



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **SKOLLEDARE I SKOLKULTUR**

En kvalitativ studie av skolledares strategier i  
spänningsfält mellan skolkulturer.

**Rebecka Nilsson**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogrammet i Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2021
Handledare:	Maria Jarl
Examinator:	Liisa Uusimäki

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp  
Program och/eller kurs: Masterprogrammet i Utbildningsledarskap  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2021  
Handledare: Maria Jarl  
Examinator: Liisa Uusimäki  
Nyckelord: skolkultur, skolledarskap, organisationskultur

---

- Syfte:** Studien intresserar sig för dilemmat som uppstår när det i skolledarens uppdrag ingår att etablera en god lärandekultur på sin enhet samtidigt som organisationsteori gör gällande att organisationens befintliga kultur i hög grad styr medlemmarnas agerande. Det finns sen tidigare belägg för att skolledare kan lyckas ändra på kulturer, hur dessa kan se ut och hur skolledare gör för att driva förändring men det saknas forskning kring hur balansakten egentligen går till mellan att vara deltagare och förändringsledare. Studiens syfte är att undersöka vilka strategier skolledare använder sig av för att balansera i arbetet med att leda kulturförändringar inom kulturer som de själva är deltagare i.
- Teori:** Studien grundar sig på organisationsteorins symboliska perspektiv (Boleman, Deal & Holmqvist, 2019) som betraktar organisationer som komplexa föränderliga fenomen där aktörer och processer ömsesidigt påverkar varandra. Organisationskultur är ett centralt begrepp och förstås i studien som det system av underliggande, förgivettagna antaganden som gruppen gör i begripliggörandet av fenomen som de stöter på.
- Metod:** Jag använder mig av en kvalitativ metod där empiriskt material inhämtas med hjälp av kvalitativa, semistrukturerade forskningsintervjuer och analyseras tematiskt.
- Resultat:** Studien identifierar fyra huvudstrategier som skolledare använder för att balansera i spänningsfältet mellan befintliga och önskvärda kulturer. Dessa fyra begreppsliggörs som: *ingå kulturallianser*, *simulera deltagande*, *kalla in externt stöd* och slutligen *rekognoscera*.

## Förord

Jag sitter i köket och skriver. I köket i mitt lilla hus på landet där rosorna klättrar på trappträcket och humlorna surrar i lavendeln om sommarn. Där vinden fyker snö in från åkrarna om vintern och barnen sover gott med bara fötter under tjocka duntäcken. Där sitter jag i köket och skriver. Nu som för sju år sen när den här resan började. Jag sökte in på Masterprogrammet i utbildningsledarskap i januari 2014 samtidigt som jag väntade vår förstfödde, för att ha en väg framåt på något vis. Och tänk så mycket som kan hända på sju härliga år. Jag har sen dess sett till att tillskansa mig en förträfflig familj och ett tjusigt skolledarskap på en storslagen skola med makalösa elever. En rektorsexamen och en ukulele. En till fantastisk skola och alldeles nyss en lila fiol. Jag har det stora privilegiet att leda dessa skolor tillsammans med ett skönt gäng av superhjältar som gör skillnad med glädje varenda dag. Tack till Catarina som gav mig chansen, till Fredrik som låter mig hållas, till de skolledare som delade med sig av sina erfarenheter i studien, till den högaktade Maria Jarl för ovärderlig handledning och till min Rickard mest av allt.

Rebecka Nilsson, i maj 2021

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
Syfte och frågeställningar .....	2
Avgränsning.....	3
Disposition.....	3
2. Tidigare forskning.....	4
Skolledarskap.....	4
Pedagogiskt ledarskap.....	5
Pedagogiskt ledarskap och skolförbättring .....	6
Skolförbättring och kollegialt lärande .....	7
Kollegialt lärande och skolkultur.....	9
Skolledares spänningsfält .....	11
Sammanfattning.....	12
3. Teori.....	14
Organisationskultur .....	14
Organisationskultur på micronivå .....	15
Påverkansvariabler på organisationskulturer.....	16
Kulturförändring.....	16
Sammanfattning.....	17
4. Metod .....	19
Vetenskapsteoretisk ansats .....	19
Förförståelse .....	20
Den kvalitativa intervjun .....	20
Urval .....	20
Genomförande .....	21
Förstudie: .....	21
Huvudstudie: .....	21
Analysmetod.....	22
Etik, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	22
5. Skolledares strategier i spänningsfält mellan skolkulturer .....	24
Resultat av förstudien .....	24
Resultat av huvudstudien.....	26
Kulturernas kännetecken.....	26
Skolledarens påverkan på kulturen .....	27

Graden av uthållighet .....	28
Graden av tydlighet .....	29
Graden av delaktiggörande.....	32
Sammanfattning .....	33
Kulturens påverkan på skolledarskapet .....	33
Takt.....	33
Beteende och Förståelse .....	34
Ledarstil.....	35
Sammanfattning .....	36
Spänningar mellan befintlig och önskvärd kultur .....	36
Aktivt motstånd .....	37
Inbyggda hinder.....	37
Oförmåga att förstå.....	38
Sammanfattning .....	39
Spänningsfält och fyra strategier för balans.....	39
Ingå kulturallianser.....	40
Simulera deltagande .....	42
Kalla in externt stöd .....	42
Rekognoscera .....	43
Sammanfattning .....	44
6. Skolledare i, för och mellan skolkulturer.....	45
Skolledarnas balansakt i kulturförändringsarbetet .....	45
Spänningsfält och strategier .....	45
Organisationskultur och kulturtyper.....	46
Kulturpåverkan och motstånd .....	46
Slutord .....	47
Metoddiskussion.....	47
Kunskapsbidrag .....	48
Förslag till vidare forskning .....	48
7. Referenslista.....	49
8. Bilagor.....	52
Bilaga 1: Digitalt frågeformulär .....	52
Bilaga 2: Samtyckesblankett .....	55
Bilaga 3: Intervjuguide .....	56

# 1. Inledning

Skolan som fenomen torde kunna vara intressant för i princip alla. Vi har egna erfarenheter av skolan och alla berörs direkt eller indirekt av skolans arbete. Många har barn i skolan. Många är barn i skolan. Skolans nuvarande elever är morgondagens arbetskraft och nuvarande riksdagsväljare är produkter av sin skolgång. Uppmärksamheten under 2010-talet kring internationella undersökningar såsom PISA där svenska elevers resultat försämrats och medias rapportering om ett skolsystem som emellanåt framstått som i förfall har skapat ett stort intresse för skolutvecklings-, skolförbättrings- och skoleffektivitetsforskning. I Sverige och runt om i världen försöker man ta reda på vad skillnaden är mellan framgångsrika skolor som möter, eller allra helst överträffar, förväntningarna och de som underpresterar. Skolledaren framträder då snart som en onekligen central aktör för skolan med ett uttalat ansvar för både resultaten och förbättringsprocessen.

Det finns gott om forskning som poängterar skolledarens avgörande roll för skolförbättring och en påfallande samsyn kring hur skolledaren bör agera för att åstadkomma denna förbättring. Skolledaren förväntas vara en pedagogisk ledare, den pedagogiska ledaren skall verka för skolförbättring och skolförbättring kommer till stånd bäst genom lärarnas professionsutveckling. Det är också tydligt att lärarnas professionsutveckling anses vara avhängig av skolans kultur och att det därför är avgörande för den pedagogiska skolledaren att säkerställa en för skolförbättring främjande kultur på skolan. Dessutom framkommer en relativt tydlig bild av hur en sådan kultur ser ut och vilka kulturella faktorer som påverkar lärandet positivt respektive negativt. Det finns till yttermera visso en samstämmighet om vilka ledarhandlingar som tros leda till en utvecklingsfrämjande kultur. Det förefaller dock i sammanhanget saknas en diskussion om i vilken mån skolledare själva påverkas av de kulturer som de både ska vara aktiva deltagare i och samtidigt förväntas förändra.

Organisationsteorin gör tydligt att individernas agerande inom en organisation i hög grad påverkas av organisationskulturen och även om ledaren kan förväntas ha större möjlighet att påverka kulturen utövar också kulturen påverkan tillbaka på honom. Kulturen består av de underliggande värderingar och ofta omedvetna antaganden som gruppen utgår ifrån i sin förståelse av omvärlden. Kulturen tar sig uttryck i mönster för hur medlemmarna pratar, interagerar och handlar. Jag använder härefter begreppen *organisationskultur*, *skolkultur* och *kultur* synonymt för att benämna sådana system av gemensamma förgivetta antaganden som delas av en grupp som arbetar i skolan. Beroende på sammanhanget kan det handla om kultur som är gemensam för alla inom skolsystemet ner till sådan som delas i kollegiet på en enskild skola. När jag använder begreppet *lärandekultur* syftar det specifikt till de faktorer av en skolkultur som påverkar medlemmarnas lärande.

För att kunna agera pedagogisk ledare och säkerställa skolutveckling skall skolledaren med långsiktighet och systematik upprätta en god lärandekultur, leda den och själv delta i den. Detta förefaller i tidigare forskning förvisso som svårt men till sin natur tämligen oproblemiskt och skolledaren beskrivs i sammanhanget uteslutande som någon som utövar inflytande på lärandekulturen. Men skolledaren är ju samtidigt medlem av organisationen och kulturen så om inte just skolledare är supermänniskor med övernaturliga krafter är det rimligt att förutsätta att lärandekulturen i någon mån också utövar inflytande tillbaka på skolledaren. Och vad händer då?

Dessutom är skolledare både ledare och deltagare i en kultur på sin egen skolenhet och deltagande ledare i kulturen rektorskollegorna emellan. En del skolledare har också ansvar för mer än en enhet, ibland inom olika skolformer, och därmed eventuellt ännu fler olika kulturer att förhålla sig till. Skolledare befinner sig i en position som utgör ett spänningsfält mellan att förväntas förändra en kultur, eller flera, samtidigt som de också själva är en del av samma, och andra, kulturer och hur förhåller de sig då till den potentiella diskrepansen däremellan? Verksamma skolledare verkar och agerar både som ledare och deltagare i skolkulturer vare sig de vill eller inte. Skolledare som dessutom försöker leva upp till uppdraget som pedagogiska ledare torde dessutom på något vis vara intresserade av att forma skolkulturer som främjar lärande och aktivt arbeta för att åstadkomma dessa. Om vi kan förutsätta att så är fallet använder sig alltså många skolledare redan idag av diverse strategier, medvetna eller ej, för att balansera i detta spänningsfält. Men vilka är dessa strategier?

Det är ingen nyhet att skolledaruppdraget är komplext och det finns flera studier som undersöker en rad olika spänningsfält som skolledare verkar i och som identifierar skolledares strategier för att hantera dem. För oss som är verksamma skolledare är de många utmaningarna i uppdraget påtagliga i vardagen och vi ställs ofta inför komplexa dilemman inuti spänningsfält mellan olika krafter som påverkar uppdraget. Exempelen är många, det kan till exempel handla om motsägelsefulla krav i nationella och lokalt prioriterade mål, motsättningar i rollerna som både chef och ledare eller förväntningar på att hålla budget och samtidigt följa skollagen. Många av de tillsynes paradoxala förväntningarna på skolledaren är alltså redan identifierade, studerade och problematiserade. Det tycks emellertid saknas forskning om hur skolledare gör för att lyckas balansera i arbetet med att förändra en kultur som samtidigt i stor utsträckning styr deras agerande.

Jag har därför för avsikt med min studie att undersöka just detta dilemma och genom en kvalitativ intervjustudie försöka identifiera strategier som skolledare använder för att balansera i arbetet med att leda kulturförändring inom kulturer som de själva är deltagare i. Det är min förhoppning att studien kan bidra med ny kunskap som kan ytterligare nyansera förståelsen av skolledarens komplexa uppdrag.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med ifrågavarande studie är att undersöka vilka strategier skolledare använder sig av för att balansera i arbetet med att leda kulturförändringar inom kulturer som de själva är deltagare i. Studiens frågeställningar är:

1. Vad kännetecknar de kulturer som skolledare möter, vill förändra och ser som önskvärda?
2. På vilket sätt upplever skolledare att skolenhetens kultur påverkas av deras ledarskap?
3. På vilket sätt upplever skolledare att deras ledarskap påverkas av skolenhetens kultur?
4. På vilket sätt upplever skolledare spänningar när de försöker förändra skolenhetens kultur i riktning mot den de ser som önskvärd?

## Avgränsning

Såväl skola, kultur och ledarskap är omfattande och mångfacetterade fenomen och även det område där de tre möts är snårigt och komplext. På grund av studiens begränsade omfattning avgränsas studien till formella skolledare (rektorer och biträdande rektorer) i kommunala grundskolor. Studien begränsas till skolledare för dylika skolor eftersom de alla kan förväntas styras av vissa gemensamma, nationella, kulturella, huvudmannamässiga förväntningar (utifrån gemensamma styrdokument och skolformens historiska utveckling) och därmed i någon mån förenkla komplexiteten för förståelsen av skolledarens och skolenhetens förutsättningar. Studien begränsas till formella skolledare, trots att det finns fler roller i skolan som utövar ledarskap, eftersom det är deras förväntade kulturförändrande uppdrag som pedagogiska ledare som är utgångspunkten för studien.

## Disposition

Examensarbetet har följande disposition. Efter inledningen redovisas i kapitel 2 översiktligt den litteratur kring skolledarskap, skolutveckling och skolkultur som utgör studiens förförståelse och därmed tydliggörs studiens placering i förhållande till befintlig forskning. I kapitel 3 redovisas studiens organisationsteoretiska utgångspunkt och de teoretiska begrepp som används i analysen av resultaten. Därpå följer i kapitel 4 en beskrivning av metodologiska tillvägagångssätt för insamling och analys av resultat samt etiska aspekter som beaktats. I kapitel 5 redovisas först förstudiens resultat och hur de bidrar till huvudstudien. Därefter redovisas resultaten från huvudstudien med utgångspunkt i studiens frågeställningar. Resultaten diskuteras sedan, utifrån studiens teoretiska ram och i förhållande till tidigare forskning i kapitel 6. I detta avslutande kapitel finns också ett resonemang om studiens bidrag till forskningsfältet och uppslag till vidare forskning.



## 2. Tidigare forskning

I följande kapitel redovisas kortfattat den forskning som utgör studiens förförståelse av de två huvudsakliga förhållanden som utgör sidor av det dilemma som ska undersökas. Å ena sidan framstår skolledaren i tidigare forskning som helt central för skolförbättring och för den kulturförändring som anses avgörande för en skolas framgång. Skolledaren förväntas etablera en lärandekultur som främjar lärarnas professionsutveckling eftersom kulturen i hög grad påverkar utvecklingsarbetet. Å andra sidan har jag inte kunnat finna i litteraturen ett resonemang om hur skolledaren själv påverkas i egenskap av deltagare i den befintliga skolkulturen och hur det i sin tur påverkar skolledarens förändringsledarskap.

Kapitlet inleds med att ge en övergripande ingång i forskning kring ledarskap, skolledarskap och pedagogiskt ledarskap. Detta leder oss sedan till att beröra hur pedagogiskt ledarskap förhåller sig till skolförbättring, hur skolförbättring kan åstadkommas med hjälp av kollegialt lärande och lärandekulturens betydelse för det kollegiala lärandet. Därefter presenteras kortfattat några studier kring andra spänningsfält som skolledaren verkar i och handlingsstrategier som identifierats i förhållande till dessa, i syfte att visa på kunskapsluckan som min studie hoppas bidra till att fylla.

### Skolledarskap

Forskning kring ledarskap har historiskt sett fokuserat på ledarrollen utifrån en rad olika perspektiv och i sin samtid rådande idéer om ledarskapets natur. Hur ledarskap definieras varierar stort och beror helt på sammanhang, disciplin och perspektiv. En världsomfattande fascination av den karismatiske ledaren som ensam leder riket, härtåg eller företag till framgång har producerat en omfattande mängd forskning. Studier av ledarskap från första hälften av 1900-talet fokuserar främst på ledarens personliga egenskaper i syfte att försöka få svar på vad som gör just vissa ledare så framgångsrika och studier kring ledarens beteenden, följarnas egenskaper eller ledarskapets kontext blir sedan vanligare (Yukl, 2013). Även en stor del av skolledarforskningen har utgått främst ifrån en beteendevetenskaplig ansats att identifiera avgörande personliga beteenden och egenskaper hos framgångsrika ledare (Håkansson & Sundberg, 2018).

Modernare ledarskapsforskning tenderar att integrera fler perspektiv på ledarskap och beakta fler variabler som kan tänkas påverka det. Aktuell forskning iakttar oftare relationella aspekter av ledarskapet och identifierar till exempel den transformativa ledaren (Yukl, 2013). Nilsson m.fl. (2014) beskriver den transformativa ledaren som en som motiverar och delaktiggör medarbetarna i förbättringsprocesser genom ett kommunikativt, relationellt och förebildligt ledarskap. Hen skapar gruppens gemensamma, sociala identitet, förmedlar vilka värden som är fundamentala, hävdar visionen, bygger upp medarbetarnas engagemang för verksamheten och skapar förutsättningar för att lära sig tillsammans. Samverkan mellan ledaren och medarbetarna betraktas som grundläggande och gruppklimatet som avgörande.

På samma sätt har forskning kring just skolledares ledarskap förändrats med tiden. När Håkansson & Sundberg (2018) sammanfattar översikter av internationell och nordisk skolledarforskning sedan 1960-talet beskriver de ett svårsamlat fält som innefattar ansatser från diverse vetenskapliga discipliner och utgångspunkter men vars utveckling i stora drag följer den inom ledarskapsforskningen i stort. Tidig forskning inom området tenderar att fokusera på ledaren som person. Under 1980-talet och framåt riktas blicken mot många fler

vitt skilda faktorer i ledarskapet såsom organisation, etik, policy och politik. I takt med en ökad globalisering påverkas skolledarforskningen under 2010-talet mer av internationella ledarideal och då företrädesvis av anglosaxiska infallsvinklar. Under senare år har forskningen kring skolledarskap i större utsträckning kommit att fokusera på det pedagogiska ledarskapet, distribuerat ledarskap och skolledarens betydelse för elevernas akademiska resultat. Författarna menar att idag utmärks skolledarens roll tydligare av ansvaret för inte bara elevernas utan också lärarnas lärande.

## Pedagogiskt ledarskap

I den nu rådande Skollagen (SFS 2010:800) fastställs det att rektor ska leda det pedagogiska arbetet på en skolenhet och forskningen kring skolledarens pedagogiska ledarskap har på senare år fått stort genomslag i nordiska forskningssammanhang där fenomenet problematiserats från en rad olika perspektiv (Håkansson & Sundberg, 2018). Svedberg (2019) poängterar emellertid att det pedagogiska ledarskapet är ett gammalt och seglivat uttryck som dyker upp redan på 1940-talet i ett av skolkommissionens betänkanden<sup>1</sup> och som sen dess tycks vara lika populärt som svårfångat.

Svedbergs (2019) presentation av begreppet lyfter fram flera definitioner som skiljer sig åt i vad som lyfts fram som fokus för ett pedagogiskt ledarskap och vad som ingår i det, beroende på sammanhanget som formulerat definitionen. Pedagogiskt ledarskap kan ha fokus på utvecklingsarbete, på undervisningen eller på lärarnas lärande men kan också innefatta administrativa uppgifter och fördelning av resurser. Håkansson & Sundberg (2018) identifierar istället i sin genomlysning av aktuell, internationell skolledarforskning två dimensioner som innefattar allt som pedagogiskt ledarskap skall behandla. Den ena samlar de delar av skolledarskapet som utgör styrkedjan där administration, ekonomi och målstyrning innefattas. Den andra dimensionen berör utveckling av undervisningen, skolförbättring och professionsutveckling. Skolinspektionen (2012) utgår i sin tur utifrån en definition som tydligt kopplar det pedagogiska ledarskapet till skolans styrdokument och ledningsuppdraget såsom det beskrivs däri:

Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra läroprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för samband mellan insats och resultat (Skolinspektionen, 2012, s. 6)

I sin avhandling från 2019 belyser Ståhlkrantz (2019) hur pedagogiskt ledarskap som koncept konstruerats och förändrats i policydokument sedan 1950-talet och kopplar det samman med förändringar i skolans styrning. Studien identifierar sex olika brytpunkter där det pedagogiska ledarskapet formulerats om utifrån förändringar i styrning. Från att tidigare ha varit förbehållet högt akademiskt utbildade *primus inter pares*<sup>2</sup> börjar rektorsämbetet på 60-talet avakademiseras och den *rationella pedagogiska* ledaren framträder, som inte tvunget utbildats vid läroverken. På 70-talet formuleras i policydokumenten den professionella pedagogiska ledaren som inkluderade både administration och pedagogik i uppdraget. I slutet av 80-talet

<sup>1</sup> SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

<sup>2</sup> Latin för ”Främste bland likar”

skrivs den juridiskt ansvariga pedagogiska ledaren fram och i och med decentralisering av skolans styrning på 90-talet framträder istället den *effektiva och professionella pedagogiska* ledaren som ansvarar för att leda sin skola till goda resultat med tilldelade medel. I samband med en marknadsiering av skolan på 00-talet skall den pedagogiska ledare också vara den *framgångsrika ledaren* som leder en konkurrensutsatt skola mot målen med avsatta medel och när skolledaryrket åter akademiseras med hjälp av Rektorslyftet artikuleras rektor som den *effektiva, framgångsrika och instruktiva pedagogiska* ledaren. Hen skall leda den konkurrensutsatta skolan mot goda resultat med tilldelade medel och dessutom, med goda kunskaper om undervisningskvalitet, instruera lärarna. Avhandlingens resultat tyder också på en med tiden förändrad uppfattning av det pedagogiska ledarskapet från att på 50-talet vara statens ansvar till att successivt lämna över allt större ansvar till skolledaren som enskild individ och Ståhlkrantz menar att det pedagogiska ledarskapet använts för att legitimera förändrad styrning av skolan. Samtidigt uppmärksammar hon att begreppet hela tiden tycks kvarstå som det viktigaste i skolledarens uppdrag.

