



# LUND UNIVERSITY

## Rektorer bör och rektorer gör

Leo, Ulf

2010

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Leo, U. (2010). *Rektorer bör och rektorer gör*. Lund University.

*Total number of authors:*

1

### 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

REKTORER BÖR OCH REKTORER GÖR



Ulf Leo

# Rektorer bör och rektorer gör

*En rättssociologisk studie om att identifiera, analysera  
och förstå professionella normer*

COPYRIGHT ©  
Ulf Leo 2010

OMSLAG  
Kristoffer Leo och Ulf Leo

GRAFISK DESIGN  
Kjell E. Eriksson

SÄTTNING  
Ilgot Liljedahl

TRYCK  
Media-Tryck, Lund University, Lund, Sweden 2010

ISBN 91-7267-314-1

ISSN 1403-7246

---

# Innehåll

---

<b>Förord</b>	<b>9</b>
K A P I T E L 1	
<b>Inledning</b>	<b>11</b>
1.1 Bakgrund	11
1.2 Syfte och forskningsfrågor	12
1.3 Varför forska om rektorer?	13
1.4 Forskningsprocess och läsanvisning	15
K A P I T E L 2	
<b>Rektorer bör – det rättsligt reglerade uppdraget</b>	<b>17</b>
2.1 Om skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag	17
2.1.1 En historisk tillbakablick	20
2.1.2 Skola för bildning	21
2.1.3 Rektorsers ansvar	23
K A P I T E L 3	
<b>Tidigare forskning om rektorer</b>	<b>29</b>
3.1 Från överlärare mot en egen profession	29
3.1.1 Rektorer som ledare och demokratins väktare	30
3.1.2 Från myndighetsutövning mot ledning	31
3.2 Samhällelig reproduktion i olika normsystem	35
3.2.1 Rektorer i skolkulturer	35
3.2.2 Framgångsrika skolor och skolförbättring	37
3.2.3 Kommunikation och relationer för rektorsrollens professionella reproduktion	39
3.3 Rektorer i korstryck – om de olika förväntningar som påverkar rektorer	41
3.4 Ledarskap	46
3.5 Från ledarskap till normer	52
K A P I T E L 4	
<b>Teorier om normer</b>	<b>55</b>
4.1 Pedagogik och normer	56
4.2 Rättssociologi och normer	57
4.2.1 Normen som utgångspunkt för analys	59

4.2.2 Normbegreppets ontologi	60
4.2.3 Normens essentiella attribut	60
4.2.4 Normens accidentiella attribut	61
4.2.5 Normers funktioner	63
4.2.6 Parallella normbildningsprocesser och normstödjande strukturer	64
4.3 Forskning om normer	65
4.3.1 Förändringsagenter	68
4.3.2 Rättssociologisk normforskning	69
4.3.3 Från teorier om normer mot undersökningen	70

## KAPITEL 5

<b>Metod</b>	<b>73</b>
5.1 Skolledarperspektivet	75
5.2 Område och urval	76
5.3 Intervjuer i flera steg	77
5.3.1 Pilotstudie	78
5.4 Design för att få bredd i svaren – inför intervjuomgång ett	78
5.5 Design för att få djup i svaren – inför intervjuomgång två	80
5.5.1 Sju frågeområden	80
5.5.2 Frågeteknik för att få djup i intervjuomgång två	82
5.6 Design för att identifiera normer i fokusgrupper – inför intervjuomgång tre	83
5.6.1 Tankar inför fokusgrupperna	84
5.7 Design för samtal om normer för idealiska demokratiska rektorer – inför intervjuomgång fyra	87
5.8 Vetenskapsteoretiska perspektiv	89
5.8.1 Realism och pragmatism	89
5.8.2 Abduktion	91
5.8.3 Tolkning	92
5.9 Förhållningsätt under intervjuarbetet	95

## KAPITEL 6

<b>Rektorer gör – resultat och analys</b>	<b>99</b>
6.1 Resultat och analys av intervjuomgång ett	100
6.1.1 Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare?	100
6.1.2 Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar?	100
6.1.3 Vilka professionella normer för ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar?	102
6.1.4 Blir rättsliga normer handlingsanvisningar för rektorer?	104
6.2 Resultat och analys av individuella intervjuer i intervjuomgång två	106
6.2.1 Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen	106
6.2.2 Rektorer närovarande i verksamheten	108
6.2.3 Rektorer som medlare eller konfliktlösnare när det finns olika åsikter	109
6.2.4 Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen	110
6.2.5 Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd	111

