stället för vad man jobbar med för ämnen. Man jobbar under längre temaperioder någon vecka kanske fjorton dagar. Det kan finnas teman som kan finnas med hela terminen. Och framför allt de pedagoger som jobbar med de här eleverna, de har en syn kring detta att man jobbar så – och man strävar mot detta. Vad är det då som hämmar? Jag har fört många diskussioner med mina pedagoger om hur vi förhåller oss till tid, lärartid... då kan jag ju känna att det är en målsättning att nå dithän att både elever och pedagoger sätter sig på något sätt jämbördigt i ett sådant här arbete... att man inte är så strukturerad i allt som ska göras, indelat i tid, utan att man faktiskt kan sätta sig ner och planera någonting gemensamt.

Rollförändring genom att bryta de kollegiala banden

N: ... på min förra skola faktiskt, där var det gamla kollegor och det är en last man har med sig hela tiden. Det har jag ju inte här på samma sätt. Nu får man en annan roll... Men jag tror ändå att man har väldigt stora förväntningar på sig.

Omforma kraven till behov

G: Även om det nu kommer uppifråmndirektiv för utvärderingen, så kommer jag att vända dom direktiven så att dom passar oss, oavsett vad vi utvärderar. För dom målen passar in, det gör dom, för det handlar ju om lusten och trygghet. Men vi måste bolla det och fråga lärarna. Vad vill ni själva? Vad vill ni utvärdera? För att vi ska bli en bättre organisation och ett bättre arbetslag – och vända dom frågorna så att dom får formulera frågorna i stället... men det som återstår sen och som blir jobbigt det är att vi kräver en dokumentation. Vi kräver något av dom, vi kräver en produkt.

Specialist – generalist

A: ... Jag kan känna att dom som inte har ämneskunskapen, eller dom har den på en annan nivå – för dom små barnen – det är ju där vi måste börja. Och insikten om det måste finnas hos dom som har ämneskompetensen och jobbar med de äldre barnen, hur viktiga de är som jobbar med de mindre barnen. Det är väl där det brister, för dom ser inte att förskollärare och fritidspedagoger har otroligt mycket att ge de små barnen.

Här återspeglas något av de inbyggda strukturer som skiljer skolans olika yrkesgrupper åt och som även rangordnar dem inbördes. Det gäller dels hur rektor genom att gå ur lärarkollektivet och bli skolledare, dessutom på sin egen skola, ställs inför lojalitetskonflikter som blir till en börda. Det upptäcker rektor vid byte av skola när detta fenomen inte finns kvar – och det blir andra förväntningar på rektorsrollen. En an-

152 Utvecklingsavtalet ÖLA 2000. I en uppföljning av hur avtalet genomförts i kommunen ges följande sammanfattning: "Arbetstiden är föremål för diskussion både från arbetsgivar- och arbetstagar-sidan. De nationellt angivna ramarna när det gäller arbetsplatsförlagd tid och förtroendetid tillämpas enligt avtal. Den tidigare reglerade tiden för undervisning för skolans personal har fortfarande en starkt styrande effekt på den totala arbetstiden och innehålllet i densamma, trots att regleringen ej längre finns i avtal." (Uppföljning i kommunen av "ÖLA 2000" under våren 2005)

nan skiljelinje är den som finns mellan ämneslärare och andra lärargrupper. För rektor som ledare gäller det att sammanföra pedagoger så att de tillsammans kan skapa förståelse för att alla kompetenserna behövs för barns utveckling och lärande.

13.4 Finns det rektorsnormer – hur ser de ut?

I intervjusamtalen och vid observationerna gav rektorerna uttryck för stor lyhördhet för pedagogernas idéer och deras behov. Av de tre rapporterna om det nära ledarskapet i kommunen framgick att det också är vad som efterfrågas av personalen. En ledare som finns till hands och som förstår den praktik som pedagogerna genomför. Ett bra samspel mellan ledare och lärare uppskattas av pedagoger och blir framgångsrikt för ledaren. Har rektor väl erövrat förtroende och legitimitet i sin organisation är det möjligt att även tillföra sina egna idéer om de inte avviker alltför mycket från normerna i den rådande skolkulturen. Vad systemet kräver eller efterfrågar är inte någon framträdande del i rektorsers normer när det gäller pedagogisk utveckling.

13.4.1 System/Möjligheter

Som chefer i kommunal verksamhet har rektorer ansvarsområden som styrs av lagar och förordningar samt av de beslut som fattats inom den kommunala politiska ledningen och förvaltningens administration. Rektorerna är införstådda med att det ingår i deras ansvar att vara väl insatta i gällande styrdokument och som tjänsteman också ställa upp på dem. Men när en rektor vill påverka lärares intresse för skolutvecklingen är det i regel inte de officiella styrdokument som rektor använder i första hand. De officiella målen används ofta mer indirekt och inflätade i diskussioner med personalen på ett sådant sätt att förändringar får karaktären av att det är pedagogerna själva som kommit med förslagen och idéerna. En idealbild som framträder är att det gäller att skapa samstämmighet om vad som ska åstadkommas och att initiativen ska upplevas komma underifrån, från pedagogerna själva – inte genom inblandning uppifrån. Då samstämmighet råder uppfattas det som ett positivt utvecklingsklimat och ett framgångsrikt ledarskap. Systemets styrningsfaktorer har relativt liten plats i dessa sammanhang enligt rektorernas mening. I de här intervjuerna har rektorerna inte kopplat samman ekonomi med skolutveckling. När ekonomin kommer på tal beskrivs det som en arbetsuppgift som tar tid och kraft från rektors utvecklingsuppdrag och på så sätt står i ett motsatsförhållande till utvecklingsfrågorna.

13.4.2 Värde/Vilja

Några av rektorerna har beskrivit personliga tankar om en framtida skolmiljö som ser annorlunda ut än idag och som hänger samman med egna ställningstaganden och värderingar. De använder inte ordet vision eller mål för det utan beskriver sina idéer om en framtida skola till stor del som motvikt till något som rektor inte tycker är bra i dagens verksamhet. Några av rektorerna har egna visioner och vågar visa dem, men den samlade bilden är att rektorernas egna visionära idéer och tankar om framtiden inte är en tydlig del av en ledarstrategi. Över lag är de återhållsamma med att öppet beskriva sina idéer. I stället väljer de att ligga ganska lågt med dem för att i stället locka ut lärarna på banan för att sedan bekräfta deras idéer.

13.4.3 Kunskap/Kognition

Rektorerna i min studie menar att egna värderingar och pedagogiska idéer, liksom erfarenheter från tiden som lärare, är drivkraft för att vilja påverka skolans utveckling. De kunskaper som rektorerna relaterar till när det gäller den pedagogiska delen av skolans verksamhet härrör till stor del från deras egen tid som pedagog. Rektorerna känner sig trygga eller otrygga när det gäller egna kunskaper beroende på hur väl de känner till den verksamhet de ska leda. Detta sätt att se på rektors kompetens blir också bekräftat av omgivningen. Inte någon av rektorerna säger uttryckligen att de som skolledare har mer kunskaper om det pedagogiska arbetet än vad lärare har. För en rektor gäller det i stället att kunna visa pedagogerna att man minst har en likvärdig pedagogisk kompetens som är tillräcklig för att vara ledare i skolan. Det finns även en viss oro hos flera rektorer över att det förväntas att de som ledare ska kunna mer, hitta lösningar på olika problem och visa på en särskild förmåga, som man själv inte alltid tycker att man har. Rektor vill visa att pedagogerna ofta har lösningen själva och att de inte ska behöva fråga rektor, som oftast ändå inte kan ha något ”rätt svar”. Det gäller i stället att lösa uppgifter och problem tillsammans. Betydelsen av specifika ledarkompetenser, kunskaper om organisationers utveckling eller ett förändringsinriktat ledarskap framhålls, med något undantag, inte alls av rektorerna i studien.

13.4.4 Rektorsnormer

Vad som kommit fram i de här analyserna *synliggör* delar av de inbäddade normer som fungerar som handlingsanvisningar för rektorerna i befattningens utvecklingsansvar. Även om de enskilda rektorerna uttrycker sig olika och i vissa avseenden kanske också ser något olika på utvecklingsuppdraget, framkommer ändå några iakttagbara likheter som kan betraktas som konturer till handlingsnormer – det normala sättet att handla för en rektor. För att göra dessa normer tydliga kan de formuleras som ett antal ”bör-satser” som uttrycker vad rektorerna gör eller menar att de bör göra när det gäller frågor om förändring och utveckling av den pedagogiska praktiken:

- Rektor bör se till elevens bästa.
- Rektor bör lyssna på sina medarbetare och veta vad de gör och hur de tänker.
- Rektor bör vara ute i den pedagogiska verksamheten så mycket som möjligt.
- Rektor bör involvera pedagogerna i utvecklingsarbete.
- Rektor bör inte styra över den pedagogiska praktiken.
- Rektor bör ”skydda” pedagoger mot för mycket förändring utifrån.
- Rektor bör (helst) ha egen erfarenhet av den verksamhet man är ledare för.
- Rektor bör vara trogen sina ideal, *men* återhållsam att uttala ”sin egen” vision.
- Rektor bör vara tillgänglig för personal och föräldrar.
- Rektor bör veta vad som förväntas från nivån ovanför och göra det som krävs.
- Rektor bör hålla visst avstånd till nivån ovanför.
- Rektor bör leda utan att styra.

De här satserna uttrycker till stor del det som rektorerna menar att de gör eller försöker göra för att skapa utveckling inom skolområdet. Normanalysen av rektorernas tankar och erfarenheter visar på viss samstämmighet mellan ledarna när det gäller förhållningssätt och värderingar, som främst kommer till uttryck i deras uppfattningar om barn och barns behov. När det gäller förhållandet till skolans lärare uttrycker rektorerna en vilja att ta tillvara lärares professionella kompetens och utgå från deras idéer och problem, även att man som ledare ibland kan behöva puffa på och stimulera fram utvecklingsviljan. För rektor gäller det att inte styra och ställa för mycket genom att lägga sig i pedagogernas arbete. Likaså gäller det att skydda både sig själv och sina medarbetare från inblandning ”uppfifrån”. Det leder till att rektorer inte primärt använder systemets krav som utvecklingsredskap i kontakt med sina medarbetare. Rektorerna har genomgående en ganska återhållsam syn på hur de lagstadgade styrdokument kan samspela med ledarskapet. Den egna rollen som ledare är att samordna andra människors kompetenser och stödja och stimulera dem i deras arbete. Det blir något av att leda utan att styra. Detta innebär att rektorer riskerar att marginalisera ledarskapet som en eftergift åt den rådande kulturen både i skolan generellt sett och inte minst i den lokala skolkulturen. Detta sätt att förhålla sig till den utvecklingsinriktade delen av rektorsrollen innebär att rektorerna i vissa avseenden anpassar sitt ledarskap till krav och förväntningar från omgivningen och låter dem bli normstyrande. I andra avseenden ingår ett mer passivt och avvaktande förhållningssätt till yttre krav, speciellt när de bedöms som inblandning från nivån ovanför. En viktig fråga att ställa sig blir då vilka faktorer som bidragit till att dessa rektorsnormer har utvecklats och kommit att fungera som dolda men styrande handlingsanvisningar för rektorerna.

Rektors roll och organisatoriska tillhörighet – ett dilemma?

Den officiella bilden av rektorsbefattningen i svensk skola har som tidigare visats förändrats till innehåll och omfattning genom de betingelser som skapats av den långtgående decentraliseringen ut i systemet. Den förändrade ledarrollen innefattar ökat ansvar för att leda andra professionellas förändrings- och utvecklingsarbete. Utan att det finns något färdigt framgångsrecept att luta sig mot, prövar rektorer olika vägar i olika skolmiljöer. Den mångfald av uppgifter som rektorsuppdraget innehåller och den mängd människor som rektorer möter och ska samverka med, gör att några generellt vägledande arbetsbeskrivningar som rättesnören knappast kan vara lösningen. Det är fingertoppskänslan, ”tyst kunskap” eller ”praktisk klokhet”¹⁵³ som blir grunden för rektors val av handling. Varje rektor väljer handlingsalternativ som rektor tror är det bästa just då, eller det man ”bör göra”. Valen blir individuella och normstyrda, vilket framgår av analysen som redovisats i föregående kapitel.

Ledarrollen kompliceras också av att en rektor i de flesta fall är en person som lämnat lärarkollektivet för att i stället ta på sig rollen att leda denna yrkesgrupp som man tidigare har tillhört. Övergången från att vara lärare till att bli rektor innebär en ny yrkesroll som kräver både närhet och distans till de tidigare yrkeskollegorna. Distans genom att lärare och rektorer har olika uppgifter och olika positioner i skolsystemet samt förhållandevis lite tid tillsammans. Närhet genom att lärare och rektorer delar erfarenheter och förståelse av vad lärararbete innebär och att de ingår i samma miljö

153 Gustavsson, B. (1996, 2000), Molin, B. (1993).

i vardagslivet. Ytterligare en aspekt av ett rektorsdilemma består av positionen som mellancheef. Rektor som chef/ledare är länken mellan å ena sidan den politiska och administrativa nivån, med den makt och styrfunktion som finns där, och å andra sidan lärarna som är utförarna av den pedagogiska verksamheten i direkt kontakt med eleverna. Rektors ledaruppdrag framstår således som mångtydigt och ambivalent, dels i frågan om *tolkning av ledarroll* i en offentlig organisation, dels när det gäller befattningens *organisatoriska tillhörighet*, som en mellanposition mellan den styrande nivån och genomförandenivån.

Efter att ha kommit så här långt i analyserna av hur de tolv rektorerna tänker om förändringsuppdraget framträder bilden av hur de ställs inför val i sitt ledarskap där de måste lita på sina egna värderingar och erfarenheter. Resultaten av den hittills genomförda analysen av det empiriska materialet ger signaler och inspirerar till fortsatt fördjupning för att försöka komma vidare i en förståelse av hur rektorsrollens normer skapas och vidmakthålls. Det framstår nu som att en fortsatt teoretisk bearbetning och analys kan ge ytterligare bidrag till förståelsen av rektorernas dilemma och uppkomsten av rektorsnormer. I följande avsnitt går jag vidare med resultaten genom att pröva en abduktiv¹⁵⁴ arbets- och tolkningsprocess med stöd av Svedbergs analyser av rektorsbefattningen som olika ”rollkonceptioner” och utifrån ett ”domänperspektiv” på offentliga organisationer,¹⁵⁵ En studie av hur förvaltningschefer inom skolan styr sina underordnade, dvs. rektorer, bidrar också till den fortsatta analysen¹⁵⁶.

14.1 Fortsatt teoretisk tolkning

Skolan är en offentlig organisation som är politiskt styrd med en ansvarig huvudman. Lundqvist har analyserat offentlig verksamhet med sina specifika karaktärsdrag. Han argumenterar för att offentlig verksamhet måste förstås utifrån de statliga och kommunala sammanhang som de styrs av, med rättssäkerhet, offentlig etik och politisk demokrati, vilket skiljer sig från den privata affärsvärldens ekonomism med krav på produktivitet, kostnadseffektivitet och funktionell rationalitet.¹⁵⁷ Lundquist påpekar att ämbetsmän i offentlig förvaltning måste beakta samtliga dessa värden.

Med utgångspunkt från Lundqvists analyser och beskrivning av olika tolkningar av ämbetsmannarollen har Svedberg beskrivit rektorsbefattningen som olika rolltolkningar med olika meningsbjudande drag som grund för agerande.¹⁵⁸ Svedberg finner i sina analyser att rektorn som tjänsteman i offentlig förvaltning är klämd mellan demokrativärden och krav på ekonomisk effektivitet. Rektorers sätt att möta de olika

154 Se kapitel 4 om vetenskapliga och teoretiska utgångspunkter.

155 Kronvall, K. et al (1991), Svedberg, L. (2000).

156 Cregård, A. (2000).

157 Lundqvist, L. (1997) Lundqvist menar att ekonomismen har brett ut sig i samhället och numera även dominerar offentlig verksamhet inom såväl statlig som kommunal verksamhet.

158 I det följande använder jag Svedberg, L (2000) s. 83-102 som underlag för min fortsatta analys.

kraven innebär att rektorn måste välja olika perspektiv och tolkningar av uppdraget beroende på vilken frågeställning som behandlas. Allt som oftast kommer dock de olika aspekterna i konflikt med varandra, t.ex. krav på ekonomiska åtstramningar och elevers behov av särskilt stöd. Där krävs en sinnrik balansgång i tjänstemannarollen. Svedberg har valt begreppet konception för att beskriva de olika tolkningarna, men menar att det inte var ett självklart val då innebörden i begreppet ligger nära begrepp som rollorientering, rolltolkning eller idealtypisk rollposition.

Enligt *ämbetsmannakonceptionen* är rektor statens eller kommunens tjänare, oberoende av vem som för tillfället har den politiska makten. Distans och autonomi i förhållande till rådande politiska maktavare är angeläget i denna rolltolkning. Juridiska och formella förhållanden blir viktiga för att garantera rättssäkerheten.

I *politikerkonceptionen* är rektor den politiska ledningens förlängda arm. Rektor ses som redskap för att lojalt genomföra huvudmannens intentioner och leda skolan i den riktning som de politiska besluten anger.

I den *professionella konceptionen* betonas tjänstemannens specialkunskaper och expertis inom det område som man ska leda. I rektors fall blir det rektors egen utbildningsbakgrund som pedagog och kunskaper om undervisning, utbildning och organisation som betonas.

I *intressentkonceptionen* slutligen betonas vikten av att samhällsmedborgare, elever och elevers föräldrar ges möjligheter att påverka. Rektor är medborgarnas talesman och ska i detta perspektiv vara lyhörd för föräldragrupper och ge dem inflytande genom samverkan och olika typer av råd.

I Svedbergs studie visade det sig att rektorerna valde olika rollkonceptioner beroende på vilka frågeställningar det handlade om, men även utifrån individuella och personliga utgångspunkter. Till övervägande delen valde rektorerna i Svedbergs studie den "professionella konceptionen" i flertalet frågor, till viss del med inslag av ämbetsmannakonceptionen. I min studie finner jag att rektorerna till stor del skapar meningssammanhang för sin pedagogiskt inriktade ledarroll genom att vara lyhörda för lärare. Den egna ledarrollen motiveras ofta med att rektor har erfarenheter och kunskaper från det professionella fältet. Även om den enskilda rektorn inte framhåller sin egen kunskap och kompetens som specialisten eller experten, så finns det en inbyggd förväntan på rektor, både från omgivningen och inom varje rektor, att leva upp till något av pedagogisk utbildningsexpert, för att kunna få legitimitet i den egna skolorganisationen. Ledarrollen försvaras också allt som oftast med att rektor vet vad det innebär att vara lärare och pedagog. Historiskt sett har rektorsbefattningen under lång tid kombinerats med undervisningsskyldighet¹⁵⁹ för rektor för att hålla lärar-kompetensen vid liv. Intressentkonceptionen för tolkningen av rektorsrollen framträder genom rektorernas fokus på eleverna och deras föräldrar. Elevperspektivet är också en viktig del i rektorernas beskrivning av vad som är centralt att ta hänsyn till i ledarskapet, liksom samverkan med elevernas föräldrar.

En politikerkonception för rektorsrollen framhålls framför allt av den politiska nämnden som ser rektorer som politikernas förlängda arm ut i systemet. Om den as-

159 Jfr kap. 1.

pekten på ledaruppdraget framhålls tydligt i den kommunala organisationen blir den ofta anammad av rektorer, åtminstone i retoriken. Rektor presenterar då förändringsförslag för lärare med motiveringen att det är politiska beslut. En rektorsroll som präglas av ämbetsmannakonception skiljer sig från en politikerkonception genom att ledaren särskilt fokuserar den juridiska delen av uppdraget, på lag och rätt, oberoende av vilken politisk riktning som finns i den kommunala ledningen.

Rektorsrollens varierande och otydliga organisatoriska tillhörighet i systemet leder till att en enskild rektor i ett korstryck av krav och uppgifter av olika slag till stor del gör egna prioriteringar och handlingsstrategier för ledarskapet. Det sker utifrån rektors egna värderingar och känslor för behov och sammanhang hos personal, elever och hos sig själv. Rektorsbefattningen är väl etablerad i skolans värld och har en plats i systemet som på flera sätt betraktas som självklar. Men innebörden i rektorsrollen förändras successivt som en följd av förändringar i samhällsstrukturen. Det leder i sin tur till förändrade förväntningar och krav från omgivningen och en kollektiv anpassning till detta från verksamma rektorer. Någon entydig organisatorisk hemvist för rektorsbefattningen går inte att definiera, vilket är ett dilemma som även delas med mellanchefer i andra verksamheter. Under arbetet med det här forskningsprojektet har problemen med rektorsbefattningens hemlöshet, organisatoriskt sett, blivit alltmer uppenbara för mig.