När Leo (2015) studerat skolledares egna normer kring vad de förväntas prioritera i sitt pedagogiska ledarskap lyfter de själva fram ett undervisningsnära arbete där de diskuterar undervisning, möjliggör lärarnas kollegiala lärande och utvecklar strukturer för undervisningen. Studien utgår ifrån Sergiovannis (1998) definition av pedagogiskt ledarskap, som innefattar utveckling av såväl akademiska som sociala kompetenser för lärande hos elever samt lärare, och finner att skolledare tenderar att fokusera på de akademiska.

Definitionerna av pedagogiskt ledarskap skiljer sig alltså åt i litteraturen beroende på en rad faktorer men har, åtminstone på senare tid, bland annat det gemensamt att en av den pedagogiska ledarens primära uppgifter är att utveckla verksamheten. Det är enligt svensk lag rektors uppgift att "systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen" (SFS 2010:800, 4 Kap, 3§) och som Leithwood & Day (2007) konstaterar när de överblickar forskning kring skolledaren som påverkansfaktor på skolors förbättringsprocesser tycks vikten av skolledarens agerande inte bara vara grundat i ett romantiskt ideal om den karismatiska ledarens personliga förmågor utan kan vid det här laget påstås vara vederlagt i den internationellt ackumulerade forskningen. Björkman (2015) lyfter fram att även om en skolas kapacitet till förbättring påverkas av många yttre faktorer såsom elevunderlag är det ofta sådana som skolledaren inte i någon större utsträckning kan påverka och istället blir därför den pedagogiska ledarens främsta uppgift att säkerställa att organisationen har strukturen och kulturen som krävs för att kunna hantera förbättringsprocesser. Det är denna slutsats, att ett av den pedagogiska ledarens viktigaste uppdrag är att säkerställa en för organisationen förbättringsfrämjande kultur, som ifrågasvarande studie tar fasta på och intresserar sig för.

## **Pedagogiskt ledarskap och skolförbättring**

Det är följaktligen den pedagogiska ledarens ansvar att utveckla utbildningen och det tycks finnas en utbredd konsensus att skolledarens agerande är avgörande för skolans utvecklingsmöjligheter. Det som i litteraturen framträder som den pedagogiska skolledarens viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för att hantera förändring och på så vis förstärka skolans kapacitet till förbättring. Forskningsfältet, såväl inhemskt som internationellt, tycks dessutom vara tämligen enigt om att det bästa sättet att göra detta är att åstadkomma och leda lärarnas och organisationens lärande.

Stoll (1999) diskuterar med utgångspunkt i vad hon beskriver som 20 år av samlad skolförbättrings- och skoleffektivitetsforskning hur en skolas möjlighet att förbättras är beroende av skolans interna kapacitet till förändring eller, dess förbättringskapacitet. Förbättringskapaciteten påverkas i sin tur av tre olika faktorer: den externa kontext som skolan verkar i, skolans sociala och strukturella sammanhang samt lärarna som lärande individer. Stoll lyfter fram 13, ömsesidigt nära förknippade, strategier för att inifrån förstärka en skolans inre kapacitet med utgångspunkt i premissen att "students will learn best when their teachers and schools do." (Stoll, 1999, s. 515) Strategierna har därför ett gemensamt övergripande syfte att förstärka lärarnas och skolans förmåga och möjlighet att lära. Stolls (1999) samlade bild av skoleffektivitetsforskningen visar på att lärares egen kapacitet för lärande i sin tur påverkas av flera faktorer såsom: lärarens kompetens, erfarenhet i yrket, personlig värdegrund, känsla av att kunna göra skillnad, arbetssituation, mående och social kontext. En stressad lärare med hög arbetsbelastning i ett otillåtande arbetslag är mindre benägen att orka lära om för att förändra sitt sätt att arbeta än den som mår bra, upplever sig ha stöd och har metakognitiva kompetenser för att reflektera över sitt arbete och omsätta ny information i praktiken. Det är därför grundläggande för en förstärkt förbättringskapacitet att som skolledare agera för att möjliggöra och synliggöra lärarnas lärande, liksom sitt eget lärande, och skapa forum för att lyfta fram och modellera den sorts lärandekultur som man vill främja.

Robinson et al. (2015) konstaterar på liknande vis, utifrån sin metaanalys av ca 30 amerikanska studier kring skoleffektivitet, att de ledarhandlingar som har överlägset störst effekt på elevernas lärande är sådana som säkerställer lärarnas professionsutveckling och eget lärande. Skolledare som själva deltar i lärandet tillsammans med sina lärare gör störst skillnad för elevernas kunskapsutveckling. Likaså påvisar Katz & Ain Dack (2017) i sin analys kring vilken effekt professionsutveckling får (eller inte får) på professionellas lärande i praktiken, att de ledarhandlingar som har absolut störst betydelse för det kollegiala lärandets möjlighet att faktiskt leda till ökad undervisningskvalitet och förbättrade studieresultat är att som pedagogisk ledare både facilitera men också själv på riktigt delta tillsammans med medarbetarna i lärandet. Även nordisk forskning kommer till liknande slutsatser. Liljenberg (2018) finner till exempel att skolledaren behöver vara delaktig i det pedagogiska arbetet för att kunna förstärka en skolas förbättringskapacitet. Det räcker inte med att skapa en organisation för förbättring utan det krävs också att skolledaren är aktiv och närvarande i pågående förbättringsprocesser.

För att åstadkomma skolförbättring bör skolledaren säkerställa lärarnas lärande. Förutsättningarna för att kunna göra det är att skolledaren upprättar dels de strukturer, såsom forum och metoder, som behövs för lärandet, dels den kultur som främjar lärande.

## **Skolförbättring och kollegialt lärande**

I svenska sammanhang har de senaste åren kollegialt lärande förespråkats som metod för lärarnas lärande, och sålunda skolförbättring överlag, efter det att skolvärlden tycks ha inspirerats av anglosaxisk forskning kring professional learning communities (PLC). PLC beskrivs bland annat av Giles & Hargreaves (2006) och bygger på att skolans professionella organiseras i ett kollaborativt arbete med tydligt fokus på undervisning och lärande där gruppens arbete kontinuerligt följs upp, analyseras och utvärderas i syfte att åstadkomma långsiktig förändring i en lärande organisation. I svenska skolsammanhang är åtminstone tre nyzeeländska forskare inom området särskilt namnkunniga. Bland annat används Timperleys

(2013) forskning kring lärares professionsutveckling i Skolverkets egna program för skolutveckling (t.ex. i modulen Leda förändring, se Svedberg, 2018). Hatties (2009), metastudie kring vilka faktorer i skolornas arbete som har störst effekt på elevernas lärande och som poängterar lärarnas kollektiva professionsutveckling sammanfattades av dåvarande Sveriges Kommuner och Landsting (2011) och användes i kompetensutveckling på flera skolor i landet. Robinsons et al. (2015) metaanalys av amerikanska studier, och slutsatserna som hon drar därur kring hur skolledare på bästa sätt skall leda lärarnas lärande som en kollektiv process, ingår t.ex. i litteraturlistan på flera lärosätens rektorsprogram 2020.<sup>3</sup>

Det kollegiala lärandet har fått stort genomslag i den svenska skolvärlden och även om det finns kritik mot hur forskning kring PLC tillämpats i svensk skola är det inte själva metoden som ifrågasätts utan snarare kvaliteten på genomförandet. Blossing & Wennergren (2019) uppmärksammar att kollegialt lärande i svenska skolsammanhang är mindre tydligt definierat än PLC tycks vara i internationell forskning och att begreppet kollegialt lärande i realiteten inte utgör en enskild metod utan innefattar flera olika sätt att arbeta med grupper av lärare. Kollegialt lärande kan i praktiken bli benämningen på allt från kollegors löst styrda samtal till specifika, systematiskt genomförda metoder för professionsutveckling. Skolverkets moduler för skolutveckling förespråkar kollegialt lärande och byggs upp på systematiskt styrda samtal kring lärarnas vardagspraktik utifrån i aktuell forskning förankrad litteratur. Här hamnar fokus ofta på lärarens individuella utveckling medan andra sätt att se på det kollegiala lärandet istället har som huvudsakligt mål att utveckla hela organisationens lärande genom systematisk analys, uppföljning och dokumentation. Författarna poängterar att metodens förmåga att leda till skolförbättring beror på dess kvalitet i organisation och genomförande. Kollegialt lärande med innehåll som upplevs som angeläget för deltagarna, som har en systematisk organisering eller som lyckas införliva lärandet i verksamheten som helhet har stor potential att vara skolförbättrande.

Det kollegiala lärandet kan leda till skolförbättring om processerna håller hög kvalitet. Processkvaliteten är i sin tur avhängig av den lärandekultur som omger arbetet. Även Svedberg (2019) lyfter kritik mot kollegialt lärande och poängterar i likhet med Blossing och Wennergren (2019) att det är det kollegiala lärandets processkvalitet som blir avgörande för om det leder till verkliga förbättringar för elevernas resultat. Svedberg (2019) menar vidare att en central faktor i processkvaliteten är lärarnas förmåga och förutsättningar för att kunna omsätta lärandet i sin undervisningspraktik. För det krävs en kollegial lärandekultur som präglas av ett kritiskt granskade förhållningssätt och gemensamt utforskande av undervisningen. En sådan kultur kan leda till ett framgångsrikt lärande i organisationen medan en kultur som inte främjar lärande riskerar att leda till att det som skulle vara lärtillfällen istället blir destruktiva och negativa möten.

Det finns fortsatt en stark tilltro i svensk skolledarforskning, hos Skolverket och på rektorsprogrammet till kollegialt lärande eller PLC bara det genomförs på rätt sätt. För att kollegialt lärande skall leda till skolförbättring skall både form, innehåll och systematik fungera. Det framgår i forskningen att strukturerna, det vill säga den systematiska organiseringen, kring det kollegiala lärandet i hög grad påverkar processkvaliteten men det är

---

<sup>3</sup> T.ex. Umeå Universitet: URL: <https://www.umu.se/utbildning/kursplan/6st038/201028> & Göteborgs Universitet: URL: [https://cms.it.gu.se/infoGlue/DeliverWorking/digitalAssets/1774/1774118\\_rep012-litteraturlista-23april20.pdf](https://cms.it.gu.se/infoGlue/DeliverWorking/digitalAssets/1774/1774118_rep012-litteraturlista-23april20.pdf)

också tydligt att kulturen, förhållningssättet och samtalsklimatet, som omger arbetet är avgörande för metodernas framgång.

## Kollegialt lärande och skolkultur

Lärarnas lärande bör följaktligen prioriteras för att åstadkomma skolförbättring och kollegialt lärande anses fortfarande vara ett lämpligt sätt att anordna sagda lärande. Hur väl en insats i form av kollegialt lärande lyckas beror på kvaliteten på dess processer och kvaliteten beror i hög grad på huruvida den omgivande kulturen främjar lärande.

När Katz & Ain Dack (2017) analyserar insatser för professionsutveckling finner de ett antal biaser som de menar kan förklara varför det inte är ovanligt att fortbildningsinitiativ, även i former för kollegialt lärande, misslyckas med att leda fram till faktiska förändringar i lärarnas praktik. Människor undviker gärna förändringar, menar författarna, och kan, ofta omedvetet, sätta upp en rad kognitiva hinder för att slippa lära sig nytt; däribland en inbillad bild av att inte behöva lära sig mer, förmågan att leta stöd för det vi redan tror oss veta och särskilt uppmärksamma sådant vi redan känner igen. För att faktiskt kunna åstadkomma förändring behöver arbetet för lärandet ha ett tydligt och accepterat fokus, ledas medvetet och präglas av ett utforskande och utmanande förhållningssätt. Det rimmar väl med Stolls (1999) resonemang om att lärarnas känslomässiga välmående påverkar deras förmåga att utvecklas och lära sig nytt. En negativ kultur kollegorna emellan kan leda till att lärare känner ett behov av att försvara sig och ta avstånd från förändringar som riskerar att exponera deras svagheter. Den sociala kontext som skolan utgör för elever, personal och vårdnadshavare är grundläggande för förbättringskapaciteten och initiativ som bortser från det riskerar att snabbt ebba ut. Skolans kultur kan vara ”either a black hole or a fertile garden for improvement” (Stoll, 1999, s. 511) och består av implicita och explicita normer, idéer och förhållningssätt som formar skolans identitet och handlingsutrymme hos de som verkar i den (Höög & Johansson, 2015).

Staessens (1993) identifierar tre typer av skolkulturer och deras respektive skolledare. *The Family School* präglas av god stämning och tillit. Mellanmänskliga relationer är viktigare än strukturer och gemensamt arbete handlar oftast om praktiska frågor. Skolledaren ser sig som en av kollegorna och finns där för att hjälpa lärarna att lösa problem som uppstår men undviker helst konflikter och ifrågasätter sällan undervisningen utan lutar på sina lärares individuella kompetens. Konsekvensen för skolans utveckling blir att den förväntas ske av sig själv tack vare gruppens goda intentioner och individens initiativ. *The living-apart-together-school* (översätts till *särbokkultur* i Blossing, 2008) utmärks av individualism och bristande tillit. Lärarnas autonomi är stark och antingen har de arbetat länge och tycker att de klarar sig bäst själva eller är nya i yrket och saknar samarbete med kollegorna. Skolledaren uppfattas som frånvarande och tenderar att ägna sig åt administrativa uppgifter, låter sig lätt påverkas av yttre tryck från till exempel föräldrar och låter lärarna vara så länge det inte uppstår några problem. Lärarna är tveksamma till skolledarens pedagogiska och administrativa kompetens och gör gärna negativa jämförelser med tidigare skolledare. Konsekvensen för skolans utveckling blir att den i princip uteblir eller endast uppstår inom ramen för det egna klassrummet eftersom var och en arbetar självständigt utan gemensamt mål eller riktning. På *The School as a Professional Organization* (översätts till *professionell kultur* i Blossing, 2008) ingår det i lärarrollen att vara del av ett arbetslag som tillsammans arbetar mot ett gemensamt mål. Lärarna upplever att de kan göra mer nytta tillsammans och det finns en formell organisation som främjar professionellt utbyte kollegor emellan. Där man också på ett

konstruktivt sätt kan ifrågasätta varandra. Konflikter som uppstår uppfattas inte som negativa utan som viktiga för att väcka diskussioner. Skolledaren upplevs vara väl insatt inom relevanta fält och diskuterar ofta skolans kärnverksamhet med personalen. Hen är personligt engagerad i skolan, hävdar målen och kommunicerar tydliga beslut till lärarna. Samtidigt som skolledaren signalerar stor tillit till lärarnas professionella kompetens och ger stort utrymme för deras autonomi skapar hen också ramar för verksamheten och förväntar sig att lärarna samarbetar. Den professionella skolans kultur präglas av idén att allting kan förbättras och har strukturer för kollegialt lärande som syftar till att gemensamt reflektera kring, ifrågasätta och förbättra effekten av gruppens ansträngningar. Skolutveckling är på så vis ett definierande drag i den professionella skolkulturen.

Den professionella skolkulturen som Staessens (1993) beskriver är tydligt förknippad med PLC och kollegialt lärande är inbyggt i kulturen. Även andra forskare poängterar det kollegiala samspelets vikt för lärandet. Robinson et al. (2015) skriver fram en trygg och trivsamt miljö som en avgörande förutsättning för att lärande ska kunna ske. En skolmiljö som gynnar engagemang: beteendemässigt, känslomässigt och kognitivt, främjar lärande. Trygga skolor präglas av en relationellt fokuserad kultur där skolledarna syns och deltar. Personalen tar gemensamt ansvar för både den fysiska och psykiska skolmiljön och utgör förebilder för hur eleverna själva kan förhålla sig till varandra och vuxna. Skolledaren som kan samla personalen kring ett mål som engagerar dem och etablera ett förtroende elever, personal, vårdnadshavare och skolledning emellan kan på så vis åstadkomma en trygg och lärförande skolmiljö. Stoll (1999) menar att det är avgörande för en skolas förbättringskapacitet och för ett hållbart förbättringsarbete att utveckla en samarbetskultur baserad på ömsesidig tillit och öppenhet. Ett klimat där man firar framgångar, använder humor och vågar uttrycka känslan av otillräcklighet. Nilsson m.fl. (2014), som utgår ifrån ett socialpsykologiskt perspektiv på ledarskap, beskriver hur en positiv social identitet eller känsla av grupp tillhörighet ofta resulterar i stärkt självkänsla och motivation hos individen. På samma sätt riskerar kollektivets upplevda misslyckande påverka individens drivkraft negativt.

När Blossing (2008) samlar sin bild av vilka kompetenser som främjar skolförbättring är kunskap kring just skolkultur en av dessa och hans resonemang utgår från Staessens kulturtyper. Blossing uppmärksammar att kulturförändringar är svåra att åstadkomma och föreslår ett långsiktigt, systematiskt arbete med utgångspunkt i en kritisk analys av enhetens skolkultur som ett sätt att arbeta med kulturförändringar. Det går också att känna igen kvaliteter från den professionella skolkulturen i Liljenbergs (2018) resonemang kring lärande och utvecklande organisationer. I sin forskning kring distribuerat ledarskap identifierar Liljenberg bland annat attityder som en betydelsefull aspekt av lärande och utvecklande organisationer. I attitydbegreppet innefattas relationer mellan aktörerna i verksamheten, deras förståelse av förändringsprocesser och deras syn på samarbete.

För att åstadkomma lärande hos lärarna och på så vis säkerställa att skolan utvecklas förväntas den framgångsrika pedagogiska ledaren upprätta och upprätthålla för det kollektiva lärandet goda kulturer på skolenheterna och forskningen beskriver flera ledarhandlingar som förefaller kunna åstadkomma just det. Dessa innefattar å ena sidan sådana ledarhandlingar som på olika sätt handlar om att skapa strukturer för samarbete och å andra sidan sådana som berör den pedagogiska ledarens aktiva, synliga, engagerade, kommunikativa deltagande i förbättringsprocesserna. Ledarhandlingar som dessa skulle kunna samlas under begreppet förebildlighet och därifrån är det ironiskt nog inte långt tillbaka till de gamla ledaridealerna om den karismatiska ledaren, där vi började.

## Skolledares spänningsfält

Skolledarens uppdrag är komplext och det finns flera studier som har uppmärksammat att skolledaren befinner sig i olika spänningsfält såsom det mellan att vara chef och att vara ledare eller det mellan kontinuitet och förändring. Ingen av dem tycks emellertid uppmärksamma det potentiella dilemmat i att leda ett förändringsarbete i en kultur som en också samtidigt är deltagare i eller problematiserar det eventuellt paradoxala i uppdraget att påverka en kultur som påverkar en tillbaka.

Jacobsson & Svensson (2017) lyfter i sin analys av skolledares uppfattning av sin egen vardag i sex svenska grundskolor fram en rad olika potentiellt motstridiga krav på skolledare. Dessa innefattar bland andra att hålla budget och samtidigt följa skollagens formuleringar om elevers rätt till stöd, ge medarbetarna möjlighet till återhämtning och samtidigt säkerställa deras kompetensutveckling eller att åstadkomma långsiktigt utvecklingsarbete i en kortsiktig och driftsorienterad vardag. Beroende på vilket handlingsutrymme skolledare har väljer de olika strategier som att anpassa, prioritera eller påverka för att hantera motstridigheterna. Utifrån en studie av förväntningar på rektorer i måldokument och platsannonser beskriver Persson (2017) ett tredelat uppdrag där rektor som företrädare för staten ska styra enligt nationella styrdokument, på kommunens uppdrag vara chef och ansvara för budget, personal och arbetsmiljö samt också utöva ett pedagogiskt ledarskap. Som chef har skolledaren formella maktbefogenheter medan ledaren bara kan leda om någon väljer att följa utifrån en förtroendefull relation. För att hantera rollkonflikten som uppstår försöker rektorer ibland att kombinera de två rollerna som chef och ledare genom att t.ex. göra pedagogiska prestationer lönegrundande eller tvärtom mycket tydligt skilja på de två. En annan strategi är att delegera eller distribuera det pedagogiska ledarskapet till fler.

I SOU 2004:116 om skolans ledningsstruktur beskriver utredaren rektors position både utifrån de krav som ställs på honom och på de krav som han i sin tur ställer på verksamheten och medarbetarna. Utredningen hänvisar till de många motsägelsefulla aspekterna i rektors uppdrag och konstaterar, liksom studierna ovan, att rektorer befinner sig i en position med krav och förväntningar från flera olika håll, krav som ibland kan förefalla motstridiga. Skolledaren förväntas förhålla sig till statliga krav så som de uttrycks i skolans styrdokument, huvudmannens förväntningar utifrån budgetansvar och prioriterade mål såväl som medarbetarnas, elevernas, föräldrarnas och fackens diverse krav. Rektor skall samtidigt också i sin tur ställa krav. I många fall på medarbetare som själva har ledarroller. I komplexa verksamheter som har olika organisation, rutiner och det utredaren benämner arbetskulturer. Utredningen identifierar rektors position som en brytpunkt mellan en mängd olika aspekter.

Rektorn leder och styr andra, även dem som själva leder och styr, samtidigt som rektorn själv blir ledd och styrd. Han eller hon står mitt emellan samhällets, politikens och den vidare skolorganisationens styrimpulser och själva den värdeskapande processen. Sålunda bryts och koncentreras i denna position de flesta av de frågor som rör ledning och styrning. (SOU 2004:116, s. 25)

Dessa många olika krav skapar på olika sätt i förhållande till varandra diverse spänningsfält som rektor måste förhålla sig till och utredningen förespråkar strategier på organisations- och strukturnivå för det.

Persson, Andersson & Nilsson-Lindström (2003) identifierar i sin tur, med ett sociologiskt perspektiv på skolledarskapet, tre relationella spänningsfält som skolledaren verkar i: relationen mellan arbetsgivare och arbetstagare, relationen mellan elev och vuxen samt



relationen mellan beständighet och förändring. Detta sista spänningsfält mellan beständighet och förändring tangerar i någon mån det dilemma som min studie intresserar sig för. Skolan som institution förväntas upprätthålla visa traditioner och på samma gång förändras i takt med andra samhällsförändringar för att göra utrymme för nya, ofta motsägelsefulla, idéer. Till exempel skall skolan idag både främja samhälleliga ideal om jämlikhet och samtidigt fortfarande legitimera ett kapitalistiskt samhälles fördelning av roller på arbetsmarknaden. Författarna menar att det finns en tydlig förväntan på skolledaren att leda förändringen, i synnerhet avseende lärarnas pedagogiska praktik, och samtidigt alltså i viss utsträckning upprätthålla status quo. Den strategi som författarna väljer att lyfta fram att skolledarna använder sig av för att förhålla sig till detta spänningsfält är de *allianser* som skolledare ingår i, med eller mot andra aktörer som stödjer respektive stör deras arbete. Persson et al. konstaterar dessutom att vilka aktörer som skolledaren väljer att ingå i allians med varierar beroende på enhetens skolkultur men de uttalar sig inte i studien om huruvida det är skolledarens allianser som skapar kulturen eller tvärtom. Deras studie rör sig på så vis nära det dilemma som är föremål för min studie men utan att ställa på samma frågor.

