



# LUND UNIVERSITY

## Forskningsprogram: Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer

Persson, Anders; Andersson, Gunnar; Nilsson-Lindström, Margareta

1999

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Persson, A., Andersson, G., & Nilsson-Lindström, M. (1999). *Forskningsprogram: Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer*.

*Total number of authors:*

3

### General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

Forskningsprojekt inom  
Svenska Kommunförbundets forskningsprogram "Skolkultur - en framgångsfaktor?"

# Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer

**Anders Persson, Gunnar Andersson & Margareta Nilsson Lindström**

# Innehåll

<b>Syfte, avgränsning och problem</b>	3
<b>Skolkulturer: tvång, beroende, kunskap</b>	4
Skolkultur	4
Elevkategorier och lärarroller	6
Tvångskultur, beroendekultur och kunskapskultur	8
<b>Skolledarskap och framgångskriterier</b>	9
<b>Projektets uppläggning: tidsplan och undersökningsdesign</b>	12
<b>Kort sammanfattning</b>	15
<b>Referenser</b>	15

## Syfte, avgränsning och problem

Projektets syfte är att undersöka framgångsrikt skolledarskap i tre olika skolkulturer. Skolkulturerna beskrivs i det följande och kallas tvångskultur, beroendekultur och kunskapskultur. De fokuserar aspekter som har att göra med undervisning, lärande och sociala relationer i förhållandet mellan skolinstitution-lärare-elev inom den obligatoriska skolan.

Konkret innebär ovanstående avgränsning att vi kommer att välja ut tre skolor som i sina huvuddrag representerar de tre skolkulturerna. De tre skolorna ska dessutom kännetecknas av ett skolledarskap som olika relevanta aktörer bedömer som framgångsrikt. Vi vill, i projektets första skede, utan krav på generaliserbarhet studera skolledarskapen och skolkulturerna i dessa tre skolor. I ett andra skede kommer sedan de kulturspecifika skolledarskapen att jämföras och analyseras i ljuset av annan relevant forskning för att om möjligt underbygga generella utsagor om skolledarskap och skolkultur.

Frågan som står i fokus är helt enkelt hur man framgångsrikt lyckas utöva skolledarskap i skolkulturer som domineras av tvång, utbildningsberoende respektive kunskapsvilja. Undersökningens problem kan formuleras så här:

1. Vilka sociomateriella förutsättningar, externa och interna relationer samt ledarkompetenser skapar framgångsrikt ledarskap i tre skolkulturer som varierar med avseende på undervisning, lärande och sociala relationer?
2. Vilka framgångskriterier använder olika relevanta aktörer när de bedömer skolledarskap?
3. Hur förhåller sig aktörernas ”subjektiva framgångskriterier” till de framgångskriterier man kan finna inom litteraturen och forskningen om ledarskap/skolledarskap?

## Skolkulturer: tvång, beroende, kunskap

Kultur är ett mångtydigt begrepp, det betyder bl.a. odling, konst och civilisation. Än mångtydigare är det i sammansättningen organisationskultur. Trots eller kanske tack vare mångtydigheten har en mycket rik forskning om organisationskultur utvecklats sedan 1970-talet. Schein (1985) betonade i sin välkända definition av organisationskultur det mönster av grundläggande antaganden om extern anpassning och intern integration som med tiden hade blivit giltiga inom organisationen och som följaktligen kunde läras ut till nya organisationsmedlemmar. Kultur är således organisationens mjukstruktur med avseende på relationer och kan, åtminstone analytiskt, skiljas från organisationens hårdstruktur i form av ekonomiska, juridiska och andra regleringar av faktiska externa och interna relationer. Kulturen är emellertid inte något slags retorik som är löst kopplad till praktiken, utan en följd av erfarenheter.

Vi vill betona att det finns andra sätt att uppfatta organisationskultur men vi nöjer oss på detta stadium med Scheins definition som utgångspunkt. Det gör vi därför att hans betoning av just extern anpassning och intern integration passar vårt syfte: att undersöka framgångsrikt skolledarskap i tre olika skolkulturer.