6.2.6	Rektorer och ”en skola för alla”	112
6.2.7	Finns det rektorer som är förändringsagenter eller normbrytare?	112
6.3	Resultat och analys av fokusgrupper i intervjuomgång tre	113
6.3.1	Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen	114
6.3.2	Rektorer närvaro i verksamheten	116
6.3.3	Rektor som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter	119
6.3.4	Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen	120
6.3.5	Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd	122
6.3.6	Rektorer och ”en skola för alla”	124
6.3.7	Hur gör andra rektorer?	125
6.4	Resultat och analys av fokusgrupper i intervjuomgång fyra	126
6.4.1	Rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga	128
6.4.2	Rektorer bör ha god självkänedom, reflektera, veta sina starka och svaga sidor	130
6.4.3	Rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner	131
6.4.4	Rektorer bör våga ta beslut	133
6.4.5	Rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande	134
6.4.6	Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet	136
6.5	Analys av rektorernas professionella normer	137
6.5.1	Resultat och analys i förhållande till de tre forskningsfrågorna	137
6.5.2	Resultat och analys i förhållande till tre essentiella attribut	137
6.5.3	Resultat och analys i förhållande till några av normens accidentiella attribut	140
6.5.4	Resultat och analys i förhållande till modell för analys av normer	141
6.5.5	Resultat och analys i förhållande till erfarenhet och utbildningsbakgrund	142
6.5.6	Professionella eller sociala normer	143
6.5.7	Resultat och analys i förhållande till normers funktioner	143
<b>K A P I T E L 7</b>		
	<b>Diskussion och slutsatser</b>	<b>145</b>
	<b>Sammanfattning</b>	<b>161</b>
	<b>Summary</b>	<b>167</b>
	<b>Referenser</b>	<b>175</b>
	<b>Bilaga 1</b>	<b>181</b>
	<b>Bilaga 2</b>	<b>182</b>
	<b>Bilaga 3</b>	<b>184</b>
	<b>Bilaga 4</b>	<b>190</b>





---

# Förord

---

Denna avhandling handlar bland annat om mitt sökande efter rektorers professionella normer. För att identifiera normer behövs en definition. Den definition jag utgår ifrån innebär att normer är handlingsanvisningar som är socialt reproducerade och de utgör omgivningens förväntningar på det egna beteendet. Nu när jag skriver detta förord styrs jag av en ”förordsnorm”. Handlingsanvisningen som riktas mot mig är: man bör skriva förord i avhandlingar. Alla avhandlingar jag läst har förord och så har normen reproducerats till mig. Jag känner också ett förväntanstryck som gör att jag skriver dessa rader. Normen är identifierad och den lyder: Jag bör skriva detta förord.

Orsaken till att jag väljer att följa denna norm är enkel. Jag vill visa min uppskattning och tacka alla dem som på olika sätt medverkat, påverkat och stimulerat min forskningsprocess och mitt skrivande. Det krävs rektorer för att studera rektorers normer. De 14 rektorer som varit med vid fyra olika intervjutillfällen under flera år har bidragit med sitt engagemang, sin tid, sina tankar och sin erfarenhet. Min arbetsgivare Lunds kommun, representerad av Lena Leufstedt, Karin Sandberg, Birgitta Finnman och Ann-Britt Wall-Berséus har hela tiden stöttat mig och samarbetet mellan kommunen och Lunds universitet. Lars Persson har varit en viktig forskarkollega och projektpartner. Per Wickenberg och Robert Holmberg, mina kloka och ovärderliga handledare, har gett mig nya perspektiv och därmed ny energi när jag behövt det. Kollegor på rättssociologen: Anna-Karin, Eva, Eva, Helene, Håkan, Karl, Karsten, Matthias, Måns, Stefan och Susanna, har bidragit med tankeutbyte under gemensamma kurser och seminarier, och dessutom med glada tillrop. Lilian, Birgitta och Dan har bistått med läsning och kloka kommentarer. Dessutom har mina närmsta, Andreas, Jonatan, Kristoffer och Monica, uppmuntrat, inspirerat och kommenterat. Tack!