För att ytterligare belysa de olika delarna i ett större system, vad som håller dem samman och vilka premisserna är för samverkan mellan dem, använder jag begreppet domän¹⁶⁰ som en tankemodell. En domän beskrivs som en kollektiv tillhörighet för befattningar/roller som hör samman i systemet, genom de arbetsuppgifter och befogenheter som finns där. De som finns inom en specifik domän är kollektivt angelägna om att bevara den som arbetsplats och det inflytande domänen har inom organisationen som helhet. Den organisatoriska tillhörigheten binder samman medlemmarna i domänen och tillsammans skapas gemensamma normer.

Genom kollektiva processer utkristalliseras normer, spelregler och strategier för att inåt bevara och utåt försvara det egna territoriet och dess värden. Inom de olika domänerna utvecklas specifika diskurser relaterade till dess sociala praktiker.¹⁶¹

En domän är i detta sammanhang inte en administrativ term, på samma sätt som t.ex. en organisationsnivå. Domänbegreppet speglar mer ett abstrakt meningssammanhang, där kollektivets medlemmar tillsammans gör tolkningar av vad som är möjligt att göra och vad som är värdefullt, sant, gott eller ont. Varje specifik domän bidrar till att skapa gemensam mening åt aktörerna inom den egna domänen. Domäntillhörigheten erbjuder även avgränsning till de andra domänernas tillhörighet och uppgifter, och även betingelserna för hur samverkan med övriga domäner kan ske. De som finns inom respektive domän utvecklar tillsammans normer och strategier för att bevara domänens karaktär och de uppgifter som utförs där. För skolan

160 Svedberg, L. (2000) s. 85: "Själva ordet domän som kommer från latinets dominium betyder äganderätt eller egendom." Med hänvisning till Kouzes, J. & Mico, P. (1979) och Kronvall, K. et al (1991), har Svedberg diskuterat skolans organisation från ett domänperspektiv.

161 Svedberg, L. (2000) s. 85.

som offentlig och politiskt styrd organisation beskrivs fyra domäner på följande övergripande sätt:

Den *politiska domänen* är den domän där politiska beslut fattas, ofta som kompromisser mellan olika intressen och ideologier.

I den *administrativa domänen* ska politiska beslut omvandlas till förutsättningar för pedagogisk praktik genom olika typer av planer, riktlinjer och ekonomiska resurser.

Den *professionella domänen* består av pedagoger som ska genomföra den politiska ambitionen till pedagogisk praktik i mötet elever. Elever ska lära sig läsa, skriva och räkna, samtidigt som de i relationer till varandra och till de vuxna skapar sig värderingar och självbild.

Klienternas domän består av elever och deras föräldrar, i själva verket många olika grupper beroende på familjers sociala tillhörighet och deras förväntningar på skolan.

Utifrån detta kan frågan ställas var rektorsrollen befinner sig eller bör finnas. Svedberg har ställt frågan och fann att rektorerna pendlar mellan olika domäner beroende på ärende eller frågeställning, men även beroende på vem rektorn är som individ.

Frågan om var rektorsrollen är eller bör vara får sannolikt olika svar beroende på i vilken domän den ställs och vem som ges tolkningsföreträde. Det är även tveksamt om rektor kan sägas tillhöra någon speciell domän. Denna "hemlöshet" öppnar dock för ett flertal möjligheter för vilken domäns meningsbjudanden rektor främst kommer att identifiera sig med: Skall han eller hon främst uppfatta sig som en primus inter pares eller som en arbetsgivarrepresentant, som kommunalpolitikerns förlängda arm eller som statens väktare över demokratins värdegrund, som neutral administrativ chef eller som pedagogisk coach etc. Eller byter rektor roll och skepnad som en kameleont beroende på situation? ¹⁶²

Rektorsfunktionen tillhör i vissa frågor den administrativa domänen med de planeringsunderlag, beslut, direktiv och ramar som skapas där. I andra avseenden har rektorn sin tillhörighet inom den professionella domänens genomförandeuppgift, om än mer indirekt. Rektorns inflytande och maktposition i respektive domän skiljer sig också åt.

I den professionella utförardomänen är rektor chef över sina medarbetare. I den professionella domänen finns de som ska genomföra skolans utbildningsuppdrag, lärarna. Rektor tillhör inte den professionella domänen, men är ledare och chef för pedagogerna och ansvarig för att verksamheten genomförs i enlighet med fastställda lagar och uppställda mål. Här är rektor autonom som chef i förhållande till förvaltningsledningen som inte har ledningsansvaret vid skolenheterna. Som ledare inom det egna skolområdet agerar rektor till stor del som tillhörande den professionella domänen. Många gånger antar rektorer en ledarroll som liknar specialist-/expertrollen dels för att det förväntas av ledaren att ha hög kompetens inom det område som man leder, men också för att ledaren ställer de kraven på sig själv.

162 a a s.89.

I den kommunala organisationen, är förvaltningschefen rektorernas chef. Förvaltningschefens uppgift är att se till att politiska beslut blir till handling i organisationen.¹⁶³ Rektor är underordnad förvaltningsledningens direktiv. Ett sätt att styra är att ge handlingsanvisningar i olika former och se till att de efterföljs. Cregård som följt förvaltningschefers sätt att styra sina underordnade definierar tre sätt att ”fastlägga handlingar” som innebär styrning.

Fastläggande av handlingar består av tre huvudsakliga uttryck. Det är att påbjuda, att förbjuda och att erbjuda handlingar. Påbjuda handlingar innebär att dessa fastläggs av den överordnade chefen. De autonoma underordnade har att följa de order som ges på vad de ska göra samt på vilket sätt. Initiativet tas av överordnad chef. Förbjuda handlingar innebär att chefen på något sätt meddelar att vissa handlingar inte är tillåtna. Det är också en form av fastläggande av handlingar, eftersom det begränsar de underordnade till – eller rättare sagt ifrån – vissa handlingsalternativ. Det tredje uttrycket, erbjuda handlingar, innebär att underordnade efterfrågar styrning, det vill säga ber chefen att fastlägga handlingar. Det är ett sätt för de underordnade att dels undslippa ansvar, dels behaga chefen genom att visa att de inte emotsätter sig disciplinering.¹⁶⁴

Påbjuda och förbjuda handlingar gäller mest i administrativa och ekonomiska frågor samt personalfrågor, t.ex. avtal, budget, anställningsstopp eller rekryteringsförfaranden. Inom kommunen påbjuds eller förbjuds inte handling när det gäller pedagogiska frågor. Styrning och påverkan sker genom att förvaltningsledningen presterar och tydliggör den riktning som nämnden beslutat och erbjuder olika former av idéstöd från utvecklingschef och utvecklingsledare. Det visar sig att det i allmänhet finns ganska liten mottaglighet för sådant stöd från rektorernas sida. Det kan även bli ifrågasatt och betraktat som en oönskad inblandning i genomförandeprocesser om rektorerna uppfattar det som reella styrsignaler från den administrativa domänen. Det är en effekt av ett inbyggt motstånd mot extern inblandning som finns generellt i skolan som organisation. När rektorerna efterfrågar klara direktiv för hur det nära ledarskapet ska genomföras eller hur kvalitetsarbetet ska rapporteras innebär det en önskan att förvaltningsledningen ska ”erbjuda handlingsalternativ”. Om rektorn förväntar sig klara och tydliga direktiv för hur man ska handla, men inte får sådana, upplevs det som problematiskt och skapar osäkerhet. När rektorerna har upplevt för mycket direktiv skapar det också problem och de försöker då att värja sig för det som de upplever som ett intrång.

Om styrningen sker genom direktiv, med försök att fastställa vilka handlingar som ska utföras, är det ett konkret och synligt sätt att styra. Men det är inte helt oproblematiskt när det gäller att styra en yrkesgrupp som i sig också är autonom. Helt avgörande är då vilka frågor det handlar om och vem som har ansvaret för de frågor det gäller.

163 Nihlfors, E. (2003) Skolchefens ledningsfunktion har blivit otydligare efter decentraliseringen och ansvarsfördelningen mellan stat och kommun är inte tillräckligt klargjord.

164 Cregård, A. (2000) s.108.

Fastläggande av handling är ett påtagligt sätt att styra. Sådan styrning av autonoma underordnade är inte oproblematiskt för en chef. Den är inte legitim, eftersom de autonoma värnar om sitt arbetsområdes självständighet och distansering från överordnad nivå. Arbetsuppgifter som inte kan hänföras till den autonoma gruppens yrkesområde, är däremot öppet för fastläggande av handlingar. Exempel på dylika uppgifter är sådant som i större utsträckning tillhör en annan domäns arbetsområde. Utförardomänens arbetsområde värnas och stängs, medan sådant som i första hand tillhör den administrativa domänens arbetsområde – chefskap, ekonomi och administration – är öppet för fastläggande avhandlingar. Autonoma underordnade som återfinns hierarkiskt nära gränslandet mellan administrativ domän och utförardomän, har således ett tudelat arbetsområde: ett autonomt och ett administrativt. De är inte bara underordnade, utan underordnade chefer. Men det innebär inte att chefen helt och hållet ger upp de autonomas arbetsområde. Det framstår som väsentligt för överordnad chef att också hävda någon slags koppling mellan domänerna och deras arbetsområden. Det handlar således inte om fullständig särkoppling.¹⁶⁵

När förvaltningsledningen och rektorerna i kommunen möts på chefsträffar är det på den administrativa domänens arena. Även om rektorerna bjuds in att ta delansvar för vilka frågor som bör behandlas, genomförs chefsträffarna till övervägande delen kring frågor som har planerats och bestäms på förvaltningskansliet. Förvaltningen fattar beslut om tid, plats, innehåll och längd på mötet. Rektorerna kallas och förväntas delta i dessa möten och ta till sig det som behandlas där. Fastläggande av handling gäller speciellt för ekonomiska och administrativa frågor, men även i vissa frågor med pedagogiska ställningstaganden, som att delta i försöksverksamheten utan timplan, att starta arbete med individuella utvecklingsplaner, jämställdhetsarbete, mål och innehåll för kvalitetsarbete och utvärdering, sådana frågor som tillhör den professionella domänens genomföransvar.

Rektorer agerar såväl i den professionella domänen med genomförandeansvar, som den administrativa domänen. För rektor som ledare gäller olika förutsättningarna inom de båda domänerna. Inom respektive domän efterfrågas rektors lojalitet och medverkan, vilket kan leda till lojalitetskonflikter och normförvirring i rektorsrollen. Utan egen tydlig organisationstillhörighet blir konsekvensen att varje enskild rektor själv måste utforma sin ledarroll i ett korstryck av krav. Den rolltolkning som rektor väljer varierar beroende på vad det är för fråga som rektor ska agera i, men även beroende på rektor som person.

Min normanalys visar att rektorerna till stor del försöker freda sig från alltför mycket inblandning från den administrativa domänen när det gäller pedagogiska utvecklingsfrågor, men följer de administrativa beslut som man bedömer ingår i uppdraget och som tillhör den administrativa domänens ansvarsområden. Rektors ledningsansvar i förhållande till lärare kan liknas vid relationen mellan förvaltningschef och rektor på så sätt att rektors möjligheter att fastlägga handling för pedagoger är starkt begränsade. Lärare kan ses som autonoma underställda med eget professionellt ansvar. Det är således inte oproblematiskt för en rektor att gå in och styra lärare genom handlingsdirektiv. Men när det gäller arbetsuppgifter som inte direkt kan hän-

165 a a s 202.

föras till genomförande av undervisning kan rektor i viss utsträckning styra vad lärare ska göra.

För att skapa mening och få stöd för sitt agerande etablerar rektorer förtroendefulla kontaktnät med olika grupper som bedöms viktiga i olika avseenden: förvaltningsledningen och den politiska nämnden, lärare, elever och föräldrar. Rektorer prövar sig fram. De som lyckas etablera stöd för sitt sätt att leda skolan hos en eller flera betydelsefulla grupper betraktas som framgångsrika i sitt skolledarskap.¹⁶⁶ Men att vara beroende av andras stöd och gillande innebär en ständig balansgång, som kan leda till att rektor tvingas till motsägelsefulla beslut. För att kunna vara uthållig i sitt ledarskap krävs i grunden en genuin förankring både i den egna personen och i den profession man har, av vad det är man vill och kan arbeta i riktning mot. Lika lite som det kan vara rimligt att rektor får sådana direktiv från nivåerna ovanför att det pedagogiska ledaruppdraget omöjliggörs, lika orimligt måste det vara att en rektor kan avstå från att ta itu med utvecklingsuppdraget för att den personliga kompetensen, intresset eller modet inte räcker till.

Rektorsrollens pendling mellan den administrativa och den professionella domänen och de olika förutsättningar för rektors ledarskap som finns i respektive domän, bidrar till att en normkonflikt uppstår. Det har särskilt framhållits av en rektor i denna studie som ett dilemma mellan att å ena sidan vara en del av det administrativa systemet/organisationen med uppdrag som kommer uppifrån och å andra sidan det inre arbetet tillsammans med lärare. Andra rektorer i min undersökning har också beskrivit hur de försöker leva upp till att vara ute i verksamheten och lyssna på pedagogerna för att skapa sig bilder av vad som pågår och sedan försöka samordna skolans behov och intressen med de yttre styrsignalerna.

Ansaret för den pedagogiska verksamhetens utveckling har tilldelats rektorn direkt från staten genom skollag och läroplan. I skollagen har det fastslagits att rektorns pedagogiska kompetens är grunden för ledarskapet. Rektorernas tankar och idéer om hur en rektor bör gå tillväga och hur de själva agera som ledare för den pedagogiska utvecklingen visar att de till stor del förlitar sig på sin bakgrund som pedagog. De har en påfallande låg profil som reell ledare när det handlar om utvecklingsfrågor. De framhåller vikten av att vara lyhörd för pedagogernas idéer, vara öppna för föräldrars synpunkter och önskemål och lyssna på vad eleverna säger. De fackliga organisationerna har också en betydelsefull roll när det gäller vad som är möjligt och önskvärt. Rektors ansvar är att få systemet att fungera trots det ökande trycket utifrån och mängden arbetsuppgifter. När motsättningar uppstår mellan olika styrmekanismer inom systemet, måste rektor prioritera vissa handlingar och välja bort andra. Detta sker hela tiden. De rektorer som upplever det som pressande eller otillfredsställande efterfrågar ibland tydligare riktlinjer från staten eller från förvaltningschef och nämnd i kommunen, för att få stöd för hur de ska välja. Det innebär till viss del en önskan om att överlämna ansvaret till den nivån. En motsatt strategi är att försöka värja sig mot inblandning uppifrån, för att själva kunna avgöra vilken prioritering

166 Persson, A. et al (2001).

man kan eller vill göra. Rektorerna ger uttryck för båda sätten att hantera detta dilemma.

14.2 Rättsregler och rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling

De rättsregler och normer som styr rektorsbefattningen verkar i en samhällsstruktur där motverkande krafter finns i omgivningen på olika arenor för inflytande, liksom även inom rektorerna själva. När oförenliga krav inom ett system uppstår kan staten gå in med lagstiftning och ange vilken del av systemet som ska ges företräde. Hydén diskuterar detta som "intervenerande normer" när staten genom lagstiftning ger stöd till vissa normer som därigenom ges möjligheter att förstärkas på bekostnad av de motsatta, "normfientliga" alternativen.¹⁶⁷ Denna typ av lagstiftning, så kallad *soft law* kan enligt Hydén ses som försök till medling i en normkonflikt. Lagen anger riktning för hur man ska prioritera, men är relativt öppen för tolkningar. Detta sätt att utöva makt innebär också att ansvaret läggs på människor att själva anpassa sig till det normsystem som förordas. Med trafikfrågor som utgångspunkt har Svensson¹⁶⁸ analyserat kunskap om sociala normers funktion för människors beslutsprocesser och skapat en modell över den kognitiva processen bakom människors intentioner och val av handlingar. Omgivningens förväntningar och krav utgörs där av såväl systemburna krav som av olika känslomässigt förankrade värderingar. Individen uppfattar omgivningens förväntningar som normer, socialt förankrade handlingsanvisningar. Individens attityder och omdöme skapar, i samspel de sociala normerna, individens intentioner som sedan ligger till grund för de handlingar som utförs.

Mot bakgrund av mitt arbete och de resultat jag funnit kring rektorers normer i det utvecklingsinriktade ledarskapet, kan lagstiftningen kring rektorsbefattningen karaktäriseras som intervenerande normer, där staten genom rättsregler ger stöd för vissa bestämda normer i en normkonflikt. I den rättsliga regleringen av rektors uppdrag finns redan idag stöd för det utvecklingsinriktade uppdraget. Det uppdrag som staten ger rektorerna genom lagstiftningen handlar om att rektorn som ledare för skolans verksamhet har ansvar för att verksamheten utvecklas mot givna mål. Rektor ska som ansvarig ledare skapa förutsättningar för att skolans professionella pedagoger kan fullfölja det uppdraget så att eleverna får möjligheter att utvecklas som individer och kan nå goda resultat. I förslaget till ny skollag förstärks rektors ansvar för detta.¹⁶⁹ Rektor är adressaten i lagtexten om skolans utveckling. Staten anger i detta fall vem det är som är ytterst ansvarig – det är rektor – samt vad som ska uppfyllas, dvs. en verksamhet som lever upp till att utbilda elever i enlighet med gällande skollag och

167 Hydén, H. red. (1997) s. 120-121, Hydén, H. i Reijmer, A red. (2004) s. 10.

168 Svensson, M. (2005) s. 13-14.

169 SOU 2002:121. Se kap. 1.

läroplan. Hur detta ska gå till säger lagen inte något om. Den tolkning som en rektor gör av sitt ledaruppdrag beror dels på rektors egna normer och värderingar, dels vad det är för systemrelaterade argument och värden som efterfrågas av omgivningen. Rektorerna anpassar sig på många sätt till omgivningens förväntningar och krav på dem, vilket sammantaget leder till rådande rektorsnormer: att vara tillgänglig och lyhörd gentemot anställda och brukare, samt att följa de kommunala direktiv som kommer från förvaltningsledningen.¹⁷⁰ I verkligheten har den gällande lagen inte tolkats inom organisationen på ett sätt som gjort att rektorerna lyckats lösa sitt rektorsdilemma.

14. 3 En tänkt rektorsdomän som arena för ledarutveckling

De rättsregler, lagar och förordningar, som styr rektorsbefattningen verkar i en miljö där motverkande krafter finns både bland rektorerna själva och i omgivningen. För att lagen ska få genomslagskraft krävs att samtliga inblandade aktörer – rektorn, lärare, de administrativa och politiska delarna av systemet – förmår att upptäcka, förstå och även hantera de normfientliga krafter som motverkar att rektorn får en verklig ledarroll i utvecklingshänseende. Det gäller också att försöka upptäcka, förstärka och skapa stödjande strukturer för att lagen ska kunna få genomslag i verklig handling.

För att tydliggöra rektorsprofessionens dilemma när det gäller att fullfölja ledaransvaret för skolans utveckling kan en "tänkt rektorsdomän" skapas som verktyg. Syftet med att på det sättet ringa in den utvecklingsinriktade ledarfunktionen på samma sätt som gäller inom de övriga domänerna, är att därigenom försöka bidra till ökad medvetenhet om och förändrad förståelse av detta ansvar. Det handlar också om att försöka bidra till att de hinder som idag finns, både inom rektorerna själva och bland dem som rektorerna samverkar med, kan undanröjas. En ökad avgränsning och tydlighet när det gäller rektors ledningsansvar för verksamhetens utveckling innebär inte att samarbete och samverkan mellan domänerna inte kan ske. Tydlighet om roller och rollförväntningar skapar sannolikt bättre förutsättningar för samverkan utan att någon grupp riskerar sitt mandat.

I följande figur har en "tänkt rektorsdomän" infogats bland de övriga fyra domänerna. Dessa fem domäner är inte hierarkiskt ordnade i förhållande till varandra och inte heller sammanfogade med varandra. Domänerna betraktas som sinsemellan olika mentala territorier som skapats av sitt speciella meningssammanhang av dem som delar domänens uppgifter och roll i den organisatoriska helheten. Den utvecklings-

170 Persson, L. (2005) har genomfört en studie av hur skolledare tolkar och genomför den obligatoriska kvalitetsredovisningen enligt SFS 1997: 702, med ändring enligt SFS 2001:649, SFS 2005:609. Med stöd av normmodellen genomförde Persson en analys som visade att skolledarna inte tagit kvalitetsarbetet som utgångspunkt för aktiv skolutveckling. Att arbeta fram en kvalitetsredovisning som ger underlag för en fördjupad analys och som redskap för skolans utveckling ingick inte i rektorernas normer för handling i denna studie.

inriktade delen i figuren har markerats som ett speciellt fält med frågorna: Vad får eller måste (system/möjligheter) rektor göra inom den delen av uppdraget? Vilka värden (värde/vilja) styr rektors arbete och vilka kunskaper och kompetenser (kunskap/kognition) har rektor för att genomföra det utvecklingsinriktade uppdraget?