Skolan och skolledaren styrs med hjälp av såväl ekonomiska och juridiska som ideologiska styrmedel. Jarl, Kjellgren & Quennerstedt (2012) beskriver hur skolledaren förväntas förhålla sig till en omfattande lagstiftning som inkluderar både specifika styrdokument för skolan och sådan som reglerar all offentligt förvaltning. Skolledarens beslut styrs därtill av ekonomiska förutsättningar och av de ideologiska förväntningar som kommuniceras via läroplaner och prioriterade mål i verksamhetsplaner. Genom sina målformuleringar styr staten respektive kommunen vilka värden som skall vara i fokus för skolans arbete. Eftersom hela den offentliga sektorn på senare tid styrs utifrån ett system av samverkan mellan olika aktörer konstaterar Jarl (2012) att även skolledare befinner sig i en position där de måste förhandla, kompromissa och föra en dialog med de som berörs av besluten för att förankra och få stöd för dem. Utrymmet att fatta beslut utifrån sin egen professionella övertygelse har minskat och rektorer svarar själva att deras ledarroll i stor utsträckning påverkas av samtal med rektorskollegor och förvaltningsledningen. Skolledaren befinner sig alltså också mellan lojaliteter till medarbetarna på den egna skolan, till kommunens politiska ledning och till sitt statliga uppdrag.

Det är med andra ord välbelagt i forskning att skolledarens uppdrag är kravfullt och att hen ständigt förväntas förhålla sig till flera olika, inte sällan motsägelsefulla, förväntningar på olika nivåer och i olika sammanhang. Ingen av dessa studier berör dock det spänningsfält som kan tänkas uppstå mellan olika kulturer som skolledaren agerar i och det tycks saknas studier kring hur skolledare agerar för att förhålla sig till detta och till sig själv som både en deltagare i och en förändringsagent av kulturen.

## Sammanfattning

Skolledarens kanske viktigaste uppgift är den att vara pedagogisk ledare. Den pedagogiska ledarens primära uppdrag är att säkerställa skolans förbättringskapacitet. Det viktigaste för att lyckas med det är att åstadkomma lärande hos lärarna och i organisationen och för att det ska vara möjligt måste skolledaren etablera en kultur som främjar lärande. Skolledarens handlingar uppfattas som avgörande för att en sådan lärandekultur skall infinna sig och skolledaren beskrivs genomgående som någon som utövar inflytande på kulturen via sitt

agerande. Hen leder, förändrar, har kunskaper om, utgör förebild för och deltar aktivt i kulturen. Det uppmärksammas emellanåt att det kan vara svårt att förändra en kultur men det läggs ingen vikt vid de potentiella motsättningarna i skolledarens olika roller i förhållanden till kulturen, de olika kulturer som skolledare verkar i eller den påverkan som sker tillbaka på skolledaren från den redan rådande kulturen.

Det finns också gott om belegg för skolledarens kravutsatta position och för att uppdraget är komplext. Det finns studier som pekar på en rad olika specifika spänningsfält och strategier som skolledare använder för att agera inom dessa. Det finns också en hel del forskning på hur skolledare skall arbeta för att förändra en skolkultur och vad som är en god kultur för skolframgångar. Det saknas emellertid studier som problematiserar hur skolledaren och hans ledarskap i sin tur påverkas av kulturen på olika nivåer i styrkedjan trots att vi vet från organisationsteorin att kulturen i en organisation i stor utsträckning styr deltagarnas agerande. Detta är det dilemma som studien avser belysa och i nästa avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter.

### 3. Teori

Studien som ligger till grund för det här arbetet tar sin utgångspunkt i organisationsteori. Organisationsteori växte fram som en följd av industrialiseringens etablerande av företag och kan ses som ett samlingsbegrepp för teorier som används för att förstå och analysera organisationer.

Vad som räknas som en organisation är inte helt uppenbart och forskare är inte helt ense om vilka gemensamma drag som är avgörande men Lindqvist m.fl. (2014) erbjuder en rimlig avgränsning. Enligt dem är en organisation ett större, formaliserat och komplext socialt system med någon typ av uppsatta mål. För att säkerställa att arbetet fungerar har organisationer formella strukturer med regler och rutiner kring vem som gör vad och hur. Organisationsforskningen är omfattande och innefattar många olika perspektiv och nivåer för analys för att förstå organisationer.

Boleman et al. (2019) sammanfattar organisationsteorifältet i fyra perspektiv: det strukturella, det politiska, det symboliska perspektivet och HR-perspektivet. Det symboliska perspektivet, som är mest relevant för ifrågavarande studie, applicerar antropologiska idéer såsom kultur på organisationer och utgår ifrån ett antagande om att organisationer är komplexa och föränderliga fenomen där aktörer och processer ömsesidigt påverkar varandra. Med hjälp av symbolik i t.ex. myter, metaforer och ritualer etableras en organisationskultur som gör det möjligt för medlemmarna i organisationen att begripliggöra och sortera i en komplex verksamhet. I följande kapitel fördjupar vi oss något i organisationskulturbegreppet och de övriga för studien mest centrala begreppen.

#### Organisationskultur

Organisationskultur är kanske det mest centrala begreppet för den här studien och utgör utgångspunkten för förståelsen av det som jag i studien hänvisar till som *kultur* eller *skolkultur*. Kultur är ett svåravgränsat begrepp som har använts med flera diverse innebörder i många olika sammanhang och forskare på området är långt ifrån ense om hur begreppet bäst ska förstås även om vissa aspekter är de samma.

Schein & Schein (2017) belyser begreppet kultur utifrån tre olika nivåer av observerbarhet. Den lättast observerbara nivån utgörs av artefakter eller *de mönster som styr människors beteenden* och interagerande med varandra. Här ingår sådant som ritualer, konstruktioner och organisatoriska strukturer som ofta går relativt lätt att se eller känna men som kan vara svåra att utröna vad de egentligen betyder för medlemmarna i organisationen. Beteendemönster i organisationen kan med fördel ses som en manifestation eller produkt av underliggande kulturella fenomen. Det går också att identifiera organisationens formella förhållningssätt och *uttalade värdegrunder*. Dessa är medvetna och uttryckta men ofta vaga, vidlyftiga och svårbestämda. Inte sällan matchar de inte medlemmarnas faktiska beteenden utan hänvisar till det beteende som organisationsledningen vill se. Svårare att få syn på, men avgörande för förståelsen, är sådana aspekter av kultur som underliggande normer, värderingar och *omedvetna, gemensamma sätt att tolka innebörder* i olika handlingar, utsagor och situationer. Kulturen formar medlemmarnas förståelse av världen och nya medlemmar socialiseras in i samma mönster där vissa sätt att tolka vad olika situationer betyder är omedvetna, gemensamma och underförstådda. Kulturen är det system av förgivettaganden utifrån vilken

medlemmarna begripliggör sådant som händer i organisationen och som formar gruppens identitet.

Alvesson (2015) problematiserar på liknande vis kulturbegreppets användning och hävdar bestämt att kultur bör förstås inte som de observerbara handlingarna i sig utan som en "betydelseskapande process varigenom människor tolkar sina erfarenheter och söker vägledning för sina handlingar" (s. 13) eftersom en alltför vidlyftig och generös tolkning av kulturbegreppet fråntar dess förmåga att vara meningsfullt i en analys. Boleman et al. (2019) samlar ihop bilden och skriver i sin tur att "kultur är både en produkt och en process" (s. 299). Kultur som produkt är den uppsättning idéer, ritualer, handlingsmönster och värderingar som organisationen lärt sig historiskt och som process är kultur det ständiga lärande som nya medlemmar utsätts för och så småningom själva utövar (Boleman, Deal & Holmqvist, 2019). Med kultur kan alltså menas allt från vilka konkreta, formella traditioner en organisation har till vilka underliggande, förgivettagna, gemensamma antaganden gruppen gör när de begripliggör olika fenomen som de möter. Eller flera aspekter däremellan eller alla aspekter samtidigt.

Ifrågavarande studie utgår ifrån en förståelse av kulturbegreppet som innebär att kultur är det system av underliggande, förgivettagna, gemensamma antaganden gruppen gör när de begripliggör olika fenomen som de möter vilket tar sig uttryck i t.ex. beteenden, utsagor och interaktionsmönster. Medlemmarna i en skolkultur agerar till exempel utifrån antaganden om hur lärande går till, vad kunskap är eller vad uppdraget går ut på. Kulturen lärs ut till nya medlemmar och styr vilka handlingar och prioriteringar som förväntas och uppmuntras eller tvärtom kommer att väcka motstånd och resultera i sanktioner. Om eleverna till exempel inte lär sig det de borde kan detta begripliggöras på olika sätt beroende på skolans kultur, det vill säga de antaganden om lärandets beskaffenhet som tas för givet i kollegiet. Hur deltagarna i kollegiet förstår sin skola beror på de underliggande normer och värderingar som "sitter i väggarna". Kulturen styr på så sätt deltagarnas gemensamma och individuella förståelse av organisationen och deras handlingsutrymme i den.

## Organisationskultur på micronivå

Det kan också vara givande att skilja på ett makro- och mikroperspektiv avseende kultur. För Alvesson (2015) finns egentligen inte kulturer i små grupper utan är stora, övergripande system som återfinns på nationsnivå och i mycket stora organisationer. Utifrån ett sådant makroperspektiv antas det omgivande samhällets kultur präglade alla mindre organisationer. Det går emellertid också att tänka sig ett mikroperspektiv där det istället är organisationen som utgör den övergripande kontexten och mindre enheters eller grupper subkulturer är av intresse. I sådana mindre grupper, avdelningar eller enheter utvecklas sociala strukturer som fortfarande begripliggörs utifrån den övergripande kulturen, eller så kallade subkulturer som fortfarande härrör till den övergripande kulturen men som på något betydelsefullt vis avviker från den. Subkulturer kan uppstå när organisationen är uppdelad i grupper som t.ex. kan bestå av formellt avskilda avdelningar, olika etniska grupper eller grupper baserade på olika professioner.

För ifrågavarande studie lämpar sig ett mikroperspektiv på kultur där skolan som institution utgör den övergripande organisationskontexten och kulturen på respektive enhet betraktas som olika subkulturer. Jag hävdar alltså att det finns en gemensam institutionell kultur baserad på skolsystemets långa historia, nationella (och internationella) fäste, gemensamma

styrdokument och så vidare, som utgör grunden för skolpersonalens kultur varifrån skolenheterna avviker i varierande grad. I sammanhanget är det också relevant att betona att det finns en i forskningen framskriven bild av den för skolframgång ideala kulturen (se Kap 2) och att det är mot den som skolenheternas eventuella avvikelser i första hand betraktas. Eftersom den efterfrågade kulturen är en sådan som främjar lärande använder jag emellanåt begreppet *lärandekultur* och syftar alltså då till sådana faktorer i skolkulturen som påverkar lärarnas och organisationens lärande.

## Påverkansvariabler på organisationskulturer

En organisations kultur är komplex och påverkas av en mängd olika faktorer som också ömsesidigt påverkar varandra. Lindkvist mfl (2014) samlar dessa påverkansfaktorer i en modell (s. 146) med fyra områden (två externa och två interna): omgivningens art och organisationens typ samt organisationens egenart och medarbetarnas egenart. *Omgivningen* består av värderingar i det omgivande samhället på internationell till lokal nivå. Det kan till exempel handla om påverkan från den politiska styrningen i landet eller kommunen, medial övervakning av organisationen, attityder som uppstår ur teknologisk eller ekonomisk utveckling och inflytande från intresseorganisationer som fackföreningar. I *organisationens typ* finns kulturell påverkan som emanerar ur värderingar som finns i den bransch som organisationen tillhör, typen av produkt eller tjänst som organisationen producerar och vilka marknadskrafter som verkar på den. *Organisationens egenart* påverkar kulturen utifrån organisationens historia och storlek samt vilken ledarstil, maktstruktur och administrativa struktur som präglar den till exempel avseende kontrollsystem, hierarkier och graden av centralisering. *Medarbetarnas egenart* påverkar organisationskulturen genom medarbetarnas individuella bakgrund. De värderingar och attityder som de har med sig utifrån sin utbildning, uppväxt, sociala tillhörighet och grupperingar är bidragande faktorer till att forma organisationens kultur. Till exempel tenderar långa utbildningar att forma gemensamma normer inom yrket. Dessa fyra områden av variabler påverkar alltså organisationskulturen (i olika stor utsträckning) men påverkar också ömsesidigt varandra så att komplexa påverkanssamband uppstår. Även om modellen i sig inte säger något om hur dessa samband ser ut är det inte svårt att till exempel tänka sig att det omgivande samhället kan påverka organisationens marknadssituation eller att ledarens utbildningsbakgrund kan påverka ledarstilen.

## Kulturförändring

Det finns mycket litteratur om hur kulturförändring kan åstadkommas men den samlade bilden av samtliga organisationsteoretiker som nämnts tidigare i kapitlet är emellertid att kulturförändringsprocesser är svåra, långsamma och snåriga arbeten. Både Alvesson (2015) och Schein & Schein (2017) kritiserar vad de ser som den populärvetenskapliga managementlitteraturens och tillhörande konsulter lättvindiga syn på kulturförändring som något som relativt lätt låter sig göras i uppstyrda, avgränsade projekt av viljestarka ledare. De båda forskarna menar att sådana projekt kanske kan åstadkomma förändringar i beteende men sällan lyckas påverka människors grundläggande värderingar. Detta sker endast om de nya beteendena på sikt upplevs som bättre och på så vis internaliseras av medlemmarna i gruppen. För att som ledare lyckas förändra en organisationskultur måste man istället varsamt beakta och spela in i befintliga kulturer. Att vara väl förtrogen med den rådande organisationskulturen är alltså en förutsättning.

Schein & Schein (2017) delar upp kulturförändringsarbetet i tre steg. Steg 1 är att skapa motivation för förändring genom att identifiera ett problem, få medarbetarna att uppleva det som ett problem som behöver åtgärdas genom förändring och sedan skapa trygghet för att minska oron över att behöva lära nytt. Det i sig innefattar en mängd olika strategier. Steg 2 är det steg då själva inläringen av nya beteenden, värderingar och uppfattningar sker. Steg 3 handlar om att stabilisera förändringarna så att de internaliseras i organisationskulturen. Om förändringarna leder till förbättrade resultat kan de så småningom befastas som organisationens nya kultur. Det svåraste att komma förbi är medarbetarnas oro i steg 1. Det som uppfattas som motstånd mot förändring menar Schein (2017) handlar om medarbetarnas oro över att förändringarna kan leda till försämringar för dem. Det kan till exempel röra sig om oro för att förlora en maktposition, att uppleva bristande kompetens eller att förlora delar av sin identitet eller grupptillhörighet och man använder olika strategier för att slippa lära sig det nya. Det blir därför avgörande för kulturförändringen att åstadkomma psykologisk trygghet t.ex. med hjälp av positiva förebilder, delaktiggörande, tillhandahålla resurser (tid, stöd, feedback) och forum för samtal kring det nya.

## Sammanfattning

Det symboliska perspektivet inom organisationsteori betraktar organisationer som föränderliga system vars processer och aktörer ömsesidigt påverkar varandra i komplexa samband så som organisationskulturer. I studien väljer jag att utgå ifrån en förståelse av begreppet som innebär att kultur är det system av underliggande, förgivettagna, gemensamma antaganden gruppen gör när de begripliggör olika fenomen som de möter vilket tar sig uttryck i t.ex. beteenden, utsagor och interaktionsmönster. Jag använder vidare ett mikroperspektiv på kultur och utgår ifrån att en skolenhet kan betraktas som en egen organisation och kan sägas ha en egen specifik organisationskultur.

Kulturen påverkar i hög grad organisationen och medlemmarna i den. Kulturen bestämmer medlemmarnas förståelse av sig själva och det som händer i organisationen. Nya medlemmar införlämmas i kulturen och tar så småningom samma idéer för givet som övriga. De underliggande värderingar och normer utifrån vilka medlemmarna tolkar sin omgivning utgör ramar för hur man interagerar, vad man får lov att säga och hur det man säger begripliggörs. En organisations kultur påverkas av både interna och externa variabler. I en skolas fall kan det till exempel handla om förgivettaganden som kommer från skolsystemets institutionella karaktär, från medias rapportering kring skolsystemet, från huvudmannens politiska eller ekonomiska styrning, lärar- och rektorsutbildningar eller från medarbetarnas (inkl. skolledarnas) individuella bakgrund. Aktivt kulturförändringsarbete betraktas emellertid inom organisationsteori som svårt och snårigt. Att vara väl insatt i den befintliga kulturen är en förutsättning för att kunna förändra en kultur och det mest avgörande för att ha en chans är att åstadkomma psykologisk trygghet för lärande dvs. en *lärandekultur*.

En skolledare som skall förändra skolkulturen måste således vara väl insatt i den befintliga kulturen. Den befintliga kulturen lär nya medlemmar hur de ska förstå det som händer i skolan och hur de ska agera i organisationen. Om skolledaren å ena sidan är väl insatt finns alltså en risk för att hen gör samma förgivettaganden som gruppen och inte längre har intresse av förändring. Om skolledaren å andra sidan *inte* är tillräckligt väl insatt i kulturen kan hen inte förändra den. Det förefaller paradoxalt men det finns flera exempel på skolledare som anser sig ha lyckats vända en kultur. Frågan kvarstår således. Hur gör skolledare för att i verkliga livet balansera i denna paradox? Hur påverkar kulturen på de olika nivåerna i

styrkedjan skolledaren som deltar i dem och de beslut som hen tar? Hur förhåller sig omgivningens art och typ till skolans egenart och medarbetarnas (inklusive skolledarens) egenart och på vilket sätt utövar dessa faktorer inflytande på varandra i förhållande till skolledarens skolförbättringsarbete? För att undersöka hur skolledare gör för att lyckas i den här paradoxala rollen formuleras de fyra frågeställningar som presenteras på s. 2.

## 4. Metod

I metodkapitlet behandlas studiens metod avseende vetenskapsteoretiska ansats, metod för datainsamling, förförståelsen, urval, genomförande och etiska överväganden.

### Vetenskapsteoretisk ansats

Eftersom denna studie syftar till att förstå och beskriva hur skolledare erfar sin egen yrkesvardag och professionella agerande finner jag det lämpligt att använda en deskriptiv, ideografisk, kvalitativ ansats. För att kunna beskriva skolledarnas förståelse krävs ett tolkande arbete och kontexten som skolledarna verkar i, är i högsta grad väsentlig för förståelsen av de eftersökta strategierna. Studien söker heller inte finna universella lagsamband utan vill försöka att förstå det specifika i skolledares förhållningssätt till skolkulturer.

Däremot söker studien i någon mån att synliggöra underliggande mönster och förstå fenomenet varför en abduktiv ansats är lämplig. Abduktion tar avstamp i empirisk data men erkänner forskarens teoretiska förförståelse och hypoteser om samband kan under pågående studie justeras liksom det empiriska underlaget förbättras. Teori och empiri hanteras och utvecklas alltså samtidigt för att få syn på underliggande mönster och nå fram till förståelse. (Alvesson & Sköldberg, 2008) Ifrågavarande studie inleds därför med en förstudie där datainsamling sker på något bredare front i form av ett frågeformulär till 275 skolledare i samband med förberedande litteraturstudier. Denna förstudie följs sedan av 7 mer djupgående kvalitativa forskningsintervjuer av ett snävare underlag som väljs ut utifrån förstudien.

Studien utgår ifrån en idealistisk ontologi och rationalistisk epistemologi som intresserar sig för världen så som vi upplever den. Jag tillämpar en fenomenologisk ansats med hermeneutiska inslag som beskrivs närmre när nedan.

Den fenomenologiska ansatsen baseras på grundprincipen att det som är möjligt att studera och intressant för samhällsvetenskaplig forskning är människors upplevelser av olika fenomen vilket skall ske med hjälp av empiriska studier. Hermeneutiken betraktar i sin tur empirin som underlag för tolkning och nöjer sig inte med att presentera data utan söker förklara innebörden i dem. Typiskt för en hermeneutisk ansats är också att forskaren medvetandegör sin förförståelse, att tolkningen rör sig mellan att betrakta helhet och delar och att studieobjektets innebörd förutsätts påverkas av sitt sammanhang. (Wallén, 1996)

I kvalitativ, ideografisk metod är det tolkningen av empirin som är det viktiga och forskarens syfte är att förstå och beskriva ett särskilt fenomen utan att nödvändigtvis leta efter orsaker eller generaliserbara lagsamband. I och med att en kvalitativ ansats tolkar insamlad data blir också forskarens förförståelse viktig och istället för att betraktas som en problematisk och otillbörlig yttre påverkan på resultaten kan forskarens deltagande ses som en fördel. (Stukát, 2011) Kvalitativ metod brukar också fokusera på just de studerades erfarenheter och förståelse och tenderar att vara kontextbunden. En studie med kvalitativ ansats intresserar sig alltså vanligtvis för hur studiesubjekten förstår och förmedlar innehållet i ett visst fenomen med hänsyn till dess sammanhang. (Alvesson & Sköldberg, 2008)



## Förförståelse

Studien grundar sig på den teoretiska förförståelse som kommit till stånd genom litteraturstudier inom området och som redogörs för i sammanfattad form i tidigare kapitel. I egenskap av yrkesverksam skolledare, och dessförinnan lärare, har jag också egen, praktisk erfarenhet av skolkulturer och deras förhållande till skolledaruppdraget. Den ena kommunen som deltar i studien är också den kommun som jag själv arbetar i. Det finns förstås en fördel i att vara välinsatt utifrån tidigare utbildning och egna erfarenheter i det fenomen som skall studeras. Det ger mig möjlighet att ställa frågor på ett sätt som är begripligt och meningsfullt för skolledare. Det ger mig också möjlighet att tolka svar utifrån en gedigen förståelse av uppdraget. Till yttermera visso har jag i den egna kommunen också en egen upplevelse av kulturer på högre nivåer i styrkedjan. Avståndet mellan mig och det sammanhang som det empiriska materialet emanerar ur minskar på så vis. Samtidigt är det givetvis av vikt att beakta att denna förförståelse också riskerar att jag missar andra sätt att ställa frågor eller tolka resultat. Det är troligt att min egen bakgrund i stor utsträckning färgar studien och det är min ambition och förhoppning att denna bakgrund skall vara till fördel, och inte nackdel, för förståelsen av det fenomen som studien intresserar sig för.

