

MATS EKHOLM, ULF BLOSSING, GÖSTA KÅRÄNG,
KERSTIN LINDVALL, HANS-ÅKE SCHERP

Forskning om rektor

- en forskningsöversikt



Skolverket

SKOLVERKETS MONOGRAFISERIE

är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort bedömningen att materialet är av intresse för en bredare publik.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerd

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlén

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moirá von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En forskningsöversikt

MATS EKHOLM, ULF BLOSSING,
GÖSTA KÅRÄNG, KERSTIN LINDVALL,
HANS-ÅKE SCHERP

Forskning om rektor

– *En forskningsöversikt*

SKOLVERKET

BESTÄLLNINGSDRESS:
LIBER DISTRIBUTION
PUBLIKATIONSTJÄNST
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolverket.lds@liber.se

www.skolverket.se

BEST. NR. **00:548**

MATS EKHOLM, ULF BLOSSING, GÖSTA KÅRÄNG,
KERSTIN LINDVALL, HANS-ÅKE SCHERP

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

ISBN 91-89314-20-4

© MATS EKHOLM, © ULF BLOSSING, © GÖSTA KÅRÄNG,

© KERSTIN LINDVALL, © HANS-ÅKE SCHERP

FORM & TRYCK: LENANDERS TRYCKERI AB, KALMAR 2000 • 8323

Innehåll

Förord	11
--------------	----

KAPITEL 1

Kunskapsbildning om skolan och dess ledarskap.....	13
<i>Kulturpräglad kunskap</i>	14
Ett förändrat produktionsliv	15
Förändringar av skolan	16
<i>Skolledaryrkets framväxt - en lång historia</i>	18
Frigörelse från kyrkan	18
Kollega primus inter pares	19
Utmanande rektorer	20
Ledarlös folkskola.....	21
Inspektörer som inspiratörer	21
Explosionen.....	23
<i>Skolor - moderna organisationer?</i>	24
<i>Skolledaryrket - frigjort från läraryrket</i>	25
Modeströmningar	26
<i>Egna studier</i>	28
<i>Dispositionen</i>	28

KAPITEL 2

Skolledares uppgifter	30
<i>Skolledares arbetsområden</i>	30
Skolledares interaktionsmönster	30
<i>Ledarskapsstudier</i>	32
<i>Förväntningar på svenska skolledare</i>	37
<i>Styrning av skolan</i>	38
Det statliga och kommunala uppdraget	40

KAPITEL 3

Skolledares framtoning. Belysning genom några

svenska undersökningar	43
<i>Stabilitet över lång tid</i>	44
Förändringar	45
Den inre demokratins långsamma förändring	49
Det pedagogiska ledarskapet	51
<i>Den kommunala omvandlingen</i>	53
Uppföljningsrutiner	54
Arbetsledning och arbetsatmosfär	56
Rektor som personalvårdare	58
Att reagera på gjorda insatser	60
Motsättningar och stöd	64
Reflektion.....	65

KAPITEL 4

Ledarskap och effektiva skolor	70
Ökat intresse för utbildningens kvalitet	71
<i>Kvalitet inom skolan</i>	74
Vad är en effektiv skola?	76
Vad påverkar elevens studieresultat?	79
<i>Forskning om olikheter mellan skolor</i>	80
Högkvalitativ undersökning.....	82
Bättre analyser	84
<i>Olika sätt att se på ledarskap</i>	87
Sociologiskt perspektiv	89
<i>Hur skolledaren påverkar skolans resultat</i>	90
Analysmodellen avgör tänkandet.....	95
<i>Ledarskapet och skolans ramar</i>	96
Ledarskapet i effektiva skolor.	98

KAPITEL 5

Vem blir skolledare?.....	104
<i>Om rekryteringsmönster i Sverige</i>	105
Skolledarnas utbildnings- och yrkesbakgrund.....	106

Skolledare från nya yrkesgrupper	107
Man vet vad man har	108
<i>Tankar kring rekrytering</i>	109
Utbildning som stimulans	110
Förändringar som påverkar	111
<i>Rekryteringen bestäms av skolledare och politiker</i>	112
Svagheter som håller på att försvinna.....	113
Våga välja yngre ledare	114
<i>Kvinnor eller män som skolledare</i>	115
Diskriminering eller	117
<i>Vem blir skolledare i andra länder?</i>	119
Från amerikansk horisont	119
Från europeisk horisont.....	121
<i>Att vara skolledare - idag ett yrke för kvinnor</i>	122

KAPITEL 6

Manligt och kvinnligt ledarskap i skolan	124
<i>Feministisk forskning</i>	125
Skolledarskap och genus.....	126
Finns det en utpräglad kvinnlig ledarstil?	127
Internationellt.....	129
Olika men ändå lika.....	130
<i>Kvinnan saknas i litteraturen om ledarskap</i>	131
Uteslutande perspektiv	131
Liberala-jämlikhetsperspektivet	131
Transformativt perspektiv.....	133
Genusperspektiv	133
Framtiden	134

KAPITEL 7

Rektor i lärar- och skolkulturer.....	135
Den individualistiska kulturen	137
Den balkaniserade kulturen	137
Den påtvingat kollegiala kulturen.....	137
Den samarbetande kulturen	138

Gränsöverskridande samtal om undervisningsdilemman	139
Skolledaren i den samarbetande kulturen.....	141
<i>Den "vanliga" skolkulturen</i>	143
<i>Individualism, konservatism och nuorientering.....</i>	145
<i>Att förstå skolkultur.....</i>	147
Skolkultur - stabilitet i livets oförutsägbarhet	149
Aktörsberedskap och det osynliga kontraktet	150
Rektorns och lärarnas förväntningar på varandra.....	153
Lärarnas och elevernas förväntningar på varandra	154
<i>Nationella och lokala förväntningar - korstryck för rektorn ..</i>	156

KAPITEL 8

Att upptäcka den egna skolans kultur.....	159
<i>Olika skolkulturer.....</i>	159
Den familjära skolan, den professionella skolan och särboskolan	159
36 typskolor	161
Fem perspektiv på skolkulturen	163
<i>Den önskvärda skolkulturen.....</i>	166
Samarbete kontra individualism	170
Individualism	170
Konstlat eller planlagt samarbete	172
Samarbetets mosaik.....	173
<i>Likt råkar i istäcket... ..</i>	174

KAPITEL 9

Skolledares betydelse för skolförbättringar.....	178
<i>Strategier i förhållande till utvecklingsfaser</i>	185
<i>Lärande organisation.....</i>	190
Den lärande organisationens inre dynamik.....	190
Erfarenhetslärande	192
Delaktighetsstrategi och ledarskap.....	195
Ledarstilars betydelse för lärares erfarenhetslärande	196
Ett serviceinriktat ledarskap.....	198
Ett utmanande ledarskap.	199
Rektor som konservator eller förändrare	201

KAPITEL 10

Skolledare inför mötet med framtiden	203
Mer realistiska förväntningar på skolledare	204
Rektor är chef med stora befogenheter	206
Förväntningar på ökad systematik.....	207
Vetenskaplig kunskap som hjälp i det lokala förbättringsarbetet	208
Att äga pedagogisk insikt	208
Användningen av forskningen om framgångsrika skolor	210
Försiktig enighet bland forskarna	212
Inbyggda svårigheter i styrsystemet	213
Ledare för kulturförändring	214
Utkik mot systemets konkurrenskraft	215
Litteratur.....	218

Förord

Rektorer leder lärare. Lärare leder elever som lär sig. Det är viktigt att veta mycket om rektorer, särskilt när man i ett utbildningssystem vill göra skolorna bättre för det växande släktet. För när rektor fungerar riktigt bra, så fungerar väl lärare riktigt bra och då lär sig väl eleverna det som de skulle lära sig? Den kunskapsöversikt som här läggs fram om rektorer och särskilt deras relation till skolutvecklingsprocessen, visar att forskningsfältet under de senaste decennierna kommit att kraftigt expandera. Främst är det forskning med anknytning till effektiva eller framgångsrika skolor, som står för vidgningen. Under de senaste årtiondena har också forskningen om skolkultur, skolklimat och skolanda ökat och även inom ramen för denna forskning återfinns iakttagelser av ledningens betydelse och inverkan. I flera västländer har omfattande omstruktureringsmoden dragit fram, där styrsystem och maktomfördelning ingår. I samband med dessa omstruktureringar har forskningen om ledningens insatser utökats, när man hunnit fram till bedömningar av omstruktureringarnas verkningar. Tack vare all denna forskning vet vi idag mer än tidigare om rektorer och deras betydelse för skolornas resultat.

Inventeringen av den expanderande internationella forskningen om ledarskapet i skolan visar på att betydelsen av en fast och tydlig ledning, vilken automatiskt leder till förbättrat skolklimat eller förbättrad produktion inom skolan, är klart överdriven. Framförallt visar forskningen att det inte finns de enkla samvariationer mellan elevers prestationer och ledningens agerande, som ofta framhävs i debatten. Svenska studier av skolledares betydelse för elevresultat är fåtaliga. Forskningen

om skolutveckling och dess relation till ledarskap vid skolan är också begränsad inom det internationella fältet. Det finns rikligt med kortsiktiga studier, främst inriktade på de tidigare skeendena i skolutvecklingsprocesserna och på skolledares insatser under dessa. Studier som tar fasta på mer långsiktiga perspektiv, där skolor följs under många år och där man gör skolledarnas insatser synliga vid flera tillfällen saknas i många länder. Under de senaste trettio åren har det blivit mer frekvent att studier företas av skolledares vardag, antingen genom självdeklarerande observationer eller genom att skolarbetet utsätts för direkta iakttagelser.

En del stadiga resultat har dock vaskats fram ur rektorsforskningen av den forskargrupp från Karlstads universitet som genomfört översikten. Det visar sig att skolutveckling gynnas av hög systematik i ledningsarbetet. Förbättringsinsatser likaväl som de vanliga utbildningsinsatserna kräver organisering och planering av arbetet. Studier visar också att skolledare behöver arbeta kulturutvecklande för att nå framgång. Studier av rekryteringsmönster för skolledare visar att yrket i Sverige får fler och fler kvinnliga innehavare och att denna förändrade könssammansättning gått fort. Kunskapsöversikten visar att forskningen om ledarskap i skolan är starkt efterfatt, inte minst i Sverige. Skolverket kommer i framtiden att bidra till att denna brist minskas. Mycket av forskningen om ledares betydelse för skolans framgång är baserad på helt andra kulturella grunder än de som råder i vårt land. I Sverige har få studier genomförts som kontrollerar hållbarheten i de internationella resultaten.

Mats Ekholm
Generaldirektör

Annika Andrae-Thelin
Undervisningsråd

Kunskapsbildning om skolan och dess ledarskap

Ledarskap i skolan är beroende av det inre liv som finns i skolan likaväl som av det som händer och sker i det omgivande samhället. Forskningen om ledarskapet i skolan har förändrats i takt med att förutsättningarna för såväl skolor som för ledarskapet i skolor ändrats. Skolledarforskning är en gren av den samhällsvetenskapliga forskningen. Denna har alltid dragits med problemet att utforska företeelser i ett samhälle som nyss lämnat historien och som i takt med att forskningen lägger fram sina rön är stätt i förändring. Samtidigt som denna forskningens bild av skolledarfenomenet förändras som en följd av förändringar i samhället och i skolan, bygger den på undersökningar som gjorts i den skola som nyligen existerade. Läsaren behöver vara medveten om detta förhållande i minst lika hög grad som vi har varit det i samband med denna genomgång av forskningslitteraturen om skolledare. I vårt studium av forskning om skolledare har vi haft funderingar dels om i vilka kulturer som kunskaperna skapats och dels om i vilken förändringstakt som samhällsutvecklingen rusar fram och återspeglas i skolans värld.

Vi som författat boken forskar alla vid Karlstads universitet inom det pedagogiska kunskapsfältet. Ulf Blossing är fil.dr och skolforskare, Mats Ekholm är professor och generaldirektör vid Skolverket, Gösta Kåräng är före detta universitetslektor, Kerstin Lindvall är före detta ledare för Utvärderingsinstitutet vid Karlstads universitet och Hans-Åke Scherp är universitetslektor och skolledarforskare.

Kulturpräglad kunskap

Det mesta av den forskning som vi har läst om har skapats i de rika länderna som finns i västvärlden. Genom våra språkliga begränsningar har vi främst hämtat intryck från engelskspråkig, tyskspråkig och skandinavisk forskningslitteratur. Naturligtvis sätter detta sin prägel på den kunskap som vi vaskat fram. Det är bara i undantagsfall som vi hittat och läst om sådan forskning som skapats i annan språkmiljö, vilket innebär att det fönster som vi förmått att dyrka upp inte har öppnat sig mot iakttagelser och tolkningar som gjorts i sydeuropeiska, latinamerikanska och i en rad asiatiska länder. De kunskaper som vi har hämtat från litteraturen har därmed en självklar begränsning. Vi har valt att lyfta fram sådana forskningsrön som vi bedömt har giltighet i den svenska kulturkretsen. Detta innebär att vi koncentrerat oss mer på forskning om ledarskap i allmänna skolor och i skolor som går att jämföra med svenska skolor.

Det finns en annan kulturell hemvist som har betydelse för den kunskap som vi presenterar i denna bok. Nästan all kunskap som förs fram i de böcker och tidskrifter som vi läst har producerats och presenterats av forskare. Forskare ingår i den akademiska kulturen i sina samhällen. De är där mer eller mindre inriktade på att ta sig fram i konkurrensrika organisationer där det är den akademiska produktionen som avgör om man avancerar eller inte. Den kunskap som de producerar tänks inte bara komma att användas av människor som styr, leder och driver skolor. Den är också, och ibland framförallt, till för att visa andra att forskaren accepterat och behärskar de akademiska spelreglerna. Forskare är i sin produktion beroende av de medel som ställs till förfogande för forskningsinsatserna. I de allra flesta fall som man får medel, tilldelas dessa med ett mycket kort tidsperspektiv. Vanligen har forskaren ett, två eller högst tre år på sig för att ta fram kunskap. Dessa förhållanden leder till att frågeställningar som väljs, informatio-

ner som samlas in och analyser som genomförs anpassas till de korta tider som forskarna har till förfogande. Följden blir att den kunskap som vaskas fram kommer att sakna de riktigt långa perspektiven. Utvecklingsfrågor får ofta interimistiska svar, eftersom forskningen bara kunde utnyttja en kort tid, där det egentligen skulle varit lönsamt med långa tider. Det innebär också att den forskning som vi arbetat oss igenom har en stark slagsida åt frågemetoder och att direkta iakttagelser av skolledares interaktion med sina medarbetare över tid är sällsynta. Detta innebär att en hel del av den forskning som presenteras om skolledares arbete präglas av skolledares eget perspektiv, ett inifrånperspektiv, mer än iakttagares perspektiv.

Ett förändrat produktionsliv

Under de senaste årtiondena har det bredare arbetslivet förändrats så att den industriella erans tempoarbeten ersatts av vidgade serviceyrken och av koncentrerade datorstödda arbeten. Samhällsbilden kännetecknas av ett bredare utbud av tjänster, vilket påverkat konsumtionsmönstren, så att det inte bara är varor utan också tjänster som köps. Lagerhållningen har minimerats och marknaden läses av med ett högt tempo. Svängningarna i ekonomin har blivit snabbare och tydligare. Gamla hierarkiska arbetsorganiseringar har bytts ut och nätverk och projektlösningar har strömmat in i det vuxna arbetslivet. Det ökade kravet på rörlighet och ansvarighet återspeglas i det decentraliserade beslutsfattandet, som sällan uppstår på grund av politiska ideologiska lösningar utan mer av ekonomisk nödvändighet. De mer platta organisationsordningarna har också lett till rollförändringar bland yrkena. De fasta befattningsbeskrivningarnas tid är förbi. Gränser mellan yrken upplöses. I de nya organisationerna ersätts de fasta reglerna och åtskilda rollerna av en koncentration på uppgifter och projekt, där de kunskaper och färdigheter som behövs hämtas in. På den personliga nivån leder den ökade rörligheten och snabbare anpassningen till de många signalerna om

var insatserna behövs, till en större frihet i förhållande till de tidigare fasta och låsta uppgifterna. Men samtidigt ger det människor större osäkerhet och otrygghet genom att rörligheten inte blir förutsägbar. På de kulturella och politiska scenerna sker en slags kollaps av vad som tidigare sågs som moraliska, politiska och vetenskapliga sanningar. Framsteg inom telekommunikationerna och den allt snabbare spridningen av information, placerar de gamla ideologiska och vetenskapliga sanningarna i bakvagnen. Flyktingströmmar och internationellt resande leder till uppblandade trosuppfattningar och mångkulturella normer.

Förändringar av skolan

Det svenska skollandskapet har genomgått förändringar samtidigt som dessa omfattande förändringar påverkat det vuxna arbetslivet och kulturlivet. Från sjuttioalet och framåt, under den tid då den stora förändringen av arbetslivet från mekanisk industrialism till elektronisk industrialism dragit fram i landet, har ett stort decentraliseringsprojekt pågått inom skolans område. Styrningen av det svenska skolsystemet, som tidigare skedde genom att maktcentrum i skolsystemet såväl diagnostiserade problem och satte mål som angav lösningar på problemen, har kraftigt förändrats. Maktcentrum i det skolpolitiska fältet nöjer sig idag med att ange problem och sätta mål för verksamheten, medan man överlåter åt de mer perifera delarna i systemet, som kommuner och skolor, att finna lösningar på problemen och att genomföra dessa. Styrningen av skolväsendet har gått från en styrning baserad på regler och förordningar till en målbaserad resultatstyrning. Styrningen av skolan har också bytt spelplan. Där det tidigare bearbetades och fattades beslut på en enda arena som gällde hela riket, bearbetas och fattas nu beslut på nästan trehundra kommunala arenor.

Skolledare leder lärares arbete vid skolor. Lärare har under de senaste årtiondena behövt orientera sig mot många fler sändare av förväntningar än vad de behövde tidigare. Där det förr gick bra att sätta lärarstuderande att läsa centrala läroplaner för att förstå vad som väntades av dem som yrkesverksamma, krävs det nu att de blivande lärarna tar del av statliga och kommunala skolplaner för att de ska kunna överblicka vad arbetet bör innebära. Som ett led i den postmoderna eran har skolans ägare, kommunerna, passat på att företa turbulenta omstuvningar av sina inre. Det har dragit fram ett nytt mode för hur man ska agera politiskt inom kommunerna. Retoriken bakom de förändringar som kommit till i skolstrukturen har varit särskilt tydlig vad det gäller ledarskapet i skolan. Skolministrar från flera politiska läger har hävdat att ett närmare ledarskap skulle ge vinster i form av en förbättrad arbetsituation i skolan. Genom det konsekventa beslutet om decentralisering inom skolväsendet som togs under nittotalets början, lades grunden till förändringar i många kommuner där man placerade ledare i varje skolhus. Det närmare ledarskapet fick sin uttydning i att svensk skola i många kommuner gav upp sin tidigare unika ställning med att ha ledare som var chefer för många skolhus. Nedmonteringen av rektorsområdena har gått med ett rasande tempo i många delar av landet och den kontinentala principen, en skola en ledare, har blivit införd. I många kommuner har nedbrytningen av skolområdena lett till att man fått mycket små enheter där lärare arbetar samman i en slags projektorganisation.

Hargreaves (81) pekar på att lärararbete kommit att genomgå en intensifiering, vilket detta arbete delar med många andra arbeten i dagens samhälle. Inom lärararbetet blir intensifieringen speciellt märkbar, eftersom yrkesgruppen tycks ha svårt att avstå från en tidigare arbetsuppgift, lämna den bakom sig och låta den vara. Många lärare fortsätter att utföra de tidigare uppgifterna och tar samtidigt in de nya uppgifterna. Skolledare förefaller också ha fått leva med ett allt mer inten-

sifierat yrke. Datoriseringen har inneburit att de fått ta på sig fler administrativa uppgifter och stå i tätare kontakt med sin förvaltning, så att denna ska kunna klara uppgiften att manövrera ekonomin.

Skolledaryrkets framväxt - en lång historia

Befattningarna som ledare i skolan har en lång historia. De förväntningar som riktas mot dagens skolledare har många gånger sitt ursprung i denna historia och de kan förstås genom att man tittar bakåt. I sin avhandling *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare* utgår Ullman (195) från den tid då titeln började användas i vårt land. Hon hamnar på 1290-talet. På den tiden fanns det tre befattningar vid domskolorna. En provisor som förvaltade pengarna och undervisade skolarerna. Ovanför honom i rang vid domkyrkan fanns rektorn och ovanför denne fanns skolmästaren som på domkapitlets vägnar bar det högsta ansvaret för undervisningen. Medeltidens rektor var universitetsutbildad.

När Gustav Vasa rensade ut den katolska kyrkan från landet bytte han ut de sju domskolornas rektorer och ersatte dem med lämpliga personer. De handplockades bland de få som var utbildade vid lutheranska universitet i Tyskland där den sanna tron härskade. Vid femtonhundralets mitt vet man att rektorerna byttes ut var fjärde år. Gustav Vasa byggde ut antalet skolor från ursprungliga sju till att under 1560-talet bli tjugo stycken, vilka alla hade varsin rektor. I landets första skolordning från 1571 anges bland annat vad rektor ska göra - examinera lärarna och se till att dessa förde ett anständigt och nyktert leverne var några av uppgifterna.

Frigörelse från kyrkan

När Gustav II Adolf och hans starke rikskansler vidareutvecklade landet byggde man ytterligare ut antalet skolor, vilket innebar att fler rektorer kom till. I 1649 års skolordning, som var ett första stort steg på vägen mot en skola där kyrkan inte

härskade i varje detalj, gavs statliga instruktioner för rektor. Han skulle ha omsorg om skolan i dess helhet och allt vad henne rör, övervaka konrektors (vice rektor) och klasslärares leverne och flit, erinra dem om deras skyldigheter, hovsamt rätta deras felsteg, samt för biskop och domkapitel anmäla om någon var otjänlig för sitt uppdrag. Rektor skulle också sköta bokföringen av elever, anta nya elever, hålla sig informerad om elevernas flit, framsteg och uppförande och utfärda avgångsbetyg. I skolordningen konstaterades också att ingen nyhet fick införas på skolan utan rektors hörande. Känns förväntningarna igen?

Läroverksrektorerna fick ytterligare uppgifter i de förändringar som skedde under sjuttonhundratalet och adertonhundratalets första hälft. Rektor och läroverkets ställning stärktes i förhållande till kyrkan och man fick klarare uppdrag att utbilda för det framväxande handelssamhället. I 1807 års skolordning fick rektor till uppgift att skriva årlig verksamhetsberättelse för skolan, vilken medförde en möjlighet till kontroll i efterhand över skolan. I 1824 års reviderade läroverksstadga blev det klargjort att rektor skulle bevilja ledigheter, föra diarium, göra tjänstefördelning och schema, upprätthålla ordningen, sköta ekonomi och bokföring, föra matrikel och betygskatalog och ansvara för kollegiets protokoll. 1810 fanns det fortfarande bara 38 rektorer i Sverige.

Kollega primus inter pares

På det gamla läroverket hade rektor internt sett en hög status, vilken var ännu högre i det omgivande samhällets ögon. Den höga statusen hade sin grund i dels skolledarens höga akademiska bildning (doktor!), dels i att han utsetts bland sina högt akademiskt bildade kolleger att vara den främste - *primus inter pares* på latin. Genom läroverkens ställning, som en statlig förreteelse på kommunal grund, hade rektor också en särställning i lokalsamhället genom att han var en lokal stats tjänsteman. Han hade inte någon nära kontakt med förtroendevalda från

närsamhället utan tog styrning från en fjärran central myndighet. Skolledaren på läroverket svarade på ett mycket självständigt sätt för förvaltningen av skolans verksamhet. De här förhållandena bestod till mitten av nittonhundratalet då dramatiska förändringar inträffade för skolledaryrket.

Förändringarna kom till som en följd av det nya samhälle som började växa fram och i hög grad beroende på den förändrade synen på utbildning som gick parallellt med samhällsförändringen. Samtidigt som dessa förändringar började ske ändrades rektorsbefattningarna i grunden. Under de första 550 åren som yrket fanns var det en fyraårscirkulerande befattning bland kollegorna vid läroverket. Genom förändringar 1856 och 1865 blev det fråga om befattningar som övergick från tidsbegränsade förtroendeuppdrag till att vara livstidsutnämningar. Vid de 68 läroverk som fanns i landet under senare delen av 1800-talet fick man därmed rektorer som satte en långsiktig prägel på sina skolor.

Utmanande rektorer

Under 1800-talet tillsattes också flera rektorer som fick i uppdrag att utmana den befintliga skolkulturen. Den mest kände av dem var Carl Jonas Love Almqvist som var rektor i elva år på Nya Elementarläroverket i Stockholm. Han blev först i landet med att pröva att omsätta snillekommitténs djärva idé om att ha en reallinje vid skolan. Trots att staten då som nu satsade på att skapa en skola som skulle kunna tjäna som föregångare, som fyrhorn, för andra skolor, så följde andra läroverk inte efter förrän långt, långt senare. Almqvists reformpedagogiska insatser stimulerade dock en första våg av friskolor att ta plats på skolarenan. En liten grupp flickskoleföreståndarinnor, med Anna Sandström i spetsen, och samskolerektorer skapade privata alternativ utanför de reguljära läroverken och prövade de nya djärva idéerna där. Det moderna skolledarskapet började växa fram. Det fick också näring från den framväxande folkskolan.

Ledarlös folkskola

I folkskolan fanns i början av skolformens existens, under 1840- och 1850-talen, inga särskilda skolledarbefattningar. Det fick på de flesta orter räcka med en skolstyrelse, eller som det vanligen hette på den tiden i Sverige, ett skolråd. Skolrådets ordförande, skolans högste ledare, utgjordes på 1800-talet av prästen, eftersom skolans anordnande var knuten till den kyrkliga församlingen. Folkskolan var från början en bygdeskola, där skollokaler anlades på de platser där barnen fanns. Genom att huvuddelen bodde relativt utspridda på landsbygden kom skolor att anläggas så att man vanligen hade mycket få klasser i samma byggnad och därigenom också mycket få lärare som var verksamma i dessa. Under de sista åren på 1850-talet växte det dock fram en skolledarbefattning i Göteborg som kommunal skolinspektör. 1861 såg staten att detta var en bra idé för att man skulle kunna hålla fart på skolans utveckling. Då kom de första statliga skolinspektörerna till. De var tjugo till antalet, vilket är dubbelt så många som skolminister Johansson satsade på häromåret för att inspektera dagens skola. Befattningarna var tillfälliga och i många fall inte heltidsuppdrag.

Inspektörer som inspiratörer

I 1900-talets början var folkskoleinspektörerna fortfarande de enda egentliga skolledarna i många kommuner, där man ännu inte skapat befattningar som överlärare inom folkskolan, som var rektors föregångare inom den bredare folkundervisningen. 1914 gjorde man om de 34 tjänster som då fanns för folkskoleinspektörer till heltidsuppdrag på statlig grund. Förväntningarna på dessa befattningar bestod i att de skulle fungera som igångsättare, kontrollörer och förnämliga beskyddare av skolan och dess verksamhet. Under 1900-talets första del börjar allt fler kommuner sätta till överlärare i folkskolan som kompletterar den statliga inspektionen vad det gäller ledningen av folkskolorna. I Ullmans bok (195) får man

följa de fascinerande turerna om hur ledarna för lärarnas fackföreningar samarbetar med olika skolledare för att förbättra skolans innehåll och arbetsformer. De många möten som hålls mellan dåtidens skolförbättrare (Fridtjuv Berg, Anna Sandström, Alfred Dalin för att bara nämna några) visar på hur möjligt det är att förändra en stor och tungt traditionsmättad verksamhet när människor bestämmer sig för att samverka. De initiativ som tas för att upprätta en barnkultur, levande och intressanta läromedel, vettigare språkundervisning och en minskning av den överbetonade kristendomen i skolan beskrivs som den thriller det är i den svenska skolhistorien av Ullman (195) och Ekholm (43), som är en annan historietecknare vilken ger bra insyn i den här viktiga delen av lärarnas och skolledarnas historia i sin bok *Skolledarskapets rötter Historien om folkskolan och dess ledning 1842-1962*.

Folkskolan växte till sig i snabb takt när den väl introducerats. Som följd av industrialiseringen och de växande städerna kom folkskolorna att bli allt större enheter. I folkskolans organisationsstruktur kom under första delen av nittonhundratalet de små autonoma bygdeskolorna att återfödvas i de nya stadsbildningarna. Klasslärarna fortsatte att arbeta var för sig efter de centralt uppdragna riktlinjerna och skolarbetet krävde små insatser av övergripande karaktär. Överlärarna, som hade börjat bli något så när vanliga under 1800-talets slut, blev långsamt fler under 1900-talets första hälft. 1940 fanns 450 överlärare i landets 2 464 skoldistrikt. Efter det att statsbidrag till överlärararvoden kommit till 1936 och en statlig bestämmelse om att överlärare skulle tillsättas där skolor fanns med mer än tio klassavdelningar, växte antalet befattningar snabbare. 1950 fanns över 800 överlärarbefattningar i Sverige.

De uppgifter som överlärarna hade i dåtidens folkskola var av närmast kommunalpolitisk art. Man argumenterade för utbyggnad av skolan och utvecklade ett stort kunnande om lokalplanering och lokalutformning. Skolledarna arbetade mycket nära skolans styresmän och stod i ständig kontakt med

de förtroendevalda. I folkskolan likaväl som i läroverken, hade skolledarna ansvar för den gemensamma planeringen på skolan. Genom det "nedärvda" autonoma klassrummet arbetade överlärarna i mångt och mycket på samma sätt som sina läroverkskolleger med avseende på den pedagogiska ledningen av skolan. Man lade sej i liten grad i de andra lärarnas sätt att sköta den direkta undervisningen. Genom tjänstekonstruktionen med en liten undervisningsnedsättning fanns inte heller tid för skolledarna att iaktta lärare i arbete eller föra pedagogiska diskussioner med dem utifrån direkta iakttagelser.

Explosionen

1951 genomfördes en kommunreform i Sverige som minskade antalet skoldistrikt från 2 460 till 1 035. Varje skoldistrikt hade en distriktsöverlärare, en folkskollärare med nedsatt undervisningsskyldighet. Som ett led i uppbyggnaden av grundskolan ersatte från och med år 1958 rektorer överlärarna. Två år senare kom studierektorerna och hjälpte till med ledningen. Skolledarbefattningarna inom grundskolan utformades tidsmässigt så att ledararbetet fick den största delen av tiden och lärararbetet en mindre del. Genom skolledarbefattningarna i grundskolan blev skolledararbetet till ett yrke också i den allmänna skolan och inte bara en bisyssla för lärare. Också grundskolans ledare fick heta rektorer. Det var en utmaning mot den invanda rektorstiteln, som associerades starkt med hög status och hög bildning. En kulturkamp uppstod under 1960-talet mellan läroverken och grundskolorna, inte minst i rektorsfrågan. Denna kulturkamp har sedan tonat bort och de stridande krafterna har samlats i gemensamma fackföreningar. Under åren 1988 till 1992, då förändringarna inom kommunerna var som störst infördes besynnerliga generalistbeteckningar, som till exempel resultatenhetschef på kommunernas chefer. Genom ett resolut ingripande från regeringen befästes den gamla rektorstiteln som beteckning på skolans ledare.

Skolor - moderna organisationer?

Skolledaryrket har under de senaste 35 åren kommit att ändra karaktär från att ha varit en bisyssla för en folkskollärare eller utgjort kronan på verket i läroverkslärarkarriären. Förändringen av yrket har skett i takt med att skolorna vuxit ut till att bli relativt omfattande lokala organisationer där åtminstone femtiotalet vuxna, och på många skolor betydligt fler, har sin arbetsplats. Andra organisationer av samma slag som skolan har vid liknande tillväxt under samma tidsperiod kommit att utveckla alltmer omfattande ledningsorgan. Vid sidan av den direkta verkställande ledningen har det till exempel inom sjukvården och affärsföretag skapats sådana ledningsorgan som personalchefer och planeringsavdelningar. Ledarkadern har inom dessa organisationer vuxit ut i takt med tillväxten i övrigt.

Så har dock inte skett i skolans värld. Även om kommunpolitiker ett tag gripits av de vildaste idéer om att all kommunal verksamhet ska kunna liknas vid företag, återspeglas inte denna syn på ledningen av skolor. Fortfarande består skolledningen av en eller ett fåtal befattningshavare, som till sin hjälp har några lärare som för ett mindre arvode utför begränsade ledningsuppdrag. Ledningsarbetet i skolan, såväl i Sverige som i många andra länder, sker också i en atmosfär där forna tiders stora lärarautonomi består. Skolan har i hög grad bevarat de arbetsnormer som existerat i läroverken under lång tid och som uppstod i den urbaniserade folkskolan. De innebär att läraren har en stor autonomi i sitt tjänsteutövande. Lärararbetet har behandlats som ett högprofessionellt arbete där varje yrkesinnehavare är den som i yrkesituationen bäst kan bedöma de åtgärder som behövs för att yrkesutövningen ska vara effektiv.

Skolledaryrket - frigjort från läraryrket

Från att tidigare ha varit ett utskott från läraryrket (46) skapade skolledarna under nittonhundratalet en allt mer arctegen yrkesroll och yrkesidentitet. Denna egna yrkesidentitet tonar också fram i undersökningar som gjorts av skolledare och av lärares iakttagelser av sina skolledare. I Öqvists (209) genomgång av den forskning om skolledare och skolledarskap i Sverige, som fanns i början av nittioalet, konstateras att yrkesrollen fått en mer bestämd framtoning. Inte minst har denna yrkesroll funnit sin gestalt genom den organisatoriska ram som omgett skolledarna när de utövat sitt yrke. Det innehåll som skolledaryrket fått under de senaste decennierna karakteriseras av administrativa sysslor. Mycket av skolledarnas tid, kraft och energi går åt till att sköta skolans dagliga administration. Man ägnar sig i mindre utsträckning åt långsiktig planering och det pedagogiska ledarskapet har för många skolledare blivit mer av ett slagord än en yrkesmässig realitet.

Skolledarrollen bestäms av de arbetsförhållanden som omger yrkesrollen och av de förväntningar som omgivningen riktar mot yrket, mot de sociala positioner som det intar och mot de personer som utövar yrket (53). Genom de organisatoriska förändringarna av de yttre betingelserna och genom att yrkets strukturella förutsättningar förändras, kan omgivningens förväntningar på funktionerna som utövas och på de positioner som yrket intar i skolan också förändras. Samtidigt som en del förändringar sker består en del av förhållandena i kommunerna, vilket inneburit att de förväntningar som ställts på skolledarskapet inte kommit att infrias. Det kan gälla förväntningar från skolledarnas närmaste överordnade om administrativa insatser och dessa hindrar skolledarna från att utöva en pedagogiskt ledande uppgift. I många kommuner förefaller kraven på skolledare att lösa administrativa problem snarare öka än minska genom att större ekonomiskt ansvar förts över från kommunens centrala delar till de enskilda skolorna.

Vidare handlar det om att många skolledare också i den nya strukturen utsätts för förväntningarna från sin närmaste omgivning, mindre mot sin funktion och position som ledare och mer mot sin person.

Modeströmningar

Under förra seklets sista årtionden kom ett nytt mode att präglade kommunpolitikernas tänkande. Detta baserades på några enkla företagsekonomiska antaganden, vilka spreds till kommunernas förvaltningschefer och ledande politiker genom kommunförbundets konsultbolag Sensia. Bland de nya modeprinciperna hävdades att kommunen som ett betydelsefullt mål har att vara effektiv, att man i kommunen ska skilja på beställning och serviceproduktion och att beställning och ägande i den kommunala politiken ska vara åtskilda. I konsultföretagets idé för kommunerna hävdades också att målstyrningen ska utvecklas till beställarstyrning med tydliga överenskommelser uttryckta i kontrakt. Man strävade efter att bryta upp kopplingen mellan nämnd och förvaltning och att minimera den anslagsstyrda delen av den kommunala verksamheten. Den produktion som kommunen hade att svara för borde också helst sättas under konkurrens och organiseras i resultatenheter.

I detta väl marknadsförda sätt att tänka ingår också att nämnderna så långt som möjligt ska ordnas efter målgrupp. Denna princip har i sin tillämpning lett till att vi idag fått språkligt sett mycket underliga kommunala företeelser som till exempel barn- och ungdomschefer, barn- och skolförvaltningar och individ- och omsorgsförvaltningar. Nyttänkandet inom kommunerna har inverkat på definitionerna, såväl av vilken spelplan som den nya utbildningspolitiken har tillgång till, som vilka spelregler som ska råda inom utbildningspolitiken. Tänkandet som lanserats har ursprungligen inte varit särskilt riktat mot att reglera spelplan och spelregler för utbildningspolitiken. De har syftat till en allmän konstruktion för

hela det kommunala fältet. Men de har fått full verkan inom många kommuners utbildningspolitiska maktutövning.

De kunskaper och kompetenser som krävs för ett framgångsrikt ledarskap är beroende av det sammanhang i vilket ledarskapet ska utövas. De förändringar som på senare tid varit särskilt betydelsefulla för skolledarskap är sammanfattningsvis:

- decentralisering
- kommunernas ansvar för genomförande
- mål och resultatstyrning
- marknadstänkande och konkurrens
- ökat inflytande från elever och föräldrar
- betoningen av sammanhanget i barnomsorg och skola
- sammanförandet av förskola och skola till gemensam förvaltning
- ökad betoning av elevaktiva arbetssätt och elevers ansvar i lärandet
- betoning av att kärnan i lärarens arbete består i att leda elevers lärande

Förändringarna i Sverige skiljer sig inte på något avgörande sätt från västvärlden i övrigt. Verbiest (204) lyfter fram några huvudtendenser i västvärlden som får konsekvenser för styrning och ledning av skolverksamheten:

- en stark men begränsad roll för staten, där denna främst anger mål för utbildningar och utvärderar resultat
- större tonvikt på att få utbildningsinsatserna att möta kraven från den globala ekonomin
- större självständighet för skolor inom ramen för nationellt fastställda krav
- ökat bruk av modern informations- och kommunikationsteknologi
- ökad tonvikt på att elever ska lära sig på självständigt sätt, vara mer inriktade på problembaserat arbete, göra skapande insatser och delta i ett livslångt lärande
- en vidgad roll för såväl föräldrar som för närsamhället i utbildningen.

Egna studier

Vid universitetet i Karlstad undersöker vi hur ledarskap i skolan förändras i samband med att kommuner omstrukturerar sin verksamhet. I den här boken presenterar vi därför inte enbart resultat av vår läsning av forskningslitteraturen, utan vi har valt att också lyfta in bilder från vår egen skolledarforskning. Vid Karlstads universitet har vi under 1990-talet undersökt hur skolutvecklingen sett ut vid sådana gymnasieskolor i landet där rektor varit med under längre tid än fyra år. Vi har genomfört mer ingående uppföljningsstudier i några kommuner där omvandlingar skett av den kommunala strukturen under de senaste fyra-fem åren (57, 154, 155) och försökt klara ut vad dessa förändringar inneburit för skolledarskapet. Vi har valt att återge några av de bearbetningar som skett av de nationella utvärderingar vi medverkat i, där ledarskapet i grundskolan kunnat belysas. Vi har också redovisat resultat från en långtidsstudie där skolandan studerats över tjugofem år (58). Även här har vi lyft fram sådana perspektiv i studien där skolledare tonar fram i resultaten. I den fortsatta presentationen av forskning om skolledare och deras försök att leda skolor kommer vi således att väva in resultat från vår egen forskning, där exempel från den svenska skolkulturen ställs i relation till iakttagelser från andra länder.

Dispositionen

Bokens disposition ser ut på följande sätt. I nästa kapitel redovisas vad forskningen säger om skolledares uppgifter insatta i sitt styrningssammanhang. I det tredje kapitlet redogör vi för hur skolledare tonar fram i sina egna och i personalens ögon i några av våra egna undersökningar av skolor och skolledarskap under slutet av 1900-talet. Därefter granskar vi forskningen om ledarskap på framgångsrika skolor, sådana som i den internationella litteraturen benämns effektiva. Ledarskap i skolan var förr förbehållet män. Idag är rektor i hög grad ett

yrke som utövas av kvinnor. I det femte kapitlet visar vi hur rekryteringsmönstren till skolläraryrket kommit att förändras sedan 1970-talets slut. I det sjätte kapitlet har vi intresserat oss för hur manligt och kvinnligt ledarskap i skolan återspeglats i forskningslitteraturen. I de båda därpå följande kapitlen resonerar vi om hur den lokala skolans kultur och dess ledarskap går samman och vilka spänningar som uppstår dem emellan. I det nionde kapitlet diskuterar vi hur skollärare kan arbeta för att åstadkomma förbättringar i sin skola och i det tionde reflekterar vi över vilken nytta forskningen om ledarskapet i skolan kan ha för skollärare och lärare samt om hur man kan hänga med i informationsflödet från detta forskningsfält.

Ibland har vi haft behov av att direkt citera vad forskare konstaterat i sina rapporter. De flesta av de forskare som vi har läst formulerar sig inte på svenska. Vi har valt att översätta de avsnitt som vi citerat. Genom vår översättning kan vi i enskilda citat ha kommit att fjärma oss något från originalformuleringarna. Vi har bedömt att detta pris kan vara värt att erläggas för att istället kunna göra forskningen mer lättillgänglig.

Skolledares uppgifter

Skolledares arbetsområden

Inom både internationell och svensk forskning om skolledarskap används ofta en tredelning av skolledares arbetsområden. Dalin (32) delar in rektors arbetsuppgifter i grupper som han benämner administrativa, sociala och pedagogiska. En liknande indelning gör Granström och Stiwne (70) där de beskriver rektorer utifrån tre olika inriktningar: de skolledare som är inriktade på materiella och organisatoriska förhållanden, de som är inriktade på människor samt de som är inriktade på att förverkliga idéer. Beteckningarna varierar men tycks i huvudsak referera till samma fält. Man talar om skolledare, som i huvudsak är inriktade på att förverkliga pedagogiska idéer, att skapa goda relationer bland medarbetarna eller på att administrera och organisera.

Skolledares interaktionsmönster

Utifrån tidigare forskning om förhållningssätt hos framgångsrika ledare framtonar två mönster. Det ena mönstret karaktäriseras av ett aktivt och utmanande förhållningssätt och det andra av ett mer avvaktande, ödmjukt och serviceinriktat förhållningssätt gentemot lärare. Till det utmanande förhållningssättet hör begrepp som initiativkraft, aktiv, påverkar, förändrar, initierar, tydliggör, tar ställning och hävdar visioner, medan uttryck som garanterar lärares professionella autonomi, står bakom lärarna, visar respekt för lärares val av undervisningsmönster, underlättar, stödjer och berömmar, bildar ett serviceinriktat mönster. Hall och George (72) har utöver dessa båda förhållningssätt ytterligare ett sätt som de funnit vara

relaterat till skolutveckling. De talar om "the initiator" och "the responder" vilka tycks motsvara ett utmanande respektive serviceinriktat ledarskap samt "the manager" som verkar motsvara administratören. Utöver dessa beskrivningar lyfter forskare fram ytterligare egenskaper, kompetenser och förhållningssätt som inte går att inordna i dessa två interaktionsmönster. Man pekar till exempel på betydelsen av tolerans för osäkerhet, analytisk förmåga, att vara problemcentrerad, att fördela resurser effektivt, kunskap om läroplan/kursplaner, reflekterande förhållningssätt samt kunna skapa ett klimat för risktagande.

Studier om ledarskapets betydelse för skolutveckling berör sällan de mekanismer i förändringsprocessen, som kan antas ligga bakom framgångsrika förändringsförsök. Man nöjer sig i allmänhet med att konstatera att man funnit eller inte funnit en samvariation mellan framgångsrika förändringsförsök och viss typ av ledarskap. Detta utgör en stor brist, eftersom det inte ger någon djupare förståelse för förändringsprocessens natur. I studier av vad som är betydelsefullt för lärares val av undervisningsmönster betonas erfarenheterna av den egna undervisningen. En konsekvens av detta blir att man som skolledare behöver delta i lärares erfarenhetslärande. Scherp (155) har studerat skolledarskapet utifrån möjligheterna att påverka lärares erfarenhetslärande.

För att en förändring ska stabiliseras och bli bestående, krävs förändringar i grundläggande föreställningar om lärande och kunskap, så att "det nya" omfattas av lärarna. Enligt Huberman och Miles (92) var detta snarare ett resultat av att man började behärska nya arbetssätt, än en förutsättning för att börja förändringsarbetet, vilket visar på den egna erfarenhetens betydelse för förändringar i föreställningar och undervisningsmönster.

Ledarskapsstudier

Synen på ledarskap inom skolan och sättet att utöva detta har påverkats av olika management- eller ledarskapsteorier, vilka byggts upp utifrån iakttagelser från administrerande organisationer eller näringslivet (193, 62, 202, 120, 117, 87, 1, 86). Detta trots att många hävdar att ledarskapet inom näringslivet är av annan karaktär än ledarskap inom skolan. Verksamheten i skolan bygger på politiska, ideologiska och värdemässiga ställningstaganden och verksamheten gäller inte varuproduktion utan utbildning och socialisation av barn och ungdomar. När man studerar ledarskapet i skolan är det därför angeläget att utgå från skolan som institution med de samhällsvärden som den ska företräda.

Svensk forskning om skolledarskapets betydelse för skolutveckling är inte särskilt omfattande. Merparten av forskningen om skolledares betydelse för skolors utveckling återfinns på den internationella scenen.

Blase och Kirby (17) sammanfattar tio studier om skolledarskap på följande sätt:

Studier utförda under det senaste årtiondet har lyft fram en mängd faktorer som är sammankopplade med 'starkt' ledarskap. De innefattar initiativ, förtroende, tolerans för tvetydighet, analytisk förmåga, kraftfullhet, visioner, demokratisk lyssnande, probleminriktad, öppen, förmåga att planera sin tid, höga förväntningar, kunskaper om läroplanen och förmåga att fördela resurser på ett effektivt sätt. (17 s 3)

Wolcott fann i en tidig etnografisk studie (208) att rektorers vardag karaktäriseras av stor variation vad gäller arbetsuppgifter, många avbrott och korta arbetsuppgifter. I Sverige har Stegö och Peterson (181), Hultman (93) och Stålhammar (186), följt skolledares vardagliga agerande och kommit fram till resultat som ligger i linje med Wolcotts.

Goldring och Rallis (68) konstaterar efter sina studier av rektorer vid så kallade "dynamic schools" att

De är inte bara ledare, utan de är snarare ledare därför att de är främjare, balanserare, fanbärare, brobyggare och undersökare. Slutligen lyssnar de, reflekterar och tar ställning till frågor. (93 s 135)

Enligt Stoll (182) var effektiva rektorer inte rädda för att påverka lärares sätt att undervisa och de såg utveckling av läraresom en av sina viktigaste arbetsuppgifter.

Hameyer et al (77) betonar betydelsen av att rektorer är tydliga. Som rektor ska man öppet visa sina pedagogiska ställningstaganden och omsätta dem i handling genom att stödja de lärare, som arbetar i enlighet med den önskade inriktningen och skydda dem från dogmatiska opponenter. Det kan göras genom att debattera, ändra schemat så att exempelvis fragmentiseringen undviks, bygga upp läroplaner som får delta i fortbildning i elevaktiva arbetssätt samt genom att samtala med föräldrar och hjälpa dem förstå betydelsen av förändrade undervisningsmönster.

Enligt Leithwood (106) avspeglar sig rektorernas syn på sin egen roll även i olika forskningsinriktningar om skolledarskap. Fokus kan ligga på

- administrationen
- klimatet eller de interpersonella relationerna
- utbildningsinnehållet samt
- elevernas utveckling

De första två mönstren är enligt Leithwood konserverande och är karaktäristiska för merparten av rektorerna, medan de två senare inriktningarna tycks vara relativt framgångsrika vad gäller att åstadkomma förändringar. Att så få rektorer ägnar sig åt att påverka och förändra lärares undervisningsmönster beror, enligt Leithwood, till stor del på rektorernas osäkerhet.

Dessa känslor av otillräcklighet beror till stor del på två omständigheter: Oklarhet över hur lärare utvecklas professionellt och osäkerhet hur man som rektor kan bidra till att åstadkomma sådan utveckling utifrån den egna arbetssituationen. (106 s 87)

Svårigheterna för rektor att hjälpa lärare att utvecklas tycks vara av samma karaktär som lärares bekymmer med att bidra till sina elevers utveckling och lärande. Många lärare har svårt att tydliggöra sin syn på hur lärande går till och hur lärandeprocessen ska organiseras för att ge avsett resultat, och många rektorer har svårt att tydliggöra sin syn på påverkansprocessen mellan ledare och medarbetare och hur man ska omsätta den i handling.

Utöver dessa svårigheter, som Leithwood anger, tillkommer en otydlighet och viss omedvetenhet kring målen för verksamheten. Ytterligare en svårighet är sannolikt modet och förmågan att hantera de konflikter som uppstår när man påverkar andra.

Leithwood (106) drar upp fyra riktlinjer som möjliggör för skolledare att påverka lärares professionella utveckling. Skolledaren bör:

1. Möta läraren som hel person och inte bara utifrån lärarrollen.
2. Skapa en skolkultur som kännetecknas av samarbete och ett undersökande förhållningssätt.
3. Utgå från lärarens föreställningsvärld vid utvecklingsarbete.
4. Förändra administrativa rutiner så att de passar in i utvecklingsstrategin.

Vad som skiljer mer framgångsrika rektorer från övriga är graden av kongruens i deras handlande och beslutsfattande. Enskilda och till synes orelaterade beslut, som bildar ett mönster, bidrar till utveckling. Typiskt för mindre effektiva rektorer är att beslut om exempelvis budget, schema, personalfrågor och elevvårdsfrågor grundar sig på helt olika kriterier.

Framför allt under de båda senaste decennierna har forskare och organisationsledare i allt högre grad betonat betydelsen av att man bygger upp lärande organisationer. Snabba omvärldsförändringar ställer krav på medarbetarna i en organisation att kontinuerligt lära och omsätta nyvunna kunskaper i praktiken. Detta synsätt för med sig ett annat ledarskap än det som tidigare varit ändamålsenligt.

Senge (161) betonar betydelsen av att ledare skapar inlärningssituationer för medarbetarna samt lyfter fram organisationens grundläggande uppgifter och övergripande mål. Fullan (66) rekommenderar utifrån detta synsätt rektorer att sätta sig in i den rådande skolkulturen, att värdera lärarna och främja deras professionella utveckling, att uttrycka vad man vill, att gynna samarbete, att visa på valmöjligheter istället för att dela ut uppdrag, att använda administration och organisation som sätt att underlätta och inte som hinder samt att hålla kontakt med det omgivande samhället.

Christensen (27) fann i sin studie av skolledningens förändrarroll i "Accelerated Schools", ett framgångsrikt skolutvecklingsprojekt i USA (89), att rektorerna måste lära sig att hålla eleven i fokus, dela med sig av makten, skapa ett klimat där risktagande och undersökande förhållningssätt uppskattas, ta sig tid att samtala med elever, lärare och samhället utanför skolan samt lyfta fram och hävda visionen vid debatter, uppföljningar och utvärderingar.

Stålhammar (183) gör en indelning av ledarskapet i fem hierarkiskt ordnade ledningsnivåer från förvaltande till förändrande med stabiliserande, stödjande och initierande som mellannivåer. Stålhammar (185) har även studerat rektorer inom gymnasieskolan och konstaterar att 79% av rektorerna säger sig ha små möjligheter att påverka arbetet i klassen medan de anser sig ha stora möjligheter att påverka ramfaktorerna.