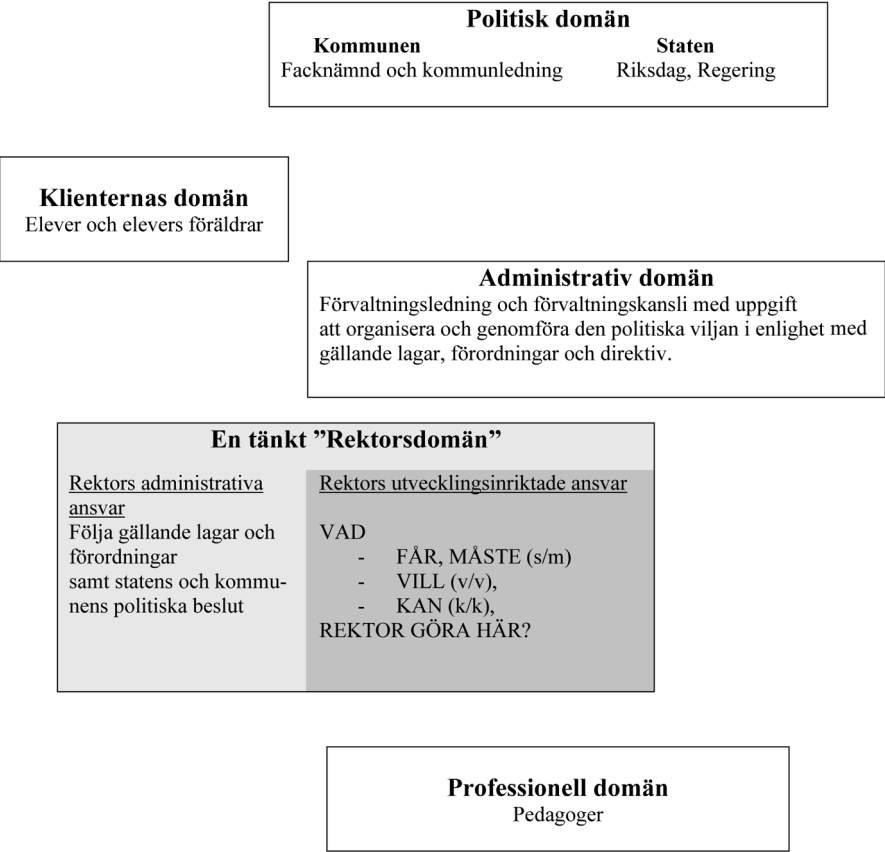


Fig. 7 Utvidgad domänmodell med en tänkt rektorsdomän infogad i befintlig modell.

Detta sätt att se de olika domänerna som skilda från varandra men med olika grad av gemensamma åtaganden, kan liknas vid Weicks klassiska beskrivning av skolan som ett som löst kopplade system.¹⁷¹ Termen "loose coupling" innebär att olika delar i en organisation visserligen är kopplade till varandra, men även har såväl fysisk som logisk avskildhet. Graden av koppling kategoriseras på basis av de aktiviteter som de olika delarna har gemensamt. I min licentiatavhandling diskuterade jag skolans organisation som löst kopplat system på följande sätt med utgångspunkt från dessa idéer:

171 Weick, K. (1983) Educational organizations as loosely coupled systems. In Baldridge & Deal 1983: The dynamics of Organizational Change in Education.

Om man är alltför bunden vid att betrakta skolan som ett rationellt och logiskt kopplat system kan lös koppling ses som en dysfunktion och något som måste åtgärdas. Att inte i förväg utgå från att skolan fungerar rationellt utan i stället se skolorganisationen som löst kopplade system kan ge möjligheter till ny och värdefull kunskap om hur organisationen fungerar... Vidare kan olika hierarkiska positioner... vara mer eller mindre kopplade till varandra i den meningen att det finns aktiviteter som de delar eller att de aktiviteter de har gemensamt har olika grad av betydelse.¹⁷²

Utifrån en specifik rektorsdomän skild från både den administrativa och den professionella domänen kan förväntningarna och kraven som vilar på rektor synliggöras och granskas. Att då betrakta de olika domänerna som löst kopplade system i förhållande till varandra och undersöka vad de har som gemensamma arbetsuppgifter samt vad som skiljer befattningarna åt, kan bli vägledande för att förstå rektors ledarskap och stärka utvecklingen av den. Likaså kan rektorsprofessionens olika kompetensområden, de som finns och de som saknas, beskrivas för att med den utgångspunkten utveckla och vidga rektorers ledarkompetens. Inom skolsystemet som helhet finns inte några normstödjande strukturer för att rektorer ska kunna utöva en utvecklingsinriktad ledarroll, inte heller finns det någon specifik arena för rektorer där en gemensam normbildning kan ske för att stärka det utvecklingsinriktade pedagogiska ledarskapet. Det är en dragkamp för rektorer mellan den personligt präglade aspekten, rektors omdöme och attityder, kombinerat med rektors professionella erfarenheter av skolans pedagogiska praktik sedan tiden som pedagog och nu som rektor, samt de systembundna faktorerna i styrsystemet som tillsammans formerar de normer rektor måste rätta sig efter.

Mellan de tre aspekter värde/vilja, system/möjligheter och kunskap/kognition kan konstateras att det råder obalans i den utvecklingsinriktade delen av rektorsbefattningen. Som tjänsteman har rektor systemets krav och uppdrag att ta hänsyn till. För skolans del gäller det de nationella och kommunala styrsystemen, de administrativa och ekonomiska ramarna och hur detta kommer till uttryck i den organisation som man verkar i. Pedagogisk erfarenhet med speciell tyngdpunkt på den delen av verksamheten som rektor själv är utbildad för som pedagog, framträder som den viktigaste ingrediensen för rektor som ledare i pedagogiska frågor. Rektorernas egen motivation och vilja är inte tillräckligt levande eller kraftfull för att rektor ska våga lyfta fram den som en motiverande faktor. Men samtidigt är det den egna motivationen och de värderingar som rektor bär med sig som individ och människa, som är den starkaste motorn i hur ledarskapet slutligen utövas. Rektorer behöver kraft och mod att utveckla och artikulera sina personliga ställningstaganden och låta dem bli tydligare i ledarskapet och samspelet med sina medarbetare.

172 Hallerström, H (1989) s.65-66.

Diskussion och slutsatser

För att bli rektor i svensk skola krävs pedagogisk insikt och erfarenheter enligt gällande skollag. Merparten av dem som innehar en rektorsbefattning har skaffat sig det genom att själva ha varit verksamma som lärare. Steget från lärarrollen över till rektorsrollen innebär rent konkret ett byte från kateder och klassrum till en rektorsexpedition fylld med en mängd olika uppgifter och stort ansvar. Här krävs det en omställning för rektor på flera plan för att axla den nya rollen.¹⁷³ De rektorer som kommer från annan verksamhet än skolan behöver omställning till skolan som organisation och de normer som gäller där. En nytillträdd rektor ser det i allmänhet som nödvändigt att lägga tid och kraft på att skaffa sig en bild av sin skola och vilka stöd och hinder som finns för arbete med skolutveckling. Frågan gäller sedan på vilket sätt rektorn använder sig av den kunskapen och vilka möjligheter det ger rektor att påverka lärares arbete och utvecklingen av verksamheten.

Alla rektorer gör någonting, någon gång och på något sätt, för att påverka den lokala skolutvecklingen. Ett välkänt problem består av rektorsers svårigheter att disponera tiden så att de kan fullgöra alla sina åtaganden.¹⁷⁴ Rektor måste prioritera vad som ska göras och vad som, åtminstone tillfälligt, kan sättas åt sidan. Det är inte en lätt uppgift att hitta rätt vid dessa prioriteringar. Dessutom har inte rektor ensam makten över sin tid, den styrs också av andra. De pedagogiska utvecklingsfrågorna får träda tillbaka när andra uppgifter pockar på rektors uppmärksamhet. Men frågan är om brist på tid är hela förklaringen. Det visar sig ibland att uppgifter som är tydligt efterfrågade av tillräckligt många – även från överordnad nivå och fackliga företrädare – blir genomförda och infogade som en del av det normala arbetet. Ett exempel på

173 Persson, I (2002) I en studie av hur ledarskapet fungerat för nytillträdde skolledare visade det sig att de sex biträdande rektorer som ingick i studien kände sig osäkra och funderade över om de skulle klara sin nya roll.

174 Detta är känt av alla inom skolans organisation och finns även beskrivet i flera forskningsrapporter kring rektorsers arbete. Se kap. 3.

det är medarbetar- och lönesamtalen. För några år sedan, innan individuella löner infördes, var inte regelbundet återkommande medarbetarsamtal och lönesamtal allmänt förekommande i skolans organisation. Även då hävdades att rektorer inte hade tillräckligt med tid för att vara pedagogiska ledare. Nu några år senare har rektors arbetsbörda knappast minskat, men alla rektorer genomför både medarbetarsamtal och lönesamtal med ca 30-40 medarbetare, minst en gång om året. Här har det uppenbarligen funnits tillräckligt starka normstödjande faktorer för att få medarbetarsamtal att bli en ny etablerad praxis i skolans värld.

En väsentlig fråga för rektorerna är dock hur tid kan skapas för det utvecklingsinriktade ledarskapet. Rektorerna har försökt hitta lösningar på det genom att sätta av en bestämd dag i vecka för att "vara ute i verksamheten" eller att inte ha en traditionell expedition som sin arbetsplats utan rektorn väljer att arbeta ute i någon av skolans övriga lokaler. Detta för att synas och för att bli en del av skolans vardag och det som pågår i den. Vissa av rektorns arbetsuppgifter är också mer än andra kopplade till att diskutera den pedagogiska verksamheten med sina medarbetare, t.ex. arbetet kring uppföljning, utvärdering och kvalitetsredovisningar. Även medarbetarsamtalen är tid som används för dialog kring undervisning och utveckling av arbetet.

Rektorerna vill skapa nära kontakt med verksamheten genom besök i klassrummen. Att rektorer ska vara ute i verksamheten har under senare år blivit så förknippat med ett nära pedagogiskt ledarskap att det kan betraktas som norm. Genom att gå ut i klassrummen vill rektor hålla sig informerad om vad som sker i mötet mellan lärare och elever i det dagliga arbetet. Det som rektor upplever i klassrummen kan sedan ge underlag för lärare och ledare att kommunicera kring den undervisning som bedrivs. Lärare vill också att rektor ska veta hur de har det och därigenom förstå deras arbetssituation. De kan även ta emot rektors synpunkter – men det är slutligen läraren själv som avgör om rektors förslag ska följas eller inte. En ledarstrategi som byggs upp kring rektors närvaro i klassrummen för att den vägen utöva ett pedagogiskt inriktat ledarskap, innebär att rektor antar något av en expertroll som påminner om den ledarstrategi som Leithwood kallat "instructional leadership".¹⁷⁵ Den grundar sig på att ledaren har kompetens att bedöma lärares undervisning och förhållningsätt till eleverna och genom sin närvaro i klassrummet kunna påverka hur undervisningen kan utvecklas. Men rektorerna vill inte utge sig för att vara expert, utan hänvisar i stället till lärarna. Expertrollen blir också problematisk för en rektor som inte har egen erfarenhet eller utbildning för att undervisa i just den specifika åldergruppen eller i det ämnet som läraren är utbildad för. Lärare vill också ha skolledare som har motsvarande kompetens som de själva.¹⁷⁶ Vikten av att rektor har "rätt utbildningsbakgrund" framfördes även av rektorer i den här studien. De menar då att det är en fördel för ledarskapet när man som rektor har samma utbildningsbakgrund som

¹⁷⁵ Se kap. 3.

¹⁷⁶ Under många år i början på 1990-talet kritiserades rektorer med utbildningsbakgrund för förskolan, som blivit ledare inom skolan, särskilt för verksamheten i de senare åren. Det finns även paralleller till detta inom andra sektorer i samhället. En chefredaktör bör vara journalist, en byggleddare bör vara byggekunnig, en klinikföreståndare inom sjukvården bör vara medicinsk kunnig etc. för att få legitimitet som ledare.

de lärare man ska leda. Om rektor inte har den utbildningen ses det som en brist som måste kompenseras på något sätt. Några rektorer här har framhållit fördelen med ledarteamen där man kan få stöd av kollegor med rätt utbildning. En sådan koppling mellan ledare och medarbetare ingår som en stark norm i skolans kultur, även om den också ifrågasätts eller överskrids.

I stället för att anta den expertroll som ett instruerande ledarskap innebär, arbetar rektorerna snarare med en strategi som går ut på att få lärare själva att vilja förändra och utveckla det pedagogiska arbetet och att skapa en samsyn för detta genom att erbjuda stort inflytande och medansvar för lärare. Det liknar mer den ledarstrategi som av Leithwood beskrivs som "participative leadership". Den bygger på hög grad av inflytande från medarbetare, att lärare bereds tillfälle och möjligheter att delta i beslutsfattande och att kommunikationen är öppen och hålls levande. Syftet med en sådan ledarstrategi enligt Leithwoods kategorisering, är att skapa demokratiska skolor med egen förmåga att leva upp till såväl interna som externa krav på förändring. Men det är också en strategi som genom sin nära koppling till verksamheten och de normer som etablerats där, riskerar att endast ha begränsade möjligheter att åstadkomma förändringar.

En ledarstrategi som nästan helt lyser med sin frånvaro bland rektorerna i denna studie, är den som benämns "transformativt ledarskap" och som av skolforskare på senare tid framhållits som en framgångsrik ledarstrategi för förändring och utveckling.¹⁷⁷ Där är ledarens främsta roll att skapa en kultur med normer som stimulerar och inspirerar de professionella till en högre nivå av engagemang och vilja att utveckla sin kompetens och sin profession. En strategi med sådan inriktning bidrar genom ledarens påverkan till att en professionalisering av verksamheten utvecklas, där förmågan till kontinuerlig utveckling växer fram hos organisationens medlemmar. Rektors ledaruppgift i ett transformativt ledarskap är att skapa förutsättningar för en kollektiv professionsutveckling där det blir meningsfullt för lärare att bidra till gemensam utveckling av verksamheten så att det gynnar eleverna. Ledarens roll är att som person vara bärare av en utvecklingsidé och att kommunicera den i olika sammanhang, både internt och i externa kontakter. Om ett förändrings- och utvecklingsinriktat ledarskapet ska kunna genomföras på ett sätt som motsvarar en transformativ ledarstrategi, måste rektorer ha kunskaper om innebörden av olika sätt att agera som ledare och även kunna välja det alternativ som bedöms kunna ge effekt. De behöver kompetens och kunskap för att veta och förstå vilka olika alternativ som finns att tillgå och vad som krävs för att vara ledare för andra vuxnas lärande och professionella utveckling. Rektorerna vet i regel tillräckligt mycket om hur lärare arbetar, men verkar sakna kunskaper om hur *ledare* arbetar, hur organisationer kan utvecklas, hur grupper fungerar och om ledarskap under förändringsprocesser.

177 Leithwood et al (2002), Scherp, H-Å (2002) – se kap. 3.

15.1 Normer i ledarskapet

Rektorerna i den här studien har uttalat en viss skeptisk inställning till att använda centrala direktiv och lagar som redskap för att genomföra förändringar. Direktiv som formulerats på central nivå betraktas som top-down-styrning och har svårt att få fäste i det pedagogiska arbetet. Det vet rektorerna och de anpassar valet av ledarstrategier till det. Enligt gällande lagstiftning ska lärare och rektorer tillsammans genomföra det som läroplan och skollag anvisar. När tolkningen sker längst ut i skolsystemet är det till stor del på lärares villkor, med stöd av rektor. Det utvecklingsinriktade ledarskapet skapas och upprätthålls därigenom i nära koppling till en tradition med lärares rätt att välja undervisningsmetod. Förutom en ökad kunskap och vilja att bryta detta mönster bland rektorer, krävs strukturer som kan ge stöd till förändring av normerna för rektors utvecklingsinriktade ledarskap. Det gäller normförändringar såväl i den professionella domänen som i den administrativa och politiska. Rollfördelningen och ansvaret inom de olika domänerna måste tydliggöras, vilket jag diskuterat tidigare. Någon motsvarighet till den tänkta rektorsdomänen bör lyftas fram och kommuniceras inom hela organisationen. En ledarbefattning för en så stor, komplex och viktig verksamhet som den nationella skolan behöver ledare med ett tydligt ledarmandat. Det kan inte vara acceptabelt att skolans utveckling står och faller med den *individ* som har ledarrollen och den tolkning han eller hon gör av uppdraget. Rektorsprofessionen måste ha organisationens stöd för att kunna utvecklas till en reell ledarbefattning i utvecklingsuppdraget och även ha kravet på sig att aktivt arbeta med strategier för att få utveckling till stånd i verksamheten. Rektorer både som grupp och som individer behöver också träda fram och göra sig synliga i frågor kring skolans utvecklingsuppdrag. Det gäller att på allvar pröva ett aktivt ledarskap i pedagogiska frågor. Men en sådan förändring kan inte genomföras enbart av rektorer. En höjd ambitionsnivå från flera håll och en medveten förändring av rektorsrollen krävs för att ett nyskapande ska ske när det gäller ledarskapet i skolan. Det handlar både om systemförändringar och om förändringar av normer, som kan ge förutsättningar för rektorer att som ledare påverka och medverka till skolans utveckling genom sitt ledarskap. Idag finns begränsningar som ligger utanför rektorerna själva för att en utvecklingsinriktad rektorsroll ska kunna förverkligas. Men även rektorerna själva måste komma fram och öppet ventilera sina strategier, framgångar och tillkortakommanden som ledare, för att den vägen också belysa rektorsbefattningens förutsättningar. Rektorer måste ta ett reellt ledaransvar i utvecklingsfrågorna och då också kunna ge uttryck för sina egna tankar och idéer om skolans utveckling.

Rektorerna i denna studie hänvisar inte i någon nämnvärd omfattning till kunskaper om ledarskap och ledarstrategier och de relaterar knappast alls till forskning om ledarskap eller förändringsarbete. Kunskaper från rektorsutbildningen eller annan kompetensutveckling nämns av några rektorer, men inte i några konkreta ledartermer utan mer som stimulerande och lärarrika erfarenheter i största allmänhet. Rektorer måste givetvis kunna gällande styrsystem och innehållet i de styrdokument och lagar som finns för skolan. I frågor som har med myndighetsutövning och rättssäker-

het att göra är det en grundförutsättning att veta vad som gäller formellt. Styrningen av skolans verksamhet sker till stor del med lagar och rättsregler, där tillämpningen innebär ställningstaganden som kan variera beroende på vem som tolkar lagen och under vilka omständigheter lagen ska tolkas. Kopplingen mellan lagens innehåll och den handling som ska utföras är inte och kan inte vara generell och konkret. När rektor har lärt sig vilka lagar och förordningar som gäller för verksamheten, återstår den verkligt svåra delen, att tolka lagen klokt så att man agerar på bästa tänkbara sätt. Hur det går till är något annat än att kunna innehållet i lagtexterna. Att vara väl införstådd med de systemfaktorer som styr verksamheten är givetvis nödvändigt för att kunna ta det ansvar som rektor har, men det är inte tillräckligt för att kunna leda verksamheten och påverka utvecklingen av den. Det krävs en bredare ledarkompetens för att klara ledningen av skolan. För att gå in i ett verkligt förändringsarbete som vuxen professionell krävs att man vågar ompröva det man redan vet och kan samt vågar ut-sätta sig för att bli påverkad. Det kan många gånger vara en smärtsam upplevelse som vi människor kanske värjer oss mot. Av ledaren som normstödare för utvecklingsprocesser krävs mogenhet och trygg förankring i ledarrollen, samt kunskaper om vad organisatoriska förändringar och förändringar i arbetsmiljön kan innebära för medarbetare. Förändringsprocesser och utvecklingsarbete innebär att verksamma yrkesutövare, både formellt och informellt, måste föra samtal med varandra kring gällande normer, metoder och arbetssätt för att även öppet kunna pröva bärkraften i nya idéer. Förändring är en tidskrävande process, där tid behöver avsättas kontinuerligt för dialog och bearbetning. Processen måste också pågå under en längre tidsperiod för att kunna genomföras och få fotfäste.