## Den kvalitativa intervjun

Kvale och Brinkmann (2014) presenterar den kvalitativa forskningsintervjun. Denna präglas av att den har som syfte att förstå ett vardagsfenomen utifrån informantens synvinkel. Till skillnad från ett i förväg färdigställt frågeformulär strävar den kvalitativa forskningsintervjun efter att skapa utrymme för informanten att fritt beskriva ett fenomen och en ”halvstrukturerad livsvärldsintervju” (s. 45) av den här typen påminner om ett samtal. Intervjun styrs emellertid av ett syfte och baseras på en intervjuguide bestående av i förväg planerade temata med tillhörande potentiella frågor som forskaren kan stödja sig på i intervjun. (Kvale & Brinkmann, 2014) Eftersom den här studien är ute efter intervjusubjektens förståelse av det undersökta fenomenet menar jag att det lämpar sig att använda en intervjuform som möjliggör öppna redogörelser. En mindre styrd form för intervjuerna ger mer utrymme för intervjusubjektens fria utsagor och minskar på så vis risken för att min egen förförståelse påverkar resultaten. Se vidare under Genomförande.

## Urval

I förstudien skickas förfrågningar om att delta i studien ut till samtliga skolledare för kommunala grundskolor i två större svenska kommuner varav den ena är den jag själv är verksam i. Studien begränsas till dessa två kommuner för att ge en rimlig mängd data och samtidigt möjlighet till variation inom urvalet. Empiriskt material från en kommun som jag har god insyn i och känner väl ger mig möjligheten att använda den förförståelsen i analysen av resultaten. Samtidigt får jag genom att också inhämta svar från en annan kommun möjligheten att analysera material som inte i samma utsträckning färgats av min egen förutfattade bild av organisationen. Begränsningen till kommunala skolor och till grundskolan som skolform beror på att kommunala grundskolor alla kan förväntas styras av vissa gemensamma, nationella, kulturella, huvudmannamässiga förväntningar (utifrån gemensamma styrdokument och skolformens historiska utveckling) och därmed i någon mån begränsa komplexiteten för förståelsen av skolledarens och skolenhetens förutsättningar. Detta är också den huvudmannaförskola respektive skolform som jag själv är bäst insatt i vilket underlättar förståelsen för skolornas förutsättningar.

Förstudiens syfte är tudelat. Dels är syftet att samla in data för en fördjupad förförståelse av fenomenet, dels är syftet att identifiera lämpliga informanter till huvudstudiens mer djupgående kvalitativa forskningsintervjuer. Detta urval baseras sedan på frivillighet och informantens egen upplevelse av att ha arbetat med kulturförändring eftersom informanter som själva anmäler intresse av att delta kan förväntas ha reflekterat över kulturförändring och ha en förförståelse som kan ge nyans åt studien. För att kunna identifiera olika strategier eftersträvas också maximal variation inom urvalet vad avser de svarandes tidigare erfarenheter utifrån utbildningsbakgrund och yrkesliv. Därför ställs frågor i förstudien kring utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet.

I förundersökningen angav sju skolledare intresse av att delta i huvudstudien och eftersom jag efterfrågat maximal variation hos de svarande och det inom ramen för arbetet funnits utrymme att genomföra intervjuer med samtliga sju behövdes inget ytterligare urval göras. Med hjälp av förstudien säkerställdes emellertid att det inom urvalet fanns en stor variation med svarande från båda kommuner med varierande yrkeserfarenheter, utbildningsbakgrund och olika erfarenheter av kulturförändringsarbete. Se vidare i kapitel 5.

## Genomförande

### **Förstudie:**

Föreliggande undersökning inleddes med en förstudie bestående av materialinsamling i form av ett formulär med undersökningsfrågor (se Bilaga 1). Frågeformuläret skickades i början av mars 2021 som ett digitalt formulär tillsammans med missivbrev och klickbar länk, i epost till samtliga skolledare (275 st.) för kommunala grundskolor i två svenska kommuner. Efter 10 dagar skickades en påminnelse. E-postadresserna erhöles vid förfrågan från kommunernas respektive kontaktcenter. Möjligheten att svara på frågorna stängdes 24 mars 2021. Informanterna fick i förstudien anmäla intresse av att medverka i huvudstudien och ombads att i sådana fall lämna sina kontaktuppgifter.

Totalt 18 skolledare valde att svara på förstudien och sju av dessa anmälde intresse av att delta i huvudstudien. Svarsfrekvensen var alltså endast sex procent och det är därför inte är rimligt att dra några långtgående slutsatser utifrån materialet. En första tolkning av materialet kan emellertid ge indikationer på sådant som är värdefullt att följa upp i huvudstudien. Förstudien kunde också trots den låga svarsfrekvensen uppfylla sitt delsyfte att identifiera informanter till huvudstudien. Resultaten från förstudien presenteras i kapitel 5.

### **Huvudstudie:**

Huvudstudien genomförs alltså med hjälp av kvalitativa intervjuer med de sju informanter som i förstudien anmält intresse för medverkan. Intervjuerna genomfördes under tre dagar i början av april 2021. Eftersom jag efterfrågat maximal variation hos de svarande och det inom ramen för arbetet fanns utrymme att genomföra intervjuer med samtliga sju behövdes inget ytterligare urval göras. Skriftligt samtycke inhämtades från de svarande (se Bilaga 2). Intervjuerna skedde digitalt i videosamtal på grund av rådande omständigheter i samhället (smittspridning Covid-19) och spelades in för att sedan transkriberas i efterhand. Nackdelen med digitala intervjuer kan tänkas vara att delar av den ickeverbala kommunikationen går förlorad, informanten och jag ser inte varandra helt och får aldrig riktigt ögonkontakt. Detta

kan tänkas påverka upplevelsen av trygghet för informanten. Fördelen är att intervjuerna kan bli mer fokuserade och tar mindre tid att genomföra för både informanten och mig så att det är möjligt att göra fler intervjuer. Färre intervjuer hade eventuellt gett ett mindre varierat urval och riskerat att ge sämre reliabilitet i resultaten. Intervjuerna baserades på resonemanget ovan om den kvalitativa forskningsintervjun och utgick från en förutbestämd intervjuguide som innan genomförandet testades i övningsintervjuer och därefter korrigerades något (se Bilaga 3).

## Analysmetod

Det empiriska materialet i ifrågavarande studie utgörs i förstudien av svar på undersökningsfrågor och i huvudstudien av transkriberade intervjuer. Förstudiens empiri tolkas utifrån den teoretiska förståelse som beskrivs i kapitel 2 och 3 och används dels för urval av informanter till huvudstudien dels för att fördjupa huvudstudiens intervjufrågor och den tolkning som sedan görs utifrån transkriberad data. Tolkningen av det empiriska materialet i huvudstudien har som syfte att förstå informanternas upplevelser för att därigenom kunna identifiera strategier.

Intervjuerna sker digitalt, spelas in och transkriberas därefter. I transkriberingen markeras pauser med tre punkter (...) och skratt eller liknande uttryck skrivs ut inom asterisker (\*skrattar\*). När informanter betonar ett ord markeras det i texten med hjälp av kursivering (*betoning*). I de fall informanter syftar till något någon annan har sagt eller till sin inre monolog sätts den delen inom citationstecken ("Lorem ipsum") Upprepningar, utfyllnadsord och liknande talspråkliga drag redigeras bort om de inte fyller en funktion för förståelsen av utsagan. I de fall specifika skolor, personer, eller platser nämns anonymiseras dessa för att säkerställa att informanterna förblir okända. Betoningar, pauser och i viss mån kroppsspråk är relevanta för tolkningen av skolledarnas utsagor men framför allt i kodningen i nyckelord (se nedan) där analysen strävar efter att identifiera huvudbudskapet i det som sägs och mer än orden som sägs kan ge vägledning till vad informanten uppfattar som viktigt.

Därefter delas analysen upp i fyra steg: I steg 1 läses intervjutexterna igenom och kodas i nyckelord utifrån huvudbudskapet i det som sägs. I steg 2 samlas och kategoriseras nyckelorden med tillhörande citat under ett antal ömsesidigt uteslutande teman utifrån studiens frågeställningar. För varje frågeställning görs en genomläsning av intervjuerna och nyckelorden som är relevanta utifrån respektive frågeställning samlas i teman utifrån vad de har gemensamt. I steg 3 kodas temana i eventuella underkategorier och i steg 4 eftersöks mönster och samband mellan de identifierade temana. Frågeställningar, teman och kategorier finns förklarade närmre i Tabell 2 (s. 26). Resultaten redovisas utifrån respektive frågeställning och därefter presenteras den analys som gjorts av mönster och samband i resultaten och som relaterade till studiens övergripande syfte identifierar fyra strategier som skolledare använder för att balansera i arbetet med att förändra kulturer som de själva är deltagare i.

## Etik, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Eftersom studien inte ifrågasätter skolledares förmåga att utföra sitt arbete utan förutsätter att kulturfenomen är problematiska att förhålla sig till torde inte ämnet för uppsatsen vara för känsligt att få uppriktiga svar kring. Jag har ändå valt intervjusubjekt som själva anmält sitt intresse för medverkan för att få till stånd så goda intervjuer som möjligt. Eftersom urvalet

inte är slumpmässigt, utan bara inkluderar de som vill tala om kulturförändringar kan reliabiliteten diskuteras. Resultaten är eventuellt därav svårare att generalisera men informanter som själva tror sig kunna bidra med relevant material till studien kan troligtvis också bidra med mer meningsfull kunskap än ett slumpmässigt, men kanske mer motvilligt, urval. En studie som baseras på intervjuer kan på grund av tidsbrist inte heller undersöka ett särskilt omfattande underlag utan endast ett fåtal intervjuas mer djupgående varför det inte kan röra sig om ett statistiskt säkerställt underlag. Intervjuer kan dock förhoppningsvis komma åt kunskap som inte kunde nås med en mer storskalig metod.

Det finns en rad etiska ställningstaganden att göra inför all intervjubaserad forskning. Intervjuer kan endast komma åt vad informanterna säger att de gör, inte vad de egentligen gör och det finns flera faktorer som kan påverka vad intervjusubjektet säger. Bland annat bör forskaren ta i beräkningen den maktbalans som finns mellan henne och informanten i en intervjusituation där forskaren oftast har ett överläge och är den som styr samtalet. En intervju påverkas också av det sociala samspelet som uppstår när forskare och informant träffas öga mot öga. (Kvale & Brinkmann, 2014)

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som ett hantverk som främst kan förfinas genom studier hos mästare och idogt övande. En så fri intervjus kvalitet i fråga om innehåll, validitet och reliabilitet beror således på forskarens intervjukompetens. Eftersom min intervjuträning är tämligen begränsad såhär i början av min forskargärning är det alltså möjligt (och troligt) att en mer erfaren forskare hade kunnat förtäta kunskapsvärdet i intervjuerna. Det är ändå min bedömning att jag har lyckats att skapa en intervjusituation som hållit god kvalitet. För att förbereda mig på bästa sätt och testa validiteten i mina intervjufrågor genomförde jag inledande övningsintervjuer och kunde korrigera både formuleringar och mängden frågor.

Jag menar till yttermera visso att min studies etiska berättigande ligger i att den hoppas producera praktiskt användbar och viktig förståelse och kunskap för verksamma skolledare.

## 5. Skolledares strategier i spänningsfält mellan skolkulturer

I följande kapitel presenteras studiens resultat. Inledningsvis redovisas resultatet av förstudien vars huvudsyfte är att identifiera deltagare till huvudstudien. Därefter redovisas resultaten av analysen av intervjuerna som ligger till grund för huvudstudien.

### Resultat av förstudien

Av de 275 skolledare i grundskolan som det digitala frågeformuläret skickades till svarade endast 18 st. Av dessa 18 angav sju svaranden intresse av att delta i huvudstudien. Urvalet blir därför enkelt och samtliga sju kontaktas för deltagande i intervjuer. Skolledare med varierande bakgrund från båda kommunerna är representerade i studien och både rektorer och biträdande rektorer deltar.

Samtliga 18 svarande i förstudien anger att deras ledarskap ändrats i någon mån av kulturen på skolan och tolv informanter anger att deras ledarskap förändras i hög eller mycket hög utsträckning. I de svarandes exempel på hur deras ledarskap förändrats hänvisar flera till förhållandet mellan ledarskap och chefskap såsom illustreras av exemplen nedan.

Citat 1: Jag var van vid (under mina 16 år som skolledare) att kunna vara 10% chef och 90% ledare men kulturen på min senaste arbetsplats (som jag började på för snart tre år sedan) krävde att jag var tvungen att vara 90% chef och 10% ledare de första ca 12 månaderna för att sedan långsamt ändras till en allt större del ledare.

Citat 2: Från ett mera rakt "peka med hela handen"-ledarskap till ett mera inkännande och inkluderande dito

Flera nämner också en förflyttning mot ett ledarskap som i större utsträckning delaktiggör medarbetarna:

Citat 3: Arbetat mycket mer med att hitta sätt att dela ansvar och delaktighet med mina medarbetare eftersom komplexiteten i att leda i ett utsatt område kräver en helt annan samarbetskicklighet!

Citat 4: Jag leder mina medarbetare på denna skola annorlunda än från min tidigare skola. Om man ska kunna utveckla skolan och dess kultur måste man ju leda på ett sätt som gör att man får med alla.

Samtliga svarande upplever också att enhetens kultur förändrats till följd av deras ledarskap. 17 informanter svarar att deras ledarskap påverkat enhetens kultur i hög eller mycket hög utsträckning. I skolledarnas exempel på hur kulturen har förändrats framträder en förflyttning mot kulturer som präglas av målstyrning, inkludering av eleverna och samarbete:

Citat 5: Allt var relationsbaserat när jag kom dit p.g.a. att alla tidigare skolledare innan mig hade rekryterats internt inom skolan. Jag är och har hela tiden varit orubblig i att även om det är viktigt att trivas på sin arbetsplats så är vi alla där för barnens skull, vi är där för att arbeta i våra respektive uppdrag, inte för att umgås med sina kollegor. Detta har ändrats med tiden och det har kostat på väldigt mycket att hålla i och hålla ut.

Citat 6: Med högre kunskap kring vissa områden har jag sett till att förändringar har genomförts. De har varit nödvändiga för att följa styrdokument och skollagen.

Citat 7: Skapat en högre förväntan på hur medarbetarna ska arbeta utifrån elevernas omfattande behov och att samarbeta med olika professioner/kollegor krävs för att lyckas.

De sju svarande som utgör urvalet till huvudstudien har enligt sina svar i förstudien varierande bakgrund som sammanställs i Tabell 1. De presenteras med fingerade namn här nedan utifrån sin yrkeserfarenhet och utbildningsbakgrund.

Tabell 1.

Bakgrund	Antal		
Lärarexamen	3		
Rektorsexamen	6		
Annan pedagogisk utbildning	4		
Annan högskoleexamen	5		
	<b>Antal: 0 år</b>	<b>Antal: 3-10 år</b>	<b>Antal: &lt; 10 år</b>
Erfarenhet av läraryrket	2	3	2
Erfarenhet av skolläraryrket	0	2	5

- Skolledare Annika har lärarexamen, rektorsexamen, annan pedagogisk utbildning på högskolenivå och annan högskoleexamen. Hon har mer än 10 års erfarenhet av både läraryrket och skolläraryrket.
- Skolledare Bosse har rektorsexamen samt annan pedagogisk utbildning och annan examen från högskolan. Han har 3-10 års erfarenhet av läraryrket och mer än 10 års erfarenhet som skolledare.
- Skolledare Camilla har rektorsexamen samt annan pedagogisk utbildning och annan examen från högskolan. Hon har 3-10 års erfarenhet av både läraryrket och skolläraryrket.
- Skolledare Daniel har lärarexamen, rektorsexamen och annan examen på högskolenivå. Han har 3-10 års erfarenhet av läraryrket och mer än 10 års erfarenhet som skolledare.
- Skolledare Elsa har lärarexamen och rektorsexamen. Hon har mer än 10 års erfarenhet av både läraryrket och skolläraryrket.
- Skolledare Felicia har annan examen från högskolan och 3-10 års erfarenhet som skolledare.
- Skolledare Gunilla har rektorsexamen och annan pedagogisk utbildning på högskolenivå. Hon har mer än 10 års erfarenhet som skolledare.

## Resultat av huvudstudien

Skolledarna som deltog i huvudstudien presenteras i föregående delkapitel och samma fingerade namn används här nedan i samband med att respektive skolledare citeras. Citaten är valda från de transkriberade intervjuerna som illustrationer till de teman som framträder i analysen av resultaten. I transkriberingen har upprepningar, utfyllnadsord och liknande talspråkliga drag redigerats bort om de inte fyller en funktion för förståelsen av utsagan. I de fall specifika skolor, personer, eller platser nämnts har dessa anonymiserats för att säkerställa att informanterna förblir okända.

Resultaten presenteras inledningsvis utifrån studiens tre frågeställningarna och under varje frågeställning presenteras de teman med underliggande kategorier som i analysen identifierats utifrån samlade nyckelord. För sammanställning se Tabell 2.

Tabell 2. Sammanställning av frågeställningar med respektive teman och underkategorier

<i>Frågeställning</i>	<i>Teman: underkategorier</i>
<i>1. Vad kännetecknar de kulturer som skolledare möter, vill förändra och ser som önskvärda?</i>	Negativa och positiva kulturer
<i>2. På vilket sätt upplever skolledare att skolenhetens kultur påverkas av deras ledarskap?</i>	Graden av uthållighet Graden av tydlighet: strukturer, processer Graden av delaktiggörande
<i>3. På vilket sätt upplever skolledare att deras ledarskap påverkas av skolenhetens kultur?</i>	Takt Beteende och förståelse Ledarstil
<i>4. På vilket sätt upplever skolledare spänningar när de försöker förändra skolenhetens kultur i riktning mot den de ser som önskvärd?</i>	Aktivt motstånd: vägran, sabotage, fackligt Inbyggda hinder Oförmåga att förstå

Därefter presenteras analysens fjärde steg där mönster och samband mellan temana eftersöks. Sambandsanalysen identifierar med utgångspunkt i studiens övergripande syfte två spänningsfält inom vilka urskiljs fyra strategier som skolledare använder för att balansera i arbetet med att förändra kulturer som de själva är deltagare i.

### Kulturernas kännetecken

Skolledarna i studien har alla erfarenheter av kulturförändringsarbete och de beskriver likartade förflyttningar i skolenheternas kultur som de upplever att de varit med och påverkat. De förflyttningar av kulturen som skolledarna i studien har gjort är snarlika och den befintliga

kulturen respektive den önskvärda kulturen beskrivs likartat i intervjuerna. Analysen identifierar ett tema i förhållande till frågeställningen: negativa och positiva kulturer.

De skolkulturer som skolledarna velat arbeta sig ifrån kännetecknas i beskrivningarna av vissa återkommande särdrag som de har gemensamt och benämns av flera som *negativa* kulturer. De negativa kulturerna uppfattas som lärarcentrerade och otrygga. De präglas av informella hierarkier där medarbetarna arbetar enskilt och förstår sin verksamhet utifrån vad som beskrivs som en förlegad, traditionell värdegrund. De kulturer som beskrivs som *positiva* och som skolledarna i studien strävat efter att införa präglas av raka motsatsen. Kulturerna som beskrivs kan sammanfattas i dessa två kulturtyper: befintlig/negativ respektive önskvärd/positiv som utmärks av sju motsatspar enligt Tabell 3.

Tabell 3. Särdrag som skolledarna i studien identifierar i respektive kulturtyp

<b>Befintlig/negativ kultur</b>	<b>Önskvärd/positiv kultur</b>
←	→
lärarcentrerad	elevcentrerad
enskilt arbete	samarbete
informella hierarkier	delaktighet
otrygghet	trygghet
beständighet	utvecklingsfokus
särbo/familjär	professionell
förlegad, traditionell värdegrund	modern, inkluderande värdegrund

Skolledarna i studien upplever att skolledarens arbete påverkar skolkulturen i ena eller andra riktningen och att de själva arbetat hårt för och lyckats åstadkomma förflyttningar i en positiv riktning. Liksom i citatet nedan från Camilla resonerar samtliga skolledare i intervjuerna om hur olika grupper inom en och samma enhet kan stå för det som beskrivs som negativa respektive positiva kulturer och i beskrivningarna tycks de flesta skolor befinna sig någonstans mellan de två kulturtyperna.

Camilla: Och vi hade ju ett fritids som var rätt så starkt här med många stabila och positiva, positivt drivna medarbetare som har varit här i många år. Och de kände jag lite så som en kärna till ja, men man kan hänga lite på den goa känslan där finns. Och så på nått sätt i den här... negativa hierarkiska så fanns det en liten go kärna och den kunde man hänga lite på och lyfta upp och sätta ord på lite då och då och det tror jag hjälpte. För den fanns. Det var bara att hitta den och lyfta den och peka på den oftare.

### Skolledarens påverkan på kulturen

De kulturförändringar som skolledarna berättat att de åstadkommit berör såväl beteendemönster och formellt formulerade värdegrunder som underliggande normer och



omedvetna förhållningssätt. Skolledarna i studien har ofta identifierat beteenden som strider mot den önskvärda kultur och gjort tolkningar av vilka förgivettagna normer som ligger bakom. Ambitionen i skolledarnas medvetna förändringsarbete är att förändra den bakomliggande normerna men vägen dit kan ibland gå genom att åstadkomma beteendeförändringar. Även skolledare som inte medvetet arbetar för att förändra en kultur beskrivs utöva påverkan på kulturen men då ofta på ett sätt som förflyttar kulturen närmre den kulturtyp som beskrivs som negativ.