Miles och Ekholm (122) uttrycker ledarens betydelse i samband med skolförbättringar på följande sätt:

Ledarstilen i en organisation (oavsett om ledarskapet utövas formellt eller informellt) är tåmligen betydelsefull för att lyckas. I allmänhet ska personen som utövar ledarskapet (a) vara engagerad i förbättringsprocessen; (b) ta en aktiv, initierande roll snarare än en underlättande eller passiv roll; och (c), som vi redan sagt, ha huvudfokus på undervisning och lärande. (122 s 160)

I Huberman och Miles (92) innovationsstudie angav hälften av de lärare, som deltagit i förändringsarbete, att de gjorde det för att svara på ledningens krav. Blase och Kirby (17) har i en enkätundersökning bland 1200 lärare låtit lärare skatta sin rektors effektivitet på en 7-gradig skala och därefter besvara ett antal öppna frågor som handlade om de strategier, som deras rektor använde sig av för att påverka lärares tänkande och agerande i undervisningssituationen. De besvarade även frågor om effekterna av rektorernas förändringsstrategier. Den bild av effektiva rektorer som tonar fram i denna studie är delvis annorlunda än tidigare refererad forskning om ledarskap i skolan. För att bedömas som en effektiv rektor av lärarna, ska man garantera lärarnas professionella autonomi och fatta beslut som bygger på många lärares kunnande. Rektorer ska visa respekt för lärares olika sätt att undervisa. Man ska leda genom att ställa sig bakom lärarna och stödja dem vid konflikter med elever eller föräldrar. Det är viktigt att man berömmar lärarna för deras arbetsinsatser och att man ger vänskapliga förslag och råd i stället för direktiv när det uppstått problem. Som rektor förväntas man även att uttrycka tydliga förväntningar på elevprestationer och på lärare. Utformningen av ett effektivt ledarskap är avhängigt av många faktorer både inom och utom den lokala skolan. Ett och samma agerande av en skolledare som fördömts och givit upphov till stora konflikter på en skola, kan på en annan skola leda till positiva reaktioner. Det är ofta inte handlingarna i sig, utan de motiv som medarbetarna läser in i ledningens agerande, som tycks vara avgörande för resultatet.

En skolledare som efterträder en låtgå-ledare har ett annat utgångsläge än den som efterträder en auktoritär rektor. Att vara ledare på en skola där man är överens om målen, ger andra förutsättningar för ledarskapet än där oenigheten om den pedagogiska inriktningen är stor. En skola, där lärarnas syn på kunskap och lärande stämmer överens med läroplanen, ger andra förutsättningar för ledarskapet än där man vill gå en

annan väg. Ledarskapet kan behöva utformas på olika sätt beroende på vilken fas man är inne i vid förändringsarbete. Initiering, implementering och institutionalisering aktualiserar olika ledarskapsinsatser.

Förväntningar på svenska skolledare

Skolledare har under senare år mött förväntningar att de ska svara för genomgripande förändringar av skolans verksamhet. Bland de centrala kraven som ställts på skolor under slutet av nittonhundratalet finns till exempel förväntningar på grundskolorna att de ska förbättra den inre demokratin i skolan, skapa mer utvecklande arbetssätt bland eleverna och få till bättre samarbete mellan de vuxna på skolan och mellan dem och de växande. Under seklets senare skolreformer har politiker också begärt att en mer systematisk planläggning av den lokala skolans verksamhet ska tas fram. För att dessa och många andra förbättringar av grundskolorna ska ske fordras att skolledarna leder sin personal så att de byter ut en del gamla vanor mot nya.

De flesta av de förväntningar som under de senaste trettio åren riktats mot skolledarna har inneburit att samhällets företrädare - politiker och statliga myndigheter - kommit att betrakta skolledare som ett ledningsorgan som fungerar på det sätt som sker i andra moderna organisationer. Detta kom till exempel till uttryck när den svenska skolöverstyrelsen (170) för ett par årtionden sedan i en inlägga till regeringen om ett nytt statsbidragssystem för skolledningen anförde, att skolledningens uppgifter framförallt utgörs av arbetsledning, förvaltning och utveckling. Huvuduppgiften ansågs då vara

att utveckla skolverksamheten på ett sådant sätt att det lokala arbetet bedrivs i enlighet med den centralt angivna inriktningen. Detta ställer ökade krav på skolledningens administrativa förmåga att samordna och planera samt därvid delegera ansvar och arbetsuppgifter. Delegeringsmöjligheterna och förutsättningarna att fördela ansvar och

arbetsuppgifter är för närvarande inte särskilt väl anpassade till kraven. Det krävs en fördelning av skolledningsuppgifterna inom skolsamhället, så att ledningsfunktionen utvecklas från en "ledare" till ett ledarlag. Det är därvid en fördel om skolledningens organisatoriska uppbyggnad kan anpassas till lokala förutsättningar. Regelsystemet bör ges en generell karaktär och framförallt betona samordning, planering och resursfördelning som instrument för den centrala uppgiften för skolledningen, nämligen lokal skolutveckling. (170 s 5)

Det centrala statliga verket konstaterade vidare att skolledningen behöver kunna utöva sitt ledarskap så att verksamheten når närmare de riktlinjer som samhället ställt upp. För att klara denna uppgift fordras att ledararbetet bedrivs systematiskt. Ledningen behöver också kunna arbeta så att skolan finner vägar för en förbättrad samverkan mellan skolan och andra organisationer.

Styrning av skolan

Utifrån en analys av styrning av skolor i Europa kommer Ekholm (51) fram till att det inte verkar spela så stor roll vilket styrsystem man har när det gäller utformningen av den pedagogiska verksamheten. Förhållandet mellan central styrning och lokal handlingsfrihet har varierat både utifrån ett historiskt perspektiv och mellan länder. Synen på statens insatser inom skolans område har intressant nog gått i mötande riktning i de socialdemokratiskt/socialliberalt styrda staterna och de nykonservativt styrda staterna. De nykonservativa idéerna om statens begränsade uppgifter i samband med nödvändig gemensam verksamhet i samhället och dess tro på det goda i att marknadskrafter ska råda i alla samhälleliga system har vunnit insteg i socialdemokratiska/socialliberala politikergrupper. Så har till exempel den svenska staten infört principer som innebär att föräldrar och elever har rätt att välja skola och inte längre den skola som kommunen hänvisar att den unge ska gå i. De nykonservativa krafterna i till exempel England har å sin sida tagit upp idéerna om att skolor bör arbeta mot nationellt giltiga mål.

Skolornas inre liv tycks dock fortgå oavsett vilken styrningsmodell man tillämpar i skolsystemet. Effekterna av både regelstyrning och målstyrning är beroende av den gällande traditionen på en skola. Förekommer reglerna i en tradition där man respekterar regler, följer dem och använder dem för att stödja människors utveckling så kan regler vara effektiva. Lever man med få regler och försöker finna praktiska lösningar på utvecklingsproblemen som anpassas till den rådande situationen så kan den regeltunna verksamheten vara effektiv. Lever man i en tradition där det ligger en ära i att hitta runt onödiga regler, lura systemet och uppfylla reglerna till bokstaven, men inte till dess idé, kan ett regeltätt system bli kontraproduktivt. Vilket också det regelglesta systemet blir när de som har den verkliga ledningen arbetar för egen vinnings skull utan att anstränga sig att nå utvecklingsmålen.

Utfallet av ett visst styrsystem är således enligt Ekholm beroende av den lokala skolans kultur. Lindberg (111) har med hjälp av en enkät undersökt gymnasierectorers uppfattningar om styrningen av skolans verksamhet. Resultaten bygger på 331 rektorers svar. Han undersöker i vilken omfattning tre olika styrformer uppfattas styra rektors budgetarbete, undervisningen, betygssättning, elevinflytande, den reglerade arbetstiden samt samarbetet med arbetslivet. De tre styrformerna är regelstyrning, målstyrning och självstyrning. Regelstyrning baseras på formell auktoritet och sker genom ordergivning, regler och instruktioner. Vid målstyrning beskrivs slutmålet av den högsta ledningen men utförandet delegeras. Självstyrning innebär att man agerar utifrån egna bedömningar som i hög grad tar sin utgångspunkt i den gällande skolkulturen och informella strukturen. Enligt rektorerna har målstyrningen under senare år ökat på bekostnad av regelstyrningen. De regler som finns utformas dessutom i allt högre grad på skolnivå. Rektorerna är vidare positiva till detta och välkomnar en fortsatt utveckling i samma riktning.

Målstyrningen förekommer i hög grad framför allt beträffande undervisningen, betygssättning och elevinflytande men även regelstyrning och självstyrning uppfattas som stor vad gäller undervisningen. För elevinflytandet uppfattas även regelstyrningen vara påtaglig medan självstyrningen uppfattades som mycket stor med avseende på betygssättningen. Mål- och självstyrning är starkast vad gäller rektors budgetarbete. Den totala styrningen uppfattas vara lägst för arbetstid och samarbete med arbetsliv. Målimplementeringen har gått trögt vilket Lindberg förklarar med att målstyrningen har alltför mycket av formella inslag vilket skulle tala för en målstyrning med drag av självstyrning. Detta förutsätter dock en väl utvecklad organisationskultur som är kongruent med de mål som betonas på systemnivå.

Lindberg drar tre centrala slutsatser av studien:

1. att det fordras stark styrning i en gymnasieskola,
2. att det krävs en mix av styrformer som är anpassad för varje verksamhet och
3. att självstyrning bör utvecklas och användas i högre grad än tidigare. (111 s 85).

Mot detta kan kanske invändas att självstyrningen i skolan alltid varit mycket hög, det vill säga skolverksamheten uppfattas som mycket svår att styra utifrån. Det Lindberg måhända menar är att man mer medvetet behöver påverka den lokala skol- eller lärarkulturen så att den ligger i linje med de värderingar och mål som är kännetecknande för landets skolsystem.

Det statliga och kommunala uppdraget.

Falk och Sandström (61) fann i en enkätundersökning som riktade sig till 577 rektorer att dessa upplevde tydliga förväntningar från både stat och kommun. Förväntningarna på rektorsarbetet uppfattades som åtskilda. Förväntningarna från staten upplevdes i första hand vara krävande vad gäller ”de

nationella målen”, ”undervisningens utveckling” samt ”uppföljning/utvärdering” medan de kravfulla förväntningarna på arbetsinsatser från kommunens sida huvudsakligen rörde verksamhetsfälten ”budgetarbete”, ”personalansvar”, ”ekonomi-/personaladministration” samt ”arbetsgivaransvar”. Rektorernas önskan om förändringar i den egna arbetssituationen stämmer helt och hållet med de statliga förväntningarna medan man ville ge mindre utrymme åt ekonomi, personaladministration och arbetsgivaransvar. Det tycks dock som om dessa förväntningar inte har någon större betydelse för rektorers yrkesutövning. Vid en vidarebearbetning av materialet finner Sandström (61) att det inte finns någon samvariation vare sig mellan statens, kommunens eller de egna förväntningarna på ledningsinsatser och hur man faktiskt agerar i vardagsarbetet. Den enda signifikanta samvariationen med rektorernas faktiska arbetsinsatser finns med personalens förväntningar på ledarinsatser. Rektorerna tycks således i första hand vara lyhörda gentemot den egna skolans lärarkultur. Varken de statliga eller kommunala förväntningarna på arbetsinsatser tycks få någon större genomslagskraft i rektorernas vardagsarbete jämfört med den lokala lärarkulturen.

Denna inåtriktade lyhördhet återfinns även i Scherps (155) intervjuundersökning av 14 skolledare. Rektorerna betonar mycket kraftigt betydelsen av lyhördhet, närhet till verksamheten, delaktighet, stöd, deltagande, förtroende, att sprida glädje, och att lärarna måste känna sig förstärkta som ledstjärnor för ledarskapet. En föreställning som uttrycktes var att ”trivs lärarna så trivs eleverna”. En reflektion är att det omvända kan vara lika giltigt, ”trivs eleverna så trivs även lärarna”. Den egna tydligheten med vad man vill med verksamheten, att ifrågasätta och utmana de befintliga tankemönstren, att lyfta fram alternativa modeller tonar inte fram som betydelsefulla delar i ledarskapet utifrån intervjuerna med rektorerna.

Johansson och Kallos (97) hävdar att man på den kommunala nivån har mycket svårt att konkretisera och tydliggöra utvecklingsmål utifrån de nationella målen.

Sålunda är det ofta ekonomisk effektivitet d.v.s. minimering av produktionskostnaderna, som får styra utvecklingen av skolverksamheten, snarare än ett effektivitetsmått baserat på kvalitativa målindikatorer kopplade till vad som bedöms vara angelägna utvecklingsområden av skolans inre pedagogiska verksamhet. En utveckling som troligare snarare kommer att förstärkas än försvagas på grund av det ökande kommunala ansvaret för skolans finansiering. (97 s 113)

Under senare delen av åttiotalet och under nittiotalet tog kommunerna över ansvaret för skolverksamheten från staten. Trycket på de lokala skolornas ledare att vara moderna organisationsledare, vilka skickligt förmår att utveckla medarbetarna och motivera dem att klara av de uppgifter man ställts inför minskade inte. Snarare höjdes kraven på skolledarna att med en ökad ekonomisk medvetenhet få medarbetarna att åstadkomma insatser som ännu bättre skulle föra skolorna närmare de mål som funnits uppsatta för verksamheten sedan lång tid.

Skolledares framtoning. Belysning genom några svenska undersökningar

Den kulturförändring som önskas av kommunföreträdarna idag och av det statliga verket igår tränger in relativt långsamt. I en del av vårt forskningsarbete har vi följt skolor under kortare och längre tid för att bland annat kunna belysa förändringar i skolornas arbetskultur och vilka återverkningar detta ger på ledarskapet. Resultat från ett par av de undersökningar vi själva bedrivit kan illustrera några av de svårigheter som skolor står inför när de möter moderniseringstrycket.

Den kanske mest upprepade förväntningen på utveckling av skolans verksamhet under nittonhundratalet har gällt omformningen av sättet att arbeta. Allt sedan Ellen Key (99) under seklets första år kritiserade den överdrivna envägskommunikationen från lärarens sida i sin bok om barnets århundrade, har krav ställts på att skolan ska utformas så att barnen blir de aktiva inlärarna som sätts i fokus och att mindre uppmärksamhet ägnas åt utlärningen i skolan. Skolledare har genom sina insatser försökt att stimulera lärare att använda mer av undersökande, laborativa arbetssätt och att få lärarna att sätta eleverna i mer samarbetsfostrande situationer än den som uppstår när läraren föreläser. Tre undersökningar har utförts med samma forskningsinstrument vid tre tillfällen 1969, 1979 och 1994, på nio svenska högstadieskolor (58) för att fånga dessa förändringars väg under den senare delen av seklet. Genom omfattande enkäter har vi försökt fånga skolornas anda, sett såväl ur elevers som lärares perspektiv. Det är

eleverna i åk 8 och de lärare som undervisat dessa elever på skolorna som gjort bedömningar av arbetsklimatet. I de tre enkätbatterierna fanns frågor med, där elever och lärare bedömde hur ofta olika arbetssätt användes i den dagliga rutinen. Elevernas och lärarnas bedömningar visade att de många förändringsinsatserna som letts av skolledarna haft en låg verkningsgrad. Lärare och elever bedömde med tjugofem års mellanrum att vardagsarbetet hade en likartad utformning. Men dessa resultat visar också att andra förändringsinsatser, som läroplansförändringar, lokala arbetsplaner, fortbildningar av individer och av arbetslag, införande av arbetslag med mera, inte heller fick avsedd verkan.

Stabilitet över lång tid

Vad som är mest slående i denna undersökning av hur eleverna och deras lärare bedömt vardagsarbetet är den stora stabiliteten. Tjugofem år har passerat mellan den första undersökningen och den sista, och elevernas bedömningar uttryckt i hur stor andel av dem som upplevt att de olika arbetssätten utnyttjas varje dag ligger mycket nära varandra. Lärarnas bedömningar skiftar i något större utsträckning, men inte heller i deras föreställningsvärld är det så att det är de elevaktiva arbetssätten som kommit att dominera. År 1994 anger fler lärare än tidigare, att de använder föredragningar, men de kombinerar detta sätt att arbeta oftare med att sätta eleverna i enskilt arbete. Vi vet från andra undersökningar, som utnyttjat bättre metoder för att skapa insyn i det dagliga arbetssättet, att de enskilda arbeten som eleverna bedriver framförallt är lärarinitierade och därför ofta ytterligare stärker elevernas roll av att vara kunskapskonsumenter istället för aktiva kunskapsproducenter.

Efter det att den tredje undersökningen genomförts har vi visat upp undersökningarnas resultat för skolledarna och sådana lärare som varit länge på de undersökta skolorna. Vi har bett dem att diskutera vad det kan finnas för förklaringar

bakom de mönster som visar sig i svaren. I diskussionerna om vad som kan ha åstadkommit de små variationer som finns i svarsmönstren har varken lärare eller skolledare pekat på att skolledares insatser utgjort grunden till förändringar i arbetsmönstren. När vi som forskare funderat över svarsmönstrens stabilitet och de små skiftningarna, slås vi dock av i hur hög grad skolledarnas sätt att återkommande presentera mycket likartade scheman förmodligen har bidragit till de fasta mönstren. Skolledare har pedagogiskt inflytande framförallt genom att förse ansvariga lärare med förutsättningar för den pedagogiska processen. Schemat är en sådan. På de studerade skolorna har man över åren i egentlig mening inte prövat något annat schema än det som bygger på korta arbetspass med stor variation i innehållet, men där arbetspassens korthet utlöser likartade arbetssätt i olika ämnen. Arbetssätt som dominerats av förmedlingsstrategiska insatser från lärares sida. Schemalaggningsen på skolorna förefaller ha gett skolledarna en klart stabiliserande funktion, där de egentligen skulle ha fyllt en utvecklande uppgift under de tjugofem år som gick innan studien var slutförd.

Förändringar

Andra resultat från undersökningen av det inre arbetet vid de nio skolorna visar, att förändringar inträffat som för elevernas del ligger i linje med de önsknings som skolans ägare, representerade av politikerna på statsnivå, uttalat i läroplaner. Eleverna har till exempel fått redovisa hur mycket tid de använder för läsläsning varje dag. Av tabell 1 framgår att antalet elever som läste läxan under en timme eller mer varje dag är betydligt lägre 1979 än 1969 respektive 1994. På några av skolorna berättar lärarna och skolledarna att de tog uppmaningarna i 1969 års läroplan på allvar och på flera av de nio studerade skolorna skar man ner läxorna, för att elevernas skulle få rejält med fri tid utan att ha skolarbete hängande över sig.

Tabell 1. Åk 8-elevers självredovisade tid för läsläsning vid tre tillfällen. Procent elever som angett att de läser läxor en timme eller mer varje dag.

	1969	1979	1994
Pojkar	48	33	44
Flickor	66	41	59

Såväl lärare som skolledare har i våra intervjuer påpekat att skolledarna varit aktiva pådrivare för att få denna läroplansbeställning effektuerad på skolan. På några av skolorna lät man dock inte denna uppmaning slå igenom alls och där lyfte inte skolledarna fram vikten av att respektera denna del i den då nya läroplanen. I undersökningarna har också lärarna fått redovisa sina skattningar av hur mycket tid de dagligen lagt ner på sitt arbete utanför det som förr kallades undervisningsskyldigheten. Under de studerade åren har kraven på lärarnas totala arbetstidsuttag varit lika stora. Årsarbetstiden har varit drygt 1 700 arbetstimmar, varav endast en mindre del definierats som undervisning. För en ämneslärare i mer teoretiska ämnen har undervisningsskyldigheten varit tjugofyra 40-minuterspass per vecka och för lärare i praktiskt-estetiska ämnen har undervisningsskyldigheten sjunkit från 29 till 26 sådana pass per vecka under de studerade åren.

I tabell 2 visas hur män och kvinnors uppskattning av den tid som de dagligen ägnar åt sin läraruppgift varierat under de tjugofem åren på de nio studerade skolorna. Det är medianvärden av den uppskattade arbetstiden som redovisas.

Tabell 2. Lärares självrapporterade arbetstid utanför undervisningsskyldigheten vid nio grundskolor vid tre tillfällen. Medianvärden.

	1969	1979	1994
Manliga lärare	2 tim 12 min	1 tim 45 min	2 tim 28 min
Kvinnliga lärare	1 tim 46 min	1 tim 40 min	2 tim 06 min

Lärarnas egna uppgifter om hur mycket tid de lagt ner på sitt arbete utanför undervisningen visar, liksom för eleverna, att man hade en något lättare arbetsbörda 1979 jämfört med de båda andra tillfällena. Resultaten visar också att lärarnas arbetstidsuttag blivit något större 1994 jämfört med tidigare och att skillnaderna mellan könen tenderar att bli något mindre än de var 1969. Den senare förändringen menar lärare och skolledare i intervjuerna, som gjordes på skolorna under 1994 och 1995, beror på de förändringar som skett i de allmänna könsrollerna. Kvinnorna använder mer av sin arbetstid i sitt lönearbete och får mer hjälp i sitt hemarbete. I intervjuerna pekar skolledarna och lärarna på att livet i det moderna arbetslaget och i den ekonomiskt mer ansvariga skolan också har lett till att det blivit fler konferenser mellan de vuxna på skolan, varför arbetet tar något mer tid än förut.

Det kanske mest slående i de sammantagna bilderna av hur arbetstidens längd kommit att variera vid de tre mättillfällena är också här den stabilitet som förefaller finnas vid de nio skolorna. Stabiliteten i svarsmönstren går också igen vad det gäller många andra delar som berörts i frågeformulären. Relationen mellan elever och lärare förefaller vara mycket likartad, även om de tjugofem förflutna åren inneburit många skiftningar i det allmänna förhållandet mellan växande och vuxna i samhället. Svaren på en av de många frågorna, där vi försökt att hitta en indikator på graden av elevernas självständighetsutveckling, kan få illustrera. Här har eleverna svarat på frågan:

Tänk dig att du får ett uppdrag av din lärare. Du ska så snabbt som möjligt ta reda på hur en sak tillverkas. Läraren har talat om för dig hur du ska göra. Du ska gå till biblioteket och läsa om detta i en bok. Själv kan du tänka dig ett annat sätt som är snabbare. Du kanske kan skaffa fram upplysningar från någon du vet arbetar med sådan tillverkning, ringa till en fabrik eller något annat. Hur gör du då?

- Gör som din lärare bitt dig göra och går till biblioteket
- Frågar din lärare om du får göra som du själv tänkt
- Gör som du själv tänkt utan att först ha frågat din lärare

Lärarna presenterades samma situation, där texten anpassats till deras läsning. De fick ange hur de skulle vilja att eleverna agerade i den skisserade situationen. Lärarnas svar speglar således de vuxnas förväntningar på självständigt agerande hos de växande på skolorna. Lärare och elevers svar presenteras i tabell 3 nedan. Elevernas svarsmönster visar stor stabilitet över de tjugofem åren, vilket tyder på att de uppfattar skolsituationen på ett likartat sätt vilket är de än råkar gå i skolorna. Bilden av lärarna visar dock att en förändring är på gång. Det blir fler och fler lärare som i svaren på denna fråga anger att de skulle vilja att eleverna agerade självständigt i den skisserade situationen. Deras förväntningar förefaller dock ännu inte signaleras

Tabell 3. Åk 8-elevers självständiga agerande vid tre tillfällen. Deras lärares förväntningar på självständigt agerande vid samma tre tillfällen. Procent av elever respektive lärare vid nio skolor, 1969, 1979 och 1994.

	procent elever			procent lärare		
	1969	1979	1994	1969	1979	1994
Gör som din lärare bitt dig göra	12	7	8	2	3	0
Frågar din lärare om du får göra som du själv tänkt	75	78	76	76	64	58
Gör som du själv tänkt	10	14	15	19	32	40
(N)	(1141)	(1206)	(1036)	(199)	(173)	(183)

så tydligt till eleverna, att dessa svarar på ett annat sätt än tidigare. Uppdraget enligt skolornas läroplan är att påverka eleverna att agera självständigt. Resultaten tyder på att det fortfa-

rande är en lång väg kvar innan skolorna blir effektiva i detta avseende. Huruvida skolledarna haft effekt på lärarnas attitydbildning kan inte utläsas ur undersökningen. Intervjuerna med skolledare och lärare ger inga klara belägg för att skolledarna varit särskilt aktiva i detta avseende. Lärarnas förändrade inställning förefaller mer följa en allmän tendens i samhället som helhet att vänta sig självständigt agerande från elevers sida.

Den inre demokratins långsamma förändring

Ytterligare en av de tydliga förhoppningarna från politikers sida på en utveckling av skolan som fostransmiljö kan belysas i denna uppföljningsundersökning. I alla läroplaner som producerats sedan andra världskrigets slut har det betonats att skolan har stora och viktiga uppgifter i att utveckla de unga medborgarnas tro på demokrati och fredlig samexistens. Demokratins värden och handlingar ska arbetas in hos eleverna framförallt genom att skolan ska låta eleverna praktisera demokrati. I tio av frågorna till eleverna bad vi dem ange i vilken utsträckning som de varit med att bestämma i skolan. Det handlade om att bestämma om vart man skulle gå på studiebesök, om skoldans och ordningsregler, om läxor och prov, om hur fritidslokaler skulle möbleras och skolgården ordnas, om toaletterna och skolmaten, om rökning och om insamlingar. I diagram 1 framgår hur stor andel av eleverna i procent som angett att de varit med om att bestämma i dessa avseenden vid de tre tillfällena.

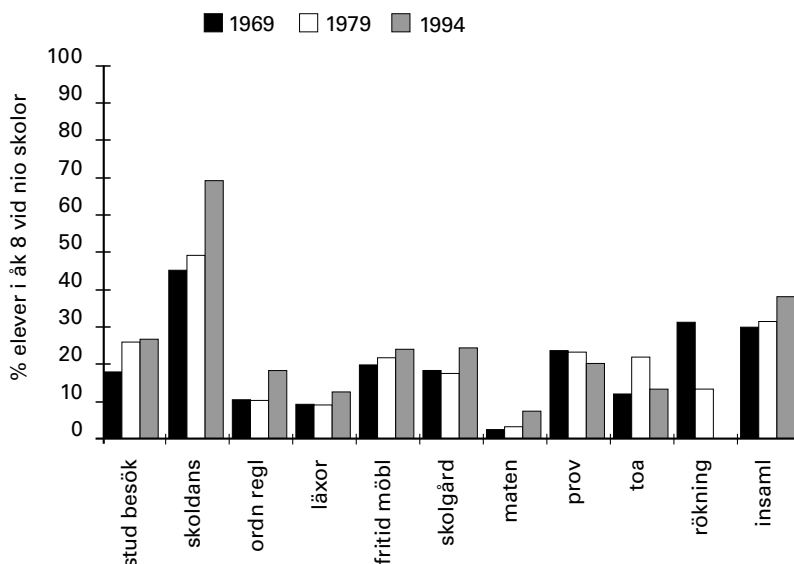


Diagram 1. Andel elever (%) i årkurs 8 vid nio svenska grundskolor som vid tre tillfällen (1969, 1979 och 1994) angett att de haft inflytande över tio olika företeelser i den egna skolan.

Tjugofem års ansträngningar att forma skolor så att de ska bli levande demokratier där eleverna lär genom att praktisera demokrati och reflektera över vad de deltagit i, har inte satt stora spår i de nio skolorna. I de flesta avseenden är det lika låga frekvenser elever vid de tre tillfällena som bedömer att de varit med att i praktiken bestämma över sin egen situation. I ett avseende har det blivit betydligt färre elever som finner att de varit med i beslutsfattandet - rökningen. Där har istället de centrala politikerna tagit över beslutsfattandet genom att helt förbjuda rökning i skolans värld. I ett avseende har det blivit fler elever som anger att de varit med att bestämma. Det gäller elevernas fritidsverksamhet - att dansa. Resultatbilden från denna undersökning har bekräftats när snarlika frågor ställts till elever i nionde klass i grundskolan vid drygt tvåhundra skolor i de nationella utvärderingarna i Skolverkets regi 1992 och 1995 (100).

Det pedagogiska ledarskapet

Skolledarna, som förväntas hävda demokratin på den egna skolan och där ställa krav på att eleverna ska lära demokrati genom att nyttja den, förefaller inte ha nått ända fram i sin yrkesutövning. Skolpersonalen verkar inte heller helt ha anammat uppdraget från politikernas sida att fostra till demokrati genom praktisk tillämpning.

Skolledarna har under de studerade tjugofem åren mött tydligare förväntningar på att agera som organisationsledare. I det retoriska spel som politiker deltar i på riksnivå och i många kommuner har signaler sänts ut om att rektorerna ska vara ledare för den pedagogiska verksamheten och där svara för utvecklingsinitiativ. I ett par av frågorna till lärarna i tjugofemårsundersökningen blir dessa förväntningar belysta. Lärarna fick ange vem de i realiteten ansåg fattade beslut om pedagogiska frågor och elevvårdsfrågor på skolan. I diagrammen 2 och 3 redovisas andelen lärare vid de nio skolorna som valt sådana svarsalternativ där rektor var nämnd som verklig beslutsfattare.

I elevvårdsfrågor har skolledaren en mer framträdande roll i lärarnas ögon än när det gäller de pedagogiska frågorna. Vid alla tre tillfällena anger mer än åttio procent av lärarna att skolledaren deltar i dessa beslut. I pedagogiska frågor sjunker andelen lärare som ser att rektor medverkar i dessa beslut från ungefär sextio till fyrtio procent. Det blir färre lärare som ser rektor som beslutspartner i alla de tre möjliga kombinationer som angavs i frågan. Vad det gäller rektors sätt att arbeta med elevvårdsfrågor så blir det fler lärare som ser att rektor samverkar med ett mindre antal lärare.

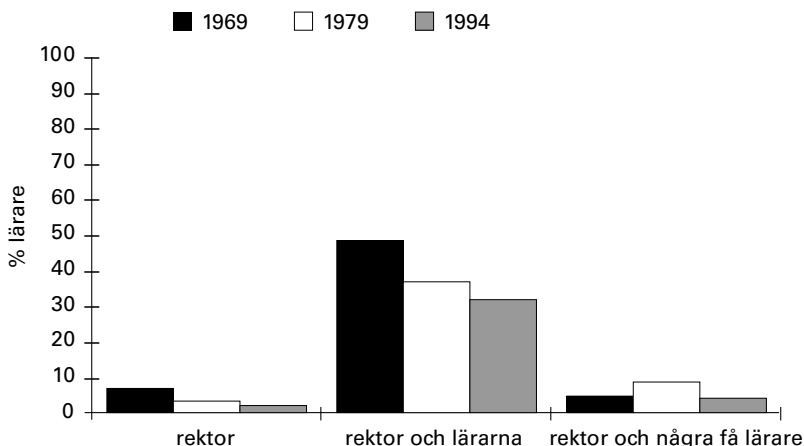


Diagram 2. Svar från lärare (%) som undervisar i årkurs 8 vid nio svenska grundskolor som vid tre tillfällen (1969, 1979 och 1994) mött frågan om vem som fattar de verkliga besluten på den egna skolan vad det gäller pedagogiska frågor. Endast svarsalternativ där rektor nämns är redovisade på frågan.

I intervjuer med lärarna vid skolorna säger de att detta utgör en spegling av ansvarsfördelningen mellan arbetslag och elevvårdskonferensen. De bilder som visar sig i uppföljningsundersökningen tyder på att ledningen i grundskolan knappast har utvecklats åt det initiativrika, drivande och hävdande håll som förväntats från såväl centralpolitiskt som kommunalpolitiskt håll. Skolor är traditionstyngda organisationer där en starkt lärarautonom arbetskultur råder. Ledningen tillåts i dessa organisationer verka underlättande för den pedagogiska verksamheten, knappast styrande och krävande. I en så starkt traditionsmättad arbetsorganisation blir bland annat följsamheten hos ledningen en faktor som bidrar till att stärka traditionen och därmed stabiliteten i utbildnings- och fostranshänseende. De mönster som fanns tidigare i skolan tenderar att upprepas, även om de inte skulle ha repeterats. Skolledningar som nu gått i ett nytt sekel har att hantera en stor utmaning

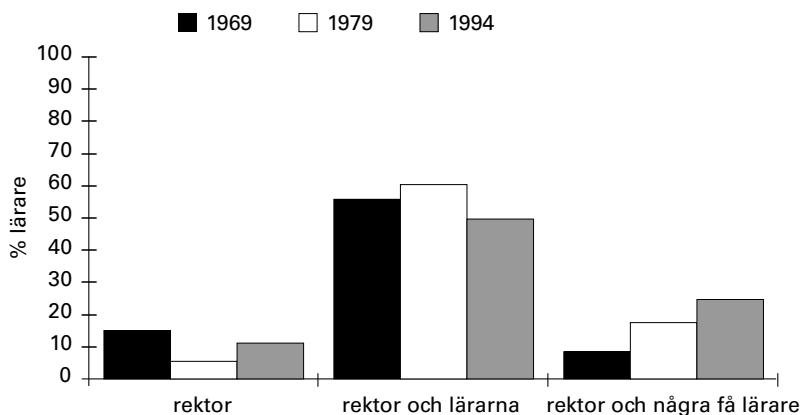


Diagram 3. Svar från lärare (procent) som undervisar i årkurs 8 vid nio svenska grundskolor som vid tre tillfällen (1969, 1979 och 1994) mött frågan om vem som fattar de verkliga besluten på den egna skolan vad det gäller elevvårdsfrågor. Endast svarsalternativ där rektor nämns är redovisade på frågan.

-att förbättra skolarbetet så att det stämmer överens med kraven på skolan som en utvecklande kraft i samhället.

Den kommunala omvandlingen

I det följande redovisar vi resultat från undersökningen av arbetsmiljön i en kommun i omvandling under den första hälften av 1990-talet (57). En enkätundersökning genomfördes i kommunen vid två tillfällen, 1991 och 1994, för att utvärdera vilken effekt omfattande strukturförändringar inom kommunens skolväsende fick på arbetsatmosfären och hur den återspeglar skolledarnas sätt att arbeta. För att förenkla illustrationerna har vi valt att redovisa några av diagrammen över 1994 års undersökningsresultat och i texten lämna kommentarer om eventuella förändringar i svarsmönstren.

Uppföljningsrutiner

Rektorerna uppskattade att man ägnade ungefär 20% av sin tid till personalvårdande insatser, både för att förebygga och att åtgärda problem. Det finns en spridning mellan skolorna från att man sade sig använda 5% till 70% av arbetstiden. Kvinnorna ägnade i genomsnitt något mer av sin arbetstid till sådana insatser än männen. Ungefär nio av tio rektorer hade enligt svaren utvecklingssamtal med skolpersonal och 3/4 av rektorerna uppgav att man hade sådana samtal en gång per läsår. En mindre andel, färre än var tionde skolledare, uppgav att utvecklingssamtal fördes vartannat eller vart tredje år medan de resterande hade sådana samtal en gång per termin.

På skolor kan olika problem uppstå som påverkar arbetsituationen för lärare och övrig skolpersonal. Rektorer kan välja olika sätt att informera sig om de svårigheter och problem som uppstår. Att föra utvecklingssamtal med sin personal är ett sätt att informera sig, ett annat är att göra regelbundna besök i klassrummet och föra samtal med lärare. Rektorer kan också få vetskap om problem genom att elever kommer och berättar eller mer spontant få reda på situationer när han/hon stöter på skolpersonalen uti i skolorna. Systematiska utvärderingar kan också vara en källa till information om vad som händer. I enkäten gavs ett antal fasta svarsalternativ och de svarande fick dessutom möjlighet att själva beskriva hur man vanligen brukade informera sig om vad som skedde på skolan.

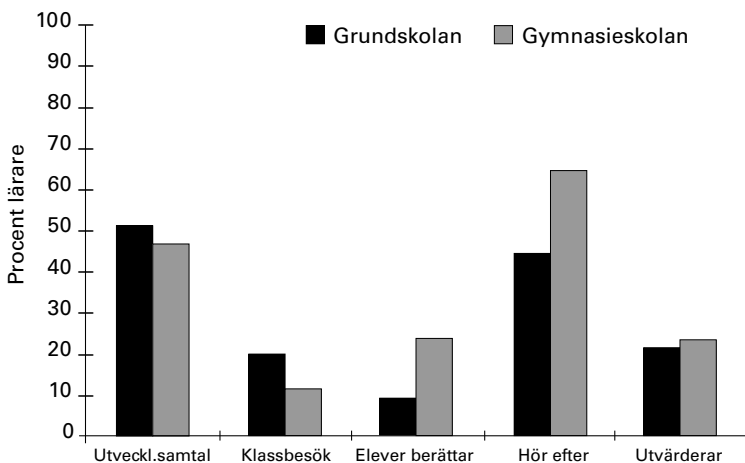


Diagram 4: Andelen rektorer, 1994, som angett att man vanligen använder sig av ett antal olika sätt att informera sig om problem och svårigheter.

Diagrammet visar att hälften av rektorerna från både grundskolan och gymnasieskolan sade att man informerade sig i samband med att man hade utvecklingssamtal. Det var också vanligt, att man hörde efter hur personalen hade det, när man stötte på varandra någonstans i skolan. Det var en något större andel rektorer på gymnasiet som arbetade på detta sätt.

Endast en av fem grundskolerektorer sade att man besökte läraren i klassrummet och förde samtal och inom gymnasieskolan var andelen ännu lägre. Det hände också att elever kom till skolledningen och talade om problem i arbetsituationen. En fjärdedel av gymnasierektorerna vittnade om att detta vanligtvis förekom. Utvärdering som informationskanal var inte vanligt förekommande vare sig i grundskolan eller gymnasieskolan vid de studerade skolorna. Mönstret som framträdde i 1994 års studie skilde sig inte från studien 1991. En jämförelse mellan manliga och kvinnliga rektorer oberoende av skolorn visade att andelen kvinnor som vanligen använde utvecklingssamtal för att tala om problem var 67% jämfört med 26%

för männen. Det är något större andel män som passade på att fråga när man råkade stöta på personal i skolan. Det är ingen skillnad mellan könen när det gäller att besöka lärarna i klassrummet.

Det finns andra sätt för rektorerna att informera sig om personalens arbetssituation. Olika former av konferenser tillsammans med exempelvis hela personalen, arbetslag, studieledare eller elevrepresentanter ger rektorerna kontakt med problem och svårigheter. Ledningsgrupper med representanter från olika delar av verksamheten samt föräldrakontakter är ytterligare forum för informationsinsamling. Små skolor ger större möjligheter till en daglig kontakt med skolpersonalen och eleverna och informella kontakter tas vid luncher och kafferaster tillsammans med personalen. ”Jag har alltid en öppen dörr för personalen” uppger flera rektorer. Endast ett fåtal har angett att man vanligen har en speciell tid avsatt i veckan för personlig kontakt och samtal.

Arbetsledning och arbetsatmosfär

Ett antal frågor i studien var gemensamma för lärarna och rektorerna. Båda grupperna ombads att göra en bedömning av rektorernas förmåga att uppmuntra lärarna och att också bedöma om förhållandet mellan skolledning och lärare var sådant att det var tillåtet att komma med kritik mot skolledningen utan att riskera ovänskap. De flesta rektorerna, mellan 80 och 90 procent, tyckte själva att de alltid eller för det mesta hade förmåga att uppmuntra personal som hade det besvärligt i arbetet. Något större andel tyckte att förhållandet till lärare var sådant att det var tillåtet att komma med kritik utan att man riskerade att bli ovänner. Tendensen var att klimatet var mer tillåtande på gymnasieskolan. Lärarnas bild skilde sig markant från rektorernas framför allt när det gällde att skatta förmågan att ge uppskattning. Bland gymnasielärarna var det bara ungefär en tredjedel som uppgav att skolledningen för det mesta inte eller aldrig hade den förmågan. När det

gällde att våga ge kritik var bilden något mer samstämmig, även om lärarna inte var i närheten av att ha uppfattat skolledningens öppenhet för kritik. Mönstret från 1994 överensstämde med den tidigare studien 1991 när det gällde förmågan att uppmuntra.

Över 3/4 av rektorerna i båda grundskolan och gymnasieskolan tyckte att man varje vecka visade lärare uppskattning för något de gjort i arbetet. Lärarnas uppfattning var dock en helt annan. Det vara bara 10% av lärarna som tyckte att man fick uppskattning varje vecka. 90% av lärarna inom både grundskolan och gymnasieskolan angav samtidigt att man sällan eller aldrig fick kritik för något som inträffat i arbetet. En mindre andel av rektorerna instämde, men flertalet rektorer inom både skolformerna bedömde att det hände några gånger per månad att man gav öppen kritik av lärare för något som inträffat. Över hälften av rektorerna från grundskolan och något fler rektorer i gymnasieskolan angav, att lärare varje vecka kom för att diskutera problem av pedagogisk art. 70% av rektorerna i grundskolan angav att man diskuterade lärar-elevkonflikter med lärare varje vecka medan, andelen var lägre bland gymnasieskolans rektorer.

En liten andel rektorer angav att man varje vecka kontakades av lärare, som hade problem eller konflikter med arbetskamrater. Ungefär 4 av 10 rektorer från gymnasieskolan angav att det aldrig hänt att lärare kommit med sådana problem medan det var 1 av 5 rektorer från grundskolan som inte kontaktas av lärare i detta avseende. Det var endast rektorer i grundskolan som upplevt att lärare kommer till dem för att diskutera konflikter med föräldrar. När lärarna kom till tals i frågeundersökningen visade det sig att de i första hand vände sig till sitt arbetslag/ämnesgrupp eller andra kollegor för att diskutera sina svårigheter.

Rektor som personalvårdare

För att utröna hur man agerade som rektor i personalvårdande situationer fick skolledarna beskriva hur de skulle gå till väga för att hantera en situation där lärare visade brister i sitt pedagogiska agerande. I frågan angavs det att det till exempel kunde vara en lärare som kände stor rädsla inför att gå in och undervisa eleverna. Läraren matade eleverna med videofilmer i ämnet istället för att leda inläringen eller själv förklara. Skolledarna skrev ner hur de skulle gå till väga i den uppkomna situationen när en lärare brustit i sitt pedagogiska agerande. Några uppgav att man inte hade någon erfarenhet av sådana situationer, medan andra visade att man hade en klar handlingsplan och också hade erfarenhet av att ha tillämpat sin plan. Det handlade för de flesta om att själv på olika sätt informera sig om situationen, komma överens om ett åtgärdsprogram, som följs upp med ytterligare samtal och exempelvis klassrumsbesök. Fortbildning, stöd och hjälp från kollegor och arbetslag kunde ingå som en del i åtgärden. I skolor med äldre elever kunde en första åtgärd vara att stärka och stödja eleverna att själva ta diskussionen med läraren. Några utdrag ur skolledarnas egna texter får belysa detta.

Ofta kommer kritiken från eleverna. Försöker då att få eleverna att ta diskussion med lärarna och, om det inte fungerar, själv ta kontakt med berörd lärare. Om det inte fungerar - ta en diskussion lärare-rektor-elev.

Vi försöker genomföra arbetslagstanken, det blir då naturligt att kollegorna uppmärksammar och sätter stopp för eventuella felaktigheter.

Jag ber att få göra klassrumsbesök. Vi tittar gemensamt på lektionerna efteråt och läraren får berätta om sina tankar med innehållet, syfte, röd tråd, har eleverna varit delaktiga, vi går igenom lärarens pedagogiska tankar och försöker komma fram till ett bättre alternativ. Jag ber att få återkomma och följa utvecklingen av hans/hennes fortsatta undervisning.

Vi samtalar om problemet. Läraren ger förslag till lösning. I sista hand tar jag hänsyn till sådana brister i tjänstefördelningen.

För ett samtal med vederbörande, försöker stötta, få honom eller henne att pröva nya arbetsmetoder, öka känslan att prata med kollegor, kanske vara två på vissa lektioner. Det är mycket viktigt att stoppa en lärare som glömt det pedagogiska ansvaret.

Personligt samtal med vederbörande. Pratar om skolans målsättning och rekommenderar arbetsformer. Vikten av lärare som centralperson vid inläringen.

Skapar en bild av situationen genom klassrumsbesök. Samtalar med läraren om hur han/hon ser på situationen. Samtal med kollegor, elever eller annan som har påpekat bristerna. Uppmuntrar läraren att komma med förslag till ändring av arbetssätt och innehåll under lektionerna. Överenskommer om att pröva andra metoder. Föreslår eventuellt hjälp från kollegor vid planläggning. Deltar i klassrummet om det är nödvändigt. Träffas på nytt för samtal och uppföljning.

Jag tar alltid ett mycket rakt och ärligt samtal där jag belyser kritiken, eftersom jag anser att det är min skyldighet att synliggöra problemet och ge vederbörande en chans att hitta en väg för att om möjligt göra livet lättare för både lärare och elev. Jag anser nämligen att det är det största svek skolledningen kan göra att inte synliggöra och åtgärda denna typ av problem.

Rektorerna fick som en följdfråga i uppgift att tänka tillbaka på det senaste året och ange hur många lärare som haft pedagogiska problem i undervisningen, som man som rektor fått ställa mer bestämda krav på eller fått stödja med särskilda hjälpinsatser. Inom grundskolan hade rektorerna ställt mer bestämda krav på ungefär 5% av sina lärare och ungefär lika många lärare hade erhållit särskilt stöd och hjälpinsatser för sina arbetsproblem. Inom gymnasieskolan var det mer än tionde lärare som ställts inför mer bestämda krav och ungefär lika många som fått stöd och hjälp från skolledarnas sida. Av svaren går inte läsa ut om det rör sig om samma personer. I undersökningen ombads skolledarna också berätta hur de skulle hantera en situation där lärare uppvisade störningar i sitt beteende av mer allmänt slag, till exempel i form av alkoholmissbruk. De idéer man redovisade påminner i hög grad

om de som ovan redovisats. Det handlar om att samtala, informera sig om situationen, skapa förtroende och att tillsammans med den som har problemen göra upp ett åtgärdsprogram samt organisera för stöd och uppföljning. I den här situationen väljer man att ta hjälp av personalvårdande personal som psykologer, företrädare för företagshälsovården och personalkonsulenter.

Rektorerna fick också här i uppgift att tänka tillbaka på det senaste året och ange hur många lärare som haft personliga missbruksproblem som inverkat på undervisningen och som krävt att rektor fått ställa mer bestämda krav och fått ge särskilt stöd och hjälp. Inom den undersökta kommunens skolor hade rektorerna fått ställa sådana krav på ett mycket litet antal lärare, betydligt färre än när det gällde pedagogiska problem.

Att reagera på gjorda insatser

Ledare förväntas fylla betydelsefulla uppgifter genom att reagera på de insatser som görs från medarbetares sida. Också skolledare förväntas fylla denna funktion. Att man får reda på hur det egna arbetet går, om det är bra eller dåligt, är väsentligt för arbetsatmosfären. Skolor brukar kännetecknas av att de vuxna där bygger upp omfattande system för att hjälpa ungdomarna att förstå hur deras arbete gått, men att det finns betydligt mindre hjälp för de vuxna på arbetsplatsen att få insikt i hur deras arbete satt spår. Återkopplingen på det utförda arbetet kan naturligtvis vara såväl av positiv som mer negativ art. I enkätfrågorna till lärarna och skolledarna speglas skolledarnas sätt att lösa uppgiften att reagera på lärares arbetsinsatser.

Lärarna svarade på hur de uppfattade kritik och uppskattning som fördes fram från deras arbetsledare, från kollegor och från elever. Frågor ställdes också om i vilken utsträckning man uppfattade att andra brydde sig om vad man gjorde och hur förhållandet till skolledningen upplevdes. De allra flesta

lärare i båda skolformerna angav att de fann det vara tillåtet att alltid eller för det mesta komma med kritik utan att man blev ovänner. Det var färre gymnasielärare än grundskollärare som bedömde att det rådde samma öppna förhållande till skolledningen som till kollegorna. Under den studerade perioden, 1991 till 1994, visade det sig att bedömningen av skolledningens förmåga att uppmuntra när det tog emot i arbetet för grundskollärarens del utvecklats positivt. Här var det nästan hälften av lärarna på grundskolan som såg att skolledningen klarade av denna arbetsuppgift 1994, mot bara en knapp tredjedel bland gymnasielärarna. I undersökningen konstaterades att det möjligen kunde vara den förändrade skolledarstrukturen i grundskolan och de många nytillsättningarna i samband med denna, som var en bidragande orsak till att man fått en något annorlunda uppfattning om sina skolledare.

Att få uppskattning i det arbete man utför utgör drivkraften för många. I ett par frågor fick lärarna ange från vem och hur ofta man erhöll uppskattning för det man utträttade. I diagram 11 har andelen lärare som sagt att de får uppskattning varje dag, ett par dagar i veckan eller en dag i veckan förts samman till en grupp som angett att de ansåg att man får uppmuntran relativt ofta respektive åtminstone någon gång i veckan.

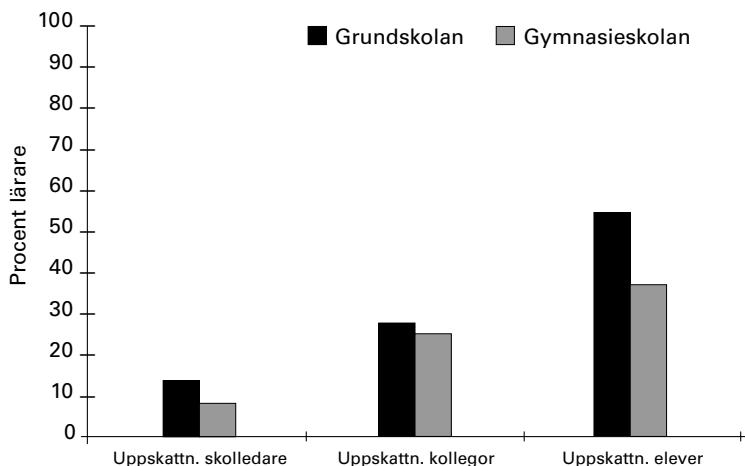


Diagram 5. Procent lärare, 1994, som säger att man varje vecka får uppskattning från skolledning, kollegor respektive elever.

Mycket få lärare både i gymnasie- och grundskolorna bedömde att de fick ta emot uppskattande reaktioner på sitt arbete från skolledningen. Av svaren framgår att nästan hälften av grundskollärarna bedömde att skolledningen aldrig eller nästan aldrig visade uppskattning för gjorda insatser. På gymnasierna växte andelen som gjorde denna bedömning från att 1991 ha varit ungefär hälften till att 1994 bli mer än 60%.

Mindre än var tredje lärare, och för gymnasierna hade denna frekvens sjunkit starkt mellan 1991 och 1994, fick uppskattning under arbetsveckan av kollegor. De undersökta lärarna tog emot uppskattning för sitt arbete från de barn och ungdomar som man undervisade under arbetsveckan. Det var fler grundskollärare än gymnasielärare som angav att de fick uppskattning från eleverna. Arbetsinsatser kan uppmärksammas också genom att man får ta emot kritik för det man gjort. De allra flesta lärare uppgav att de sällan eller aldrig fick ta emot kritik från skolledningens eller från kollegornas sida. Nästan nio av tio lärare angav detta beträffande skolledningen. År 1994 var det åtta av tio lärare som uppgav att de sällan

eller aldrig fick ta emot kritik av sina arbetskamrater, vilket i jämförelse med 1991 innebär att betydligt fler lärare valt detta svarsalternativ 1994. Nästan hälften av grundskollärarna och drygt hälften av gymnasieskolans lärare angav att de sällan eller aldrig fick någon kritik från elevernas sida.

Sammantaget visar ovanstående frågor om uppskattning respektive kritik av lärares arbete för sitt arbete på ett betänkligt förhållande i arbetsorganisationen i den studerade kommunen. För att man ska kunna hålla arbetsviljan vid liv behöver man få återkoppling på gjorda insatser, såväl positiv som negativ kritik. Eleverna utgör för många lärare den främsta källan till återkoppling på utfört arbete. Elever är beroende av sina lärare. De lär sig av dem och betygen sätts av dem. De saknar några av de kvaliteter som lärare och skolledare har, framförallt professionellt kunnande. Deras reaktioner kan ha stort värde för gemenskapen i arbetet och för att föra den pedagogiska processen framåt. Men lärare kan behöva få återkoppling av annat slag än det som elever med sina över- och undertoner förmår att ge. En saklig granskning av kvaliteter i det utförda arbetet kombinerat med en eftertänksam gemensam reflektion tillsammans med andra vuxna som besitter liknande yrkeskunskaper ger betydligt mer för att hålla den egna arbetsviljan vid liv. Sådant utbyte av erfarenheter kan också ge andra uppslag till utvecklingsinsatser som man tillsammans kan behöva göra, vilka sällan växer fram ur elevernas reaktioner på den vardagliga pedagogiken. Enkätresultaten förefaller peka på ett väsentligt område att utveckla i organiseringen av arbetet inom dagens skolor där rektors initiativ kan behövas. Rutiner behöver skapas där lärare oftare och mer regelbundet får återkoppling på sina insatser från andra vuxna, både kollegor och arbetsledning.