### **Skolkultur**

När det gäller organisationskultur har tillämpningar främst gjorts på kommersiella organisationer och man talar då om företagskultur. Det tänkandet har varit framgångsrikt för att t.ex. förstå skillnader mellan olika företagskulturer. Det är långtifrån lika vanligt att tillämpa organisationskulturbegreppet på skolan men en del försök har gjorts. Berg (1995) har t.ex. i sina organisationsteoretiska studier av skolan behandlat en rad fenomen av relevans för ett organisationskulturellt perspektiv på skolan. I sin egen operationalisering av skolkulturbegreppet pekar han på sådana företeelser som styrstruktur, kåranda, normer och arbetsklimat. Skolledarskap sätts in i detta sammanhang och vi ska återkomma till det i det följande.

Vad som emellertid i vårt perspektiv är iögonfallande i Bergs framställning av skolkultur – och för övrigt i mycket av den pedagogiska forskningen om skolan – är att eleverna är frånvarande som aktörer. Eleverna ses snarare som objekt, vilka skall undervisas. I den skolkulturella forskning vi vill bedriva är en av poängerna att eleverna, i likhet med

lärare, skolledare och föräldrar, ses som subjekt eller handlande aktörer. Det är alla dessa aktörer som genom sitt handlande, men utan gemensam plan, bidrar till konstruktionen, reproduktionen och förändringen av skolkulturer. Detta sker inom ramen för olika omgivningsrelationer, t.ex. till utbildningspolitik, utbildningssystem, arbetsmarknad och samhälle. Med utgångspunkt från detta samspel mellan olika omgivningsrelationer och handlande aktörer kan man med fördel använda sådan utbildningsforskning som ägnar sig åt utbildningssystemets och skolans relation till samhället (se t.ex. Persson 1994; Brint 1998), åt olika ramfaktorer och utbildningspolitiska bestämmingar (se t.ex. Lundgren 1979; Lundgren 1986) och åt olika sätt att lära och undervisa (se t.ex. Marton m.fl. 1977).

Om vi i enlighet med Scheins ovan nämnda definition av organisationskultur fokuserar organisationens relationer med sin omgivning och den interna integrationen, blir vi varse skillnader och likheter mellan skola och företag. En likhet mellan ett kommersiellt företag och en skola är att varken det förra eller den senare är begriplig utan referenser till omgivningsrelationerna. Ett företag kan knappast begripas utan att vi varseblir de marknader på vilka företaget opererar. En skola kan på motsvarande sätt svårtligen begripas utan hänvisning till dess externa relationer till samhället, den statliga utbildningspolitiken, arbetsmarknaden, övriga utbildningssystemet och annat. Både företaget och skolan befinner sig vidare i ett korstryck med avseende på externa influenser: företaget kan t.ex. hamna i spänningar mellan kundmarknadens kvalitetskrav och konkurrentmarknadens kostnadstryck; skolan befinner sig i spänningen mellan den statliga utbildningspolitikens betoning av utbildning för alla och den differentiering av eleverna som relationerna till arbetsmarknaden och övriga utbildningssystemet kräver. En likhet mellan företaget och skolan som har att göra med den interna integrationen, är att båda är arbetsorganisationer med arbetsrättsligt reglerade förhållanden.

En viktig skillnad mellan företag och skola har att göra med tvång och frivillighet. Företagsvärlden präglas i mycket högre grad av frivillighet. Självfallet kan man diskutera hur stor frivilligheten i verkligheten är men i förgrunden står trots allt upplevelsen av att man som t.ex. anställd inte är tvungen att vara i just det företag där man befinner sig. Som arbetsorganisation präglas skolan av en snarlik frivillighet: de anställda är inte tvungade att vara där. Ur en annan aspekt, vilken just förutsätter att eleverna synliggörs som aktörer, är i synnerhet grundskolan en tvångsorganisation. Skollagen säger att barn