I analysen identifieras tre teman i förhållanden till frågeställningen. Dessa tre teman utgör de tre faktorer i ledarskapet som huvudsakligen avgör skolledarens påverkan på kulturen: graden av uthållighet, graden av tydlighet och graden av delaktiggörande.

### **Graden av uthållighet**

I skolledarnas beskrivningar är tid en av de tydligaste faktorerna som avgör i vilken utsträckning skolledaren kan påverka kulturen och hur uthållig skolledaren är i sitt ledarskap att under lång tid hålla vid och hävda samma önskvärda kultur trots motstånd. Kulturen på en skola påverkas på lång sikt i mycket hög grad av skolledarskapet, vare sig det är medvetet eller inte, och skolledare som stannar länge har alltså större påverkan på kulturen. Skolledarna beskriver, som illustreras av exemplen nedan, att det tar flera år att förändra en kultur.

Elsa: Alltså alla de här outtalade reglerna som finns på varje skola. Och de är väldigt olika, de fanns ju när jag var på den andra skolan och med åren etablerade jag ju den skolkulturen som jag ville ha tillsammans med mina medarbetare.

Gunilla: Det är verkligen trägen vinner. Så om vi började 2005, 2007 började de att förstå /.../ och sen skulle jag väl vilja säga att 2010 kanske då kunde man nog märka att då var vi i stort sett, då började det att se riktigt bra ut.

Bosse: ...mitt perspektiv från att ”den här skolan vänder jag på två år” till det är nu att ”om jag bara jobbar 7 år så vete fasiken om jag hinner ändra fram dit jag skulle önskat”.

De beskriver både eget medvetet förändringsarbete som tagit tid och hur skolkulturen de kommer till när de börjar påverkats under lång tid av tidigare ledarskap. De svarande är alla övertygade om att det tar tid att fullständigt förändra från det de beskriver som en *negativ* kultur till en *positiv* kultur. De återvänder ofta till resonemang kring hur ledarskapet i kombination med tiden påverkar kulturen och kulturförändringsarbetet. De upplever att det för kulturförändring krävs tålamod och att små, successiva förändringar generellt sett lyckas bättre än snabba åtgärder. Elsa berättar om sitt ledarskap och om vikten av uthållighet för att åstadkomma förändring. Det går långsamt, berättar hon, och kräver att ledaren bidar sin tid. Det är inte något som bara sker utan som man måste jobba med.

Elsa: Jag bidar lite min tid och så lyssnar jag in och känner in och sen så börjar jag lite successivt och tar det som nog inte kanske gör så ont och sen så tar man det sakteliga om det inte är så här skarpt läge så att man måste ändra. Men de här sakerna är oftast inte skarpa så men de är inte riktigt sunda. Man behöver jobba bort dem. Men det tar tid att jobba bort sådana kulturer för det sitter så hårt.

Det framstår som möjligt att förändra på kort sikt men snabba förändringar för också med sig risker för förvirring och motstånd som i exemplen nedan.

Elsa: Där var en grupp människor som hade en jargong som jag tyckte var fullständigt oacceptabel och den agerade jag faktiskt mot direkt så de var inte kvar länge.

Daniel: Däremot kanske inledningsvis när jag var ny att... ja, men då kom jag efter en tidigare rektor som jag tror var betydligt tydligare i sitt ledarskap så kortsiktigt kan det nog ha skapat en viss förvirring...en obeslutsam organisation om man säger så därför att man visste inte riktigt då hur man fick lov att göra, vad man fick lov att fatta egna beslut om.

Bosse: Då tänkte jag att här behövs ju göras saker på den här skolan så väldigt blygsamt så presenterade jag då /.../ när jag hade jobbat här i de här två månaderna /.../ akuta utvecklingsområden och så tyckte jag i min vidsynthet att man kan ju inte ta alla /.../ utan nu fokuserar vi på det här och den här lilla grejen också. Och sen så tog det hus i helvete.

Skolor som haft många ledarbyten där uthålligheten varit lägre beskrivs som otrygga och oroliga. En låg uthållighet gör alltså att skolledare inte hinner påverka kulturen mot den önskvärda kulturen och istället, oavsiktligt, förstärker en negativ kultur. Gunilla beskriver en kultur som påverkats av många ledarbyten där flera rektorer lämnat skolan på grund av en informell ledare vars position också förstärks i ledarbytena.

Gunilla: Och den andra var också en informell ledare som har gjort att många rektorer inte klarat av att vara här... det var en administratör som bestämde allt... och hon var inte van vid en sån ledare som jag utan hon tyckte att jag skulle hålla mig på mitt rum. /.../ jag kan förstå rektorerna som har varit här innan att de inte har klarat av henne.

### **Graden av tydlighet**

I kombination med skolledarens uthållighet avgör också graden av tydlighet skolledarens påverkan på kulturen. Hur tydlig skolledare är, eller inte är, i hur den önskvärda kulturen och dess tillhörande beteenden, värdegrund och normer ska se ut påverkar kulturen vare sig det är i medvetna ledarhandlingar för att åstadkomma förändring eller inte. Skolledaren påverkar alltså kulturen med hur tydlig hen är kring vilka utsagor och beteenden som är välkomna och uppskattade eller oacceptabla och ifrågasatta.

I intervjuerna framkommer att en bristande tydlighet från ledningen riskerar att skapa eller upprätthålla en otrygg kultur som präglas av bristande tilltro till kollegor, elever och skolledning. Ett alltför följsamt ledarskap kan skapa en låt gå-kultur där det uppstår öar eller stuprör och informella ledare. När den rådande kulturen är så uppenbart problematisk att eleverna far illa, berättar skolledarna att ett tydligt ledarskap kan markera, förbjuda, använda skriftliga varningar och liknande disciplinära åtgärder för att åstadkomma förändring men ett för hårt styrande ledarskap riskerar också att skapa en kultur av handfallenhet och osäkerhet. Graden av tydlighet återfinns dels i de *strukturer* som skolledaren upprättar eller upprätthåller inom vilka en viss kultur ryms, dels i skolledarens sätt att arbeta i verksamheten; skolledarens *processer*.

#### *Tydlighet i strukturer*

I intervjuerna har jag identifierat tre huvudsakliga tillvägagångssätt som skolledarna använder för att förändra kulturen med tydlighet i strukturerna. Skolledaren kan möblera om eller omfördela lokaler och på så vis göra tydliga förändringar i den fysiska miljön. Hen kan sätta agendan och omfördela tid och roller för att göra tydliga förändringar i organisationen. Hen kan också verka för kulturförändring genom att tydligt välja sina medarbetare.

Skolledare markerar, som i exemplen nedan, med förändringar i lokalfördelning och möblering vilken kultur som ska präglade verksamheten.

Elsa: Bara några år senare så möblerade jag om och jag tänkte här kommer bli kaos, kommer bli jätteproblem /.../ det var liksom sådant som var så inarbetat. Vilka som skulle vara i vilka rum och man flyttade inte på en lärare man flyttade på elever när man skulle ändra i organisation eller så.

Gunilla: 2010 tror jag att vi byggde om hela skolan och då gjorde vi den till att arbetslagen och deras lokaler var runt varandra så vi byggde liksom in det pedagogiska tänket att arbetslagen hade sina arbetslagsrum, hade sina undervisningsytor där de satt.

Genom att tydligt styra agendan, tiden och vem som gör vad framkommer i intervjuerna hur skolledaren skapa förutsättningar för olika kulturer i skolan. Det kan till exempel handla om att styra mer eller mindre tydligt vad som görs på den arbetsplatsförlagda tiden, hur mycket medarbetarna själv styr över sin tid och var någonstans de utför sitt arbete eller om vilka möten som upprättas, innehållet och formen på dem. Skolledaren kan också omfördela roller, skapa nya roller och på så vis göra utrymme för olika kulturer. Vilka uppdrag förstelärarna får, vem som är arbetslagsledare och vad de förväntas göra är exempel på beslut och kommunikation vars varierade tydlighet påverkar kulturen. Skolledarna illustrerar i citaten nedan olika sätt att styra agenda, tid och roller.

Annika: Jag styrde upp den arbetsplatsförlagda tiden för den hade varit väldigt... man hade fått göra lite som man tyckte där.

Daniel: Men då har vi ju skapat en struktur för kompetensutveckling/.../ Och där finns ju systematik i den som jag tror har varit väldigt bra där man liksom tvingas att prova nya saker i sin undervisning. Man tvingas att prata med varandra under ledning av en samtalsledare då som har varit väldigt bra. Så där har vi nog kommit över en del barriärer skulle jag vilja säga, genom en struktur. Organiserat för samtalen på ett väldigt tydligt sätt.

Gunilla: De lärarna som hade varit där de hade skött sig själv i ganska många år /.../ och de var inne där och undervisade /.../ sen åkte de hem. Så när vi då började säga ”nej, ni ska vara här 35 timmar, ni ska undervisa stora delar av det, ni ska jobba i arbetslag”. Det blev ju kaos.

Skolledarna beskriver också hur de med tydlighet kan välja sina medarbetare. Detta framstår i underlaget som det allra mest avgörande typen av tydlighet för skolledarens påverkan på kulturen. När skolledaren med mer eller mindre tydlighet väljer sina medarbetare förändrar ledarskapet kulturen genom att få folk som inte passar i den önskvärda kulturen att sluta och att i rekryteringar istället noga välja nya medarbetare som kan stödja den önskvärda kulturen.

Skolledaren kan antingen arbeta för att få de som de upplever har negativ inverkan på den önskvärda kulturen att *sluta frivilligt* genom att tydligt ta ifrån dem tidigare privilegier, högt uppsatta roller och talutrymme eller *tvinga ut dem* med uppsägningar, avsked och överenskommelser. Elsa och Gunilla exemplifierar hur skolledare tydligt kan välja bort medarbetare för att främja en annan kultur.

Elsa: Jag har haft folk som har slutat på grund av att de inte riktigt har tyckt om det jag har gjort men det har oftast handlat om att jag inte har satt dem på den piedestalen där de har suttit, jag har alltså inte varit lika imponerad av deras... ego som de själva /.../ Sådana människor har ibland då slutat som har funnits runt omkring mig och faktum är att det är rätt så många som andas ut när en sådan människa försvinner. För de präglar också en i min värld en negativ skolkultur hur de sätter sina kollegor lite under press.

Gunilla: Dels så var vi ute mycket och var med, vi auskulterade och vi konfronterade, vi lät ju absolut inte dem vara ifred, det var tydliga samtal det var, jag vet till och med att där är någon som har blivit avskedad... skriftliga varningar, där var en massa saker.

I rekrytering av ny personal kan skolledaren välja de som bär den önskade kulturen med sig och som orkar, vill och har förmåga att driva förändring. Flera av skolledarna i studien beskriver det som avgörande för kulturförändringen att med tydlighet kunna välja nya arbetare för att förstärka med fler, gärna starka medarbetare som har med sig den underliggande värdegrund som matchar den önskvärda kulturen.

Bosse: Något som är fruktansvärt viktigt är att jag har anställt rätt människor när det blivit vakanser och varit väldigt ärlig vid intervjuer att här är skolan nu och jag behöver folk som orkar hålla i och bära ut som är intresserade av den här riktningen just som jag vill att skolan behöver ta. Mycket kraft från dem.

Felicia: När vi gjorde alla rekryteringar inför uppstarten då tittade vi till exempel efter specifika kvaliteter som kreativitet och eget ledarskap och förmåga att reflektera så vi letade efter människor som drivs av de sakerna. Snarare än personer som drivs av rutiner och strukturer. Vi behöver ju det också så klart men vi ville ändå landa i att vi hade många som ville bygga någonting tillsammans med oss och det var vi ganska tydliga med när vi rekryterade.

### *Tydlighet i processer*

Graden av tydlighet återfinns också i skolledarens processer, i det sätt som skolledaren bemöter frågor och hanterar situationer i arbetet. I intervjuerna beskriver de svarande hur skolledare med olika grad av tydlighet i sina processer kan förstärka olika typer av beteende till exempel genom att fördela talutrymmet, agera förebild, säga emot eller ställa motfrågor.

I intervjuerna framgår att en skolledare som medvetet försöker förändra mot en positiv kultur kan förstärka sådant beteende som överensstämmer med den önskvärda kulturen respektive markera mot sådant som uppfattas som negativt. Skolledare som inte medvetet arbetar för en kulturförändring beskrivs påverka kulturen ändå men på ett mer passivt sätt genom att till exempel *inte* vara tydlig med vad hen ser som rimliga tolkningar av fenomenen i verksamheten eller vilket beteende som är accepterat. Daniel beskriver, till exempel, hur han använder sig av tydlighet i sina processer för att arbeta för en kultur där medarbetarna tar ansvar för sina relationer och förflyttar sig närmre ett elevcentrerat förhållningssätt. Han *samtalar, coachar, uppmuntrar* och *föregår med gott exempel*. Dessutom kan han *gå emot* när den befintliga kulturen ställer krav som är oförenliga med den önskvärda kulturen och på så vis markera med val i processerna vilken kultur som förväntas råda.

Daniel: Men det var också en medvetenhet i det vill jag nog påstå att vi kan ju inte lösa relationen mellan elever och lärare utan det måste ju läraren själv ta ansvaret för att göra. Så därav så var det nån typ av coachande samtal med lärarna när de kom, att bolla tillbaka frågan "Vad har du gjort, hur skulle du kunna göra annorlunda?" Och jag tror någonstans att det har haft rätt så stor effekt. Det man frågade oss efter var ju egentligen en tydlig arbetsbeskrivning vad en mentor ska göra men vi gjorde aldrig.../ utan vi ställde frågor tillbaka istället. /.../ jag utgår mycket från mig själv och min värdegrund och vill vara en förebild i hur *jag* pratar med eleverna så när jag hade samtal med elev och lärare så försökte jag nog till exempel föregå med gott exempel hur jag vill att lärarna själva ska prata med eleverna. Och vi kan väl också säga att vi ibland gick emot lärarna i de här kraven på tydliga konsekvenser, disciplinära åtgärder, utan pratade istället utifrån vad behöver den här eleven för *stöd* för att lyckas bättre nästa gång.

Graden av tydligheten har emellertid inte så enkel påverkan att en stor tydlighet alltid är positivt för en önskvärd kultur. Sambandet är betydligt mer komplext än så. Som tidigare nämnts kan en skolledare vara så tydlig i sina processer att det lämnar medarbetarna handfallna och passiva. En skolledare som till exempel skapar tydliga strukturer för att främja samarbete men som är otydlig i sina processer riskerar att medarbetarna ändå hamnar i händerna på informella ledare som motverkar samarbetskulturen som önskades. En skolledare som är för styrande i sina processer hindrar också samarbete eftersom medarbetarna riskerar att inte vågar fatta egna beslut med risk för att göra fel.

### **Graden av delaktiggörande**

I vilken utsträckning, på vilket sätt och i vilka frågor som medarbetarna är delaktiga i beslutsfattande påverkar enhetens kultur. Informanterna berättar om hur graden av delaktighet kan förändra kulturen. Om skolledaren servar medarbetarna med sådant som de borde göra själva kan det skapa en bakåtlutad, bekvämlighetskultur som pacificerar medarbetarna. Om skolledaren förväntar sig delaktighet och skapar strukturer för det kan det skapa handlingsberedskap hos medarbetarna och en mer framåtlutad, förändringsbenägen organisation. Skolledaren kan i olika grad delaktiggöra utvalda eller samtliga medarbetare i det vardagliga operativa arbetet och i själva kulturförändringsarbetet. Skolledare som delaktiggör kollegiet i visions- och kulturarbetet uppfattas av de svarande ha större möjlighet att förändra än skolledare som inte gör det eftersom delaktigheten inte bara är del av den önskvärda kulturen utan också engagerar fler som kan hävda de underliggande värderingar som utgör grunden för den och handla i enlighet med dem.

Skolledarna beskriver i citaten nedan hur bristande delaktighet påverkar kulturen negativt och hur de arbetat för att delaktiggöra medarbetarna. Camilla strävar efter att delaktiggöra medarbetarna i vardagsprocesser, Annika ger exempel på att medvetet delaktiggöra alla i kulturförändringsarbetet och Bosse beskriver en process där det viktiga är att medarbetarna upplever att de är delaktiga utan att de på riktigt har någon större möjlighet att påverka.

Camilla: Det var ju en ganska rädd och osäker organisation. Väldigt hierarkisk upplevde jag. Att det var rektorn som skulle fatta alla beslut och man vågade inte själv ha något ägandeskap. /.../ Vi har ju haft en tanke från början att vi skulle skapa mycket mer självständiga medarbetare som inte var så beroende av att chefen skulle säga ja eller nej eller fatta beslut. Så det distribuerade ledarskapet har ju varit en ingång vi hade från början för vi upptäckte det väldigt tidigt att eftersom det hade varit så många chefsbyten så fanns det en passivitet. Man avvaktade och väntade tills "någon skulle" och det tänkte vi att där måste vi bygga en styrka i organisationen så att man inte blir så beroende av sin chef utan att man som grupp och arbetslag kunde fortsätta att ta kloka beslut även om jag byttes ut. /.../ Så det har vi jobbat väldigt mycket med och jag har ju betydligt mer självständiga lärare nu som vågar och kan fatta egna beslut. Det står inte folk här varje dag utanför och frågar mig "Hur ska vi göra?" och de leder tillsammans på ett annat sätt.

Annika: Det har vi gjort i personalgruppen att vi tillsammans tittar på de här kulturerna, och ser att var befinner vi oss och var vill vi vara och det finns ju för- och nackdelar med dem alla men man vill så klart ha en så utvecklad kultur som möjligt.

Bosse: Jag har fått jobba mer med skendemokrati, det vill säga jag vet vad vi behöver göra men jag lägger fram problematik och sen kan jag ju styra en diskussion mot ett visst håll men så att folk känner sig mer inkluderade i resonemang och beslut.

En skolledare som i liten utsträckning delaktiggör medarbetarna påverkar också kulturen och precis som med graden av tydlighet är sambandet inte alltid enkelt. Gunilla ger också exempel på att graden av delaktiggörande ibland kan behöva förändras allteftersom kulturen förändras.

Gunilla: Man var mycket tydligare i början och det krävdes i den förändringen. Dels för att man inte...man hade inte så mkt relation med personalen och så men dels att det var så stora, riktigt stora fel att det fanns ingen diskussion utan vissa var så här gör vi. Så mer peka med handen och mindre diskussion. Men sen efter hand så är det klart att det blev mer och mer diskussion och i och med att vi var väldigt noga med att det skulle ut med massa makt i arbetslagen så var det ju det en tydlig process att vi blev mer... gav ifrån oss makten.

### **Sammanfattning**

I analysen framkommer en bild av i vilken utsträckning och på vilket sätt skolledaren påverkar kulturen på en skola. Framför allt är det på lång sikt som skolkulturen påverkas av skolledarskapet och då i mycket hög grad. Det är i huvudsak tre olika faktorer av ledarskapet som är avgörande för kulturen: graden av uthållighet, graden av tydlighet och graden av delaktiggörande. Förändringsarbetet kräver oftast tålamod hos skolledare som med tydlighet väljer medarbetare som förstärker den önskade kulturen och delaktiggör dem i både vardagen och i själva kulturförändringsarbetet.

### **Kulturens påverkan på skolledarskapet**

Enligt skolledarna i studien utövar kulturen också en påverkan tillbaka på skolledarskapet men i mer varierande utsträckning. Vissa skolor beskrivs ha en färdig förväntan med en färdig kultur att kliva in i där skolledaren skriver under på vissa förutbestämda tillvägagångssätt. Andra skolors kulturer upplevs påverka mer subtilt och då oftast i form av att skolledaren anpassar sitt ledarskap efter vad som kan vara ett framkomligt sätt att åstadkomma förändring. Kulturen har i skolledarnas berättelser större påverkan på en oerfaren skolledare än på någon som arbetat länge och i viss mån också beroende på skolledarens personliga egenskaper.

I de flesta beskrivningar av påverkan på skolledarskapet anger skolledarna i studien att de gjorde medvetna val att förändra sitt ledarskap för att anpassa sig efter verksamhetens och medarbetarnas behov eftersom de upplevt det som en förutsättning för att kunna förändra mot den kultur som de själva önskat se. En vanlig formulering är emellertid att en annan typ av ledarskap *behövdes* eller att den befintliga kulturen *tvångade* skolledaren att arbeta på annat sätt än de varit vana vid och egentligen ville.

Analysen identifierar tre teman i förhållande till frågeställningen. De tre temana utgörs av tre dimensioner i skolledarskapet som kulturen företrädesvis upplevs påverka: takt, beteende och förståelse samt ledarstil.

#### **Takt**

Den takt som ledarskapet kan driva igenom förändringar i påverkas av kulturen. Vissa kulturer sätter sig i vägen för förändring och tvingar då skolledaren till ett långsammare arbete för att inte få alla emot sig och alls kunna driva igenom förändring. Bosse och Felicia beskriver i citaten nedan hur kulturen påverkar takten som de måste arbeta i.

Bosse: Jag har fått lära mig att anpassa hastigheten /.../ jag fått anpassa ledarskapet till trögheten. Jag kan inte förvänta mig så snabba förändringar. /.../ Nu har jag ju hittat

en form som fungerar, som långsamt men säkert går åt ett visst håll som jag tycker är positivt. För mig som person så går det oändligt långsamt bara. Det delar jag nog med fler skolledare.

Felicia: Jag tror att det som jag har förändrats av här är nog lite att jag inser att förändra kultur handlar mkt om tålmod. /.../ man kan inte hela tiden tänka: här är nästa steg, här är nästa steg, nu ska vi vara här. /.../ Innan tror jag att jag kunde avfärda det där lite grann för att jag tänkte att "Ja, men det är för att det här är en lite trögare organisation" och nu när man fick starta upp en ny skola, rekrytera människor som man verkligen trodde, så inser man att hmm...det är inte bara det. /.../ Och jag är inte själv sån som person. Jag har väldigt snabbt för att fatta saker, jag är snabbt på att ställa om, vara flexibel men... det är ju inte så jag leder ju inte 60 personer som är som mig...