De insatser som genomförs inom systemet för att stärka det utvecklingsinriktade ledarskapet har huvudsakligen fokus på rektorer, dels som individer, dels som grupp. Rektorer ses som mottagare för riktade insatser som syftar till att förstärka och förbättra deras kompetens som ledare. Vid rekrytering av rektorer används ofta ledarskapstest och konsultinsatser för att urskilja den mest lämpliga individen, med erfarenheter och egenskaper som bedöms vara viktiga för att vara en god ledare i skolan. När kommuner annonserar efter rektorer efterfrågas det som bedöms vara viktiga ledaregenskaper som att vara tydlig, stark, kommunikativ och ha vilja att driva utveckling och förändring. Utbildning av redan verksamma rektorer syftar till att de ska skaffa nya insikter och vidareutveckla eller förnya sin kompetens för att bättre kunna utföra sitt rektorsuppdrag. Idén bakom sådana satsningar är att rektorer måste förändras och utvecklas. Om rektorers kompetenser förbättras och även rektors personlighet är av rätt slag, så kan rektorer genomföra det som idag inte blir genomfört när det gäller skolutveckling. Men för att rektorer ska kunna lyckas med detta krävs även förändringar i normer och förhållningssätt i den omgivande miljön. Det hjälper inte hur bra rekrytering och utbildning av rektorer som genomförs om det ledarskap som rektorer sedan ska utöva inte är legitimt och efterfrågat inom organisationen. Lika lite som man kan åstadkomma jämställdhet mellan män och kvinnor enbart genom att utbilda kvinnor eller skapa elevdemokrati genom utbildning av elever, lika lite kan man åstadkomma ett utvecklingsinriktat skolledarskap genom att endast foku-

sera på rektorer som individer eller grupp och sedan förvänta sig att de själva ska kunna förverkliga en förändring av sin roll.

De normer som står i vägen för ett tydligt pedagogiskt ledarskap hos såväl rektorer, deras personal som uppdragsgivare, behöver synliggöras och erkännas på flera nivåer i systemet. Normerna måste både *synliggöras och artikuleras*. Medvetenhet om rektorns ansvar och befogenheter som chef och ledare behöver förtydligas, bekräftas och få stöd såväl inom de politiska och administrativa systemen, som hos lärare. Rektors mandat att leda utvecklingen av skolans verksamhet innebär en normkonflikt och är varken tillräckligt tydligt eller accepterat av systemet som helhet. Vad som i verkligheten kan fungera som normstödjande system för att den utvecklingsinriktade delen i rektorsuppdraget ska kunna utvecklas, måste prövas i en bred dialog med flera aktörer inom systemet, som dessutom måste vara beredda att också förändras. Det kan inte åstadkommas enbart av rektorer.

I pedagogiskt förändringsarbete måste lärare som professionell grupp kunna bejaka en förändring av normerna för sin yrkesroll. Ansvaret för att det möjliggörs ligger till stor del på rektor som ledare, men förändringen måste också vara efterfrågad av omgivande system. Engagemanget för en uppgift kan växa fram om det finns ett tydligt motiv i uppdraget, som kan samspela de grundläggande värderingar som människor bär på och om dessa kan länkas samman till ett gemensamt åtagande. Rektorer har engagemang, intressen och värderingar som individer och människor. De är som alla andra påverkade av sin uppväxt, sin närmiljö och sin familjesituation samt det samhällsklimat de lever i. Att vara ledare för skolan, med uppgift att utbilda och fostra nya generationer, är en uppgift som kräver engagemang. Men frågan är om rektorer vågar släppa fram sitt genuina egenintresse av att få verka för något de verkligen tror på tillsammans med medarbetare som också är engagerade i sitt arbete. I stället förefaller det som om ledarna håller tillbaka sitt eget engagemang till förmån för att försöka uppfylla krav och förväntningar från beslutsfattare och andra intressenter.

Staten ger rektorer det lagstadgade utvecklingsansvaret genom att i skollag, förordningar och läroplan ange vad rektorsuppdraget innehåller. I mål och riktlinjer preciseras rektors ansvar för skolans utveckling. Men därutöver är staten och samhället i övrigt relativt tystlåtna kring just den delen av ledarskapet. Från kommunen som arbetsgivare och huvudman för skolan, har rektorn tilldelats mål- och resultatansvar, personalansvar, ekonomiskt ansvar och en mängd administrativa uppgifter. Rektor ska även svara för elevernas rättssäkerhet och för myndighetsutövning samt vara skolans ansikte utåt. Skolans utveckling finns även med som ett kommunalt uppdrag, men ofta läggs större vikt vid rektors ansvar att klara skolans budget och genomföra en verksamhet inom allt snävare ekonomiska ramar. Det pedagogiskt inriktade ledaransvar som efterfrågas beskrivs som ett nära ledarskap och tolkas som rektors närvaro ute i verksamheten och att rektorn ska finnas tillgänglig för både lärare och allmänhet. Dessa krav från omgivningen samt det normskapande samspel mellan rektorsrollen och lärarrollen, som beskrivits tidigare, innebär i praktiken att förutsättningar för rektorer att kunna anta ett förändrings- och utvecklingsinriktat ledarskap knappast är gynnsamma. Andra normstödjande strukturer kring rektorsprofessionen, som

kräver och uppmuntrar den utvecklingsinriktade delen av ledaruppdraget behövs för att en förändring av rektors utvecklingsansvar ska kunna ske.

Normbildningen kring rektorsbefattningen sker i ett samspel mellan rektorer och aktörer inom de olika domänerna. Jag har diskuterat hur rektorsbefattningen saknar egen domän, men på olika sätt och i olika frågor förväntas delta i de övriga domänernas meningssammanhang. Kraven på rektorer från det politiska styrsystemet, förvaltningens administrativa system, lärares förväntningar på sin ledare samt elevers och föräldrars krav på skolan påverkar rektorsrollen och bidrar till uppkomsten av rektors normer. De rektorsnormer som framträder ur analyserna i min studie behöver synliggöras, artikuleras, kommuniceras och ifrågasättas för att även kunna kompletteras med andra för att rektorer ska kunna verka som ledare för utveckling tillsammans med sin personal.

15.2 Normstödjande insatser

Rektorsbefattningen behöver generellt sett tillföras nya kompetenser och uppdraget beskrivas utifrån andra föreställningar än dem som finns idag. Strategier för praktisk tillämpning av ledarstrategier måste skapas inom rektorsprofessionen som helhet och sedan leda till konkreta ledarhandlingar i verksamheten. De ledarstrategier och metoder som används av rektorer blir sällan föremål för gemensam analys och diskussion. Det förutsätts att rektorer *kan* leda sina medarbetare i förändringsarbetet och att de klarar av att välja metod för det. Men det är långt ifrån självklart att så är fallet. Mina försök att få observera rektor i en sådan situation lyckades inte, då de rektorer som jag besökte inte hade sådana möten med lärare där detta kunde bli aktuellt. En fundering jag har är om rektorerna i själva verket är osäkra på hur de ska gå tillväga och medvetet eller omedvetet väljer bort den uppgiften i skydd av den uppgiftsträngsel som präglar rektorsrollen. Att vara lärare och ledare inom skolan idag kräver kompetenser för att medvetet, långsiktigt och professionellt kunna ta itu med de problem som finns och dra lärdomar av såväl framgångar som misslyckanden med olika sätt att möta svåra uppgifter. För att kunna analysera lärprocesser och kunskapsbildning måste de metodiska och didaktiska frågorna sättas på dagordningen i fler sammanhang och uppvärderas rejält.

Rektorsutbildningen är, sedan kommunerna fick ta över ansvaret för skolan, tillsammans med lärarutbildningen och de nationella läroplanerna, ett av statens styrinstrument för att påverka skolan. Rektorsutbildningen är en arena för normbildning som innebär möjligheter till utveckling och förändringar av rektorsnormerna. Hur de möjligheterna används är avgörande för om det verkligen sker någon utveckling eller ej. Då gäller det inte bara hur rektorer använder sig av utbildningen utan hur skolan som organisation kan använda sig av det kompetenstillskott som rektorer erövrar.

Skolan som organisation, med den politiska, den administrativa och den professionella domänen och brukarnas synpunkter, krav och önskemål inom klienternas domän, är som framgått av mina analyser viktiga medskapare till normerna för om rektorsbefattningen kan utveckla en professionell arena för det förändrings- och utvecklingsinriktade ledaruppdraget. Rektorers uppdrag, att vara chef och ledare i kommunal förvaltning (A) och att ha ett nationellt uppdrag att leda skolans utveckling i riktning mot nationellt fastställda mål (B) behöver bli tydligt, synligt och kommuniceras så att det blir möjligt att utöva det fullt ut. Exempel på åtgärder för att förbättra möjligheterna för skolans ledare att anta rollen som reell ledare för förändringar av den pedagogiska praktiken, är att normbildningsarenor skapas där nya ledarhandlingar kan utvecklas och även prövas i verkligheten. Det krävs då att den politiska nämnden, kommunledningen och förvaltningsledningen vidtar åtgärder som stärker en förnyad ledarprofil för rektorsyrket. Den behovsanalys för utvecklingsinsatser som sker inför målpreciseringar och uppdrag måste adresseras tydligt till dem som ska genomföra uppdraget och i det sammanhanget synliggöra och legitimera inom hela organisationen att rektor är den befattningshavare som har befogenheter att agera för den utveckling som ska genomföras. Ett synliggörande av den tidigare diskuterade rektorsdomänen kan bli utgångspunkt för detta. Exempel på normstödande åtgärder för rektors administrativa ansvar (A):

- Utbildning och ökad kompetens kring juridik, och ekonomi för rektor.
- Ökad kompetens för administrativa resurspersoner.
- Förändringar i ansvarsfördelning och arbetsuppgifter mellan olika befattningshavare i det administrativa systemet.
- Tydliga arbetsrutiner för utövandet av chefsansvaret.

För att kunna ta det utvecklingsinriktade ansvaret krävs att rektorer har sådana kompetenser som gör att de kan fullfölja uppdraget. Men arbete med systematisk utveckling av skolans pedagogiska verksamhet måste även ingå i normerna för flera aktörer inom systemet. Rektorers normer och handlingsmönster är av avgörande betydelse och måste uppmärksammas särskilt. Det utvecklingsinriktade ledarskapet kan inte vara varje enskild rektors uppgift att själv utforma utifrån sina prioriteringar och bedömningar. Exempel på normstödande åtgärder för rektors utvecklingsinriktade ledaransvar (B):

- Förändrade rekryteringsprocesser och fördjupad rekryteringskompetens hos huvudmannen.
- Systematiskt och långsiktigt fokus mot ledarstrategier och ledarhandlingar och stöd för det från huvudmannen.
- Ökad och förändrad ledarkompetens hos rektorer.
- Handledning – långsiktig coachning/mentorskap för ledarhandlingar i praktisk verksamhet.

- Tydlighet i ansvar och ansvarsutkrävandet kring rektors utvecklingsuppdrag från huvudmannen.
- Skapande av en rektorsdomän, rektorsarena, för rektorers ledarutveckling och ledarroll.

I rekryteringsprocesserna kan nya viktiga kompetenser för rektorsprofessionen tydliggöras och problematiseras. Genom att ange vilken kunskap och kompetens som efterfrågas, redan i rekryteringssammanhang, ges stöd för förändring i normbildningen. Vid kommande rekryteringar gäller det även att bevaka att man fullföljer en sådan linje och medvetet försöker urskilja just sådana kompetenser och inte ger efter för gällande normer att huvudsakligen välja nya rektorer utifrån deras lärartjänstgöring. Sättet att välja ledare och urvalet vid rekrytering säger en hel del om vilka normer som styr befattningen, då det anger vilka kompetenser som väger tyngst.

Framgångsrika ledare beskrivs mestadels med kompetenser som handlingskraft, förmåga att hitta lösningar på problem och sakkunskaper, kombinerat med en personlighet som kan förknippas med en ledargestalt. Rektorerna försöker sig till viss del på att leva upp till en sådan ledarroll. Men de ger även stort utrymme till sina medarbetare att utforma verksamheten utifrån sin profession, i hopp om att det ska leda till utveckling av verksamheten. Om en ny ledarroll ska kunna få fäste i skolan krävs nya insikter om vad ett framgångsrikt ledarskap består av. Rektorerna behöver utrymme både för kunskapsbildning och för reflektion för att skapa ledarstrategier för skolutvecklingen. För ett utvecklingsinriktat ledarskap krävs förståelse för andra människors tankemönster, förståelse för sociala processer och hur människor fungerar i grupp. Det behövs träning för detta och även att ledaren får återkoppling på sina försök av någon extern resursperson med kunskaper om sådana processer.Handledning för rektorer integrerad med pågående arbete, ser jag som en framkomlig väg för att stödja rektorer i utveckling och normbildning mot ett aktivt utövande av ledarskapet. Återkoppling i form av uppföljningsresultat från de insatser som görs för utveckling kan också ge signaler om vilka vägar som är framkomliga. Rektorers arbete med att inspirera till och leda skolans utvecklingsarbete behöver framför allt en tydligare ställning i det offentliga samtalet om skolan.

Skolan behöver empatiska och kunniga ledare för att förändras på ett hållbart sätt över tid. Det krävs mognad och medvetenhet för att kunna stå rak i trycket av konkurrerande normer och värden i samhället. Chefer och ledare måste känna att de har mandat att vara ledare och att det är den uppgiften de har fått av samhället – och våga ta det ansvaret. Normstödjande system med tydligt markerat ledaruppdrag, behövs för en sådan rektorsbefattning. Rektorernas normer för det utvecklingsinriktade ledarskapet uppstår ur ett samspel mellan rektorer och omgivningens förväntningar på dem som ledare, vilket sammantaget påverkar rektorsrollen och bidrar till uppkomsten av rektorers normer och handlingsmönster. De rektorsnormer som synliggjorts i denna studie behöver artikuleras och ifrågasättas, för att kunna kompletteras och förändras. För att rektorer ska kunna verka som reella ledare för skolutveckling tillsammans med sin personal, måste den utvecklingsinriktade ledarrollen bli tydlig och

normbildningen kring rektorsbefattningen förändras. Jag har visat och diskuterat konsekvenser av att rektorsbefattningen saknar egen domän och att rektorer på olika sätt och i olika frågor förväntas delta i de övriga domänernas meningssammanhang. En rektorsdomän, som arena för konstruktiv normbildning kring rektors utvecklingsinriktade ledaruppdrag, framstår alltså som nödvändig.

English Summary

Principals' Norms in Leadership Practice for School Development

This thesis puts a focus on school leadership and school development. The task of school principals includes a responsibility for changes and improvements of the educational process. The question posed by the thesis concerns whether there are common norms for the planning and action of principals, with regard to the development-oriented part of the job. If this is the case, how can these norms be identified, and can they be developed further?

Background

Great changes in the education sector in Western industrial countries have during the eighties and nineties created new forms for steerage and control—in this sector as well as many others. This is formally made plain through laws and regulations, those judicial rules and norms that assert the expectations imposed by society on schools and their leaders (i.e. principals). Decentralisation became the dominant policy of Swedish education. The local authorities took over responsibility for public education in 1991. At the same time, steerage by rules was abandoned in favour of steerage by goal-setting and result evaluation. The state sets goals for school operations and sets demands for follow-ups and formal evaluation. This decentralised steerage ideology is dependent upon a goal-oriented focus by those school employees responsible for upholding the given goals. The principal is an important link in this chain of steerage. The responsibility and job description of the principal is regulated in a manner that is unique for a municipal civil servant in a management position.

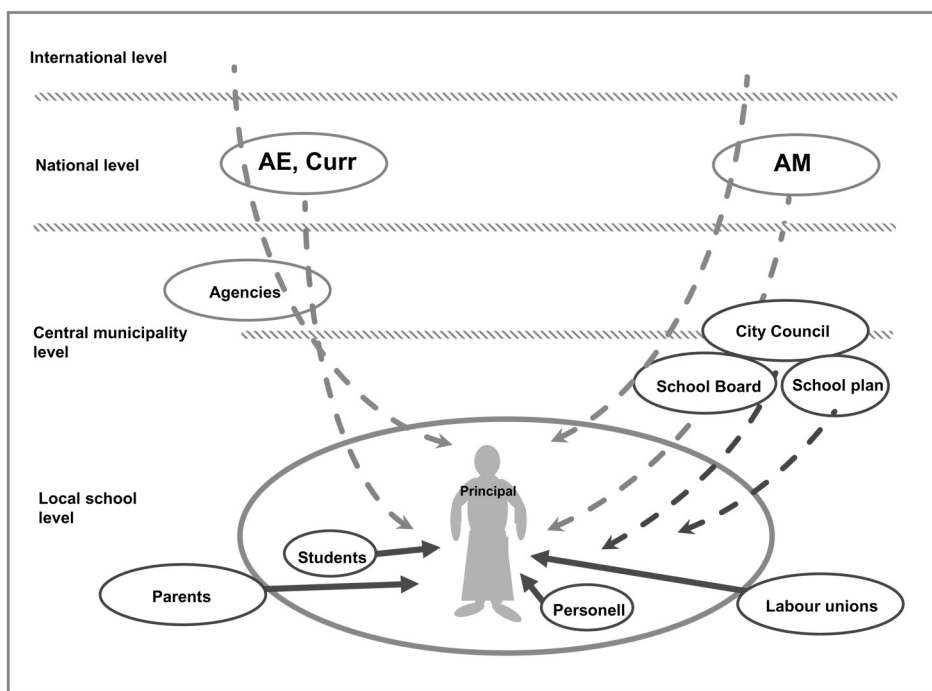


Fig. 1 *Influencing processes on principals*

In contrast to the normal situation for municipal civil servants, the regulatory works of public education include rules that give principals sole decision rights, independently of local authorities and education boards. As a result, responsibilities and norms for principals' leadership functions have been transformed with regard to content as well as significance. Societal changes, whether occurring materially, economically, culturally, or technically, affect the activities, thoughts, emotions, and values of humans. The societal climate affects both humans and schools as a societal institution, and gradually affects the norms for everyday work within that institution. The standpoint of individuals and groups of individuals in daily work is an important factor for the development of schools and school life. In the midst of this complex competition between different power sources trying to influence school life, stands the principal. As the head of the school, a principal must adhere to all the different influences directed towards the appointment and the school.

Aim

The aim of this thesis in sociology of law is to investigate, identify, and highlight the views and perspectives of active principals on the changing leadership roles of the profession, with a particular focus on the norms influencing developmental aspects

of the leadership. By introducing a norm perspective from the standpoint of sociology of law, the aim is also to allow these new findings to enable principals to develop a self-understanding of their complex professional role in daily practice. Finally, my ambition is to state possible concrete arenas for the development of norm support, stimulance, and challenges for principals, as well as other actors within the educational sector. The thesis research has been conducted from the standpoint of two main questions:

- Are there any particular norms, principals' norms, that work as activity directives in the professional work of principals with regard to school development?
- If so, what do these principals' norms look like and where do they appear? Under what circumstances can these norms be developed, changed, and supported?

Theoretical Standpoints

Many Swedish research projects concerning principals have been conducted within the pedagogical field. Researchers have also come from fields such as psychology, political science, and business administration. I have been able to conclude that this complex profession—principal of a Swedish school—cannot be studied with the instruments of one sole research discipline, if one is to attain satisfactory interpretations and explanations surrounding the practical aspect of the profession. I have therefore consciously formed a bridge between my initial academic discipline, pedagogy, and my new one, sociology of law, with a particular focus on norms and norm formation.

The norm model as a tool to understand chosen action

In my research, I have chosen to focus on a model of social norms and norm formation, and how this functions in different organisations. At the end of the 1990's, I myself came into contact particularly with the work of Håkan Hydén, and his focus on norms in relation to laws and regulations, and the role that these take in processes of social influence. In a relatively short time, this research tradition has led to a great number of theses and research reports, such as: Åström, K. (1988), Rolfson, M. (1994), Hydén, H. (1999), Wickenberg, P. (1999), Gillberg, M. (1999), Baier, M. (2003), Rejmer, A. (ed., 2004), Svensson, M. (2005), and Friis, E. et al. (2005). With regard to the socio-legal part of the thesis, I have limited myself to the Swedish school of sociology of law, that is to say: Lund University.

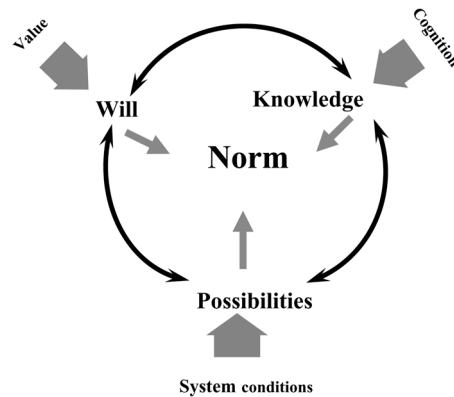


Fig. 2 *The Norm Model*

The norm model may be used as an analytical tool to understand a particular taken action. The concept of "norm" is a collective term for the factors and structures that are normalising, and are therefore regarded as normal. Norms occur and are confirmed through human action and communication. An established norm thus becomes a type of action directive, indicating that which, whether spoken or unspoken of, is expected to happen. Norms affect everyday life, as the action directive defines so-called "normal" activity.

Methods and empirical studies

The empirical material consists mainly of interviews with principals (individual as well as in groups) within a Swedish municipality. The interview method has been semi-structured. A semi-structured interview in the form of a conversation in an inter-individual situation. Through the interview a road to knowledge is created, enabling the interviewer to share the world of the interviewee. The interviewee may also attain a dose of self-enhancement by intellectually relating situations to an outsider.