Motsättningar och stöd

Motsättningar och konflikter ingår i arbetslivet. Skolor är arbetsplatser där det är naturligt att motsättningar mellan lärare och elever uppstår i arbetet. Olika perspektiv på verksamheten, skillnader i kulturell bakgrund och olikheter i värderingar är bara några exempel på anledningar som kan leda till motsättningar. Att attackera och hantera konflikter mellan elever och egna motsättningar till dem är ett naturligt inslag i skolledar- och lärararbetet. Motsättningar finns mer eller mindre frekvent i samarbetet mellan lärare och i deras förhållande till sin arbetsledning. Motsättningarnas omfattning på en arbetsplats brukar sätta sin prägel på arbetsatmosfären. Där motsättningarna är rikligt förekommande blir atmosfären en annan än där de är sällsynta.

Lärarna svarade på ett par frågor om hur ofta de själva var indragna i konflikter eller bråk på arbetsplatsen med elever, skolledningen eller med arbetskamrater. De allra flesta av lärarna angav att de sällan eller aldrig var indragna i konflikter eller bråk på den egna arbetsplatsen. Nästan nio av tio av lärarna i såväl grundskolorna som gymnasieskolorna bedömde sin egen medverkan i konflikter och bråk med skolledning och arbetskamrater som sällan förekommande vid båda undersökningsåren.

Den huvudsakliga verksamheten i skolorna är pedagogisk. Också i denna verksamhet kan lärarna ibland hamna i problematiska lägen och kan behöva använda arbetsorganisationen för att få hjälp att komma ur låsningar. I enkäten fick lärarna ange vem man vände sig till när det uppstått problem av pedagogisk natur i arbetet, som till exempel att hitta nya infallsvinklar i undervisningen eller att finna varianter på kunskapsprovningar. Nio av tio lärare vände sig till kollegorna i det egna arbetslaget för att kunna bearbeta pedagogiska problem som uppstått. Hälften av grundskolornas lärare kunde också vända sig till lärare utanför det egna arbetslaget mot bara var tredje lärare på gymnasieskolorna. Denna skillnad

återspeglar troligen den starkare specialiseringsgraden i lärararbetet i gymnasieskolan jämfört med grundskolan.

Den närmaste skolledaren respektive andra skolledare används av mycket få lärare för att komma till rätta med pedagogiska problem. Det var betydligt färre lärare som ansåg att de använde sina skolledare för denna typ av problemlösning än för att få hjälp med andra problem som uppstått i arbetet. Antalet lärare som använde sina skolledare för pedagogisk problemlösning var mindre än hälften jämfört med dem som använde skolledarna för att lösa andra problem och konflikter. Skolledare har till huvuduppgift att organisera och leda den pedagogiska verksamheten vid skolorna. De förväntas utöva ett pedagogiskt ledarskap. Med denna inriktning på skolledarnas arbete finns det fog att förvänta sig en i det närmaste omvänd svarsbild - att kanske dubbelt så många lärare valt att vända sig till skolledarna när det gäller att få hjälp med pedagogiska problem än med andra slags problem som konflikter med elever eller kollegor.

Kanske visar också dessa svarsmönster i undersökningen inom en stor mellansvensk kommun under 1990-talet, att en del av arbetet inom dagens skolor skulle kunna behöva organiseras på ett annat sätt. Skolledarnas insatser som pedagogiska ledare föreföll komma i skymundan, vilket säkert kan bero på att de ägnade mer av sin tid åt administrativa och ekonomiska göromål, än åt att skapa insyn i den pedagogiska verksamheten och att utveckla denna genom att både visa på alternativa lösningar och att ställa krav på medarbetarna.

Reflektion

Skolledarna i de båda undersökningar som vi sammanfattat ovan, fanns i högst vanliga kommuner, vilka under slutet av seklet arbetat om sina inre strukturer bland annat med sikte på att förbättra ledarskapet. Huvudresultaten från de olika kommunerna visar, att lärarnas inställning och synen på arbe-

tet och arbetsplatsen inte förändrats eller endast förändrats i liten grad som en följd av omorganisationer och förändringar i ledarstrukturen. Det verkar kort och gott som om det inte tycks spela någon större roll vilka initiativ man tar på den övergripande nivån. Livet på arbetsplatsen skola påverkas inte. Lärare fortsätter att i huvudsak må väl i sitt arbete. De flesta trivs bra och oroar sig i rimlig grad för sitt arbete. Få har mer ingående besvär som går att hänföra till jobbet eller stämningen där. Trots ambitionen att ledarna skulle fungera närmare de anställda på skolan visar det sig att lärarna fortsätter att få sin mesta återkoppling på gjorda arbetsinsatser från elever, i viss mån från kollegor och sällan eller aldrig från skolledare. Mycket få lärare bedömer att de får uppskattning från sin skolledare för det arbete de utför. När lärare konfronteras med pedagogiska eller sociala problem söker de stöd och hjälp främst hos medlemmarna i arbetslaget, hos andra kollegor. Det är få lärare som använder skolledare som bollplank för att lösa sina pedagogiska problem. Betydligt fler nyttjar dem för att lösa sina elevsociala problem.

De strukturella förändringarna förefaller oss således så här långt inte ha satt några märkbara spår i arbetsklimatet eller i ledarskapets framtoning. Trots att ledarna finns närmare lärarna och har ett stort ansvar för ekonomi och verksamhet uppfattas de inte vara annorlunda än tidigare. Ledarskapet förefaller inte ha blivit närmare bara för att varje skolledare fått ett formellt ansvar för en mindre del av det som de tidigare hjälptes åt att ansvara för. Omstrukturering förefaller inte vara det som behövs för att lärare ska kunna stödjäs i sitt arbete och inte heller när de ska få återkoppling på de insatser de gjort.

Lärararbetet visar sig i de sammanfattade undersökningarna fortfarande vara mindre beroende av vuxna yrkesverksammas återkoppling än av ungdomarnas reaktioner. Skolledarna har trots sin påstådda närmare koppling till den lokala verksamheten inte fått större närhet till lärarnas verksamhet. De fort-

sätter sitt diskreta ledarskap på skolorna, oavsett om de sitter närmare eller längre bort. Skälen till att deras och lärarnas arbetsrelationer inte förändras mer trots förändringar i strukturen, finns säkert att söka i arbetstraditioner och allmänna föreställningar om skolledarnas ställning i skolan. Rektor ses fortfarande mer som en kollega än som chef. Skolledaren förefaller dessutom uppfattas som en kollega med bestämda avgränsade uppgifter på skolan. Bland dessa ingår inte att reagera på lärares arbete eller fungera som kravställare.

Lärare behöver få återkoppling på sitt sätt att arbeta av andra vuxna. Det förefaller kunna ge styrka åt skolor om man sätter det i system att skolledare iakttar vilka insatser och resultat som olika lärare åstadkommer. Genom att göra sådana iakttagelser kan rektors utvecklingssamtal med lärarna bli en reell hjälp i det förbättringsarbete som lärare kan behöva engagera sig i.

När vi funderar över vad som kanske har hänt genom de omstruktureringar som skett inom skolledaryrket under åttio- och nittiotalen, kommer vi inte ifrån misstanken att förändringarna egentligen mest kommit att innebära att skolledaryrket - och då särskilt i grundskolan - åter fått karaktär av överlärskap. Genom att man satsat så brett på den kontinentala ledningsprincipen om en ledare på varje skola, skiljs skolledarna åt. De tillåts inte längre att utveckla lagarbete. Varje yrkesinnehavare riskerar att bli svagare i sin roll och dras mer in i det kollegiala klimatet bland lärarna. Skolledaryrket riskerar att förlora sin profil på grund av denna operation och bli otydligt i konturerna. Samtidigt som rektorernas egen profil tonar av, har de till uppgift att förstärka den egna skolans framtoning i förhållande till andra skolor. Konkurrens mellan skolor har införts, vilken visserligen i realiteten betyder mycket litet i de flesta kommuner, men samtidigt berör skolledarna. Som företrädare för konkurrerande verksamheter blir det onaturligt att söka samband och satsa på samarbete. Härigenom isoleras skolledarna åter från varandra.

För lärare är det som har hänt inte så bra. Genom att deras arbetsledare får en mer otydlig framtoning blir det svårare att kunna argumentera mot eller få stöd av rektorn. Genom det nära ledarskapet blir rektorn lätt så kollegial att chefsfunktionen dräneras. När rektorerna blir mer isolerade från varandra tappar de också i identitetskänsla med ledaruppgiften. De får svårare att känna sig så trygga att de kan erövra en tydlig chefsroll. Den utövas på många skolor i motvind och för att kunna utföras behöver den som är rektor känna stöd från andra som lever med samma uppgift. Att det finns en chef på arbetsplatsen hjälper den mentala situationen, eftersom chefen ibland kan behöva ta obekväma beslut, vilka då och då kan gå lärarna emot. Sådana beslut är svåra att ta när ledare och lärare är för nära varandra. De skjuts istället upp till en annan gång, vilken på en del skolor i landet tenderar att aldrig inträffa.

Signalerna som vi finner i våra undersökningar tyder på att skolledaryrket håller på att glida in i ett kraftfält där dess användbarhet för människorna som arbetar i de lokala skolorna riskerar att minska. Den uppbyggnad som skolor hade i slutet av 1900-talet innefattade en mycket uppdelad och specialiserad arbetsorganisation. För att denna inte ska fragmenteras fordras att någon eller några på skolan har till yrke att hålla dem samman den. Att skapa och hävda samarbete mellan lärare som delar utvecklingsprojektet att forma framtidens medborgare är en uppgift som fordrar goda yrkesinsatser av skolledare. De senaste tio årens uppluckring av grunden för ledarskap i skolan, med tunga krav på att ledarnas tid ska nyttjas för ekonomiskt arbete visar, att det finns all anledning att söka nya sätt att lägga upp ledningsarbetet. Ekonomiansvaret för de enskilda skolorna behöver skötas, men det verkar vara dags att sätta in ekonomiskunig personal för dessa arbetsuppgifter, så att verksamhetsledande rektorer kan satsa sin energi på att få skolarbetet förbättrat. När rektorerna koncentrerar sig på att tillsammans med lärarna ta nya utvecklingssteg kommer det att gynna såväl elevernas kunskapsstillväxt som deras sociala utveckling.

Skolledarnas möjligheter att leva upp till de nya kraven och förväntningarna är avhängigt av varje enskild skolledares kvaliteter men även av den ledningsorganisation i vilken den enskilde skolledaren ska verka. Idealt behöver ledningsorganisationen utformas utifrån utgångspunkten att den ska underlätta förverkligandet av en skolas pedagogiska ambitioner. Ledningsorganisationen borde således anpassas efter varje enskild skolas unika förutsättningar både vad gäller pedagogisk inriktning och utvecklingsfas. En och samma ledningsorganisation kan på en skola vara ett hinder för utvecklingen samtidigt som den på en annan skola kraftigt kan bidra till utveckling. Det betyder också att man sannolikt behöver förändra ledningsorganisationen som en konsekvens av att den enskilda skolan går in i en ny utvecklingsfas. Om man inte genomför denna anpassning av ledningsorganisationen är det sannolikt att det som i ett utvecklingskede av skolans historia varit en framgångsrik ledning övergår till att utgöra ett hinder för den pedagogiska utvecklingen på skolan.

Ledarskap och effektiva skolor

Sveriges liksom de flesta andra industriländers utbildningspolitik utgår idag från bedömningen, att vi lever i en värld där marknaden för varor, tjänster och kapital är global. Den som vill tävla på denna marknad måste utnyttja sina konkurrensfördelar. På grund av högt kostnadsläge kan inte i-länderna konkurrera vid framställningen av enklare varor. Denna produktion söker sig därför till låglöneländer. Ska vi kunna tävla på världsmarknaden och skapa resurser för en stigande levnadsstandard, måste vi erbjuda avancerade varor och tjänster som andra inte klarar. En sådan produktion förutsätter tillgång på kvalificerad arbetskraft som i sin tur kräver ett effektivt utbildningssystem. ”Sverige ska konkurrera med kompetens, inte med låga löner”, har regeringen uttryckt det. Medan det tidigare investerades i maskiner investeras det numera i kunskap. Utbildningen har blivit ett konkurrensmedel och en del av marknadskrafterna.

Att det verkligen råder en konkurrenssituation på utbildningens område framgår tydligt vid granskningen av hur olika länder formulerar målen för sitt utbildningssystem. Ofta sker detta genom jämförelser med andra länder. I Sverige talade vi för några år sedan om att skapa Europas bästa skola. Andra länder har ännu högre ambitioner. I USA angav utbildningsministeriet att nationens elever år 2000 skulle inta första platsen i världen ifråga om kunskaper i matematik och naturvetenskap. Den yttre pressen på länderna att förbättra utbildningen har i sin tur lett till att man försöker utnyttja konkurrens mellan de egna skolorna för att förbättra utbildningen. Ett uttryck för detta är uppfattningen att föräldrarnas fria val

av skola för sina barn leder till en utvecklingsbefrämjande tävling mellan skolorna. Att redovisa tydligare inför offentligheten vilket resultat skolorna uppnår är en del i strategin. Ett exempel på detta är de s k "ligatabeller" för skolor, baserade på eleverna provresultat, som infördes av Thatcher-regeringen i Storbritannien och som gjorde det möjligt att jämföra skolors resultat, på samma sätt som man kan jämföra resultat för fotbollslag. Genom att uppmärksamma föräldrarna på vilka skolor som inte var bra skulle dessa efter hand förlora sitt elevunderlag och tyna bort (147).

I vårt land är det inte minst kampen mot arbetslösheten som riktat uppmärksamheten mot utbildningen som ett medel att förbättra konkurrenskraften och därmed skapa sysselsättning. Kraven på effektivitet har ökat inom den obligatoriska skolan och de frivilliga skolformerna liksom inom hela utbildningssystemet. Att göra skolan effektivare är en uppgift som berör alla som arbetar där, men skolledaren har tilldelats en speciell roll. Enligt läroplanerna har rektor som ledare för skolan och som chef för lärarna det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Läroplanerna uttrycker alltså stor tilltro till rektors möjligheter att påverka måluppfyllelsen i skolans verksamhet, men vad vet vi egentligen om effekterna av skolledarens insatser? Vad betyder ledarskapet för att åstadkomma en effektiv skola? På vilket sätt kan rektor påverka skolans resultat? Detta är några av de frågor som kommer att behandlas i detta kapitel, och svaren kommer att sökas framför allt i den internationella forskning som studerar effektiva skolor och ledarskapet i dessa.

Ökat intresse för utbildningens kvalitet

Det råder idag en stark ambition att höja kvaliteten i utbildningen, och detta är resultatet av en lång process och inte bara effekten av den idag skärpta konkurrenssituationen på världsmarknaden. Med vår starka påverkan från andra sidan

Atlanten är det svårt att gå förbi effekten av den s k Sputnikchocken på 1950-talet, vilken betydde mycket för att rikta uppmärksamheten på hur utbildningen fungerade. När medborgarna i USA plötsligt upplevde sig akterseglade av Sovjet i avancerad teknik riktades en stor del av kritiken mot skolan. Den ansågs hålla för låg kvalitet och den försåg inte samhället med tillräckligt välutbildad arbetskraft. Många menade, att den ojämna standarden på skolorna var en del av problemet. Andra såg lärarnas låga löneläge och status som en bidragande orsak. Genom en omfattande utredningsverksamhet försökte man komma åt problemets kärna. Ett resultat av detta arbete blev Coleman-rapporten som kom att få en stor genomslagskraft i debatten (28). I kort sammanfattning kom man fram till att elevernas studieresultat var starkt relaterat till deras hemförhållanden. Skolfaktorerna föreföll spela en underordnad roll. Betydelsen av elevernas socio-ekonomiska bakgrund för kunskapsutvecklingen verifierades i en omfattande undersökning i Storbritannien, redovisad i den s k Plowden-rapporten (88).

Inte oväntat kom diskussionen under 1960-talet om kvaliteten i utbildningen mycket att kretsa kring hur man genom kompensatoriska åtgärder skulle kunna höja kunskapsnivån hos elever från underprivilegierade uppväxtmiljöer. Många började dock efter hand fråga sig om skillnader i förhållandena ute på skolorna verkligen hade så liten betydelse för elevernas inläring. Om faktorer i skolan spelar så liten roll - hur marginella måste då inte rektors möjligheter vara att påverka resultatet av verksamheten! Kritikerna blev allt flera, och man menade att skolfaktorernas betydelse för elevernas utveckling hade underskattats. Visserligen hade undersökningar visat, att skillnader i exempelvis organisation och resurstilldelning inte hade något tydlig samgång med skolans resultat, men en mer ingående analys tydde på att detta inte var hela sanningen. En jämförelse mellan elevernas resultat i olika skolämnen visade bland annat, att det fanns tydliga differenser mellan skolor i

sådana ämnen som huvudsakligen behandlas i skolan. Andra ämnen, som eleverna får träning i även utanför skolan, visade mindre skillnader. Vidare kunde man efter standardprovningar ta ut skolor som utgjorde extremer ifråga om studieresultat och det gick att visa, att det fanns skolor som var mer framgångsrika än andra. Den slutsats man drog sammanfattas bra i titeln på en forskningsrapport som kommit senare: *School Matters* (Skolan är betydelsefull) (126).

Det blev givetvis ett första rangens intresse för forskarna att ta reda på vilka faktorer som medverkar till att en skola uppnår ett överlägset resultat. Detta är ett av de problemområden som ägnats omfattande undersökningar inom den forsknings-tradition som vuxit fram och som faller under rubriken "effective schools". Från början arbetade man framför allt med frågan hur utbildningen skulle kunna förbättras för underprivilegierade elever. Senare har forskningsansatsen vidgats till att gälla skolförbättring i vidare mening. De resultat som visade sig under sjuttio- och åttiotalen att skolors insatser hade effekt på elevernas lärande har fått starkt stöd ibland annat en tioårig uppföljningsstudie i Louisiana. Också denna studie (194) påtalar att skolors insatser är av betydelse för elevernas utveckling i såväl kunskapsmässig som social bemärkelse.

Den debatt som fördes åren kring 1970 om skolans skyldighet att redovisa sitt resultat och stå till svars för detta bidrog också till intresset för skolan och vad den uträttade. Den starka övertygelsen att all satsning på utbildning var lönsam till sista kronan gav vika för en mer kritiskt inställning. Det talades t o m om utbildningens världskris och man menade, att anspråken på utbildningssystemen hade stigit i en takt som ekonomierna inte klarade av (30). En slutsats som drogs var, att skolan borde åläggas att tydligare redovisa vad den uppnådde med de resurser som samhället ställde till förfogande.

Det är uppenbart att skolan idag har stora krav på sig. Boyd (23) talar om tre sinsemellan förbundna imperativ: *produktivitet, resultatansvarighet och värdegrund*. Skolan avkrävs bättre

resultat och mer effektiv användning av de resurser som samhället satsar. Såväl lokala som nationella och internationella redovisningar sätter också skolorna under press. En framgångsrik undervisning och inläring kräver uppslutning och samhörighet kring värderingar och traditioner. Det behövs också en gemensam agenda för verksamheten samt omsorg och hänsyn i förhållandet mellan elever och lärare. Samspelet skola - samhälle måste också intensifieras. Decentralisering och övergång till mål- och resultatstyrning har varit sätt att svara på de ökade krav som skolan utsatts för. Enligt Boyd innebär detta ett systemskifte när det gäller ledarskap. Samtidigt som ledarskapet ska belöna goda insatser, främja en effektiv användning av resurser och säkerställa noggrann utvärdering, måste det slå vakt om de mänskliga relationerna och möta elevers, föräldrars, lärares och medborgarnas behov. Det gäller att balansera omtanke om prestationer med omtanke om människor.

Kvalitet inom skolan

Kvalitetsbegreppet har kommit att lyftas fram på ett nytt sätt under senare tid. Skolverket har i en liten skrift visat svårigheten att få en entydig innebörd i begreppet kvalitet (166). Ett problem ligger i att det svenska ordet kvalitet oftast innefattar en värdering som kanske inte är lika vanlig i andra språk. I engelskan betyder ordet *quality* oftast en egenskap. När vi svenskar talar om kvalitet innebär detta såväl vissa egenskaper hos ett objekt som en värdering av dessa, vilket förutsätter ett subjekt. Att överföra begreppet från varuproduktion till produktion av tjänster innebär också komplikationer. Från början innebar kvalitet bara ett uppfyllande av vissa uppställda specifikationer, medan kvaliteten hos en vara eller tjänst idag vanligen anges som dess förmåga att i ett helhetsperspektiv tillgodose kundens behov och förväntningar.

För att komma ifrån semantiska problem med termen kvalitet föreslår man att denna ersätts med sådana beteckningar

som *kvalitetssäkring* och *kvalitetsutveckling*. I begreppet kvalitetsutveckling lägger man inom tjänstesektorn in åtgärder i tre faser - kvalitetsförsäkring före, kvalitetsstyrning under och kvalitetskontroll efter produktionen (42). För skolans del skulle *kvalitetsförsäkring* kunna innebära att man ser till att förutsättningarna är de bästa möjliga för verksamheten. Det kan gälla personalens kompetens, lokaler och läromedel, stödresurser, organisation m m. *Kvalitetsstyrning* innefattar kontroller som genomförs under verksamhetens gång såsom granskningar och diagnostiska undersökningar. *Kvalitetskontroll* slutligen innebär process- och resultatutvärderingar som görs i efterhand.

Kraven på kvalitetshöjning i skolans verksamhet har ökat intresset för hur andra organisationer hanterar kvalitetsfrågorna. TQM (Total Quality Management) är ett styrsystem som nästan fått karaktären av en rörelse. Kännetecknande för detta kvalitetssystem är bland annat:

- en övergripande filosofi som är kundorienterad, och som delas av alla och som lägger ett helhetsperspektiv på kvalitetsarbetet.
- en uppsättning tekniker för att praktisera den bakomliggande filosofin
- en kontinuerlig strävan till förbättringar som inte stannar med att en viss kvalitetsnivå uppnåtts
- en betoning av varje medverkandes betydelse och ansvar i förbättringsarbetet
- strävan att tillgodose kundernas behov men också att öka deras anspråk och förväntningar (205).

Det finns gemensamma element i detta kvalitetssystem och skolans mål- och resultatstyrning; vikten av tydliga mål, decentralisering med delat ansvar samt resultatutvärdering. Båda systemen förutsätter ett ledarskap som kännetecknas av fördelat ansvar, lagarbete och öppen kommunikation. Det är emellertid lätt att bli så fångad av ett styrsystem som fungerar bra i en verksamhet att man blundar för dess begränsningar vid till-

ämpning i andra sammanhang. Att exempelvis överföra kundbegreppet till skolan är inte helt enkelt. Vem är kund i en skola? Elever? Föräldrar? Samhälle? Skolans mål är komplicerade och långsiktiga, och resultatet går inte att entydigt avläsa vid en bestämd tidpunkt. Läroplanerna anger inte bara vilka mål som ska uppnås utan också vilka arbetsprocesser som skall komma ifråga.

Diskussionen om kvalitet i skolan har lett fram till en förordning om årliga kvalitetsredovisningar såväl på skol- som på kommunnivå (SFS 1997:702). Skolverket har också utfärdat allmänna råd om hur dessa redovisningar kan genomföras.

Vad är en effektiv skola?

Begreppet effektivitet är heller inte entydigt när det förs över till skolans verksamhet. Då det används i ekonomiska sammanhang står det oftast för förhållandet mellan insatserna i en verksamhet och dess resultat. Att bedöma effektiviteten vid varuproduktion låter sig göras, men det är svårare ta reda på hur effektiv en skola är. Som redan antytts har det visat sig svårt att vid undersökningar i västvärlden finna klara kopplingar mellan den ekonomiska resursinsatsen och skolans resultat. I Sverige har dock nyligen en undersökning, som genomförts av Skolverket visat, att skillnader i resurstilldelning verkligen har märkbara effekter. Framförallt gäller detta skolor som rekryterar många invandrarelever och elever från hem som saknar studietraditioner (168). Vid studier av situationen i u-länder har det gått lättare att finna samband mellan resurstilldelning och utfallet av skolors verksamhet. En tolkning är att i-länderna i allmänhet är så välförsedda med resurser, att måttliga förändringar endast har marginella effekter, medan nedskärningar i ett fattigt land med redan otillräcklig skolbudget omedelbart ger utslag. Kanske visar den svenska undersökningen att nedskärningarna nu drivits så långt att även vi passerat den gräns då de negativa effekterna blir tydliga.

Många andra komponenter än ekonomin kan ha betydelse för skolresultatet, vilket gör det svårt att bedöma en skolas effektivitet: elevernas förkunskaper och hemförhållanden, skolans standard, lärarnas kvalifikationer o s v. Det är följaktligen många förhållanden som måste beaktas om man rättvist vill jämföra skolors effektivitet. Skolor arbetar under olika förutsättningar, och resultatet måste ställas i relation till dessa när effektiviteten skall bedömas. Det kan i praktiken innebära, att en skola är effektivare än en annan trots att eleverna uppnår ett sämre studieresultat.

Det är inte enkelt att jämföra skolors effektivitet. Uppgiften blir inte lättare när man vet att skolor kan ha samma genomsnittliga resultat men olika spridning i elevernas prestationer. På en skola uppnår rektor och personalen ett bra genomsnittresultat genom att man framför allt satsar på elever med goda studieförutsättningar. På en annan skola kan man redovisa samma genomsnittliga kunskapsnivå genom att man prioriterar de lågpresterande eleverna. Det gäller vidare att bedöma skolresultatet i ett helhetsperspektiv, där skolans alla väsentliga mål beaktas. Det kan vara lockande att välja sådana resultatvariabler som är lätta att mäta och gå förbi de mer svåråtkomliga sidorna i skolans uppdrag. Även om man har en allsidig bild av vad skolan uppnår, kan man hamna i bryderi och värderingsdiskussioner. Hur långt kan exempelvis brister inom ett målområde kompenseras av goda resultat på andra områden?

Eftersom det är svårt att göra rättvisande jämförelser mellan skolor, är det naturligtvis också vanskligt att bedöma rektorernas insatser. Det gäller att dels vara överens om vilka kriterier som ska användas som mätare av skolans resultat, dels att ta hänsyn till de olika förutsättningar under vilka skolorna arbetar. Studerar man många skolor går det kanske att genom förfinade statistiska metoder få underlag för bedömningar, men gäller det några få skolor, kanske i en mindre kommun, måste jämförelserna göras på mera vaga grunder. Det finns anled-

ning att hålla detta i minnet när man söker värdera och jämföra rektorers insatser.

Vad skall man då lägga in i begreppet effektiv skola? En forskare nöjer sig med den kortfattade definitionen, att det är en skola där eleverna lär sig mer än vad som kunde förväntas utifrån deras förutsättningar när skolan började (125). För svenskt vidkommande med en mål- och resultatstyrd verksamhet skulle en definition kunna vara skolans förmåga att utifrån sina förutsättningar uppnå de i läroplanen angivna målen.

Hur förhåller sig de två begreppen kvalitet och effektivitet till varandra? Skolöverstyrelsen tog i en rapport upp denna fråga och gav följande svar där man tog in begreppet produktivitet:

Produktivitet är mängd produkter eller prestationer i förhållande till använda resurser. Kvalitet är egenskaper som gör prestationer nyttiga, medan effektivitet är den mängd nytta som åstadkoms i förhållande till resurserna. (171)

Denna definition ger formeln $\text{Produktivitet} \times \text{Kvalitet} = \text{Effektivitet}$.

Denna uppfattning om effektivitet går möjligen att driva vid varuproduktion men haltar betänkligt när den tillämpas på skolan. Det är inte bara använda resurser som påverkar verksamhetens produktivitet. Den "råvara", som eleverna betraktas vara med detta synsätt och som ska "förädlas", är inte enhetlig utan kan variera från skola till skola, från klass till klass. Analogier av det slag som ofta framhålls i diskussioner där modeller hämtas från företagsekonomin är oftast av det haltande slag som visats ovan. Deras användning i forskningen om skolor och skolledare visar att de vanligen inte är särskilt användbara. Skolledarskap och skolverksamhet kräver sin egen kunskapsbildning, inte minst genom att skolor inte producerar varor eller tjänster utan utvecklar elevers tänkande och sociala agerande.

Vad påverkar elevens studieresultat?

Trots skolans alla ansträngningar att genom individualisering och stödåtgärder hjälpa varje elev till ett maximalt utbyte av undervisningen, uppnår eleverna mycket olika resultat. Vad ligger bakom denna variation? Det är omöjligt att ge en heltäckande förklaring, men till en stor del (kanske hälften) kan den förklaras av olikheter i grundförutsättningarna arv och miljö som finns mellan eleverna när de kommer till skolan. Men om man jämför en stor grupp elever finner man att det också föreligger skillnader mellan resultat från olika klasser/undervisningsgrupper. Detta måste bero på vad som sker i undervisningen, och även där är grundförutsättningarna olika, bland annat vilka lärare eleven möter. Det pratas inte så mycket om detta i skolan trots att alla vet hur olika lärare kan fungera. Ibland är det fråga om hur läraren fungerar generellt, i andra fall hur en specifik kombination lärare - elev utfaller. Men, som vi konstaterat tidigare - det har betydelse för elevens studieresultat i vilken skola han/hon går. Det är svårt att skilja lärarfaktorns roll från vad skolan betyder, men uppenbarligen finns det på den övergripande skolnivån förhållanden som har betydelse för elevernas studieresultat.

Hur stor del av elevvariansen kan då förklaras av klass- respektive skolfaktorer? Internationell forskning ger inte ett generellt svar på denna fråga, eftersom jämnheten i skolstandard varierar mellan länderna. Flera forskare hävdar dock att klassfaktorn i allmänhet svarar för en större del av kunskapsvariansen än skoltillhörigheten. För svenskt vidkommande har undersökningar baserade på elevernas ämneskunskaper i allmänhet gett värden under 10 procent. Från Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 1992 redovisas för svenska, engelska och matematik värdena 6, 7 respektive 9 procent (101). Vid en IEA-studie över elevernas läsfärdigheter i olika länder fick man siffran 8 procent för Sverige, men det fanns länder där skillnaden mellan skolorna svarade för upp till 30 procent av variansen i elevernas läsfärdighet (139).

En vidare analys av vad som ligger bakom skillnader i skolresultat, skulle antagligen också ge skillnader mellan kommuner, som hänger samman med hur skolan sköts på denna nivå. Det tycks dock allmänt vara så, att ju högre upp man går från klassrumsnivån i skolhierarkin, desto mindre andel av skillnaderna i resultat får man förklarad.

För vårt eget land kan det tyckas vara en ganska oansenlig roll skoltillhörigheten spelar för elevernas kunskapsutveckling. Rör det sig om förhållanden som går att påverka är det ändå ett intressant område för den som vill förbättra skolan. Om det är så att en skolas resultat under många år avviker från andra skolor, kan även små skillnader ha betydelse genom att de drabbar många elever (20). Det finns därför all anledning att söka ta reda på vilka olikheter som finns mellan skolor, vad som ligger bakom sådana skillnader och hur de kan påverkas. Av speciellt intresse här är givetvis att se vilken roll skolledaren spelar och framför allt söka svar på frågan: Hur arbetar ledningen på bra skolor?

Forskning om olikheter mellan skolor

Coleman-rapporten utgjorde startpunkten för forskningen om effektiva skolor i USA. Det har i efterhand ofta konstaterats, att den tidiga forskning hade brister i uppläggning och databearbetning. Så småningom framträdde dock ett ganska entydigt mönster i resultatrapporterna. Det får här räcka med en sammanfattning av vad som kommit fram vid dessa undersökningar enligt ett par forskningsöversikter som gjordes av Edmonds (41) och Walberg (201). De fann följande karaktäristiska drag i skolor som var effektiva: starkt pedagogiskt ledarskap, ett skolklimat som kännetecknades av trygghet och ordning, prioritering av elevernas basfärdigheter, höga förväntningar från lärarna beträffande elevernas prestationer samt kontinuerlig uppföljning av elevernas utveckling. Slutsatserna som drogs av denna forskning har kommit att ifrågasättas. De byggde ofta på mycket snäva mätningar av sko-

lornas resultat, ej representativa urval av skolor och otillfredsställande statistiska bearbetningsmetoder. Diskussionen kom också att gälla hur okritiskt forskningsresultaten användes i skolornas utvecklingsarbete.

Intresset för forskning om effektiva skolor väcktes också i andra länder, för Europas del främst i Storbritannien och Nederländerna. Den undersökning som först kom att väcka uppmärksamhet i vår världsdel är den nu närmast klassiska studien av olikheter mellan skolor som genomfördes i Londons innerstad på 1970-talet av ett forskarlag lett av Rutter (146). Även om den nu ligger långt tillbaka i tiden är det här inte möjligt att gå förbi den. Man intensivt studerade tolv ungdomsskolor och sökte ta reda på om det fanns skillnader i resultaten från skolorna och vad som kunde ligga bakom dessa. Samtidigt höll man skillnader mellan eleverna vid skolstarten under kontroll. Jämfört med många tidigare undersökningar, där elevernas ämneskunskaper utnyttjats vid jämförelserna, använde man sig av en mera allsidig bedömning av skolornas resultat. I detta ingick uppgifter om elevernas uppförande, närvaro, examensresultat, anställningsförhållanden efter skolan samt i vilken omfattning de fanns med i statistiken över ungdomsbrottlighet. Det framträdde tydliga skillnader i resultat mellan skolorna som inte kunde förklaras av olikheter i elevrekrytering, och det fanns en påtaglig överensstämmelse mellan hur en skola lyckades i de olika resultatvariablerna. Skolornas resultat visade sig vidare vara rätt stabila över tid, åtminstone under fyra, fem år.

Vad låg bakom olikheterna i skolornas resultat? Ett antal "inre" skolfaktorer, som grupperades tillsammans och gavs beteckningen "school ethos", närmast skolans anda, visade sig positivt relaterade till utfallet. I denna låg bland annat stark betoning av lärandet, god elevomsorg, punktlighet och ordning, medbestämmande för eleverna och en disciplin baserad mer på belöningar än bestraffningar. Ju fler av dessa variabler som togs med i det samlade måttet på skolans anda, desto tyd-

ligare blev kopplingen till skolans resultat. Man såg här en kumulativ effekt och tog detta som ett tecken på att det förelåg ett orsakssamband.

Skolledningens roll behandlades inte så mycket i undersökningen, men man kunde konstatera, att skolledarna i de effektiva skolorna arbetade på ganska olika sätt. Ett gemensamt drag för dessa skolor var dock att personalen tog mer aktiv del i beslutsprocessen än man gjorde på de andra skolorna. Även om den studie som Rutter och hans forskarlag genomförde innebar ett stort framsteg forskningsmässigt, fick den många kritiker. Dessa menade, att undersökningen genomfördes på för få skolor som inte heller var representativa. Vidare ansågs de metoder som användes vid den statistiska bearbetningen vara ofullgångna.

Högkvalitativ undersökning

En undersökning som kvalitetsmässigt står högre genomfördes av Mortimore och hans medarbetare på den engelska skolans lägre stadium i femtio slumpmässigt uttagna primärskolor i Londons innerstad (126). Under fyra år följde man cirka 2000 elever från åldern 7 till 11 år genom den tidiga skolgången. Man lade ner stor omsorg på att få så fullständiga data som möjligt om eleverna när de började skolan. Det gällde den sociala, etniska, språkliga och familjemässiga bakgrunden men också elevernas grundläggande kunskaper och färdigheter vid skolstarten. Vid utvärderingen av skolans resultat använde man sig av såväl kognitiva som icke-kognitiva variabler. De förra kartlades genom prov i läsning, skrivning, muntlig framställning och matematik, medan de senare byggde på lärarbedömningar av elevernas beteende i skolan samt undersökningar av elevernas attityder till olika aktiviteter. Man sökte också ta reda på hur eleverna såg på sig själva och hur de ansåg att lärarna och kamraterna uppfattade dem. Stort intresse ägnades hur skolorna fungerade. Här samlades data om klass- och skolmiljön, skolans organisation och policy, hur

verksamheten organiserades i klasserna, undervisningsmetoder, föräldrarnas synpunkter bland annat på det egna barnets utveckling samt ett flertal andra typer av uppgifter, som rörde skolornas inre förhållanden.

En styrka i undersökningen var den noggranna kartläggningen av eleverna kunskaper när de började skolan. Den gav forskarna möjlighet att redovisa två typer av skolresultat, dels vad eleverna uppnått ifråga om kunskaper och andra målvariabler, dels hur stora framsteg man gjort i skolan. Mått på det senare betecknas ofta som "värdetillskott". Vill man ta reda på hur väl en skola fungerar är det uppenbart, att det framför allt är elevernas framsteg man skall granska.

Det har tidigare konstaterats, att elevernas skolresultat är starkt relaterade till deras sociala bakgrund och att skolfaktorerna i allmänhet spelar en mindre roll. Samma bild framträdde också i denna undersökning, men när man använde sig av elevernas framsteg som resultatmått, fick man en helt annorlunda bild. Det visade sig då, att skolfaktorerna förklarade tjugofem procent av variansen i framsteg, medan elevernas hembakgrund svarade för bara cirka fem procent. När man gick efter elevernas framsteg visade det sig följaktligen i hög grad betydelsefullt på vilken skola eleven gick. Detta understryker hur viktigt det är när man jämför skolor att också ta med elevernas förkunskaper vid skolstarten.

Vilka förhållanden på skolorna visade sig då samvariera med elevernas framsteg? Följande faktorer framträdde som betydelsefulla:

- Ett målmedvetet ledarskap
- Delaktighet i planeringen från lärarnas sida
- Kontinuitet och konsekvens inom lärargruppen
- Intellectuellt stimulerande undervisning och välstrukturerade lektioner som koncentrerades till ett eller några få ämnesområden
- Maximal kommunikation mellan lärare och elever
- Skriftliga noteringar om elevernas framsteg
- Engagemang från föräldrarnas sida
- Positivt arbetsklimat.

I detta sammanhang finns anledning att något stanna vid ledarskapets betydelse. I effektiva skolor arbetade skolledarna selektivt när de sökte påverka lärarnas undervisning och pläderade inte så mycket för generella förändringar i arbetssättet. De intresserade sig för de arbetsplaner lärarna gjorde upp, engagerade dem i beslutsprocessen och stimulerade dem att noga dokumentera hur eleverna lyckades.

Genom sin omfattning gav undersökningen möjlighet att bättre än tidigare belysa mera specifika frågor kring framgångsrika skolor. En sådan fråga är hur jämna skolorna är i sina resultat på olika områden. Är det så att en skola som visar goda resultat i ämneskunskaper också är framgångsrik när det gäller elevernas sociala utveckling? I sammanfattning kom man fram till att skolors kognitiva och icke-kognitiva resultat inte visade någon tydlig överensstämmelse. I varje fall var det inte så att omsorgen om elevernas ämneskunskaper gick ut över skolans fostrande uppgifter. Håller denna slutsats visar detta vikten av att man vid utvärderingar granskar skolans resultat i vid bemärkelse. Att eleverna uppnår goda ämneskunskaper kan till exempel inte tas som garanti för att verksamheten gett ett bra resultat i andra avseenden.

Bättre analyser

Forskningen om effektiva skolor på 1990-talet har dragit nytta av nya bearbetningsmetoder som gör det möjligt att få svar på mer komplicerade frågor om hur skolor fungerar. En sådan fråga är om vissa skolor gynnar speciella kategorier elever mer än andra. Är det så att skolor lyckas olika beroende på elevens kön, socialgruppsstillhörighet eller etniska bakgrund? Mortimore och hans medarbetare fann inget belägg för detta i sitt material. Det verkade vara en fördel för alla kategorier elever att gå i en effektiv skola. Däremot kunde man visa att det generellt fanns skillnader i elevernas utveckling som var knutna till elevernas sociala bakgrund, etniska härkomst och kön. En annan forskare, Sammons (147), följde samma elev-

grupp under nio år och kunde konstatera, att skolorna inte förmådde utjämna de differenser som fanns från början. Snarare var det så att skillnaderna ökade. Detta är dock ett forskningsområde där resultaten inte är entydiga. Scheerens & Bosker (152), som gått igenom en rad undersökningar kring det som brukar kallas skolors "differentiella" effektivitet, drar dock den slutsatsen, att skolors effektivitet förefaller ha störst betydelse för underprivilegierade och lågpresterande elever. Som en oroande konsekvens av detta noterar de, att valet av skola är speciellt kritiskt för elever från miljöer där föräldrarna inte ägnar ett sådant val så stor uppmärksamhet. Detta är en slutsats som det också finns anledning av beakta i vårt land.

Ovanstående två författare redovisar också en genomgång av forskningen kring ett annat spørsmål där meningarna ofta går isär, frågan om stabiliteten i skolors resultat. Är det så, att en effektiv skola i allmänhet också fortsätter att vara effektiv, eller i vilken utsträckning förändras hela tiden skolornas positioner i förhållande till varandra? Mycket tyder på att skoleffekterna är tämligen stabila om man ser till det samlade resultatet. Ytterlighetsskolorna, de effektiva och de ineffektiva skolorna, behåller i allmänhet sina positioner under avsevärd tid. Om man däremot ser till resultaten från enskilda ämnen eller ämnesgrupper kan variationerna vara betydande. Detta visar hur lärarfaktorn slår igenom i skolornas resultat.

Effektiva skolor som forskningsfält har visat sig mera komplicerat än som stod klart från början (21). Den självsäkerhet som kännetecknade det första skedet har efterträtts av en mer kritisk hållning till de resultat som kommer fram. Framför allt har man insett att bakom skolors resultat ligger ett samspel mellan faktorer på individ-, klass-, skol- och samhällsnivå. Att identifiera dessa faktorer och värdera hur betydelsefull var och en av dem är och samspelseffekterna mellan dem är en svår uppgift. Vad man tycks vara överens om är, att det finns skillnader mellan skolor i effektivitet om man jämför skolor

med likvärdiga förutsättningar. Hur stor roll skoltillhörigheten spelar för resultatet går inte att ange generellt utan hängr samman med hur likvärdig utbildningen är i respektive land.

Var står då forskningen idag om skillnader i effektivitet mellan skolor? Det finns flera forskningsöversikter att tillgå om man vill skaffa sig ett svar på denna fråga. En sammanställning av Reynolds och andra forskare över vad som kommit fram genom forskning i Storbritannien får här utgöra ett exempel (141).

1. Professionellt ledarskap. Målmedvetenhet och strävan att skapa samsyn och konsekvens inom skolans ledningsteam. Rekrytering av personal som passar in i skolan.
2. Gemensamma visioner och mål. Enighet kring skolans uppdrag och konsensus kring värderingarna. Konsekvens i verksamheten genom uppslutning kring regler för arbetet och ordningen på skolan.
3. En miljö som främjar inläring. En tilltalande arbetsmiljö med ordning och reda.
4. Hög kvalitet på undervisningen och inläringen. Maximalt utnyttjande av inläringstiden och betoning av kunskaper.
5. Höga förväntningar på eleverna
6. Positiva förstärkningar. En tydlig och rättvis disciplin med omedelbar feedback i form av uppskattning och beröm.
7. Uppföljning av elevernas utveckling. Utvärdering av skolprestationerna med noteringar om elevernas utveckling.
8. Inflytande och ansvar för eleverna
9. Målinriktad undervisning Vål förberedd och välstrukturerad undervisning med tydliga ramar för elevernas eget ansvar och där varje arbetspass koncentreras till några få frågeställningar.

En svensk undersökning har gett resultat där flera av ovanstående faktorer återkommer (100). Data från Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolan visade bland annat att lärarnas förväntningar, uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling samt prioritering av elevernas basfärdigheter varierade med skolans resultat.

Listorna över vilka skolfaktorer som är förknippade med skolors effektivitet kan variera i forskningslitteraturen, men på åtminstone en punkt finns det stor överensstämmelse. Det gäller ledarskapets betydelse. I den genomgångna litteraturen har ledarskapet framträtt som en viktig faktor vid sidan av många andra.

Olika sätt att se på ledarskap

Forskningen om effektiva skolor brukar kritiseras för bristande teoretisk förankring. Det är svårt att orientera sig på ett kunskapsfält utan den kompass som en användbar teori utgör. Kritiken är kanske inte lika giltig när det gäller studier av effektivt ledarskap i skolan. I detta fall har man bättre kunnat dra nytta av forskning från andra verksamheter än skolan.

De första teorierna kring ledarskap rörde ofta vilka *personlighetsdrag* som kännetecknade framgångsrika ledare. Senare riktades intresset framför allt på vilka *beteenden* som karaktäriserade effektiva ledare. Efter hand fick man klart för sig att inget ledarbeteende fungerade lika i alla sammanhang utan är till en grad *situationsbundet*. Under senare år har teorierna framför allt gällt *relationen mellan ledarskap och organisationskultur*. Man lämnar alltmer synen på ledarskapet som en serie transaktioner inom en given ram för att i stället se det som en transformerande kraft som kan ändra hela kulturen inom den organisation där människor arbetar (91). I engelskspråkig forskningslitteratur karaktäriseras de två inriktningarna av ledarskap som *transactional* och *transformational*. I svensk översättning kan man tala om *förhandlande* respektive *utvecklande*

ledarskap. Det förra bygger på att ledaren förfogar över olika typer av belöningar som kan utväxlas mot de underställdas tjänster. Det är ett ledarskap som syftar till att behålla organisationen intakt så att den fungerar effektivt och som den ”ska”. Kännetecken är centraliserad kontroll och bibehållna skillnader i status mellan ledare och personal. Beslutsprocessen löper uppifrån och ner

Bass (10) menar att ett ledarskap som främst motiverar medarbetarna utifrån en ekonomiskt rationell människosyn inte förmår utnyttja organisationens hela potential och därför bara kan åstadkomma förändringar av vad han kallar första graden. Förändringar av andra graden kräver ett utvecklande ledarskap som även tillgodoser individens immateriella behov. Sådana förändringar förutsätter en högre grad av medvetenhet om värdet av de uppställda målen samt vägarna att nå dem. Detta kan innebära att individen är beredd att ställa sig över egenintresset till förmån för laget eller organisationen. Det är då nödvändigt med ett utvecklande ledarskap.

Den karismatiska ledaren, som inger förtroende och kan fungera som ideal, som inspirerar och intellektuellt stimulerar och som förmår behandla medarbetarna som unika individer, har lättast att åstadkomma en sådan inställning hos medarbetarna. Tonvikten läggs på att stärka organisationens egen förmåga till förnyelse och utveckling genom de underställdas engagemang och vilja att pröva nya vägar (106). I beslutsprocessen tas så många som möjligt in och statuskillnader reduceras.

Några forskare ser de två inriktningarna av ledarskap som inbördes oberoende, medan andra menar, att de är relaterade till varandra. Enligt de senare kan även det utvecklande ledarskapet gynna förändring genom att det upprätthåller den byråkratiska bas som behövs för att kunna genomföra förändringar (163).

Sociologiskt perspektiv

Slater lägger en konsekvent sociologisk syn på ledarskap (172). Eftersom ledarskap förutsätter några som blir ledda, finner han det märkligt, att forskningen så litet handlat om dessa senare. En anledning till detta ligger enligt honom i att psykologin länge utgjort grunden för forskningen på detta område. Han ger fyra olika sociologiska perspektiv som haft stor betydelse genom att de visar hur begreppet ledarskap kan ha olika innebörd.

1. Strukturellt-funktionalistiskt. Ledarskapet ses som en uppsättning mätbara beteenden eller färdigheter. Det kan gälla utvärdering, handledning av personal, planering, resursfördelning o s v.
2. Politiskt-konfliktrelaterat. Ledarskapet är en sida i ett maktförhållande där några dominerar och andra är underordnade.
3. Konstruktivistiskt. Ledarskap handlar inte om några bestämda färdigheter eller beteenden utan är mer fråga om att ledarens agerande skapar mening för organisationens medlemmar.
4. Kulturellt-humanistiskt. Perspektivet sätter den symboliska aspekten av ledarskapet i centrum. Den sociala strukturen i verksamheten existerar mera i personalens medvetande än i sociala konstruktioner. Inriktningen är starkt för sociala förändringar.

Utifrån det strukturellt-funktionalistiska perspektivet är ledaren viktig för att åstadkomma enighet och samförstånd inom organisationen så att denna kan arbeta effektivt. Det politiskt-konfliktrelaterade perspektivet lägger mindre vikt vid effektiviteten och ser mera till vem som förfogar över makten och hur denna utövas, eftersom det i varje organisation finns andra som vill utöva inflytande eller kanske rent av rebellera. Medlemmarna har lättare att underordna sig makten om denna äger legitimitet, d v s upplevs som lämplig och berättigad. Enligt det konstruktivistiska sättet att se är ledarskapet viktigt genom sin koppling till organisationskulturen. Det innesluter personalens tankar, värderingar och känslor kring

vad som är viktigt, vilka problemen är och hur man bör arbeta. Ledaren påverkar kulturen såväl medvetet som omedvetet. De underställda följer en ledare som förmår skapa mening kring det man arbetar med. Med ett kulturellt-humanistiskt tänkesätt riktas intresset främst mot ledarskapets socialt-politiska och moraliska innebörd. Det gäller att åstadkomma sociala förändringar, vilka kräver omprövning av invanda strukturer. Ledaren har betydelse som symbolgestalt i en sådan process, som syftar till att vitalisera verksamheten som kanske alie nerats från sina ursprungliga värderingar och inriktning.

Vart och ett av de fyra perspektiven kan givetvis påverka valet av forskningsinriktning kring ledarskap. Det strukturellt-funktionalistiska synsättet leder gärna till frågor om vilka ledarbeteenden som är effektivast utifrån organisationens uppgifter, medan exempelvis den kritiskt-humanistiska eller den konstruktivistiska utgångspunkten innebär att samspelet mellan ledarskap och organisationskultur står i centrum. Inget av perspektiven faller väl utanför den roll som rektor spelar i en målresultatstyrd skola.

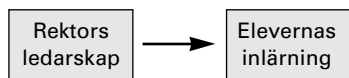
Hur skolledaren påverkar skolans resultat

Hallinger och Heck (76) har företagit en studie av vad som sägs i forskningslitteraturen om skolledares förmåga att bidra till skolors effektivitet. De har granskat 40 arbeten som utfördes mellan 1980-1995 med syfte att förstå i vilken utsträckning och på vilket sätt som skolledares sätt att verka ger avtryck i skolors förmåga att nå sina mål. Man har också tagit som sin uppgift att försöka förklara varför det uppstått skillnader mellan olika undersökningar i iakttagelserna av vilka effekter som skolledare har på sina skolors resultat. Tre kriterier styrde Hallinger och Heck i deras urval av studier för denna övergripande litteraturgenomgång. Man koncentrerade sig för det första på studier som uttryckligen var upplagda så att de skulle klarlägga skolledares inställningar och beteenden och som

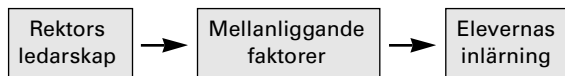
också var gjorda så att man verkligen skapade mått på skolläderskapet som en oberoende variabel. För det andra krävde de att studierna skulle innehålla uttalade mått på skolors prestationer som beroende variabler. De flesta studier som granskades innehåller här kunskapsmätningar bland elever, men några av studierna har lyckats fånga också andra kvaliteter som till exempel elevernas sociala utveckling. För det tredje strävade Hallinger och Heck efter att gå igenom studier som innehöll jämförelser mellan olika kulturer eller åtminstone som var hämtade från någon annan nation än USA. Översikten innehåller därför studier av skolläderskap i sju nationer förutom USA. Två av dessa är europeiska, nämligen Storbritannien och Nederländerna.