Det finns också exempel på kulturer, eller element inom kulturer, som är så negativa att skolledaren känner sig tvungen att jobba snabbt och tvinga igenom en förändring. Elsa som annars föredrar att arbeta med långsamma förändringsprocesser beskriver en sådan situation.

Elsa: För det jag gjorde, det var ju väldigt tydligt vilka som var väldigt dominanta i det. Där var en grupp människor som hade en jargong som jag tyckte var fullständigt oacceptabel och den agerade jag faktiskt mot direkt så de var inte kvar länge. De hade väldigt sådär ironisk jobbig jargong gentemot varandra och personal och barn. Det klickade aldrig mellan oss så de lämnade rätt så fort.

### **Beteende och Förståelse**

Kulturen beskrivs också i viss mån påverka skolledarens förståelse för av vad som är rimligt beteende och rimliga sätt att förstå verksamheten. Förståelse för kulturen och hur viktig vissa fenomen är för medarbetarna kan göra att skolledaren inte vill göra medarbetarna ledsna eller att hen ser verksamheten utifrån medarbetarnas perspektiv och förändrar sin förståelse av det som händer i den. Elsa berättar om en stark tradition på skolan som hon ville få bort men tillslut accepterade för att hon *inte hade hjärta* att förbjuda den. Camilla beskriver en förändrad förståelse av och ökad ödmjukhet inför uppdraget som en följd av ett aktivt deltagande i kulturen.

Elsa: Till sist så bara jag accepterade det och så deltog jag i detta och så var jag den trevliga rektorn som satt där och drack kaffe en hel förmiddag med pensionärerna. Och jag tror det har fortsatt efter att jag har slutat. /.../ Jag hade inte hjärta att kapa det. Helt.

Camilla: Nu tycker jag, nu har jag ju varit här i nästan fem år och jag upplever att jag inte är så tuff längre för att jag förstår hur jävla svårt uppdrag det är att vara lärare på min skola så jag fattar att det... är få som klarar av det. /.../ Jag blir mer och mer ödmjuk inför det att fy fasiken vad svårt det är. Det är mycket lättare att vara tydlig och hård i en situation där man tycker att ja, men här har man goda förutsättningar att göra ett bra jobb men man väljer kanske eller man har svårt för att. Men här tycker jag..."Oh my God, att vilket supermänniska klarar av det?"

Skolledarna upplever i vissa fall att de i viss mån blivit del av kulturen och gör sådant som de inte skulle gjort annars eller anammar beteende som de inte tidigare skulle haft. Ibland sker det för att skolledaren har en förändrad förståelse av verksamheten och ibland ändrar skolledare beteende utan att ändra sin grundläggande förståelse. Hen agerar då, som Elsa i citatet nedan, utifrån vad som uppfattas som rimligt beteende i den befintliga kulturen i strid med sin inre övertygelse om vad som är lämpligt.

Elsa: Visst socialiseras man in, det gör man och... helt plötsligt så gör man sådana saker som man kanske inte tänkte att man skulle göra och anammar det som man kanske inte ville anamma.

Skolledarna som berättar om hur de förändrat sitt beteende utan att förändra förståelse beskriver också att det kostar på, att det tar emot att gå emot det man tror på, även om de tror att det är av rätt anledningar. De upplever då att de inte har något val för att komma dit de vill, men att de under tiden inte mår bra.

### **Ledarstil**

Kulturen på skolan upplevs också påverka skolledarens ledarstil. Informanterna beskriver till exempel hur en auktoritär kultur kan avkräva skolledaren ett auktoritärt ledarskap eller en otrygg kultur kan förändra skolledarens ledarstil till ett mer emotionellt ledarskap. En otrygg kultur kan också föranleda att skolledaren ändrar ledarstil från ett relationellt ledarskap som riskerar att bli för laissez-faire mot ett tydligare beslutsamt ledarskap. Det finns också exempel på hur en skolas kultur kan kräva ett mindre inlyssnande ledarskap till en början när snabba förändringar behövs och där skolledaren sedan successivt övergår till ett mer lyhörd ledarskap allteftersom. Bosse beskriver hur den otrygga kulturen på skolan han kom till krävde ett mer emotionellt ledarskap av honom när den rationella ledarstil han identifierade sig med stötte på för mycket motstånd.

Bosse: Så jag har nog... på sätt och vis tvingats att bli en mer lyhörd ledare samtidigt tror jag, jag vet att de här vägarna kanske inte är framkomliga även om jag tycker att det här... ur rationell synpunkt så borde det bara göras såhär ja, men faktiskt /.../ jag har blivit en mer emotionell ledare. /.../ Men där har jag ju lärt mig att positivt beteendestöd fungerar ju på vuxna lika bra som på barn, vi behöver alla bekräftelse och /.../ jag har personligen svårt att se någon i korridoren och bara "bra jobbat där, hehe" även om jag vet att även det funkar så tänker jag att intelligenta människor ser ju igenom mig då. Jag till och med vet att även om de ser igenom mig så funkar det ändå... men där har jag lite svårt för... men jag har blivit bättre på att peppa, coacha och ge positivt stöd till även till lärare som jag tycker är...urkassa. Så det där har jag väl också förändrat i mitt ledarskap.

En otrygg kultur kan å andra sidan istället påverka ledarens stil i nästan den motsatta riktningen. Daniel beskriver hur den relationella ledarstil han haft på tidigare arbetsplatser inte längre fungerade för att leda i den otrygga kulturen på skolan han sedan började på. För att leda i riktning mot en önskvärd kultur krävdes att hans relationella ledarstil justerades med auktoritära drag för att kunna fatta obekväma beslut och vara mer bestämd.

Daniel: Jag har tidigare jobbat i skolor där jag när jag har kommit in genom dörrarna så har jag känt att här är helt rätt för mig, här förstår jag vad som händer, här känner jag mig trygg och bekväm och kan vara ganska mycket som jag är. Att jag kanske inte behövde reflektera så mycket över mitt ledarskap. Där jag var på tidigare arbetsplatserna då. Därför att jag har nog kanske kommit in efter någon som har haft ungefär samma syn som jag på hur en skola bör vara som kan ha gjort ett bra jobb i det. Ganska trygga organisationer där det relationella perspektivet redan har varit viktigt och syns och märkts... och nu kom jag in genom dörrarna här på C-skolan och insåg nog att jag inte bara kunde vara den jag är... inte bara leda genom de där små finjusteringarna som jag upplevde nog att jag hade kunnat göra tidigare, att ... styra stödjande och störa lite grann, utan att jag kanske behövde... vad ska man säga, bli tydligare i mitt styrande, stödjande och störande. Och på så vis, så tror jag att mitt ledarskap har förändrats, jag tror att jag har blivit faktiskt betydligt tydligare i vad jag



säger. Och kan vara mer bestämd i mina beslut. Kanske inte alltid lyssnar in väldigt noga och fattar de här ganska bekväma besluten som jag kanske har kunnat göra tidigare därför att för att det har varit möjligt. Så att jag har nog blivit tydligare ändå, och modigare på nått sätt. Jag har varit tvungen att bli modigare och känner mig mer bekväm med att fatta obekväma beslut.

Skolledarna i studien uppmärksammar att en skolas kultur påverkat deras ledarstil men att det oftast blir tydligt först när de byter arbetsplats och kulturen där är en annan. De beskriver också olika påverkan från kulturerna på deras ledarskap som de själva härleder till variationer i egenskaper hos dem själva. Trots att Daniel och Bosse beskriver väldigt likartade kulturer som båda präglas av de sju egenskaperna i en negativ kultur (se Tabell 3) så upplever skolledarna att dessa kulturer skapar i princip motsatta förändringar i deras ledarskap. Daniel är relationell och upplever att kulturen skapar en motreaktion som kräver ökad tydlighet från honom. Bosse är rationell och upplever att kulturen skapar en motreaktion som kräver ett mer emotionellt ledarskap hos honom.

### **Sammanfattning**

Kulturen har också en påverkan på skolledarskapet om än i varierande grad. I huvudsak påverkas skolledarens takt i förändringsarbetet, hans beteende, förståelse av verksamheten och hans ledarstil. Skolledarna upplever att de framför allt påverkats att göra medvetna anpassningar i sitt ledarskap för att hitta framkomliga vägar att åstadkomma den önskvärda kulturen och att de alltså generellt sett är medvetna om kulturens påtryckningar på dem. Sambanden mellan kulturerna och ledarstilar är emellertid inte helt enkla. En och samma kulturtyp kan upplevas ha motsatt påverkan på olika skolledare.

### **Spänningar mellan befintlig och önskvärd kultur**

I skolledarnas beskrivningar framstår det som att spänningar mellan den befintliga och den önskvärda kulturen ökar i förhållande till avståndet mellan dem. Ju längre till vänster på skalan enligt tabell 3 den befintliga kulturen befinner sig desto längre är förflyttningen till den önskade kulturen och motståndet större eftersom den befintliga kulturen högt värderar och bygger på raka motsatsen till den önskvärda kulturen. Det finns alltså inbyggt i den befintliga kulturen både strukturer och processer som hindrar förändringen. En kultur långt till vänster präglas bland annat av beständighet där kontinuitet och bevarande av status quo värderas högt. En förändring är alltså till sin natur problematisk för en sådan kultur. Motståndets styrka och fokus framstår ofta som förvånande för skolledarna. Även om de förväntar sig ett visst motstånd tycks det ändå komma lite som en överraskning för dem hur starkt motståndet kan bli i frågor som de själva tycker är självklara. Det skulle rimligtvis kunna förklaras med att skolledarna omedvetet bär med sig en kultur som gör motsatta förgivettaganden.

Motståndet mot en kulturförändring beskrivs påverkas också som tidigare nämnts av takten för förändringen och sättet som den genomförs på. Snabba förändringar tenderar enligt informanterna att öka motståndet från den befintliga kulturen. Ibland får motståndet till följd att medarbetarna ifråga slutar eller att skolledaren slutar. Ibland sker en anpassning till den önskade kulturen, ibland omförhandlas vilken den önskade kulturen ska vara och ibland sker ingen förändring alls och skolledaren får helt enkelt vänta ut medarbetaren i fråga till dess att hen går i pension som illustreras i citatet nedan.

Elsa: Det var, det är jobbigt att jobba bort. Det tar tid och ibland går det inte alls. Då får det liksom försvinna med att människorna går i pension så småningom så det fäses ut.

Analysen identifierar tre teman i förhållande till frågeställningen. Temana utgör tre former av spänningar som uppstår när skolledare arbetar för att förändra en kultur: aktivt motstånd, inbyggda hinder och oförmåga att förstå och förändra.

### **Aktivt motstånd**

Spänningar mellan den befintliga och den önskvärda kulturen tar sig, i skolledarnas beskrivningar, uttryck i att medarbetarna vägrar göra det som bestämts, medvetet saboterar förändringsinitiativ eller motarbetar förändringar fackligt. *Vägran* handlar mycket tydligt om att låta bli att göra det som beslutats och medvetet fortsätta att göra som man alltid har gjort. En form av *sabotage* är att medvetet missuppfatta instruktioner för en aktivitet som ska stärka den önskade kulturen eller informella ledare som, genom att högt och tydligt avfärda idéer eller initiativ, snabbt lägger locket på och stoppar fortsatta samtal. Det händer också att kulturförändringar som eftersträvar elevfokus och samarbete motarbetas av *fackliga* representanter som motsätter sig förändringar som påverkar medlemmarnas arbetsbörda. De tre typerna av aktivt motstånd illustreras här nedan i varsitt citat.

Gunilla: ..hos vissa individer var det ändå ”Ja, men det kan ni säga men jag gör vad jag vill när ni har gått härifrån.”

Bosse: Och det började redan där för att då var det en ämnesgrupp /.../ då hade de i låg- och mellanstadiet de hade blivit hemskickade: ”Ni behöver inte vara här, ni har inget att tillföra oss”, säger de då i årskurs nio fast uppgiften var att diskutera det här årskursvis för att få sömlösa övergångar.

Annika: Jag kan väl uppleva när vissa fackliga representanter driver saker lite väl svart och vitt på ena hållet men sen inte på andra. Vad man exakt ska göra på sina timmar men sen så kan man ändå använda uppgifter som man ska göra på förtroendetiden på den arbetsplatsförlagda tiden att den diskussionen kan vara väldigt...tråkig...Den blir väldigt kontraproduktiv.

### **Inbyggda hinder**

Skolledarna beskriver också att om den befintliga kulturen präglas av informell hierarki och bristande delaktighet har majoriteten av medarbetarna ingen vana vid att fatta egna beslut. När den önskvärda kulturen kräver delaktighet och självständighet i samverkan med kollegor uppstår en osäkerhet hos både de medarbetare som inte brukar få vara med och hos de som tappar sin roll som beslutsfattare. Osäkerheten tar sig då till exempel uttryck i att man trots nya organisatoriska lösningar för samarbete och delaktighet inte vågar delta eller samarbeta vilket resulterar i att de befintliga kulturen äter upp de nya strukturerna som i Daniels exempel här nedan.

Daniel: Att man kanske inte har varit van vid att prata med varandra så mycket det har ju inneburit att man kanske inte har varit van att ha några kollegiala samtal om skolutvecklingsfrågor, undervisning så. Så, där kan jag väl säga att det har... nog bromsats i alla fall av det här... tilliten till varandra eller vanan att prata med varandra att diskutera elever och undervisning på ett konstruktivt sätt.

I vissa fall vågar inte de som skulle vilja följa med att göra det för att starka informella ledare utövar så påtagligt grupptryck utan att det är ett aktivt medvetet motstånd utan snarare en omedveten vana eller mönster för beteende som kan illustreras av ett exempel från Bosse.

Bosse: Jag har ju sett att det var en del olika strategier som utvecklats i det arbetslaget, ett sätt att inte hamna, bli exkluderad det är ju att aldrig säga någonting alls utan bara nicka och hålla med, till de som är ganska omedvetna medhållare /.../ hur det funkade i det här arbetslaget där man tillslut kan ta en grupp så långt att ändamålen helgar medlen och till och med lögner blev ok därför att det helgar medlen. Och är det så utstuderat så behöver medlöparna ständigt också visa hur mycket de håller med.

I underlaget framkommer också att om kulturen man vill skapa är en samtalskultur och skolledaren använder kollegiala samtal för att skapa den men den rådande kulturen präglas av att deltagarna arbetar som öar och inte pratar med varandra orsakar den rådande kulturen per automatik ett hinder inte bara för den önskvärda kulturen utan också för metoden att åstadkomma den.

Daniel: Att man inte riktigt liksom pratar med varandra alltid över arbetslagsgränser eller för den delen inom ett arbetslag utan man jobbar lite för mycket tycker jag fortfarande som isolerade öar i den här verksamheten istället för att prata med kollegorna. Och jag vet inte om det är som en konsekvens av det som har varit tidigare eller att vi har inte kommit tillräckligt långt kanske, ja det är väl samma sak kanske, men vi har, jag tycker inte vi har kommit tillräckligt långt där. Att vi ser att man inte riktigt kan prata med varandra alltid för att lösa problem utan var och en löser sitt lite grann.

### **Oförmåga att förstå**

Det finns också beskrivningar i intervjuerna av motstånd som består av en kultur som är så djupt rotad att även de medarbetare som inte aktivt motarbetar den ändå inte lyckas förändra sitt sätt att förstå verksamheten. Skolledare berättar att de upprättar former för en samarbetskultur men dessa former används av den befintliga kulturens förståelse av verksamheten och leder inte till förändrade arbetssätt eller någon förändrad förståelse. I andra fall uppvisar medarbetarna förändrat beteende och förståelse i olika samtalsforum och vardagliga situationer men återgår till den tidigare förståelsen när saker ställs på sin spets. Det finns också hos en del individuella medarbetare en så djupt rotad övertygelse att de helt enkelt inte kan lära om och hos en del grupper en gemensam övertygelse som de bär med sig tillsammans. Svårigheten att på riktigt förändra inte bara beteendemönster på ytan utan också de bakomliggande förgivettaganden som utgör grundval för kulturen illustreras med exempel från tre av skolledarna i studien.

Daniel: Ibland har jag trott att vi har kommit ganska långt och så har det kommit någon liten motgång som har inneburit tecken på att vi inte har kommit så långt eller tecken på någon sorts regression i det här då. Det kan vara till exempel när en lärare har råkat ut för ett beteenden från en elev som inte har varit önskvärt /.../ där den lärare som jag faktiskt trodde hade förflyttat sig dit från att skylla på eleven till att tänka vad kunde jag ha gjort annorlunda i den här situationen, tar den här läraren ett kliv tillbaka i det. Men jag hör också återverkningar i resten av organisationen där man också tycker /.../ att det är elevens fel då. Att man lägger ansvaret på den uppkomna situationen helt på eleven. Och det är personer som jag trodde hade förflyttat sig till att ”nä, men nu är det vi, vi som vuxna måste ta det ansvaret.” /.../ Och då känns det som att vi tar ett steg tillbaka just då eller jag hoppas att det är någon slags återfall då till den gamla kulturen som är tillfällig.

Gunilla: Det var eleverna vi fick egentligen stoppa för vissa lärare där, de kunde vi aldrig förändra om jag ska vara helt ärlig /.../ den hindrades av de individerna som vi helt enkelt inte kunde helt och hållet vända. Utan den försvann när de slutade. Det var så djupt rotat och det var elevsynen framförallt var fruktansvärd./.../ Och det spelade ingen roll hur många gånger man pratade om detta och hela det här värdegrundsarbetet så levde det här ändå kvar hos vissa utav de individerna.

Felicia: Fritidsmedarbetarna är inte alls rent kulturmässigt där resten av organisationen är om man tittar på alla andra som jobbar, lärare, ja det är allt möjligt, alla de upplever vi är med på tåget men just fritidspersonalen är jätteknepig. Och det tror jag stöds mycket av att de har en kultur med sig. En bild av hur deras uppdrag och vad som är viktigt och de har haft väldigt, väldigt svårt att släppa taget om den.

Gruppens eller individernas befintliga förståelse och tolkning av verksamheten med tillhörande mönster för förväntat, accepterat och uppskattat beteende är del av deras identitet och även de som försöker lära om upplever svårigheter med det eftersom de automatiskt förstår även nya initiativ och idéer utifrån sin befintliga förståelse.

### **Sammanfattning**

Skolledare upplever att spänningar mellan den befintliga kulturen och den som de ser som önskvärd ökar i förhållande till hur stort avståndet mellan dem och hastigheten i förändringsarbetet. Spänningarna tar sig uttryck i tre typer av motstånd: aktivt motstånd, inbyggda hinder i kulturerna och svårigheten att på djupet förändra underliggande förgivettaganden hos en grupp eller en individ.

### **Spänningsfält och fyra strategier för balans**

I analysens sista och fjärde del som söker samband mellan de olika temana framträder två tydliga spänningsfält mellan de identifierade teman som beskrivs här ovan och i förhållande till dessa spänningsfält, fyra strategier som sammanfattar hur skolledarna i studien gör för att balansera i dem.

Det ena spänningsfältet är det som kan urskiljas mellan de befintliga/negativa kulturer som skolledare arbetar i och de önskvärda/positiva kulturer som de arbetar för att åstadkomma. De två kulturtyperna består i princip av motsatta värderingar och förgivettaganden och förutom det aktiva, medvetna motstånd som kan uppstå finns också ett inbyggt motstånd på grund av de spänningar som finns inbyggda i kulturtypernas motsatsförhållande.

Det andra är det spänningsfält som uppstår mellan kulturens påverkan på skolledarskapet och skolledarskapets påverkan tillbaka på kulturen eller förenklat mellan rollerna som deltagare och förändringsledare. Skolledarna upplever att det är nödvändigt att förstå och lära känna en kultur för att förändra den annars blir motståndet för förändringar för stort och skolledaren agerar för snabbt. De upplever det som viktigt att ta sig tid att sätta sig in i hur medarbetarna förstår verksamheten och varför de gör som de gör för att kunna navigera i kulturen och på så vis hitta en framkomlig väg till den önskvärda kulturen. Att underskatta den befintliga kulturens kraft kan leda till ett enormt motstånd mot förändring och i vissa fall mot skolledaren själv som person. Samtidigt är skolledarna i studien tydliga med att de inte deltar på samma sätt som övriga och har en ledande roll för att styra och förändra kulturen. Sambandet är komplext och processer och aktörer har ömsesidig påverkan på varandra.

Att etablera och upprätthålla en viss skolkultur framträder i beskrivningarna som avgörande för deras arbete som skolledare och de upplever att det arbetet är en utmanande balansgång. Felicia beskriver det som ett krav på vaksamhet och citatet från Annika illustrerar hur skolledaren måste befinna sig någonstans nära men inte för nära den befintliga kulturen.

Felicia: Det gäller ju att vara väldigt vaksam på sig själv i sitt eget ledarskap för när man går in och är den här nära ledaren, då är det jättelätt att helt plötsligt bli den här som jag säger fixar allting och styr upp och helt plötsligt har sin hand i alla syltburkar. Så att jag tänker att jag måste vara väldigt vaksam på att: ja, men i de här delarna här är jag den här jättenärvarande, peka lite med hela handen, styr upp vissa saker och drar upp var går gränserna, för vad vi ska göra och prata om och så där. Men när man sen är i en diskussion då är det jätteviktigt att man backar undan och blir den här som är genuint nyfiken. Det är ju, Jeezes vad svårt det är...

Annika: Jag tycker att det är nödvändigt att känna av gruppen, sen får du inte göra det för mycket så att du liksom inte ändå leder under tiden. Att du tydligt, att du aktivt tar en del i ett samtal, eller aktivt markerar när något är fel eller tar det där samtalet direkt med någon som du tycker brister i sitt bemötande eller sådär, så att du inte bara sitter där och observerar utan du måste ju ta en aktiv del direkt och visa att du är ledaren men du måste ju ändå känna av vad blir mest framgångsrikt här.