Group interviews

As an introduction to the research thirteen interviews were conducted with principals and acting principals within the municipality. The consensus of the interviews was then organised and reported under a number of sub-headings, all of which were created using the content of all group interviews. The results of these group interviews is reported separately.

Individual interviews

Individual interviews were conducted with twelve primary school principals in one municipality. The interviews were taped, and have been typed out in their entirety by myself. This writing process has been an important part of the entire project. It has made me intimate with a qualitative aspect of the material which would have been lost had I left the writing to somebody else. Every interview has been analysed and categorised using the contents of each interview. The views of the principals have then been placed under respective and relevant subject categories. From this categorisation quotes have been picked out as being representative statements for the subject at hand, including those similarities and differences that have come out. The choice of quotes has also been influenced by an ambition to attain a reasonably even representation from all twelve principals.

This method limits the possibilities to attain a full perspective from each individual principal. It has not, however been my intention to identify similarities and differences between individuals. My purpose has been to catch an "ideal picture" that represents these principals' views on what developmental leadership entails, and how it should be modelled – as well as whether this ideal picture could serve as "principals' norms" for action directives.

Observations

Using the interview results as a background I accompanied each principal on a day when such activities and actions took place that had been discussed in the interviews. The principals allowed me to participate in all the day's activities, of which I kept a notebook. The notes were then analysed with respect to the groups and individuals with whom the principal had meetings, and the subject of each meeting. This was then converted into a description of the everyday work of each principal. Each principal has afterwards given me written feedback as confirmation that they can recognise themselves in my general description.

Document analysis

Three studies of pedagogical leadership in primary schools have been conducted in this municipality. These three reports have been used in this thesis in order to attain complementary descriptions of leadership by the principals, as an extension of my own studies. The reports have been scrutinised and compared with relation to descriptions and conclusions concerning how principals uphold their responsibilities with respect to close co-operation with teachers in development work. The reports are each presented as a synopsis of content and conclusions.

Methods for handling the empirical material

In a scientific process, models for interpreting and explaining data tend to be based on either induction or deduction. Abduction, on the third hand, involves an ap-

proach whereby one first and foremost regards empirical facts, and through scrutinising these seek for patterns within the material. Only as a second step does one use theory as a part of the interpretative process. The empirical material is thereby prepared and shallowly analysed. In the continued research process there is attained a coherence between earlier theories and this preparatory analysis. In continued interpretation, theories are used as a form of hypotheses for deeper analysis and understanding of the deeper structure of the material. Earlier theories are used as inspiration to move on and find new patterns that may increase understanding. This process involves an interchange between earlier theories and empirical data, where the two are able to affect each other. Abduction as an interpretative method thus becomes a combination of inductive and deductive analysis, and recognises that facts—or empirical data—are always theory loaded in some way.

This description corresponds to my approach in analysing the empirical material of this study. Data from the interviews are first studied through an inductive approach, in that interview content determines the categories to be presented. I have created categories with the aid of my empirical data, in order to describe the thoughts of principals on the phenomena described in the interviews.

In my continued analysis I then utilise the analytical tools of the norm model: value/will; knowledge/cognition; and system/possibilities, in order to pursue the deeper structures of the material. The norm model has three approaches, or entrances, and information from these three entrances produce a norm. Will and motivation are central driving forces in activities conducted in order to attain a condition or value. Knowledge is an important prerequisite for the performance of professional actions, problem solving, and activating one's action in a desired direction. The third entrance relates to the possibilities at hand to realise that which one has the will and knowledge to achieve. System condition both facilitate and limit available choices of action. Using the three approaches of the norm model, it is possible to understand the thoughts and experiences of principals with respect to their responsibility for change and development of their schools' educational practice. Do "principals' norms" exist, can they be regarded as norm-setting, and can they be presented as a form of action directives in a norm system for a principal's choice of strategy.

Towards the end of the thesis, I have ventured further and also introduced other research on school leadership using the abductive process, in order to further illustrate and deepen my analysis, as well as increasing the understanding of principals' norms in development-oriented leadership.

Results

Those laws and norms that regulate the principal's profession act in a societal structure where conflicting forces affect influence, on external arenas as well as for individual principals. In cases where a system poses conflicting demands on itself or individuals, the state may intervene through legislation, and declare which system unit is to be favoured. Through regulation, the state supports certain norms, and offer

these norms the opportunity to enhance themselves, at the expense of the conflicting, non-normative alternatives. This type of regulation becomes an attempt at solving a potential conflict of norms. Legislation declares where priorities should be weighted, but is relatively open to interpretation in individual cases, so-called "soft law." In effect, the responsibility to adapt to the norm system promoted by the legislation is laid on individuals (Hydén, H. in Reijmer, A., ed. 2004). If the principal's profession is left without a clear organisational identity, the consequence will be that each individual principal must form his own leadership role in an onslaught of demands, expectations and norms. The leadership role chosen by the individual principal depends on the task at hand, but also on the personal character of the principal and the norms that prevail in the situation.

Systems, possibilities and principals' norms

In their management roles within municipal workplaces, principals act within areas of responsibility steered by legislation and norms as well as decisions made by the political majority of the municipal council, as well as the municipal administration. The responsibility for developing educational practice and other areas of school activity is a nationally set task. In this case the principal is not responsible before municipal management. The responsibility for leading school activity towards curricular goals is a part of the work task, but there is no legitimate and lucid platform for principals with respect to this aspect of the professional position. Whenever principals wish to exert influence on teachers with respect to school development, they do not as a rule refer to official documents. The official goals are often used in a more indirect manner, weaned into discussions in such a way that suggested changes appear to come from the teaching staff themselves. The steerage factors of the system take a relatively small role in these cases, in the view of principals interviewed for this thesis.

Value, will, and principals' norms

Generally speaking the principals involved in this study are hesitant to openly discuss their personal ideas and opinions. Instead they choose a strategy that hide their own intentions and visions, preferring instead to encourage initiatives from the staff, and then confirming and praising them. The leadership strategy of the principals is thus signified by the norm of leading without steering. As a result, principals risk diminishing their own leadership role, in favour of the present culture both in school generally and of the norms of the local school culture.

Knowledge, cognition, and principals' norms

In managing and developing the educational aspect of school activity, principals greatly rely on and refer to their own experiences from teaching. Principals feel more or less certain in their leadership tasks depending on how well they know and understand the activity they are trying to develop. This self-view of principals' competence levels is also confirmed by the norms of the surrounding society. From a domain per-

spective, this close connection between teachers and principals can be interpreted as a confirmation that principals will step over to the teachers' domain when dealing with teaching and curricular activities. The principals of my study do not lack knowledge of the teaching profession; they might rather be too familiar with the teaching role to be able to free themselves from it and instead develop leadership strategies and grasping a role of leading the development of the educational activities of the school.

Conclusion

My conclusions are, looking at principals' norms, that there is a lack of balance between the aspects of value/will, system/possibilities and knowledge/cognition in the development-oriented aspect of the principals work task. The outspoken motivation or will statement of the principals is not alive or powerful enough for a principal to wish to cite it as a motivating factor. My norm analysis shows that the principals try for the most part to distance themselves from any greater involvement from the systematic and administrative domain when it comes to matters of developing the educational practice. The leadership of principals when dealing with the teaching staff is mainly based on their own previous teaching experience.

I have discussed the fact that the professional status of principals lacks its own domain, yet calls for participation with other domains. Demands placed on principals by the political steerage system, the administrative municipal system, teachers' expectations from their leader, and parents' demands on the running of the school all affect the principal's role, and all contribute to the development of principals' norms. The principals' norms that protrude from the analyses of my study must be made visible, articulated, communicated with a view to be further complemented, in order to enable principals to lead educational development alongside their staff. Principals require a legitimate and lucid platform from which to develop and practice a general leadership competence that is sustainable in dealings with staff, in short their own principal's domain. With a specific principal's domain, separate from the administrative and professional domains, the leadership responsibility, expectations, and demands placed on principals' shoulders will be made visible and observable in order to be developed.

Referenser

- Ahltorp, B. (2003) *Ledarskap ur ett ledningsperspektiv. Teambyggare, innovatörer, nätverkare och dirigenter*. (Diss.) Lunds universitet, Institutionen för psykologi. Lund: Wallin & Dalholm.
- Ahrenfelt, B. (1995) *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Alehammar, S. (1976) *Värderingsskede som del av befattningsanalys för utbildningsplanering: metodtillämpning avseende skollärare i grundskolan*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 296. Malmö: Lärarhögskolan.
- Alexandersson, M. red. (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsteori och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978) *Organisational learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Arvonen, J. (1989) *Att leda via idéer*. Lund: Studentlitteratur.
- Aurell, J. et al (2005) *Reflektion i Rektorsutbildningen. Skolledares uppfattningar om fenomenet reflektion*. Malmö: Rektorsutbildningen.
- Baier, M. (2003) *Norm och rättsregel. En undersökning av tunnelbygget genom Hallandsåsen*. (Diss) Lund Studies in Sociology of Law 17. Lund: Lunds universitet.
- Baier, M. & Svensson, M. (2004) Normforskning som abduktion i Rejmer, A. (red.) *Normvetenskapliga reflektioner – artiklar om rättssociologi som normvetenskap*. Research Report in Sociology of Law 2004:5. Lund: Lunds universitet.
- Baldrige, J. V. & Deal, T. ed. (1983) *The dynamics of Organizational Change in Education*. Berkely, Calif.: McCutchan corporation.
- Bass, B.M. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Berg, G. (1990) *Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledares uppgift och funktioner*. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. (1994) *Skolkultur, lärare och skolledare*. Pedagogisk forskning i Uppsala 1994:118. Uppsala universitet.
- Berg, G., Englund, T. & Lindblad, S. red. (1995) *Kunskap, Organisation, Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, E. (2005) *Det nära ledarskapet – en studie i en medelstor kommun*. Institutionen för pedagogik och metodik, Göteborgs universitet.
- Bolman, L. & Deal, T. (1997) *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1982) *Sociological Paradigms and Organisational Analyses*. Aldershot: Gower.
- Bäckström, H. (2005) *Organisation 2002. En kvalitativ utvärdering av grundskolans ledningsfunktion*. (Stencil)
- Carlgren, I. (1986) *Lokalt utvecklingsarbete*. (Diss) Göteborg studies in Educational sciences 56. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999) *Skola i utveckling. När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket.

- Carlgren, I. & Marton, F. (2000) *Lärare av i morgon*. Pedagogiska Magasinet skriftserie, nr 1. Kristianstad: Lärarförbundets Förlag.
- Castells, M. (2000) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Band I: Nätverkssamhällets framväxt. Göteborg: Doxa.
- Cregård, A. (2000) *Förvaltningschefers styrning. En studie av praktik och representation i skolans värld*. (Diss.) Göteborg: Förvaltningshögskolan, Göteborgs universitet.
- Ds 1999:1 *Utan timplan med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2005:16 *Att fånga kunskandet om lärande och undervisning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Ekholm, M. et al (2000) *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ekvall, G. (1988) *Förnyelse och friktion. Om organisation, kreativitet och innovation*. Borås: Natur och Kultur.
- Ekvall, G. red. (1996) *Navigatör och Inspiratör*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1986) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. (Diss.) Lund: Studentlitteratur/Chartwell Bratt.
- Erdis, M. (2003) *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur.
- Falk, T. & Sandström, B. (1995) *Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag – en balansakt på slak lina*. Stockholm: Skolverket.
- Fullan, M & Stiegbauer (1982/1991) *The (new) meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, Colombia University
- Fullan, M. (1993) *Change Forces. Probing the depths of educational reforms*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1998) *What's worth fighting for in headship?* Bristol: Open University Press.
- Gillberg, M. (1999) *From Green Image to Green Practice. Normative action and Self-regulation*. (Diss.) Lund Studies in Sociology of Law 6, Lunds universitet.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Ill: Aldine.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000) *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Grossin, L. (2002) Rektorerna i framgångsrika skolor. Artikel i *Nordisk Pedagogik vol.23, nr 3/2002*.
- Gustavsson, B. (1996) *Bildning i vår tid*. Borås: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Gärdenfors, P. (2006) *Den meningsökande människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hallerström, H. & Kallos, D. (1984) *En utvärdering av lokalt utvecklingsarbete i Helsingborgs kommun*. Pedagogiska rapporter nr 39. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Hallerström, H. (1988) *Utvärdering av utvecklingsarbete inom skola, förskola och boendemiljö*. Pedagogiska rapporter nr 46. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Hallerström, H. (1989) *Skolförändring och decentralisering*. (Licentiatavhandling) Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, forskningsrapport 50.
- Hallerström, H. red. (1997) *Kreativa lärmiljöer. En studie av högstadieskolor*. Lund: Rektorsutbildningen.
- Hallerström, H. & Höper, F. (2003) *Uppföljning av organisation 2002*. (Stencil)
- Hallerström, H. (2005) *Skolledarskap för förändring och utveckling*. Research report in Sociology of Law, 2005:3, Lund: Lund University.
- Hirdman, Y. (1988) Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. i *Kvinnovetenskaplig tidskrift nr 3 1988*.
- Henningsson-Yousif, A. (2003) *Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikernas, lärares och elevers resonemang om skolan*. (Diss.) Uppsala Studies in Education 100. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hultman, G. (1981) *Organisationsutveckling genom ledarutbildning*. Linköping Studies in Education, No 13. (Diss.) Universitetet i Linköping: Pedagogiska institutionen.
- Hultman, G. (1998) *Spindlar i känsliga nätverk. Skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Linköpings universitet. Skapande vetande nr 34:1998.

- Hultman, G. (2001) *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hydén, H. (1978) *Rättens samhälleliga funktioner*. (Diss) Department of Sociology of Law, Lund University. Studentlitteratur.
- Hydén, H. (1997) *Rättssociologi – då och nu*. Lund Studies in Sociology of Law 1. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Hydén, H. red. (1998) *Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling*. Research Report 1998:1 Sociology of Law, Lund: Lund University.
- Hydén, H. red. (1999) *Aspekter av och perspektiv på normer. Rättssociologer reflekterar kring normer*. Research Report 1999:3 Sociology of Law, Lund: Lund University.
- Hydén, H. (2002) *Normvetenskap*. Lund Studies in Sociology of Law. Lund University.
- Hydén, H. (2004) Reflektioner från arbetsgrupp 15, i Rejmer, A. (red.) *Normvetenskapliga reflektioner – artiklar om rättssociologi som normvetenskap*. Research Report in Sociology of Law 2004:5. Lund: Lunds universitet.
- Johansson, O. & Kallos, D. red. (1996) *Tänk utveckling! En antologi om skolans kvalitet och effektivitet – vad kan ledaren göra?* Rektorsutbildningens skriftserie nr. 3. Umeå: Rektorsutbildningen.
- Kallós, D. (1980) *Den nya pedagogiken. En analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. Alma-serien 89.
- Kallós, D. (1982) *School and curriculum Reforms in Sweden: Theoretical considerations*. Pedagogical Bulletin, 8. Department of education, University of Lund.
- Klasson, A. (1974) *Skolledare i grundskolan: Beskrivning av arbetsuppgifter med intervjudata som bakgrund*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 245. Malmö: Lärarhögskolan.
- Kolb, D. (1984) *Experimental learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kouzes, J. & Mico, P. (1979) Domain theory. An introduction to organizational behaviour in human service organizations. In: *The Journal of applied behavioural science vol. 15*(1979).
- Kronvall, K. et al (1991) *Förändring och lärande. En utmaning för offentlig sektor*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, K. & Kallenberg, K. red. (2003) *Direkt ledarskap*. Försvarsmakten. Värnamo: Försvarshögskolan och Försvarsmakten.
- Liedman, S-E. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. WSOY, Finland: Bonnier Alba.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2002) *Changing leadership for changing times*. Open University press. Buckingham, Philadelphia.
- Liljequist, K. (1994) *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986, 2002) *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Göteborg: HLS.
- Lundgren, U.P. (1977) *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Gleerups.
- Lundgren, U.P. (1981) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundquist, L. (1998) *Demokratins väktare. Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan*, Lpfö 98. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan*, Allmän del, Lgr 80, Skolöverstyrelsen (SÖ) och Liber Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1996) Fördelningen manligt-kvinnligt av lärare och skolledare i grundskolan och gymnasieskolan från 1960-1995. Uppsala: *Årsbok i svensk utbildningshistoria. Volym 182*.
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Moxnes, P. (1984) *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås: Natur och Kulur.
- Murphy, J. & Louis, K.S. (1994) *Reshaping the Principalship. Insights from transformational reform efforts*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Myndigheten för skolutveckling (2004) *Skolledares bakgrund. Enkätstudie*. Stockholm

- Mårdén, B. (1996) *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap*. (Diss.) Göteborg studies in educational sciences 108. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Møller, J. (1995) *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradition og profession*. (Diss) Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nestor, B. (1995) Skolledaren och det pedagogiska ledarskapet, i Berg, G., Englund, T. & Lindblad, S. red. (1995) *Kunskap, Organisation, Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Nihlfors, E. (1998) *Mod att leda en skola i utveckling*. Växjö: Förlagshuset Gothia.
- Nihlfors, E. (2003) *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. (Diss.) Uppsala Studies in Education. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nordänger, U. K. (2002) *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. (Diss.) Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarytbildningen Malmö.
- Nytell, U. (1994) *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. (Diss) Uppsala studies in education: 58 Uppsala universitet.
- OECD (2001) *New School Management approaches*. Paris: OECD Publications.
- Olofsson, S. S. (1998) *Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola*. (Diss.) Stockholm Almqvist & Wicksell.
- Olsson, J. (2002) *Bra att veta om planer i skolan*. (Stencil)
- Olsson, P. (2003) *Legal Ideas and Normative Realities. A case study of children's right and child labor activity in Paraguay*. (Diss.) Lund Studies in Sociology of Law 19. Lund University.
- Persson, A., Andersson, G. & Lindström – Nilsson, M. (2001) *Framgångsrikt skolledarskap i olika kulturer*. Delrapport. Lund: Sociologiska institutionen.
- Persson, A. red. (2003) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, I. (2002) *Skolledare i grundskolan: en fallstudie av biträdande rektors möte med skolledning*. (Diss) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, L. (2005) *Rektor reagerar och agerar. En studie kring förordningen om kvalitetsredovisning*. (Magisteruppsats.) Lund: Enheten för rättssociologi, Lunds universitet.
- Pierce, C. S. & Matz, R. (1990) *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Regeringens proposition 1975/76:39 *Skolans inre arbete*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1980/81:97 *Skolforskning och skolutveckling m.m.* Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1988/89:4 *Skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1990/91:18 *Ansaret för skolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1998/99:110 *Vissa skolfrågor m.m.* Stockholm: Riksdagen.
- Rejmer, A. red. (2004) *Normvetenskapliga reflektioner – artiklar om rättssociologi som normvetenskap*. Research Report in Sociology of Law 2004:5. Lund: Lunds universitet.
- Rolfson, M. (1994) *Unga på drift. Om sociala normer och social kontroll på Rosengård*. (Diss). Department of Sociology of Law, Lund University.
- Rombach, B. (1991) *Det går inte att styra med mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998) *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (1998) *Utmående eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. (Diss) Göteborg Studies in Educational Sciences 120.
- Scherp, H-Å. (2002) *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- Senge, P. (1995) *Den femte disciplinen*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Sennet, R. (2000) *När karaktärerna krackelerar*. Stockholm: Atlas.
- Skolverket (1992) *Rektor för framtidens skola. Måldokument för rektorsutbildningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999) *Skolpolitiker, eldsjälar och andra aktörer*. Stockholm: Skolverkets rapport 166.
- Skolverket (2002) *Rektor – demokratisk, utmanande ledare. Måldokument för rektorsutbildningen*. Stockholm: Skolverket.
- SFS 1997:702, med ändring enligt SFS 2001:649, SFS 2005:609. *Förordning om kvalitetsredovisning i skolan*.