Hallinger och Heck har bland sina 40 studier av relationen mellan skolläderskapets insatser och skolors utfall eftersträvat att analysera hur studierna klargjort det sätt på vilket skolläderskapets insatser influerat lärarna och andra skolövergripande variabler förklarar skolornas utfall. I urvalet av studier har de båda forskarna koncentrerat uppmärksamheten på sådana studier där det samtidigt finns mått på skolläderskapets insatser och skolornas resultat. Man har utelämnat sådana studier som koncentrerats på kvaliteten av skolläderskapets arbete och spekulationer om hur detta inverkar på mellanliggande variabler som lärararbete. Begränsningen innebär att man framförallt gått igenom undersökningar som domineras av kvantitativa forskningsansatser.

Oberoende av vilket perspektiv man lägger på ledarskap behöver man någon form av tankemodell att utgå ifrån när man söker svar på frågan hur en skolläderskapet utövar inflytande inom sin organisation. Hallinger och Heck (76) utnyttjar ett tänkande som presenterats av Pitner (137), som visar tänkbara vägar för skolläderskapets inflytande. Hon utgår från tre tänkbara grundmodeller, som hon sedan vidareutvecklar:



Modell A. Rektor utövar en direkt påverkan på elevernas kunskapsutveckling.



Modell B. Rektor påverkar elevernas kunskapsutveckling indirekt via mellanliggande faktorer, främst andra människor.



Modell C. Rektor påverkar elevernas kunskapsutveckling indirekt via andra människor, men påverkas själv av yttre faktorer som begränsar eller vidgar handlingsmöjligheterna.

Gemensamt för modell A, B och C är att ledarskapet betraktas som en oberoende variabel som verkar i en riktning. Den påverkar men påverkas inte själv. En vidareutveckling av modell C, en reciprok modell, utgår från att det sker en interaktion där ledarskapet, samtidigt som det påverkar vad som händer i skolan, i sin tur tar intryck av den feedback som sker.



Modell C i reciprok tappning. Rektor interagerar med övriga komponenter i modellen.

Om exempelvis en rektor som kommer ny till en skola först måste satsa all sin kraft för att lösa svåra ordningsproblem, kräver detta sitt speciella agerande. När insatserna gett resultat, kan skolledaren ändra inriktningen av arbetet. Enligt detta sätt att se utgör ledarskapet mera en del i en ömsesidig anpassningsprocess än en oberoende enkelriktad kraft.

Med utgångspunkt i denna syn på hur man kan gå tillväga för att utforska ledares inverkan på skolors resultat i icke-experimentella undersökningar sorterade Hallinger och Heck sitt material i tre grupper. De analyserade dels sådana undersökningar som studerat den direkta effekten av skolledares agerande på skolors resultat (A), dels sådana studier där man utgått från att skolledare verkar genom andra variabler för att påverka skolornas utfall (B) samt dels sådana studier där man antagit att skolledare inverkat på lärare och att lärare inverkat på skolledare och att det är denna ömsesidiga inverkan som lett till utfall på skolnivån (C). De allra flesta studier som blivit granskade återfinns i de båda förstnämnda grupperna.

Hallinger och Heck (76) konstaterar efter sin genomgång av den första gruppen studier, där framförallt enkla korrelationsmetoder använts vid analysen, att det står mycket klart att skolledare inte har direkt inverkan på elevers inlärningsresultat. Det vanliga utfallet i merparten av de 22 undersökningar som man gått igenom är att inget samband kunde konstateras mellan skolledarnas insatser och elevernas resultat. I några enstaka studier påvisades att det kunde finnas sådana samband. Nästan lika klara resultat framstår av Hallingers och Hecks genomgång av undersökningar som rört skolledares inverkan på mellanliggande variabler, framförallt på lärarnas sätt att arbeta, och dessa variabelers betydelse för skolornas resultat. Studierna, där man ofta utnyttjat multipla regressionsanalyser och på senare tid av multipla nivåanalyser, visar att skolledares handlande var av klar (eller ibland ganska klar) betydelse för skolresultaten. Skolledarnas sätt att agera kan bilda modell för lärarna i kontakten med eleverna och därmed bidra positivt

till elevernas utveckling. Tretton av de nitton studier som analyserats inom denna grupp visar att det rådde positiva samband mellan skolledares agerande, någon eller några mellanliggande variabler och elevernas resultat. Endast i två av dessa studier fann forskarna att det inte förelåg några samband mellan skolledarnas agerande, mellanliggande variabler och skolresultat. Genomgången av dessa studier visade samtidigt att ledarskapet som utövades i skolan var beroende av sådana ramfaktorer som kommuntyp, skolstadium och elevernas socioekonomiska bakgrund.

I den tredje typen av studier återfinns endast två granskade undersökningar. Inte i någon av dessa finns det några klara indikationer på hur skolledares interaktion med lärare och lärares interaktion med skolledare inverkar på skolornas resultat. Den sista gruppen av studier innehåller i sig intressanta öppningar mot framtida forskning. Eftersom skolledare utövar sitt ledarskap under en längre tid och under denna interagerar med människor inom och utom skolan kan deras insatser komma att anpassas till de rådande förhållandena och bli mer betydelsefulla efterhand. En skolledare som har annan bakgrund än läraryrket kan ibland ha en unik möjlighet att hjälpa en skola med medelmåttiga resultat att bli bättre. Allt eftersom denna skolledare förser sina medarbetare med nya perspektiv på hur skolarbetet ska kunna bedrivas, kan medarbetarna påverka skolledares sätt att se på lärarnas insatser och på vilka svårigheter som finns på skolan. Detta kan leda till att skolledaren efter ett par år på skolan satsar på en annan strategi för att förbättra skolan. Hur sådana interaktiva handlingssekvenser bidrar till skolresultat har än så länge blivit föga belysta i den forskning som försöker fånga skolledares betydelse för skolors resultat. Här väntar utmanande uppgifter för landets skolledarforskare.

Analysmodellen avgör tänkandet

Hallinger och Heck gör i sin litteraturgenomgång ett intressant konstaterande om att kunskapen om skolledare i hög grad är beroende av vilka analysmetoder som står till förfogande för forskarna. Så länge som forskarna mest utnyttjat enkla korrelationsmetoder i sina undersökningar stannar förklaringsmodellerna om skolledares arbete vid enkla linjära sambandsförhållanden. Som framgår av den litteraturgranskande studien visar det sig, att det finns föga stöd i forskningen för att det skulle råda enkla raka samband mellan skolledares ageranden och skolors resultat. När forskare utnyttjar något mer raffinerade analysinstrument, som tillåter analyser av hur variabler interagerar så växer forskarnas tankemodell i komplexitet. De konstaterar att de tidigare tankemodellerna, där man såg rektorer som en slags föreskrivande, övertygande och många gånger argumenterande ledare, gradvis har bytts ut mot att man vill se skolledare som människor som står för ett utvecklande ledarskap, där man förmår att använda kraften i mötet mellan människor på en arbetsplats.

En svensk undersökning, som väl närmast utgår från ovanstående modell B, tyder också på att man bör se skolledares påverkan på skolresultatet som indirekt (102). Den bygger på ett omfattande datamaterial från Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolan som genomfördes 1992 och 1995, varje gång på cirka 100 slumpmässigt uttagna högstadieskolor. Det pedagogiska ledarskapet på skolorna bedömdes genom skattningar utförda av lärare och vid ena tillfället också av utomstående bedömare från Skolverket. Alla undersökningsdata sammanställdes på skolnivå. Inga statistiskt säkerställda samvariationer framkom mellan det pedagogiska ledarskapet och elevernas kunskaper i form av resultat från standardprov. Däremot framträdde tydliga kopplingar mellan det pedagogiska ledarskapet och faktorer i skolans inre arbete. Framför allt gällde det hur sådana demokratifrågor som elev- och lärarinflytande samt samverkan behandlades på skolan. Det fanns

ett tydligt samband mellan ledarskapet och hur målinriktat skolarbetet var. Undersökningen visade vidare, att man fick en annan bild av ledarskapets betydelse, om andra variabler än standardprov användes som mått på skolans resultat. Valdes i stället elevernas och föräldrarnas bedömningar hur bra skolan var på att ge kunskap, träna samarbetsförmåga och utveckla självständighet som kriterium för skolans effektivitet, visade sig det pedagogiska ledarskapet betydelsefullt.

Ledarskapet och skolans ramar

Vilken betydelse skolarbetets yttre ramar har för ledarskapets utformning är ett problemområde som studerats av flera forskare. I ovanstående svenska undersökning visade sig skolans elevrekrytering ha betydelse för såväl det inre arbetet i allmänhet som för det pedagogiska ledarskapet. Skolor med stor andel elever från hem utan studietraditioner redovisade mer av elevinflytande, samverkan och elevaktiva arbetsformer än skolor med många elever som hade högutbildade föräldrar. De redovisade också ett mer aktivt pedagogiskt ledarskap enligt lärare och utomstående bedömare. En förklaring kan vara att elever med välutbildade föräldrar är mera motiverade i skolarbetet och därför har lättare att anpassa sig till en mer traditionell undervisning. De för också med sig förväntningar och ibland rent av krav från hemmet som verkar styrande på skolarbetets uppläggning i denna riktning. Kanske är det också så, att rektorerna i sådana skolor ger lärarna större autonomi och inte ingriper i undervisningsfrågorna. Den andra kategorin elever är mindre välmotiverad och gör det nödvändigt med alternativa arbetsformer och medinflytande för att skolan ska fungera. Detta förutsätter ett aktivt pedagogiskt ledarskap som förmår att åstadkomma uppslutning och samverkan kring skolans uppgifter.

Även andra undersökningar har visat samband mellan pedagogiskt ledarskap och elevernas sociala bakgrund men lett till delvis andra resultat och slutsatser. Hallinger och Murphy som

studerade effektiva elementarskolor fann tydliga skillnader i pedagogiskt ledarskap mellan skolor med låg respektive hög andel elever från hem med studietraditioner (74). I de förra intog skolledaren en direkt, styrande roll i själva undervisningen och var tydligt sakinriktade. Kollegorna i de senare skolorna höll sig mer i bakgrunden, respekterade lärarnas traditionella självständighet och ingrep bara när det uppstod problem. De var mera relationsinriktade än sakinriktade i förhållandet till medarbetarna.

I en annan studie som rörde elevernas läsfärdighet i nära ett nittiototal elementarskolor, framträdde en tydlig skillnad mellan det pedagogiska ledarskapet i skolor med hög respektive låg andel elever från välutbildade hem (75). Hur det pedagogiska ledarskapet utövades varierade systematiskt med elevgruppens socio-ekonomiska sammansättning. I skolor som hade många elever med välutbildade föräldrar var det pedagogiska ledarskapet mera aktivt än i skolor som främst rekryterade elever från lägre sociala strata. En tänkbar förklaring till detta ger en annan forskare, Leitner (110), som menar att skolledare i skolor med många elever från lågutbildade hem inte har tid att ägna sig så mycket åt själva undervisningen. I stället måste de ägna sig åt frågor som rör andra sidor i elevernas utveckling och arbetsklimatet på skolan.

Resultaten av den svenska undersökning som refererats ovan och de utländska är inte samstämmiga. En orsak kan vara av semantisk art. Det kan vara så att det svenska ordet *pedagogiskt ledarskap* uppfattas ha en vidare innebörd än motsvarande engelska *instructional leadership*, som mera hänförs till själva ämnesundervisningen. När därför svenska lärare ska bedöma det pedagogiska ledarskapet på sin skola ser de kanske mera till hur rektor engagerar sig i arbetsmiljöfrågorna än går in i undervisningen. Möjligen verkar här det fenomen som Berg (14) kallar "det osynliga kontraktet" mellan rektor och lärare. Enligt detta tycks det finnas en tyst överenskommelse där lärarna respekterar rektors ledarskap så länge det inte går in på

deras revir - undervisningen. I stort har den amerikanska forskningen kring effektiva skolor främst intresserat sig för elevernas ämneskunskaper, medan vi i Sverige också betonat skolans övergripande mål.

Socio-ekonomiskt ensidiga elevrekryteringar tycks forma olika ledarroller. Välmotiverade elever från högutbildade hem accepterar lättare en traditionell och, när det gäller kunskapsförmedling, rationell pedagogik. Arbetet i skolan kan lägga tonvikt på den bokliga kunskapen och behålla sin solitära prägel där varje lärare tar ansvar för sitt ämne och sin undervisningsgrupp. Rektor kan stödja lärarna indirekt men behöver inte gå in i själva undervisningen om inte akuta problem uppstår. Har skolan däremot många svagmotiverade elever från hem utan studietraditioner, blir det nödvändigt med ett annat, mera socialt profilerat ledarskap. Den traditionella pedagogiken fungerar inte på elever med bristande motivation, vilket leder till störningar i skolarbetet. Dessa kan inte längre hanteras av de enskilda lärarna utan kräver insatser av rektor, som därmed också måste komma in på undervisningsfrågorna och få igång debatt om förändrade arbetsformer. När dessa skall förankras och genomföras utvecklas den inre demokratin i skolan och betydelsen av samarbete blir tydligare.

Även om det kan finnas olika uppfattningar om vilka faktorer utanför skolan som har betydelse för ledarskapet och hur denna påverkan sker, tycks dock finnas en stor enighet om att rektor inte fritt kan välja sin roll oberoende av de yttre ramfaktorerna. Det är viktigt att komma ihåg detta, när man bedömer och kanske jämför vad enskilda skolledare uträttar.

Ledarskapet i effektiva skolor.

Hur ledarna arbetar i effektiva skolor har getts stor uppmärksamhet inom forskningen. I denna rapport har redan, i samband med presentationen av ett par engelska studier av effektiva skolor, skolledarnas roll flyktigt behandlats (146, 126).

Även med relativt begränsat forskningsunderlag sökte man tidigt beskriva vad som utmärker ledningen för en effektiv skola. Som exempel på detta redovisas följande lista över vad som kännetecknar en effektiv rektor (189). Den var införd i en tidskrift för skolledare och gör anspråk på att redovisa forskningens aktuella ståndpunkt i början av 1980-talet.

1. Betonar lärandet. Prioriterar sådant som leder till goda skolprestationer.
2. Utformar pedagogiska strategier. Är med och tar ansvaret för beslut som rör val av metoder, materiel och utvärderingsprocedurer.
3. Skapar en arbetsmiljö som är lugn, trivsamt och väl underhållet.
4. Utvärderar regelbundet elevernas framsteg. Ställer höga förväntningar på eleverna och ser till att dessa uppnås.
5. Koordinerar utbildningsinsatserna på skolan så att de för skolan övergripande uppgifterna löses.
6. Stödjer lärarna. Samtalar med lärarna om mål och metoder och främjar deras professionella utveckling.

I samband med undersökningar om effektiva skolor har ofta konstaterats, att dessa kännetecknas av starkt positivt ledarskap. Om det är fråga om ett orsakssamband är däremot mera osäkert. Forskarna har efter hand blivit alltmer försiktiga i att dra generella slutsatser om vad som karakteriserar effektiva skolledare. Några söker komma ifrån den ensidiga fokuseringen till skolledaren som person och ser i stället ledarskapet som ett nät av faktorer i omgivningen och inom skolan som tillsammans påverkar resultatet av verksamheten. Det kan mer vara fråga om substitut för ledningen än den starke ledaren som har betydelse för hur skolan fungerar (172). Med denna syn ligger det nära till hands att mera tala om ledningsfunktionen på skolan än om skolledaren som person.

Hallinger & Heck sammanfattar efter en genomgång av de

senaste decenniernas forskning att det är på fyra områden där skolledarens insatser är betydelsefulla (76). Det gäller *skolans mål, strukturen och det sociala nätverket, människorna samt organisationskulturen*. De konstaterar att det framför allt är på en punkt där forskningen är samstämmig: framgångsrika skolor har rektorer som förmår tydliggöra *skolans mål*, kommunicera dessa och åstadkomma uppslutning kring dem bland medarbetarna. Ett exempel:

Goldring & Pasternack (69) granskade vid en undersökning i Israel en rad inslag i skolledarnas arbete och sökte fastställa i vilken utsträckning dessa samvarierade med skolornas resultat i matematik och läsförståelse. De kartlade vilken tid skolledarna lade ner på olika uppgifter, i vilken utsträckning de påverkade sådant som hade att göra med själva undervisningen och inlärningen samt hur mycket de engagerade sig för att göra skolans mål tydliga. Skolledarna fick också bedöma hur eniga lärarna var i målfrågorna. Det visade sig svårt att finna något tydligt samband mellan specifika ledarbeteenden och skolans effektivitet, dock med ett undantag: skolledarnas betoning av skolans mål och personalens enighet kring dessa var mer framträdande i effektiva än i mindre effektiva skolor.

Flera undersökningar visar hur skolledaren kan utnyttja samspelet mellan *skolans struktur* och *sociala nätverk* för att åstadkomma förändringar som indirekt påverkar skolans resultat. Via strukturen kan ledarskapet kanaliseras ut i de olika roller medlemmarna har i organisationen. Det är framför allt vid den typ av ledarskap som ovan benämnts *utvecklande* som man funnit effekter på lärarnas attityder till förändringar och vilja till professionell utveckling. Om skolledaren kan engagera så många som möjligt i beslutsprocessen gynnar detta också effektiviteten i verksamheten. Ett annat betydelsefullt område är samverkan mellan skolan och elevernas föräldrar.

Skolledarens uppgift går mycket ut på att påverka den sociala interaktionen mellan *människorna* i skolan. Det gäller att ta

tillvara och öka den kompetens som finns, att utnyttja personalens engagemang samt vilja till ansvarstagande och samverkan. Att hjälpa till vid framtagningen av gruppmål, att utgöra modell för personalen och ge individuellt stöd och intellektuell stimulans har visat sig vara viktiga inslag i ledarskapet.

Flera undersökningar visar vikten av att skolledaren engagerar sig i och söker påverka undervisningen. En strävan att upprätthålla höga förväntningar på eleverna, en stark resultatorientering och noggrann kontroll av att elevernas utveckling fortlöpande följs upp ser några forskare som viktiga sidor i ett effektivt ledarskap. Det är dock en känslig uppgift när skolledaren går in i undervisningen som lärarna betraktar vara sitt professionella område. Kanske är detta en förklaring, vid sidan av en tung administrativ arbetsbörda, till att så få rektorer gör direkta iakttagelser av hur medarbetarna verkar i klassrummen. En grundläggande fråga är givetvis i vilket syfte skolledaren går in i undervisningsfrågorna och vilken expertis han/hon representerar i mötet med ämnesexperten, läraren. Reitzog (140) har inventerat forskningen kring sådana möten och även granskat vilken vägledning skolledaren därvid kan finna i handböcker om ledarskap. Böckerna beskriver oftast skolledaren som experten och den överordnade, medan läraren är den som brister och behöver hjälp. De förmedlar vidare uppfattningen att undervisningen har en bestämd teknologi och att det pedagogiska ledarskapet innebär speciella ingripanden för att förmedla denna. Skolledaren ska hjälpa lärarna att förbättra sin undervisning. Reitzog finner inget stöd i forskningen för denna syn. Om skolledaren tar på sig expertrollen att förbättra undervisningen genom att tränga sig på och övervaka lärarna, passiviserar dessa som då inte längre själva känner ansvar för skolans utveckling.

Uppfattningen att undervisningen har en given teknologi motsägs av många undersökningar som visar att ett visst undervisningsätt kan fungera bra i ett sammanhang men vara ineffektivt i andra. Detta innebär inte att ledningen ska var

passiv. Lärare har likaväl som andra yrkesverksamma behov av att få återkoppling på sina arbetsinsatser. Rektor kan göra iakttagelser och återföra dem till lärare utan att mästra eller att uppträda som felfinnare. En kvalificerad reflektion, baserad på direkta iakttagelser av yrkesutövningen, stimulerar lärarnas egna tankar om arbetets kvalitet. I framgångsrika skolor är skolledningen bara en av flera faktorer som driver utvecklingen. Det kan vara lärare som följer varandras arbete och svarar för kollegial granskning, studiegrupper, aktionsforskningsprojekt, problemlösningssgrupper och mer traditionell kompetensutveckling. Skolledaren bör vara en diskussionspartner i denna process och uppmuntra kritisk granskning av undervisningen - och även av sin egen verksamhet - samt skapa en atmosfär som gynnar nytänkande men även tillåter misslyckanden. Det är fråga om en fortlöpande dialog och inte några i tiden avgränsade ingripanden.

Forskningen om pedagogiskt ledarskap har huvudsakligen rört förhållandena på den lokala skolan, närmast rektors ansvarsområde. Bjork har gått igenom forskningslitteratur som behandlar ledarskapet på en högre nivå inom skolsystemet, på chefsnivå (16). Betraktas ledarskapet som interaktivt och omfattande flera nivåer i skolan är det lätt att inse den betydelse som skolchefen kan ha, bland annat genom de budskap som går ut från denna nivå i systemet. Chefen kan utgöra förebild, uttrycka en målinriktning och förfogar samtidigt över resurser och en administrativ apparat som gör det möjligt att påverka utvecklingen i avsedd riktning. Det är oftast fråga om en indirekt påverkan av undervisningen via andra. Detta kräver omfattande kontakter, bland annat med rektoreorna, och undersökningar visar att en stor del av skolchefernas arbetstid upptas av sammanträden. Genom dessa påverkas medarbetarna och signaler sänds till de lägre nivåerna i systemet. Det kan gälla att driva målfrågor men också att genomföra organisatoriska åtgärder för att understödja dessa samt att uppmuntra och ge erkännande till dem som visar lojalitet och

engagemang inför uppgiften. Många forskare menar att det är via *organisationskulturen* som skolledaren framför allt påverkar verksamheten och indirekt dess resultat. Skolkulturen utgör den tolkningsbas mot vilken de som arbetar i skolan skapar mening kring sina upplevelser, kan värdera och bedöma det som sker samt dra slutsatser om vad som behöver göras.

Vi behandlar forskning om skolkulturen och relationen till ledarskapet i ett av de kommande kapitlen. Som framgår av denna genomgång av forskningslitteraturen kring ledarskapet i skolan bedrivs denna i många länder med stora skillnader i skolförhållanden, och detta kan göra det svårt att generalisera resultaten. Vad är allmängiltigt och vad är relaterat till ett speciellt skolsystem? Att skolan som institution är mycket olika i länder som Japan, Tyskland, Nederländerna, Sverige och USA är mycket enkelt att konstatera. Villkoren för lärare och för skolledare är mycket olika i de olika nationella sammanhangen. Arbetstraditioner, status för de aktiva yrkena, inblandning från andra i styrningen av skolan förutom skolpersonalen varierar. Dessa variationer gör resultaten av forskningen svår att översätta mellan länderna. Skolledaryrket var i Sverige liksom i många andra länder länge dominerat av män. Situationen har gradvis förändrats och är nu i vårt land helt annorlunda än mot hur det var bara för ett par årtionden sedan. Också denna förändring i rekryteringen till skolledartjänster försvårar tolkningen av forskningsresultat från de senaste decennierna. Från den genusinriktade forskningen finns resultat som tyder på att det kan förekomma skillnader mellan hur män och kvinnor utövar ledarskap i skolan. I de följande kapitlen redogör vi för hur rekryteringsmönstren till skolledaryrket förändrats och vi belyser också några av genusforskningens rön.

Vem blir skolledare?

I vår läsning av litteraturen om skolans ledare har vi brottats med den beteckning som man i olika länder använder för skola. Vi har använt den praktiska definitionen att låta skola beteckna en för personal och elever gemensam arbetsplats som administrativt och arbetssocialt bildar en enhet. Detta innebär att individerna ingår i en formell organisationsstruktur, men att man också har möjlighet till sådana kontakter med varandra, att informella strukturer kan utvecklas liksom vi-känsla och gemensamma normer. Det är den enhet som personal och elever avser när de talar om sin skola. Med denna innebörd kan begreppet skola i svenskan ibland sammanfalla med rektorsområde, men så är inte alltid fallet. Skolorna inom ett rektorsområde ligger inte sällan långt från varandra, och även om personalen kan träffas i samband med konferenser och fortbildning räcker inte kontakten för att något gemensamt värdesystem ska kunna växa fram. En komplikation med vår användning av termen skola är, att begreppet måste täcka skolor av mycket varierande storlek. I den internationella forskningslitteraturen används begreppet skola oftast som en beteckning på det enskilda skolhuset. I vår text har vi strävat efter att använda begreppet skola för att beteckna den lokala organisation som finns för elevers lärande. Vi försöker därmed att undvika skola som beteckning för utbildningssystemet, vilket är vanligt i svenskan.

I de flesta länder väljs skolledare uteslutande bland lärare och skolledare sätts som chef för en skola som har en begränsad anläggning som bas. I många länder är skolledaren chef på deltid och har en försvarlig del av sin arbetsdag uppbokad

i undervisning. I de flesta länder är dock skolledare som leder gymnasieskolor chefer som i huvudsak arbetar med att leda sina lokala organisationer. I en del länder, som till exempel Tyskland, har man regler som klaggör att lärare endast kan bli skolledare på sådana skolor där de själva inte tjänstgör som lärare.

I vårt land har man under den senare delen av nittonhundratalet prövat att sätta skolledare som chefer för rektorsområden, där flera skolor och skolanläggningar har kunnat ingå. Det har sedan åttiotalets slut blivit möjligt för andra yrkesgrupper än lärare att bli chefer på lokala skolor. Skolledaryrket har i allt mindre grad varit uppfyllt av undervisande insatser. På många svenska skolor, både på gymnasieskolor och grundskolor, koncentrerar sig ledarna under hela sin arbetstid på att vara chefer för den lokala organisationen. I det här kapitlet riktar vi uppmärksamheten på kunskaper kring urvalet av människor som blir skolledare och på iakttagelser som gjorts i några olika skolsystem om hur man kan bryta ingrodda traditioner om vem som kan få komma ifråga som ledare av skolors verksamhet.

Om rekryteringsmönster i Sverige

Före 1991 klagjordes vem som var behörig att arbeta som skolledare i 12 Kap § 6 i Skolförordningen:

Behörig till ordinarie tjänst som rektor eller studierektor är den som är behörig till ordinarie tjänst som lärare vid skolform som ingår i rektors arbetsområde. Om synnerliga skäl föreligger, kan till tjänst som rektor eller studierektor komma ifråga även den som ej behörig till ordinarie tjänst som lärare.

Enligt den nya skollagen, som började gälla från 1991, öppnades skolledaryrket för andra sökande än enbart för de med erfarenhet av lärararbete i skolan - som rektor får bara den anställas om genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt. Omorganisationer inom kommunerna,

som inneburit sammanslagning till enheter med ansvar för både skola och barnomsorg har under de senaste åren lett till att man i många kommuner har skolledare med pedagogisk erfarenhet från förskoleverksamhet och fritidsverksamhet.

Under 80-talet har ansvaret för tillsättningen av skolledare övergått till att bli en angelägenhet för kommunerna. Tidigare var det formellt skolöverstyrelsen som förordnade rektorer efter förslag från skolstyrelsen och yttrande av länskolnämnden. De biträdande rektorerna tillsattes av länskolnämnden efter förslag från skolstyrelserna. En successiv övergång till att kommunerna fick hela ansvaret skedde i de frikommuner som bildades.

I dag precis som tidigare ger läroplanerna och förordnings-text en vägledning om vilka förväntningar som staten och de skolansvariga i kommunerna har på skolans rektor. Åttiotalet har präglats av olika förändringar inom skolans ansvarsområde, som har lett till att allt tydligare krav ställs på skolans ledare. Som en konsekvens av det förändrade styrsystemet för skolan med ändrat förhållande mellan stat och kommun har rektorsrollen förändrats. Omorganisationer i kommunerna har i många fall lett till att rektor idag har flera ansvarsområden än tidigare. Rekryteringsförfarandet har blivit mer betydelsefullt om man ska hitta lämpliga sökande till de tjänster som utanonseras.

Skolledarnas utbildnings- och yrkesbakgrund

För att ytterligare klarlägga fördelningen mellan män och kvinnor i slutet av 70-talet beräknades den statistiska sannolikheten för att en individ i olika lärarkategorier skulle kunna bli skolledare. Den största statistiska sannolikheten att bli skolledare hade en manlig ämneslärare i grundskolan. Därefter kom den manlige mellanstadieläraren eller den manlige ämnesläraren på gymnasiet. Bland kvinnorna var det bland ämneslärare i grundskolan och i gymnasieskolan ungefär 1 av 50 som kom ifråga för skolledarskap. Var man mellanstadielä-

rare och kvinna var sannolikheten 1:153 och möjligheten att bli skolledare var betydligt mindre om man var lågstadielärare - 1:445 (179).

Rekryteringsmönstret har successivt förändrats. I mitten av 1990-talet gällde för männen i högre grad att man skulle vara mellanstadielärare för att bli skolledare jämfört med tidigare och färre med ämnesläraryrkesbakgrund blev skolledare. Kvinnorna rekryterades från flera olika lärarkategorier än männen. I början av 90-talet trädde andra än de som hade traditionell läraryrkesbakgrund in som skolledare, nämligen kvinnor som hade en ledarerfarenhet från barnomsorg och fritidsverksamhet. Inom gymnasieskolan rekryterades ledare med erfarenheter från andra yrken än läraryrket, exempelvis sociologer och civilingenjörer.

Skolledare från nya yrkesgrupper

De redovisade uppgifterna om skolledarnas bakgrund vid tillsättningar i mitten av 90-talet visar, att vissa traditioner har brutits och kan sägas spegla förändringar i de värderingsmönster som rått bland kommunalpolitiker och tjänstemän. Utvecklingen från början av åttiotalet visar också att personer med annan bakgrund än läraryrket accepteras i grundskolan. Strukturförändringar inom kommunerna de senaste åren har lett till att det blir allt fler ledare i skolan som kommer från barnomsorgen och fritidsverksamheten. En stor del av tillsättningarna under början av 90-talet innebar att den nyutnämnde skolledaren skulle verka inom ett ansvarsområde, som omfattade både skola och barnomsorg/fritidsverksamhet. I konkurrensen om skolledartjänsterna i samband med samordningsaktioner har kommuner i hög grad valt att ta vara på de erfarenheterna från barnomsorgen.

Man vet vad man har ...

Under sjuttio- och åttiotalen fanns det i Sverige en stark norm bland kommunala politiker, som sade att man helst borde utse skolledare bland den egna kommunens innevånare och gärna också bland de lärare som fanns inom det rektorsområde, den gymnasieskolenhet eller den komvux-enhet där tjänsten var ledig.

Detta har visat sig vara ett stabilt urvalsmönster. Man tillsätter främst sökande som redan finns inom den egna kommunen såväl när det gäller sökande med och utan skolledarerfarenhet. De flesta kommer från samma skolform som den nya tjänsten avser, men det finns skolledare som byter skolform exempelvis från gymnasieskola till grundskola eller från lands- till kommunal skola. Skolpolitikerna satsade framförallt på kända sökande - oavsett kön - under åttiotalet och trenden fortsatte under 90-talet.

Det finns dock en del tydliga skillnader mellan 80-talets tillsättningar och 90-talets. Under 80-talet var det ungefär 7 av 10 bland de debuterande skolledarna utan tidigare skolledarerfarenhet, som sattes att vara ledare över sina tidigare arbetskollegor. I mitten av 90-talet var förhållandet snarare det omvända. Förändringarna visar sig i att de debuterande skolledarna i betydligt mindre utsträckning sattes att leda sina tidigare kollegor. Skillnaden kan till stor del förklaras av att den största andelen skolledare har rekryterats från annan verksamhet än skolans i kommunen. Förändringen kan samtidigt vara ett tecken på att man i kommunerna tagit fasta på de nackdelar som det för med sig att tillsätta skolledare på samma arbetsplats där vederbörande varit lärare. I gymnasieskolan är det en större andel av de debuterande skolledarna som stannar på sin tidigare arbetsplats.

Färre av de nytillsatta skolledarna kommer från skolor i andra kommuner än från den egna eller kommer från andra organisationer än skolan. Här finns exempel på att skolledare kommer från utbildningsorganisationer som högskolor, uni-

versitet eller arbetsmarknadsutbildningar men också från näringslivet eller förlagsverksamhet. Flertalet av dessa förefaller dock ha en lärarutbildning i sin utbildningsbakgrund. Tillsatta skolledare med yrkeserfarenhet kommer i större utsträckning från annat håll än den egna kommunen jämfört med de debuterande. I mitten av 90-talet var det ungefär en tredjedel av de yrkeserfarna skolledarna för både grundskola och gymnasieskola som rekryterades utifrån.

Tankar kring rekrytering

Sedan antalet skolledartjänster ökades avsevärt i början av sextio-talet har rekryteringsgången till tjänsterna sett relativt lika ut fram till början av åttiotalet. Den tjänstgörande skolledare som behövde ersättare under sommaren, bad någon lämplig lärare att rycka in som vikarie. Kriterierna på lämplighet för arbetsuppgiften varierade mellan dessa lokala bedömare. De första vikariaten var vanligen av mycket kort varaktighet. Men när läraren kommit att vikariera ett tillräckligt antal korta perioder brukade skolledaraspiranten kunna komma ifråga för långtidsvikariat. Erfarenhet i yrket utgjorde en uppskattad merit av dem som tillsatte långtidsvikariat.

De korta respektive långa vikariaten ingår mycket sällan i en karriärsplan för den blivande skolledaren på sådant sätt som i andra organisationer. Inom till exempel en del affärsdrivande organisationer och industrier klarlägger ledningen ledaraspirantens ambitioner och planerar en karriärsgång med dem, dels för att själva kunna få pröva ledaraspiranten och dels ge ledaraspiranten möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om sin förmåga att klara av ledaruppgifterna.

I skolans värld har kort- och långtidsvikarien fått träda in i en annan situation - att uppträda som ersättare för ledaren och utöva dennes uppgifter omedelbart. Under de senaste tio till femton åren har man dock i många kommuner infört personal- eller utvecklingssamtal med de anställda. I sådana samtal kan man diskutera enskilda karriärsgångar, bland annat med

sikte på skolledarbefattningar. Man har också inom många kommuner låtit skolledaraspiranten pröva en mer begränsad ledaruppgift. I stället för att vikariatstiden inneburit att ledaraspiranten tagit på sig alla skolledarens arbetsuppgifter har vikarien kunnat koncentrera sig på ett avgränsat fält i skolledararbetet, till exempel att leda fortbildningsplaneringen, leda införandet av IT eller svara för beräkningar av långsiktiga resursbehov.

Denna strategi nyttjades redan tidigt för att rekrytera nya skolledare genom att skolledaraspiranter erbjöds att klara av schemaläggningen på skolan under sommarmånaderna. Denna uppgift placeras i dag dock i allt mindre utsträckning på en skolledaraspirant, utan det är andra arbetsuppgifter som utnyttjas. Men inte heller dessa arbetsuppgifter brukar läggas upp så att de ska passa in i en karriärsplan för skolledaraspiranter.

Utbildning som stimulans

Under åttiotalet har allt fler kommuner kommit att utnyttja rekryteringsutbildningar, genom vilka skolledaraspiranter har kunnat göra sig bekanta med skolledararbetet och deras arbetsgivare har kunnat bedöma den enskildes förutsättningar att klara av skolledaryrket. Rekryteringsutbildningarna kan ha haft andra effekter än att ha påverkat rekryteringsmönstren, som till exempel att göra de sökande till skolledartjänster mer säkra i sitt yrkesval, mer bekanta med yrket som sådant och försett arbetsgivarna med större kunskap om de sökande i andra situationer än som lärare. Rekryteringsutbildningarna runt om i kommunerna kan dessutom säkert ha bidragit till att göra det mer tillåtet bland lärare att söka sig till ledande befattningar.

Rekryteringsutbildningar vänder sig oftast *inåt* den egna kommunen. Under åttiotalet förefaller inte heller detta instrument för att vitalisera rekryteringen till skolledaryrket ha haft någon betydelse för att få fler kommuner att välja

sökanden från annat håll än inifrån kommunen eller den lokala organisation där tjänsten finns. En kommunintern rekryteringsutbildning kan naturligtvis inte med någon större sannolikhet förväntas påverka kommunens vilja att rekrytera skolledare från andra kommuner. Andra insatser behövs för att bryta det fasta traditionsmönstret för urval av nya skolledare.

Förändringar som påverkar

Strukturförändringar som många kommuner har genomgått de senaste åren har bland annat medfört sammanslagningar av barn- och ungdomsverksamheter till samma nämndorganisation. I dag är det inte ovanligt att det inom en skolledares verksamhetsområde ingår ansvar för både skola och barnomsorg. I den senaste studien av tillsättningar under 90-talet ser vi tydliga effekter av att organisatoriska förändringar i kommunerna har påverkat rekryteringen.

En ny yrkeskategori med erfarenhet från barnomsorg och fritidsverksamhet har gjort sitt inträde i skolan och det traditionella mönstret för urval av skolledare bryts. Vad händer då när de nya yrkeskategorierna kommer in som ledare i skolan? I samband med en utvärderingsstudie i Mora kommun har Scherp (154) tagit fram ett mått på förändringar av den pedagogiska verksamheten och konstaterar, att förändringen förefaller variera beroende på om man haft en rektor som kommer från de egna leden eller inte. På skolor där rektor kommer från barnomsorgen bedömer lärarna att värdet av den totala förändringen på skolan är högre än motsvarande värde för skolor som har en rektor som kommer från den egna verksamheten. Men Scherp konstaterar, att även om det förefaller finnas ett samband mellan rektors bakgrund och omfattningen av förändringen, behöver det inte betyda att orsaken finns där. En slutsats kan emellertid vara, att det inte tycks vara någon nackdel att vara rektor i grundskolan med bakgrund i barnomsorgen. I utvärderingen framträder också andra mön-

ster. De lärare som i högre grad har förändrat sitt arbetssätt finns oftare på skolor som har en rektor som kommer från barnomsorgen. Arbetssättet har också förändrats i högre grad på skolor där man har en kvinna som rektor än där man har en man.

Rekryteringen bestäms av skolledare och politiker

Att rekryteringsmönstren är så stabila förefaller inte att ha med de sökandes beteenden att göra. Det beror i högre grad på de handlingar och tankar som finns hos de som avgör vem som ska få en befattning som skolledare.

De befintliga skolledarna är de som ligger först med sina beslut i rekryteringskedjan. Det är de som fattar det första avgörandet om att fråga eller övertala en lärare att ge sig i kast med en mer eller mindre begränsad ledaruppgift. Tillsammans med fackföreningsrepresentanter har de bedömt en del av skolledaraspiranterna i ett tidigare skede som lämpliga för ledaruppdrag genom att välja ut dem som ledare för lärarnas arbetslag. Beroende på den tidsmässiga satsning och uppgiftsbeskrivning som gjorts av dessa befattningar, kan en del lärare komma att pröva på verkliga arbetsledaruppgifter innan de ger sig i kast med själva skolledararbetet.

På skolor där denna uppgift innebär en verklig arbetsledaruppgift utgör den en god träning för skolledarskap. På många skolor finns svårigheter att rekrytera lärare för att fylla arbetsledaruppgiften i arbetslaget, framförallt av den anledningen att uppgiften innebär att man ska leda de egna arbetskamraterna. Precis som man inom industrin ibland haft problem att rekrytera arbetare till arbetsledarbefattning avspeglar denna svårighet en socialpsykologisk mekanism. Att vara arbetskamrat och ta del av ett gott kamratskap lockar de flesta människor mer än att inta en ledande ställning i förhållande till kamraterna och därmed automatiskt tvingas att ställas utanför en del av kamratskapet.

På en del skolor innebär dock den uppläggning man har gjort av ledararbetet i arbetslagen att ledaruppgiften är så begränsad, att den inte förbereder för ett mer omfattande skolledarskap. Här har man från statens och kommunens sida inte gett det stöd till det lokala ledarskapet som behövs för att tankarna om en förändrad bas för skolledarkåren ska kunna uppstå. Ibland finns det bland lärarna på den lokala nivån ett förlamande förnekande av att det skulle kunna hjälpa arbetet på den lokala skolan framåt med ett tydligt ledarskap i arbetslaget. Man tillåts på dessa skolor varken beskriva arbetslagen med lärare som arbetslag eller arbetslagens ledare som verkliga ledare. Arbetslaget förblir en gemenskap där man plikt-skyldigast träffas någon enstaka gång per termin och lagledaren får bära olika avledande humoristiska benämningar.

Ledarskapet är på dessa skolor tabubelagt. Jantelagen råder och den som sticker upp ovanför kamraternas huvuden trycks snabbt ner igen. Ska kommunen och staten som arbetsgivare lyckas komma till rätta med denna förlamning vid lokala skolor behöver man lufta arbetsklimatet på skolorna, föra öppna diskussioner om det lokala ledarskapet och uppmana skolmedlemmar att ta på sig lokalt ledarskap. Givetvis behöver arbetsgivaren vara tydlig i sin signalgivning om att man vill ha ett bra ledarskap. En del av denna tydlighet vinnns säkrast genom att ledaruppdrag betalas väl. Det förefaller också lämpligt att de kommunala politikerna verkligen lägger sig vinn om att utmana de egna urvalsrutinerna, speciellt i mindre kommuner, och vågar satsa på kompetenta sökanden från framförallt andra områden och kommuner.

Svaghet som håller på att försvinna

Det stabila rekryteringsmönstret, som fanns under sjuttio- och åttio-talet innehöll några svagheter som manade till förändringar. Allvarligast var kanske den kommunala och rektorsområdesvisa "inaveln"- att man främst satsade på den som finns på den skola där tjänsten blivit ledig. "Inaveln" gjorde

ledarskapet svagare än nödvändigt i skolan. Den som igår främst var en i kamratgruppen accepteras sällan som ledare dagen därpå. För den som anställs som ny skolledare vid den egna skolan blir ledarskapet särskilt svårt att erövra och utöva, när det ska ske bland de gamla kamraterna. 1994 verkade det här mönstret vara på väg att brytas. Därigenom togs ett intressant steg för att upprätta ett förnyat ledarskap i skolan.

Det är de lokala politikerna som styr tillsättningen av nya skolledare. Hittills har deras styrning mer handlat om följsamhet mot den lokala skolpersonalens krav att få se en kamrat som skolledare, en kamrat som man vet var man har och som man kan lita på lever vidare i den redan etablerade kulturen. Men vill inte ha en skolledare som ställer krav på ett mer varierat arbetssätt i undervisningen eller ökat inflytande för eleverna. Kommunernas politiker förefaller att döma av 1994 års resultat ta sin uppgift mer på allvar och visa skolorna att de också i sin närkontakt med skolan menar allvar med de intentioner som man uttalat gång på gång under tidigare perioder.

Våga välja yngre ledare

En bra ledare för en verksamhet klarar av att visa både förståelse för och missnöje med medarbetarnas sätt att lösa sina arbetsuppgifter. Den relativt höga medelålder som många kommuner fortfarande tycks acceptera när man anställer skolledare lägger här ett annat krokben för det goda ledarskapet i skolan. Många av de nya skolledare som anställts, ungefär hälften, har fått tjugo års yrkeserfarenhet som lärare. Man har därvid vant sig vid att tänka och känna som lärare - att se skolans inre liv med lärarögon. Det blir naturligt att främst visa förståelse för andra lärares agerande - även när detta inte stämmer särskilt väl med huvudmännens intentioner - och i mindre grad visa missnöje och ställa tydliga krav, som kan leda till att huvudmännens förväntningar tillgodoses.

Kanske skulle skolan vara hjälpt med en större spridning i ålder bland skolledarna, så att några av dem inte hunnit att helt identifiera sig med lärarna inför sitt ledarskap? Politikerna har under de senaste åren djärvt börjat tillsätta skolledare, som har annan yrkesbakgrund än den traditionella lärarbakgrunden. Kanske visar det sig att detta till och med kommer att vara till fördel för skolans sätt att fungera när inte alla medlemmarna i kommunernas skolledarlag har bakgrund i läraryrket.

Kvinnor eller män som skolledare

Utvecklingen mot större jämställdhet mellan könen har varit en aktuell fråga sedan mitten av 70-talet. Redan i Utredningen om Kvinnor i statlig tjänst (177) riktas blickarna mot skolans värld. Man konstaterar att det är olyckligt att skolområdet präglades av en så markant könsuppdelning av vissa befattningar både inom skolledargruppen och framförallt inom lärarkategorier. Skolan är inte enbart en vanlig arbetsplats för de vuxna utan utgör också en väsentlig del av barnens och ungdomarnas uppväxtmiljö. En tillbakablick på 70-talet visar att den dominerande andelen av den tidens skolledare var män. Motiven för att öka antalet kvinnor som ledare var många. Skolreformer ställde nya krav på ledarskap i skolan. Kvinnor och män har olika erfarenheter som är viktiga att utnyttja. Skolan skall vara mönsterskapande och det var därför viktigt för jämställdhetsutvecklingen att det kom fler kvinnor som ledare i skolan.

I början av januari 1977 beslöt dåvarande statsrådet Britt Mogård att tillkalla en kommitté med uppgift att genom olika initiativ försöka öka andelen kvinnor på skolledande befattningar. Kommitténs arbete utmynnade i utredningen Fler kvinnor som skolledare (179). Där konstaterades att man i könsrollsdebatten länge föreställt sig att bara kvinnorna kommer ut i förvärvslivet skulle andelen kvinnor på högre poster

öka i takt med den ökade förvärvsfrekvensen utanför hemmet. Utvecklingen under 70-talet visade emellertid på ett annat förlopp, och förhoppningarna man haft hade inte infriats. Sverige låg vid tiden för utredningen långt efter i jämförelse med andra europeiska länder inom yrken som kräver akademisk utbildning eller motsvarande. I synnerhet gällde det andelen kvinnor på skolledande befattningar, där Sverige tillsammans med övriga skandinaviska länder låg i statistikens botten. Ett resultat av utredningen blev bland annat en särskild satsning på att försöka rekrytera kvinnor till skolledartjänster. Ett studiecirkelmateriale togs fram, *Att vara skolledare* (178), med syftet att framförallt intressera kvinnliga lärare för skolledaryrket

I utredningen finns vissa fakta kring andelen kvinnliga och manliga skolledare i mitten av 70-talet. 1978 var det 7% kvinnor som hade tjänster som rektorer och 19% som studierektorer för ungdomsskolan, det vill säga grundskolan och gymnasieskolan sammantaget. Om man bortser från uppdelningen rektorer respektive studierektorer utgjorde kvinnorna 14% av alla skolledare för ungdomsskolan.

Andelen kvinnor som skolledare inom gymnasieskolan var högre än inom grundskolan och utredningstexten ger sin förklaring.

År 1971 upphörde gymnasiet, fackskolor och yrkesskolor att vara tre skilda skolformer. De sammanfördes till en ny skolform - gymnasieskolan. Därigenom kom ett stort antal skolenheter med vård- och hushållslinjer respektive med yrkestekniska linjer inom industri- och hantverkssektorn, vilka till övervägande del rekryterade kvinnliga respektive manliga lärare och elever, att bli en del av gymnasieskolan. Rekryteringsunderlaget till skolledare på dessa linjer är nästan helt och hållet bundet till kön. För kvinnornas del betyder detta att det finns - om inte så formellt så i realiteten - en del skolledarbefattningar som är mer eller mindre reserverade för dem. (179 s 44)

Andelen kvinnor varierade kraftigt mellan olika områden i Sverige. De kvinnliga skolledarna var en typisk stadsföreteelse.

I Stockholms län var i sjuttioalets slut ungefär en fjärdedel av skolledarna kvinnor och detta var en markant större andel än i övriga landet. År 1978 fanns inga kvinnliga skolledare i över hälften av landets kommuner och i ett stort antal kommuner fanns endast en enda kvinnlig skolledare.

Diskriminering eller

Orsakerna till bristen på kvinnliga skolledare, menade man i utredningen, kan inte förklaras av att kvinnor generellt diskriminerades eller missgynnades vid tillsättningen av skolledare. Undersökningar i slutet av 70-talet visade, att kvinnor fick tjänster i förhållande till antalet sökande kvinnor i större utsträckning än männen fick tjänst i förhållande till antalet sökande män.

En bidragande orsak till att inte fler kvinnor fick skolledartjänster, menade man, låg i rekryteringsproceduren. Det huvudsakliga sättet att meritera sig var att vikariera för rektor eller studierektor. Det var sällsynt med utlysningar av vikariat och även om vikariaten utlystes, skedde rekryteringen via personliga kontakter med rektor. Manliga skolledare favoriserar män vid vikariatstillsättningar. Oftast var det rektor - en man - som frågade en lärare - en man - som bedömdes vara lämplig och intresserad av att vikariera. Tillsättningsärendet blev behandlat rent rutinmässigt av skolstyrelsen. Missgynnandet började tidigare genom att kvinnor medvetet eller omedvetet utestängdes från skolledarvikariat bland annat genom brist på uppmuntran, som i sin tur hade sin rot i föreställningar om att män var lämpligare som skolledare. Det fanns en negativ inställning till att tillsätta kvinnor på skolledarvikariat och tjänster. De kvinnliga skolledarna och lärarna var positiva till en jämnare könsfördelning på skolledartjänsterna medan männen oftast var vagt välvilliga men vacklande i sin föreställning.

I utredningen fanns förslag till ändringar av skolförordningen, som skulle innebära könskvotering under en övergångs-

period vid tillsättningar av nya skolledare, så att varannan tjänst tillsattes med en man och varannan med en kvinna. Det fanns delade meningar i utredningen om hur bra kvoteringar skulle vara. Förslaget om kvotering avisades emellertid i riksdagsbehandlingen.

En del av jämställdhetsdebatten under 80-talet kom även fortsättningsvis att handla om skolans ledande befattningar. I propositionen 1987/88:105 "Jämställdhetspolitiken inför 90-talet" (198) föreslog regeringen följande som rör skolan:

Snarast möjligt och senast under läsåret 1992/93 bör minst hälften av lediga skolledartjänster tillsättas med kvinnor. Bland samtliga rektorer bör på så sätt andelen kvinnor inom fem år ha ökat från idag 9 % till minst 20 %. För studierektorer bör motsvarande ökning ske från nuvarande 19 % till minst 30 %. (198 s 47).

I en av våra delstudier (59) har vi belyst hur rekryteringsmönstren bland skolledare i landet förändrats under de senaste femton åren. Vi har utnyttjat äldre och nya material, som visar skolledartillsättningar i hela landet under åttio- och nittiotalen. Vi har koncentrerat våra analyser på vad som består och vad som förändras i tillsättningsmönstren med avseende på sådana faktorer som skolledares kön, erfarenhetsbakgrund och hemortstillhörighet. Den mest tydliga förändringen av tillsättningsmönstret är att politikerna nu mer vågar satsa på kvinnor som skolledare. Under de första åren på åttiotalet var 33% av de debuterande skolledarna kvinnor. 1994 utgjorde de 65% av de nytillsatta skolledarna. Samtidigt som denna kraftiga omsvängning skett av värderingen av vilket kön som skolledare kan ha, så fortsätter man att välja skolledare från den egna kommunen. Nästan nio av tio av de som tillsattes som skolledare i landets kommuner under åttio- och nittiotalen kom från den kommun där man blev skolledare. Den debatt som då och då förts i landet om det lämpliga i att man väljer rektorer bland de lärare som redan arbetar på en skola tycks dock ha lett till förändringar också av denna del av tillsättningsmönstren.

Vem blir skolledare i andra länder?

Från amerikansk horisont

Shakeshaft (162) hör till de amerikanska forskare som i hög grad bidragit till att öka kunskapen om kvinnor som ledare inom delar av det amerikanska utbildningsväsendet. Avsaknaden av ett system för att samla in information kring hur många kvinnor som finns på skolledande befattningar gör att det emellertid är svårt att få fram tillförlitliga siffror. Shakeshaft gör antagandet att avsaknaden av tillförlitlig data kring kvinnor är ett tecken på en "tystnadens konspiration". Utan tillförlitliga data förblir kvinnors status som skolledare dunkel och otydlig. Uppgifterna kring hur många procent kvinnor som är skolledare varierar därför mellan olika författare.

Kvinnorörelsen i början av sjuttioalet inriktade debatten i USA om jämställdhet mellan könen mot skolans värld och olika stödåtgärder initierades för att öka andelen kvinnor inom skoladministrationen. Organisationer med syfte att kämpa för fler kvinnor som ledare inom utbildningsväsendet bildades i flera stater. I en studie som täcker sexton år konstaterar Dunlap och Schmuck (40) att fler kvinnor blivit skolledare. År 1977 utgjorde kvinnorna 13% av skolledarna och 1993 var andelen 34% i USA. Undersökningar visar att det framför allt är inom skolformer motsvarande det svenska låg- och mellanstadiet som kvinnorna finns. I USA utgör kvinnorna tre fjärdedelar av lärarna och är de som dominerar i klassrummet medan männen dominerar på rektorsexpeditionerna. Kvinnorna är fortfarande mera sällsynta på skolsystemets sekundärnivå, det vill säga på det som motsvarar vår gymnasienivå. Här fortsätter kvinnor att möta diskriminering i sina ansträngningar att nå högre befattningar inom skolsystemet.