---

# Inledning

---

När fröken tog fram boken och satte sig på berättarpallen samlades vi sexåringar i leksskolan runt henne. Hon behövde inte säga något, vi visste alla att hon snart skulle läsa och vi såg fram emot det. Jag såg hur de andra barnen gjorde och jag satte mig som de, i en ring. Vi hade lärt oss att det skulle vara så och vi visste att det var det som förväntades av oss. Vad jag inte förstod då var att jag styrdes av en *social norm*: du bör sitta i ring när fröken tar fram högläsningensboken. När jag började i grundskolan följde normen med, även om den ändrades lite. Vi satt i fina rader eller i grupper i klassen och bara i ring på gymnastiksamlingen. Normen aktiverades inte alltid av sig själv så att det blev handlingar, och därför behövde läraren ibland påminna oss om att vi bör sitta när det är gemensamma genomgångar. Många år senare började jag på min första praktik som lärarstudent och då var det jag som satte mig på ”berättarpallen” och eleverna satte sig på sina stolar. Vad jag inte förstod då var att jag nu också styrdes av en *professionell norm* för hur lärare bör handla. Jag tänkte inte medvetet på att jag hade sett hur många lärare agerat och att jag kände förväntningar på mig att sätta eller ställa mig i en position så att jag kunde leda elevgruppen med stöd av en *norm för ledarskap*. När jag långt senare som rektor gick in i rum för att leda möten med lärare, elever eller föräldrar satte jag mig alltid så att jag kunde se och ha ögonkontakt med alla för *så bör rektorer göra*. Denna avhandling handlar om sökandet efter särskilda professionella rektorsnormer och hur man kan analysera och förstå dessa normer.

## 1.1 Bakgrund

År 2006 fick jag som rektor, tillsammans med en kollega, utbildningsledare Lars Persson, ett övergripande ansvar som projektledare för att rekrytera, stödja, dokumentera och utvärdera lokala demokratiprojekt i Lunds kommun. Demokrati var ett av flera teman för särskilda insatser i kommunens skolpolitiska program. Detta resulterade i att det läsåret 2007/2008 genomfördes lokala demokratiprojekt på 24

förskolor, grundskolor och gymnasieskolor i Lunds kommun. Vi fick också båda möjligheten att som kommundoktorander forska som en del av våra tjänster. Lars följde i sin studie de 24 pedagoger som var lokala projektledare på förskolor, grundskolor och gymnasieskolor. Detta beskrivs i *Pedagogerna och demokratin* (Persson 2010). Jag valde att inrikta mig på grundskolerektorers roll och hur de leder skolans demokratiuppdrag. De 14 grundskolerektorer, som haft lokala demokratiprojekt på sina grundskolor, är denna avhandlings studieobjekt, men studien och avhandlingen handlar inte om rektorernas medverkan i de lokala demokratiprojekten. Utgångspunkten för denna studie är de rättsliga, statliga styrdokumenterna och inte tolkningarna och konkretiseringarna i kommunala utbildningspolitiska program eller skolplaner. Det är rektorers beskrivning av arbetsvardagen med alla möjligheter, konflikter och problem som är i centrum för studien. Eleverna är inte direkt synliga i detta arbete, men forskningsintresset och den drivkraft som binder ihop de båda rollerna som forskare och rektor är att verksamheten i skolor hela tiden kan utvecklas för elevers bästa och att denna studie kan vara ett bidrag till detta. Denna avhandling har ett rättssociologiskt och tvärvetenskapligt perspektiv som knyter samman forskning inom rättssociologi, pedagogik, utbildningsvetenskap, sociologi, statsvetenskap och psykologi.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka om det finns särskilda professionella normer för rektorers ledning av skolans demokratiuppdrag. Det handlar om att *identifiera* normer för att senare kunna *analysera* och *förstå* dem. Samtidigt vill jag med detta arbete också bidra till att utveckla forskningsmetoder för att identifiera professionella normer så att de kan diskuteras och vid behov utvecklas eller förändras. Basen för avhandlingen beskrivs också med följande *grundläggande forskningsfrågor*:

- Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare?
- Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar?
- Vilka professionella normer för ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar?

Genom den första forskningsfrågan: Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare? utgår jag ifrån de vetenskapliga områden som har frågor om tolkning i centrum, vilket jag återkommer till i 5.8. Utgångspunkten är att studera skolans demokratiska uppdrag i skollag, läroplan och grundskoleförordning. Jag problematiserar inte rätten eller demokratiuppdraget som sådant i denna avhandling, utan koncentrerar mig på hur det givna uppdraget tolkas och hanteras lokalt, hos rektorerna, i deras spänningsfyllda vardag.

Den andra forskningsfrågan är mer handlingsinriktad: Vad säger rektorerna om sina handlingar, vad säger de att de *gör* med sin tolkning av demokratiuppdraget? Den tredje forskningsfrågan: Vilka professionella normer för ledarskap ligger i rektorernas konkreta handlingar? fokuserar normer och ska bland annat besvaras av resultatet från de båda första frågorna. Studien ska ta reda på om det finns gemensamma mönster i rektorers handlande för hur de leder skolans demokratiuppdrag. Vidare studeras om detta mönster blir till imperativ, eller med ett annat ord handlingsanvisningar, som indikerar hur rektorer *bör* göra, vilket leder till de normer som styr rektorernas handlande.