Hur skolledaren påverkar kulturen och hur den i sin tur påverkar tillbaka beror på kulturtypen och avståndet mellan den befintliga och den önskvärda. Det finns alltså också ett komplext samband mellan de båda spänningsfälten därför att medan den befintliga kulturen påverkar ledarskapet och ledarskapet påverkar den tillbaka i motsatt riktning påverkar ledarskapet också förhållandet mellan kulturerna och förhållandet mellan kulturerna påverkar i sin tur ledarskapet. Skolledare behöver veta både hur den befintliga kulturen ser ut, hur den önskvärda kulturen ser ut, hur de förhåller sig till varandra och vilka förändringar i strukturer och processer som bör leda till den kultur de vill ha utan att motståndet blir för stort. Skolledaren behöver veta hur hen påverkar kulturen och vara medveten om hur kulturen i sin tur utövar påverkan på ledarskapet. Skolledaren behöver veta detta och sedan förhålla sig till det på ett sätt som leder till kulturförbättring.

Skolledarens kulturförändringsarbete blir i förhållande till dessa båda spänningsfält en oavbruten och avancerad balansakt i vilken det analyseras och urskiljer fyra olika huvudstrategier som skolledare använder för att samtidigt vara både närvarande deltagare i den befintliga kultur och distanserade förändringsledare som leder mot en motsatt kultur. Skolledare *ingår kulturallianser* med individer eller grupper på skolan. Allianserna ger dem både nära tillgång till kulturer och skapar ett avstånd till dem. De *simulerar deltagande* och låtsas vara deltagare genom att medvetet härma kulturen för att komma nära utan att på riktigt införlemmas. De *kallar in externt stöd* och tar hjälp utifrån som kan ta över antingen den nära positionen eller förändringsledarskapet och de *rekognoscerar* i ordets etymologiska betydelse och lär känna sig själva, verksamheten och den önskvärda kulturen igen och igen. De fyra strategierna utvecklas mer ingående här nedan och sammanfattas sedan i slutet av kapitlet.

### ***Ingå kulturallianser***

Genom att ingå kulturallianser med olika individer och grupper på enheten kan skolledaren få stöd för sin egen övertygelse om vad som är en önskvärd kultur och samtidigt få hjälp att kommunicera kulturen i kollegiet. Kulturallianserna gör det också möjligt för skolledaren att hålla sig längre ifrån den befintliga kulturen men samtidigt få kunskap om hur den fungerar.

Skolledare ingår **kulturallianser med medarbetare** som kan hjälpa till att balansera i förändring och deltagande. Antingen är de *goda* krafter som delar samma, eller en närbesläktad, bild av den goda skolkulturen som skolledaren. Dessa kan skolledaren knyta till sig och av dem få hjälp att lära sig om kulturen utan att helt införlivas i den som i citatet från Elsa. Skolledaren kan också ge dessa medarbetare mer utrymme eller ge dem ledande roller för att på vis förstärka den kultur som de bär likt Daniels exempel.

Elsa: Men sen tog jag också stöd och hjälp av vissa av de äldre men som jag ansåg ändå väldigt, inte förändringsbenägna men som var här och i nuet ändå, som inte var fast vid någonting som jag tog som mina egna mentorer gjorde jag dem till lite grann. För att lära mig att förstå vissa saker som skedde där, och vissa saker förstår man inte som chef på en skola, varför gör man så här?

Daniel: Och uppmuntrade också de lärare som vi tyckte hade positiva... en god elevsyn och arbetade på ett bra sätt och stöttade dem så att *de* kunde vara goda förebilder för sina kollegor.

Eller så kan skolledaren lägga extra kraft på att tidigt vinna över de som uppfattas som starka *negativa* krafter och som från början tydligt bär den kultur som skolledaren vill förändra. Ett citat från Bosse illustrerar hur skolledaren genom att ingå allianser med tydliga motståndare knyter de informella ledarna till sig och blir både av med motstånd och får hjälp att driva förändringar.

Bosse: För att få ner den här /.../ motståndsrörelsen så tänkte jag att de här två drakarna de måste jag ju bli riktig vän med /.../ och de är övervunna nu och jag ser ju så tydligt för nu har de ju sagt i gruppen ”Ja, men Bosse är faktiskt schysst när man lärt känna honom så nu när vi har haft medarbetarsamtal då, vissa av de här medlöparna som varit tydligt aggressiva eller anti-mig, har plötsligt sagt att ”Ja, men jag förstår nu att när man lär känna dig att du är ändå bra för skolan och nu tänker jag jobba länge här” /.../ och de har inte lärt känna mig ett dugg mer men nu har där kommit nya order från de här två ledarna att ”Han är bra, Bosse.”

Skolledare ingår **kulturallianser med eleverna** vilket signalerar och befäster en elevcentrerad kultur. Elevernas förtroende för skolledare får följdeffekten att även vårdnadshavares och en del lärares förtroende för skolledaren förstärks. Särskilt de lärare som också bär upp en elevcentrerad kultur stärks. De som står för motsatsen blir antingen övertygade eller så provocerade att de lämnar.

Bosse: Det är en av grejerna, en annan grej är ju bara att visa sig i klassrum /.../ om man dyker in i en klass 3-4 gånger så börjar det uppstå sådana här frågor: ”Är rektorn intresserad av vad vi gör?” Och det blir nästan personligt, ”Är rektorn intresserad av... att jag ska lyckas?” Det behövs inte så mycket men det är symboliskt viktigt för eleverna och man får eleverna med sig, de tycker plötsligt att de har en schysst rektor. Nu har ju eleverna ett sånt förtroende för mig så att det är till och med att de kallar kanske mig, de tycker att de har problem med en lärare så vill de prata med mig så kommer jag in på nån mentorstid, så säger jag fint, ”Men då kommer jag nästa gång så försöker vi lösa det här.”

Skolledare ingår också **kulturallianser med andra skolledare** på enheten så att de tillsammans kan hjälpas åt att leda i riktning mot den önskvärda kulturen. Om enheten har fler skolledare är en kulturallians mellan dem inte bara möjlig utan viktig för kulturförändringsarbetets framgång. Skolledarna som citeras nedan signalerar båda värdet i och vikten av kulturallianser inom skolledningen.

Daniel: Jag har haft nytta av att vi är flera personer, minst två, i ledarteamet i skolledningen då, där jag tycker att vi på ett bra sätt har kombinerat här. Vi har kunnat... balansera varandra på något sätt så att det som jag kanske, det som jag ser som risken då att det blir lite för snällt sådär så har biträdande rektor kunnat... vad ska jag säga, påminna om att vi faktiskt måste gå i den här riktningen och att för att det ska hända så behöver vi vara tydligare, mer bestämda.

Annika: Sen är det också en utmaning att vara många olika rektorer på en skola att man ska då styra åt samma håll och att man ska i ledningsgruppen vara överens om vilken kultur man har och vart var och en ska leda i den så det är också en större utmaning när jag då har haft biträdande. /.../ Det är också viktigt att de som tillsammans leder skolan har samma syn på kulturen och hur man ska få till en bra kultur.

Kulturallianserna hjälper skolledaren med att förstärka de faktorer i ledarskapet som har mest påverkan på kulturen. Graden av uthållighet och delaktiggörande förstärks eftersom skolledaren slipper stå ensam samtidigt som skolledaren genom sitt val av allianser tydliggör vilken kultur som ska råda och vad som är viktigt i den.

### **Simulera deltagande**

Skolledare kan välja att simulera deltagande i kulturen och helt enkelt låtsas vara en aktiv medlem. Det innebär i huvudsak att skolledaren härmar sådant beteende som förväntas i kulturen i syfte att uppfattas som mindre hotfull, utan att anamma de underliggande värderingar som beteendet är uttryck för. Skolledaren tillmötesgår ibland inledningsvis den befintliga kulturens krav på lämpligt agerande till exempel genom att fatta beslut om disciplinära åtgärder i situationer som den önskvärda kulturen hade hanterat på annat sätt och väljer medvetet att agera i strid med sin egen övertygelse eller sina förgivettagna värderingar i syfte att vinna medarbetarnas förtroende så att de i förlängningen kan göra successiva förändringar mot en annan kultur. Skolledaren anpassar, som i Daniels exempel nedan, sitt beteende i viss utsträckning för att hen utan en viss eftergivenhet i enlighet med rådande kultur riskerar att få medarbetarna i den befintliga kulturen emot sig.

Daniel: Det kunde ju handla till exempel om att jag ibland tillmötesgick lärare som förordade nån typ av sträng disciplinär åtgärd för en elev för att jag kände att jag kanske får för många emot mig om jag inte gör det. /.../ För att jag tänkte att jag måste kanske gå försiktigt fram, jag kanske måste gå emot mina egna värderingar ibland för att skapa relationen till den här personen eller till det här arbetslaget för att på längre sikt kunna genomföra de förändringar som jag såg som viktiga. Så att på så vis ja, men jag mätte faktiskt inte särskilt bra i det, alltid. För att jag kände ibland att jag: "Fan, jag önskar att hade varit modigare i den situationen och tydligare visat var jag står någonstans."

Att simulera deltagande hjälper skolledaren framför allt att minska spänningarna mellan befintlig och önskvärd kultur vilket i sin tur kan möjliggöra större uthållighet och delaktiggörande, om än på viss bekostad av tydligheten.

### **Kalla in externt stöd**

En tredje strategi är den att kalla in externt stöd och ta hjälp utifrån. Skolledare kan få aktiv förstärkning från konsulter som inkallas och tilldelas det specifika uppdraget att leda kulturförändringen så att skolledaren kan ha en mer deltagande och mindre hotfull roll. Alternativt kan konsulter utifrån närma sig kulturen och lära känna den å skolledarens vägnar så att hen själv inte behöver bli lika delaktig och kan hålla distans till den. Gunilla som har erfarenhet av konsulter i kulturförändringsarbete beskriver fördelarna med att någon utifrån stöttar skolledningen.

Gunilla: Vissa saker kan man som ledning och rektor säga eller konfrontera men ibland lyssnar andra bättre på när någon annan utifrån säger saker. /.../ All kompetensutveckling kan man säga gick de till här dagarna med de här konsulterna och då kunde vi säga till dem att ”vi har sett det här och hört det här och så” och då... när man la upp dagarna så la de in det så snyggt att ”Ja, på någon skola där vi har varit så gör de det här och det här, men det gör man ju inte på er skolan väl?” Och så kunde då någon från personalen säga ”Men jag har hört och sett.” De öppnade diskussionen på ett annat sätt än vad vi som skolledare kan göra utan att de blev förbannade.

Strategin att ta in externt stöd är den mest handfasta och används när avståndet mellan den befintliga kulturen och den önskvärda uppfattas som mycket stort och därmed också behovet av förändring. Balansakten är i dessa fall mer krävande eftersom den befintliga kulturen är så starkt motsatt den önskvärda och både spänningarna mellan dem och spänningarna som uppstår mellan kulturens påverkan på skolledaren och skolledarens påverkan tillbaka på kulturen är särskilt påtagliga. Att kalla in externt stöd är också en strategi som stödjer de faktorer i ledarskapet som i stor utsträckning påverkar kulturen. Skolledaren förbättrar främst sina möjligheter att vara uthållig och minskar samtidigt risken för att den påverkan som kulturen har på henom påverkar förändringsarbetet negativt.

### **Rekognoscera**

Skolledare ägnar sig också åt att kontinuerligt rekognoscera i ordets ursprungliga betydelse, det vill säga att *lära känna på nytt* för att balansera i deltagande och ledarskap. De har metoder för att få syn på och lära känna verksamhetens befintliga kultur och för att aktualisera sin bild av den önskvärda kulturen. De arbetar också för att på nytt lära känna sitt eget ledarskap i förhållande till både befintlig och önskvärd kultur. Syftet med att rekognoscera är att lyfta blicken och se så nyktert som möjligt på situationen, medvetandegöra sig själv om balansakten, hur nuläget ser ut, hur ledarskapet ser ut, hur det önskade läget ser ut och hur vägen dit kan tänkas gå.

Ett sätt att rekognoscera är att under mer eller mindre ordnade former reflektera kring sitt ledarskap i skolkulturer. Reflektionen kan ske planerat eller spontant och sker företrädesvis med andra i ledningsposition till exempel tillsammans med den egna chefen, skolledarkollegor på enheten, skolledarkollegor i olika nätverk eller med nära knutna medarbetare så som arbetslagsledare eller utvecklingsledare som i citatet från Gunilla.

Gunilla: Men om man tänker på där jag är idag för att inte bli del av den negativa kulturen försökte jag alltid ta några steg tillbaka och försöka att reflektera på vad är det vi har fokus på nu och hur ser det ut och vad är det egentligen vi behöver göra...hålla huvudet lite så ”helikopter” och det är ju lättare tror jag att bli del av kulturen om man är för mycket nere i detaljer /.../ jag gör det med min chef, jag gör det med min ledningsgrupp, jag gör det med kollegor och sen är jag med i det här rektorsnätverket i regionen /.../ Men framför allt är det ju min ledningsgrupp där jag har valt ur de personer som... vi är olika och vi har olika kvaliteter men där vi faktiskt, tittar mycket på det.

Skolledare rekognoscerar också genom att hålla sig uppdaterade kring relevant och aktuell forskning. Det kan både handla om att läsa nytt för att upprätthålla en egen utveckling och om att gå tillbaka och konsultera sådan litteratur som är bärande för den önskvärda kulturen och dess tillhörande ledarskap för att förstärka den egna övertygelsen, legitimera den och övertyga medarbetarna. Felicia beskriver genomgående i intervjun vikten av att förhålla sig till och gå tillbaka till litteraturen som den önskvärda kulturen bygger på.



Felicia: Vi tog också fasta på, det är egentligen ett citat från Lars Svedberg där han skriver "Det är viktigt för mig att det går bra för dig" och det ägnade vi ganska mycket tid åt i början. Både i uppstarten och även på studiedagar. Att verkligen resonera kring: vad innebär det och vad ställer det för krav på mig. Om det ska vara viktigt för mig att det går bra för andra här på den här skolan, för elever, för mina kollegor, för ledningen.

Med hjälp av kartläggnings- och självskattningsverktyg kan skolledare rekognoscera den befintliga kulturen och få syn på den tillsammans med medarbetarna. På så vis konfronteras kulturen och det går att balansera tillsammans på enheten. På samma sätt kan skolledare också synliggöra den önskvärda kulturen tillsammans med medarbetarna och upprätta en gemensam vision. Denna kan både skolledare själva och kollegiet tillsammans återvända till, aktualisera, stämma av emot och fortsätta att arbeta för. Annika beskriver hur hon arbetat med att problematisera den befintliga kulturen tillsammans med medarbetarna och gemensamt identifiera den önskvärda kulturen samt vikten av att göra om det med jämna mellanrum.

Annika: Man använder sig av någon modell då /.../ så får man tillsammans, det har vi gjort i personalgruppen att vi tillsammans tittar på de här kulturerna, och ser att var befinner vi oss och var vill vi vara och det finns ju för- och nackdelar med dem alla men man vill så klart ha en så utvecklad kultur som möjligt. Men har man då det vilket jag tycker vi har på den här skolan så finns det ju också andra saker att beakta som att man inte får tappa, alltså om man har väldigt professionell personal och på ett professionellt sätt med tydliga mål och visioner och så, så får man ju inte heller tappa... hjärtat eller... det här kittet som finns emellan. Men om man har en sårkultur eller en för familjär kultur då utvecklar man ju inte lärandet och att eleverna lär sig så mycket så möjligt. Så att ja, det är en balansgång i det. /.../ Och sen att man faktiskt stannar upp också emellanåt och identifierar sin egen kultur.

Skolledarna beskriver rekognoscering som en kontinuerligt pågående process som de ägnar sig åt hela tiden. Den sker både som en naturlig del av deras ledarskap, informellt i vardagliga samtal och medvetet för att skapa en bild vid förutbestämda uppföljningstillfällen efter tydligt styrda modeller och metoder. Strategin att rekognoscera synliggör kulturerna, spänningarna däremellan och spänningarna i påverkan på och av skolledaren så att själva balansakten uppmärksammas och kan hanteras.

### **Sammanfattning**

I analysen av sambanden mellan identifierade teman framträder två spänningsfält. Det mellan olika kulturtyper och det mellan rollerna som deltagare respektive förändringsledare. Spänningsfälten förhåller sig också i ett komplext samband till varandra eftersom påverkan på och av skolledaren också förändras och förändras av sambandet mellan kulturerna. För att balansera i detta behöver skolledaren bli varse hur påverkansprocesserna ser ut och fungerar och sedan använda den kunskapen för att åstadkomma förändring. Analysen urskiljer fyra strategier som skolledare använder för att balansera i arbetet med att vara både deltagare i och ledare för förändring av kulturer. De fyra strategierna hjälper skolledaren både att bli varse de olika faktorer som påverkar arbetet och välja metoder för förändringsarbetet. Med hjälp av strategierna medvetandegör sig skolledarna kring hur den befintliga kulturen ser ut och hur den i sin tur utövar påverkan på deras ledarskap. De säkerställer sin uthållighet, förstärker sin förmåga att delaktiggöra och balansera i tydlighet på ett sätt som förstärker den kultur de önskar och samtidigt minskar spänningarna mellan kulturerna och motståndet mot förändringsarbetet. Samtliga skolledare i studien upplever att de har lyckats förflytta en negativ kultur präglad av en lärarcentrerad, traditionell värdegrund, ensamarbete och informella ledare till eller åtminstone närmare en positiv utvecklingsfokuserad, elevcentrerad lärandekultur precis som den pedagogiska ledaren förväntas göra.

## 6. Skolledare i, för och mellan skolkulturer

I detta avslutande kapitel diskuteras resultaten i förhållande till aktuellt forskningsläge och sätts in i sammanhanget som utgör utgångspunkt för studien. Därefter diskuteras också den valda metoden och studiens bidrag till kunskapsläget samt förslag till vidare forskning.

### Skolledarnas balansakt i kulturförändringsarbetet

Den forskning som utgör förförståelsen för studien lyfter fram som det allra viktigaste för den samtida skolledaren det att vara pedagogisk ledare och den pedagogiska ledarens uppdrag kan sammanfattas som att leda för både elevernas och lärarnas lärande. Avgörande för detta är att etablera en skolkultur som främjar lärande. Samtidigt konstaterar organisationsteoretiker som Schein & Schein (2017) att kulturförändringsarbete är oerhört svårt och att kulturen på en arbetsplats i hög grad påverkar medlemmarna och införlivar nya medlemmar så att de på sikt tar samma sak som övriga förgivet. Eftersom det finns många exempel på skolledare som lyckats genomföra kulturförändringar på sina skolor framstår det emellertid som möjligt att åstadkomma förändring men ingenstans i de litteraturstudier som föregått huvudstudien har jag funnit forskning som problematiserar det potentiella dilemmat i skolledarens förväntade kulturförändringsuppdrag och samtidigt deltagande i organisationskulturen eller som identifierar vilka strategier de använder sig av för att lyckas balansera i det. Ambitionen var därför att med den här studien undersöka hur skolledarna gör för att balansera i arbetet med att förändra kulturer som de samtidigt är deltagare i och bidra med ny kunskap kring skolledarens yrkesutövande.

### **Spänningsfält och strategier**

Studiens resultat bekräftar att skolledarna upplever kulturförändringsarbetet som en balansgång och visar på att finns ett spänningsfält mellan olika kulturtyper och ett spänningsfält mellan rollerna att vara deltagare och förändringsledare. Förhållandet mellan kulturtyperna och mellan rollerna har också ett ömsesidigt komplext förhållande till varandra där skolledaren måste balansera för att åstadkomma önskad förändring. I analysen identifieras fyra olika huvudstrategier som skolledarna använder sig av i den balansakten: ingå kulturallianser, simulera deltagande, kalla in externt stöd och/eller rekognoscera. Strategierna gör det möjligt för skolledaren att synliggöra ledarskapet, kulturerna, deras ömsesidiga förhållande och det förhållandets påverkan tillbaka på förändringsarbetet och ledarskapet. De förstärker de faktorer som påverkar kulturen och ger skolledaren insikten som behövs för att kunna välja metoder för förändring.

En av de fyra strategierna som studien identifierar är närbesläktad med sådana som identifierats i studier av andra spänningsfält. Kulturallianserna har mycket gemensamt med de allianser som beskrivs av Persson et al. (2003) i förhållande till relationen mellan beständighet och förändring. Allianserna är i båda fallen ett sätt att bli fler och därmed starkare. Skillnaden är att allianserna som författarna beskriver i sin studie egentligen svarar mot en annan frågeställning som emellertid tangerar min. Medan de allianser som identifieras i mellanrummet mellan beständighet och förändring väljs ut beroende på skolans kultur är sambandet mellan allianserna och kulturerna mer komplexa i strategin som jag benämner kulturallianser. Här är det kulturen hos de som alliansen ingås med i förhållande till skolledarens önskade kultur och i relation till den befintliga kulturen som är både avgörande för och samtidigt poängen med kulturallianserna. Strategin att ingå kulturallianser tangerar också den som Jacobsson & Svensson (2017) skriver om som att delegera eller distribuera det

pedagogiska ledarskapet till fler eftersom kulturallianserna bland annat möjliggör ett större delaktiggörande i förändringsprocesserna. De övriga tre strategierna har inga uppenbara beröringspunkter i litteraturen förutom så till vida att de kan förstås som redskap i en balansakt bland fler. Skolledare befinner sig i ett nätverk av motstridiga krav och förväntningar där den att vara deltagare i *och* förändringledare av kulturer endast är en av många.

### **Organisationskultur och kulturtyper**

Studien utgår ifrån en förståelse av kulturbegreppet från en samlad bild av begreppet så som det förstås av Alvesson (2015) och Boleman et al. (2019) som innebär att kultur är det system av underliggande, föregivettagna, gemensamma antaganden som gruppen gör när de begripliggör olika fenomen som de möter. Den kultur som skolledarna i studien arbetar för att åstadkomma stämmer väl överens med den kultur som i modern skolledarforskning framstår som idealisk och präglas av ett elevcentrerat förhållningssätt, delaktighet och utvecklingsbenägenhet. Två av Staessens (1993) tre kulturtyper går att känna igen i materialet och flera av skolledarna hänvisar själva till dem när de resonerar kring sitt arbete och hur de eftersträvar en professionell skolkultur. Den befintliga/negativa kulturtypen kan likställas med särbokulturen och den önskvärda/positiva kulturtypen med den professionella kulturen.