och ungdomar i åldern 7-16 år är skolpliktiga, vilket inte betyder att de är tvungna att vara i skolan eftersom skolplikten kan fullgöras på andra sätt, utan snarare att de är tvungna att tillgodogöra sig en grundläggande utbildning. Men eftersom det inte går att tvinga någon att tillgodogöra sig utbildning – tillgodogörandet är ju beroende av elevens subjektiva orientering och motivation – betyder skolplikt i praktiken ett tvång att vara i skolan. Förvisso finns vissa möjligheter att välja, både skolform och andra former för att tillgodogöra sig utbildningen men ett mycket litet antal elever/föräldrar utnyttjar den möjligheten. Enligt Skolverkets elevstatistik avslutade endast 2,2 % av eleverna sitt nionde skolår i fristående skolformer 1997/98 (Skolverket 1999a). De fristående alternativen är ofta skolor, inte undervisning i annan form. Slutsatsen av detta är att praktiskt taget alla aktörer tolkar skolplikten som inplacering i en skolorganisation. Därför blir just tvånget ett centralt inslag i skolkulturen. Detta gäller i allt högre grad också gymnasieskolan, vilken förvisso är frivillig men som allt färre elever väljer bort – i många fall därför att de upplever sig som tvingade att välja gymnasieutbildning. Det stora problemet verkar idag snarare vara att ca. 10 % av de elever som avslutar grundskolan saknar behörighet att komma in i gymnasieskolan, en problemformulering som för övrigt illustrerar att det normala idag anses vara att alla fortsätter från grundskola till gymnasieskola.

Den rumsliga förvaringen av barn och ungdomar i skolan går alltså att upprätthålla med tvång, däremot inte elevernas tillgodogörande av utbildning. Skoltvånget förutsätter därför andra samtidigta redskap för att säkra tillgodogörandet av utbildning, i synnerhet då olika sätt att motivera eleverna för utbildning och kunskap. Samspelet och spänningarna mellan dessa olika sätt att få eleverna att handla sätter i mycket hög grad sin prägel på skolkulturen.

### **Elevkategorier och lärarroller**

För att förstå den obligatoriska skolinstitutionen ser vi alltså tvång som ett otillräckligt medel som måste kompletteras av andra, icke tvångsmässiga, sätt att få eleverna att handla på det sätt som skollagen föreskriver. Skolplikten fångar utan åtskillnad in alla barn och ungdomar och levererar dem till skolan. Här görs de till elever och bearbetas på en rad olika sätt för att verkställa skollagens krav på grundläggande utbildning åt alla. Eftersom den obligatoriska skolan är ålagd att socialisera, fostra, utbilda, forma, etc. alla, bildas en speciell intern dynamik i skolan. Praktiskt taget alla barn går i skolan:

en del gör motstånd genom att aktivt eller passivt inte engagera sig i skolarbetet vilket skapar ett pedagogiskt utvecklingstryck; andra elever anpassar sig – men av olika skäl. Den dynamik som uppstår till följd av elevernas motstånd och skolans försök att trots allt utbilda dem, leder till att skolan utvecklas pedagogiskt men också till att skolkulturen blir synnerligen motsägelsefull. Resultaten av projektledarens studier av denna skolans interna dynamik har rapporterats i olika skrifter, t.ex. i doktorsavhandlingen 1991 och i boken *Skola och makt* (1994). I artikeln *Fängelse, marknad, fria studier* (1996) kopplas vidare skolans interna dynamik till 1990-talets skolutveckling. I det följande ska vi teckna huvuddragen i detta sätt att förstå skolans motsägelsefulla interna dynamik för att därefter övergå till skolkulturer.

Barnen som börjar skolan har olika – ibland ingen alls – motivation för att gå i skolan, utbilda sig och söka kunskap. Skolplikten behandlar emellertid alla lika. Dess starka krav på skolnärvaro gör att elevkollektivet inom skolan differentieras i enlighet med motivationella och andra förutsättningar. Eftersom skolan inte endast skall förvara, utan också utbilda eleverna, måste skolan försöka förstärka eller frammana utbildningsmotivationen hos dem som är svagt motiverade eller helt saknar sådan. Skolans produktion av utbildningsmotivation grundas huvudsakligen i det rationella förnuftet. Det anropar med andra ord eleverna som rationella, känslodisciplinerande subjekt. Men skolan lyckas aldrig helt och hållet med sin uppgift, och måste därför också differentiera sin verksamhet i förhållande till den elevkategori den själv konstruerar med sitt stränga närvarokrav men som den inte lyckas motivera för utbildning. Eller uttryckt på ett annat sätt: oberoende av om skolan lyckas utbilda eleverna eller ej måste de förvaras.