Under hela forskningsprocessen har teorier om normer växelspelat med empiriska metoder i syfte att prova några av de teorier om normer som utvecklats av rätts-sociologer på Lunds universitet. Detta växelspel har kontinuerligt lett till att nya frågor, knutna till avhandlingens syfte uppstått. De frågorna redovisas efterhand, i det sammanhang de uppstått, i resultat- och analyskapitlet, och i diskussionen av avhandlingens resultat i kapitel sju.

Denna studie inriktas i första hand på *gruppen* rektorer och inte så mycket på enskilda rektorer eller rektorer som individer. Normer existerar i grupper av olika slag och genom att använda normbegreppet närmar jag mig rektorers handlingar, inte deras individuella personliga egenskaper. Rektorers normer är i centrum och jag studerar inte elevers, personals eller föräldrars olika normer. Jag studerar inte *konsekvenser* eller *effekter* av rektorers normer eller vad som händer när rektorer handlar. Det är alltså skolans demokratiuppdrag som är en utgångspunkt för denna studie och det intressanta är hur rektorerna tolkar detta uppdrag i sin dagliga praktik, vilka konkreta handlingar rektorerna säger att det leder till och i förlängningen – om det finns professionella normer för rektorers ledning av skolans uppdrag med en utgångspunkt i det tolkade demokratiuppdraget?

### 1.3 Varför forska om rektorer?

Rektorer är myndighetsutövare. Enligt förvaltningslagen (1986:223), som reglerar detta, innebär det bland annat att rektorer, i likhet med andra myndighetsutövare, ska omsätta lagar och förordningar i praktiska handlingar i sin verksamhet. Förvaltningslagen innehåller basregler för hur myndigheter i stat och kommun ska sköta sina ärenden och sköta kontakten med allmänheten (Hellners & Malmqvist 2007). Myndigheterna ska lämna snabba, enkla och entydiga svar som hjälper den enskilde och därigenom kombineras rättssäkerhet och service. Myndighetsutövning riktas alltid mot en enskild person och beslutet måste grundas på en författning eller något annat beslut av regeringen eller riksdagen (ibid). I Skolverkets lägesbedömning (2005) konstaterar Skolverket att landets rektorer har för dålig kunskap om skolans mål och om sin myndighetsutövning. Detta har bland annat lett till att Skolverket

initierat en ny nationell rektorsutbildning, rektorsprogrammet, i vilken skoljuridik och myndighetsutövning ingår som en av tre huvuddelar av en treårig utbildning på deltid. Det finns alltså all anledning att studera de kopplingar som finns mellan å ena sidan de rättsliga uppdraget och myndighetsutövningen och, å andra sidan, de konkreta handlingar som är nödvändiga för rektorers ledning av skolans verksamhet i vardagen.

Rektorer ska vara pedagogiska ledare. I Skollagens 2 kapitel, 2 § anges att ”det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas”. I forskning, som jag återkommer till i kapitel två, och i Skolverkets lägesbedömningar under åren 2006–2009 lyfts rektorers betydelse för skolans utveckling fram. Svensk skola har under de senaste decennierna gått från en stark statlig styrning mot kommunalisering. Den tidigare detalj- och regelstyrda skolan är nu till stora delar mål- och resultatstyrd. Denna decentralisering har i grunden förändrat rektorers uppdrag och det ställs helt nya krav på rektorers förmåga att leda sin skolas pedagogiska utveckling. Detta återkommer jag till i kapitel två och tre som ägnas åt decentraliseringen, rektorers uppdrag och vad forskningen om rektorer säger. Det nya decentraliserade uppdraget där mål ska tolkas och konkretiseras lokalt bör ha lett till nya handlingar, nya handlingsmönster och därmed *nya professionella normer* för alla som arbetar i skolor.

Decentraliseringen av skolan och förändringen av rektorers yrkesroll gäller inte bara i Sverige. Av OECD-rapporten *Förbättrat skolledarskap* (2009) framgår att rektorers roll har förändrats radikalt medan skolväsendet reformeras för att förbereda eleverna på den snabba tekniska utvecklingen, den ekonomiska globaliseringen och ökad migration. Kraven på rektorer har ökat. Varje skola ska visa goda resultat. Ett bra och kvalificerat ledarskap för skolan är, enligt rapporten, bland det viktigaste som finns för att ge eleverna en bra utbildning och alla länders regeringar måste göra mer för att rekrytera och utbilda de bäst lämpade för att leda skolorna. I dagens kunskapssamhälle har skolornas rektorer en avgörande roll för att utveckla och modernisera hela utbildningssystemet menar forskarna bakom OECD-rapporten som bygger på jämförande analyser och fallstudier från 19 olika länder, däribland Sverige. Intressant är också att OECD har identifierat fyra huvudsakliga medel för åtgärder som tillsammans kan förbättra skolans ledarskapsarbete (ibid). Det handlar om att:

- (Om)definiera skolledarnas ansvarsområden. De ska vara tydliga och avgränsade med en hög grad av självbestämmande
- Fördela skolans ledarskap för en ökad effektivitet och för att få hållbarhet över tid
- Utveckla kompetens med en specifik skolledarutbildning för ett effektivt skolledarskap
- Göra skolledarrollen attraktiv genom stöd, bekräftelser som exempelvis lön och karriärmöjligheter (Förbättrat skolledarskap, OECD-rapport 2009)

Skolan och dess professionella förväntas alltså snabbt ställa om och ta ansvar för att möta nya krav på hur utbildning ska bedrivas. Detta samtidigt som skolor är tröga system som är svåra att förändra (exempelvis Mårdén 1996, Holmström 2007). I OECD-rapporten (2009) konstateras att ett bra och kvalificerat ledarskap för skolan är bland det viktigaste som finns för att ge eleverna en bra utbildning.

## 1.4 Forskningsprocess och läsanvisning

Jag har sökt efter rektorers professionella normer stegvis genom individuella intervjuer och intervjuer i grupp med 14 rektorer. Jag har återkommit till samma rektorer med de första intervjuerna under hösten 2006 och de sista under hösten 2009. Det har varit en forskningsprocess i ständigt växelspel mellan teori och metod. Temat har hela tiden varit att identifiera normer för ledningen av skolans demokratiuppdrag och att få underlag för analys och förståelse av normerna. I forskningsprocessen har det varit varierande fokus i intervjuerna och olika grupperingar i fokusgrupperna. Efter varje intervjuomgång har analysen av intervjuresultaten lett till val av en intervjuetod som anpassats för att leda processen vidare i kommande intervjuer.

Här i *kapitel ett* finns bakgrunden, syftet, de grundläggande forskningsfrågorna och också skälet till att forskning om rektorer behövs. I *kapitel två* framställer jag det rättsliga läget, de rättsliga normer som ligger till grund för studien och för rektorers arbete. Där finns också en beskrivning av hur rektorers ansvar gradvis har ökat. Med detta visar jag de förväntningar som samhället har på rektorer och att det blir till imperativ eller handlingsanvisningar för rektorer, *rektorer bör*. I *kapitel två* knyts också skolans demokratiuppdrag samman med kunskapsuppdraget med hjälp av bildningsbegreppet. *Kapitel tre* behandlar tidigare forskning om rektorer och ledarskap. Kapitlet syftar till att visa rektorers situation med den komplexitet och mångfald av begrepp de ska hantera i skolans vardag. *Kapitel fyra* består av teorier om normer. Avhandlingens normbegrepp definieras och utvecklas. Bland annat beskrivs följande definition av normens essentiella attribut som används i avhandlingen för att identifiera rektorers professionella normer. Normer är: handlingsanvisningar som är socialt reproducerade och som utgör omgivningens förväntningar på det egna beteendet.

I *kapitel fem* redovisar jag de olika metoder och infallsvinklar som utvecklats tillsammans med teorin under forskningsprocessens gång. Sökandet efter rektorernas normer inledde jag med frågor som gav en bredd i svaren och därefter fördjupades empirin stegvis med olika fokus inom olika problemområden. I *kapitel sex*, resultat och analys, redovisar jag rektorernas beskrivningar av vad de gör och min analys av detta i ett normperspektiv. Det är direkt relaterat till de grundläggande forskningsfrågorna: hur rektorerna tolkar det demokratiska uppdraget till skolan, hur de omvandlar uppdraget i konkreta handlingar och vilka professionella normer som styr rektorernas handlingar. I *kapitel sju* diskuterar jag relationen mellan rättsliga



och professionella normer och hur ett normperspektiv kan användas för att beskriva, förstå och utveckla både rektorsyrket och arbetet i skolorna.

---

# Rektorer bör – det rättsligt reglerade uppdraget

---

Detta kapitel syftar till att beskriva det rättsliga läget för skola och rektorer samt bakgrunden till det rättsliga läget. Inledningsvis behandlas några av de rättsliga normerna som reglerar skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag så som de beskrivs i olika styrdokument. Jag visar också hur dessa båda huvuduppdrag kan förenas med hjälp av bildningsbegreppet. Avslutningsvis fokuserar jag på rektorers speciella roll som ledare med deras särskilda ansvar för skolans verksamhet. Skolans uppdrag blir till formella handlingsanvisningar som styr vad rektorer skall eller bör göra. Det finns en juridisk distinktion mellan ”skall” och ”bör” där ”skall” är starkare vilket ger mindre handlingsutrymme och starkare styrning. Dessa rättsliga handlingsanvisningar visar också de *förväntningar* som staten har på vad rektorer bör göra.