Trots lagar om jämställdhet och kvinnorörelser konstaterar man (136, 162) att kvinnorna är underrepresenterade inom skolans ledning och att andelen kvinnor i hög grad har minskat jämfört med tidigare sett utifrån ett längre historiskt per-

spektiv. I början av seklet utgjorde kvinnorna 62% av skolledarna i den amerikanska elementary school. Andelen sjönk stadigt från 1920-talet för att öka under andra världskriget när männen försvann ut i kriget. Efter kriget, menar Shakeshaft, återgick skolledarbefattningarna till männen. Under 50-talet uppmuntrades männen att bli lärare och skoladministratörer.

USA:s tillkortakommande i början av sextio-talet gentemot dåvarande Sovjetunionen ledde, enligt Shakeshaft, till att fler röster höjdes mot att det var kvinnorna som uppfostrade barnen både i hemmen och i skolan och mot att kvinnor skulle vara ledare i skolan. Man letade syndabockar och det amerikanska misslyckandet skyllades delvis på kvinnorna. Argument fördes fram att det skulle vara bättre speciellt för pojkarna om det fanns män som lärare och ledare i skolan. Under 60-talet gjordes i USA stora satsningar på att rekrytera män till skolan. Jobben som lärare blev populära bland männen. För kvinnorna innebar 60-talet och 70-talet en period då mycket litet hände i arbetet för att öka andelen kvinnor som ledare i skolan, trots att kvinnorörelsen börjat uppmärksamma att kvinnor var underrepresenterade som skolledare. Motsvarande satsning gjordes inte för att få in flera kvinnor som lärare eller som ledare inom skolformer för äldre ungdomar, där männen till fullo dominerade.

Till skillnad från vårt land, där vi utbildar skolans ledare efter det att de blivit utnämnda, bygger det amerikanska systemet på att man som lärare deltar i utbildningsprogram som förbereder för skolledning. Ett sätt att förbereda sig och meritiera sig för skolledarskap är att studera "Educational Administration" vid något universitet. Ett argument för att inte anställa kvinnor enligt Shakeshaft har varit att det inte finns kvalificerade kandidater (162). Hon argumenterar för en satsning på rekrytering av kvinnor genom att ge dem finansiell hjälp och träning. Träningsprogrammen har skapats av män och måste anpassas till kvinnor. Flera kvinnor behöver komma in som lärare och förebilder i programmen.

Diskussioner förs och har förts i USA kring hur man kan satsa på att hjälpa kvinnor och underlätta för kvinnor att delta i den typ av utbildningsprogram som kvalificerar. Antalet kvinnor som deltar i sådana program har ökat och kvinnorna skaffar sig således i allt högre utsträckning en adekvat professionell förberedelse för yrket. Shakeshaft menar också att det inte räcker med utbildning och att fler kvinnor behöver gå in i allt fler delar av programmen som utbildare. Omfattande förändringar behöver också göras inom den organisation där kvinnorna ska verka.

Från europeisk horisont

Riley (144) bedriver forskning med inriktning mot ledarskap i skolan bland annat med utgångspunkt i ett genusperspektiv. Jämförelser görs mellan länder inom den Europeiska unionen och även internationellt när det gäller frekvensen kvinnor som ledare i några olika länder i Europa. I en översikt av situationen i Europa konstaterar hon, att läraryrket i många europeiska länder är ett kvinnodominerat yrke, som till exempel i Storbritannien där 80% av lärarna är kvinnor. I andra länder råder det jämvikt mellan manligt och kvinnligt i lärarkåren exempelvis som i Tyskland. Skolledartjänsterna domineras dock av männen i de olika länderna. Men en närmare granskning visar, att fördelningen mellan män/kvinnor som skolledare är olika beroende på vilken åldersgrupp elever som finns på skolan.

I många europeiska länder är kvinnorna framförallt skolledare vid skolor för de yngsta skoleleverna, medan kvinnorna är sämre representerade som ledare på skolor för äldre elever. På sekundärskolnivån utgör kvinnorna i EU-länderna över hälften av lärarkraften, men är väsentligt underrepresenterade på skolledarposterna.

Riley noterar också för Storbritanniens del att andelen kvinnor som ledare på biträdande skolledarposter ökade under det senaste decenniet, men att det nu finns tendenser till en

minskning när det gäller andelen kvinnor som får högre ledarbefattningar. Orsaken bedömer hon bland annat ligga i den förändrade yrkesrollen och utvecklingen mot ett mer företagsekonomiskt effektivitetstänkande när det gäller verksamheten i skolan. Att driva utbildningsorganisationer börjar i allt högre grad betraktas som en affärsverksamhet för män och Riley menar att det är en erfarenhet som Storbritannien delar med andra länder. I Storbritannien finns tydliga tecken på att det som karakteriserar framgångsrikt ledarskap inom utbildningsväsendet blir mer, snarare än mindre, associerat med manliga än med kvinnliga drag. Den ökade tonvikten som läggs vid tekniska och ekonomiska färdigheter samt budgetkontroll förstärker synen att män är bättre som ledarkandidater (144).

Att vara skolledare - idag ett yrke för kvinnor

Genom återkommande studier har forskare i vårt land kunnat följa utvecklingen när det gäller kommunernas benägenhet att satsa på kvinnor som skolledare från tidigt åttiotal och fram till mitten av 90-talet. Utvecklingen under de senaste 10-15 åren visar att kvinnor i allt högre grad accepteras och väljs som ledare i skolan. Skolledaryrket har i hög grad blivit ett yrke för kvinnor. Målet som regeringen (198) satte upp i mitten av åttiotalet i propositionen om jämställdhetspolitiken på 90-talet har uppnåtts med råge.

Enligt uppgift från Statistiska Centralbyrån 1998 var drygt hälften av skolledarna inom grundskolan kvinnor, medan andelen kvinnor på skolledarbefattningar var något lägre i gymnasieskolan. I en sammanställning av statistiska uppgifter visar Marklund (118) på hur antalet kvinnor inom grundskolans skolledarkår ökat från 47 kvinnor 1971/72 till 2 312 år 1998. Uttryckt i procent av antalet skolledare har kvinnorna ökat från 4% till 58% inom grundskolan. Om utvecklingstrenden kommer att stå sig kan snart nog en omvänd ojämlikhet uppstå mellan könen. Inom vissa kommuner finns redan idag

denna omvända ordning - att nästan enbart kvinnor innehar skollärbefattningarna. Om yrket ska vara ett yrke för både kvinnor och män och uppfylla krav på att skolan ska vara mönsterbildande när det gäller jämställdhet, förefaller det nu bli nödvändigt att ge stöd och uppmuntran till männen att vara ledare i skolan, åtminstone i vissa regioner i landet, på samma sätt som skedde till kvinnor under åttiotalet!

Manligt och kvinnligt ledarskap i skolan

I takt med att fler kvinnor blir ledare har debatten om kvinnor och mäns olikheter och likheter när det gäller ledarskap fått ökat utrymme i forskningen. Den traditionella forskningen kring ledarskap har bortsett från kvinnors livserfarenheter och perspektiv. De empiriska studierna och teoribildningen har utgått från männens värld, där mannen betraktas som normal och kvinnorna betraktas som avvikare. Under 1970-talet utvecklades kvinnoforskningen i västvärlden och kom att präglas av ett kritiskt förhållningssätt till redan etablerad, vetenskaplig metodologi och teori. Man ville med kritisk forskning visa hur samhällsordningen med avseende på kön ser ut. Makten och inflytande är snedfördelade i samhället och effekterna påverkar och missgynnar kvinnor.

Västvärlden upplever för närvarande en "gender shock" eller en revolution i kvinnor och flickors deltagande och framträdande i utbildning. Av alla ojämlikheter när det gäller utbildning efter andra världskriget - klass, kön, ras, nationalitet, religion - har förändringar i könsmönstret varit störst. I många länder som Sverige, England och Australien har flickorna kommit förbi pojkarna i examinationer och gapet mellan könen inom naturvetenskapliga områden har minskat. Arbetsmarknaden är dock fortfarande uppdelad på manligt och kvinnligt. Ett osynligt "glastak" hindrar kvinnor från att få toppjobben, vilket innebär att de får stanna på en mellanchefsnivå. Där stöter de huvudet i taket och få kvinnor kan bryta sig igenom till de högsta chefspositionerna.

Solberg (174) visar på motsägelsefulla resultat när det gäller

skillnader i hur män och kvinnor utövar ledarskap. Medan männen är mer inriktade på kontroll och delegering av ansvar, är kvinnorna mer inriktade på samarbete, kontakt och relationer. Hennes studie visar också, att kvinnorna upplever att de inte tas på lika stort allvar som männen och möter ibland reaktioner som visar brist på respekt. Andra studier visar att män ofta är mindre reflekterande och eftertänksamma än kvinnor och att de har sämre förmåga att prioritera och se det breda perspektivet (84). Kvinnor tycker det är viktigt att diskutera besluten innan de fattas, medan männen helst vill klara av detta själva (39). Män fungerar som chef oberoende av hur de är privat, medan kvinnor har svårt att skilja sitt privata jag från ledarrollen.

Feministisk forskning

Feministisk forskning och kvinnoforskning är inte synonymer. Kvinnoforskning handlar om kvinnor och bedrivs oftast av kvinnor, men båda könen kan bedriva kvinnoforskning. Feministisk forskning utgår från ett köns- och maktperspektiv som inbegriper mannen.

Weiner (203) konstaterar att feminismen har både goda och mindre goda sidor. De goda sidorna är att feministisk forskning har inspirerat kvinnor och ifrågasatt rådande kunskaps-teorier som uteslutit dem. Forskningen har lyft fram kvinnors bidrag till historien, inom vetenskapen och litteraturen och hävdar kvinnoperspektivet inom områden som tidigare bara setts ut ett manligt perspektiv. Men feminismen har också väckt fientlighet, associerats med manshat, stridbara kvinnor och så vidare. Det har mest blivit eländesforskning, där man pekar på hur kvinnor behandlas och att ojämlikhet fortfarande finns.

Feminismen har enligt Weiner (203) tre dimensioner. En politisk, som innebär att feminister försöker förbättra villkoren för kvinnor och flickor mot större jämställdhet och en kritisk, där feminister står för en utmanande intellektuell kritik

mot vissa dominerade kunskaper och verk. Utmaningen består i att man betvivlar tidigare forsknings sätt att se på världen och man lägger andra perspektiv på empirin. Den tredje dimensionen är praktisk till sin natur; feministiska lärare uppmuntrar kvinnor att våga framträda.

Skolledarskap och genus

Vid genomgång av svensk och internationell forskning kring skolledarskap framkommer en del samstämmiga resultat som visar på skillnader mellan manligt och kvinnligt sätt att vara skolledare. Olofsson (135) gör i sin avhandling följande sammanfattning av svensk forskning om skolledning och genus:

- Kvinnor bryr sig mer om relationer. Kvinnliga skolledare uppfattas som mer mänskliga. Kvinnliga skolledare skapar mer gemenskap.
- Kvinnor betonar mer det pedagogiska ledarskapet, då de ägnar mer tid åt elevvård och personalfrågor än männen.
- Kvinnorna undviker inte konflikterna. Många kvinnliga skolledare verkar ha en bättre, klarare strategi i konfliktsituationer. Kvinnor verkar ha bättre förståelse för sammanhangen bakom konflikter.
- Kvinnor ser undervisning och inlärning som huvudsyften.
- Kvinnor är tryggare och lugnare i sin yrkesutövning och får oftast tyngre skolområden än män.
- Kvinnor är kunnigare i läroplansfrågor och eftersträvar beslutsfattande i samverkan.
- Kvinnor har sina konflikter med centralbyråkraterna, medan manliga oftare har sina konflikter med föräldrarna.
- Kvinnorna har kortare tid vid skrivbordet.
- Kvinnor för med sig en ny organisationskultur in i skolan.
- Kvinnorna har en mer demokratisk ledarstil, som ställer krav på att lärarna tar aktiv del i beslut som rör skolan.

Olofsson menar, att den refererade skolledarforskningen tyder på att kvinnor som skolledare har en mer professionell framtoning än männen. Samtidigt pekar undersökningar på att de hinder som finns för kvinnor att göra karriär som skolledare finns i de traditionella genusmönstren. Det handlar om kvinnors dubbla rollkrav dvs att kvinnorna i regel har ansvaret för hem och barn; det handlar om bristande stöd att våga ta

på sig skolledaransvar och det handlar om att kvinnor har haft för få kvinnliga förebilder.

I en enkätstudie genomförd 1978 bland 600 skolledare i landet visade Ahlsson och Svahn (2), att det var effekterna av de traditionella könsrollerna som var orsak till den ojämna könsfördelningen inom skolledargruppen. Andelen kvinnor i studien utgjordes av ungefär 8 av 10 av landets kvinnliga skolledare vid den tidpunkten. Enligt kvinnorna själva utgjordes de största hindren för att söka skolledaryrket av att man hade huvudansvaret för hem och barn, bristande barntillsyn och ett lägre självförtroende. När det gällde arbetssituationen visade studien på stor samstämmighet mellan männens och kvinnornas svar när det gällde antalet arbetstimmar per vecka. Kvinnorna arbetade dock något mer än männen på icke-ordinarie arbetstid och kvinnorna var mindre nöjda med sin arbetstid.

Ifråga om arbetsuppgifter var männen mer nöjda med omfattningen av de administrativa arbetsuppgifterna och ägnade också mer tid än kvinnorna åt dessa uppgifter. Båda grupperna var överens om att man ville ha mindre av administrativa arbetsuppgifter, ville ägna mindre tid åt sociala uppgifter och mer tid till pedagogiskt utvecklingsarbete. Det var framförallt de administrativa respektive sociala arbetsuppgifterna som både männen och kvinnorna upplevde som betungande att arbeta med, medan de pedagogiska arbetsuppgifterna inte betraktades som särskilt betungande. Arbetssituationen upplevdes av skolledarna i studien som stressande - av kvinnorna i högre grad än av männen.

Finns det en utpräglad kvinnlig ledarstil?

Ett antal studier har berört skolledning och könsskillnader. Herlin (85) kom fram till att kvinnor i sitt skolledarskap främjar mänskliga kontakter och relationer mer än männen. Olby (134) kunde bland annat urskilja att de manliga ledarna har en tendens att tona ner och släta över konflikter. Kvinnliga

skolledare har en djupare kontakt med personalen och uppfattas som mer mänskliga, vilket den pedagogiska aktiviteten verkar tjäna på. Lundgren (114) konstaterar att kvinnor ägnar mer tid åt elevvård och personalfrågor, medan männen uppehåller sig mer vid administration och budget. I två studier av svenska skolledare visar det sig att när kvinnor utövar yrket, förefaller de öka ledarsatsningen på såväl den psykosociala som den pedagogiska sektorn (184, 2). Ekholm (49) säger att kvinnor inte generellt är bättre än män som skolledare, men de tillför nya dimensioner. Sörhuus (192) har kommit fram till att kvinnor lägger ner mer tid på både planerade och oplanerade möten än männen. Kvinnor är mer effektiva när det gäller att lösa konflikter bland personal på skolan.

I en undersökning av skolledare och lärare på gymnasieskolor fann Franzén (63) små skillnader mellan manliga och kvinnliga skolledares syn på det egna skolledarskapet. Bland de 22 jämförelser hon företog fann hon dock att kvinnliga skolledare i högre grad än manliga menade att varje lärare måste få undervisa på det sätt som vederbörande tycker är bäst och att man bör hålla fast vid den existerande traditionen så länge medarbetarna gillar den. Fler kvinnliga skolledare än manliga förlitade sig på lärarnas bedömning av vad som är lämpligt i olika undervisningssituationer. Lärarnas syn på sina kvinnliga respektive manliga skolledare visade att de förra oftare uppfattades vara mycket krävande och tog initiativ till måldiskussioner. De kvinnliga skolledarna uppfattades av lärarna i högre utsträckning än de manliga underskatta lärarnas kunskap och utmanade oftare lärarnas sätt att se på kunskap och lärande.

Internationellt

Forskning kring skolledarskap både i USA och i England har dominerats av analyser utifrån ett manligt perspektiv och byggt på männens erfarenheter (143). Forskningen kring skolledarskap har först under det senaste decenniet fått ett genusperspektiv. Under de senaste trettio åren har allt flera kvinnor blivit skolledare och allt fler har ägnat sig åt skolforskning, varför genusperspektivet har kommit att allt mer uppmärksammas. Mest tydligt är att det blivit en ökad forskning, som berör frågor kring jämlikhet och manlig och kvinnlig representation på olika ledarbefattningar, men också gett ledarskapet nya dimensioner. Utifrån en feministisk och kvinnocentrerad forskning har det växt fram en typ av genusforskning, som även visar att det är problematiskt för mannen att befinna sig i en organisation av det slag som skolan utgör.

Är det skillnad i effekter av mäns och kvinnors sätt att leda och hur uppfattas ledarskapet av dem som man arbetar med? Kvinnliga ledare tycks ha en positiv effekt på kvinnliga lärare visar amerikansk forskning om hur lärare uppfattar en manlig respektive kvinnlig ledare (143). De kvinnliga lärarna kände sig stärkta av en kvinna som ledare. Det finns studier som antyder att de manliga lärarna inte tycker om att arbeta med en kvinna som ledare. En förklaring till detta skulle vara, att det är ovant och att man fortfarande har liten erfarenhet av kvinnor som ledare. Studier visar, att både manliga och kvinnliga lärare känner att deras inflytande och delaktighet är högre i en skola ledd av en kvinna. Även om de kvinnliga lärarna också är ovana vid att ledas av kvinnor, är man mer bekant och van vid kvinnors sätt att utföra saker. För kvinnorna är det inte en så stor omställning att ledas av en kvinna. Kvinnorna är oftare mer öppna i sin ledarstil och deras stil känns hotande för lärare, speciellt manliga, som varit vana att få arbeta för sig själva och få fatta beslut på egen hand i klassrummen. Männerna som varit vana vid ett manligt ledarskap är rädda för att förlora vissa fördelar man vant sig vid.

Olika men ändå lika

Fler kvinnor som skolledare har lett till många studier om kvinnors erfarenheter av att vara ledare och till jämförande studier om mellan män och kvinnor som ledare. I en bred litteraturgenomgång (143) har kvinnliga rektorer visat sig ha större intresse än män av elevernas sociala och emotionella utveckling och eleverna tycker att det är lättare att få kontakt och kommunicera med en kvinnlig skolledare. De är mer kunniga och villiga i att hjälpa nya lärare och är mer effektiva i arbetet med föräldrar. Kvinnliga rektorer är mer involverade i personalfrågor och är mer engagerade i undervisningsfrågor och i elevärenden. Kvinnorna är skickligare i att lösa konflikter och visar sig vara mindre dominerande tillsammans med elever. Kvinnor har en annan ledarstil därför att de har en större beteendepertoar.

Men analyser visar också, att män och kvinnor som skolledare är mer lika varandra än olika. Av 147 undersökningar kring genusskillnader (98) i skolledarskap visade bara sex statistiskt betydelsefulla skillnader. Skolan verkar tvinga män och kvinnor att bete sig på ett likartat sätt. Utbildning och urvalsprocess tar fram kvinnor och män som betar sig på samma förutsägbara sätt.

Ett annat sätt att undersöka ledarskap ur ett genusperspektiv är att lyssna till kvinnors röster och inte jämföra med män utan helt enkelt låta dem berätta om sina erfarenhet av ledarskap och särskilt då skolledarskap. Genom att se på detta utifrån ett kvinnligt perspektiv kan man identifiera ledarskapets innehåll och hur kvinnorna ser på sitt ledarskap. Inom forskning och i praktiskt arbete kan kvinnor utveckla en särskild retorik kring ledarskap, som kan nyttjas för effektivt ledarskap. Kvinnors beskrivning av hur de leder verksamhet utgör en informationskälla om ledarskapet. I USA finns många exempel i forskningslitteraturen på fallstudier kring hur det är att vara kvinna och ledare på en skola. Monroe (124) är bara ett

exempel på en kvinnlig rektor som i sin bok om att ingenting är omöjligt beskriver sitt ledarskap och hur hon arbetar med att utveckla en skola i Harlem i New York.

Kvinnan saknas i litteraturen om ledarskap

De sista två decennierna har kvinnorna blivit medvetna om att de som skolledare befinner sig i ett yrke där de är underrepresenterade. Kritiken över existerande kunskap har varit betydelsefull och visar på hur ofullständiga våra teorier kring ledarskap och organisationer är. Schmuck (158) har analyserat litteratur kring ledarskap och kommit fram till att det finns fyra olika perspektiv på hur kunskapsutvecklingen har skett inom området.

Uteslutande perspektiv

De flesta studierna om organisationer ignorerar de faktum att de som är anställda har ett kön. När kvinnorna kom in som ledare i skolan fann man att de existerande teorierna kring ledarskap var ofullständiga och att teorierna inte beskrev och förklarade ledarskapsdynamiken utifrån de erfarenheter som kvinnorna hade som ledare. De flesta teorier fokuserade enbart på män i organisationen. Kvinnorna stod främmande inför sina egna erfarenheter eftersom de som ledare inte kunde återfinna sig själva och känna igen sig i texter och i litteratur om ledarskap. Kvinnorna har inte ingått i ledarskapsstudier och har ingen plats i litteratur om ledarskap. Det uteslutande kunskapsperspektivet utgår från att människans tankar och erfarenheter helt kan överföras till att också gälla kvinnor.

Liberala-jämlikhetsperspektivet

Perspektivet utgår från att alla har individuell frihet och betonar individens rättigheter, ansvar och privilegier. Fokus ligger på de institutionella hinder som finns i samhället och som hindrar individen från att fritt komma in och röra sig i olika delar av samhället. Perspektivet inriktar sig mot att minska diskrimi-

neringen och eftersträvar en jämlikhet där alla individer oberoende av kön eller ras ska vara fria att konkurrera med varandra.

Den litteratur som finns om kvinnor som ledare på sjuttio- och åttiotalen stämmer väl överens med traditionen inom det här perspektivet. Litteraturen förklarar hur kvinnors tidigare uppfostran inte förberedde dem för att komma in som skolledare, hur männen var motståndare, hur diskriminering blev ett hinder för kvinnorna att komma in på detta område och hur allmänheten förstärkte den traditionella bilden av att ledarskap var männens fält. Handböcker gav rådet till kvinnor hur de skulle komma in och avancera inom skolledning och anpassa sig till skolans organisation. Stödgrupper och nätverk bildades för att stötta kvinnor att söka skolledarjobb och att avancera. I strategin ingick också att påverka politiker för att förbättra villkoren för kvinnor.

Schmuck (158) har vissa invändningar mot perspektivet, som fokuserar för mycket på den enskilda individen och inte beaktar sammanhanget ur ett könsperspektivet. Perspektivet tar inte upp maktrelationerna i skolan och de krafter som leder till anpassning istället för nyordning inom organisationen. Undersökningar visade att de kvinnor som blivit rektorer inte stöttade jämlikhet mellan könen. De kvinnorna hade anpassat sig till den rådande kulturen som ledare trots deras egna erfarenheter av diskriminering. De accepterade maktrelationen mellan lärare och ledare och anpassade sig till den gamla modellen för skolledarskap. Perspektivet är ett individperspektiv som inte förändrar rådande maktvillkor mellan lärare och studerande, mellan lärare och ledare. Perspektivet har emellertid varit betydelsefullt i den sociala och politiska strategin att förändra skolorganisationen och har lett till lagar mot diskriminering av flickor och kvinnor i utbildningssammanhang.

Transformativt perspektiv

Detta ger ett annat perspektiv på könsroller i skolan, som inbegriper könsbegreppet och könsgrundade skillnader. Feministforskare på 70-80 talet började intressera sig för det specifika i att vara kvinna. Man pekade på att tidigare forskningsresultat som enbart omfattat män visade på andra mönster när undersökningarna omfattade kvinnor. Exempelvis visade tidigare studier om moral och utveckling genomförda bland män andra mönster när samma studier genomfördes bland kvinnor. Feministforskarna hävdade att kvinnor är väsentligen annorlunda än män och att studier visade på tydliga skillnader i hur män och kvinnor leder. Schmucks argument emot detta perspektivet är att det är för psykologiserande och att det bortser från det sociala könet. Det behandlar kvinnor som ett generellt fenomen utan personliga skillnader och för tankarna till mäns och kvinnors olika roller i skolan.

Genusperspektiv

Detta perspektiv ger en annan förståelse för kvinnors roll som ledare och flyttar förklaringsmodellen från observerbara skillnader i kön till könsroller i samhället. Kvinnor och minoriteter identifierar sig som "insiders" och "outsiders" i en organisation. Som insiders accepterar de roller, normer och betenden och förväntningar på sig som rektor eller chef, men de förblir outsiders därför att de inte svarar helt mot de förväntningar som finns på en ledarroll som man. Kvinnorna måste hitta nya vägar att uppträda därför att de inte möter samma kulturella förväntningar som en man gör i sin ledarroll. Kvinnor som kommer in i en ledarposition förstår snart att de inte är som männen även om de försöker vara som dessa. De måste finna nya vägar att bete sig för att kunna överleva i sin roll. Kvinnorna behöver finna en ny identitet som kvinnor och ledare. Det finns förväntningar på hur en kvinna som ledare ska vara. De motsvarar inte alltid de vanliga förväntningarna på en ledare.

Framtiden

Olyckligtvis, menar Schmuck (158), har feministisk forskning om kvinnor i skolledarskap hamnat utanför reformlitteraturen. Genus är inte en variabel man tar hänsyn till i reformarbetet. Om lärare är de som ska genomföra reformer i skolan måste det bli en förändring i maktrelationen ledare - ledda. Kvinnliga ledare är mer engagerade i att diskutera undervisning, reformer och utveckling med lärarna än manliga rektorer. Kvinnor som får ledarpositioner i skolan inser att det inte går att tillämpa chefsbeteende. Det fungerar inte för kvinnor som det gjort för män. Kvinnorna måste finna sina egna vägar att leda.

Kommer kvinnliga skolledare att ge nya visioner i det nya seklet? Kvinnor kommer att ha lättare för ledarpositioner i framtiden därför att man tagit bort formella hinder för dem. Man måste fortsätta att ta bort hinder. Vidare kommer kvinnor både individuellt och kollektivt att visa nya perspektiv på ledarskap. Man behöver förändra de normer som innebär att kvinnor inte är lika lämpliga i ledarrollen som män. Blir kvinnorna tillräckligt många i administrationen kommer de att förändra ledarskapskulturen i skolan.

Rektor i lärar- och skolkulturer

Berg (14) använder begreppet inre effektivitet för att beskriva hur framgångsrik en skola är att klara av sitt inre arbete oavsett hur väl arbetet stämmer överens med det uppdrag som formulerats via läroplaner och skolplaner. En skolas yttre effektivitet bedöms utifrån hur väl den faktiska verksamheten fungerar i relation till dess uppgift. Scherp (155) har en likartad indelning när han beskriver den lokala organisationens relation till undervisningsmönstret. Han fann att endast 2% av 200 studerade gymnasieskolor hade en organisation som var externt kongruent, det vill säga gynnade ett undervisningsmönster som i högre grad låg i linje med läroplanen. Övriga 98% av skolorna hade en organisation där den inre kongruensen var påtaglig, vilket innebar att skolorna byggt upp en organisation som i stället gynnade den rådande lärarkulturen.

Hursh (95) hävdar utifrån en etnografisk studie av lärarsocialisation att den rådande lärarkulturen har ett innehåll som domineras av liberalismen som grundfilosofi. Det innebär en betoning av individens valfrihet, konkurrens och ett instrumentellt pragmatiskt förhållningssätt. När denna grundfilosofi färgar arbetet i skolan ses skillnader i undervisningsmönster som individuellt och personligt betingade och inte som uttryck för andra mer grundläggande intressen i samhället.

Hargreaves (81) betonar betydelsen av lärarkulturen när det gäller lärares yrkesidentitet.

Lärarkulturer bidrar till att skapa mening, ge stöd och identitet åt lärare och deras arbete. Rent fysiskt är lärare ofta ensamma i sina klassrum utan kontakt med andra vuxna. Psykologiskt är de aldrig ensamma. Hur de agerar i klassrummet påverkas kraftigt av nuvarande och tidigare kollegors synsätt/.../. (81 s 217)

Lärarkulturen kan enligt Hargreaves (79, 81) beskrivas både utifrån innehåll och form. Innehållet i lärarkulturen består av de föreställningar, värden och handlingsmönster som en grupp lärare delar. Lärarkulturen ser delvis olika ut inom olika ämnesgrupper och mellan olika skolor, även om den för stora delar av lärarkollektivet har gemensamma särdrag. Formen består av de interaktionsmönster som kännetecknar samspelet mellan de enskilda lärarna, med vars hjälp innehållet förs vidare, permanentas eller förändras.

Hargreaves urskiljer fyra grundläggande former av lärarkulturer: den individualistiska, den balkaniserade, den påtvingat kollegia och den samarbetande kulturen. Dessa fyra lärarkulturer har en avgörande betydelse för graden av stabilitet respektive förändringar i lärares undervisningsmönster. Hur olika lärarkulturer tar sig uttryck på enskilda skolor och därmed formar särskilda skolkulturer har också betydelse för i vilken grad en skola har förmåga att sköta den egna verksamhetsutvecklingen. Det kan exempelvis gälla hur skolan förmår upptäcka interna brister och rätta till dem, eller hur skolan tar reda på det som fungerar bra och sprider det till fler delar av verksamheten. I de olika kulturerna kommer skolledningen att framtona på olika sätt, bland annat beroende på att det i de olika arbetskulturerna frodas olika förväntningar på skolledningens funktioner (122).

Hargreaves indelning av olika lärarkulturer får utgöra den fond som vi ställer andra forskares iakttagelser mot. Han karakteriserar de fyra lärarkulturerna på följande sätt:

Den individualistiska kulturen

Den individualistiska kulturen kännetecknas av att varje lärare sköter undervisningen på det sätt som han eller hon tycker är bäst. Var och en undervisar ensam i sin lärosal och återkopplingar på den egna undervisningen från kollegor är mycket sällan förekommande. I personalrummet kompenseras isoleringen i undervisningssituationen av gemenskap och en känsla av solidaritet med andra lärare. Man pratar om enskilda elever och föräldrar. Man skojar och har roligt, ibland på elevers och skolledningens bekostnad. Man delar med sig av tips på material och metoder man använt, men kommer inte in på pedagogiska diskussioner av övergripande karaktär eller på det egna undervisningsmönstret.

Den balkaniserade kulturen

I den här kulturen sker samarbetet mellan lärare inom olika smågrupper på skolan. Grupperna hålls samman av speciella särintressen som behöver försvaras och hävdas gentemot andra grupperingar på skolan. På gymnasieskolorna är ämnesgrupperingar ett sådant exempel, där den egna gruppens särintresse upplevs viktigare än skolans gemensamma mål. Dessa gruppintressen skapar konflikter på skolan till exempel vad gäller lokaldisposition, tillgång till material- och arbetsrum för lärare, antal elever i undervisningsgrupperna, schemaläggning, fortbildningsresurser. Statuskillnader mellan ämnesgrupper markeras och lärare träffas främst i ämnesgruppen. De förtätade kontakterna inom den egna gruppen minskar individualismen i förhållande till en individualistisk lärarkultur.

Den påtvingat kollegiala kulturen

Den påtvingat kollegiala kulturen kännetecknas av ett antal regler som anger hur samarbete ska organiseras på skolan. Det kan vara av skolledning fastställda konferenstider, ämnesområden som ska diskuteras - till exempel pedagogiska sam-

synsdiskussioner - eller gemensamma aktiviteter som ska planeras och genomföras. I bästa fall kan denna kultur vara ett övergångsskede till ett reellt och av lärare upplevt behov av samarbete. I värsta fall kan den ta död på de samarbetsinslag som tidigare uppstått spontant på skolan. Avsikten från skolledningens sida kan vara att reducera nuorientering och individualism och förstärka förändringskraften, men effekterna kan utebli beroende på lärares reaktion. En del lärare deltar inte mentalt utan begränsar sitt deltagande till att pliktskyldigast finnas på plats rent fysiskt på beordrade gemensamma konferenser.

Den samarbetande kulturen

I den här kulturen tar lärare själva initiativ till förbättringar av undervisningen och de driver utvecklingsprocesserna på skolan. De samarbetande relationerna mellan lärarna uppstår och vidmakthålls av lärarna, utifrån en bedömning att dessa är avgörande för att utveckla den egna yrkesrollen. Samarbetet är inte begränsat i tid och rum till särskilda konferenstider utan genomsyrar hela arbetet och underhålls kontinuerligt i kommunikationen lärare emellan. Resultatet av utvecklingsarbetet är för det mesta svårt att förutse. Det beror på att kontakter kollegor emellan knyts kors och tvärs över arbetsgrupper så att idékopplingar sker spontant mellan olika delar av verksamheten.

Enligt Hargreaves är samarbetskulturen mycket ovanlig och återfinns främst inom de lägre årskurserna i grundskolan. Inom gymnasieskolan tycks den balkaniserade kulturen dominera även om det finns tydliga inslag av den individualistiska och den påtvingat kollegiala kulturen. Fullan (64) har gjort en omfattande sammanställning av internationell forskning kring skolutveckling och konstaterar att det som befördrar en skolas problemlösande och självförnyande kapacitet framför allt är den samarbetande kultur mellan lärare, och mellan skolledare och lärare. Han finner att den samarbetande kulturen

utmärks av att lärare och skolledare samtalar med varandra om undervisningspraktiska angelägenheter istället för att uppehålla sig kring elev- och familjeförhållanden eller samhällets ökade krav på skolan. Lärare och skolledare arbetar fram nya undervisningsmaterial tillsammans, de observerar varandras undervisning och ger värdefull respons på tänkbara förbättringsmöjligheter. I den samarbetande skolkulturen vidareutvecklar lärare och skolledare varandras sätt att verka.

Gränsöverskridande samtal om undervisningsdilemman

I en internationell studie undersökte Hameyer m fl (77) hur framgångsrika skolor bar sig åt när de ville förbättra den elektivt undervisningen i de naturorienterade ämnena. I undersökningen ingick bland annat tre svenska skolor. Ett viktigt förhållande var att lärarna gavs tid att pröva de nya arbetsätten, samt att lärarna och skolledarna kontinuerligt diskuterade och drog konsekvenser av de praktiska erfarenheterna. I en annan studie utförd inom den svenska rektorsutbildningen (73) undersöktes hur lärmiljön såg ut på 'kreativa' högstadieskolor. Med ett speciellt urvalsförfarande togs 9 skolor fram vars miljöer studerades. Man fann ett samarbete mellan lärarna som beskrevs med rubriken "rollöverskridande ansvar och samarbete". Det innebar att det var den reella kompetensen och inte den formella ämneskompetensen som var avgörande för arbetsfördelningen vid exempelvis temaarbeten eller projektarbeten. Inom arbetslaget skedde också arbetsbyten så att lärare kunde frigöras för att sköta andra uppgifter än rent undervisningsmässiga. Det kunde gälla schemaläggning, tillsynslärofunktioner eller utveckling av nya arbetssätt. Fritidspedagoger, lärare, specialpedagoger och invandrarlärare delade också på klassföreståndarskap, vikarieuppgifter och elevvårdande funktioner. För att underlätta den flexibla arbetsfördelningen hade en organisation skapats med grupperingar som gick tvärs över de formella kompetenserna.

Nias (128) samlade under 80- och 90-talet data om lärares

upplevelser av skolarbetet och hur de samarbetade och lärde av varandra. Hon intervjuade 100-talet lärare i primärskolor i England och Wales. Intervjuerna kompletterades med deltagande observationer och med analyser av olika dokument från skolorna. Nias konstaterar att lärare under sitt yrkesverksamma liv är angelägna om en sak mer än annat; att bevara en stabil känsla av en personlig och professionell identitet. Denna identitet hotas från allra första stund i lärarnas yrkesliv när de möter det praktiska undervisningsarbetets komplexa dynamik. Lärarna i Nias studie beskriver hur de brottades med känslor av besvikelse, skuld, skam, och ilska för att de inte klarade av de krav som lärarrollen ställde. De ansträngde sig alltmer, men utmattade fann de i stället att de blev mer och mer trångsynta och småsinta.

Räddningen för de här lärarna var personliga och professionella relationer till andra lärare. De utsatta lärarna sökte efter någon som kunde visa hur de praktiskt kunde gå tillväga i klassrummet. De sökte en lärare som kunde fungera som modell. I känslorna av besvikelse och skuld ville de ha praktisk hjälp med att förstå sig på olika undervisningsmaterial och hjälp med att sköta den administrativa delen av lärarbetet. Ibland önskade de att någon kunde komma in i klassrummet och ta över undervisningen när elevgruppen blev för svårhanterlig och påträngande.

På mycket få skolor fann Nias att det förekom en kultur där det var möjligt för lärare att se och lära hur andra lärare undervisade. På de skolor där så skedde hade man på olika sätt byggt in möjligheter för lärare att lära av varandra i den dagliga rutinen; genom att få se andra lärare i aktion, genom att arbeta tillsammans i par, och genom att lärarna bereddes tillfälle att diskutera undervisningsmaterial eller elevers arbete. På skolor där en samarbetande kultur inte var en självklar del av den dagliga rutinen, sökte sig lärare i behov av hjälp till enskilda kollegor. Oftast konsulterade man äldre och mer erfarna lärare, men också andra vuxna och mogna människor

som fanns i närheten, exempelvis sekreterare eller lokalvårdare.

I de fall där lärare inte fann det stöd och den hjälp de behövde, fann Nias att det berodde på att skolkulturen utmärktes av individualism och/eller var balkaniserad. I den balkaniserade arbetskulturen kände sig hjälpbehövande lärare isolerade och visste inte vart de skulle vända sig för att få stöd. På de här skolorna fanns ingen känsla för att en enskild lärares problem var allas problem, i stället betraktades enskilda lärares problem som "ditt" problem och inte "vårt" Lärarnas intervjusvar skildrade en skola där det inte fanns någon att luta sig emot och där de vuxna tävlade i kompetens. Att erkänna att man behövde hjälp var detsamma som att säga att man inte var kvalificerad för lärararbetet. De lärare som inte fann stöd hos sina kollegor utvecklade olika försvarsstrategier, exempelvis sådana som försäkrade dem om ett visst stöd samtidigt som de kunde göra som de behagade i klassrummet, eller så slutade de helt att interagera med sina kollegor.

Nias och hennes kollegor menar, att den samarbetande kulturen utmärks av en delgivande anda:

/.../ett ömsesidigt beroende av varandra och ett kollektivt ansvar, understött av öppenhet och respekt för andras behov av att känna självförtroende och känslomässig trygghet/.../ (128 s 1261).

Det centrala i den delgivande andan var att lärarna kunde samtala. De kunde lyssna, skratta och berömma varandra. I de skolor som utmärktes av denna delgivande kultur fungerade skolledaren som modell för sättet att lyssna, delge, skratta och berömma.

Skolledaren i den samarbetande kulturen

Nias drar slutsatsen att skolledarens tillgänglighet för samtal och lärarnas möjlighet till samtal med varandra om undervisningsdilemman är av största vikt för den professionella utveck-

lingen. Att organisera utvecklingsarbetet så att det involverar hela skolan har i det här sammanhanget visat sig fruktbart. Men om inte arbetskulturen befrämjade delgivande av undervisningserfarenheter och känslor av såväl misslyckanden som framgångar i undervisningsarbetet, visade det sig inte ha någon betydelse hur mötesformerna organiserades. Att organisatoriskt upphäva den balkaniserade arbetsordningen tycks inte självklart leda till en övergång från individualism till samarbete.

I en fallbeskrivning har Staessens (175) ingående skildrat skolledaren på skolan "The Cornflower", vilken utmärktes av en samarbetande skolkultur. Skolledaren framstod som en stark pedagogisk ledare och en påtaglig organisatör. Han var synlig och tillgänglig för lärarna när det gällde samarbete och rådslag. Han var expert i pedagogiska frågor, orienterad i forskning och han läste pedagogiska tidskrifter och litteratur. Skolledaren förväntade sig att lärarna skulle agera självständigt och professionellt, men ändå som medlemmar av ett arbetslag.

Staessens beskriver hur skolledaren lade mycket kraft på att förmedla skolans vision. Visionen hade en omfattande funktion. Den förenade dåtid och framtid med nutid, och den förenade personalen i en gemensam arbetsriktning. Visionen höll fram ett mål som motiverade till handling. Skolan betonades vara förmedlaren av visionen. Det var inte vilken skola som helst som kunde klara av att utföra uppgiften utan bara en särskild skola med en speciell arbetskultur, med en bestämd profil. På den här skolan omtalades skolans profil med parollen 'the Cornflower Family'. Den frasen inneslöt den anda av samarbete som skulle hjälpa skolan att nå visionen. The Cornflower Family manifesterades genom emblem och allehanda aktiviteter och inspirerande tal av rektorn.

Skolan hade månatliga möten där huvuddelen av tiden ägnades åt pedagogisk-didaktiska frågor, utvärdering, planering av gemensamma och kreativa aktiviteter, samt resursför-

delning. Skolledaren tog ofta upp frågor som hade slagit honom under besöken i klassrummen. Lärarna kunde också ta upp problem. Erfarenheter diskuterades och analyserades. Därefter togs beslut och ansvar fördelades för att genomföra besluten. Det fanns ett stort tryck på enhetlighet i undervisningsarbetet och en norm hade skapats att den enskildes arbete behövdes göras synligt för alla.

Den "vanliga" skolkulturen

Den samarbetande kulturen kännetecknas bland annat av ett problemlösande samtal kring undervisningspraktiska angelägenheter. I Sverige har krav ställts på skolor att anamma samarbetskulturen sedan SIA reformen 1976 (197). Skolor uppmanades då att organisera arbetsenheter. Dessa skulle svara för att delar av det tidigare individuella lärararbetet skulle utföras kollektivt. En rad studier har visat att denna reformering gått trögt. Lärare kommunicerar inte professionellt med varandra vare sig muntligt eller skriftligt, så att arbetssätt ställs i relation till innehåll och mål i undervisningen eller använder sig av termer som refererar till en gemensam kunskapsbas (3, 119, 96, 29).

I samband med SIA-reformen och tiden närmast därefter (1977-1981) följde Sandström och Ekholm (149) tre skolors arbete mycket ingående. De fann att det samarbete som förekom mellan lärarna till stor del förstärkte redan befintlig individualism och balkaniserade strukturer i arbetskulturen. Det förekom inte något spontant samarbete kring det som utgjorde de allmänna dragen i undervisningsarbetet på skolan. Samarbete av en mer formell art förekom dock i elevvårdskonferenser, huvudlärarkonferenser och klasskonferenser.

I den balkaniserade skolkulturen kan det vara så att verksamheten delas upp så att kunskapsfrågor och sociala frågor behandlas var för sig. Under åren 1996-1998 följde ett antal rapportörer i Skolverkets regi 43 skolors arbete med mål och resultat (169). Hur verksamheten delades upp blev bland

annat synligt i en del skolors kursplaner och arbetsplaner. De ämnescentrerade kursplanerna och de socialt inriktade arbetsplanerna berörde i liten utsträckning varandra. En översiktlig analys av de olika dokumenten visade, att sociala frågor och kunskapsfrågor behandlades i olika fack. När exempelvis konflikter uppstod mellan elever eller mellan lärare och elever, inrättades verksamheter vid sidan av undervisningen dit konflikter kunde förflyttas och lösas. Sällan fördes det upp på dagordningen om det var möjligt att utveckla mål- och resultatarbetet till att sammanföra undervisningen med de konfliktfyllda sociala dimensionerna. Man undvek till exempel att undersöka vilka konsekvenser konflikterna kunde ha för att utveckla undervisningens innehåll eller genomförande, eller om konflikterna rent av kunde vara ett utfall av undervisningen.

Under ett arbete med att kartlägga åtta skolors inre liv för att se hur det främjade eller motverkade skolornas utvecklingsarbete ombads lärarna att redogöra för vilka olika arbetssätt de höll på att utveckla (19). Det blev då tydligt, att begrepp som exempelvis PBL - problembaserat lärande - kunde betyda allt från att en grupp elever satt bredvid varandra och arbetade enskilt med individuella uppgifter, till att inbegripa en helt genomtänkt inlärningsidé. I de fall lärarna redogjorde för ett helt koncept beskrev de hur idéer till frågeställningar genererades utifrån en fallbeskrivning, vilket i sin tur ledde till ett mer teoretiskt studium av fenomenet. Slutligen återknöts de nynnunna kunskaperna till den ursprungliga fallbeskrivningen. Många lärare redovisade ganska obekymrat sina högst privata och personliga definitioner av pedagogiska begrepp, medan andra var påtagligt pålästa och bottnade i en vetenskapligt förankrad kunskapsmassa. Att med så olika utgångspunkter föra ett samtal om den gemensamma undervisningsarenan stöter naturligtvis på problem. Ibland verkade det vara så att samma fackterm för olika lärare inte hänvisade till nyanser av samma begrepp utan till vitt skilda och till och med motsatta principer.

Individualism, konservatism och nuorientering

Den individualistiska, eller balkaniserade, skolkulturens form och innehåll kan förstås bättre med utgångspunkt i en amerikanske studie från 1975 av Lortie (113). Han koncentrerade sig på innehållet i lärarkulturen och samlade data om amerikanska lärare i fem städer. Lortie frågade sig vad det är som utmärker lärarkårens etos eller vad det är som utgör grundåskådningen hos lärare. Lortie konstaterade att lärares grundåskådning kan karaktäriseras av konservatism, individualism och nuorientering. Han pekade på faktorer i läraryrkets historia, rekrytering, och socialisation som förklaringar till dessa förhållanden. Han undersökte också vilka belöningar eller drivkrafter till utveckling läraryrket innehöll. Historiskt sett har läraryrket, åtminstone i USA, betraktats som ett fostrande och moraliskt yrke där lärarens uppgift består i att fostra de unga till moraliskt dugliga människor. Därför har det varit viktigt att bevara rådande normer för det mänskliga umgänget. Det underlättas av att lärare till stor del rekryteras bland de ungdomar som själv upplevt skoltiden som positiv och som därmed bejaktar skolans rådande struktur och förväntningar på elevernas uppförande.

Läraryrket skiljer sig från andra yrken på så sätt att alla människor har fått en tydlig inblick i vad det innebär. Alla har gått i skolan. Detta är emellertid en sanning med modifikation, menar Lortie. Eleverna har endast beskådat läraryrket från det egna elevperspektivet och aldrig haft möjlighet att jämsides med lärarna bli delaktiga i de val av undervisningsstrategier som lärare gör. Olika undervisningsstrategier kommer därför att förknippas med särskilda lärare i stället för att också ses som situationsbundna beroende på vilken grupp av elever eller innehåll som undervisningen är riktad mot. Eleverna kommer därför att föreställa sig att det är de rätta personliga egenskaperna som är avgörande för om man ska bli en bra lärare och inte valet av undervisningsstrategier.

Denna föreställningen förblir relativt orubbad även när lärare börjar sitt första arbete. Eftersom undervisning och lärande med Lorties term är ordnat cellulärt, dvs en klass och en lärare per rum, så får lärare inte heller i sitt yrkesutövande möjlighet att tillsammans med andra reflektera över olika strategiers lämplighet i olika situationer. I stället blir lärare, på grund av skolans sätt att organisera arbetet, kvar i föreställningen att det är deras personliga kvalifikationer som är avgörande för hur de lyckas med undervisningen. För att erhålla en förståelse för undervisningsmönstrens situationsbundenhet skulle lärare behöva reflektera över olika undervisningsstrategier tillsammans med andra lärare. Att tillbringa mer tid tillsammans med kollegorna är emellertid inget man kan ta för givet att lärare har intresse av. Lorties undersökning visade, att den allra främsta anledningen till att bli lärare var att man ville vara tillsammans med barn och ungdomar. Man ville medverka till barns utveckling och nå fram till dem med sin undervisning. I stort instämde lärarna i samhällets förväntningar på att lärarna ska fostra barnen till moraliska och bildade medmänniskor. En mindre del av lärarna uttryckte att yrkesvalet hade föranletts av ett pedagogiskt eller ämnesmässigt intresse.

Vid sidan av dessa motivationsfaktorer till yrkesvalet fanns också andra som arbetstiden (korta dagar och skollov), tryggad anställning och inkomst, samt avsaknaden av en tydlig karriärgång. Det sistnämnda verkade för att måttlig energi behövde investeras i yrkeslivet och att kraft därför kunde ägnas till annat vid sidan av yrket, som att sköta familjen, ha sidoinkomster eller skaffa sig ytterligare utbildning. Sammantaget samverkade dessa förhållanden till att lärarnas viktigaste och kontinuerliga drivkraft var det dagliga (och förhoppningsvis positiva) umgänget med eleverna. Aktiviteter som lärarna inte kunde se underlättade eller stimulerade det dagliga umgänget med eleverna i klassrummet tillmättes därför ingen större betydelse. Att i större utsträckning arbeta tillsammans med

kollegorna för att reflektera över olika undervisningsstrategiers lämplighet skulle därför troligen ses som inkräktande på den viktiga tiden tillsammans med barnen.

Av forskning från tidigt 70-tal och framåt kan man med fog säga att den vanliga skolkulturen är en individualistisk eller balkaniserad och som med Lorties termer har ett innehåll utmärkt av konservatism, individualism och nuorientering. För svenskt vidkommande konstaterar exempelvis Colnerud & Granström (29) på 1990-talet att den individualistiska eller privatiserade kulturen är utmärkande för lärares planering i grundskolan. Hur kan man förstå denna skolkultur och hur kan man förstå att den ter sig vara rakt motsatt det som propositioner och läroplaner talat om i decennier - en skola med elevaktiva undervisningsmönster och med en självförnyande och problemlösande kapacitet?

Att förstå skolkultur

Arfwedson & Lundman (8) argumenterar för att skolors motstånd mot förändring till elevaktiva undervisningsmönster liksom deras brist på framförhållning och planering inte är resultatet av någon slags medveten illvillighet eller bakåtsträveri från lärarnas sida. I stället är det ett uttryck för att skolor är bättre anpassade till sitt lokala sammanhang än till läroplaner och författningstexter.

Under första hälften av 80-talet genomförde Arfwedson & Lundman ett par forskningsprojekt för att kartlägga lärarnas arbetsplatsförhållanden (SOL - skolan och lärarna och SKARP - skolans arbetsplatsproblem). Olika typer av data insamlades och bland annat intervjuades ca 300 lärare från nio olika skolor inom fyra rektorsområden. I undersökningen utgick forskarna från att den så kallade skolkoden, det vill säga att lokalt utformade tanke-, tolknings- och handlingsmönster bestämmer skolans inre liv och de resultat som detta ger upphov till. Man antog också att verksamheten i skolan styrs av skolkoder som är anpassade till 'verklighetens villkor' i minst lika hög

grad som de är anpassade till centrala direktiv som till exempel läroplanen.

Arfwedson och Lundman noterar att skolan jämfört med andra arbetsplatser i hög grad karaktäriseras av förändringar och anpassningskrav. För det första måste skolan underordna sig påbud från kommun och stat. För det andra måste skolan anpassa sig till det lokala samhället som tar plats i skolan genom den syn på utbildning och lärande som eleverna för med sig från hemmen. För det tredje måste också skolan anpassa sig till den egna skolans historia och dess traditioner. Till detta kommer att en del av eleverna byts ut varje år liksom många gånger också en del av lärarpersonalen. Forskarna konstaterar att även om lärarna inte samarbetar genom att de står sida vid sida i klassrummen är de ändå ömsesidigt beroende av varandra. De fann att ett visst mått av samstämmighet behövde finnas inom lärarkollegiet för att varje lärares umgänge med eleverna skulle fungera tillfredsställande. I annat fall utsattes eleverna lätt för olika budskap från lärarna vilket kunde leda till friktioner i lärar-elev relationerna.