Mot bakgrund av detta möte mellan skolplikt, elever med olika förutsättningar och motivation samt skolans försök att skapa utbildningsmotivation kan tre analytiska elevkategorier konstrueras i syfte att skärpa vår blick inför den obligatoriska skolans motsägelsefulla sätt att fungera. De *skoltvungna* eleverna är svårmotiverade men tvingas ändå vara i skolan. De kan vara i skolan utan att bli utbildade, i den pedagogiskt medvetna skolan dock knappast utan att bli uppmärksammade som problemelever. De *utbildningsberoende* eleverna låter sig främst disciplineras pga. utbildningens förväntade nytta i det framtida mötet med det högre utbildningsväsendet och arbetsmarknaden. I det vardagliga skolarbetet behöver de en sekundär motivation – mest påtagligt naturligtvis betyg – för att vilja och kunna vara delaktiga i skolans verksamhet. De *kunskaps-*



*villiga* eleverna drivs av ett slags kunskapsörst. De kan både vara i skolan och bli utbildade utan att upplevelsen av tvång och beroende tar överhanden.

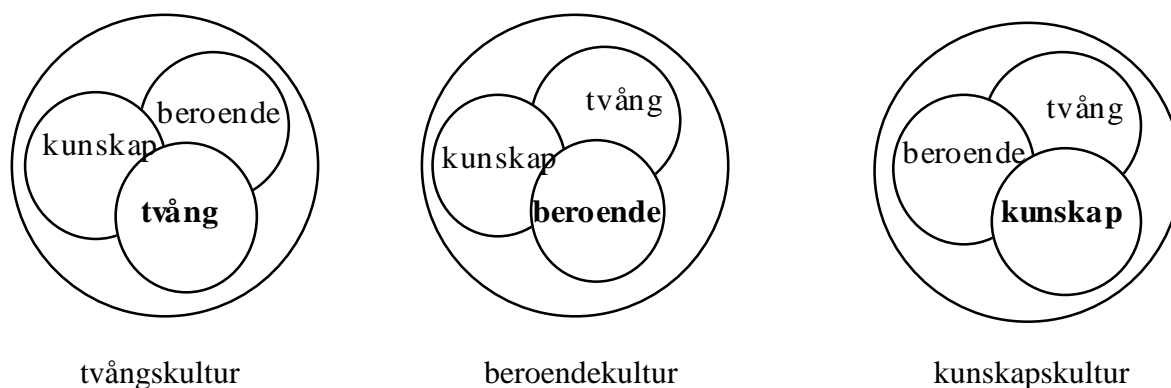
Tre mer eller mindre institutionaliserade sätt att få eleverna att handla verkar således i den obligatoriska skolan: skoltvång, utbildningsberoende och kunskapsvilja. Skoltvånget upprätthålls med hjälp av skolplikten och en rad därtill kopplade sanktionsmedel. Utbildningsberoendet understöds av betygssystem och hela organiseringen av utbildningsväsendet som ett konkurrenssystem. Kunskapsviljan är minst institutionaliserad men ses i gengäld som en närmast instinktiv mänsklig nyfikenhet, vilken ges legitimitet av en rad teorier om lärande. Mot bakgrund av detta kan man också föreställa sig tre lärarroller. Skoltvånget motsvaras av en tvångsupprätthållande lärare: *fångvaktaren*. Utbildningsberoendet har sin motsvarighet i den lärare som försöker skapa ett mentalt utbildningsberoende hos eleverna genom att framhålla utbildningens nytta: *utbildaren*. Kunskapsviljan motsvaras av den lärare som söker den autentiska motivationen för sitt ämne och som försöker locka fram elevernas kunskapsvilja: *kunskaparen*.