- SOU 1978:52 *Lägg besluten närmare människorna*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1997:121 *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 2002:121 *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Betänkande från Skollagskommittén. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 2004:35 *Utan timplan – med målen i sikte*. Delbetänkande av Timplanedelegationen. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 2004:116 *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Betänkande av Utredningen om skolans ledningsstruktur. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 2005:101 *Utan timplan – för målinriktat lärande. Slutbetänkande från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:102 *Utan timplan – forskning och utvärdering. Antologi från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stållhammar, B. (1984) *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision och verklighet*. (Diss.) Uppsala Studies in Education, 22. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Stållhammar, B. (1985) *Skolledning i förändring*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Stjernquist, P. (1973) *Laws in the Forests. A study of Public Direction of Swedish Private Forestry*. Lund: Gleerps.
- Sunesson, S. (1981) *Byråkrati och historia. Fem studier i politik och organisation*. Lund: Arkiv förlag.
- Svedberg, L. (2000) *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. (Diss.) Studies in Educational Science 26. Göteborg: HLS förlag.
- Svensson, L. (1977) On qualitative differences in learning: III Outcome and processes. *In British Journal of Educational Psychology*, 46.
- Svensson, M. (2005) *Strategier för ökad efterlevnad på trafikområdet. Lagstiftning, polisiärt arbete och sanktioner*. Research Report in Sociology of Law 2005:1 Lund: Lund University.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Prisma.
- Söderberg Forslund, M. (2000) *Kvinnor och skolledarskap. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Thomsson, H. (2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tillberg, U. (2003) *Ledarskap och samarbete. En jämförande fallstudie i tre skolor*. (Diss.) Stockholm: EFI.
- Tiller, T. (1997) *Den tänkande skolan. Utveckling på skolans egna villkor*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Torper, U. (1982) *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*. (Diss.) Lund: Gleerups.
- Ullman, A. (1997) *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare*. (Diss.) Stockholm: Lärarhögskolan.
- Utbildningsdepartementet (2001) *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 4.
- Weick, K. (1983) Educational organizations as loosely coupled systems. *In* Baldrige J. V. & Deal T. ed. (1983). *The dynamics of Organizational Change in Education*. Berkely, Calif.: McCutchan corporation.
- Wennås, O. (1994) *Rektorsrollen i ett styrningsperspektiv*. Rektorsutbildningens skriftserie. Uppsala: Rektorsutbildningen.
- Wenglén, R. (2005) *Från dum till klok – en studie av mellancheferers lärande*. (Diss.) Lund: Institutet för Ekonomisk forskning, Ekonomihögskolan. Lunds universitet.
- Werner, L. (2004) *Grundskolans regelbok 2004/5*. Stockholm: Nordstedts juridik.
- Westlund, I. (1996) *Skolbarn av sin tid – en studie av skolbarns upplevelse av tid*. (Diss.) Linköpings studies in Education and Psychology, nr 49. Linköping.
- Widerberg, K. (1978) *Kvinnans rättsliga och sociala ställning i Sverige 1750-1980*. (Diss.) Department of Sociology of Law, Lund University.
- Wingård, B. (1998) *Att vara rektor och kvinna*. (Diss.) Uppsala universitet, Uppsala Studies in Education 73.

- Wickenberg, P. (1999) *Normstödjande strukturer*. När miljötematiken börjar slå rot i skolan. (Diss.) Lund Studies in Sociology of Law 5, Lund: Lund University.
- Wickenberg, P. (2004) Norm supporting structures in environmental education and education for sustainable development. In Wickenberg, P. et al eds. (2004) *Learning to change our world? Swedish research on education & sustainable development*. Lund: Studentlitteratur.
- Wickenberg, P. et al eds. (2004) *Learning to change our world? Swedish research on education & sustainable development*. Lund: Studentlitteratur.
- Viggósson, H. (1998) *I fjärran blir fjällen blå. En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap*. (Diss.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International (Studia psychologica et paedagogica. Series altera 134)
- Yukl, G. (2005) *Leadership in organisations* (sixth edition) University at Albany. State University of New York. Upper Saddle River NJ 07458: Pearson, Prentice Hall.
- Åhlander, L. (2002) *Pedagogiskt ledarskap, vad är det?* (Intervjuer med 10 skolledare. Ej publicerat material.)
- Åström, K. (1988) *Socialtjänstlagstiftningen i politik och förvaltning. En studie av parallella normbildningsprocesser*. (Diss.) Juridiska institutionen, Lund Studies in Law and society. Lund University press.



LUNDS
UNIVERSITET

Rättssociologi
Sociologiska institutionen

2004-02-06

Bilaga 1

Till Dig som ingår i forskningsprojektet "Skolledarskap för förändring och utveckling"

Under år 2002 träffade jag Dig för en intervju, som en del av mitt forskningsprojekt om "skolledarskap för förändring och utveckling". Senare under året följde jag Dig också under en hel dag för att få belyst en del av det vi samtalade om i intervjun.

Under år 2003 har forskningsarbetet delvis bromsats upp av att Myndigheten för Skolutveckling drog tillbaka alla forskningsmedel, för att sedan ge tillbaka medel till vissa projekt, däribland det som jag arbetar med. Nu under år 2004 kommer jag, tillsammans med kollegor på Lunds universitet, att avsluta arbetet och färdigställa en rapport, som jag hoppas och tror kan bli intressant.

Du har fått, eller kommer att få, ett brev från Per Wickenberg, som ger dig möjlighet att kommentera hur du uppfattat intervjusituationen och besöket hos dig mot bakgrund av att jag också är anställd i kommunen. Var det ett dilemma för dig eller ej? Du svarar anonymt på det till Per Wickenberg och vi ber dig utnyttja den möjligheten.

I det här brevet finns en utskrift av min intervju med dig. Jag har själv skrivit ut det från bandspelaren. Utskriften följer "talspråket" men är skrivet i skriftspråk för läsbarhetens skull. I viss mån har jag rensat bort vissa småord som i talet bara används som utfyllnad.

Jag skulle vilja be dig att läsa igenom hela intervjun för att återknytta till vad samtalet handlade om. Sedan skulle jag vilja att vi träffas under 30 minuter där du ger mig återkoppling på hur du ser på intervjuinnehållet. Jag berättar hur intervjuerna kommer att ingå i rapporten och du kan ställa frågor. Där vill jag redan nu påpeka, som jag också sagt tidigare, att namn och annat identifierbart inte kommer att framgå, även om det kan finnas med i den här utskriften. Hela intervjumaterialet är det bara jag som har tillgång till! Jag tycker att intervjusamtalet är mycket givande och jag hoppas att det också ger dig tankar om ledarskapet. Vi ses längre fram kring detta!

Hälsningar från Helena Hallerström



LUNDS
UNIVERSITET

Rättssociologi
Sociologiska institutionen

2004-02-16

Bilaga 2

"Skolledarskap för förändring och utveckling"

Nu börjar Helena Hallerströms och vårt forskningsprojekt gå mot sitt slut. Det kommer att vara klart med en slutrapport i december 2004. Du kommer självklart att få denna rapport tillsänd dig när den är klar.

Jag vet att du och några av dina skolledarkollegor har varit en viktig aktör och bidragsgivare i detta arbete bland annat genom att ställa upp vid intervjuer och samtal med Helena. Det uppskattar vi och vi hoppas också att du och dina skolledarkollegor i gengäld kommer att ha nytta av resultaten.

Det finns en sak som jag för min del vill be dig om: skriv ner dina egna personliga reflektioner kring att Helena Hallerström har två olika roller i era möten: *dels* att Helena är medarbetare vid utvecklingsavdelningen i Falkenbergsskolförvaltning - *dels* att Helena är forskare med det ovan nämnda forskningsprojektet.

Min fråga till dig är: har det påverkat dig i intervjusituationen att Helena även är anställd på förvaltningen?

Skriv ned dina reflektioner på ett papper (gärna maskinskrivet) och skicka till mig i det bifogade, frankerade kuvertet adresserat till mig personligen vid avdelningens för rättssociologi vid Lunds universitet. Gör det gärna anonymt om du föredrar det. Jag garanterar dig fullständig anonymitet.

Varför ber jag dig om detta? Jo, i forskningsgruppen tycker vi det är viktigt att de som blivit intervjuade av Helena ska få egna möjligheter att lämna sina egna synpunkter och funderingar direkt till oss i forskningsgruppen i Lund och om så önskas helt anonymt. Det är en forskningsetisk väsentlig fråga att behandla de intervjuade på detta sätt.

Tack på förhand för din hjälp!

Vi återkommer senare i höst med ytterligare informationer om forskningsprojektet. Du får gärna höra av dig direkt till mig om du har några frågor.

Hälsningar!

Per Wickenberg, fil dr, docent i rättssociologi

Om rektorernas syn på Forskarens roll.¹⁷⁸

En viktig aspekt i detta forskningsprojekt handlar om forskarens egen ställning och relation till det objekt som hon/han undersöker. Forskaren är i det här fallet dels Forskaren, och dels Medarbetaren, dvs. en del i förvaltningsledningen med ett halvtidsarbete i kommunen. Forskaren och handledarna i forskargruppen har varit medvetna om detta metodologiska dilemma alltsedan forskningsprojektets planering och inledning. Metoden att forskaren är en del av själva undersökningsfältet medger i flertalet fall tillgång till unika fakta och kvalitativt värdefulla informationer som annars kanske inte varit möjliga att erhålla. Detta ses som en positiv aspekt i den här studien. Å andra sidan är det lätt hänt att forskaren tappar sitt nödvändiga kritiska och självständiga utifrånperspektiv på forskningsobjektet. Forskaren blir med sitt inifrånperspektiv starkt påverkad av den verklighet han/hon möter och kan dessutom omedvetet eller medvetet själv påverka undersökningsobjektet. Forskaren blir en integrerad del av det sociala undersökningssammanhanget och kan således inte alltid klart och tydligt ”se skogen för alla träd”. Man talar ibland om att forskaren ”goes native” på en välbekant hemmaplan.

För att hålla detta fenomen under samhällsvetenskapligt god och acceptabel kontroll – följande en etablerad vetenskaplig praxis för detta – har forskargruppen arbetat med följande arbetssätt. De två utomstående forskningsledarna i Lund har ofta och systematiskt återkommit till just frågor om ”hur vet Forskaren detta?” och sökt att lyfta ut Forskaren ur sitt inifrånperspektiv för att kunna se forskningsobjektet ”utifrån”. Vidare har handledarna från sina självständiga utgångspunkter efter en längre tid själva och direkt kommunicerat med de 12 intervjupersonerna (våren 2004). I direkt riktade brev¹⁷⁹ till de intervjuade (med separata och frankerade svarskuvert) har forskningsledarna i Lund tillfrågat dessa under helt anonyma former om forskarens två roller i kommunen: ”har det påverkat dig i intervjusituationen att Helena Hallerström även är anställd på förvaltningen?”

10 av de 12 skolledarna har besvarat den frågan och skickat in sina svar inom en tidrymd av ca 2 månader.¹⁸⁰ Flertalet av skolledarna har i sina svar valt att frivilligt uppge sina namn. En av 10 har valt att svara anonymt och det är samtidigt det enda av svaren som har en kritisk inställning till forskarens närvaro i sina två skilda roller i kommunen.

¹⁷⁸ Detta avsnitt har skrivits av Per Wickenberg.

¹⁷⁹ Se bilaga 2.

¹⁸⁰ För att vara explicit övertydlig när det gäller hanteringen av de insända svaren så har forskaren självklart inte sett de insända svaren från rektorerna eller tagit del av innehållet under forskningsprojektets gång. Detta gäller även vid rapportsammanställningen, då detta avsnitt helt och hållet skrivits av en av handledarna. Svaren förvaras inlåsta hos handledaren i Lund och har varit så hela tiden.

”Jag är en av flera rektorer som har deltagit i Helena Hallerströms forskningsprojekt och tycker att det har påverkat mig att hon är anställd på förvaltningen. Det blev ett väldigt intimt granskande från hennes sida i min vardag och i min skolledarroll som är både nyttigt för henne och mig. Det är dock bilder som hon säkert både medvetet och omedvetet kommer att bära med sig i vårt framtida utvecklingsarbete tillsammans. Jag hade föredragit om hon hade gjort studien i en annan kommun där hon inte har några bindningar.”

Från de andra 9 rektorerna har vi vid Lunds universitet erhållit följande svar (här utan att ange skolledarnas namn trots att dessa tydligt satts ut i breven av den skrivande):

”Jag har inte upplevt något problem eller dilemma med intervjusituationerna, utan ser det som mycket positivt med hennes forskningsprojekt. Helena har ju inte så mycket tid i sin kommunala anställning på förvaltningen och hennes arbetsuppgift är begränsad mot kvalitetsarbete - faktorer som jag kan känna/uppleva som orsak till att jag inte upplever några problem med roller etc.”

”För min del har det inte varit negativt att Helena har två roller i (kommunen), utan det har snarare varit positivt. I och med att jag känner Helena sedan tidigare och har ett förtroende för hennes kompetens så har jag ansträngt mig lite mer när jag har försökt att förklara mina bevekelsegrunder till olika beslut i vardagen.”

”När det gäller din fråga ang. Helenas dubbla roller så har det inte påverkat mig i intervjusituationen.”

”När jag först fick ta del av att Helena skulle göra en intervju, infann sig en undran kring just det ni vill ha reda på. Hon har ju funnits med i vårt ledningsteam sedan flera år men också varit med vid otaliga träffar som förvaltningen haft med (namn) under 90-talet. Det är alltid spännande med forskning och att Helena skulle utnyttja detta på något sätt förefaller som helt orimligt. Vad nytta skulle hon ha av detta? Om hon får information som skulle vara till förfång så skulle hon inte meddela detta. Oavsett om det skulle vara till fördel eller nackdel för mig så tror jag att all information i detta fall är bra för ledare i organisationer. Jag har fullt förtroende för Helena att hon handskas med information på ett klokt och förnuftigt sätt.

Att hon var anställd på förvaltningen under vårt samtal var helt okey. Om jag påverkades av detta, upplevde jag inte men det kan undermedvetet funnits vissa undvikande svar med tanke på hennes roll på förvaltningen. Jag vet med mig att jag har svarat efter bästa förmåga och att jag inte ägnat intervjun någon mer tanke utan mår väl.”

”Frågan som du ställer är helt motiverad. Helena är anställd av förvaltningen i (kommunen), för att arbeta med kvalitetsredovisningen. Hon har ingen allmän funktion på förvaltningen och det är inte en person som vi rektorer träffar så ofta. Jag träffade dock Helena i ett annat projekt på min tidigare arbetsplats för några år sedan. Hon hade då ett helt annat uppdrag.

När jag sedan blev en av dem som Helena intervjuade kände jag inte på något sätt att det påverkade mina svar. Jag tycker tvärtom att jag var ärligare och tydligare.”

”Jag tycker inte att jag har känt mig påverkad i intervjusituationen av att Helena varit anställd på förvaltningen. Helena har ingen arbetsledande ställning vilket gör att jag känt att intervjun varit Ok. Däremot vill jag påpeka att det är positivt att en på förvaltningen är intresserad av Rektors roll vilket kan ha positiva följder.”

”I intervjusituationen har Helenas anställning i (kommunen) inte haft någon påverkan. Jag har inte över huvudtaget haft några funderingar kring detta utifrån det perspektivet utan endast försökt att vara Helena behjälplig i sitt forskningsarbete.”

”För mig har det ej varit något problem att Helena Hallerström dels är medarbetare i förvaltningens utvecklingsavdelning och dels är forskare i detta forskningsprojekt. Jag har enbart känt det som en tillgång att Helena är insatt i de tankar och idéer som finns i vår verksamhet.”

”Mitt svar på din fråga är i detta fallet ett entydigt NEJ. Jag har inte påverkats av att hon varit anställd. Jag frågade om det jag sa var helt sekretessbelagt och jag litar givetvis på Helena i detta fall. Om det påverkat mig i intervjun så var det endast positivt då jag visste att hon hade en förförståelse vilket gjorde det lättare att få djup i intervjun. Jag kunde även ge signaler till förbättringar så på ett sätt så utnyttjade jag tillfället att själv påverka skolutvecklingen utifrån mina tankar.”

Sammanfattningsvis om svaren ovan kan noteras att endast en av de svarande 10 rektorerna uttalar sig negativt till att bli intervjuad av Helena. Detta svar innehåller även ett moment av positivt granskande för båda parter i intervjun. Vad de två rektorer som inte har besvarat frågan tycker vet vi intet om och det är knappast värt att spekulera över heller. Övriga 9 som svarat är utan undantag positivt inställda till att Helena har intervjuat dem trots sina dubbla roller i kommunen och de menar att det inte har påverkat dem negativt. En del av rektorerna ser även andra positiva värden i det faktum att Helena har haft två roller i kommunen. Min slutsats blir att Helenas roller som Medarbetare och Forskare inte – med ett undantag - har medfört några negativa konsekvenser i intervjusituationerna.

Publikationer från Sociologiska institutionen Lunds universitet

Beställes från Sociologiska institutionen, Box 114, 221 00 Lund

Telefax 046-222 47 94 E-post repro@soc.lu.se.

Vänligen ange person- eller organisationsnummer.

Böckerna levereras mot faktura.

Aktuella priser anges på www.soc.lu.se/info/publ.

Lund Dissertations in Sociology (ISSN 1102-4712)

- 13 Anders Neergaard *Grasping the Peripheral State: A Historical Sociology of Nicaraguan State Formation* 401 sidor ISBN 91-89078-00-4 (1997)
- 14 Gudmund Jannisa *The Crocodile's Tears: East Timor in the Making* 328 sidor ISBN 91-89078-02-0 (1997)
- 15 Eduardo Naranjo *Den auktoritära staten och ekonomisk utveckling i Chile: Jordbruket under militärregimen 1973-1981* 429 sidor ISBN 91-89078-03-9 (1997)
- 16 Arne Wangel *Safety Politics and Risk Perceptions in Malaysian Industry* 404 sidor ISBN 91-89078-06-3 (1997)
- 17 Jan Inge Jönhill *Samhället som system och dess ekologiska omvärld: En studie i Niklas Luhmanns sociologiska systemteori* 521 sidor ISBN 91-89078-09-8 (1997)
- 18 Per Lindquist *Det klyvbara ämnet: Diskursiva ordningar i svensk kärnkraftspolitik 1972-1980* 445 sidor ISBN 91-89078-11-X (1997)
- 19 Elvi Richard *I första linjen: Arbetsledares mellanställning, kluvenhet och handlingsstrategier i tre organisationer* 346 sidor ISBN 91-89078-17-9 (1997)
- 20 Mia Einarsson-Wahlgren *Jag är konstnär! En studie av erkännandeprocessen kring konstnärskapet i ett mindre samhälle* 410 sidor ISBN 91-89078-20-9 (1997)
- 21 Margareta Nilsson-Lindström *Tradition och överskridande: En studie av flickors perspektiv på utbildning* 165 sidor ISBN 98-89078-27-6 (1998)
- 22 Margareta Popoola *Det sociala spelet om Romano Platso* 294 sidor ISBN 91-89078-33-0 (1998)
- 23 Annika Eriksson *En gangster kunde kanske älska sin mor... Produktionen av moraliska klichéer i amerikanska polis- och deckarserier* 194 sidor ISBN 91-89078-36-5 (1998)

- 24 Teketel Abebe Kebede *'Tenants of the State': The Limitations of Revolutionary Agrarian Transformation in Ethiopia, 1974-1991* 364 sidor
ISBN 91-89078-38-1 (1998)
- 25 Vesa Leppänen *Structures of District Nurse – Patient Interaction*
256 sidor ISBN 91-89078-44-6 (1998)
- 26 Zeth Idof Ståhl *Den goda viljans paradoxer: Reformers teori och praktik speglade i lärares erfarenheter av möten i skolan* 259 sidor ISBN 91-89078-45-4 (1998)
- 27 Bengt-Åke Gustafsson *Symbolisk organisering: En studie av organisatorisk förändring och meningsproduktion i fyra industriföretag* 343 sidor
ISBN 91-89078-48-9 (1998)
- 28 Martin Munk *Livsbaner gennem et felt: En analyse af eliteidrætsudøveres sociale mobilitet og rekonversioner af kapital i det sociale rum* 412 sidor
ISBN 91-89078-72-1 (1999)
- 29 Lottie Wahlin *Den rationella inbrottstjuven? En studie om rationalitet och rationellt handlande i brott* 172 sidor ISBN 91-89078-85-3 (1999)
- 30 Chris Mathieu *The Moral Life of the Party: Moral Argumentation and the Creation of meaning in the Europe Policy Debates of the Christian and Left-Socialist Parties in Denmark and Sweden 1960-1996* 404 sidor
ISBN 91-89078-96-9 (1999)
- 31 Roland Ahlstrand *Förändring av deltagandet i produktionen: Exempel från slutmonteringsfabriker i Volvo* 165 sidor ISBN 91-7267-008-8 (2000)
- 32 Mikael Klintman *Nature and the Social Sciences: Examples from the Electricity and Waste Sectors* 209 sidor ISBN 91-7267-009-6 (2000)
- 33 Kerstin Hultén *Datorn på köksbordet: En studie av kvinnor som distansarbetar i hemmet* 181 sidor ISBN 91-89078-77-2 (2000)
- 34 Åke Nilsén *"en empirisk vetenskap om duet": Om Alfred Schutz bidrag till sociologin* 164 sidor ISBN 91-7267-020-7 (2000)
- 35 Magnus Karlsson *Från Jernverk till Hjärnverk: Ungdomstidens omvandling i Ronneby under tre generationer* 233 sidor ISBN 91-7267-022-3 (2000)
- 36 Verica Stojanovic *Unga arbetslösa ansikten: Identitet och subjektivitet i det svenska och danska samhället* 237 sidor ISBN 91-7267-042-8 (2001)
- 37 Bradley D. Knopff *Reservation Preservation: Powwow Dance, Radio, and the Inherent Dilemma of the Preservation Process* 218 sidor
ISBN 91-7267-065-7 (2001)
- 38 Sergio Cuadra *Mapuchefolket – i gränsernas land: En studie av autonomi, identitet, etniska gränser och social mobilisering* 247 sidor
ISBN 91-7267-096-7 (2001)
- 39 Charlotta Ljungberg *Bra mat och dåliga vanor: Om förtroendefulla relationer och oroliga reaktioner på livsmedelsmarknaden* 177 sidor
ISBN 91-7267-097-5 (2001)
- 40 Christina Spännar *Med främmande bagage: Tankar och erfarenheter hos unga människor med ursprung i annan kultur, eller Det postmoderna främlingskapet* 232 sidor ISBN 91-7267-100-9 (2001)
- 41 Rolf Larsson *Between Crisis and Opportunity: Livelihoods, diversification, and inequality among the Meru of Tanzania* 519 sidor Ill. ISBN 91-7267-101-7 (2001)