## 2.1 Om skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag

Demokratiuppdraget är komplext och svårtolkat, och jag inleder med några exempel från tidigare forskning som visar detta. Forskningsprogrammet ”Värdekonflikter i skolan”, med forskare huvudsakligen knutna till Göteborgs universitet, problematiserar demokratiuppdraget i boken *Skolan som politisk organisation* (Pierre 2007). Forskargruppen ger flera exempel på de spänningar, konflikter och oklarheter som är förknippade med demokrati och värdegrund i skolan. Ett exempel ger Hanna Kjellgren som beskriver spänningen mellan individualistiska och kollektivistiska värden (ibid 121 ff). Fredrik Sjögren ger ett annat exempel. Han beskriver vad som kan hända när lärare står för en kunskapssyn, och elever eller föräldrar, som enligt läro-

planen ska ha inflytande över undervisningen, står för en annan kunskapssyn (ibid s 145 ff). Thomas Englund har i sin avhandling (1986) och i boken *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (2005) behandlat frågor om synen på demokrati och utbildning. Min kollega, Lars Persson, problematiserar i sin avhandling demokratiska värden utifrån hur pedagoger hanterar demokratiuppdraget och hur de påverkas av den sociala och samhälleliga omgivningen (Persson 2010).

Jag gör ingen egen definition av demokratiuppdraget. I detta avsnitt beskriver jag delar av vad skolans styrdokument föreskriver om demokratiuppdraget och istället för att avgränsa utgår jag ifrån att allt skolarbete *kan* ha med demokrati att göra. Det blir rektorerna i studien som, med sina svar, ger exempel på hur de tolkar uppdraget och vad detta uppdrag innebär för rektorernas konkreta arbete på skolorna. Jag låter bildningsbegreppet vara bryggan mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget, och utgår bland annat ifrån *Skola för bildning* (SOU 1992:94), Donald Broady (1984), Bernt Gustavsson (1996) och Jan Thavenius (2007) som jag återkommer till. Här följer först en definition och förklaring till några av de lagar och andra rättsregler som denna studie grundar sig på.

*Skollagen* (1985:1100) är stiftad av riksdagen och den innehåller de grundläggande bestämmelserna om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning.

En *förordning* är en reglering som beslutas av regeringen. Det finns många olika förordningar som reglerar verksamheten i skola och skolbarnsomsorg. En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas. Detta arbete är helt inriktat på grundskolan och det är *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) (SKOLFS 1994:1) som ligger till grund i denna studie. I läroplanen beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. Förordningarna publiceras antingen i SKOLFS (Skolverkets författningssamling) eller i SFS (Svensk författningssamling).

Skolverket kan besluta om bindande bestämmelser, så kallade *föreskrifter*. Ett villkor för detta är att regeringen i en förordning meddelat att Skolverket får eller ska ge ut föreskrifter inom ett område.

*Skolverkets allmänna råd* är rekommendationer som tas fram som stöd för hur skolans författningar (lagar, förordningar och föreskrifter) ska tillämpas. Ett allmänt råd måste utgå från en författning och det anger hur man ska eller bör handla. Syftet är att påverka utvecklingen i en viss riktning och att främja en enhetlig rättstillämpning. De allmänna råden ska följas med undantag för om skolan kan visa att man arbetar på andra sätt som också leder till att kraven i bestämmelserna nås. Ett exempel som direkt har med skolans demokratiuppdrag att göra är *Skolverkets allmänna råd för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling* (SKOLFS 2009:38). Dessa grundar sig på bestämmelserna i Skollagen (1985:1100 kap 14a), Diskrimineringslagen (2008:567) och förordningen (2006:1083) om barns och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande behandling samt läroplanerna. Föreskrifterna och de allmänna

råden i SKOLFS numreras med ett årtalsnummer för det år under vilket de ges ut samt ett löpande ordningsnummer.

FN:s Barnkonvention ratificerades av Sveriges riksdag 1990. De fyra huvudprinciperna som visar konventionens barnsyn är följande: alla barn har samma rättigheter och lika värde, att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut som rör barn, att inte bara barnets överlevnad utan också dess utveckling ska säkerställas och att barns åsikter ska komma fram och visas respekt. Barnkonventionen har inte blivit till en egen, särskild svensk lag<sup>1</sup>, staten har istället valt att hantera och integrera Barnkonventionen på olika sätt i lagstiftningen. Det är Skollagen (SFS 1985:1100) och *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (SKOLFS 1994:1), som är den rättsliga basen i denna avhandling. I den så kallade portalparagrafen, 1 kapitlet 2 § i Skollagen, regleras demokratiuppdraget.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden (1985:1100).