### **Tvångskultur, beroendekultur och kunskapskultur**

Skolkulturen utgör en blandning av tvång, beroende och kunskapsvilja. Dessa är på en och samma gång ett resultat av extern anpassning (t.ex. till skolplikten) och intern integration (t.ex. av de skoltvungna eleverna). När det gäller de här nämnda aktörerna utgör i synnerhet eleverna en länk mellan skolans omgivning och interna förhållanden, medan de analytiskt renodlade lärarrollerna antyder att lärarna till följd av ett visst handlingsutrymme kan variera sitt agerande för att åstadkomma ett slags intern integration av eleverna och sig själva. Aktörernas handlande formas av extern anpassning och intern integration och ger upphov till det som kallas skolkultur.

Vår poäng är att skolkulturen blandar tvång, beroende och kunskapsvilja. Till följd av olika omständigheter, t.ex. stark differentiering eller social segregation, kan emellertid något av elementen komma att dominera över de andra och tre olika skolkulturer som består av samma element men med olika inbördes dominansförhållanden uppstår då:

Figur: Tre skolkulturer



I tvångskulturen träder tvånget i form av t.ex. förvaring och disciplin i förgrunden på bekostnad av de andra, i beroendekulturen träder beroendet i form av t.ex. betyg i förgrunden och i kunskapskulturen träder kunskapen för dess egen skull i förgrunden.

## Skolledarskap och framgångskriterier

Kulturbegreppet antyder beständighet och inom forskningen tycks det finnas enighet kring att kulturen är trögrörlig och svår att förändra (Alvesson 1998). Det ligger därför i sakens natur att det som conceptualiseras som kultur också är det som är beständigt. Hur ledarskap förhåller sig till denna trögrörlighet varierar med vad ledningen vill åstadkomma och vi föreställer oss att ledarskapet t.ex. kan vara kulturbundet, kulturuttolkande och kulturförändrande. Enligt Berg (1995: 114) handlar skolledarskap "...av tradition om att förvalta och administrera ett befintligt system". I sådana fall kan man möjligen anta att skolledarskapet blir kulturbundet eller kanske kulturuttolkande.

I en period av decentraliserad skolutveckling, inte minst till följd av kommunaliseringen av skolan 1991, kan man emellertid anta att skolledarskap i allt högre grad inriktas mot att skapa handlingsutrymme för lokal skolutveckling, varför det i många fall bildas ett spänningsfält mellan skolledarskap och skolkultur. Just detta är utgångspunkten i Skolverkets rapport från den nationella kvalitetsgranskningen av "rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation" och det konstateras:

"Den rektorsroll som är under utveckling ställer helt andra krav på innehavaren än tidigare. Rektorn är mer utsatt och arbetsuppgifterna betydligt mer mångfacetterade.

Kompetensen att arbeta med förändringar är betydligt viktigare i dag. Möjligheterna - och behoven - att värdera rektorns arbetsinsatser och resultatansvar är nu också betydligt större än i det förra, av staten mer detaljreglerade, systemet." (Skolverket 1999b: 15)

I rapporten konstateras emellertid att det faktiskt utövade skolledarskapet avviker mycket från de krav som utvecklingen anses ställa. Man finner t.ex. att rektor har ett begränsat handlingsutrymme till följd av snävt resultatansvar och otillräcklig delegation samtidigt som stödet från skolförvaltning och lokala utbildningspolitiska instanser är svagt. Stora förväntningar i riktning mot ett förändringsledarskap riktas följaktligen mot skolledningen, samtidigt som förutsättningarna för ett sådant är svagt utvecklade. Mot den bakgrunden förefaller det relevant att fråga vad ett framgångsrikt skolledarskap då kan betyda.

Vi vill till en början närma oss det framgångsrika skolledarskapet på ett praktiskt taget fenomenologiskt sätt. Vi vill helt enkelt be olika aktörer - skolförvaltning, skolledning, lärare, fackliga representanter, föräldrarepresentanter och om möjligt elevrepresentanter - peka ut framgångsrika skolledare. I detta skede av undersökningen är vi inte intresserade av vad fenomenet "framgångsrikt skolledarskap" betyder, utan nöjer oss med aktörernas subjektiva bild. Konsekvensen av detta blir förmodligen att det som inom ramen för ett perspektiv är att betrakta som framgångsrikt skolledarskap, inte är det inom ramen för ett annat perspektiv. Man kan t.ex. föreställa sig att ett påtagligt låt-gå-ledarskap kan upplevas som framgångsrikt av starka aktörer som förmår hävda sig i situationen. Vidare kan man föreställa sig att ett ledarskap som inte utmanar olika kraftcentra, som leder genom ett slags "hoppande majoriteter" kan få stöd hos vissa. I Skolverkets kvalitetsgranskning beskrivs denna sorts ledarskap:

"Många av de granskade skolorna, för att inte säga de allra flesta, kännetecknas av en harmonikultur. Med detta menas här att man i de flesta fall avstår från att föra diskussioner om verksamhetens inriktning och förverkligande som skulle innebära risk för att motsättningar i synsätt och tankar komer till uttryck. Genom att undvika 'farliga' debattämnen kan man undvika konflikter på personalnivå. Troligen betraktas inte motsättningarna som sakkonflikter utan upplevs som personkonflikter. Om såd-

ana uppstår, rubbas givetvis det goda klimat som alla skolor säger sig värna om."

(Skolverket 1999b: 36)

Skolverkets kvalitetsgranskning utgår från det uppdrag skolan har och menar att god kvalitet föreligger när uppdraget verkställs eller det skapas goda förutsättningar för dess verkställande. Närmare bestämt anser man att skolverksamheten har god kvalitet när:

"- Det kontinuerliga lärandet är i fokus.

- Demokrati- och värdegrundmålen är levande i verksamheten.

- Organisationen präglas av öppenhet, delaktighet och samverkan.

- Kvalitetsutveckling ses som en process där resultat följs upp, värderas och leder till åtgärder." (Skolverket 1999b: 18)

Detta betyder att ett skolledarskap av olika aktörer i skolledningens närhet kan bedömas som mindre framgångsrikt trots att skolledningen försöker fullgöra skolans uppdrag.

I projektets inledning kommer vi att utgå från "subjektiva framgångskriterier", inte "objektiva" av typ Skolverkets kvalitetskriterier. Det vi kallar "subjektiva framgångskriterier" säger mer, i den mån de speglar konkret handlande och skolledarskap, än "objektiva" kvalitetskriterier om hur skolledningen faktiskt hanterar skolkulturens karaktär. Frågan i detta projekt är hur skolledningen hanterar skolkulturen i fall där ledarskapet bedöms som framgångsrikt. Frågan är också vilka framgångskriterier olika aktörer tillämpar, vilket blir en viktig del av projektets undersökningar.

I projektets senare, analytiska fas kommer vi att ta upp "objektiva framgångskriterier" och jämföra dem med de subjektiva. Här kan vi möjligen dra nytta av den forskning kring framgångsrika skolor som fokuserar på skolklimat och i någon mån skolkultur (för en översikt av sådan forskning se McNamara 1998). Två andra aspekter som vi särskilt vill uppmärksamma är dels vilken inverkan kön har på skolledarskapet och dels förhållandet mellan administrativ och pedagogisk ledning.

## Projektets uppläggning: tidsplan och undersökningsdesign

Projektet är treårigt och läggs upp enligt nedanstående tidsplan:

Period	Aktivitet
Halvår 1 (990701-991231)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Översiktlig kartläggning av aktuell kommuns "skolsystem"</li><li>• Orientering bland tänkbara skolor</li><li>• Samtal med olika aktörer om skolornas ledarskap</li><li>• Val av skolor</li></ul>
Halvår 2 och 3 (000101-001231)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Empiriska undersökningar på de tre valda skolorna</li><li>• Tre fallrapporter börjar författas, en för respektive skola</li></ul>
Halvår 4 och 5 (010101-011231)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fallrapporterna skrivs färdiga</li><li>• Seminarier på de tre skolorna</li><li>• Analys av det empiriska materialet mot bakgrund av relevant litteratur och forskning om utbildning, skola, organisationskultur, skolkultur och ledarskap/skolledarskap</li><li>• Slutrapportering påbörjas</li></ul>
Halvår 6 (020101-020630)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Slutrapport författas</li><li>• Övriga informationsinsatser inleds</li></ul>

I det följande kommenterar vi tidsplanen i synnerhet med avseende på de undersökningar som kommer att göras:

### Halvår 1

Vårt syfte är alltså att välja ut tre skolor som skiljer sig åt just i de skolkulturella avseenden som diskuterats ovan. Av arbetsmässiga skäl skulle det vara en fördel om sko-

lorna befann sig i samma kommun. Vi har därför tagit kontakt med Helsingborgs kommuns skolförvaltning och prövat våra tankegångar och vår urvalsproblematik på kommunens skolchef, de två barn- och ungdomsförvaltningarnas chefer samt några rektorer. Enligt dem ska det utan större problem vara möjligt att välja ut tre skolor som kännetecknas av de tre skolkulturer vi framställt och som dessutom har en skolledning som bedöms vara framgångsrikt. (Överhuvudtaget har man visat stort intresse för projektet.) Tills vidare kommer vi följaktligen att inrikta oss på Helsingborgs kommun men vi kan under projektets första halvår helt eller delvis vända vårt intresse mot en annan kommun.

Under detta första halvår kommer vi alltså att ägna oss åt urval av skolor. Det kommer att förlöpa så att vi med hjälp av olika dokument först orienterar oss översiktligt om kommunens "skolsystem" och dess olika skolor. Mot den bakgrunden och med hjälp av intervjuer av nyckelpersoner gör vi oss sedan en bild av det skolkulturella landskapet. Därefter kommer vi att samtala med olika aktörer - lärare, fackliga representanter, skolledare, personer inom skolförvaltningen, representanter för föräldraföreningar, skolpsykologer och eventuellt andra - som helt enkelt får peka ut skolor där de anser att skolledarskapet är framgångsrikt. På det viset får vi två "kartor" - en skolkulturell och en som "subjektivt" beskriver skolledarskapet - vilka vi lägger ovanpå varandra. Bland de skolor där de av oss eftersökta skolkulturerna sammanfaller med utsagorna om framgångsrikt skolledarskap, väljer vi ut tre som blir våra undersökningsfall.

### Halvår 2 och 3

Under halvår 2 och 3 genomför vi de empiriska undersökningarna av våra tre fall. Vi kommer att kombinera flera olika undersökningsmetoder: intervjuer, enkäter, dokumentstudier, analys av elevuppsatser och deltagande observation genom auskultationer. Nedan beskriver vi undersökningsprocessen steg för steg:

Fas A: En dag på respektive skola. Forskningsprojektets uppläggning presenteras för relevanta aktörer på skolan. Relevanta dokument - styrdokument, lokala handlingsplaner, projektplaner, mötes- och konferensprotokoll etc.. - samlas in.

Fas B (ca. två veckor efter fas A): Två dagar på respektive skola. Intervjuer görs med ledningsgruppen som grupp och enskilt med huvudansvarig skolledare. Framtida besök på skolorna planeras.

Fas C (ca. sex veckor efter fas B): Auskultation i en vecka på respektive skola. Syftet är här att vi dels ska vara med i så många aktiviteter som möjligt under en vecka och dels göra en rad intervjuer med olika aktörer. I grund och botten följer vi var sin klass (alltså tre klasser per skola). Under tiden gör vi intervjuer med sex lärare per skola (lärare som representerar olika ämneskategorier och kön), två elevvårdare per skola, två representanter för övrig personal per skola, om möjligt gör vi gruppintervjuer med elever och intervjuar föräldrarepresentanter. Elever och föräldrar närmar vi oss i alla händelser på annat sätt: till föräldrarna i de tre klasser där vi auskulterar distribuerar vi en enkät om skolklimat, relationer till skolledningen och annat av relevans för att bedöma föräldrarnas relation till skolan; när det gäller eleverna utarbetar vi tillsammans med lärare ett relevant elevuppsatsämne, t.ex. "Om jag vore rektor så skulle jag...", som tre klasser får ägna sig åt och som sedan analyseras. Under auskultationsveckan deltar vi också i de möten som förekommer.

Fas D (ca. sex veckor efter fas C): Under två dagar gör vi uppföljningsintervjuer på skolorna för att komplettera vårt datamaterial. Under dessa dagar vill vi också anordna workshops med föräldrarna för att presentera och diskutera resultatet av vår föräldraenkät.