Arfwedson och Lundman konstaterar att i denna ström av förändringar blev skolkoden den nödvändiga stabilisatorn. De lokalt utformade tanke- och handlingsmönstren behandlade förändringarna i skolan så att det blev möjligt för lärarna att verka i skolan med ett tillräckligt mått av säkerhet kring vad som förväntades av dem och vad som kom att hända timme för timme. I dessa forskares förklaringsmodell blir de resultat förståeliga som fångar konservatism, individualism och nuorientering som utmärkande för innehållet i många skolors arbetskulturer. Alla tre särdragen är resultatet av ett hårt 'kraftspelstryck' på lärarna och skolan. Paradoxalt nog kunde man konstatera, att det kanske var de många förändringarna i skolan som orsakade stabiliteten i skolornas inre liv.

"Att radikalt förändra en skolkod på kort sikt låter sig förmodligen aldrig göras" (8 s 238), påstår Arfwedson och Lundman. Skolledaren tvingas i sitt arbete att anpassa sig till

den rådande skolkoden, mycket beroende på att det är lärarna som i sista hand avgör vad som ska ändras i klassrumsarbetet. Trots detta kan skolledaren ändå påverka skolkoden genom strategier som utmanar den rådande ordningen och än bättre genom strategier som verkar inom skolkoden men ändå siktar mot att nå utanför den.

Skolkultur - stabilitet i livets oförutsägbarhet

Evans (60) lyfter också fram stabiliteten i skolors arbetskulturer som väsentlig. En stabil arbetskultur balanserar ett liv i ständig förändring och oförutsägbarhet, resonerar han. Såväl positiva kulturer (den samarbetande) som negativa (den individualistiska eller balkaniserade) är stabila och därför i en mening harmoniska. Kulturen verkar på mycket djupt liggande nivåer och är i princip oåtkomlig för planerade förändringar. Vi utsätts ständigt för förändringar, inte bara i yrkeslivet utan framför allt i det privata livet, där de inte alltid är särskilt välkomna. Förhållanden och relationer kommer och går, nära och kära går bort, barnen växer och flyttar hemifrån, personliga förhoppningar infrias eller omintetgörs. I livets ständigt skiftande förändringar framstår yrkeslivet för många som något relativt oföränderligt. Och det är också så man önskar ha det - det är ett sätt att klara av det existentiella trycket.

Artefaktnivån är organisationens synliga strukturer och processer. De är svåra att dechiffrera. Allt är inte vad det synes vara. De första intrycken av en organisations arbets- och umgängesmonster står sig sällan. För att ta ett exempel så kanske en skolas synliga samtal i personalrummet om de samarbetande arbetslagen visar sig sakna en förankring i det praktiska undervisningsarbetet. *Värderingsnivån* omfattar de värderingar organisationen medvetet omfattar och eftersträvar. Det är ofta dessa värderingar som återfinns i organisationers policydokument eller programförklaringar. De *grundläggande antagandena* består av föreställningar tagna för givna, tankar och känslor och är enligt Schein den egentliga källan till orga-

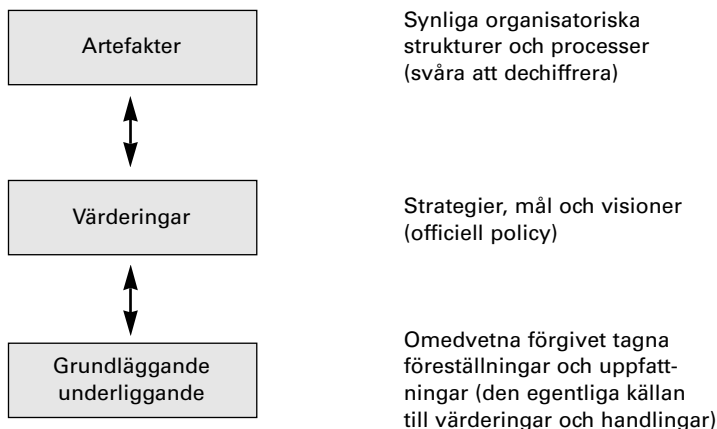
nisationens synliga strukturer och processer. De grundläggande antagandena handlar om hur organisationsmedlemmarna ser på verkligheten, om hur exempelvis tid och rum förhåller sig till varandra och kan utnyttjas i arbetet. Dessa antaganden påverkar organisationens viktigaste uppgifter, dels hur organisationen behöver fungera för att överleva och anpassa sig till omvärlden, dels hur organisationen ska klara av den interna integrationen, det vill säga hur den ska bilda en sammanhängande enhet som strävar mot ett och samma mål. Schein menar att det krävs ett avsevärt mått av energi för att en organisation ska kunna lära nytt på den här nivån. Att lämna gamla grundantaganden väcker känslor av olust och ångest som kan förhindra organisationsmedlemmarnas omställning att omfatta nya antaganden och bilda förbättrade strukturer.

Aktörsberedskap och det osynliga kontraktet

Berg och hans medarbetare (15) har undersökt ett grundläggande antagande i skolors arbetskulturer som skulle kunna förklara stabiliteten i den balkaniserade skolkulturen. Det handlar om den osynliga överenskommelse mellan lärare och skolledare som säger hur arbetsfördelningen dem emellan ska vara. Berg (14) nyttjar en analysmodell för att beskriva skolors arbetskultur och för att undersöka skolors aktörsberedskap, där han utgår dels från Lorties studie (113) av amerikanska lärare, dels från 1980 års läroplan för grundskolan. Lortie fann, som tidigare nämnts, att lärares grundåskådning kan beskrivas med hjälp av termerna konservatism, nuorientering och individualism. En mer önskvärd grundåskådning beskriver 1980 års läroplan med begreppen framförhållning, samarbete och flexibilitet. Berg lägger dessa begrepp till grund för en analysmodell i tre dimensioner: samverkan, planering och förändring. Den första dimensionen spänner mellan individualism-samverkan. Den andra mellan nuorientering-framförhållning och den tredje förändringsdimensionen mellan rigiditet-flexibilitet. Skolans lärare tänks inta olika positioner

längs dessa axlar, varvid de inom sin skola ockuperar ett bestämt område i denna tredimensionella modell, och detta karaktäriserar den lokala skolkulturen.

Evans låter till stora delar sitt resonemang om skolkulturen utgå från organisationspsykologen Schein (1985). Denne har gjort en av de mer genomgripande och sammanfattande analyserna av forskning kring organisationskultur. Han kommer fram till att det som förenar alla uttydningar av begreppet kultur är att de pekar på ett fenomen som äger ett visst mått av strukturell stabilitet. Att en kultur är stabil innebär att den har ett djup; att den ej är fullt medveten och därför ej synlig och konkret. Kulturen uppvisar också en slags mönsterbildning, ur organisationens komplexa dynamik - dess mångfald av uppgifter, funktioner, positioner och relationer - framträder ett sammanhang. Schein menar att en organisations kultur kan förstås på tre nivåer; artefaktnivån, värderingsnivån och en nivå som utgörs av organisationsmedlemmarnas grundläggande antagande.



Figur 1: Kulturnivåer efter Schein, (1985, s 17).

För att undersöka vilken betydelse skolans kultur har på den formella styrningen och ledningen intervjuade Berg och hans medarbetare lärare och elever i åtta svenska kommuner (131, 132). Även kommunernas styrdokument studerades. Studien genomfördes på såväl kommunnivå som på de enskilda skolorna. Genom fallstudier bedömdes skolornas kultur utefter de tre dimensionerna för att se om där fanns en så kallad aktörsberedskap för att uppta de förändringar av verksamheten som den formella styrningen och ledningen insisterade på.

Resultatet visade, att skolorna över lag saknade denna aktörsberedskap. Forskarna diskuterar också ledarskapets betydelse för skolkulturen eller skolkulturens betydelse för ledarskapet. NyteLL (131) refererar forskning som kommit fram till att ledaren har stor betydelse för organisationskulturen i de fall där ledningen har insikt i och förmår tolka den befintliga kulturen. Berg och hans medarbetare ville å sin sida betona den dynamiska och ömsesidiga påverkan som ledning och kultur har på varandra med betoning på kulturens betydelse snarare än ledningens:

Fallstudierna antyder t.o.m. att organisationskulturen i sig utövar starkare påverkan än ledningen. Därmed blir det tvärtom vad som sägs i litteraturen, dvs. att ledningen mer eller mindre tvingas inordna sig i eller i varje fall ta stor hänsyn till den rådande organisationskulturen. (131 s 100)

Berg (13) jämförde de skolor som deltog i forskningsprojektet för att pröva antagandet att lärare och skolledare har ingått ett osynligt kontrakt med varandra byggt på principen ”sköt-du-ditt-så-sköter-jag-mitt”, vilket i sig förmodades främja stabiliteten.

Lärare kontrollerar undervisningens innehåll och form, skolledare kontrollerar administration och den löpande förvaltningen. Givet detta följer ett ’osynligt kontrakt’ mellan skolledare och lärare med följande

(här något tillspetsade) innehåll: Administration och förvaltning överläts åt skolledare under förutsättning att skolledare inte lägger sig i undervisningens innehåll och form. (13 s 106)

Berg fann i sin studie att antagandet om det osynliga kontraktet inte kan sägas vara bekräftat, men inte heller motsagt. Resultaten visade att på de skolor där relationen mellan skolledare och lärare gick i riktning mot att ett osynligt kontrakt existerade, upplevdes skoltillvaron lugnare och mer harmonisk än när relationen gick i riktning mot att skolledaren bröt det osynliga kontraktet.

Rektorns och lärarnas förväntningar på varandra

Sarason förestod under tio år Yaleuniversitetets psykologisk-pedagogiska klinik. I sin bok *Skolekologi - Om skolans kultur och förändringens problem* (150) har han tecknat ner erfarenheter och tankar från sitt konsultarbete i skolor. Sarason betonar rektorns betydelse när det gäller att införa förändringar i skolan och att verkliga förändringar förutsätter en ändrad maktfördelning i skolan. Framför allt gäller det elevernas medverkan i skapandet av sin egen utbildning.

Problemet med att förändra saker handlar om ett maktfördelningsproblem, och problemet med makt är hur man ska hantera det så att andra kan identifiera sig med, skaffa sig ett ägarförhållande till, processen och målet med utvecklingen./.../ (151 s 335).

Rektorn förväntas vara den som ska ta initiativ till och verkställa förbättringar av skolans verksamhet. Emellertid finns en rad problem kopplade till rektorsrollens regelbundenheter eller traditionella framtoning. För det första har rektorn varken genom föregående erfarenhet, formell utbildning eller genom urvalsprocesser förberetts för ledarskapets krav och de oundvikliga konflikter och problem som en ledare råkar ut för. För det andra är rektorns viktigaste merit, den att han eller hon själv oftast har varit lärare, en otillräcklig merit som

direkt kan motverka en adekvat fungerande ledarroll i skolan. Att under lång tid ha varit ledare för barn förbereder inte för att vara ledare för vuxna. För det tredje befolkas skolan alltmer av specialister (ämneslärare, speciallärare, logoped, skolpsykologer etcetera) som gör insatser utanför rektorns eget kunskapsområde. I en del fall kan det dessutom vara så, att de administrativt inte sorterar under rektorn vilket komplicerar problemet med rektorns ledarskap och ansvar.

När det så kommer till de 'verkliga' förändringarna, det vill säga de som handlar om att ändra maktfördelningen mellan lärare och elever i klassrummet, beskriver Sarason problemet på ett sätt som väl sorterar under Bergs 'det osynliga kontraktet' mellan lärare och skolledare. Fast rektorn har befogenhet att besöka klasserna och känner ansvar för att göra det, så föredrar han att inte göra det, en känsla som lärarna i hög grad delar. Bakom detta ligger mer än rektorns erfarenheter från ett förflutet som lärare. Rektorn har lärt sig att man kan säga åt en lärare vad han gör för fel och kräva en förändring, men att det sällan är något effektivt medel att förändra attityder och rutiner. Makten att påbjuda förändringar är ingen garanti för att förändring verkligen inträder, en princip som rektorn lärde sig som lärare och stod inför uppgiften att förändra barns beteenden. Rektorn tycker inte att det är mycket han eller hon kan göra åt det som händer i en klass, särskilt inte om läraren har varit lärare i många år. Följden blir att rektorn tolererar situationer som enligt de egna värderingarna eller normerna är fel.

Eftersom denna tolerans ofta åtföljs av känslor av skuld och bristande förmåga har den ytterligare en konsekvens: tendensen att förneka att sådana situationer existerar i skolan. (150 s 110)

Lärarnas och elevernas förväntningar på varandra

Det osynliga kontraktet mellan lärare och skolledare kan förmodas leda till ett lugnt och 'harmoniskt', det vill säga stabilt, arbets- och umgängesmonster - en kultur. Men också lärare

och elever kan tänkas ha ingått ett kontrakt som vidmakthåller stabilitet.

I Albatrossprojektet (19) kartlades åtta skolors utvecklingsorganisation. I enlighet med det osynliga kontraktet vittnade lärarna om att de sällan fick respons på det egna undervisningsarbetet från skolledarna eller från vuxna överhuvudtaget, i stället var det eleverna som stod för den viktigaste responsen.

Men i det till synes harmoniska och trivsamma umgänget mellan lärare och elever upptäcktes också ett osynligt kontrakt mellan lärare och elever som förhindrade utvecklingsinsatser att ta form, fastän sådana insatser var uppmuntrade från ledningshåll. Bland framför allt de undersökta gymnasieskolorna upptäcktes följande mönster i arbetet och umgänget mellan skolledare, lärare och elever på skolorna.

- Det var tillåtet för lärare att pröva nya arbetsformer, att försöka utveckla verksamheten.
- Varken skolledarna eller lärarna gav återkoppling på lärarnas undervisningsarbete. Det var i stället eleverna som var den viktigaste källan för reaktioner på lärarnas insatser.
- Det var till största delen elevernas enskilda och skriftligt utförda uppgifter, vilka de hade fått sig förelagda av läraren som bedömdes och betygsattes
- Lärarna och eleverna trivdes med varandra.

Forskarna fann att lärarna bröt ett osynligt kontrakt med eleverna på följande vis: Elevernas förväntningar på lärarna är att de ska undervisa på ett sätt som överensstämmer med bedömningssystemet. När lärarna, uppmuntrade av ett positivt utvecklingsklimat på skolan, bryter mot denna överenskomelse genom att införa nya arbetssätt som inte stämmer överens med det sätt som eleverna bedöms på, utsätts lärar-elev relationen för påfrestningar. Eleverna uppmuntras att delta i ett undervisningsexperiment. Liksom lärarna behöver tid för att vänja sig till det nya behöver också eleverna det. När det kommer till kritan upptäcker emellertid eleverna att de inte

bedöms efter det nya arbetssättets måttstock utan alljämt efter det gamla arbetssättets - med individuellt skriftliga uppgifter. Detta ogillar eleverna och visar därför sitt missnöje med undervisningsexperimentet. Eftersom lärarna tillbringar den mesta delen av arbetstiden tillsammans med eleverna och för sin trivsel är beroende av positiv respons från eleverna, avbryter lärarna sina utvecklingssträvanden. Lärarna återgår till en undervisning i enlighet med det osynliga kontraktet, det vill säga att de ska hålla sig till de arbetssätt som eleverna förväntar sig att de ska använda och som är i överensstämmelse med bedömningsformerna. Relationerna mellan lärare och elever återställs och åter igen kan båda parter vittna om ett trivsamt umgänge med varandra.

I Hallerströms undersökning (73) av högstadieskolor med kreativa lärmiljöer fann hon att skolornas nya och annorlunda arbetssätt just följdes av andra sätt att bedöma elevernas prestationer. Dessa skolor hade inte några traditionella prov alls, utan eleverna arbetade i stället med redovisningar och utvärderingar, och med muntliga och praktiska demonstrationer av sitt kunnande. Som exempel kan nämnas en modell för att arbeta med utvärdering av temaarbeten genom att eleverna bedömde förberedelsearbetet, genomförandet och redovisningen av temat och slutligen avgav ett sammanfattande omdöme.

Nationella och lokala förväntningar - korstryck för rektorn

Den vanliga skolkulturen tycks vara en kultur som utmärks av individualism, där vuxna har lite samarbete med varandra och där undervisningsarbetet bedrivs i traditionella former som varit stabila under lång tid. Det finns också tecken på att det tycks vara en kultur där det sägs vara tillåtet att utveckla sig, där lärare och elever trivs förhållandevis bra med varandra, men där lärare och skolledare i liten utsträckning tar till vara det utvecklingsutrymme som står till förfogande för att anpas-

sa verksamheten till den förändrade omvärldens krav. Det till ytan trivsamma och utvecklingsbenägna umgänget kan med Evans (60) term betecknas som ett uttryck för den behagfulla skolkulturen till skillnad från den äkta samarbetande skolkulturen.

Den vanligast förekommande skolkulturen tycks vara av en typ där ansvar och makt är fördelad mellan lärare, skolledare och elever på ett ömsesidigt och icke inkräktande och ifrågasättande vis. Därmed bevaras ett stabilt arbets- och umgängesmonster mellan parterna. Parternas olika förväntningar på varandra bidrar till att skolmedlemmarna hålls fast i roller som motsvarar den rådande maktfördelningen. Lärarna förväntar sig att rektor ska sköta administrationen och inte engagera sig i klassrumsarbetet. Rektor förväntar sig att lärarna ska ägna sig åt undervisningen och inte ha synpunkter på skolans organisation. Eleverna förväntar sig att lärarna ska bedriva en undervisning i enlighet med bedömningsrutinerna och inte ägna sig åt nyskapande undervisningsexperiment. Och lärarna förväntar sig att eleverna ska utföra de arbetsuppgifter de blir tilldelade.

Lindkvist & Magnusson (112) betonar betydelsen av att skolor utvecklas till reflekterande lokala skolenheter, där enskilda lärare ökar sin förmåga att arbeta intentionellt och medvetet, för att decentraliseringen av skolsystemet ska gynna utveckling av verksamheten. Två dimensioner är härvidlag särskilt viktiga. Den ena dimensionen är graden av aktiv omvärldskoppling där människor förefaller variera mellan att å ena sidan vara aktivt reflekterande på ett sätt som skapar nya förståelsemodeller och å andra sidan vara inlåsta i färdiga kategoriseringar och förståelsemodeller. Den andra dimensionen löper mellan ytterligheterna att människor i huvudsak är lokalt eller globalt orienterade, där den lokala orienteringen innebär att man styrs av nuet och av den närmaste omgivningen och den globala att man fokuserar mer övergripande och långsiktiga frågor.

För att de förändrade styrformerna i skolan ska resultera i skolutveckling behöver lärares förhållningssätt till sin yrkesutövning karaktäriseras av en hög grad av reflektivitet och globalitet. Verbiest (204) för fram ett likartat sätt att förstå det sammanhang i vilket skolledaren utövar sitt ledarskap. Beroende på var fokus ligger med avseende på vad som kännetecknar en effektiv skola behöver de betona olika dimensioner i sitt ledarskap. Han utgår från en liknande typologi som baseras på två dimensioner; skolans fokus (inåtvänt respektive omvärldsriktat) och sättet på vilket man strukturerar organisationen (fokus på kontroll och stabilitet eller på flexibilitet och förändring).

Med tanke på den allt kraftigare betoningen av lyhördhet gentemot omvärlden och den ökande förändringstakten i samhället är det en rimlig utgångspunkt, att den förändrings- och omvärldsorienterade inriktningen alltmer behöver förstärkas. Om man utgår från dessa forskares slutsatser verkar inte huvudkonflikten bestå i att skolledaren befinner sig i ett korstryck där statens krav och förväntningar kolliderar med kommunernas krav. Det tycks snarare handla om att skolledaren befinner sig i ett spänningsfält där statens och kommunens krav ställs mot den egna lokala skolkulturen, där den senare oftast är den mest betydelsefulla för skolledarens agerande.

Att upptäcka den egna skolans kultur

För att kunna förändra den egna skolans kultur kan skolledare behöva få syn på denna genom att skaffa sig redskap för att förstå och beskriva innehållet och formen på skolans arbets- och umgängesmönster (150). Skolledaren behöver ett slags arsenal av möjliga sätt att organisera en skolas arbetsumgänge. Utan en sådan tillgång kan det vara svårt att såväl urskilja konturerna i den egna skolans kultur, som att bedöma vilken kultur som är den eftersträvansvärda. Det handlar inte bara om den kultur som skolledaren behöver främja för att eleverna bättre ska nå målen utan också om kulturen som en strävan i sig. Vilka arbets- och umgängesmönster uttrycker det slags demokratiska gemenskap mellan vuxna och ungdomar som eftersträvas i skolorna?

Olika skolkulturer

I föregående kapitel presenterade vi Hargreaves (79) fyra former för lärarkulturer som kan karaktärisera lokala skolor. Vi redovisar nedan några andra forskares indelning av skolors skilda arbetskulturer.

Den familjära skolan, den professionella skolan och särboskolan

Staessens (176) studerade lärares professionella relationer som ett uttryck för skolans kultur. Studien utfördes på nio skolor. Analyser av intervjuer med rektorer och lärare visade på tre typer av skolkulturer. Staessens gav de tre typerna av skolkulturer metaforiska namn - den familjära skolan, den professionella skolan, och särboskolan.

Den *familjära skolan* utmärktes av informella kontakter mellan lärarna. Alla sa sig trivas med varandra. Det förekom ingen gemensam inventering av vilka problem som behövde lösas på skolan. Alla utvecklingsinitiativ togs individuellt av lärarna själva. Rektorn ansvarade inte för ledningen utan såg sig som en bland de andra lärarna. På den familjära skolan var lärarnas främsta mål att överleva i en komplex verksamhet. Stöd- och hjälpfunktioner i arbetet utgjordes av de informella umgängeskontakter lärarna hade med sina vänner bland kollegorna.

I den *professionella skolan* uppfattade lärarna varandra mer som kollegor än vänner. Lärarna förenades under mottot 'vi har en viktig uppgift att utföra'. I den professionella skolan fanns stort utrymme för pedagogiska frågor. Problem löstes utifrån grundtanken att man tillsammans förmådde utföra mer än vad man gjorde enskilt. Denna kollektiva tanke betydde dock inte att det individuella initiativtagandet eller utvecklingsutrymmet begränsades.

I den tredje typen av skola, *särboskolan*, levde och arbetade lärarna åtskilda från varandra. Lagarbete var inget som stod på skolans agenda utan i stället var normen att var och en skulle sköta sina elever i sitt eget klassrum. Många av lärarna hade lång yrkeserfarenhet och genomförde undervisningen på ett rutinmässigt och statiskt sätt. Obearbetade konflikter hade lett till att undergrupper av lärare bildats. Det förhindrade en kommunikation som inneslöt hela skolan. Särboskolan saknade målkompas. Här fanns ingen vision om skolans framtid. Tid och kraft investerades enbart i den enskilde lärarens klassrumsarbete. Det fick till resultat att lärarna blev ovana att prata om skolans övergripande målinriktning.

Staessens sluter sig till att det är svårt för skolledare eller externa förändringsagenter att hitta strategier för att förbättra lärarnas professionella relationer. Emellertid visade en del resultat att det var möjligt för skolledaren att förbättra relationerna genom att exempelvis ordna möten där man tillsammans kunde ta små och noga specificerade beslut om förän-

dringar i arbetsmönstren; att exempelvis göra en tidsplanering för olika undervisningsförsök och organisera fortlöpande diskussioner kring vad som gått bra och vad som misslyckats. Sådana aktiviteter fick lärarna att erfa fördelarna med kollegialt samarbete. Det fick dem att börja kommunicera kring mål som var viktiga för skolan att sträva efter. De principer skolledare har att följa är att införa ordningar som befordrar gemensamma rådslag och beslutsforum. Så länge det saknas förutsättningar för den här typen av aktiviteter kan man inte förvänta sig att åtgärder för att öka samarbetet ska ha någon effekt, konstaterar Staessens.

36 typskolor

Andra forskare har gjort beskrivningar av olika skolkulturer baserade mer på kombinationer av olika tankemässiga dimensioner än utifrån empiriskt material. Schlechty (156) har utgått från två dimensioner; dels skolorganisationens form och dels elevernas position eller ställning i skolan. Skolans form bedömer Schlechty endera vara byråkratisk eller professionell. Med en byråkratisk organisation menar Schlechty en verksamhet som bland annat likformar kundernas eller klienternas problem, betonar registrering och arkivering, är uppgiftsorienterad och framhåller ett effektivt och tekniskt/instrumentellt handlande baserat på praktiska erfarenheter. Med en professionell organisation förstår Schlechty en verksamhet som ser till det unika i varje kunds eller klients problem, som betonar forskning och förändring, som är målorienterad i stället för uppgiftsorienterad och som är kundinriktad i stället för att vara inriktad på att utföra bestämda uppgifter. Den professionella organisationen relaterar sitt handlande till en för yrket gemensam kunskapsbas till skillnad från den byråkratiska organisationens mer praktiska grundvalar för handlandet (156 s 87).

Elevernas position eller roll på skolan kan betraktas utifrån perspektiven om de ses som produkter, klienter eller med-

lemmar och om deras engagemang i varje roll är positivt, negativt eller neutralt. Det positiva engagemanget kallar Schlechty för moraliskt, det negativa för kalkylerat och det neutrala för ett alienerat engagemang. När dimensionerna kombineras med varandra faller 36 typskolor ut, vilket visas i tabell 4.

Eleveroll		Byråkratisk organisation		Professionell organisation	
		Fast koppling	Lös koppling	Fast koppling	Lös koppling
Eleven som produkt	Alienerad	33	34	35	36
	Kalkylerad	29	30	31	32
	Moralisk	25	26	27	28
Eleven som klient	Alienerad	21	22	23	24
	Kalkylerad	17	18	19	20
	Moralisk	13	14	15	16
Eleven som medlem	Alienerad	9	10	11	12
	Kalkylerad	5	6	7	8
	Moralisk	1	2	3	4

Tabell 4. Skoltypologi baserad på elevroller och skolans organisationsform (156 s 84 f).

De olika typskolorna främjar vissa typer av sociala ordningar och undervisningssätt. Typskolorna representerar på så sätt olika kulturer som kan förekomma på en skola. Undervisningssätten ställer olika förväntningar på eleverna som därigenom uppfordras till att inta olika roller. Organisationer strävar efter stabilitet. I en skola som är byråkratiskt utformad, med bestämda regler för hur verksamheten ska planeras, kommer med stor sannolikhet undervisningen i klassrummen också att bedrivs efter fastställda rutiner. En sådan förbindelse mellan å ena sidan organisationens form och administration och å andra sidan undervisningen, benämns som fast koppling.

Modellen kan tillämpas på diskussionen om en regelstyrd kontra en målstyrd skola. Ett ensidigt centralstyrt och regel-

styrt skolväsende kan sägas vara ett uttryck för en byråkratisk organisation. Med fast koppling befrämjas i en sådan organisation tillrättavisande (besträffande) och/eller belönande strategier för att motivera eleverna till lärande. Eleverna betraktas som klienter, som personer som inte hör till skolan utan kommer dit för att behandlas. Eleverna i sin tur intar en kalkylerad inställning för att kunna utnyttja systemet till den egna fördelen. Enligt Schlechty återfinns dessa förhållanden i skolor av typ 17. I en målstyrd och professionell organisation sker å andra sidan mer sannolikt en lös koppling till undervisningen. Det främjar enligt Schlechty's modell i högre grad elevernas moraliska engagemang i skolan.

Fem perspektiv på skolkulturen

Miles och Ekholm (122, 47) har för att fånga olika möjliga skolkulturer utgått från fem organisatoriska system varigenom det är möjligt att förstå en skolas inre liv. De olika systemen benämns

- det rationellt byråkratiska systemet
- det professionellt/kollegiala systemet
- systemet med ansvarsgrupper
- det politiska systemet
- det spontanistiska systemet

För varje system har Miles och Ekholm beskrivit ett antal delar i skolans inre liv. Delarna är skolans gruppindelning, organisationsprocesser, styrning, ledning, undervisning, synen på inlärning, samt synen på förändring. Varje system kan användas för att förstå en skolas kultur ur både en positiv och negativ synvinkel. I beskrivningen nedan har de positiva dragen framhållits.

Den rationellt byråkratiska skolan utmärks av en stark ledning. Ledningen klargör målen och följer upp arbetet. Det finns klara regler för personalens arbete. Ledningen gör tydligt vilka förväntningar de har på lärarna. Undervisningen är

lärarstyrd och utförs efter tydliga rutiner. Skolan utmärks av 'ordning och reda'. Kunskapsområdena är väldefinierade och man når goda resultat med eleverna. Målen för skolans utveckling är klara och för att veta hur väl skolan svarar upp mot dem görs mätningar.

Den professionellt kollegiala skolan bärs upp av de enskilda lärarnas arbete. Lärarnas undervisningsämnen bestämmer tidsplanering och tjänstgöringsscheman. Undervisningsarbetet förväntas utföras så att läraren diagnostiserar sina elever, svarar för en individanpassad utläring och noggrant följer upp att vidtagna åtgärder fått avsedd verkan. Eleverna lär in stoffet individuellt. De känner sig uppmärksammade av lärarna och upplever att de är betydelsefulla. Ledningen stödjer och uppmuntrar enskilda lärares utvecklingsinitiativ.

På skolan med *ansvarsgrupper* vilar arbetet på lag som har ansvar för olika uppgifter. Målen är förhållandevis klara och verksamheten består av samverkan mellan ett antal oberoende enheter. Problemlösning, kommunikation och beslutsfattande i samverkan mellan grupperna är viktiga inslag. Problem på skolan är gemensamma angelägenheter och såväl personal som elever deltar i försöken att lösa dem. Undervisningen är till stora delar elevaktiv; ett undersökande och problemlösande arbetssätt förordas. Åldersblandade grupper är ett naturligt inslag. På skolan utförs regelbundna utvärderingar eller lägesbedömningar av skolans kvalitet och utvecklingsprocess.

På typskolan med rubriken *det politiska systemet* består skolan av ett antal grupper som har olika syften med undervisningen. Grupperna förhandlar, kämpar och gör överenskommelser sinsemellan om maktutrymmet på skolan. Ledningen förhandlar med grupperna och bildar koalitioner och fraktioner. När det gäller skolans utvecklingsarbete är utgångspunkten att människor är olika och således har olika mål. Kampen mellan olika åsikter är en livfull och realistisk del av elevernas lärande. Konflikter på grund av intressemotsättningar är ett naturligt och produktivt inslag på skolan.

På *den spontanistiska skolan* är nästan alla skolans uppgifter decentraliserade till den enskilde läraren. Läraren har stor frihet att handla efter egna bedömningar och slutsatser. Ledningen styr genom att engagera sig i de dagliga problem och initiativ som dyker upp på skolan. På skolan förekommer skiftande sätt att ordna undervisningen på, beroende på den enskilda lärarens intresse för olika arbetssätt. När det gäller skolans utvecklingsarbete sätts stor tillit till att var och en sköter det utifrån sin plats i organisationen. Läraren har stor frihet att utveckla det egna lärararbetet.

Miles och Ekholm argumenterar för att de olika systemen inte ska ses som fasta indelningar av specifika skolor. Dels är olika indelningar mer populära än andra under vissa tidsperioder och dels kan skolors inre liv framtona olika beroende på olika skolutvecklingsinsatser. Miles och Ekholm ger exempel på att när skolor använder sig av skolbaserade utvärderingar kan det leda till en rörelse i skolans organisation mot ett system med ansvarsgrupper eller mot ett professionellt kollegialt system.

Schlechty (156) reflekterade kring hur olika typskolors förväntningar på eleverna främjade vissa elevroller mer än andra. Något liknande har också Miles och Ekholm gjort men i stället fokuserat på de funktioner och roller som behövs för att bedriva ett utvecklingsarbete på skolan. På en skola kan det exempelvis behövas en funktion som ser till att det sker en prioritering av uppgifter för att få förbättringsarbetet att komma igång och det kan behövas uppfinnare för att finna fram till nya sätt att praktiskt omsätta de idéer man har. I olika system kommer olika förväntningar att riktas mot skilda funktioner och roller (56).

Ta till exempel funktionen att prioritera uppgifter. På den rationellt byråkratiska skolan görs prioriteringar toppstyrt från ledningen; på den professionellt kollegiala skolan och på skolan som bygger på ansvarsgrupper sker prioritering genom samarbete; på skolan som är uppbyggt enligt ett politiskt system förhandlas och kämpas det om vilka priorite-

ringar som ska göras; och på den spontanistiska skolan är själva idén att göra prioriteringar inte särskilt viktig över huvudtaget.

Eller ta till exempel en särskild roll, såsom uppfinnaren. På den rationellt byråkratiska skolan motverkas uppfinnare; existerande regler löser de flesta problem. Den professionellt/kollegiala skolan är öppen för uppfinnare; skolan som bygger på ansvarsgrupper stimulerar ofta uppfinnare genom gruppaktiviteter. På den politiska skolan betraktas uppfinnare med misstänksamhet; deras idéer är bara inslag i den pågående förhandlingen och uppmärksammas därför inte särskilt. På den spontanistiska skolan är uppfinnare fria att hitta på vad de vill, men chanserna är små att deras idéer kommer att spridas till andra på skolan. (122 s 152 f)

Liksom Sarason (150) hävdar Miles och Ekholm att de olika möjliga sätten att organisera en skolas inre liv är viktiga att reflektera kring, när skolans verksamhet ska förbättras. Det är viktigt att göra klart för varandra vilka bilder man har av arbetet på den egna skolan. De verkliga upplevelser som skolmedlemmarna har av arbetsmönstren gör kanske att andra bilder tonar fram än de skolan officiellt framhåller i sina planer. En sådan diskussion kan resultera i en nyttig självdiagnos av skolan från vilken ett förbättringsarbete kan ta sin början.

De som anlägger kritiska perspektiv på skolledarskap och skolkultur (5, 6) anmärker på att skolkultur ofta ses som något där organisationsmedlemmar antas uppta olika roller i stället för att vara sociala och politiska aktörer, och där skolkultur är något som är kopplat till skolledaren i stället för att se skolledarskapet som resultatet av en maktfördelning. I det här perspektivet ses skolans förmåga att förbättra verksamheten vara beroende av maktfördelningen mellan olika grupper i skolan och deras möjlighet till inflytande.

Den önskvärda skolkulturen

Bland de olika möjliga skolkulturerna framförs vissa typer som mer önskvärda än andra. Det är inte ett rationellt byråkratiskt system enligt Miles och Ekholm (120) som förordas. Inte hel-

ler är det en skola där undervisningen är fast kopplad till en byråkratisk organisationsform, enligt Schlechty (156), och där förväntningarna på eleven är att de ska inta rollen av en kalkylerad klient, eller värre - en alienerad produkt. Inte heller eftersträvas Staessens (176) sårboskola eller familjära skola. Nej, det är i hög grad en skola som utmärks av en samarbetande kultur mellan kollegor; en skola med delegerat ansvar och en skola med professionella relationer lärare emellan, och mellan skolledare och lärare. Det är Staessens den professionella skolan som förordas eller Miles' och Ekholms skola med ansvarsgrupper eller med Schlechty's termer - den professionella skolan med de moraliskt engagerade eleverna.

De här tankegångarna ger anledning att reflektera över decentraliseringen av skolväsendet i Sverige under 80- och 90-talen. Den centralstyrda och byråkratiskt regelstyrda verksamheten har bytts ut mot en målstyrd verksamhet. Enligt Schlechty utmärks den professionella organisationen av att uppfylla mål till skillnad från att utföra bestämda uppgifter som i den byråkratiska organisationen. Det återstår att se om införandet av mål och resultatstyrning kommer att verka för en professionell skola och därmed, enligt Schlechty's resonemang, förändringar av elevroller och elevengagemang. En del talar för att så inte kommer att bli fallet. Vissa forskare menar att målen är för noggrant specificerade för att ge något rejält utrymme för skolorna att utnyttja en professionell hållning (187). I skolverkets beskrivning av 43 skolors arbete med mål och resultat (168) reflekterar rapportörerna på det här viset:

En del lärare vittnar om att mål- och resultatstyrningen i många fall har lett till en alltför fastlåst och instrumentellt effektuerande syn på undervisning och lärande. Läroplanens mål i de olika ämnena portioneras ut i lagoma textavsnitt till eleverna som snabbt och effektivt ska konsumera dem. Vi frågar oss i vilken grad det är mål- och resultatstyrningen som sådan som är förklaringen till detta. Det kan också vara kulturellt bestämda föreställningar om vad som är en rationell verksamhet och vad som är det förnuftiga förhållningssättet till kunskap.

Syftesbeskrivningar, målformuleringar, kriterier och tidsplaneringar är med en sådan tolkning mål- och resultatarbetets påtagliga och odiskutable redskap. (168 s 86)

Å ena sidan bestämmer organisatoriska strukturer hur lärandet och utvecklingen i skolan kommer att utformas, och å andra sidan är lärares föreställningar om detsamma styrande. Utifrån ett skolkulturperspektiv betonas både aspekterna. Det kan vara enklare att ändra strukturer, det som är synligt, framhåller en del forskare (90), men det är också viktigt att arbeta med det som inte är lika synligt och åtkomligt, de djupare liggande antagandena kring lärandets och förbättringsarbetets villkor (153).

Strävan att förverkliga den samarbetande skolkulturen blev tydlig i det avtal som lärarnas fackföreningar och Svenska Kommunförbundets kom överens om 1996. I utvecklingsdelen av avtalet - *En satsning till 2000* (115, 191) - betonades ett vidgat och professionellt lärarskap med ansvar för såväl planering, uppföljning, och utvärdering av undervisningen, både ur ett lärar- och skolperspektiv. De självstyrande arbetslagen skrevs fram som själva kärnan i detta förbättringsarbete. Lärarförbundets och svenska kommunförbundets satsningar var bland annat ett resultat av skolkommitténs betänkande *Skolfrågor - Om skolan i en ny tid* (180) och fick snart en fortsättning i förslaget till försöksverksamhet att organisera undervisning utan timplan (199, 200).

Sedan en tid tillbaka har det från många skolor framförts önskemål om ett större ansvar för att organisera undervisningen genom eget inflytande över just timplanen. En sådan förändring kan leda till att andra krav och förväntningar kommer att ställas på skolor och lärare. Detta i sin tur kan ge andra förutsättningar för att också förändra lärares och skolledares grundläggande antaganden om lärande och förbättringsarbete.

Under 1980- och 1990-talen har i den amerikanska forskningen förverkligandet av den samarbetande skolkulturen benämnts för 'omstrukturering'. Det handlar om att på ett avgörande sätt forma om skolan och skapa ett system som kan frammana en skolkultur som på allvar kan möta 'den nya tiden'. Det postmoderna samhällets uppluckring av auktoriteter både på det personliga och kunskapsmässiga planet gör det nödvändigt att radikalt omstrukturera formerna för undervisning och lärande för att motivera morgondagens elever, likaså för att svara upp mot samhällets krav på problemlösningförmåga, självförnyelse, kompetensutveckling och omvärldskontakter (196, 80, 138, 33, 35).

Några bilder av hur skolan klarar av denna omstruktureringsprocess ges i Skolverkets granskning av några skolor utvecklingsarbete (165). Syftet var att skildra hur skolor hittade fram till "meningsfulla helheter och sammanhang" (165 s 5) i motsättningen mellan läroplanens helhetssyn och kursplanernas, betygskriteriernas och timplanernas ämnesstyrning. Granskarna konstaterade att sättet att formulera problem på skolorna var något byråkratiskt. Men de framhöll vidare att:

Det handlar om så mycket mer än tolkandet av läroplaner och övriga styrdokument. Det handlar om att finna ut hur skolor kan börja förändras, det handlar om att få människor att börja samtala och samarbeta, det handlar om att klara ut konflikter och problem, det handlar om att hitta ett professionellt språk och en gemensam vision, det handlar om att våga släppa den gamla skolledar- och lärarkontrollen för att nämna några sidor av skolors utveckling. (165 s 5)

Den skolkultur som omstruktureringsarbetet vill frammana står i bjärt kontrast till den vanligt förekommande individualistiska eller balkaniserade skolkulturen. Det är emellertid viktigt, menar Hargreaves (79), att mer i detalj reda ut vad en samarbetande kultur är och också se kritiskt på de samarbetsformer som i dag implementeras på många skolor och som

hålls fram som exemplariska förebilder. Samarbetets artefakter, dess strukturer och processer, för att använda Schein's (153) termer, kanske döljer det som visar sig vara något annat än ett professionellt samarbete. Och likaledes; det som ser ut som individualism kanske inte alltid är uttryck för en isolerande arbetskultur.

Samarbete kontra individualism

Den forskning vi har redovisat visar att kulturens form och innehåll mer eller mindre följs åt. Individualismen kommer tydligast till uttryck i den individualistiska eller balkaniserade skolan medan samarbete kännetecknar just den samarbetande eller professionella skolan. Likaså kännetecknas den individualistiska skolan oftast av rigiditet och nuorientering medan den professionella skolans särdrag är flexibilitet och framförhållning. Hargreaves (79) argumenterar emellertid för att den individualistiska kulturen inte alltid genomsyras av individualism. Det är viktigt att särskilja på vilket sätt individualistiska särdrag har uppkommit i skolkulturen liksom att särskilja olika syften med ett individualistiskt arbetssätt. Och bakom den samarbetande kulturen kan ett konstlat samarbete dölja sig där lärarna samarbetar kring väl avgränsade uppgifter på fastlagda tider och som inte alls berör kärnan i undervisningen.

Individualism

Hargreaves (79) konstaterar att individualism många gånger framställs som ett psykologiskt tillstånd hos lärare. Det skulle bland annat ha sin grund i lärarnas upplevelse av otillräcklighet och ovisshet om huruvida de når målen med sitt arbete. För att se på vilket sätt lärares arbetsplatsförhållanden kan förklara individualistiska särdrag studerade Hargreaves och en kollega lärares planeringsrutiner. 28 lärare och 12 skolledare intervjuades i slutet av 1980-talet. Lärarna fick berätta hur de använde den egna förberedelsetiden och hur de helst ville

använda den. De redogjorde också för hur lärarnas arbete såg ut under veckan och hur samarbetet med kollegorna gick till. Fenomenen individualism och samarbete framstod som mycket mer komplexa och mångtydiga fenomen än vad forskarna hade räknat med. Tre former av individualism påträffades: 1) påtvingad individualism, 2) strategisk individualism, samt 3) självvald individualism.

Den *påtvingade individualismen* uppkom ur administrativa och lokalmässiga hinder. Det kunde exempelvis handla om förläggning av arbetstiden som gjorde det svårt för lärare att hitta gemensamma samarbetstider och lokaler att vara i. Den *strategiska individualismen* uttryckte ett medvetet val från lärarna att under ett hårt tryck arbeta ensamma för att få gjort det de måste få gjort till nästa dags undervisning. Den *självvalda individualismen* bestod i sin tur av tre typer; personligt omhändertagande, individualitet, samt avskildhet. De olika typerna av självvald individualism hade lärare valt för att de trivdes med det, inte för att det skulle vara något de hade tvingats till på grund av förhållanden på arbetsplatsen eller på grund av det skulle vara ett strategiskt val för att arbeta effektivt. De hade helt enkelt valt avskildhet för att det var ett sätt de *fördrog* att vara på.

Om de flesta lärare på en skola föredrar att vara för sig själva, är detta antagligen ett tecken på problem i systemet, på en individualism som utgör ett tillbakadragande från hotfulla, obehagliga eller föga givande relationer i arbetet. Men om de bara håller sig för sig själva en del av tiden, eller om detta bara gäller ett fåtal inom kollegiet, bör skolan och ledningen kunna acceptera situationen som den är. Ett system som inte tolererar intressanta och entusiastiska excentriker, som inte har utrymme för starka och fantasifulla lärare som arbetar bättre på egen hand än tillsammans med andra, som kallar individualister för divor och betraktar kreativitet som sekterism - ett sådant system saknar flexibilitet och drivkraft. Det är ett system som är berett att straffa topprestationer därför att de avviker från den gemensamma normen. (79 s 195)

Liksom det inte alltid är klart vad individualism är när det används som beteckning på en skolkultur är det inte heller klart vad samarbete står för. Samarbete kan formellt vara arbetslagsarbete, gemensam planering, mentorskap, kamratutvärdering, eller kollegahandledning. Mer informellt kan det röra sig om samtal i personalrummet, hjälp av en kollega när det gäller att hitta undervisningsmaterial eller exempelvis rådgivning vid bedömning eller betygssättning av elever.

Hargreaves hänvisar till forskning som visar att det endast är ett fåtal av dessa arbetsformer som innebär samarbete i betydelsen att de uppenbart bryter lärares roll som ensamarbetare. Det är sällan man finner samarbetsformer som är uttryck för professionella relationer mellan reflekterande praktiker. Det visar sig, konstaterar Hargreaves, att när skolor säger att lärare planerar tillsammans rör det sig många gånger om relativt avskilda undervisningsavsnitt och sällan om de undervisningsaktiviteter som upptar större delen av arbetsvardagen. Det är bara undantagsvis ett sådant planeringsarbete också är utvidgat till att innefatta ett kritiskt reflekterande kring den egna undervisningspraktiken på klassrumsnivå.

Konstlat eller planlagt samarbete

När det förhåller sig på det viset på en skola, att det förekommer ett slags samarbete som inte på ett djupare sätt svarar mot innebörden i samarbete och professionella relationer, har skolan ett *konstlat eller planlagt samarbete*. Den typen av skolkultur kännetecknas av att den är administrativt reglerad, den är obligatorisk, implementeringsinriktad, bunden i tid och rum, samt förutsägbar.

Det planlagda samarbetet kommenderas uppifrån av barn- och utbildningsnämnden, eller av skolledaren, och kommer på det viset att bli ett projekt som ska implementeras. Det är obligatorisk för alla och ger lite utrymme för individuella avvikelser. Resultatet föreskrivs noga. Det planlagda samarbetet

blir ett konstlat samarbete. För ledningen kan det planlagda samarbetet framstå som effektivt i bemärkelsen att den har det under kontroll. Oförutsägbara resultat begränsas på det viset. Den starka styrningen kan dock få rakt motsatt verkan. Styrningen kan hämma flexibiliteten och resultera i ineffektivitet. Lärare tvingas att ta upp tid för att ingå i samarbetsformer de inte förstår syftet med eller inte får tillfälle att genomföra med kollegor till vilka de kan bygga en professionell relation. Lärare blir förvirrade, hindrade i sitt arbete och kan till och med uppleva sig vara förnedrade. Det planlagda och konstlade samarbetet förhindrar ofta att förbättringsarbetet anpassas till skolans lokala förutsättningar och de problem som finns på klassrumsnivå.

Hargreaves sluter sig till att ett planlagt och konstlat samarbete inte bara handlar om ett okänsligt ledarskap på den lokala skolan, utan att det också gäller den nationella styrningen av skolan. Det handlar i grunden om att både ge lärare ett påtagligt ansvar för att förbättra den egna undervisningen och inflytande över läroplansutvecklingen.

Samarbetets mosaik

De modifierade beskrivningarna av individualismens och samarbetets former, som Hargreaves och hans kollega fann i studien av hur lärare använder sin planeringstid, har gett honom anledning att fundera kring hur den önskvärda skolkulturen borde se ut. Möjlighet att få arbeta avskilt är nödvändigt, liksom det också behöver vara möjligt att ingå i professionella relationer med andra kollegor. Hargreaves förordar en skolkultur som han vill kalla för 'den föränderliga mosaikens kultur'. Det är en 'avbalkaniserad' skolkultur där ämneskompetensen inte ensamt avgör grupptillhörighet, utan där olika gruppkonstellationer med skilda syften och uppgifter är lika livskraftiga. Det är en samarbetande kultur men inte en enhetligt implementerad och planlagd kultur. Det är en skolkultur

där olika gruppers intressen kommer att finnas kvar och stå mot varandra och där åsikter och konflikter görs tydliga och bearbetas, i stället för att tystas ner och förtryckas.

Ett exempel på en skola som har skapat samarbetsformer av den föränderliga mosaikens slag är Hagaskolan i Göteborg, som beskrivs i en rapport från Skolverket (167) i slutet av 1990-talet. Här möts lärarna i många olika arbetsgrupper och får därför tillfälle att beakta verksamheten ur olika gruppers perspektiv.

Skolan har systematiserat samarbetet i mötesgrupper både vertikalt och horisontellt. Det finns avdelningsmöten där samverkande lärare i respektive klass med tillhörande barnomsorg träffas. Det finns spårmöten där lärarna från år 0 till år 6 i en parallell träffas, och det finns husmöten där alla som arbetar i samma hus har möjlighet att dryfta gemensamma frågor. Dessutom finns sk kategorimöten där yrkeskategorierna träffas för sig. Alla dessa mötesplatser skapar en bred delaktighet på många nivåer i skolans arbete. Vilken av grupperna som bedöms viktigast av lärarna beror på var det huvudsakliga undervisningsarbetet planeras. Om det huvudsakliga planeringsarbetet görs i den egna klassen så blir avdelningsmötet viktigast.

Just nu är lärarna på väg in i ett intensivare arbete med temaundervisning över alla årskurserna och då blir spåret allt viktigare. Spåret framstår då som en liten skola i den stora skola; med den stora skolans fördel av att bestå av barn och lärare i olika åldrar och med olika kompetenser, men med den lilla skolans fördel att inte vara större än att det är möjligt att skapa fungerande grupperprocesser bland både barn och lärare. (167 s 13)

Likt råkar i istäcket...

Begreppet skolkultur tar fasta på stabila umgänges- och arbetsmönster på skolorna. Kulturbegreppet fokuserar på mönster som skär horisontellt och vertikalt genom verksamheten, från omedvetna föreställningar via uttalade värderingar och målsättningar till organisatoriska processer och strukturer. Arbetskulturen är resultatet av en institutions och en professions samspel med samhället under lång tid. Det som kännetecknar skolkulturen är de tanke- och handlingsmönster som

har utmejslats för att göra det möjligt för lärare, skolledare och skolor att hantera förändringens ständiga tryck.

Att förändra en kultur är svårt, framhåller en del forskare. Och i ljuset av 'snabba', rationella och enbart uppifrånstyrda förändringskrav kan detta påstående verka rimligt. En skola kan inte byta kultur från en dag till en annan. Kulturen berör alla dimensioner av verksamheten. Den har med maktfördelningen på skolan att göra; vilka uppgifter och vilka ansvar rektor, lärare, elever och föräldrar har. Den har med kommunikationen på en skola att göra; vad som är tillåtet och möjligt att prata med varandra om. Den har med umgänget mellan människor att göra; i vilken grad man utmanar varandra till utveckling och i vilken grad man har tillit och stöd i varandra.

Att förändra den lokala kulturen innebär att man bryter upp mönster och rubbar den sociala stabiliteten. Likt råkar i istäcket skär förändringar sönder det som varit själva fundamentet för ett sätt att leva, för såväl lärare och elever, som för skolledare och föräldrar. Och precis som de första råkarna i isen vittnar om den sommar som ska komma, kan man se dagens omstrukturering av skolan som ännu så länge spridda sprickor i ett massivt tanke- och handlingsmönster. Mänsklig verksamhet kan ur ett utvecklingsperspektiv emellertid knappast liknas vid en naturlag där sommar följer på vinter och vår, snarare är det så att det är aktörerna själva som definierar och bestämmer sin egen framtid. Vilka lärarkulturer och skolkulturer framtiden kommer att hysa är i hög grad ett demokratisk projekt mellan olika intressegrupper i samhället - framför allt mellan de vuxna och ungdomarna på skolorna.

Forskningen visar, att det finns ett utvecklingsutrymme som inte tas till vara på skolorna. På de skolor där man gör det, samverkar flera faktorer till att främja utvecklingen. Det lokala samhällets historia och traditioner har säkert betydelse. I forskningen visas att ledarna för skolverksamheten har betydelse när det gäller att bryta det osynliga kontraktet mellan lärare och rektorer. För att klara denna svåra uppgift behöver

skolledare utnyttja sådan processkunskap som hjälper dem att kombinera krav på utveckling med stöd och handledning. I ett organisatoriskt och socialpsykologiskt perspektiv handlar det om att bygga in dessa funktioner i verksamheten så att de faller inom klart definierade roller. Det kan vara skolledaren, men det kan också vara lärare, elever eller föräldrar som utför de uppgifter som fordras för att skolan ska kunna förbättras. Det viktiga är att det inte i en konservativ och individualistisk anda delegeras till varje enskild lärare att sköta förbättringsarbetet. Förbättringsuppgiften är inte en lärarfråga utan en skolfråga.