Paragrafen ger skolan en inriktning och innehållet behöver ständigt tolkas, omtolkas och hållas aktuellt i skolorna. Jag är särskilt intresserad av hur rektorer leder detta arbete och hur det går till när ”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (Skollagen 1 kap 2 §).

Denna studie handlar om hur rektorer leder skolans demokratiuppdrag. Jag menar att följande citat visar att det är svårt att definiera detta uppdrag och att det inte går att tydligt särskilja ledning av demokratiuppdraget från ledning av kunskapsuppdraget.

### **Skolans uppdrag**

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet skall prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden (1 kap, Lpo 94).

I Skolverkets skrift *Med demokrati som uppdrag* (2000) beskrivs vad som krävs av skolor och förskolor för att utveckla demokratisk kompetens hos barn och unga. Det handlar om tre delar: att kunna verka i demokratiska former, att utveckla demokratiska samhällsmedborgare och att ge barn och ungdomar kunskap om demokratins

---

1 I förslaget till ny skollag Ds 2009:25 finns många referenser till Barnkonventionen, exempelvis 50 referenser till konventionens artikel 3 om ”Barnets bästa”. I Norge blev Barnkonventionen lag 2003.

innehåll och form. Värdegrunden handlar om förhållningssätt, hur människor kommunicerar med och bemöter varandra samt hur man värderar varandra (Skolverket 2000 s 13).

### 2.1.1 En historisk tillbakablick

Skolans demokratiuppdrag handlar om fostran och påverkan från en generation till en annan och politiskt tydligt blir det i 1940 års skolutredning. Att det sågs som mycket viktigt visades i att Gösta Bagge, högerledare och ecklesiastikminister i samlingsregeringen, själv ledde utredningen som inleddes med den allmänna principen att: "[...] skolans yttersta mål måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets djupaste och vidaste mening" (SOU 1944:20 s 28). Titeln på utredningen blev *Skolan i samhällets tjänst* och den beskriver hur den förestående skolreformen ska "omdana skolan till överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv" vilket tydligt visar vad det handlade om. Hemmet och föräldrars fostran levde så klart kvar men det nya var skolans ansvar för fostran. Det handlade om fostran som personlighetsutveckling och en förutsättning för denna fostran skulle vara en samverkan i åsiktsgemenskap.

År 1946 var socialdemokraten Tage Erlander ecklesiastikminister. Han inledde arbetet med skolkommissionen som skulle leda till 1950 års enhetsskolebeslut och försök med en nioårig enhetsskola<sup>2</sup>. Nyckelordet var demokrati och skolans främsta uppgift var att fostra demokratiska människor. 1946 års skolkommission slår fast att:

Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor. (SOU 1948:27 s 3)

Begreppet fostran har funnits med i alla läroplaner utom i *Läroplan för grundskolan* (Lgr 69) då ordet utveckling användes i stället för fostran. I *Läroplan för grundskolan* 1980 (Lgr 80) återkommer begreppet fostran:

Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling (Lgr 80 s 16).

I *Skola för bildning*, betänkande av läroplanskommittén, (SOU 1992:94 s 33 ff), beskrivs kunskap som ett sätt att organisera omvärlden i meningsfulla strukturer och fostran som en överföring av grundläggande värden, regler och handlingskompetens. Läroplanen ska ange vilka kunskaper och vilken fostran utbildningen ska ge och utveckla. I läroplanen beskrivs alltså den värdegrund som ska gälla och som

---

2 1962 infördes obligatorisk nioårig grundskola

utbildningen ska fostra till. *Skola för bildning* ledde till *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94.

John Dewey menade att samhällets fortlevnad var beroende av denna överföring och att skolan har en avgörande betydelse för detta i ett modernt samhälle. Ett icke önskvärt samhälle är enligt Dewey ett samhälle som internt och externt sätter upp barriärer för fritt umgänge och kommunikation av erfarenheter. Ett demokratiskt samhälle har en:

utbildning som ger individerna ett personligt intresse för sociala relationer och kontroll, och intellektuella vanor som gör det möjligt att genomföra sociala förändringar utan att oordning uppstår (Dewey 2005 s 140).

Skolans uppdrag handlar alltså om att överföra de äldres kunskaper och färdigheter till de yngre. *Samtidigt* är det skolans uppdrag att låta eleverna utvecklas i en fri process mot mål som inte klart kan definieras på förhand. Gustavsson beskriver kunskap och lärande som en ”relation mellan det vardagligt bekanta och det nya, okända främmande” och vi kan se bildning som en ”rörelse, i vilken människan bryter upp från det vardagliga, ger sig ut i det okända, för att sedan föra tillbaka nya erfarenheter till sig själv” (Gustavsson 1996 s 19).