Skolledarna i studien upplever i hög grad att ledarskapet påverkar kulturen och de beskriver ett förändringsarbete som försöker påverka på samtliga tre nivåer av observerbarhet som Schein & Schein (2017) använder för att beskriva organisationskulturer: beteendemönster, uttalade värdegrunder och underliggande föregivettaganden. Det går att ifrågasätta om resultaten kan påvisa att skolledarna faktiskt förändrar kulturen på djupet och inte bara åstadkommer ändrat beteende medan gruppens förståelse av omvärlden förblir den samma. Resultaten som pekar på vissa individers eller grupperns oförmåga att förstå skulle kunna peka på motsatsen, å andra sidan förefaller de utgöra endast en liten skara bland de som skolledarna leder. Övriga har antingen förstått eller låtsas delta i skolledarens önskade kultur så väl att det i praktiken inte gör någon skillnad.

### **Kulturpåverkan och motstånd**

Studiens resultat tyder på att både skolledare som avsiktligt arbetar för att förändra en kultur och de som inte gör det påverkar kulturen i hög grad speciellt om påverkan sker under lång tid. Skolledarnas resonemang kring metoder för och reaktioner på kulturförändring stämmer väl överens med hur Schein & Schein (2017) teoretiserar kring förändringar av organisationsteori. En medveten förändring behöver oftast ske långsamt och varsamt med stor respekt för den befintliga kulturen. Om det alls ska vara möjligt att genomföra en kulturförändring ska den ske successivt med stor insikt i och kännedom om den kultur som ska förändras. Det finns dock i resultaten indikationer på att skolledare ibland kan genomföra snabbare kulturförändringar om situationen kräver det och vikten av en snabb förändring väger tyngre än risken för motstånd.

Spänningarna som uppstår mellan den befintliga kulturen och den som skolledarna försöker åstadkomma är också i linje med förväntat motstånd utifrån forskningen och framstår som kraftigare ju längre avståndet är mellan den befintliga och den önskvärda kulturen. Resultaten visar att skolledare tydligt upplever spänningar och att dessa kan sammanfattas i tre olika typer: aktivt motstånd, inbyggda hinder och oförmåga att förstå. Den andra typen av hinder är kanske den som är mest intressant för studiens övergripande syfte eftersom den handlar om hur själva kulturens beskaffenhet innehåller hinder för en ny kultur. Den befintliga kulturen

värdesätter raka motsatsen till det som efterfrågas i den önskvärda kulturen till exempel beständighet och självständighet i motsats till utvecklingsfokus och samarbete. Enligt aktuell forskning kring skolutveckling utvecklas de skolor bäst som åstadkommer ett lärande hos lärarna och för att lärarna ska kunna lära sig något måste det finnas en skolkultur som främjar lärande, men hur ska lärarna rimligtvis kunna lära sig en ny lärandekultur om de först måste ha en lärandekultur på plats för att kunna lära sig den? Lösningen tycks vara att göra små, kontinuerliga förflyttningar så att det kan uppstå något litet lärande då och då, och kulturen långsamt förändras eller möjligtvis att egentligen inte *förändra* kulturen utan istället *byta ut* den.

Något som framstår som uppseendeväckande i resultaten och som inte berörs i den litteratur som utgör den teoretiska förförståelsen för studien är nämligen att skolledarna som uttalar sig använder ett tydligt val av medarbetare som en mer eller mindre medveten metod för kulturförändring. De föredrar att få medarbetarna med sig på den kulturförändring som de önskar men när det inte lyckas kan de välja bort medarbetare som alltför tydligt står för den befintliga kulturen och rekrytera nya som kan bära den önskvärda kulturen. Det skulle alltså gå att argumentera för att det finns skolledare som åtminstone i viss utsträckning inte förändrar kulturen utan helt sonika byter ut den mot en som de föredrar. Det rimmar på sätt och vis bättre med organisationsteorins bild av hur svårt det är att förändra en kultur och skulle kanske kunna förklara hur skolledarna lyckas åstadkomma professionella kulturer på skolor som tidigare präglats av en lärarcentrerad och traditionell värdegrund.

### **Slutord**

Det är sedan länge fastställt bortom allt tvivel att skolledaruppdraget är komplext. Det är så komplext att det är svårt att föreställa sig att någon annan än den där modiga, osårbara, övermänskliga härföraren kan klara av det. Kanske är uppdraget i sin helhet egentligen omöjligt för vanliga dödliga och jag tror heller inte det finns många skolledare som skulle vilja påstå att de aldrig misslyckas. För det visar sig ofta att skolledarna är mänskliga trots allt och att de inte kan använda magi för att upprätta en sådan skolkultur som främjar lärande utan måste använda andra strategier för det. Dessa strategier går att lära sig och att förfinas. Det som troligtvis är svårast är för skolledarna att själva få syn på är sina egna förgivettaganden och den påverkan som kulturen har på dem själva och deras ledarskap. Förhoppningsvis kan den här studien väcka tanken igen, hos någon som rekognoscerar och på så vis vara till hjälp i kulturförändringsarbetet.

### **Metoddiskussion**

För en studie som min vars syfte är att förstå och beskriva hur skolledares yrkespraktik fungerar och ser ut lämpar sig en kvalitativ metod och både förstudien och huvudstudien tillhandahöll empiriskt material som kunde användas på avsett vis och ge svar på studiens övergripande syfte.

Förstudien uppnådde båda sina delsyften att dels ge en utökad förförståelse för det undersökta fenomenet dels identifiera informanter till huvudstudien. Att urvalet till huvudstudien baserades på de som anmälde intresse och som hade erfarenhet av kulturförändringsarbete bidrog troligtvis till god validitet i det insamlade materialet då informanterna sedan tidigare reflekterat en hel del kring sitt ledarskap i kulturförändringsarbete. Inom urvalet fanns god variation avseende yrkes- och utbildningsbakgrund vilket gör det troligt att analysen av dessa skolledares upplevelser mycket väl skulle kunna gälla även för andra skolledare. Det är min

uppfattning att andra metoder för att identifiera deltagare till huvudstudien inte i någon större utsträckning hade påverkat validiteten hos resultaten men urvalet är på grund av studiens omfattning i tid tämligen litet och det skulle kunna vara föremål för vidare studier att till exempel jämföra studiens resultat med utsagor från skolledare i andra skolformer eller regioner.

Den kvalitativa forskningsintervjun som metod för insamlande av empiriskt material möjliggjorde för öppna utsagor från informanterna och det gavs stort utrymme för deras egna resonemang utifrån intervjufrågorna vilket bidrog på ett positivt sätt för att få tag på deras egen upplevelse av och förståelse för de studerade fenomenen. Min egen bristande erfarenhet kring intervjuförandet, både vad gäller förarbetet att utarbeta intervjuguide och att utföra intervjuerna, kan ha begränsat materialet vars relevanta innehåll kanske kunde förtätats av en mer erfaren intervjuare. Det är emellertid troligt att det underlättade både i intervjusituationen och i tolkningsarbetet att jag däremot har egen erfarenhet som skolledare och att informanterna kände till detta. Det förenklade för informanterna som inte behövde förklara skolgemensamma företeelser utan kunde förlita sig på att jag förstod sammanhanget. Det möjliggjorde även för en kollegial trygghet i intervjusituationen som det är min bild bidrog till en större uppriktighet hos informanterna.

Det är rimligt att min egen skolkulturella förståelse påverkar tolkningen av utsagorna men jag vill gärna tro att min förförståelse på ett värdefullt sätt underlättat, förbättrat och fördjupat analysen av materialet och att risken för att min förförståelse på något allvarligt sätt förvanskade resultaten är minimal.

## Kunskapsbidrag

Studien utgår från en identifierad lucka i befintlig skolledarforskning som inte tycks problematisera de till synes paradoxala förväntningarna på skolledare att leda förändringar i kulturer som de själva är deltagare i. Eftersom skolledare förefaller åstadkomma kulturförändringar har de någon typ av strategier för att balansera i arbetet med att förändra en kultur som de samtidigt själv är deltagare i och studiens syfte är därför att undersöka vilka dessa är. Studien identifierar fyra sådana strategier och bidrar på så vis i någon utsträckning till att fylla igen den upptäckta luckan. I bästa fall kan resultatet användas för fortsatta studier av skolledares yrkesutövande och av verksamma skolledare i det fortsatta rekognisceringsarbetet som verktyg i en av de i studien identifierade balansstrategierna.

## Förslag till vidare forskning

I vetenskapliga sammanhang får en liten studie som denna ses som ett första försök till att förstå vad som förefaller vara hittills tämligen utforskade spänningsfält. Det är troligt att en liten studie som denna endast lyckas skrapa på ytan på komplexa fenomen som skolledarskap och skolkultur och att vidare studier skulle kunna identifiera fler strategier för samma balansakt. Det kunde också vara spännande att fördjupa sig ytterligare i skolledarnas val av medarbetare som kulturförändringsmetod och i hur kulturer på andra nivåer i styrkedjan påverkar kulturförändringsarbetet och ledarskapet. Har skolledare som profession en gemensam kultur präglad av erfarenheter, styrdokument och rektorsprogrammet och hur påverkar den i sådana fall kulturförändringsarbete och skolledarskap?

## 7. Referenslista

- Alvesson, M. (2015). *Organisationskultur och ledning* (3., [omarb.] uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Vol. 2., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Björkman, C. (2015). Skolans ledarskap som intern förbättringskapacitet. I J. Höög & O. Johansson (Red.), *Struktur, kultur och ledarskap - förutsättningar för framgångsrika skolor* (s. 135-151). Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor - Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande : Resan mot framtidens skola* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Bolman, L., Deal, T., & Holmqvist, A. (2019). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap* (Sjätte upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan : Forskning om att leda för elevers måluppfyllelse* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2020). *Utmärkt undervisning : Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (Andra utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Höög, J., & Johansson, O. (2015). *Struktur, kultur, ledarskap : Förutsättningar för framgångsrika skolor* (2., [uppdaterade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, B., & Svensson, J. (2017). *Rektorer : Om konsten att hantera motstridiga krav* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur
- Jarl, M. (2012). Det professionella är politiskt. I M. Jarl & J. Pierre (Red.) *Skolan som politisk organisation* (s. 101-120) Gleerups Utbildning AB: Malmö
- Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A. (2012). Förändringar i skolans organisation och styrning. I M. Jarl & J. Pierre (Red.) *Skolan som politisk organisation* (s. 25-50) Gleerups Utbildning AB: Malmö
- Johansson-Hidén, B. & Blossing, U. (2011). Hur ska rektor kommunicera för bättre ledarskap? I U. Blossing (Red.) *Skolledare i fokus – kunskap, värden och verktyg* (s. 193-210). Lund: Studentlitteratur.

- Katz, S., Ain Dack, L., & Nagy, M. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande : Framgångsstrategier och utvecklande motstånd* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Vol. 3. [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1-4.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476.
- Liljenberg, M. (2015). School Leaders as Coupling Agents – Mediating Between External Demands and Internal Values. *Education Inquiry*, 6(4), 457-479.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete : Lärares och skolledares praktik* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindkvist, L., Fivelsdal, E., & Bakka, J. (2014). *Organisationsteori : Struktur, kultur, processer* (Sjätte upplagan ed.). Liber: Stockholm
- Nilsson, B., Pettersson, J., Nilsson, Jon, & Pettersson, Niclas. (2014). *Kommunikativt ledarskap* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Persson, A., Andersson, G., & Nilsson-Lindström, M. (2003). Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser. I A. Persson (Red.), *Skolkulturer* (s. 33-56). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. (2017). Styra, chefa, leda -begränsat och framhävt ledarskap. I M. Jarl & E. Nihlfors (Red.) *Ledarskap, utveckling, lärande -grundbok för rektorer och förskolechefer* (s. 403-429). Stockholm: Natur & Kultur .
- Robinson, V., Hedenquist, Y., & Claesdotter, A. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Sergiovanni, T.J. (1998), "Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 1 No. 1, pp. 37-46.
- Schein, E., & Schein, Peter. (2017). *Organizational culture and leadership* (Fifth edition Edgar H. Schein with Peter Schein ed.).
- Skolinspektionen (2012) *Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten. Kvalitetsgranskning. Rapport 2012:1*. Stockholm: Skolinspektionen.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:116. *Skolans ledningsstruktur: Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Elanders Gotab AB.
- Staessens, K. (1993). Identification and description of professional culture in innovating schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(2), 111-128.

- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Vol. 2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap – en kritisk policyanalys*. (Doktorsavhandling) Växjö: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1272783/FULLTEXT01.pdf>
- Svedberg, L. (2018). *En sammanhållen och fokuserad ledningsorganisation*. (u. Förlagsort): Skolverket. Tillgänglig: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/6-styrning-ledning/Alla%20skolformer/602-Leda-forandring/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/ST2\\_SL\\_1A\\_1\\_Organisation.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/6-styrning-ledning/Alla%20skolformer/602-Leda-forandring/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/ST2_SL_1A_1_Organisation.docx)
- Svedberg, L. (2019). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning: Teori och praktik* (Andra upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Kommuner och Landsting. (2011) *Synligt lärande - Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. (u. Förlagsort): Sveriges Kommuner och Landsting. Tillgänglig: <https://webbutik.skr.se/sv/artiklar/synligt-larande.html>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (Vol. 2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, I. (2017). Hermeneutik. I Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3 ed.). Stockholm: Liber.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed., Global ed.). Boston, [Mass.] ; London: Pearson.



# 8. Bilagor

## Bilaga 1: Digitalt frågeformulär

2021-04-25

Förstudie kring skolkultur och skolledarens uppdrag - Google Formulär



Förstudie kring skolkultur och skolledarens uppdrag

Frågor Svar 18

Avsnitt 1 av 4

### Förstudie kring skolkultur och skolledarskap

Tack för att du tar dig tid att svara på den här enkäten! Dess syfte är att ge ökad förståelse kring hur skolledare upplever att skolkulturer som de arbetar i påverkar deras ledarskap.

Dina svar är anonyma såvida du inte själv väljer att ange dina kontaktuppgifter. Oavsett kommer enskilda individer inte att kunna urskiljas i redovisningen av studien.

Enkäten tar ca 10-15 minuter att svara på.

Deltagande är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta dina svar. Om du inte kan eller vill besvara någon fråga så är det bara att hoppa över den och gå vidare till nästa.

Mer information om studien finns i informationsmailet som du hittade länken i!

Tack för hjälpen!  
/Rebecka Nilsson

Efter avsnitt 1 Fortsätt till nästa avsnitt

Avsnitt 2 av 4

### Skolkultur och ledarskap

Skolkultur är ett komplext begrepp men utgå ifrån din egen förståelse av ordet så som det förhåller sig till din yrkesvardag.

Dina svar är anonyma och ingen enskild individ kommer att kunna urskiljas i redovisningen av den data som samlas in.

I vilken utsträckning upplever du att ditt ledarskap har förändrats till följd av kulturen på din enhet?

1 2 3 4 5 6

Inte alls



I mycket hög utsträckning



Berätta gärna mer om hur ditt ledarskap eventuellt har förändrats till följd av kulturen på din enhet.

Lång svarstext

I vilken utsträckning upplever du att kulturen på din enhet har förändrats till följd av ditt ledarskap?

	1	2	3	4	5	6	
Inte alls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I mycket hög utsträckning

Beskriv gärna på vilket sätt kulturen förändrats av ditt ledarskap.

Lång svarstext

Berätta gärna mer om hur du upplever att skolkultur påverkar ditt arbete. Eller om du har andra kommentarer.

Lång svarstext

Efter avsnitt 2 Fortsätt till nästa avsnitt

Avsnitt 3 av 4

## Bakgrund

Dina svar är anonyma och ingen enskild individ kommer att kunna urskiljas i redovisningen av den data som samlas in.

Vilken utbildningsbakgrund har du?

Ja

Nej



Har du rektorsexamen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du annan pedagogisk utbildni...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du en högskoleutbildning ino...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vilken yrkeserfarenhet har du inom skolan?

	Ingen erfarenhet	0- 3 års erfarenhet	3-10 års erfarenhet	mer än 10 års erfar...
Har du yrkeserfaren...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har du yrkeserfaren...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Efter avsnitt 3 Fortsätt till nästa avsnitt



Avsnitt 4 av 4

## Vill du delta i huvudstudien?

Deltagande i huvudstudien innebär att delta i en digital intervju. Det rör sig om ett enskilt tillfälle och beräknas ta ca en timma.

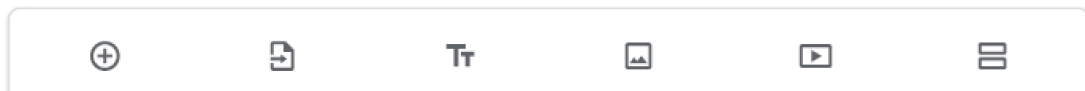
Även om du anger namn och kontaktuppgifter här nedan kommer dina svar i enkäten och i intervjuerna att anonymiseras och ingen enskild individ kommer att kunna identifieras.

Du kan när som helst ändra dig och välja att inte delta även om du uppger intresse för det här i enkäten men jag hoppas att du vill medverka i en intervju och berätta mer!

Vill du berätta mer om ditt arbete med kulturförändring för mig i en digital intervju? Ange i sådana fall namn och kontaktuppgifter:

Lång svarstext

.....



## Bilaga 2: Samtyckesblankett



### INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

#### **SAMTYCKESBLANKETT**

Samtycke till att delta i studien: SKOLLEDARE I SKOLKULTUR – En kvalitativ studie av skolledares strategier i spänningsfält mellan skolkulturer.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att uppgifter som förmedlas i intervjuer och dokument kan användas i studien och behandlas i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning.

Namn på personer, platser och dyl. ändras inför publicering så att ingen individ går att identifiera i redovisningen av materialet.

---

Underskrift

---

Ort och Datum

---

Namnförtydligande

Student: Rebecka Nilsson  
Masterprogrammet i utbildningsledarskap,  
Institutionen för pedagogik och  
specialpedagogik, Göteborgs Universitet.  
Kontakt: [rebecka.nilsson2@helsingborg.se](mailto:rebecka.nilsson2@helsingborg.se)

Handledare: Maria Jarl  
Fil. Dr, universitetslektor, Institutionen för  
pedagogik och specialpedagogik,  
Göteborgs Universitet.  
Kontakt: [maria.jarl@gu.se](mailto:maria.jarl@gu.se)

# Bilaga 3: Intervjuguide



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

## SKOLLEDARE I SKOLKULTUR

### Intervjuguide

#### Inledning

#### 1. Inledande presentationer. Informera om:

*Hej! Så glad jag är att du ville delta...ska bli så spännande att få höra mer! Rebecka heter jag och skriver... Jag tar lite allmän info först...*

- a. Anonymitet, (inget skall kopplas till intervjupersonen - arbetsplats, orter osv.).
- b. Sammanställning av intervjun till intervjupersonen?
- c. Är det ok att spela in intervjun?

*Jag delar in intervjun i 3 delar. Jag börjar med frågor om din bakgrund som skolledare och om skolkulturen på din nuvarande arbetsplats. Sedan kommer jag att ställa frågor om ditt ledarskap i kulturförändringsarbetet. Den sista delen handlar om hur det är att vara både deltagare och ledare i en skolkultur. Känn dig fri att fråga, avbryta, inte svara...*

#### Del 1: Bakgrund och syn på skolkultur

*Redo? Ok, då börjar vi med del 1.*

2. Kan du berätta om din yrkesbakgrund som skolledare och på skolan där du jobbar nu?
  - a. Hur länge har du varit skolledare?
  - b. Vad har du för utbildningsbakgrund?
  - c. Vad har du för yrkeserfarenheter sen innan?
  - d. Hur länge har du jobbat på skolan?
  - e. I vilka funktioner har du arbetat på skolan?
  - f. Har du arbetat på andra skolor i kommunen?
  - g. På andra nivåer i styrkedjan?
3. Vad innebär skolkultur för dig?
4. Hur skulle du beskriva att din skolas kultur var när du började där?
  - a. Hur märkte du det? (Stöd: beteenden, handlingar, traditioner, idéer)
5. Hur skulle du beskriva att din skolas kultur ser ut idag?
  - a. Hur märker du det? (Stöd: beteenden, handlingar, traditioner, idéer)

#### Del 2: Ledarskap och kulturförändringsarbete

*Spännande! Del 2 handlar alltså om ditt ledarskap i arbetet med att förändra en kultur.*

6. Kan du beskriva hur du har arbetat för att förändra kulturen?
  - a. Vad har du gjort?



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

- b. Vad har påverkat dina beslut i det arbetet?
- c. Vad har du lyckats med och vad är kvar att göra?

**7. Har ditt ledarskap förändrat kulturen på sätt som du inte haft för avsikt? Berätta!**

**8. Har ditt ledarskap förändrats av kulturen på skolan?**

- a. I vilken utsträckning?
- b. På vilket sätt? Berätta hur.
- c. Ge exempel, berätta mera, utveckla.

**9. Har du exempel på tillfällen när den kultur som du velat införa hindrats av den befintliga kulturen? Berätta! Vad gjorde du då?**

**Del 3: Skolledaren som deltagare och ledare i en skolkultur**

*I sista delen har jag frågor om hur det är att vara både deltagare och ledare i en kultur.*

**10. Enligt forskning inom organisationsteori socialiseras alla nya medlemmar in i arbetsplatsens kultur när de kommer till en ny arbetsplats och lär sig hur man förväntas agera och hur gruppen förstår och tolkar sin omvärld. Blev du socialiserad in i den kultur som fanns på arbetsplatsen när du kom dit?**

- a. I vilken utsträckning? På vilket sätt? Hur vet du det? Hur visar det sig?
- b. Problematiskt? Oundvikligt? Nödvändigt? Positivt? Negativt?
- c. Hur gör du för att förhålla dig till det?
- d. Tidigare arbetsplatser? Vad är skillnaden?

**11. Har din bild av den ideala skolkulturen förändrats?**

**12. Generella stödfrågor:**

- a. Berätta mer om...
- b. Utveckla gärna det du sa om...
- c. Kan du ge exempel på...

**Avslutning**

*Tack! Det var min sista fråga. Har du kommit på något mer som du vill berätta om eller förtydliga eller så? Vill du att jag skickar en sammanställning sedan? Vill du att jag skickar det färdiga arbetet sedan? Får jag återkomma om jag har frågor kring något som du sagt?*