- 42 Fouday Kamara *Economic and Social Crises in Sierra Leone: The Role of Small-scale Entrepreneurs in Petty Trading as a Strategy for Survival 1960-1996* 239 sidor ISBN 91-7267-102-5 (2001)
- 43 Birgitta Höglund *Ute & Inne: Kritisk dialog mellan personalkollektiv inom psykiatri* 206 sidor ISBN 91-7267-103-3 (2001)
- 44 Christopher Kindblad *Gift and Exchange in the Reciprocal Regime of the Miskito on the Atlantic Coast of Nicaragua, 20th Century* 279 sidor ISBN 91-7267-113-0 (2001)
- 45 Erik Wesser *"Har du varit ute och shoppat, Jacob?" En studie av Finansinspektionens utredning av insiderbrott under 1990-talet* 217 sidor ISBN 91-7267-114-9 (2001)
- 46 Henrik Stenberg *Att bli konstnär: Om identitet, subjektivitet och konstnärskap i det senmoderna samhället* 219 sidor ISBN 91-7267-121-1 (2002)
- 47 Adriana Copes *Entering Modernity: The Marginalisation of the Poor in the Developing Countries. An Account of Theoretical Perspectives from the 1940's to the 1980's* 184 sidor ISBN 91-7267-124-6 (2002)
- 48 Carl Cassegård *Shock and Naturalization: An inquiry into the perception of modernity* 249 sidor ISBN 91-7267-126-2 (2002)
- 49 Åsa Waldo *Staden och resandet: Mötet mellan planering och vardagsliv* 235 sidor ISBN 91-7267-123-8 (2002)
- 50 Johan Stierna *Lokal översättning av svenskhet och symboliskt kapital: Det svenska rummet i Madrid 1915-1998* 300 sidor ISBN 91-7267-136-X (2003)
- 51 Malin Arvidson *Demanding Values: Participation, empowerment and NGOs in Bangladesh* 214 sidor ISBN 91-7267-138-6 (2003)
- 52 Mario Zetino Duarte *Vi kanske kommer igen, om det läser sig: Kvinnors och mäns möte med familjerådgivning* 246 sidor ISBN 91-7267-141-6 (2003)
- 53 Lisbeth Lindell *Mellan 'frisk och sjuk: En studie av psykiatrisk öppenvård* 310 sidor ISBN 91-7267-143-2 (2003)
- 54 Peter Gregersen *Making the Most of It? Understanding the social and productive dynamics of small farmers in semi-arid Iringa, Tanzania* 263 sidor ISBN 91-7267-147-5 (2003)
- 55 Frans Oddner *Kafékultur, kommunikation och gränser* 296 sidor ISBN 91-7267-157-2 (2003)
- 56 Torun Elsrud *Taking Time and Making Journeys: Narratives on Self and the Other among Backpackers* 225 sidor ISBN 91-7267-164-5 (2004)
- 57 Erika Jörgensen *Hållbar utveckling, samhällsstruktur och kommunal identitet: En jämförelse mellan Västervik och Varberg* 242 sidor ISBN 91-7267-163-3 (2004)
- 58 Marianne Hedlund *Shaping Justice: Defining the disability benefit category in Swedish social policy* 223 sidor ISBN 91-7267-167-X (2004)
- 59 Jeanette Hägerström *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux: Etnicitet, genus och klass i samspel* 234 sidor ISBN 91-7267-169-6 (2004)
- 60 Filippa Säwe *Att tala med, mot och förbi varandra: Samtal mellan föräldrar och skollärdning på en dövskola* 215 sidor ISBN 91-7267-173-4 (2004)
- 61 Lars-Erik Alkvist *Max Weber och kroppens sociologi* 271 sidor ISBN 91-7267-178-5 (2004)

- 62 Aina Winsvold *Når arbeidende barn mobiliserer seg: En studie av tre unioner i Karnataka, India* 300 sidor ISBN 91-7267-183-1 (2004)
- 63 Stine Thorsted *IT-retorik og hverdagsliv: Et studie af fødevarerhandel over Internet* 219 sidor ISBN 91-7267-186-6 (2005)
- 64 Ove Svensson *Ungdomars spel om pengar: Spelmarknaden, situationen och karriären* 308 sidor ISBN 91-7267-192-0 (2005)
- 65 Anders P. Lundberg *Om Gemenskap: En sociologisk betraktelse* 248 sidor ISBN 91-7267-193-9 (2005)
- 66 Agneta Mallén *Trygghet i skärgårdsmiljö: En studie om rädsla för brott i Åland* 218 sidor ISBN 91-7267-195-5 (2005)
- 67 Anna Ryding *Välviljans variationer; Moraliska gränsdragningar inom brottsofferjourer* 222 sidor ISBN 91-7267-188-2 (2005)
- 68 Veronika Burcar *Gestaltningar av offerefarenheter: Samtal med unga män som utsats för brott* 206 sidor ISBN 91-7267-207-2 (2005)
- 69 Anders Ramsay *Upplysningens självreflexion: Aspekter av Theodor W. Adornos kritiska teori* 146 sidor ISBN 91-7267-208-0 (2005)
- 70 Joakim Thelander *Mutor i det godas tjänst: Biståndsarbetare i samtal om vardaglig korruption* 194 sidor ISBN 91-7267211-0 (2005)
- 71 Birgitta Henecke *Plan & Protest: En sociologisk studie av kontroverser, demokrati och makt i den fysiska planeringen* 272 sidor ISBN 91-7267-213-7 (2006)

Licentiate's Dissertations in Sociology (ISSN-I 403-6061)

- 1996:1 Forsberg, Pia *Välfärd, arbetsmarknad och korporativa institutioner: En studie av Trygghetsrådet SAF/PTK* 147 sidor ISBN 91-89078-07-1
- 1996:2 Klintman, Mikael *Från "trivialt" till globalt: Att härleda miljöpåverkan från motiv och handlingar i urbana sfärer* 171 sidor ISBN 91-89078-46-2
- 1996:3 Höglund, Birgitta *Att vårda och vakta: Retorik och praktik i en rättspsykiatrisk vårdkontext* 215 sidor ISBN 91-89078-68-3
- 1997:1 Jacobsson, Katarina *Social kontroll i dövvärlden* 148 sidor ISBN 91-89078-18-7
- 1997:2 Arvidsson, Adam *Den sociala konstruktionen av "en vanlig Människa": Tre betraktelser kring reklam och offentlighet* 122 sidor ISBN 91-89078-26-8
- 1998:1 Lundberg, Magnus *Kvinnomisshandel som polisärende: Att definiera och utdefiniera* 136 sidor ISBN 91-89078-40-3
- 1998:2 Stojanovic, Verica *Att leva sitt liv som arbetslös... Svenska och danska ungdomars relationer, ekonomi, bostadssituation och värdesättning av arbete* 148 sidor ISBN 91-89078-54-3
- 1998:3 Wesser, Erik *Arbetsmarknad och socialförsäkring i förändring: En studie av långtidssjukskrivning och förtidspensionering på 90-talet* 150 sidor ISBN 91-89078-57-8
- 1999:1 Radmann, Aage *Fotbollslandskapet: Fotboll som socialt fenomen* 167 sidor ISBN 91-89078-81-0
- 1999:2 Waldo, Åsa *Vardagslivets resor i den stora staden* 288 sidor ISBN 91-89078-88-8

- 1999:3 Säwe, Filippa *Om samförstånd och konflikt: Samtal mellan föräldrar och skolläda på en specialskola* 159 sidor ISBN 91-89078-93-4
- 1999:4 Schmitz, Eva *Arbetarkvinnors mobiliseringar i arbetarrörelsens barndom: En studie av arbetarkvinnors strejkaktiviteter och dess inflytande på den svenska arbetarrörelsen* 138 sidor ISBN 91-89078-99-3
- 2000:1 Copes, Adriana *Time and Space: An Attempt to Transform Relegated Aspects in Central Issues of the Sociological Inquiry* 177 sidor ISBN 91-7267-003-7
- 2000:2 Gottskalksdottir, Bergthora *Arbetet som en port till samhället: Invandrarakademikers integration och identitet* 89 sidor ISBN 91-7267-012-6
- 2000:3 Alkvist, Lars-Erik *Max Weber och rationalitetsformerna* 176 sidor ISBN 91-7267-019-3
- 2001:1 Bergholtz, Zinnia *Att arbeta förebyggande: Tankar kring ett hälsoprojekt* 50 sidor ISBN 91-7267-043-6
- 2005:1 Hannah Bing Jackson *Det fragmenterede fællesskab: Opfattelser af sociale fællesskabers funktion og deres udvikling i det senmoderne samfund* 162 sidor ISBN 91-7267-190-4
- 2005:2 Henrik Lundberg *Durkheim och Mannheim som filosofisociologer* 88 sidor ISBN 91-7267-200-5

Lund Studies in Sociology (ISSN 0460-0045)

- 1 Sara Goodman & Diana Mulinari (red) *Feminist Interventions in Discourses on Gender and Development: Some Swedish Contributions* 250 sidor ISBN 91-89078-51-9 (1999)
- 2 Roland Ahlstrand *Norrköpingsmodellen: – ett projekt för ny sysselsättning åt personalen vid Ericsson Telecom AB i Norrköping* 114 sidor ISBN 91-7267-026-6 (2001)
- 3 Göran Djurfeldt & Pernille Gooch *Bondkäringar – kvinnoliv i en manlig värld* 60 sidor ISBN 91-7267-095-9 (2001)
- 4 Karen Davies *Disturbing Gender: On the doctor—nurse relationship* 115 sidor ISBN 91-7267-108-4 (2001)
- 5 Jan Olof Nilsson & Kjell Nilsson *Old Universities in New Environments: New Technology and Internationalisation Processes in Higher Education* 116 sidor ISBN 91-7267-174-2 (2004)

Research Reports in Sociology (ISSN 1651-596X)

- 1996:1 Ahlstrand, Roland *En tid av förändring: Om involvering och exkludering vid Volvos monteringsfabrik i Torslanda 1991-1993* 116 sidor ISBN 91-89078-15-2

- 1997:1 Lindbladh, Eva, et al *Unga vuxna: Berättelser om arbete, kärlek och moral* 192 sidor ISBN 91-89078-14-4
- 1997:2 Lindén, Anna-Lisa (red) *Thinking, Saying, Doing: Sociological Perspectives on Environmental Behaviour* 103 sidor ISBN 91-89078-13-6
- 1997:3 Leppänen, Vesa *Inledning till den etnometodologiska samtalsanalysen* 76 sidor ISBN 91-89078-16-0
- 1997:4 Dahlgren, Anita & Ingrid Claezon *Nya föräldrar: Om kompisföräldraskap, auktoritet och ambivalens* 117 sidor ISBN 91-89078-08-X
- 1997:5 Persson, Anders (red) *Alternativ till ekonomismen* 71 sidor ISBN 91-89078-22-5
- 1997:6 Persson, Anders (red) *Kvalitet och kritiskt tänkande* 67 sidor ISBN 91-89078-25-X
- 1998:1 Isenberg, Bo (red) *Sociology and Social Transformation: Essays by Michael Mann, Chantal Mouffe, Göran Therborn, Bryan S. Turner* 79 sidor ISBN 91-89078-28-4
- 1998:2 Björklund Hall, Åsa *Sociologidoktorer: Forskarutbildning och karriär* 84 sidor ISBN 91-89078-31-4
- 1998:3 Klintman, Mikael *Between the Private and the Public: Formal Carsharing as Part of a Sustainable Traffic System – an Exploratory Study* 96 sidor ISBN 91-89078-32-2
- 1998:4 Lindén, Anna-Lisa & Annika Carlsson-Kanyama *Dagens livsstilar i framtidens perspektiv* 74 sidor ISBN 91-89078-37-7
- 1998:5 Ahlstrand, Roland *En tid av förändring: Dominerande koalitioner och organisationsstrukturer vid Volvo Lastvagnars monteringsfabriker i Tuve 1982-1994* 94 sidor ISBN 91-89078-37-3
- 1998:6 Sahlin, Ingrid *The Staircase of Transition: European Observatory on Homelessness. National Report from Sweden* 66 sidor ISBN 91-89078-39-X
- 1998:7 Naranjo, Eduardo *En kortfattad jämförelse mellan den asiatiska och chilenska socioekonomiska erfarenheten* 42 sidor ISBN 91-89078-42-X
- 1998:8 Bosseldal, Ingrid & Johanna Esseveld *Bland forskande kvinnor och teoretiserande män: Jämställdhet och genus vid Sociologiska institutionen i Lund* 103 sidor ISBN 91-89078-59-4
- 1998:9 Bosseldal, Ingrid & Carl Hansson *Kvinnor i mansrum: Jämställdhet och genus vid Sociologiska institutionen i Umeå* 82 sidor ISBN 91-89078-60-8
- 1998:10 Bosseldal, Ingrid & Merete Hellum *Ett kvinnligt genombrott utan feminism? Jämställdhet och genus vid Sociologiska institutionen i Göteborg* 83 sidor ISBN 91-89078-61-6
- 1998:11 Morhed, Anne-Marie *Det motstridiga könet: Jämställdhet och genus vid Sociologiska institutionen i Uppsala* 103 sidor ISBN 91-89078-62-4
- 1998:12 Bosseldal, Ingrid & Sanja Magdalenic *Det osynliga könet: Jämställdhet och genus vid Sociologiska institutionen i Stockholm* 71 sidor ISBN 91-89078-63-2

- 1998:13 Bosseldal, Ingrid & Stina Johansson *Den frånvarande genusteorin: Jämställdhet och genus vid Sociologiska institutionen i Linköping* 62 sidor ISBN 91-89078-64-0
- 1998:14 Hydén, Håkan & Anna-Lisa Lindén (red) *Lagen, rätten och den sociala tryggheten: Tunnelbygget genom Hallandsåsen* 154 sidor ISBN 91-89078-67-5
- 1998:15 Sellerberg, Ann-Mari (red) *Sjukdom, liv och död – om samband, gränser och format* 165 sidor ISBN 91-89078-66-7
- 1999:1 Pacheco, José F. (ed.) *Cultural Studies and the Politics of Everyday Life: Essays by Peter Dahlgren, Lars Nilsson, Bo Reimer, Monica Rudberg, Kenneth Thompson, Paul Willis. Introductory comments by Ron Eyerman and Mats Trondman* 105 sidor ISBN 91-89078-84-5
- 1999:2 Lindén, Anna-Lisa & Leonardas Rinkevicius (eds.) *Social Processes and the Environment – Lithuania and Sweden* 171 sidor ISBN 91-7267-002-9
- 2000:1 Khalaf, Abdulhadi *Unfinished Business – Contentious Politics and State-Building in Bahrain* 120 sidor ISBN 91-7267-004-5
- 2000:2 Pacheco, José F. (red.) *Kultur, teori, praxis: Kultursociologi i Lund* 238 sidor ISBN 91-7267-015-0
- 2000:3 Nilsson, Jan Olof *Berättelser om Den Nya Världen* 92 sidor ISBN 91-7267-024-X
- 2001:1 Alkvist, Lars-Erik *Max Webers verklighetsvetenskap* 147 sidor ISBN 91-7267-099-1
- 2001:2 Pacheco, José F. (red) *Stadskultur: Bidrag av Eric Clark, Richard Ek, Mats Franzén, Camilla Haugaard, Magnus Carlsson, Charlotte Kira-Kimby, José F. Pacheco, Margareta Popoola, Ingrid Sahlin, Catharina Thörn, Magnus Wennerhag, Niklas Westberg* 125 sidor ISBN 91-7267-115-7
- 2002:1 Wendel, Monica *Kontroversen om arbetstidsförkortning: En sociologisk studie av tre försök med arbetstidsförkortning inom Malmö kommun* 209 sidor ISBN 91-7267-166-5
- 2002:2 Thelander, Joakim *"Säker är man ju aldrig": Om riskbedömningar, skepsis och förtroende för handel och bankärenden via Internet* 58 sidor ISBN 91-7267-117-3
- 2002:3 Dahlgren, Anita *Idrott, motion och andra fritidsintressen: En enkätundersökning bland 17-åriga flickor och pojkar i Landskrona, Kävlinge och Svalöv* 39 sidor ISBN 91 7267-123-8 (2002)
- 2002:4 Wendel, Monica *Mot en ny arbetsorganisering: En sociologisk studie av några försöksprojekt med flexibla arbetstider och distansarbete inom Malmö kommun* 144 sidor ISBN 91-7267-129-7
- 2002:5 Sörensen, Jill *Utvärderingsmodell för flexibla arbetstider inom Malmö kommun* 76 sidor ISBN 91-7267-132-7
- 2003:1 Mikael Klintman & Kjell Mårtensson, med Magnus Johansson *Bioenergi för uppvärmning – hushållens perspektiv* 98 sidor ISBN 91-7267-148-3
- 2004:1 Sara Johnsdotter *FGM in Sweden: Swedish legislation regarding "female genital mutilation" and implementation of the law* 68 sidor ISBN 91-7267-162-9

- 2004:2 Annika Carlsson-Kanyama, Anna-Lisa Lindén & Björn Eriksson
Hushållskunder på elmarknaden: Värderingar och beteenden 133 sidor
ISBN 91-7267-166-9
- 2005:1 Anna-Lisa Lindén et al *Mat, hälsa och oregelbundna arbetstider*
216 sidor ISBN 91-7267-187-4

Working Papers in Sociology (I404-674I)

- 1997:1 Sjöberg, Katarina (red) *Vetenskapsteori* 92 sidor ISBN 91-89078-10-1
- 1997:2 Lindholm, Jonas & Kirstine Vinderskov *Generationen der blev kulturpendlere: Et kvalitativt studie af unge muslimers hverdag*
171 sidor ISBN 91-89078-19-5
- 1999:1 Jörgensen, Erika *Perspektiv på social hållbarhet i Varberg och Västervik* 65 sidor ISBN 91-89078-75-6
- 1999:2 Holmström, Ola *En utvärdering av en utvärdering eller Berättelsen om hur jag förlorade min sociologiska oskuld* 93 sidor ISBN 91-89078-91-8
- 2000:1 Kimby, Charlotte Kira & Camilla Haugaard *Kroppen i den computermedierede kommunikation* 93 sidor ISBN 91-7267-007-X
- 2000:2 Bing Jackson, Hannah *Forandringer i arbejdslivet og i familjelivet: Om kvinders livsformer ved årtusindeskiftet* 43 sidor ISBN 91-7267-017-7
- 2000:3 Bing Jackson, Hannah *Family and Fertility Patterns in Denmark – a “Postmodern” Phenomenon: On the relationship between women’s education and employment situation and the changes in family forms and fertility*
52 sidor ISBN 91-7267-018-5
- 2002:1 Henecke, Birgitta & Jamil Khan *Medborgardeltagande i den fysiska planeringen: En demokratiteoretisk analys av lagstiftning, retorik och praktik*
38 sidor ISBN 91-7267-134-3
- 2003:1 Persson, Marcus & Joakim Thelander *Mellan relativism och realism: Forskarstudenter om vetenskapsteori* 89 sidor ISBN 91-7267-146-7
- 2003:2 Barmark, Mimmi *Sjuka hus eller sjuka människor? Om boenderelaterad ohälsa bland malmöbor* 46 sidor ISBN 91-7267-151-3
- 2004:1 Marcus Persson & Katarina Sjöberg (red) *Om begrepp och förståelse: Att problematisera det enkla och förenkla det svåra* 61 sidor
ISBN 91-7267-171-8

Evaluation Studies

- 1997:1 Persson, Anders *Räddningstjänstutbildning för brandingenjörer – en utvärdering* 37 sidor ISBN 91-89078-12-8
- 1997:2 Björklund Hall, Åsa *På spaning efter tillvaron som doktorand – med hjälp av forskarstuderandes röster* 72 sidor ISBN 91-89078-21-7