Fas E (ca. sex månader efter fas D): Vi återvänder till respektive skola under en dag och diskuterar de olika undersökningarnas resultat.

Vi kommer att ta fram undersökningsguider för respektive kategori som vi intervjuar eller vill ha information från på annat sätt. Intervjuarguiden vad gäller skolledningen kommer bl.a. att innehålla följande frågeställningar: Hur ser man på relationerna mellan ledning, lärare, övrig personal, elever och föräldrar?; Hur ser en vanlig dag ut?; Vilken ledningsfilosofi? Hur har den vuxit fram? Be om exempel på hur den styr handlandet i verkligheten.; Relationen mellan administrativ respektive pedagogisk ledning?; Vad är problem?; Mötesstrategier - uppföljningsstrategier - ambulansuttryckningar- etc.; Organisation och tankarna bakom den?; Hur ser man på sin position i förhållande till chef

ovanför och medarbetare nedanför?; Personalutveckling - samtal, kompetens etc.?; Lokal skolutveckling, förändring etc.?

När det gäller lärare och övrig personal kommer intervjuarguiden att innehålla bl.a. följande: Problemlösningssprinciper hos ledningen?; Samarbetsklimat och ledningens betydelse?; Resursfördelning?; Stöd/krav?; Skyldigheter/rättigheter?; Tillgänglighet hos ledningen?; Handlingskraft hos ledningen?; Bra/dåligt?

Tre fallrapporter börjar skrivas, en för respektive skola.

#### Halvår 4 och 5

Fallrapporterna görs färdiga och presenteras vid seminarier på skolorna.

Datamaterialet från de tre skolorna analyseras i ljuset av relevant litteratur om utbildning, skola, organisationskultur, skolkultur och ledarskap/skolledarskap.

Slutrapportering påbörjas.

#### Halvår 6

Slutrapport författas. Övriga informationsinsatser inleds.

## Kort sammanfattning

Projektets syfte är att undersöka framgångsrikt skolledarskap i tre olika skolkulturer: tvåångskultur, beroendekultur och kunskapskultur. Tre skolor som i sina huvuddrag representerar dessa tre kulturer kommer att väljas ut. Skolorna ska dessutom kännetecknas av ett skolledarskap som olika relevanta aktörer bedömer som framgångsrikt.

Projektet är treårigt och vi kommer att i dess första skede studera ledarskapen och kulturerna i de utvalda skolorna. I ett andra skede kommer sedan de kulturspecifika skolledarskapen att jämföras och analyseras i ljuset av annan relevant forskning för att om möjligt underbygga generella utsagor om skolledarskap och skolkultur.

Undersökningens problem är följande:



1. Vilka sociomateriella förutsättningar, externa och interna relationer samt ledarkompetenser skapar framgångsrikt ledarskap i tre skolkulturer som varierar med avseende på undervisning, lärande och sociala relationer?
2. Vilka framgångskriterier använder olika relevanta aktörer när de bedömer skolledarskap?
3. Hur förhåller sig aktörernas ”subjektiva framgångskriterier” till de framgångskriterier man kan finna inom litteraturen och forskningen om ledarskap/skolledarskap?

## Referenser

- Alvesson, M. 1998 *Organisationskultur och ledning*, i Lind, R & Arvidsson, G (red) 1998, *Ledning av företag och förvaltningar*. Stockholm: SNS Förlag.
- Berg, G. 1995 *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia.
- Brint, S. 1998 *Schools and Societies*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Lundgren, U. P. 1979 *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U. P. 1986 *Att organisera skolan. Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- McNamara, P. 1998 *Sammanställning av forskning om framgångsrika skolor och skolförbättringar*. Malmö: Malmö stad.
- Marton, F. m.fl. 1977 *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers
- Persson, A. 1994 *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Persson, A. 1996 Fängelse, marknad, fria studier - skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser, *Socialvetenskaplig Tidskrift* 4/1996.
- Schein, E. H. 1985 *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skolverket 1999a *Barnomsorg och skola i siffror 1999, del 1: Betyg och utbildningsresultat*. Skolverkets rapport nr. 159.
- Skolverket 1999b *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr. 160.