I studierna av dagens skolor har vi sett exempel på skolledare som på ett utmärkt sätt skapat nya organisationer, där nya funktioner byggs in på ett stadigvarande sätt i verksamheten, men vi har också sett exempel på rektorer som med den allmänna decentraliseringsvinden i ryggen skjuter över nya funktioner till enskilda lärare. Oftast döljs detta genom att förbättringsuppgifter ges till arbetslagen, men i praktiken betyder det att varje enskild lärare förväntas agera på egen hand, eftersom inga nya roller med egna budgetposter har skapats i organisationen för att handha de nya funktionerna.

Skolledare och lärare säger att om de bara hade mer tid skulle de på ett annat sätt kunna diskutera och reflektera över de pedagogiska kärnfrågorna. Och det är kanske riktigt. Men man kan också tänka sig att skolledare och lärare säger och gör andra saker på den tid som redan finns till förfogande. Det blir då en fråga om kvalitet i stället för kvantitet. Att få mer tid till att prata om samma saker som man talade om förut leder i sig inte till utveckling.

I den vanligast förekommande skolkulturen, den individualistiska eller balkaniserade kulturen, som utmärks av individualism och nuorientering, är det varje enskild lärare som står i centrum. Lärarna uppfattar inte den egna skolan som en organisation och därmed heller inte som en kultur. I stället är det egna lärararbetet och den egna personen som är utgångs-

punkten för reflektioner kring vad som ska utvecklas och förbättras. För att förbättringarna av skolor ska kunna lyckas i den riktning som huvudmännen kräver, tycks det fordras att lärare och skolledare ökar sin medvetenhet om att de egna yrkeshandlingarna ingår i en lokal kultur, vilken man är beroende av för sin utveckling. De lärare och skolledare som saknar medvetenhet i detta avseende agerar som om de vore familjemedlemmar, vilka inte har förstått att den familj i vilken de vuxit upp har präglat deras beteende, värderingar och uppfattningar. Det är ytterst svårt att ändra något man själv är en del av och som man kanske dessutom inte är medveten om att det existerar.

Att förändra och utveckla en skolkultur är ur ett maktperspektiv en revolution och ur ett yrkesmässigt perspektiv ett konststycke. Det är ett livsprojekt som innefattar kontinuerligt lärande. Det handlar om att beakta och verka på många nivåer samtidigt, både på en individuell, kollektiv och organisatorisk nivå. Det handlar om att lägga förståelse till förståelse och kompetens till kompetens. Det handlar om att härbärgera känslor av framgång, men i ännu högre grad känslor av misslyckanden.

Skolledares betydelse för skolförbättringar

Skolledarnas betydelse för att åstadkomma förändringar av undervisningsmönster betonas både av stat, kommuner och fackföreningar (180, 115). Deras möjligheter att leva upp till kraven och förväntningarna är avhängigt av många faktorer. Den lokala organisationen, dess kultur och särskilt dess ledningsorganisation, skolledarens ledarskapskvaliteter samt kunskap om pedagogik och förändringsarbetets villkor tonar fram som särskilt viktiga.

Enligt Hart och Bredeson (82) är det mycket tydligt att skolledare påverkar skolors effektivitet och elevers lärande. Det är ovanligt med framgångsrika skolor som har ”dåliga” skolledare. Inom forskningen kring skolors effektivitet har Mortimore med flera (126) funnit att ledarskapets utformning är en av de tolv faktorer, som är av största betydelse för en skolas effektivitet. De konstaterar att skolledare på effektiva skolor var inbegripna i diskussioner om verksamhetens inriktning och påverkade utformningen av arbetsplaner, utan att helt ta över. De påverkade även enskilda lärares undervisningsmönster när de bedömde det som nödvändigt.

Wilson och Corcoran (206) fann i en undersökning av 571 ”secondary schools” att ett aktivt ledarskap var en av sex viktiga faktorer, som hade samband med framgångsrika skolor. De konstaterar att ledarens uppgift är att utveckla en tydlig vision av skolans mål som betonar lärprocessen och undervisningen. Resultaten tyder på att framgångsrika skolor gör organisatoriska och administrativa kopplingar, så att möjligheter skapas för lärare att förverkliga visionen, samtidigt som man ser till

att visionen blir en del av lärarkulturen. Hallinger och Heck (76) vars litteraturöverblickande studie tidigare refererats (se kapitel 4) har, bland sina 40 granskade studier av relationen mellan skolledares insatser och skolors utfall, eftersträvat att analysera hur det klargjorts på vilka sätt skolledares insatser influerat lärarna och andra mellanliggande variabler, som kan förklara skolornas utfall. I urvalet av studier har de båda forskarna koncentrerat uppmärksamheten på sådana studier där det samtidigt finns mått på skolledarnas insatser och på skolornas resultat. Man har utelämnat sådana studier som koncentrerats på kvaliteten av skolledarnas arbete och spekulationer om hur detta inverkar på mellanliggande variabler som t ex lärararbete. Begränsningen innebär att man framförallt gått igenom undersökningar som domineras av kvantitativa forskningsansatser.

En fjärdedel av de studier som Hallinger och Heck granskat utgår från en tankemodell om ett utvecklande ledarskap. I det utvecklande ledarskapet fokuserar skolledaren mindre på att arbeta med läroplaner och kursplaner tillsammans med lärarna, utan man koncentrerar sig mer på att få den lokala organisationens medlemmar att samla sig kring gemensamma mål och att hitta adekvata metoder att nå dessa med beaktande av den realitet som finns i skolan som ett resultat av elevtillströmning och lärarrekrutering. Med stöd av Leithwood (107) och Ogawa och Bossert (133) drar man i litteraturgenomgången fram fakta om skolledares betydelse för skolans inre liv i fyra olika avseenden:

- mål och inriktningsfältet
- strukturer och sociala nätverk
- människorna
- organisationsklimatet

Inom alla dessa fyra fält visar litteraturgenomgången att skolledares insatser är av betydelse för hur den skolinterna dynamiken leder till avsedda eller oavsedda resultat. I denna stu-

die, liksom i den internationella handboken om skolledarskap (108) drar man slutsatserna från forskningsgenomgångar att skolledare får störst effekt på sina skolors resultat när de arbetar mer indirekt, framförallt med att bygga upp den interna kapaciteten att lösa pedagogiska och sociala problem som återkommer i skolornas inre liv. Det blir framförallt genom att arbeta genom sina medarbetare som skolledarna sätter spår i de ungas liv.

Kåräng (102) har i en korrelationsstudie undersökt hur det pedagogiska ledarskapet är relaterat till faktorer i skolans inre arbete och till elevernas studieresultat. Studien bygger på Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolan 1992 och 1995 i årskurs 9. Trots att det är en enkel korrelationsstudie visar undersökningen på tydliga kopplingar mellan ledarskapet och skolornas pedagogiska verksamhet. På skolor med pedagogiskt aktiva skolledare var elev- och lärarinflytandet större. Samverkan mellan lärare och ämnen och med hemmen var större. Undervisningen var mer målinriktad med betoning av basfärdigheter samt bättre uppföljning av elevernas arbete. Inslagen av elevaktiva arbetssätt var större och skolorna var i högre grad än andra organiserade i arbetsenheter. Skolledarnas insatser visar sig vara speciellt viktiga på de skolor där medarbetarna upplever besvikelser på grund av att de inte når upp till sina ambitioner.

Drar man slutsatser från den forskning som baserats på skolkulturperspektivet, behöver skolledare för att bidra till ett gott förbättringsresultat uppmärksamma vilka arbetsmönster som är stabila på skolan. Skolledaren kan också behöva bedöma huruvida skolkulturen är av sådan art att den främjar skolans förmåga att anpassa sig till omvärlden och överleva i betydelsen att kunna motivera eleverna till ett meningsfullt lärande. Frågan som behöver belysas gäller om skolan har en problemlösande och självförnyande utvecklingskapacitet. I bedömningen av skolkulturen är det värdefullt att jämföra den egna skolan med olika typer av skolor eller strukturer

som en skolas inre liv kan vara utformat efter. Forskning visar att skolor sällan börjar med att uppmärksamma och bedöma den egna kulturen när ett förbättringsarbete ska startas (103). Utvärderingar eller lägesbedömningar används i dag ofta för att kartlägga elevers och föräldrars åsikter om olika delar av verksamheten, mer sällan används interna granskningar för att kartlägga skolans arbets- och umgängesmonster bland de vuxna.

Av de olika skolkulturerna verkar det vara den *samarbetande kulturen* som mest främjar skolors självförnyande kapacitet. Den skollidare som vill förbättra verksamheten behöver klara ut hur vägen till den samarbetande skolkulturen ser ut. När forskningen om skolutveckling beskriver faserna i ett lyckosamt utvecklingsarbete - initiering, implementering och institutionalisering - och strategier och arbetssätt under de olika faserna (122), beskriver den i mångt och mycket den samarbetande skolkulturen (64, 56, 55). Arbets- och umgängesmonster i den samarbetande skolkulturen kan sålunda också betraktas som strategier och metoder för implementering av olika slags förbättringar. Hit hör exempelvis åtgärder som rör delaktighet och bemyndigande, samtal och kommunikation, behovs- och probleminventering, visionsskapande, målhävande, kompetensutveckling och erfarenhetslärande. Men det finns också strategier och metoder som går utöver de som kännetecknar den samarbetande kulturen.

Strategier från å ena sidan skoleffektivitetsforskningen och å andra sidan skolutvecklingsforskningen har på senare tid länkats samman och en kombination eller balans mellan de båda ansatserna förordas. Det visar sig nödvändigt med ett fokus på såväl den lokala skolans organisation och de vuxnas arbetsmonster, som på det praktiska klassrumsarbetet och elevernas studieprestationer. Det visar sig också behövas såväl interna skolbaserade som externa forsknings- och utvecklingsinriktade åtgärder, bland annat för att skolor inte ska ägna för mycket tid åt att uppfinna lösningar och strategier som redan finns

tillgängliga (25, 159 142), men också för att skolor i olika faser kan ha svårt att ta sig vidare på egen hand (90).

Ett stabilt arbetsmönster i organisationen svarar för en lugn och enhetlig skolkultur. I ett organisationspsykologiskt perspektiv kan de stabila strukturerna antas binda grundläggande känslor av ångest (127). En förändring av strukturerna vid ett förbättringsarbete leder till att känslor av olust och oro frigörs, till exempel när rektor bryter det osynliga kontraktet med lärarna och börjar granska undervisningsmönstren på skolan. Den uppgift som lärarna, enligt Nias (128), är angelägna om mer än något annat - att bevara en stabil känsla av en personlig och professionell identitet - kommer då att utmanas. Försvarsmekanismerna mot förändring av arbetsmönstren kan därför antas vara starka såväl på ett organisatoriskt som på ett personligt plan. Den starkaste försvarsmekanismen är när lärare projicerar sin oro på enskilda förhållanden som de menar hindrar förbättringsarbetet.

I de flesta fall leder 'om-bara' påståenden till ett undvikande av de verkliga problemen, ett projicerande av skuld så att människor blir handlingsförlamade. 'Om bara rektorn vore en bättre ledare', 'om bara barn- och utbildningsnämnden ville skjuta till medel för kompetensutveckling', 'om bara skolministern ville sluta med att föreslå så många skolreformer' och så vidare. Alla dessa önskningar att förhållanden omkring oss skulle vara på ett annat sätt är, enligt Block (18), ett uttryck för beroende och befordrar en känsla av hjälplöshet.

Som Block summerar:

/.../ att vänta på precisa instruktioner innan man går till handling står i motsats till entreprenörskapet .(18 s 16)

Ett annat sätt att uttrycka det är:

*Vad kan jag göra som är viktigt för mig och människorna omkring mig?
(65 s 88)*

Att utgå från undervisningspraktiken och efter kollektiv reflektion återvända till den för att pröva nya handlingar, lyfts fram av Dalin (36). Av många års erfarenhet från arbete med att förbättra skolors verksamhet sluter han sig till att det framför allt är reflektioner kring det praktiska undervisningsarbetet som ger resultat. Emellertid behöver reflektionerna systematiseras och göras till en kollektiv angelägenhet i stället för att ligga på varje enskild lärares ansvar.

Både stöd och krav från ledningen är nödvändigt för att ett förbättringsarbete ska komma igång (92). Krav behövs för att inte förbättringsåtgärden ska urvattnas till att bli något skolan redan gör och för att försvarsmekanismer mot förändring inte ska aktiveras alltför mycket. Det är likaså viktigt

- att både praktisk och teoretisk' nivå i förbättringsarbetet beaktas (64, 65, 36)
- att planering sker på såväl policy- och strateginivå som en mer praktisk taktiknivå (71)
- att arbetets praktiska handlingar ställs i relation till dess erfarenhetsmässiga, teoretiska och etiska grundvalar (78, 105)
- att arbetet får växla mellan samtal där tillfälle ges till att förstå det nya, och mer instrumentella faser där det nya utprövas (169 s 78 ff)

Att låta arbetet ta sin början i praktiska problem grundade i arbetsvardagen visar sig många gånger bra för såväl motivation inför starten av ett utvecklingsarbete som förståelse av vilka konsekvenser det kan komma att få för den egna lärarrollen (145).

I denna mångfald av områden och faktorer att uppmärksamma och strategier att hålla reda på kan en lägesbedömning av skolans kultur bli det som sorterar bland myckenheten. För att få tag i skolans arbetsmönster behöver ett antal frågeområden väljas ut. I den tidigare beskrivningen av olika typer av skolkulturer har flera sådana områden gått igenom. När Ekholm (45) utförde en lägesbedömning av Gräsbergsgymnasiet använde han sig av följande områden för att fånga skolans kultur:

- Hur målen hanteras vid skolan
- Vilka grupperingar som finns vid skolan
- Vilka system som finns för information och kommunikation vid skolan
- Vilka ansvars- och inflytandeordningar som råder
- Vilka normer som existerar
- Vilka belöningar som finns och används
- Vilka arbetssätt som utnyttjas
- Hur motsättningar och konflikter hanteras
- Hur utvärderingar av verksamheten sker
- Vilken utvecklingsverksamhet som finns (45 s. 37)

Vid en kartläggning av fyra grundskolor och fyra gymnasieskolor använde Blossing (19) sig av liknande frågeområden. De vuxna på skolan fick frågor som:

- Hur tar ni på skolan reda på brister i verksamheten och åtgärdar dem?
- Vad gör ni i skolan en normal arbetsvecka?
- Hur sker kommunikationen mellan olika grupper på skolan?
- Hur sker beslutsfattandet på skolan?
- Är det tillåtet att kritisera verksamheten?
- Hur får man som lärare respons på arbetet?

Barnen och ungdomarna fick beskriva en vanlig skoldag för en tänkt person som inte alls vet hur skolan ser ut i dag. De tillfrågades om hur de går tillväga när de vill ändra på något i skolan och vad de får vara med och bestämma om. Hur de får reda på hur skolarbetet går - om det går bra eller om det är något de behöver förbättra. Frågor ställdes också om hur stämningen var på skolan.

Berg beskriver i *Skolkultur* nyckeln till skolans utveckling (14) en metodik för att diagnosticera skolans kultur. Den bygger på att be lärare på en skola beskriva hur det är att arbeta just på den skolan och sedan sortera lärarnas uttalanden i sådana dimensioner som: samverkansdimensionen, planeringsdimensionen och förändringsdimensionen. Genom denna gruppering kan man få en rätt så god inblick i skolans kultur och vilka förutsättningar som finns för att utnyttja det utvecklingsutrymme som skolans bjuds.

Strategier i förhållande till utvecklingsfaser

Beroende på vilken utvecklingsfas skolan befinner sig i kan olika åtgärder behövas. Havelock (83) har identifierat fyra olika roller för förändringsagenten (som också kan vara skolledaren) beroende på i vilken fas klienten (skolan/lärarna) befinner sig i. De fyra rollerna benämns katalysator, processhjälpare, lösningsgivare och resurslänkare.

Förändringsagenten agerar som *katalysator* och utövar krav på förändring för att rubba stabiliteten och initiera en utveckling, som handledare eller *processhjälpare* för att hjälpa klienten att finna fram till verkliga behov, identifiera problem, finna metoder och att implementera lösningar. Som *lösningsgivare* ger förändringsagenten förslag på lösningar vid rätt tillfälle och som *resurslänkare* knyter agenten samman personer och resurser i ett nätverk för ett fortsatt förbättringsarbete.

Tillämpat på skolan behöver skolledaren använda sig av katalysatorns strategier för att rubba skolans stabila kultur och därmed komma igång med ett förbättringsarbete. Skolledaren behöver uppträda som processhjälpare och lösningsgivare under olika skeden i det fortsatta arbetet, kanske som lösningsgivare för att visa på att det finns en framkomlig väg att ta när oron och olusten hotar att aktivera försvarsmekanismerna, och som processhjälpare för att bemyndiga lärarna och göra dem delaktiga. I ett slutskede behöver skolledaren agera som resurslänkare och koppla ihop de vuxna i skolan med resurser av olika slag, exempelvis andra skolor i ett nätverk, för att de ska kunna ta ett ökat ansvar för det fortsatta arbetet (80, 48, 4).

Nilsen (129) har använt sig av Havelock's (83) förändringsagentsroller när han beskrivit en modell för en skolas utveckling till att besitta en problemlösande och självförnyande kapacitet. Nielsen menar att handledaren (eller skolledaren) behöver agera som lösningsgivare när en skola befinner sig i sina tidigare stadier och inte har förmåga till självdiagnos. När

sedan skolan befinner sig i en fas där skolmedlemmarna upplever en avvikelse mellan de behov och krav som föreligger och det sätt på vilket organisationen och undervisningen bedrivs, kan handledaren använda sig av katalysatorns strategier.

Hopkins (90) har delat in olika förbättringsstrategier i tre typer beroende på vilken fas en skola befinner sig i.

Typ 1: Strategier som hjälper den bristfälliga ineffektiva skolan att bli måttligt effektiv. Dessa skolor behöver intensiv hjälp i form av externt stöd. Bristfälliga skolor kan inte förbättra sig själva. Strategierna behöver klart och tydligt fokusera på ett begränsat antal grundläggande läroplansfrågor och organisationsfaktorer för att bygga upp tillförsikt och kompetens för det fortsatta förbättringsarbetet.

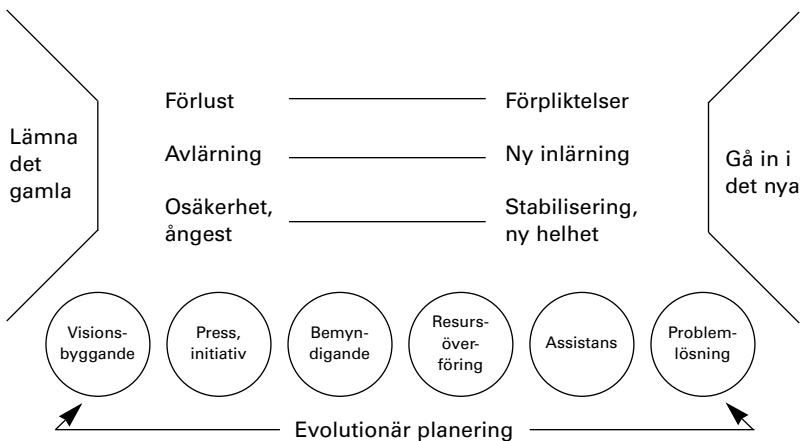
Typ 2: Strategier som hjälper den måttligt effektiva skolan att bli effektiv. Dessa skolor behöver se över sina prioriteringsområden när det gäller förbättringsarbetet och fokusera på särskilda undervisnings- och lärandefrågor, samt bygga upp en kapacitet inom skolan för att stödja den typen av förbättringsarbete. Strategierna består oftast av riktat externt stöd, men teoretiskt kan det vara möjligt för skolor av den här typen att förbättra sig själva.

Typ 3: Strategier som bistår effektiva skolor att förbli effektiva. Bland dessa skolor är externt stöd ofta välkommet men sällan nödvändigt då skolorna söker upp och bildar egna nätverk för utveckling. (90 s 1050)

Hopkins uppmärksammar att det kan vara omöjligt för 'bristfälliga' skolor att påbörja en utvecklingsprocess genom exempelvis lägesbedömning därför att skolan just saknar en samarbetsande kultur med de strukturer och arbetsprocesser, funktioner och roller, som skulle göra det möjligt för skolan att granska sig själva. En sådan skola är enligt Hopkins i behov av extern hjälp för att överhuvudtaget komma igång med ett utvecklingsarbete som tar sikte på att öka skolans självförnyande kapacitet. Hopkins för också ett resonemang om att ett sådant arbete behöver rikta in sig på både kultur och struktur. Han menar att man å ena sidan behöver arbeta med skolmedlemmarnas grundantaganden om de egna arbetsmön-

stren, men att det å andra sidan kan vara lättare att arbeta med strukturen, det vill säga de mer organisatoriska processerna.

Detta kan exemplifieras utifrån Miles och Ekholms modell över funktioner och roller i ett förbättringsarbete (122, 56). Nya strukturer och arbetsprocesser kan skapas genom att uppfinna uppgifter på skolan. Uppgifterna kan fås att fungera genom att uttrycka förväntningar på enskilda lärare eller grupper av skolmedlemmar att inta nödvändiga roller. Det kan till exempel gälla visionärens roll, vilken kan fungera framåtblickande genom att måla upp en bild av vart det nya kommer att leda, eller de tidiga tillämparnas roll som agerar 'försöklärare' och som skaffar skolan erfarenhet av det nya. Ännu kraftfullare blir det när sådana nya förväntningarna byggs in i verksamheten på ett stadigvarande sätt genom att kopplas till exempelvis rekryteringsförfarandet eller budgeten. På många skolor är det i dag vanligt, att ett av kriterierna för anställning är kravet på att ingå i ett arbetslag. Det blir lika så allt mer vanligt att ledar- eller utvecklingsuppgifter utdelas på ett sätt så att det får konsekvenser för såväl skolans tidsbudget som ekonomi. Ledarna erhåller tid och lön för att ansvara för att arbetslagets skolutveckling ger resultat.



Figur 2: Evolutionär planering. Ur Dalin, (34, s 250).

Den för tillfället kanske mest heltäckande och intressanta modellen för att beskriva hur olika strategier kan användas i förhållande till en skolas utvecklingsfaser har skapats av Miles (refererad i 34, s 250). Faserna beskrivs här inte i termer av olika typer utan genom att skissa en kontinuerlig process från det att skolan lämnar det gamla till att den går in i det nya som gestaltas ovan.

Visionsbyggandet gör synligt för skolmedlemmarna varthän förbättringsarbetet syftar och förbereder dem att lämna det gamla. Tryck på och initiativ till förändring, från exempelvis skolledaren, gör det möjligt för skolmedlemmarna att komma vidare i arbetet när känslor av osäkerhet och ångest slår ner inför förlusten och avsländandet av gamla arbetsmönster. Ett delegerat ansvarstagande i en planeringsgrupp bland lärarna ger självförtroende och nytt hopp. Det är ett viktigt att sådana samarbetsgrupper får ett reellt ansvarstagande över exempelvis projektbudget, kompetensutveckling, gruppering av personal och tidsbudgetering, betonar Miles (121 s. 55). Utmärkande för de skolor Seashore-Louis och Miles (160) undersökte och som lyckades väl med sitt förbättringsarbete (att implementera ett förbättringsprogram, att förbättra skolans organisatoriska processer, att förbättra elevernas prestationer och få nyordningarna att bli varaktiga) var, att de var duktiga på resursöverföring. Det kunde handla om ekonomiska resurser men också tid, undervisningsmaterial och assistans/handledning. Slutligen hade skolorna ett alldeles särskilt förhållande till problem som kunde uppstå.

Och vi slogs särskilt av de lyckosamma skolornas sätt att hantera problem: de handlade kraftfullt som om deras motto var ”problem är våra vänner”. Det var också karakteristiskt att de på ett flexibelt sätt tillämpade djupare, strukturella lösningar på de mer allvarliga och viktiga problemen, medan de tillämpade en slags första hjälpen strategi på problem av mindre allvarlig art. (160 s 56)

Särskilt de tre sista strategierna resursöverföring, assistans och problemlösning användes av planeringsgruppen på ett evolutionsnärt och anpassningsbart sätt, till skillnad från ett statistiskt där strategier utförs efter ett fastlagt schema. Förbättringsarbetet betraktades som en resa på väg mot ett mål som bestod av en spirande och alltmer omfattad vision, framhåller Miles. Beroende på vilka hållplatser resan ledde fram till behövdes olika strategier för den fortsatta resan.

Ekholm (44) gör en liknande reflektion om utvecklingsarbetets oförutsägbara hållplatser vid en sammanställning av fjorton nordiska skolors arbete med organisationsutveckling.

Skolutvecklingsprocessen är vanligen inte linjär till sin natur. Den passar sällan in i teknologiska, rationella tankemodeller. Genom att många händelseförlopp sker samtidigt i ett socialt växelspel uppstår också hela "buntar" av förändringar på en gång. Dessa förändringar har ibland stark samhörighet och leder utvecklingsprocesserna vidare. Ibland motverkar förändringarna varandra och utvecklingsprocesserna stannar av eller hindras. De många samtidigt förändringarna kan gälla sådant som

- inställningar bland lärare, föräldrar, skolledare, elever,
- förändringar av nya arbetssätt som innebär anpassningar till just den skola där de kommer till användning,
- förändringar i den lokala skolans informella organisation såsom dess belöningssystem, maktfördelning, kommunikationssystem etc, eller
- förändringar i den närmare omgivningen till skolan, t ex i form av en ny skolchef, utbyte av skolstyrelsen, ett nytt riksdagsbeslut eller ett tillskott av nyinflyttade familjer.

Samtidigt som några förändringar kan åstadkomma ett komplext händelseförlopp på skolan verkar också människor med konflikterande intressen i skolan. Deras försök att få gehör för sina intressen, de sammandrabbningar, tystnadsperioder och kompromisser som kan följa på försöken sätter prägel på utvecklingsprocessen. (44 s 21 f)

Lärande organisation

Skolor kan förbättra sig genom att bli lärande organisationer. Under senare år har begreppet lärande organisation använts bland dem som är intresserade av att förbättra lokala organisationer. Termen har kommit att stå för mycket olika företeelser, eftersom den kommit på modet och fått stark dragningskraft på bland annat organisationsledare. Det kan gälla allt från att enskilda medlemmar i organisationen lär sig genom sin vardagspraktik eller genom fortbildningsinsatser till att man ser till hela den lokala organisationens sätt att bygga upp ett eget lager av kunskande. Vi ansluter oss till det senare sättet att se på den lärande organisationen.

Den lärande organisationens inre dynamik

När vi gått genom forskningslitteraturen har vi därför varit på jakt efter undersökningar där man i den lokala skolan skapat former för att göra iakttagelser av den egna verksamheten och av vad olika aktioner ledde till och inte ledde till. Detta innebär att lärande är baserat på iakttagelser av hur den egna organisationen klarar av sina uppgifter, hur väl den fungerar och på vilket sätt den klarar mötena med omvärlden. I den del av den lokala organisationen som byggs upp för ett långsiktigt lärande, planeras och företas också aktioner - inåt eller mot omvärlden - som till en betydelsefull del syftar till att ge lärdomar, inte bara att lösa organisationens uppgifter. När organisationen arbetar för att lära sig, bearbetar den de iakttagelser som gjorts, ibland mer systematiskt, men många gånger utan mer genomtänkt systematik. Bearbetningen av iakttagelserna kan till exempel innebära att man fogar samman vad olika medarbetare eller avnämare iakttagit från sina utsiktspunkter, eller vad olika avnämare funnit i sina möten med organisationens insatser. Ofta fordrar denna bearbetning att organisationen går längre än att enbart foga samman iakttagelserna. Det krävs en analys av vilka mönster som framträder i iakttagelserna. Att skolan gör sådana analyser framgår av att några av dess

aktörer har tid avsatt för detta analysarbete i sina normala arbetsuppgifter. För att organisationen ska kunna sägas arbeta som en lärande organisation behöver denna analys och dess slutsatser ordnas, varefter den nya kunskapen behöver föras in i organisationens minne. Den organisation som vill uppträda som en lärande bygger upp rutiner för sitt organisatoriska minne så att en lagring av erfarenheter kan ske i detta, och gör det möjligt att plocka fram minnen ur minneslagret. Man arbetar också fram rutiner för att kunna översätta äldre erfarenheter till nya och obekanta situationer som uppträder i skolan.

Lärande är vanligen en social aktivitet, där analysens slutsatser prövas i dialog med andra. Lärande som sker genom att försök-misslyckande-strategin utnyttjas är inte rekommendabelt inom en så betydelsefull verksamhet som skolan, där resultatet av handlingarna sätter spår i nästa generation. Organisationens lärande är någonting utöver summan av medarbetares enskilda lärande. En hel del av det lärande som en skola kan behöva göra, kräver istället systematiska och kontrollerade "experiment".

Ser man skolan som en lärande organisation för synsättet med sig ett annat ledarskap än det som tidigare varit ändamålsenligt. Senge (161) betonar betydelsen av att ledare skapar inlärningssituationer för medarbetarna samt lyfter fram organisationens grundläggande uppgifter och övergripande mål. Fullan (66) rekommenderar utifrån detta synsätt rektorer att sätta sig in i den rådande skolkulturen, att värdera lärarna och främja deras professionella utveckling, att uttrycka vad man vill, att gynna samarbete, att visa på valmöjligheter istället för att dela ut uppdrag, att använda administration och organisation som sätt att underlätta och inte som hinder samt att hålla kontakt med det omgivande samhället.

Att bygga upp lärande organisationer där lärarnas erfarenhetsbaserade kunskaper tas till vara på ett bättre sätt i utvecklingsarbetet, ingår som en väsentlig del i denna förändrings-

strategi (109). Förhoppningarna om utvecklingskraften i lärande organisationer samt effektiviteten i decentraliseringen och långtgående delegering kan dock visa sig vara överdrivna, åtminstone på kort sikt. Så visar till exempel resultaten från en studie av skolledares inverkan på gymnasieskolors utveckling (155), att förändringen av undervisningsmönster var mindre på sådana skolor där rektor förlitade sig på utvecklingskraften i lärargruppen. Det ledarskap som hade den största samvariationen med förändrat undervisningsmönster mot mer elevaktiva arbetssätt karaktäriseras av tydlighet, handlingskraft, kravställande samt utmaning av lärares föreställningar om lärande. Rektorer på förändringsbenägna skolor initierade i högre grad måldiskussioner och arbetade mer intensivt för att åstadkomma en gemensam pedagogisk inriktning på skolan.

Erfarenhetslärande

Erfarenhet skapas i mötet mellan organisationens föreställningsvärld och omgivningen, den yttre miljön. I mötet mellan organisationens handlingar och omgivningen skapas erfarenheter. Vid sidan av interaktion så kännetecknas erfarenheter av kontinuitet, bland annat då de påverkar efterföljande erfarenheter. Dewey (38) uttrycker det på följande sätt:

/.../ erfarenhetens kontinuitetsprincip innebär att varje erfarenhet både fångar upp något från det som tidigare hänt och påverkar på något sätt innebörden i det som kommer senare /.../ Dessutom påverkar varje erfarenhet på något sätt de objektiva förhållanden för fortsatta erfarenheter. (38 s 35)

Organisationers lärande kan ske på olika nivåer. Argyris och Schön (7) har försökt att fånga detta genom att utnyttja beteckningarna enkel-loopslärande respektive dubbel-loopslärande. Enkel-loopslärande beskriver sådana förändringar av föreställningarna och handlingarna som sker inom gällande tradition eller normsystem. Dubbel-loopslärandet beskriver

gränsöverskridande förändringar som utgår från andra grundföreställningar, vilket innebär att man måste gå utöver traditioner och gällande normer för att kunna agera. Simon (164), som behandlar samma fenomen skiljer mellan "lärande som leder till ny kunskap som kan bäras av den existerande kulturen och kunskap som i sig förändrar kulturen på ett grundläggande vis" (164 s 131-132). Lant and Mezas (104) beskriver det vidgande lärandet som att detta karaktäriseras mer av "sökandet efter och upptäckandet av alternativa rutiner, regler, teknologier, mål and syften" än av "att man lär sig att utföra existerande rutiner på ett mer effektivt sätt" (104 s 49). Att få en lokal organisation att åstadkomma ett dubbel-loopslärande innebär en större utmaning för skolledaren än att få skolan att åstadkomma ett enkel-loopslärande. Rektorer tycks försöka påverka undervisningen i riktning mot mer elevaktiva arbetssätt men utan att lämna det traditionella undervisningsmönstret. De ägnar sig åt singel-loopslärande istället för dubbel-loopslärande och blir därmed mer av systembevarare trots försöken att ändra arbetssätten.

Igenkännandet kan vara ett hot mot ett effektivt erfarenhetslärande. Igenkännandet har en tendens att förhindra vidare observationer och reflektion och gynna rutinhandlingar. Bara för att man känner igen vissa delar t ex i en ny läroplan, behöver inte den helhet, i vilken dessa delar ingår, vara densamma som man utifrån sina tanketraditioner tenderar att utgå ifrån. Erfarenhetslärande gynnas av att man upptäcker det främmande som ligger inbäddat i det välbekanta. Det obekanta kan då ge en ny innebörd till det välbekanta, vilket gör helheten till något nytt och lockande som till och med kan komma att leda till en rekonstruktion av den egna föreställningsvärlden. En lärandesekvens avslutas när det nya fallit på plats i en omorganiserad helhet. Sökandet efter mening och förståelse, som också lokala organisationer behöver ägna sig åt, innebär ett återkommande övergivande av tillfälliga "sanningar" och föreställningar.

För att få en skola att lära om sina egna aktiviteters slagkraft kan det vara lämpligt att rektor tillsammans med sina medarbetare försöker förstå hur de egna läroprocesserna inom den lokala organisationen ser ut. På många skolor saknar man en mer genomtänkt strategi för att agera som en lärande organisation. Att ha en sådan underlättar lärandet och bidrar till att utveckla en högre genomslagskraft i skolans agerande. De moment som vi ovan diskuterat som kännetecken för en lärande organisation kan tjäna som stöd för att bygga upp rutiner för organisationens lärande. Hållpunkterna hjälper också skolledaren att få syn på hinder och svagheter i detta lärande, som kan vara bra att ha i åtanke om man vill skapa förbättringar i organisationslärandet.

I debatten om ledarskap och ledning inom skola framförs både krav på ett tydligare chefskap och att makt ska läggas ut till dem som är närmast ansvariga för en viss verksamhet. Detta kan te sig motsägelsefullt. Decentralisering där underifrån-strategin ersätter ovanifrån-strategin för styrning har under senare år alltmer setts som det bästa sättet att utveckla skolverksamheten. Att bygga upp lärande organisationer, där lärarnas erfarenhetsbaserade kunskaper tas till vara på ett bättre sätt i utvecklingsarbetet, ingår som en väsentlig del i denna förändringsstrategi.

Vill man få igång en utvecklingsprocess på skolan genom att bygga upp denna som en lärande organisation, bör skolledaren således se till att utmaningar arbetas in i organiseringen. Erfarenhetslärande utan utmaningar tenderar att konservera och stabilisera snarare än förändra. Att som lärare utmana sina kollegors tänkande är på många skolor ett riskfyllt företag då det kan leda till att man hamnar utanför den sociala gemenskapen. Eftersom man inte kan ta för givet att utmaningar ingår som en naturlig del i samspelet kan man som skolledare behöva ägna extra uppmärksamhet åt att få in det utmanande momentet i interaktionen mellan medarbetarna. En ensidig underifrån-strategi kan förstärka den konserveran-

de krafterna i erfarenhetslärandet genom att mötena i huvudsak tenderar att bli bekräftande istället för utmanande. Man kan på det viset bygga upp en organisation, som till sin yttre form är förvillande lik en utvecklande och lärande organisation, men där man försummat själva kärnan i denna - det utmanande mötet.

I den lärande organisationen ersätts inte ett uppifrånperspektiv med ett nerifrånperspektiv utan utvecklingskraften ligger i det utmanande mötet mellan olika perspektiv, där olikheter i uppfattningar och sätten att tillämpa pedagogiska principer tas som utgångspunkt för systematiskt lärande för hela organisationen. En lärande organisation uppstår inte bara för att man skapat lärarlag som fått stor frihet att besluta om hur man ska organisera sitt arbete och som fått makt över delar av de ekonomiska resurserna. En skola blir en lärande organisation först när man utmanar de gemensamma föreställningarna och arrangerar sin verksamhet så att man kan lära sig av denna. Mitt i den känsliga spindelväv, som Hultman (94) liknar skolans inre vid, återfinns rektorn, som bland annat har att leda lärandet i den lokala organisationen.

Delaktighetsstrategi och ledarskap

Det finns risk att man som ledare tappar bort ledarskapet, istället för att omforma det, när mer makt och ansvar läggs ut till medarbetarna. Mer av rektors kraft och tid verkar behöva användas till att bygga upp en gemensam plattform för verksamheten och mindre tid och kraft åt att rektor själv sätter sig in i enskilda frågor. Skolledarens roll som utmanare blir viktigare på en skola där delaktighetsstrategin tillämpas och där man strävar efter att agera som en lärande organisation. Att utmana andras föreställningar underlättas om man har tillgång till andra perspektiv än medarbetarna. Skolledare kan därför behöva exponera sig för sidoperspektiv på skolans verksamhet. Detta kan ske genom att man läser litteratur om andra organisationer och om andra länders skolor, liksom

genom att man möter ledare från andra organisationer än skolor.

Scherps studie (155) av gymnasieskolors ledare visade att rektorer som tidigare varit lärare på den egna skolan och som tjänstgjort länge på skolan och haft undervisning inbakad i skolledartjänsten, var mindre utmanande och mer serviceinriktade än andra rektorer. Om man som ledare har samma perspektiv som medarbetarna har man mindre att tillföra det föreställningskapital som redan finns. Värdefulla perspektivskillnader kan behöva upprätthållas om inte verksamheten ska drabbas av syrebrist och somna in. Med tanke på att samsynen mellan lärare och skolledning i pedagogiska frågor är stor, blir risken avsevärd att utvecklingskraften som ligger i perspektivskillnader går förlorad. Resultat av forskning om nära operativt ledarskap (24, 9, 106) tyder på att visioner, omsorg om den enskilde medarbetaren och intellektuell stimulans är tre viktiga dimensioner i ett ledarskap, som syftar till mer genomgripande förändringar i verksamheten av det slag som förutsätter ett dubbelloop-lärande. Personlig utstrålning, inspiratörsförmåga och förmåga att ge intellektuell stimulans underlättar också (67) ledarskapet på skolor som vill förbättras.

Ledarstilars betydelse för lärares erfarenhetslärande

Senare tids tänkande och forskning om skolledarskap betonar, att det kan vara lämpligt att lämna det pedagogiska ledarskap som innebär att rektor agerar på klassrumsnivå till förmån för ett ledarskap där rektor arbetar med att skapa en gemensam vision eller lägger fast en gemensam värdegrund på hela skolan. Forskare som Cousins (31) pekar också på att det är väsentligt att skolledaren stimulerar utvecklingen av en professionell kultur bland lärarna. I en sådan blir det mer angeläget för medarbetarna att förstå utbildningens inriktning och de kärnvärden som behöver beaktas i verksamheten.

Lärande genom erfarenheter och reflektion, som kan nyttjas för förbättringar tycks underlättas om lärare befinner sig i en

arbetssituation där osäkerhet, ovisshet och brist på struktur inte leder till så hög frustration att man stänger av inflödet av intryck. Hur kan skolledare bidra till att skapa denna grundtrygghet samtidigt som man klarar av att utmana accepterade och många gånger omhuldade vanemönster? Den kunskap som går att vaska fram från forskningen besvarar inte denna fråga direkt. Av sådana breda sammanställningar som under senare år gjorts av forskning om skolledares relation till skolors resultat och förmåga att förbättra sig (108) kan man dock konstatera att reflekterandet är en av hörnstenarna i sådant förbättringsarbete som baserats på erfarenhetslärande. Reflektionsprocesser inom lokala organisationer har en tendens att stanna av när en ny organisering säkrats utifrån erfarenheter, som inte helt stämt överens med tidigare föreställningar. Själva drivkraften i reflekterandet är inkongruensen i organiseringen av "erfarenhetsstoffet". Om nya erfarenheter inte ger upphov till inkongruenser i organiseringen, aktiveras inte den reflektiva processen som ger förutsättningar för fortsatt lärande. Att skapa och hålla liv i inkongruenser i hur medarbetarna organiserar erfarenhetsstoffet blir därmed en viktig del i ett utvecklingsinriktat ledarskap. Som ledare behöver rektor i vissa lägen vara mer av problemskapare än problemlösare.

Rektorer som är mycket följsamma till lärares önskemål om att revidera förändringsarbetet så att det bättre passar in i befintligt undervisningsmönster eller rektorer som överlämnar utvecklings- och förverkligandeansvaret till lärarna, minskar sannolikheten för ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Detta såvida inte de berörda lärarna är hängivna eller besjälade av utvecklingsidén och delar skolans och utvecklingsprojektets värdegrund. Dessa påpekanden, som i hög grad kommer fram i Scherps (155) studie av ledarskap i svenska gymnasieskolor, stöds av vad Huberman och Miles (92) konstaterade i en retrospektiv studie av utvecklingsintensiva skolor.

Om man ser till önskvärt resultat var en lugn inledningsfas ett dåligt tecken. Man lyckades med en friktionsfri implementering genom att minska projektets omfattning och genom att minska kraven på förändringar på handlingsnivå. Denna nedtrappning löste de flesta bekymren under inledningsfasen men man kastade även bort det mesta av de potentiella belöningarna, projektet förvandlades ofta till ett harmlöst och triviale företag.

De flesta av de stormiga och konfliktfyllda projektinledningarna, inklusive de som senare gav de bästa resultaten, förblev ambitiösa, förändringsskapande och i konflikt med det traditionella mönstret, vilket resulterade i stora problem till att börja med, för att sedan ge betydelsefulla förändringar i vardagsarbetet. (92 s 273)

Slutsatsen blir att den inre upplevda nödvändigheten av förändring behöver vidmakthållas genom yttre nödvändighet, ofta manifesterad genom att ledningen håller fast vid den ursprungliga utvecklingsidén.

Huberman och Miles slutsats i sin inträngande studie av förbättringsinriktade skolor är att

Ledare som reagerade positivt och snabbt på krav att anpassa innovationen samtyckte indirekt till en urvattning av projektet och därmed till mer begränsade resultat. De som höll fast vid och var trogna den ursprungliga idén, blev ibland till att börja med intvingade i en obehaglig auktoritär roll, men de klarade av att, under vissa förhållanden, åstadkomma mer omfattande förändringar. (92 s 273)

Det är viktigt att undvika den begripliga men destruktiva tendensen att fly från det komplexa och konfliktfyllda på relevansens bekostnad, om man ska nå framgång med sina utvecklingssträvanden.

Ett serviceinriktat ledarskap

En del skolledare låter erfarenhetslärandet i lärargruppen pågå "ostört". Man förlitar sig på att lärarna kommer fram till den mest ändamålsenliga slutsatsen om lärande och om hur utbildningen bör bedrivas. Man ser som sin främsta uppgift att underlätta för lärarna att förverkliga sina pedagogiska ambitioner, genom att ge dem stöd och anpassa organisationen i

enlighet med deras önskemål. Lärarnas föreställningar ses som färdiga och väl utvecklade. Ett serviceinriktat ledarskap torde enligt Bergs (1990) undersökningar leda fram till att lärare tillskriver sin skolledare en hög grad av legitimitet. Berg har i sin forskning funnit att lärare anser att skolledare ska svara för de yttre arrangemangen vid skolor och lärarna för de inre, d v s undervisningen. Lärarna väntar sig inte att skolledare ska ta kommando över undervisningen. Han konstaterar också att skolledarnas arbetsinriktning inte överensstämmer med den som finns uttryckt i aktuella styrdokument. Blase och Kirby (17) har i USA bekräftat Bergs iakttagelser där de fann att graden av legitimitet beror av rektors sätt att förhålla sig till den egna skolans normer och värderingar vad gäller organisation och pedagogik. Särskilt starkt finner de att rektors legitimitet påverkas av skolledarens syn på elevdisciplin, förmågan att stödja personalen när den blir ifrågasatt, respekt för lärarnas självständighet vad gäller utformningen av det pedagogiska arbetet samt rektors förmåga att leda, utan att det medför pappersarbete eller extra sammanträden från personalens sida.

Det serviceinriktade ledarskapet styrs huvudsakligen av lärarnas föreställningar och slutsatser om pedagogik och organisation. Den serviceinriktade ledaren ser som sin huvudsakliga uppgift att underlätta för lärare att förverkliga sina pedagogiska ambitioner utifrån utgångspunkten att de bör veta bäst, eftersom de har den vardagliga kontakten med eleverna.

Ett utmanande ledarskap.

När en skolledare ifrågasätter lärares reflektioner och slutsatser om lärande och undervisning och hävdar andra slutsatser eller för fram vetenskapliga resultat, som avviker från sådana föreställningar som är förhärskande i lärargruppen, är han/hon utmanande. Skolledaren kan också ifrågasätta den egna skolans kultur eller grundidé, som ofta utgör den referensram utifrån vilken lärarna utgår när de drar slutsatser utifrån sina erfarenheter.

Påverkansmekanismen i detta ledarskap ligger i att skolledaren skapar en inre nödvändighet av förändring hos medarbetarna genom att ihärdigt och envist hjälpa medarbetarna att upptäcka egna inkongruenser i föreställningarna om god pedagogik.

Den utmanande skolledaren kan också förändra den lokala organisationen, i vilken erfarenheterna av undervisningen görs, på ett sådant sätt att lärare tvingas att göra nya erfarenheter som kontrasterar mot de gamla. Härigenom stimuleras lärarna att dra andra slutsatser. Påverkansmekanismen ligger i att skapa en yttre nödvändighet av förändring genom organisationsförändring eller genom att förtydliga omvärldsförändringar.

Schlechty (157) betonar i en framtidsstudie betydelsen av att skolledare är visionärer och hävdar, att om skolledare ska bli visionärer, behöver de lära sig att bli ”bråkmakare”, nya visioner skapar problem. Många av dagens skolledare har enligt Schlechty blivit skolledare därför att de är duktiga på att lösa problem och inte för att de är bra på att skapa problem.

Rektorer som betonar det utmanande ledarskapet, ser lärares föreställningar om lärande och undervisning som ett av flera olika perspektiv där nuorientering och ämnesperspektiv tenderar att dominera. Som skolledare behöver man bidra med ett ledarperspektiv där helhet och framtidsperspektiv dominerar. Det utmanande ledarskapet kan riktas både mot förståelsen och hanterandet av konkreta händelser hos enskilda lärare eller lärargrupper, och mot mer grundläggande föreställningar om lärande och undervisning, som dominerar på skolan och utgör den värdebas mot vilken enskilda händelser tolkas och förstås. Det utmanande ledarskapet kan även komma till uttryck genom att man som skolledare förändrar de organisatoriska förutsättningarna för lärararbetet, så att förverkligandet av andra pedagogiska visioner än vad som tidigare varit gällande underlättas.

Scherp (155) visar att förändringarna i undervisningsmön-

ster samvarierar med rektors ledarprofil och med organisationens utformning. Förändringarna är större på de skolor där rektor utmanar lärarnas föreställningar om lärande och undervisning. Samvariationen med ett serviceinriktat ledarskap är mer komplicerat. På de skolor där rektor är ensam skolledare är samvariationen med elevaktiva undervisningsmönster positiv, medan samvariationen är negativ för de skolor där flera skolledare ingår i ledningsgruppen. Ett tydligt, utmanande och initiativrikt ledarskap samgår med förändring mot mer elevaktiva arbetssätt medan ett ledarskap som karaktäriseras av att invänta lärarnas initiativ till förändringar, har en negativ samvariation med förändrat undervisningsmönster.

Rektorer i den studie som Scherp genomförde, upplever sig själva mer utmanande och mindre serviceinriktade i sitt ledarskap jämfört med ämnesföreträdarens bedömningar. Rektorerna anser sig vara både initiativtagare till förändringar och aktiva påverkare av förändringsprocessen, medan ämnesföreträdarna främst ser rektorerna som initiativtagare till förändringar, som förlitar sig på lärarnas förmåga att ge förändringen ett gott innehåll. Rektorer, som är mer införlivade i den egna skolans lärarkultur, är mer serviceinriktade och mindre utmanande i sitt ledarskap. Rektorer på mindre skolor rekryterade från den egna skolan, vilka arbetat länge som skolledare på skolor med förhållandevis stor ledningsresurs och där undervisning ingår i skolledartjänsterna, är mer serviceinriktade än andra rektorer.

Rektor som konservator eller förändrare

Rektorer bygger upp organisationer som i första hand är internt kongruenta, vilket innebär att de understödjer det rådande undervisningsmönstret på skolan. Den externa kongruensen förefaller vara mindre viktig. Endast 3 av 140 studerade gymnasieskolor i Scherps studie hade organisationer som skulle kunna beskrivas som externt kongruenta det vill säga organisationer som underlättar förverkligandet av elevaktiva

arbets sätt. Rektorerna är utifrån detta mer att betrakta som organisationsledare, där den interna kongruensen är rättesnöret, och mindre av institutionsledare, där den externa kongruensen, det vill säga överensstämmelsen mellan den enskilda skolans intentioner och statens, utgör utgångspunkt för ledarskapet.

En tänkbar förklaring till detta förhållande är att rektorer inte ser det som särskilt viktigt att förändra undervisningsmönstren vid skolan. Rektorer och lärare är enligt deras egen uppfattning mycket samsynta i pedagogiska frågor. En annan förklaring till att så få skolor är externt kongruenta kan vara, att rektorer saknar kunskap om sambanden mellan organisation och undervisningsmönster, det vill säga att man mer ser organisationen som ett sätt att underlätta administrationen, mer än som ett sätt att underlätta respektive försvåra förverkligandet av bestämda pedagogiska inriktningar. Detta synsätt leder till att man diskuterar och beslutar om organisationen, utan att låta pedagogiska överväganden vara den måttstock mot vilken olika organisatoriska lösningar bedöms.

Skolledare inför mötet med framtiden

Vilken hjälp kan man ha av den forskning om skolledare och deras agerande som presenterats här? Forskningsresultat är av olika anledningar sällan helt samstämmiga, och detta gäller även de undersökningar som ligger till grund för denna översikt. Anledningarna kan sökas i skillnader i användningen av grundbegrepp. Skenbart likartade begrepp, som till exempel skolledare eller att leda en skola, kan definieras olika, vilket kan leda till relativt skilda sätt att förstå det som borde vara samma företeelse. Forskare använder sällan samma metoder, vilket också lätt leder till att iakttagelserna leder till olika slutsatser.

Forskning försöker skapa hållbar och generellt giltig kunskap. Den forskning som speglas i den här boken är hämtad från flera decennier och från skilda kulturer. Är forskningen riktigt bra kan den ha lyckats att fånga eviga drag i skolledares framtoning i de lokala organisationer där de verkar, vilka äger giltighet i olika kulturkretsar. En del av den forskning som vi funnit håller säkert sådan klass, men mycket av den har också prägel av sin tid och sitt kulturella sammanhang. Även om det kan finnas anledning att ställa kritiska frågor som

Vilka slutsatser man exempelvis kan dra om skolledarens arbete idag från en femton år gammal undersökning? eller

Vilken hjälp har dagens svenska skolor att veta vad engelska skolledare gjorde i sina storstadsskolor för tjugofem år sedan?

menar vi att en hel del av det som framkommit i litteraturgenomgångarna har giltighet i dagens situation. Denna uppfattning lägger vi till grund för en avslutande diskussion om skolledares arbete och inverkan på lokala skolors utveckling med framtiden i sikte.