- 1998:1 Bierlein, Katja, Leila Misirli & Kjell Nilsson *Arbetslivsrehabilitering i samverkan: Utvärdering av Projekt Malmö Rehab 2000* 63 sidor ISBN 91-89078-30-6
- 1998:2 Mulinari, Diana *Reflektioner kring projektet KvinnoKramil/MOA* 84 sidor ISBN 91-89078-55-1
- 1998:3 Mulinari, Diana & Anders Neergard *Utvärdering av projektet "Steg till arbete"* 72 sidor ISBN 91-89078-56-X
- 1998:4 Misirli, Leila & Monica Wendel *Lokal samverkan – till allas fördel?: En utvärdering av Trelleborgsmodellen – ett arbetsmarknadspolitiskt försök med "friår", inom Trelleborgs kommun* 45 sidor ISBN 91-89078-58-6
- 1998:5 Bierlein, Katja & Leila Misirli *Samverkan mot ungdomsarbetslöshet: Utvärdering av projekt Kompassen i Helsingborg* 80 sidor ISBN 91-89078-69-1
- 1999:1 Bierlein, Katja & Ellinor Platzer *Myndighetssamverkan i projekt Malmö Rehab 2000: Utvärdering 1997-98* 75 sidor ISBN 91-89078-74-8
- 1999:2 Ahlstrand, Roland & Monica Wendel *Frågor kring samverkan: En utvärdering av Visionsbygge Burlöv – ett myndighetsövergripande projekt för arbetslösa invandrare* 51 sidor ISBN 91-89078-82-9
- 1999:3 Nilsson Lindström, Margareta *En processutvärdering av projektet Trampolinen: Ett vägledningsprojekt riktat till långtidsarbetslösa vid Arbetsförmedlingen i Lomma* 104 sidor ISBN 91-89078-94-2
- 1999:4 Nilsson Lindström, Margareta *En processutvärdering av projektet New Deal: Ett vägledningsprojekt för långtidsarbetslösa kvinnor inom kontor och administration* 107 sidor ISBN 91-89078-95-0
- 1999:5 Wendel, Monica *Utvärdering av projekt arbetsLÖSningar: En arbetsmarknadsåtgärd i samverkan för långtidssjukskrivna och långtidsarbetslösa* 63 sidor ISBN 91-7267-000-2
- 2005:1 Nilsson Lindström, Margareta *Att bryta traditionella könsmönster i arbetslivet: En grupp långtidsarbetslösa kvinnors erfarenheter av kursen "Teknik för kvinnor med begränsat utbud"* 50 sidor ISBN 91-7267-209-9

Afrint Working Paper (ISSN 1651-5897)

- 1 Larsson, Roilf, Hans Holmén & Mikael Hammar skjöld *Agricultural Development in Sub-Saharan Africa* 48 sidor ISBN 91-7267-133-5
- 2 Djurfeldt, Göran & Magnus Jirström *Asian Models of Agricultural Development and their Relevance to Africa* 47 sidor ISBN 91-7267-137-8

Studies in Bodies, Gender and Society (ISSN 1652-1102)

- 1 Adam Hansson *Det manliga klimakteriet: Om försöket att lansera ett medicinskt begrepp* 50 sidor ISBN 91-7267-158-0 (2003)

- 2 Maria Norstedt *Att skapa dikotomier och bibehålla genusordningar: An analys av tidningen Taras berättelser om kropp, kön och medelålder* 52 sidor
ISBN 91-7267-159-9 (2003)

Lund Studies in Media and Communication (ISSN 1104-4330)

- 4 Åsa Thelander *En resa till naturen på reklamens villkor* 216 sidor
ISBN 91-7267-125-4 (ak. avh. 2002)
- 5 Ulrika Sjöberg, *Screen Rites: A study of Swedish young people's use and meaning-making of screen-based media in everyday life* 314 sidor ISBN 91-7267-128-9 (ak. avh. 2002)
- 6 Charlotte Simonsson *Den kommunikativa utmaningen: En studie av kommunikationen mellan chef och medarbetare i en modern organisation* 272 sidor ISBN 91-7267-131-9 (ak. avh. 2002)
- 7 Mats Heide *Intranät – en ny arena för kommunikation och lärande* 244 sidor
ISBN 91-7267-130-0 (ak. avh. 2002)
- 8 Helena Sandberg *Medier & fetma: En analys av vikt* 297 sidor
ISBN 91-7267-170-X (ak. avh. 2004)
- 9 Michael Karlsson *Nätjournalistik – En explorativ fallstudie av digitala mediers karaktärsdrag på fyra svenska nyhetssajter* 240 sidor ISBN: 91-7267-212-9 (2006)

Media and Communication Studies Research Reports
(ISSN 1404-2649)

- 1998:1 Linderholm, Inger *Miljöanpassad trafik i Vetlanda kommun: En första utvärdering av ett informationsprojekt om förbättrat trafikbeteende till förmån för miljön, på uppdrag av Vägverket*
104 sidor ISBN 91-89078-50-0
- 1999:1 Linderholm, Inger *Självt Säker 1996, 1997 och 1998: En utvärdering av tre års trafiksäkerhetskampanj riktad till unga trafikanter i Skaraborgs län*
54 sidor ISBN 91-89078-73-X
- 1999:2 Jarlbro, Gunilla *Miljöanpassad trafik i Vetlanda kommun: En andra utvärdering av ett Community Intervention-projekt på uppdrag av Vägverket*
51 sidor ISBN 91-89078-90-X
- 2000:1 Jarlbro, Gunilla *Miljöanpassad trafik i Vetlanda kommun: En tredje utvärdering av ett Community Intervention-projekt på uppdrag av Vägverket*
42 sidor ISBN 91-7267-023-1
- 2001:1 Palm, Lars *Istället för höjda bensinskatter? En analys av projektet "Miljöanpassad trafik i Vetland"* 50 sidor ISBN 91-7267-104-1
- 2001:2 Palm, Lars & Marja Åkerström *Vem utmanade vem? En utvärdering av projektet "Utmanarkommunerna"* 56 sidor ISBN 91-72667-106-8

- 2001:3 Jarlbro, Gunilla *Forskning om miljö och massmedier: En forskningsöversikt* 35 sidor ISBN 91-7267-112-2
- 2003:1 Jarlbro, Gunilla *Manliga snillen och tokiga feminister: En analys av mediernas rapportering kring tillsättningen av professuren i historia vid Lunds universitet våren 2002* 35 sidor ISBN 91-7267-145-9
- 2004:1 Jarlbro, Gunilla *Mellan tonårsvänner och prisvärda lådviner: En analys av pressens rapportering av alkohol första halvåret 1995, 1998 och 2003* 45 sidor ISBN 91-7267-172-6
- 2004:2 Olsson, Tobias *Oundgängliga resurser: Om medier, IKT och lärande bland partipolitiskt aktiva ungdomar* 122 sidor ISBN 91-7267-176-9
- 2005:1 Olsson, Tobias *Alternativa resurser: Om medier, IKT och lärande bland ungdomar i alternativa rörelser* 122 sidor ISBN 91-7267-194-7

Media and Communication Studies Working Papers (ISSN 1404-2630)

- 1998:1 Bengtsson/Hjorth/Sandberg/Thelander *Möten på fältet: Kvalitativ metod i teori och praktik* 150 sidor ISBN 91-89078-34-9
- 1998:2 Jonsson, Pernilla & Lars Uhlin *Digital-TV: Inte bara ettor och nollor. En mångdimensionell studie av digital-TV i allmänhetens intresse* 113 sidor ISBN 91-89078-41-1
- 1999:1 Sandberg, Helena & Åsa Thelander *När miljökrisen är här: Fallet Hallandsåsen – människors oro, deras upplevelser av myndigheters agerande och medias roll* 114 sidor ISBN 91-89078-71-3
- 1999:2 Åkerström, Marja *Internet och demokratin* 100 sidor ISBN 91-89078-86-1
- 1999:3 Sjöberg, Ulrika *I dataspelens värld: En studie om hur barn använder och upplever dataspel* 89 sidor ISBN 91-89078-98-5
- 2000:1 Heide, Mats *Metateorier och forskning om informationsteknik* 92 sidor ISBN 91-7267-005-3
- 2000:2 Jonsson, Pernilla & Lars Uhlin ... *och nu blir det digital-TV!: Vision och verklighet bland vanligt folk* 80 sidor ISBN 91-7267-016-9

Lund Monographs in Social Anthropology (ISSN 1101-9948)

- 3 Enrique Pérez-Arias *Mellan det förflutna och framtiden: Den sandinistiska revolutionen i Nicaragua* 322 sidor ISBN 91-89078-01-2 (ak. avh. 1997)
- 4 B. G. Karlsson *Contested Belonging: An Indigenous People's Struggle for Forest and Identity in Sub-Himalayan Bengal* 318 sidor ISBN 91-89078-04-7 (ak. avh. 1997)
- 5 Christer Lindberg (red) *Antropologiska porträtt 2* 342 sidor ISBN 91-89078-05-5 (1997)

- 6 Pernille Gooch *At the Tail of the Buffalo: Van Gujjar pastoralists between the forest and the world arena* 391 sidor ISBN 91-89078-53-5 (ak. avh. 1998)
- 7 Johnny Persson *Sagali and the Kula: A regional systems analysis of the Massim* 245 sidor ISBN 91-89078-87-X (ak. avh. 1999)
- 8 Thomas Malm *Shell Age Economics: Marine Gathering in the Kingdom of Tonga, Polynesia* 430 sidor ISBN 91-89078-97-7 (ak. avh. 1999)
- 9 Ulf Johansson Dahre *Det förgångna är framtiden: Ursprungsfolk och politiskt självbestämmande i Hawai'i* 228 sidor Ill. ISBN 91-7267-107-6 (ak. avh. 2001)
- 10 Sara Johnsdotter *Created by God: How Somalis in Swedish Exile Reassess the Practice of Female Circumcision* 301 sidor ISBN 91-7267-127-0 (ak. avh. 2002)
- 11 Oscar Andersson *Chicagoskolan: Institutionaliseringen, idétraditionen & vetenskapen* 336 sidor ISBN 91-7267-153-X (ak. avh. 2003)
- 12 Aje Carlbom *The Imagined versus the Real Other: Multiculturalism and the Representation of Muslims in Sweden* 234 sidor ISBN 91-7267-154-8 (ak. avh. 2003)
- 13 Eva-Malin Antoniussen *Överdödens antropologi: En kontextuell studie* 232 sidor ISBN 91-7267-161-0 (ak. avh. 2003)
- 14 Peter Parker *How Personal Networks Shape Business: An Anthropological Study of Social Embeddedness, Knowledge Development and Growth of Firms* 156 sidor ISBN 91-7267-182-3 (ak. avh. 2004)
- 15 Crister Lindberg (red) *Nya antropologiska porträtt* 355 sidor ISBN 91-7267-182-3 (2005)
- 16 Kristina Sliavaite *From Pioneers to Target Group: Social change, ethnicity and memory in a Lithuanian power plant community* 206 sidor ISBN 91-7267-202-1 (ak. avh. 2005)

Licentiate's Dissertation in Social Anthropology (ISSN I 404-7683)

- 1999:1 Parker, Peter *Cognition and Social Organisation: A Framework*
125 sidor ISBN 91-89078-76-4
- 1999:2 Johansson Dahre, Ulf *Politik med andra medel: En antropologisk betraktelse av rättens politiska och ideologiska förhållanden* 137 sidor
ISBN 91-7267-006-1

Working Papers in Social Anthropology (ISSN I 652-442X)

- 2004:1 Kristina Göransson *Filial Children and Ageing Parents: Intergenerational Family Ties as Politics and Practice among Chinese Singaporeans* 26 sidor
ISBN 91-7267-175-0
- 2005:1 Ann-Charlotte Granbom *Urak Lawoi: A Field Study of an Indigenous People in Thailand and their Problems with Rapid Tourist Development*
98 sidor ISBN 91-7267-206-4

- 1 Hydén, Håkan (red) *Rättssociologi – då och nu: En jubileumsskrift med anledning av rättssociologins 25 år som självständigt ämne i Sverige* 148 sidor ISBN 91-89078-23-3 (1997)
- 2 Hydén, Håkan & Alf Thoor (red) *Rätt i förändring: Om kristendenser i svensk rätt* 146 sidor ISBN 91-89078-24-1 (1997)
- 3 Hydén, Håkan *Rättssociologi som rättsvetenskap* 130 sidor ISBN 91-89078-47-0 (1998)
- 4 Carlsson, Bo *Social Steerage and Communicative Action: Essays in Sociology of Law* 326 sidor ISBN 91-89078-65-9 (1998)
- 5 Wickenberg, Per *Normstödjande strukturer: Miljötematiken börjar slå rot i skolan* 546 sidor ISBN 91-89078-78-0 (ak. avh. 1999)
- 6 Gillberg, Minna *From Green Image to Green Practice: Normative action and self-regulation* 218 sidor ISBN 91-89078-80-2 (ak. avh. 1999)
- 7 Carlsson, Bo *Social Norms & Moral Feelings: Essays in Sociology of Law* 86 sidor ISBN 91-89078-83-7 (1999)
- 8 Hydén, Håkan *Rättssociologi som emancipatorisk vetenskap* 221 sidor ISBN 91-89078-89-6 (1999)
- 9 Bartolomei, María Luisa & Håkan Hydén (eds.) *The Implementation of Human Rights in a Global World: Recreating a cross-cultural and interdisciplinary approach* 186 sidor ISBN 91-89078-92-6 (1999)
- 10 Carlsson, Bo *Excitement, Fair Play, and Instrumental Attitudes: Images of Legality in Football, Hockey, and PC Games* 89 sidor ISBN 91-7267-010-X (2000)
- 11 Ryberg-Welander, Lotti *Arbetsstidsregleringens utveckling: En studie av arbetsstidsreglering i fyra länder* 412 sidor ISBN 91-7267-011-8 (ak. avh. 2000)
- 12 Carlsson, Bo *Rättssociologi och populärkultur* 102 sidor ISBN 91-7267-118-1 (2001)
- 13 Pfannenstill, Annika *Rättssociologiska studier inom området autism: Rättsanvändning i en kunskapskonkurrerande miljö* 214 sidor ISBN 91-7267-120-3 (ak. avh. 2002)
- 14 Gustavsson, Håkan *Rättens polyvalens: En rättsvetenskaplig studie av sociala rättigheter och rättssäkerhet* 478 sidor ISBN 91-7267-135-1 (ak. avh. 2002)
- 16 Rejmer, Annika *Vårdnadstvister: En rättssociologisk studie av tingsrätts funktion vid handläggning av vårdnadskonflikter med utgångspunkt från barnets bästa* 248 sidor ISBN 91-7267-142-4 (ak. avh. 2003)
- 17 Baier, Matthias *Norm och rättsregel: En undersökning av tunnelbygget genom Hallandsåsen* 197 sidor ISBN 91-7267-144-0
- 18 Friis, Eva *Sociala utredningar om barn: En rättssociologisk studie av lagstiftningens krav, utredningarnas argumentationer och konsekvenser för den enskilde* 290 sidor ISBN 91-7267-150-5
- 19 Patrik Olsson *Legal Ideals and Normative Realities: A Case Study of Children's Rights and Child Labor Activity in Paraguay* 178 sidor ISBN 91-7256-155-6
- 20 David Hoff *Varför etiska kommittéer?* 306 sidor ISBN 91-7256-156-4

- 21 Lars Zanderin *Internkontroll och systemtillsyn av arbetsmiljön i äldreomsorgen i fyra svenska kommuner: En rättssociologisk studie* 319 sidor ISBN 91-7267-177-7
- 22 Annika Staaf *Rättssäkerhet och tvångsvård: En rättssociologisk studie* 356 sidor ISBN 91-7267-196-3 (2005)

Sociology of Law Research Reports (ISSN 1404-1030)

- 1998:1 Hydén, Håkan (red) *Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling* 218 sidor ISBN 91-89078-43-8
- 1999:1 Grip, Elsa *Kan kommunen kontrollera kretsloppen? En studie i styrmedel för den fysiska samhällsplaneringen i riktning mot kretsloppssamhället* 107 sidor ISBN 91-89078-70-5
- 1999:2 Grip et al, Elsa *"Den som tar ska ge igen": Balansering – ett rättvist system för miljöhänsyn i samhällsbyggandet?* 106 sidor ISBN 91-89078-79-9
- 1999:3 Hydén, Håkan (red) *Aspekter av och perspektiv på normer: Rättssociologer reflekterar kring normer* 177 sidor ISBN 91-7267-001-0
- 2000:1 Wickenberg, Per *Greening Education in Europe: Research Report on Environmental Education, Learning for Sustainable Development and local Agenda 21 in Europe* 112 sidor ISBN 91-7267-021-5
- 2000:2 Hydén, Håkan, Minna Gillberg & Per Wickenberg *Miljöledning i Citytunnelprojektet: MiC-projektet, delrapport 1: Bakgrund och samråd* 74 sidor ISBN 91-7267-025-8
- 2003:1 Wickenberg, Per *Brunnarna i Holma: Samrådets konkreta genomförande 2000-2002 för Citytunnelprojektet i Malmö* 274 sidor ISBN 91-7267-149-1
- 2004:1 Karsten Åström *Prioriteringar i socialtjänsten: En analys av rättsliga förutsättningar* 46 sidor ISBN 91-7267-163-7
- 2004:2 Håkan Hydén & Per Wickenberg *Utvärderingsstudie av Venprojektet* 44 sidor ISBN 91-7267-180-7
- 2004:3 Håkan Hydén (red) *Landskrona 1970–2010 i tid och rum* 111 sidor ISBN 91-7267-181-5
- 2004:4 Ellinor Platzer *En icke-lag i sökluset: Exemplet hushållstjänster i Sverige* 122 sidor ISBN 91-7267-184-X
- 2004:5 Annika Rejmer (red) *Normvetenskapliga reflektioner* 178 sidor ISBN 91-7267-185-8
- 2005:1 Måns Svensson *Strategier för ökad regelefterlevnad på trafikområdet* 45 sidor ISBN 91-7267-197-1
- 2005:2 Eva Friis, Per Wickenberg och Justus Aurell *Projekt Nätverk Handel Malmös modell för kompetensutveckling av deltidarbetslösa inom handeln* 105 sidor ISBN 91-7267-198-X
- 2005:3 Helena Hallerström *Skolledarskap för förändring och utveckling* 182 sidor ISBN 91-7267-199-8
- 2005:4 Susanna Johansson, Stefan Larsson och Per Wickenberg *Elevinflytande i Lomma kommuns skolor (skolår 7-9)* 105 sidor ISBN 91-7267-201-3

Övrigt

Att skriva uppsats: Råd, anvisningar och bedömningskriterier inför uppsatsarbetet på MKV 203 och MKV 104 37 sidor ISBN 91-89078-49-7

Från seminarium till storinstitution: Sociologi i Lund 1947-1997 (Sociologiska institutionens Årsbok 1996) 105 sidor

Institution i rörelse: Utbildning och forskning inför år 2000 (Sociologiska institutionens Årsbok 1997) 153 sidor ISBN 91-89078-29-2

ATT VARA REKTOR i dagens samhälle innebär att möta många olika förväntningar och krav från omgivningen. Rektor är den formella ledaren och ytterst ansvarig för skolans verksamhet. Det nationella uppdraget till rektor enligt skollagen innefattar ansvar för att den pedagogiska verksamheten utvecklas på ett sådant sätt att de fastställda målen för skolan uppnås.

I avhandlingen beskrivs inledningsvis de normer och rättsregler som ligger till grund för rektorsbefattningen. Därefter analyseras yrkesverksamma rektors idéer om den utvecklingsinriktade delen i rollen som rektor. Med stöd av empiriskt material; intervjuer med rektorer samt observationer och dokumentstudier, undersöks hur verksamma rektorer tänker och handlar, vilka prioriteringar som rektorerna gör och vilka handlingsstrategier som skapas för att som ledare påverka skolans utveckling.

Utifrån ett rättssociologiskt normperspektiv undersöks hur rektors normer för detta uppdrag ser ut och hur de uppstår. Frågor som också blir belysta är om det finns hinder för rektorer att genomföra ett utvecklingsinriktat ledarskap inom skolan samt vad som kan fungera normstödjande för rektors utvecklingsuppdrag i samspel med andra aktörer. Betydelsen av rektors personliga engagemang, kunskaper och samlade erfarenheter lyfts fram och diskuteras som grund för uppkomsten och utvecklingen av rektors normer. En egen rektorsdomän, som en arena för att synliggöra, artikulera och kommunicera det utvecklingsinriktade ledaransvaret i skolan, diskuteras som normstödjande system för rektorsbefattningen.

HELENA HALLERSTRÖM, fil. lic. i pedagogik, har arbetat som utbildningsledare i den statliga Rektorsutbildningen och som utvecklingsledare i kommunal skolförvaltning. Hon är numera verksam vid Rättssociologiska enheten och Arbetsmiljöhögskolan vid Lunds universitet. Boken är hennes doktorsavhandling i rättssociologi.

Lund Studies in Sociology of Law
ISSN 1403-7246
ISBN 91-7267-217-X

Department of Sociology of Law
Lund University
Box 42
SE-221 00 Lund



LUNDS
UNIVERSITET