Mer realistiska förväntningar på skolledare

Under de senaste tre decennierna har rekryteringen av skolledare blivit belyst genom forskning i Sverige. Den kunskap som kommit fram kan utnyttjas i debatten om inriktningen på rekryteringen av skolledare. Den kan också bidra till realistiska förväntningar på denna yrkesgrupp. De mönster som finns i rekryteringen av skolledare visar, att det fortfarande är en mycket stor andel av de som blir skolledare som kommer från läraryrket, har ungefär tjugo års erfarenhet av detta yrke med i bagaget och är bosatt i den kommun där tillsättningen skett. Även om det kommit in fler skolledare från andra pedagogyrken än grund- och gymnasieskollärare, som förskollärare och fritidspedagoger, visar de som svarar för tillsättningsbeslutningen större öppenhet för andra yrkeserfarenheter som grund för ledarskapet i skolan.

Det bör med denna rekrytering vara klokt att förvänta sig att nya skolledare ska ha svårigheter både att klara av budgetering vid sin skola och göra bokslut för den ekonomiska sidan av verksamheten. Nya skolledare bör vanligen inte heller ha det särskilt lätt att få medarbetarna på skolan att införa nya läroplaner, utvärdera skolans hela verksamhet eller genomföra utvecklingssamtal med medarbetarna som baseras på iakttagelser av de insatser som de gör i sina yrken. Detta så mycket mer som de allra flesta lärare saknar utbildning och erfarenhet av att ansvara för ekonomi, att hantera redovisning och att göra bokslut. Att det bör vara svårt för nya skolledare att få medarbetarna att införa nya läroplaner och att utvärdera skolans hela verksamhet hänger samman med att de allra flesta lärare saknar erfarenhet av att ta ansvar för detta slags aktivi-

teter, leda likartade verksamheter och de inte heller brukar vara bekanta med de instrument och redskap som brukar behöva användas. Att de flesta nya skolledare bör ha svårt att hålla krävande samtal med sina medarbetare har att göra med att det är ovanligt i lärarkarriären att man får ta ett direkt ansvar för att leda kollegor i det vardagliga arbetet. Den mest ledarliktande uppgiften som lärare brukar ha haft möjlighet att lära sig att leda andra lärare genom är att vara ledare i ett arbetslag. I dessa brukar dock ledarskapet vara reducerat till en administrerande uppgift av sammankallande slag och sällan vara fylld av det slags ledarskap som innebär, att man har rätt att ställa krav på medlemmarna i gruppen, avge reaktioner på gjorda insatser och att svara för belöningar.

Här kan utbildning av blivande eller nyblivna skolledare sättas in för att avhjälpa dessa svagheter i ledningskonstruktionen som skolor dragits med över årtionden. Under åttiotalet tog kommunerna på sig att svara för en introduktionsutbildning av nya skolledare, framförallt med sikte på att göra dem skickliga i den kommunala administrationen och den kommunala ekonomin. Staten skulle svara för träningen av de nya skolledarna att klara av att leda medarbetarna i utvecklingen av verksamheten. Dessa insatser förefaller behöva fräschas upp. Under de senaste åren verkar många kommuner ha glömt bort att denna överenskommelse existerar och staten har snävat in sin rektorsutbildning i allt för hög grad mot att lära de nya skolledarna trohet mot målen. Rektorer behöver ha en tidig utbildning både i ekonomistyrningen av den lokala organisation som de är satta att leda och i ledning av den pedagogiska verksamheten. Det senare kräver att rektorerna inte bara tar till sig kunskaper om målen och deras bakgrund, utan också kunskaper om hur man bedömer kvaliteten på den egna skolans verksamhet och hur man kan leda förbättringen av denna.

Rektor är chef med stora befogenheter

När rektorer uppträder som chef för sina medarbetare på sin skola, vilket är nödvändigt vid uppgiften att genomföra utvecklingssamtal eller vid den individuella lönesättningen av lärarna, utmanar samtidigt rektor mycket gamla och djupt rotade föreställningar bland sin personal om vad en rektor är. Den historiska forskningen påminner om att rektorer och överlärare under lång tid betraktats som lärarkollegor som tagit på sig en nödvändig uppgift - att administrera verksamheten kring läraruppgiften - men som fortsätter att vara en av kollegorna. Att ta del av denna forskning är synnerligen nödvändigt för den som är skolledare och som kan behöva förstå ursprunget till reaktioner bland forna kollegor eller nya medarbetare på det egna chefskapet. Genom att beakta de historiska utgångspunkterna för yrket blir det förstaeligt att människor inte bemöter rektor som person utan mer som en abstrakt roll i en modern tappning, som nödvändigtvis stämmer med den historiskt rotade föreställningen.

Forskningen kan således bidra till att rikta realistiska förväntningar på nya skolledare och för att hjälpa nytillsatta skolledare att inifrån förstå sin nya yrkessituation. Den bild av förväntningarna som växer fram från dessa systematiska iakttagelser pekar samtidigt på behovet av att skolledare får hjälp att växa in i den moderna rektorsrollen som i många avseenden skiljer sig från forna tiders skolledarskap. Dagens rektorer lever i skolor där de och deras personal har möjligheter att fatta beslut om användningen av i stort sett alla resurser som ställs till skolans förfogande. För bara ett kvarts sekel sedan förfogade den enskilda skolan själv bara över ungefär fyra till fem procent av dessa resurser. Skolor tillåts i dagens läge utforma sitt inre liv i betydligt högre grad efter de egna tankarna, behoven och nödvändigheterna än vad som var fallet i forna tiders skolor. Samtidigt ställs andra krav på skolorna och på ledarskapet där. Framförallt ökar förväntningarna på att både rektorer och lärare ska bete sig rationellt och systematiskt på

sina skolor. Bakgrunden finns till en del att söka i iakttagelser av att skolor inte förmår möta alla barn och ungdomar, vilket leder till utstötning och slöseri med mänskliga resurser.

Förväntningar på ökad systematik

Allvaret har stärkts i kraven på utvärderingar av skolornas insatser, så att det blir möjligt att klargöra hur resultaten i form av elevernas lärande hänger samman med lärarnas insatser. Rektor har en självklar huvudroll i arbetet med att få till stånd sådana utvärderingar och att få medarbetarna och omgivningen att använda dem. Arbetsuppgiften ställer tydliga krav på att rektorer förmår uppträda som chefer och ställa bestämda krav på sina medarbetare att inte bara sköta sina egna specialistuppgifter vid skolan, som till exempel att svara för undervisningen i särskilda ämnen eller för särskilda åldersgrupper, utan också att sätta av tid för att delta i de gemensamma granskningsuppgifterna. Till grund för utvärderingen ligger skolans planer, såväl den nationella läroplanen och den kommunala skolplanen som skolans egen lokala arbetsplan. Utvärderingarna ska baseras på dessa nedtecknade ambitioner. Staten ställer sedan ett par år dessutom krav på skolorna att de ska prestera en egen redovisning av kvaliteten på skolans insatser. Kvalitetsredovisningarna kräver systematiska utvärderingar som åter faller tillbaka på rektors ledarskap.

För att kunna svara på dessa moderna förväntningar behöver skolledare vara väl insatta både i utvärderingsverksamhet och i hur den systematiska kunskapen om skolors inre liv utvecklats. Vi har speglat en del av den senare kunskapsbildningen i den här boken genom att forskningen om hur skolledarskap och skolors framgång hänger samman. Genom att sprida kunskaper kan skolledaren förbereda systematiska utvärderingar av den egna skolan bland sina medarbetare om skolans inre liv och den socialpsykologi som frodas där. Sådan kunskap finner skolledaren i en del av de texter (se till exempel 188, 54) som återfinns i vår referenslista. För att kunna

hjälpa sin personal att se hur den egna skolan fungerar behöver rektor också själv lära sig att iaktta hur gestaltningen skett av den egna skolans interna kommunikationssystem, dess makt- och ansvarsfördelning, dess normsystem, dess belöningssystem, dess tidsbudgeteringssystem, dess grupperingsystem och dess öppenhet mot omvärlden. Först då rektor klarar av att få sina medarbetare att dela denna kunskap, kan den läggas till grund för de kritiska granskningar som utvärdering innebär.

Vetenskaplig kunskap som hjälp i det lokala förbättringsarbetet

Dagens rektorer förväntas ta ett betydande ansvar för förbättringsarbetet på skolan. För att klara av denna uppgift kan den forskningsbaserade kunskapen också vara till hjälp. Vi har i hög grad uppmärksammat sådan forskning som sökt relatera skolledares insatser till skolors resultat. Vi har visat, att forskningen långt ifrån kommer med någon entydig bild, som skulle kunna läggas till grund för ett enda recept på gott skolledarskap. Det rena raka sambandet mellan rektors beteende och elevers lärande återfinns inte i den seriösa forskningslitteraturen, även om påståendena om att det skulle finnas sådana relationer förs fram här och var i skoldebatten. Men en hel del av de resultat som forskningen kommit fram till kan läggas till grund för slutsatser om vad det är realistiskt att förvänta sig av skolledare, vad det kan vara angeläget att leta efter i samband med rekrytering av skolledare och vad det kan vara angeläget att rektorer utvecklar i den egna yrkesverksamheten.

Att äga pedagogisk insikt

Statens krav att sökande till rektorstjänster ska äga ”pedagogisk insikt” för att vara behörig förefaller utifrån forskningslitteraturen vara ett mycket välbetänkt krav. För att den skola som rektor leder ska kunna få bra inlärningsresultat behöver lärarna vara skickliga såväl på att diagnosticera inlärning, finna varierade lösningar på hur elever ska kunna lära sig,

förmå att leda elevernas varierade lärande, klara av att systematiskt följa upp elevernas ansträngningar som att förmå hålla liv i deras vilja att fortsätta att lära. Rektor ska klara av att leda lärarna i dessa många verksamheter och behöver därför själv ha djupgående insikter i arbetets olika delar.

Det finns skäl att stanna upp inför innebörden i kravet på pedagogisk insikt. Djupa kunskaper inom inläringsteori samt hur man omsätter dessa teorier i undervisningsmönster för att hjälpa de lärande att erövra värdefull kunskap, är en del av denna pedagogiska insikt. Ett annan viktig del är att kunna analysera samband mellan undervisningsmönster och utveckling av olika förmågor hos de lärande. I den moderna skolan behöver skolledare och lärare ha ett fördjupat kunnande kring frågor som: Vilket undervisningsmönster gynnar utvecklingen av aktiva, ansvarstagande människor med god samarbetsförmåga?

Att kunna analysera samband mellan pedagogisk inriktning och utformning av skolans organisation är ytterligare ett viktigt delområde inom kompetensområdet pedagogisk insikt. Utan denna senare förmåga finns risk för att rektorer bygger upp organisationer, som missgynnar den pedagogiska utveckling som man strävar efter. Den pedagogiska medvetenheten bland skolans lärare förefaller inte bygga på djupkunskaper om inläringsteoriernas koppling till undervisningsmönster eller organisation, trots att lärare rekryterats till skolledartjänster under lång tid. De lärare som blivit skolledare tycks inte i särskilt stor grad ha använt sin pedagogiska insikt till att analysera detta slags samband och dragit konsekvenser av analyserna för att finna bra sätt att organisera verksamheten i skolorna. Tradition snarare än medvetna pedagogiska ställningstagande verkar ha styrt mycket av verksamheten inom skolan. Rektorer har fortsatt att tänka som lärare och fortsatt att utgå från traditionsmättade erfarenheter som snarast framstått som orubbliga självklarheter, vilket lett till att skolor fortsatt att använda lösningar som finns att söka mycket långt tillbaks i

tiden (50). Man kan därför ställa sig tveksam till att rekrytera skolledare från skolans värld. Det kanske skulle gynna skolornas utveckling att pröva fler ledare som skaffat sig sin pedagogiska insikt i andra organisationer än i skolor. Kanske skulle de skolledarna bidra med bättre utmaningar än vad de inifrånkommande rektorerna gör?

Forskningen ger lite ledning för en sådan chanstagnung. Rektorer som har modet att skapa utmanande möten i förhållande till sina medarbetare förefaller enligt forskningen dock bättre bidra till en skola där utveckling utgör adelsmärket snarare än stillestånd. Förmågan att skapa utmaningar för den egna personalen tycks kräva att rektor inte enbart är väl orienterad om det pedagogiska arbetets framsteg, utan rektor förefaller också behöva följa med väl i samhällsutvecklingen och vara insatt i framtidsfrågor, för att i god tid kunna se till att de pedagogiska konsekvenserna av samhällsförändringar diskuteras på den egna skolan. I några kommuner har man vågat ta risken att anställa ekonomer, eller personer med annan icke-pedagogisk bakgrund som rektorer, vilket kan föra in andra perspektiv på skolverksamheten. Resultaten i åtminstone en av de många redovisade studierna i denna bok (155) talar emot en sådan rekrytering, om inte de nya rektorerna samtidigt besitter kunskaper inom sådana pedagogiska delområden som beskrivits, så att de kan utmana de föreställningar om lärande och undervisning som finns på den egna skolan.

Användningen av forskningen om framgångsrika skolor

Vill man dra praktiska slutsatser av forskningen om effektiva skolor och ledarskapet där, kan det vara viktigt att ta del av de omfattande invändningar som hela forskningsansatsen mött (16). Kritikerna vänder sig bland annat mot att skolan görs till deltagare i en internationell tävling där alltför enkla kriterier tas som mått på framgång och får tjäna som tillhygge i den skolpolitiska debatten. Svårigheterna att göra jämförelser mellan olika skolor och skolsystem beaktas inte. Den ekonomism

som präglar diskussionen om utbildningen är ett utslag av en nyliberal strävan att lägga ensidiga marknadsperspektiv på skolan. Genom att ta reda på vilka skolor som är effektiva och ineffektiva riskerar man att stanna vid att finna syndabockar, så att man slipper söka i djupare sociala orsaker till att skolor fungerar olika, ompröva en orättvis resursfördelning eller gå till grunden med människors tillkortakommanden. Det finns en påtaglig risk att elever med särskilda behov glöms bort. För vem ska skolan vara effektiv? är en av de mest kritiska frågorna som behöver upprepas gång på gång vid studierna av forskningslitteraturen.

Kritikerna av forskningen om framgångsrika skolor anför vidare, att undersökningarna oftast intresserat sig för skillnader mellan väl fungerande skolor och/eller skolledare och de som fungerat mindre väl. Däremot visar forskarna inom detta fält inte hur sådana skillnader uppstått och vad som kan göras åt dem. Det kan ju vara så, att det behövs ett speciellt ledarskap för att förbättra en dåligt fungerande skola men ett annat för att upprätthålla effektiviteten om skolan redan är framstående. Den mesta kritiken tycks inte inriktad på forskningen om effektiva skolor som sådan, utan gäller mer hur den utnyttjas. Används den för att fördjupa förståelsen av hur skolor fungerar eller nyttjas den för att pricka skolor som kanske oförskyllt fått ett resultat som är underlägset andras på grund av sämre utgångsläge eller en felaktig skolpolitik? Det har också i denna forskningsgenomgång påtalats att resultaten ofta bygger på alltför snäva definitioner av vad som menas med en effektiv skola. En förklaring är säkert att forskaren här, liksom när det gäller andra komplicerade problemområden, måste förenkla och renodla för att kunna pröva sina hypoteser.

Det finns många omständigheter att ta hänsyn till om man vill utnyttja vad som kommit fram vid forskning om skolledarskap. Resultaten är framtagna i skolmiljöer med stora olikheter och de saknar enhetlighet i begreppsapparat och metoder. Detta ska inte ses enbart som en nackdel. I de fall resultaten

ändå pekar i samma riktning, kan detta innebära att man lyckats fånga sidor i ledarskapet inom skolan som är av generell giltighet.

Försiktig enighet bland forskarna

Forskarna är försiktiga när det gäller att dra generella slutsatser om hur ledarskapet i skolan skall utövas. Ett ledarbeteende som fungerar på en skola kanske inte alls går att tillämpa i ett annat sammanhang. En anpassning måste alltid ske efter de lokala förhållandena. Detta innebär bland annat att hänsyn måste tas till de yttre villkor som påverkar verksamheten såsom närsamhället och ramarna för skolan. Det har exempelvis visat sig att elevgruppens socio-ekonomiska sammansättning kan påverka hur ledningsarbetet utformas. Det finns bland forskarna en påtaglig enighet om att skolledaren har betydelse för hur väl skolan fungerar. När det gäller att förklara hur skolledaren påverkar resultatet av skolans verksamhet är man nu mindre säker än för något decennium sedan. Medan man tidigare uppfattade att initiativet låg hos skolledaren som direkt kunde påverka skolans resultat, resonerar man numera utifrån en samspelsmodell. Enligt denna får skolledarens arbete sina effekter på elevernas kunskapsutveckling via personalen genom en interaktion mellan alla berörda, där också skolledaren påverkas.

Två typer av ledarskap har nämnts vid genomgången av forskningslitteraturen och som här benämns *förhandlande* och *utvecklande*. Det första är framför allt anpassat till en regelstyrd skola, där det gäller att få verksamheten att fungera efter de bestämmelser och anvisningar som gäller. Det finns en enighet om att den decentraliserade och mål- och resultatstyrda skolan kräver ett ledarskap av den andra typen. Karaktäristiskt för denna är att skolledaren strävar efter att utveckla en skolkultur som kännetecknas av samarbete och professionalism, söker främja lärarnas utveckling och hjälpa dem att lösa gemensamma problem på ett effektivare sätt.

Samstämmighet tycks råda om att skolledaren har stor betydelse när det gäller att tolka skolans uppdrag, att göra målen tydliga och skapa uppslutning kring dem. Eftersom skolans mål är resultatet av politiska sammanjämkningar får uttolkningen av målen en politisk innebörd. Här måste skolledaren personligen kunna ta ställning och tillsammans med personalen finna tolkningar som vinner anslutning och som sedan kan utgöra grunden för arbetet. Det gäller vidare att föra ner målen i sådana termer att de så långt möjligt går att utvärdera.

Inbyggda svårigheter i styrsystemet

Som framhållits redan inledningsvis finns det komplikationer med skolans mål- och resultatstyrning. Samtidigt som skolor möter kravet på en likvärdig utbildning, har de inte samma förutsättningar att nå de nationella målen. Detta gör det svårt att jämföra skolors resultat, och personalen på en enskild skola kan känna osäkerhet vid värderingen av det egna arbetet. Styrsystemet förutsätter att det går att ta fram en tydlig bild av skolans resultat, som gör det möjligt att fatta väl underbyggda beslut om det fortsatta arbetet. Om utgångspunkten är några få, entydiga och lätt mätbara variabler går det säkert att skaffa sig en uppfattning om var den egna skolan står och vad som behöver göras inom specifika områden. Föreställningen att man genom resultatredovisningar av skolans samlade uppdrag ska kunna "styra" skolans hela verksamhet är dock, och kommer sannolikt att förbli, en illusion.

Det framhålls ofta att målen för skolan formuleras centralt, men att det sedan ankommer på skolorna att välja medel för att nå dem. Detta är en ofullständig bild av samhällsuppdraget. Liksom målen är vägarna att nå dessa preciserade. Skolan är inte bara målstyrd utan också processtyrd, vilket framgår av läroplanerna. Där anges riktlinjer för hur arbetet i skolan skall gå till. Framför allt de övergripande målen för skolan är svåra att ange i utvärderingsbara termer. Därför det är nödvändigt

att i stället beskriva hur de ska uppnås. Ibland kan säkert personalen uppleva att målen och de föreskrivna processerna är motstridiga. När exempelvis eleverna ska ta ökat ansvar för sina studier och själva söka kunskap kan detta uppfattas som slöseri med tid från faktainlärningsynpunkt. Kortsiktiga ämnesmål, vilka anges i kursplaner och i betygskriterier, kan snabbare nås med andra medel än mera långsiktiga övergripande mål.

Ledare för kulturförändring

Eftersom skolan är såväl mål- som processtyrd räcker det inte med att skolledaren tolkar och för fram målen. Det gäller också att driva en utveckling mot arbetsformer som är förenliga med läroplanen. Detta är en känslig uppgift eftersom skolledaren kommer in på vad lärarna upplever som sina revir. Forskningen om mötena mellan skolledare och lärar- och skolkulturer har visat hur komplicerad denna uppgift är. Iakttagelse från de systematiserade undersökningarna tyder på att skolledaren inte ska gå in i en föreskrivande och styrande expertroll. Det gäller oftare att få igång en fortlöpande pedagogisk dialog på skolan, som alla lärare är engagerade i och där diskussionen förs i en anda av öppenhet. För att dessa kritiska samtal i den lokala skolan ska bli lönsamma för skolans effektivitet förefaller det vara så, att de som arbetar där är beredda att kritiskt granska hur de själva och andra arbetar.

Skolledaren har en viktig uppgift som ledare för denna kollegiala samverkan, som syftar till att skapa och vidmakthålla en norm om kontinuerlig förbättring av skolans verksamhet. I den forskning (se bland annat 173) som koncentrerat uppmärksamheten på rektorers möte med den lokala kulturen vid skolor konstateras, att framgångsrika rektorer leder genom engagemang, inte genom auktoritet. Människor följer effektiva ledare genom att de delar ledarnas visioner; inte för att de är rädda för vad som ska drabba dem om de inte följer ledaren. Annan forskning (130) pekar på vikten av att den som är

rektor anpassar sina strategier för att förbättra skolans inre arbete till den utvecklingsnivå som skolan befinner sig på. De flesta rektorer får genom sitt tidigare lärarskap och sin situation som skolledare små möjligheter att lära sig känna igen skolors utvecklingsläge. Detta eftersom man under en karriär inte hinner studera särskilt många skolor mer ingående. Forskare får genom sitt annorlunda yrke större möjligheter att iaktta hur sådan utvecklingsskeden ser ut. Labil jämvikt, upplevd obalans, uppfattad obalans, accepterade utvecklingsuppgifter, institutionalisering av utvecklingsuppgifter samt problemlösande och självförnyande utvecklingskapacitet är sådana skeden som har iakttagits och som vart och ett kan kräva olika ledarinsatser för att skolan ska ta nya utvecklingssteg (130). De iakttagelser som forskarna gjort inom dessa områden är inte bara angelägna för skolledare att ta del av utan kanske i än högre grad för de beslutsfattare som anställer skolledare.

Utkik mot systemets konkurrenskraft

Som vi nämnde i inledningen till detta resonemang, ses idag utbildning ofta ur ett marknadsperspektiv. Ett effektivt utbildningssystem ger ett land fördelar i den internationella konkurrensen. Det finns en risk med denna starka betoning av utbildningens nationalekonomiska värde. Perspektivet blir alltför snävt och det är lätt att glömma, att skolan inte bara har samhällsmål som rör hur individen skall kunna vara nyttig för landet. Skolan har också andra viktiga mål som rör elevens personliga utveckling i vidare mening. Det gäller individens möjligheter att odla sina talanger och intressen utan tanke på samhällsnyttan.

Samtidigt finns det anledning att reflektera över vad det är i utbildningssystemet som framför allt stärker ett lands konkurrenskraft. Jämförande undersökningar av provresultat från olika länder får ibland utgöra det enda underlaget för omdömen om utbildningens kvalitet. Vad innebär det för ett lands

konkurrenskraft om det i jämförelse med andra har lägre genomsnittligt provresultat i exempelvis matematik bland eleverna på ett visst åldersstadium? Det är svårt att veta något om detta. Många ämneskunskaper som skolan ger är utomordentligt viktiga för en individs möjligheter att klara kommande uppgifter i arbetslivet. Vad som också betyder mycket är hur skolan utvecklar sådana sidor hos eleven som självförtroende, kreativitet, uthållighet, samarbetsförmåga, goda arbetsvanor, initiativförmåga o s v. Här är arbetsformerna i skolan betydelsefulla. Goda ämneskunskaper och utvecklingen av eleverna i vidare bemärkelse går säkert ofta hand i hand, men så behöver inte nödvändigtvis vara fallet. Det kan rent av vara så att en snäv och hård styrning av undervisningen ger goda ämneskunskaper men sker med arbetsformer som inte gynnar elevens allsidiga utveckling och därför kanske inte heller gynnar samhället. Strävan att effektivisera utbildningen måste därför utgå från läroplanernas breda syn på skolans uppdrag, men den bör också inriktas på att utveckla arbetsformer som står i harmoni med och gynnar målen.

Vilka följder får den aktuella synen på utbildningen som en marknadsfaktor för skolledarens roll? Hur påverkar förebilder från näringslivet ledarskapet i skolan? Är det chefen med de hårda nyporna som snabbt får sitt företag på fötter genom djärva beslut som kanske går ut över grupper av anställda? Vilka konsekvenser har det för ledarskapet i skolan när man hämtar förebilder från länder där skolan drivs mera på kommersiell bas och utifrån andra värderingar och styrinstrument än i Sverige? Hur ska tron på konkurrensens positiva effekter kunna förenas med läroplanernas övergripande syn på skolans fostrande roll? Det finns risk att pressen på skolan leder till ökad utslagning inte bara bland elever utan också bland personal och ledning. En sådan utveckling är oacceptabel om skolan ska kunna tjäna som förebild när det gäller tolerans och solidaritet. Det går därför inte att okritiskt hämta model-

ler utifrån, utan ledarskapet i svensk skola måste utvecklas utifrån de villkor som gäller just i vårt land.

Vilka svar som framtiden bär med sig på sådana frågor som vi pekar på ovan vet vi inte. För att rektorer ska kunna föra sina skolor in i framtiden så att de ger goda resultat i form av kunniga och socialt väl utvecklade vuxna, fordras att skolledare sätter av tid, såväl för att följa diskussionen om utbildning som en del i den nationella konkurrenskraften, som för att våga spekulera om vad framtiden kräver av de egna eleverna. Kanske ligger den svåraste utmaningen för dagens rektorer i att få tiden att räcka till när de närliggande administrativa, ekonomiska och människovårdande insatserna åter upp varje försök att blicka in i framtiden eller att spana runt om i omvärlden för att kunna lägga märke till smygande förändringar.

Skolledare behöver här gå närmast demonstrativt fram på sina skolor. Visa sina medarbetare att de själva sätter av tid för läsning, för promenader på datornäten och för att i lugn och ro få reflektera om framtiden. Sådana demonstrativa tidsdispositioner kommer bara till där skolledare förmår att klargöra de egna förväntningarna på yrkesrollen "rektor" i dialog med sina medarbetare och med dem som har att fatta beslutet om den egna skolan. Framtidsinriktade rektorer är till gagn för skolors möjligheter att lyckas med sitt uppdrag. Det finns full anledning att nyttja också forskningens erfarenheter för att gynna framväxten av detta sätt att sköta ledaruppgiften.

Litteratur

1. Adizes, I. (1980). *Ledarskapets fallgrovar*. Malmö: Liber.
2. Ahlsson, I. & Svahn, H. (1983). *Om hälften vore kvinnor: Skolledarskap i könsrollsperspektiv*. Stencil. Linköping: Pedagogiska institutionen. Linköpings Universitet.
3. Alexandersson, M. (1994). Focusing Teacher Consciousness: What Do Teachers Direct Their Consciousness towards During Their Teaching i Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (eds.), *Teachers' Minds and Action* (pp. 139-149). London and Washington, D.C.: The Falmer Press.
4. Allen, L. & Lunsford, B. (1995). *How to Form Networks for School Renewal*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Anderson, G. L. (1996). The Cultural Politics of Schools: Implications for Leadership i Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 947-966). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
6. Angus, L. (1996). Cultural Dynamics and Organizational Analysis: Leadership, Administration and the Management of Meaning in Schools i Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 967-996). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
7. Argyris, C. & Schön, D.A. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass. USA: Addison-Wesley.
8. Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem* (SKARP). Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
9. Aviola, B.J & Bass, B.M. (1988) Transformational leadership, charisma and beyond i Hunt, J.G., Baliga, B.R., Dachler, H.P. och Schiesheim, C.A. (eds.), *Emerging leadership vistas* (11-28) Lexington, Mass. USA: Lexington Books.

10. Bass, M.B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Glencoe. Ill.:The Free Press.
11. Beckman, B. (1994). Skolans decentralisering - bakgrund och möjligheter. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s. 80-93). Lund: Studentlitteratur.
12. Berg, G. (1990). *Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. Pedagogisk forskning i Uppsala 92. Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet.
13. Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare*. Pedagogisk forskning i Uppsala 118. Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet.
14. Berg, G. (1995). *Skolkultur nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
15. Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
16. Bjork, L. G. (1993). Effective Schools- Effective Superintendents: The Emerging Instructional Leadership Role. *Journal of School Leadership*. Vol 3, May 1993, 246-259.
17. Blase, J. & Kirby, P.C. (1992). *Bringing Out the Best in Teachers. What Effective Principals do*. Newbury Park, Cal.: Corwin Press.
18. Block, P. (1987). *The Empowered Manager*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
19. Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet. Om hur kvalitetssäkring, beslutsfattande, normer, grupperingar och arbetssätt inverkar på skolornas utvecklingsarbete*. Arbetslivsrapport 1998:27. Solna: Arbetslivsinstitutet.
20. Bosker, R.J. & Witziers, B. (1995). *School Effects - Problems, Solutions and Meta-Analysis*. Rapport presenterad vid 8th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Leeuwarden, Nederländerna.
21. Bosker, R.J. & Visscher, A.J. (1999) Linking School Management Theory to School Effectiveness Research i Visscher, A.J. (red.), (1999) *Managing Schools Towards High Performance. Linking School Management Theory to the School Effectiveness Knowledge Base*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
22. Boyan, N. (ed.). (1988). *Handbook of research in educational administration*. New York: Longman.

23. Boyd, W. L. (1998). Environmental Pressures, Management Imperatives, and Competing Paradigms in Educational Administration i *Exploring New Horizons in School Leadership - conference proceedings*, 1998. Skrifter från Centrum för Skolledarutveckling 1998:4. Umeå: Centrum för Skolledarutveckling, Umeå universitet.
24. Burns, J.M. (1979). Two excerpts from leadership. *Educational Leadership*, 36, 380-383.
25. Calhoun, E. & Bruce, J. (1998). "Inside-Out" and "Outside-In": Learning from Past and Present School Improvement Paradigms i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1286-1298). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
26. Carlgren, I. (1998). Vilka glasögon behöver skolan? *Skola i förändring. En antologi om lärande på andra villkor* (s. 103-128). Stockholm: Lärarförbundet.
27. Christensen, G. (1992). *The changing role of the administrator in an accelerated school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, San Francisco.
28. Coleman, J.S. m fl (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
29. Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
30. Coombs, P.H. (1968). *Utbildningens världskris. Utbildningsexplosionen i u-land och i-land*. Stockholm: Bonniers.
31. Cousins, J.B. (1996) Understanding organizational learning for educational leadership and school reform i Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. och Hart, A. (1996) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
32. Dalin, P. (1982). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
33. Dalin, P. (1994). *Utbildning för ett nytt århundrade Bok 1*. Stockholm: Liber Utbildning.
34. Dalin, P. (1994). *Skolutveckling Teori Bok 2*. Stockholm: Liber Utbildning.

35. Dalin, P. (1998). Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1059-1073). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
36. Dalin, P., Rolf, H.-G. & Kleekamp, B. (1993). *Changing the School Culture*. London and New York: Cassell.
37. Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1982) *Corporate Cultures* Reading, Mass.: Addison Wesley.
38. Dewey, J. (1938/1965). *Experience and education*. (Seventeenth printing). New York: Collier Books.
39. Drake, I och Solberg, A.K. (1996). *Kvinnor och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
40. Dunlap, D & Schmuck, P.A., (eds). (1995). *Women Leadership in Education*. New York: State University of New York Press.
41. Edmonds, R. (1979). Some Schools Work and More Can. *Social Policy*, 9, 28-32.
42. Edvardsson, B., Andersson, T., Sandén, M. & Waller, B. (1998). *Mätning av tjänstekvalitet i praktiken*. Lund: Utbildningshuset, Studentlitteratur.
43. Ekholm, H. (1984). *Skolledarskapets rötter. Histotien om folkskolan och dess ledning 1842-1942*. Skolledarutbildningens skriftserie nr 10. Linköping: Skolledarutbildningen.
44. Ekholm, M. (1986). *Fjorton nordiska skolor ser på sin egen utveckling. Sammanfattning av skolornas slutrapporter i samarbetsprojektet Organisationsutveckling i skolan*. Stencil. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
45. Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet i Mattsson, I. (red.), *Att utveckla gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
46. Ekholm, M. (1988). Skolledarskap, forskning och några svenska funderingar i Tiller, T. (red.) *Ledelse i en skole i utvikling*. Tano. Oslo.
47. Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola i Svedberg, L. & Zaar, M. (red.), *"Skolans själ"*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
48. Ekholm, M. (1990). *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor*. (Vol. 77). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

49. Ekholm, M. (1995). Skolledningen och förbättringen av skolan: Longitudinella perspektiv i Wingård, B. (red.) *Hur har rektor det egentligen?* s. 92-103. Dokumentation av konferensen vid Loka Brunn den 8 och 9 maj 1995. Göteborg: Gothia.
50. Ekholm, M. (1995). De ovetandes förstenade konsumtion av de vetandes vett i *Nordens tidning*, nr 3. 32-35.
51. Ekholm, M. (1999). Styrning av skolor i Europa i skärningspunkten mellan centralism och decentralism i Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. (red.) (1999). *Friare skola*. Lund: Studentlitteratur.
52. Ekholm, M. (1998). *The knowledge base on school improvement. Some thoughts about what is known and what actions are taken*. Paper presented at the International Workshop The Challenge of School Transformation: What Works? February 26th-28th, 1998 at the Max Planck Institute for Human Development, Berlin.
53. Ekholm, M. & Sandström, B. (1982). *Skolledarskap och skolledarroll. En enkätundersökning*. Skolledarutbildningens skriftserie, nr 9. Linköping: Skolledarutbildningen.
54. Ekholm, M. & Fransson, A. (1987). *Skolans socialpsykologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
55. Ekholm, M. & Trier, U. P. (1987). The concept of institutionalization: some remarks i Miles, M. B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (eds.), *Lasting School Improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven/Amersfort: ACCO.
56. Ekholm, M. & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor - nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*. Köpenhamn: Nord.
57. Ekholm, M & Lindvall K. (1995). *Arbetsatmosfären i Örebro skolor. En enkätbelysning 1992 och 1994*. Karlstad: Utvärderingsinstitutet vid Högskolan i Karlstad.
58. Ekholm, M. & Kull, M. (1996). School climate and educational change: Stability and change in nine Swedish schools. *EERA Bullentin*. No. 2, July 1996.
59. Ekholm, M. & Lindvall, K. (1997). *Tillsättning av skolledare - rörelser i tiden*. Forskning om Skola och Barn. Forskningsrapport 97:12, Samhällsvetenskap. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
60. Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change. Reform, resistance and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

61. Falk, T. & Sandström, B. (1995). *Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag - en balansakt på slak lina*. En arbetsrapport inom Skolverkets projekt "Samverkan mellan statlig rektorsutbildning och kommunal ledarutbildning". Stockholm.
62. Fayol, H. (1925). *Industrial and General Administration*. Paris: Dunod.
63. Franzén, K. (1999). *Manligt och kvinnligt skolledarskap. Finns det skillnader som kan kopplas till könstillhörighet*. Stencil. Karlstad: Utbildningsvetenskapliga institutionen. Karlstads Universitet.
64. Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
65. Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
66. Fullan, M.G. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
67. Geijsel, F., Slegers, P. & van den Berg, R. (1996). *The need for transformational leadership in large-scale innovations*. Paper presented at the EERA-conference in Seville September 1996.
68. Goldring, E.B. & Rallis, S.F. (1993). *Principals of Dynamic Schools. Taking Charge of Change*. Newbury Park, Cal.: Corwin Press
69. Goldring, E.B. & Pasternack, R. (1994). Principals' Coordinating Strategies and School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, No. 3, 239-253.
70. Granström K. & Stiwne, D. (1982). *Förledd skola - eller man får den skola man förtjänar*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
71. Hall, G.E., Zigarmi, P.K. & Hord, S.M. (1978). *A Taxonomy of Interventions: The Prototype and Initial Testing*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
72. Hall, G.E. & George, A.A. (1997). *Principal change facilitator style: The concept, six underlying scales, and its measurement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
73. Hallerström, H. (red.). (1997). *Kreativa lärmiljöer. En studie av högsta-dieskolor*. Malmö: Rektorsutbildningen, Södra regionen, Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
74. Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*. Maj 1986, 328-355.

75. Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, Vol 96, No 5, 527-549.
76. Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, No. 2, 157-191.
77. Hameyer, U., Akker, J. v. d., Anderson, R.D. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of Productive Schools. An International Study of Institutionalizing Activity-Based Practices in Elementary Science*. New York: State University of New York Press.
78. Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
79. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. Svensk utgåva 1998 *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
80. Hargreaves, A. (1996). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries Between Research, Policy, and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analyses*, 18(2), 105-122.
81. Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1996). *Understanding teacher Development*. New York: Cassel.
82. Hart, A. & Bredson, P. (1995). *The principalship. A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.
83. Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
84. Helgesen, S. (1991). *Ledarskap på kvinnors vis*. Stockholm: Svenska Dagbladet.
85. Herlin, H. (1980). Om kvinnor och skolledarskap: En intervjuunder sökning i *Fler kvinnor som skolledare*. Betänkande utgivet av utredning en om kvinnliga skolledare. SOU 1980:19. Stockholm: Utbildningsdepartementet, s 165-256.
86. Hersey, P. & Blanchard, K. (1969). *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources*. London: Prentice Hall.
87. Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

88. H.M.S.O. (1967). *Children and Their Schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education. Research and Surveys. London: Her Majesty's Stationary Office.
89. Hopfenberg, W.S., Levin, H.M., Chase, C., Christensen, S.G., Moore, M., Soler, P., Brunner, I., Keller, B. & Rodriguez, G. (1993). *The accelerated schools. Resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
90. Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
91. Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
92. Huberman, M.A. & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London: Plenum Press.
93. Hultman, G. (1989). The State of the Art of School Administration: A Review of Facts and Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2, 123-162.
94. Hultman, G. (1998). *Spindlar i känsliga nätverk. Skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Linköping: Skapande vetande. Linköpings universitet.
95. Hursch, D. (1995). It's More Than Style: Reflective Teachers as Ethical and Political Practitioners i Smyth, J. (ed.). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.
96. Johansson, B. & Johansson, B. (1994). *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet.
97. Johansson, O. & Kallos, D. (1994). Om rektorsrollen vid målstyrning av skolan i Hård af Segerstad, A. (red.), *Skola med styrfart. En antologi om styrning och ledning av skolans verksamhet*. Stockholm: Norstedts.
98. Jones, K. (1990). The gender differences hypothesis. A synthesis of findings. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 5-37.
99. Key, E. (1997). *Barnets århundrade*. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentar av Ola Stafseng. Stockholm: Informationsförlaget.
100. Kåräng, G. (1996). *Skolfaktorer och elevutveckling*. Skolverkets rapport nr 66. Liber.

101. Kåräng, G. (1996). Skolfaktorer och studieresultat. *Nordisk Pedagogik*. 96:1, 42-52.
102. Kåräng, G. (1997). Pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 2. No 4, 263-278.
103. Lander, R. & Ekholm, M. (1998). School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1119-1134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
104. Lant, T.K. & Mezas, S.J. (1992). An organizational learning model of convergence and reorientation. *Organization Science* 3 (1), 47-71.
105. Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
106. Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*. 49(5), 8-18.
107. Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
108. Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (eds.). (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
109. Leithwood, K. & Seashore-Louis, K. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
110. Leitner, D. (1994). Do Principals Affect Student Outcomes: An Organizational Perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, No. 3, 219-238.
111. Lindberg, E. (1998). *Styrning i svenska gymnasieskolor*. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap. 1998:22. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
112. Lindkvist, L. & Magnusson, A. (1999) Den reflekterande skolan. Design för variation och utvecklingskraft i Lindkvist, L. Löwstedt, J. & Torper, U. (red.) (1999). *Friare skola*. Lund: Studentlitteratur.
113. Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago and London: University of Chicago Press.
114. Lundgren, U.P. (1986). *Att organisera skolan: Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber.

115. Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, & Svenska Kommunförbundet. (1996). *En satsning till två tusen*. Stockholm: Kommunförbundet.
116. Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, & Svenska Kommunförbundet. (1997). *Albatross Skolor med vida vyer. Projektbeskrivning*.
117. Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
118. Marklund, S. (1996). Fördelningen manligt - kvinnligt av lärare och skolledare i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 till 1995. *Utbildningshistoria 1996*. Volym 182. Uppsala: Årsbok i svensk utbildningshistoria..
119. Marton, F. (1994). On the Structure of Teachers' Awareness i Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (eds.), *Teachers' Minds and Action* (pp. 28-42). London and Washington, D.C.: The Falmer Press.
120. Mc Gregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Company.
121. Miles, M. B. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odessey i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 37-69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
122. Miles, M. B. & Ekholm, M. (1985). School improvement at the school level i van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (eds.), *ISIP Book No.1 - Making School Improvement Work* (pp. 123-180). Leuven/Amersfoort: ACCO.
123. Miles, M. B. & Seashore- Louis, K. (1990). Mustering the will and skill for change. *Educational Leadership*, 47(8), 57-61.
124. Monroe, L. (1998). *Våga leda i skolan. En personlig berättelse om ledarskap som förändrar*. Stockholm: Natur och Kultur.
125. Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement. Refections on Schools Effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
126. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Wells, Somerset: Open Books.
127. Moxnes, P. (1989/1991). *Vardagens ångest hos individen, gruppen, organisationen*. Stockholm: Natur och Kultur.

128. Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1257-1271). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
129. Nilsen, B. S. (1983). *Pedagogisk utviklingsarbeid og skolelederens rolle*. Paper presented at the European Forum on Educational Administration, Hurdalssjön.
130. Nilsen, B. & Grøterud, M. (1989). Ledelse for skolutvikling i Tiller, T. *Ledelse i en skole i utvikling*. Oslo: Tano.
131. Nyttell, U. (1994). *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
132. Nyttell, U. (1997). Skolans informella styrning i Skolverket (red.), *Från regler till eget ansvar* (s 87-102). Stockholm: Skolverket.
133. Ogawa, R.& Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243.
134. Olby, B. (1984). *Makt i svensk skola - ur skolledarperspektiv*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
135. Olofsson, S.S. (1998). *Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola*. Stockholm: Almquist & Wiksell International.
136. Pigfors, A. & Tonnsen, S. (1993). *Women in School Leadership. Survival and Advancement Guidebook*. Pennsylvania, USA: Technomic Publ. Comp. Inc.
137. Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness i Boyan, N.(ed.) *Handbook of research in educational administration*. New York: Longman.
138. Posch, P. (1996). Curriculum change and school development. *Environmental Education Research*, 2 (3), 347-363.
139. Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading*. Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
140. Reitzug, U. C. (1997). Images of Principal Instructional Leadership. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 12(4), 324-344.

141. Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. & Hillman, J. (1996). School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 7, No 2, 133-158.
142. Reynolds, D. (1998). "World Class" School Improvement: An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practise i Hargreaves, A. Lieberman, A. Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (s. 1275-1285). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
143. Riehl, C. & Lee, V.E. (1996). Gender, organizations, and leadership i Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (eds.). (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Part 2. London: Kluwer Academic Publisher.
144. Riley, K. (1994). *Quality and Equality*. Promoting opportunities in schools. London: Casell.
145. Rudhe, E. (1997). *Lära nära. Sex reportage om lärares vardagslärande*. Stockholm: Skolverket & Liber Distribution.
146. Rutter, M., Maughan, M., Mortimore, P. & Ouston, J. (1978). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
147. Sammons, P. (1995). Gender, Ethnic and Socio-economic Differences in Attainment and Progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*, Vol 21, No 4, 465-485.
148. Sammons, P. (1996). Complexities in the Judgement of School Effectiveness. *Journal of Educational Research and Evaluation*. Vol. 2, No. 2, 113-149.
149. Sandström, B., & Ekholm, M. (1984). *Stabilitet och förändring i skolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
150. Sarason, S. B. (1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
151. Sarason, S. B. (1996). Revisiting "The Culture of The School and The Problem of Change". New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
152. Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. London: Pergamon.

153. Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
154. Scherp, H.Å. (1996). *Utvärdering av den nya förvaltningsorganisationen inom barn- och utbildningsnämnden i Mora*. Arbetsrapport 96:5. Karlstad: Utbildningsvetenskapliga institutionen. Högskolan i Karlstad.
155. Scherp, H.Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap*. Göteborg studies in educational sciences 120. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
156. Schlechty, P. C. (1976). *Teaching and Social Behavior. Toward an Organizational Theory of Instruction*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
157. Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
158. Schmuck, P.A. (1996). Women's place in educational administration: Past, present, and future i Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (eds.). (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Part 1. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
159. Seashore-Louis, K. (1998). Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two Steps Forward, One Step Back i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1074-1095). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
160. Seashore-Louis, K. & Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teacher College Press.
161. Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
162. Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
163. Silins, H.C. (1994). The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, No. 3, 272-298.
164. Simon, H.A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science* 2 (1), (125-134).
165. Skolverket. (1999). *I villrådighetens tid - Uppbrott från en ordning. Några bilder av skolors utveckling*. Stockholm: Liber Distribution.

166. Skolverket. (1998). *Kvalitetssäkring i skolan*. Skolverkets rapport nr 150. Stockholm: Liber Distribution.
167. Skolverket. (1998). *Skola i utveckling. Att arbeta med mål och resultat*. Skolbeskrivningar. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/c/utveckling/cbla.html> [1999, 10/4].
168. Skolverket. (1999). *Sambandsanalyser av resurser, processer och elevresultat*. Rapport under utarbetande.
169. Skolverket. (1999). *Samtal för förändring. En rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat*. Stockholm: Liber Distribution.
170. Skolöverstyrelsen. PM till regeringen 1984-04-06 om ett nytt statsbidragssystem för skolledning.
171. Skolöverstyrelsen. (1990). *Skolans produktivitet, kvalitet och effektivitet*. R 90:12/ Rapporter- Planering, uppföljning, utvärdering.
172. Slater, R. (1995). The Sociology of Leadership and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31, No 3, 449-473.
173. Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (ed.) (1998). *School Effectiveness for Whom?* London: Falmer Press.
174. Solberg, A.K. (1997). *Att vara kvinna och chef*. Stockholm: Kommentus.
175. Staessens, K. (1993). The Professional Culture at "The Cornflower" i Kieviet, K. F. & Vandenberghe, R. (eds.), *School Culture, School Improvement and Teacher Development*. Leiden: DSWO Press, Leiden University.
176. Staessens, K. (1993). Professional Relationships among Teachers as a Core Component of School Culture i Kieviet, K. F. & Vandenberghe, R. (eds.), *School Culture, School Improvement and Teacher Development* (pp. 39-54). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
177. Statens Offentliga Utredningar (SOU 1975:45). *Kvinnor i statlig tjänst*. Betänkande av Utredningen angående kvinnors situation inom den statligt lönereglerade offentliga förvaltningen. Stockholm: Finansdepartementet.
178. Statens Offentliga Utredningar (SOU 1980:18). *Att vara skolledare. Ett studiecirkelmateriel*. Delbetänkande av utredningen om kvinnliga skolledare. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

179. Statens Offentliga Utredningar (SOU 1980:19). *Fler kvinnor som skolledare*. Betänkande av Utredningen om kvinnliga skolledare. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
180. Statens Offentliga Utredningar (SOU1997:121). *Skolfrågor. Om skolfrågor i en ny tid*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/sou/index.htm> [1999, 10/4].
181. Stegö, N-E. & Pettersson, O. (1982). *Skolledarens tids- och arbetsplanering*. Linköping: Skolledarutbildningen.
182. Stoll, L. (1992). Teacher growth in the effective school. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
183. Ståhlhammar, B. (1984). *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision-Verklighet*. Uppsala Studies in Education, 22. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
184. Ståhlhammar, B. (1985). *Skolledning i förändring*. Borås: Liber.
185. Ståhlhammar, B. (1988). *Att vara rektor i gymnasieskola. En studie av mångdimensionellt ledarskap*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Högskolan i Örebro 3. Örebro: Högskolan i Örebro, Personalavdelningen.
186. Ståhlhammar, B. (1996). Rektors tidsanvändning i Ståhlhammar, B. (red.) (*Be*)gripa ledningen. Göteborg: Gothia.
187. Sundgren, G. (1996). *Kunskap och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
188. Svedberg, L. & Zaar, M. (red.). (1989). *"Skolans själ"*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
189. Sweeney, J. (1981). Research Synthesis on Effective School Leadership. *Educational Leadership*, 39(1981), 346-352.
190. Svenska Kommunförbundet. (1995). *Redogörelse för ÖLA 2000*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
191. Svenska Kommunförbundet. (1998). *Andra halvlek i en "Satsning till två tusen"*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
192. Sörhuus, E. (1990). *Ledare i utveckling: Handbok för skolledare*. Göteborg: Gothia.

193. Taylor, W.F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
194. Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993) *Schools Make a Difference. Lessons learned from a 10-year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
195. Ullman, A. (1997). *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare*. Studies in Education Series 11. Stockholm: HLS-förlag.
196. Usher, R. (1997). Telling a Story about Research and Research as Story-telling: Postmodern Approaches to Social Research i McKenzie, G. Powell, J. & Usher, R. (eds.), *Understanding Social Research. Perspectives on Methodology and Practice*. London and Washington, D.C.: The Falmer Press.
197. Utbildningsdepartementet. Proposition. 1975/76:39. *Regeringens proposition om Skolans Inre Arbete*. Stockholm.
198. Utbildningsdepartementet. Proposition. 1987/88:105. *Jämställdhetspolitik inför 90-talet*. Stockholm
199. Utbildningsdepartementet. Proposition. 1998/99:110. *Vissa skolfrågor*. Stockholm.
200. Utbildningsdepartementet. Ds. 1999:1. *Utan timplan*. Tillgänglig: <http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/ds/index/htm> [1999, 10/4].
201. Walberg, H.J. (1986). What Works in a Nation Still at Risk. *Educational Leadership*, 44, 7-10.
202. Weber, M. (1946). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
203. Weiner, G. (1998). The good news - feminism, equality and teacher education. *Läroutbildning och forskning i Umeå*, 3/1998
204. Verbiest, E. (1998). Sources for the learning of schoolleaders i Mathieu, P. & van Wieringen, A.M.L. (eds.), *Proceedings of the Enirdem-conferences in Antwerp and Orebro*.
205. West-Burnham, J. (1997). Leading and managing for quality i Davis, B. & Ellison, L. (1997) *School Leadership for the 21st Century*. London och New York: Routledge.
206. Wilson, B. & Corcoran, T. (1988). *Successful secondary schools: visions of excellence in American public schools*. East Sussex, England: Falmer Press.

207. Visscher, A.J. (red.). (1999). *Managing Schools Towards High Performance. Linking School Management Theory to the School Effectiveness Knowledge Base*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
208. Wolcott, H.F. (1973). *The Man in the Principal's Office: An ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
209. Öqvist, O. (1991). *Skolledarens arbete och arbetsvillkor. En översikt över vad forskningen och forskare säger*. Skolledarutbildningens skriftserie nr 12. Linköping: Skolledarutbildningen.

MATS EKHOLM, ULF BLOSSING, GÖSTA KÅRÄNG,
KERSTIN LINDVALL, HANS-ÅKE SCHERP

Forskning om rektor

- en forskningsöversikt

En forskargrupp vid Karlstads universitet som undersöker hur ledarskap i skolan förändras i samband med samhällsförändringar, presenterar resultaten av en bred läsning. I *Forskning om rektor* presenteras både rön ur forskningslitteraturen och egna undersökningsresultat.

Ledarskap i skolan är beroende av det inre liv som finns i skolan likaväl som av det som händer och sker i det omgivande samhället. Forskningen om rektorer har förändrats i takt med att förutsättningarna för såväl skolor som för ledarskapet i skolor ändrats. I boken tillbakavisas allmänna myter som att ett starkt ledarskap på skolan direkt leder till bra resultat i elevernas inläring. Tonvikten i litteraturöversikten har lagts på förhållanden mellan rektorers insatser och skolors förmåga att förbättra sig.

Ulf Blossing är fil dr och skolforskare, *Mats Ekholm* är professor och generaldirektör vid Skolverket, *Gösta Kåräng* är före detta universitetslektor, *Kerstin Lindvall* är före detta ledare för Utvärderingsinstitutet vid Karlstads universitet och *Hans-Åke Scherp* är universitetslektor och skolledarforskare.

Skolverket