## 2.1.2 Skola för bildning

Olika tidsepoker har sitt sätt att se på vad som är viktigt och meningsfullt att lära och därför är frågan om hur vi ser på bildning central för läroplansarbete. Läroplanskommittén återinförde begreppet bildning som då varit borta från läroplansspråket sedan 1960-talet. Kommittén byggde till stora delar sitt resonemang om bildning på Broadys artikel *Bildningstraditioner och läroplaner* där han lyfter fram Kants formulering av den tyska upplysningens frihetsideal: ”Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet [...] Ha mod att använda ditt eget förstånd” (SOU 1992:94, bilaga 5, s 347 ff).

Den nuvarande läroplanen och kursplanerna bygger som tidigare nämnts på läroplanskommitténs arbete *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och titeln anger skolans samhällsuppdrag där demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget går hand i hand. Bildningsbegreppet är tydligt knutet till demokratin. Ursprunget till bildningstanken finns hos de grekiska sofisterna där den demokratiska tanken bygger på att medborgarna kan skaffa sig, och har kunskap för att tänka självständigt, fatta beslut och handla. Sofisterna hade som ambition att utveckla demokratin genom bildning och vice versa. Det fanns ingen skillnad mellan människan sedd som person och människan sedd som medborgare (Gustavsson 1996 s 22 och 192). Den klassiska bildningstanken bygger också på Wilhelm von Humbolts program där ordet bildning ska ses i den konkreta betydelsen forma eller skapa. Människan är oavslutad och äger förmågan att bilda sig. Bildning handlar om att utveckla förmågor och omdöme för att få ökad frihet. Humbolt menade att vetenskapen skulle hjälpa skoleleverna

att hitta vägen till eget omdöme och underbyggd kritik och därmed på sikt göra sig oberoende av lärarna (SOU 1992:94). Sven-Erik Liedman beskriver att kärnan i bildningsbegreppet handlar om att kunskap i grunden förändrar och utvecklar människan. Han tolkar Humbolts "Bildung" som grekernas *paideia*, uppfostran eller utbildning (Liedman 2001 s 351).

Gustavsson pekar på bildningsbegreppets två spår. För det första, den fria, oändliga process som människan genomgår. Detta kan beskrivas som en subjektiv utveckling, en utveckling utan direkta mål eller förebilder. För det andra, bildning som en väg med klart utstakade mål. På denna väg finns institutioner med uppgift att utveckla exempelvis ansvariga samhällsmedborgare. Olika tider lägger också olika vikt vid de två spåren. Ibland betonas det subjektiva, elevens egen fria process och ibland det objektiva, kursplaner, läroböcker och ramar (Gustavsson 1996 s 17 ff). Liedman beskriver årtiondena efter andra världskriget som tiden för bildningstänkandets förfall. Kunskapen betraktades som ett medel för att nå bestämda mål och både medel och mål var noga preciserade (Liedman 2001 s 354). Även Broady pekar på svårigheten med att sätta upp bildningsmål eftersom den klassiska bildningstanken går ut på att människan ska bilda sig för att "bli något inte på förhand givet" (1984 s 15). Han menar att den lärare som ställer upp ett utbildningsmål och leder sin elev dit, och bara dit, har misslyckats. Denna idé ledde via läroplanskommittén, *Skola för bildning*, till tanken om strävansmål i läroplan och kursplaner 1994.

I den nuvarande mål- och resultatstyrda skolan, som bygger på läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*, betyder det att skolans strävansmål anger skolans och undervisningens inriktning för att förverkliga elevernas bildning. Uppnåendemålen är den lägsta nivå som ska nås av alla elever. Strävansmål och uppnåendemål finns i läroplanen både för kunskapsuppdraget som beskrivs i punkt 2.1 *Kunskaper* och för demokratiuppdraget i punkt 2.2 *Normer och värden* samt punkt 2.3 *Elevernas ansvar och inflytande*. Det går inte att dra någon tydlig linje mellan skolans demokratiuppdrag och skolans kunskapsuppdrag. Det räcker inte att *undervisa* om demokrati vilket framgår av *Rättigheter och skyldigheter* i 1. *Skolans värdegrund och uppdrag* i *Lpo 94*:

#### **Rättigheter och skyldigheter**

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar (1. Skolans värdegrund och uppdrag, *Rättigheter och skyldigheter*, Lpo 94).

Detta innebär att kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget vävs samman och det blir svårt eller rent av omöjligt att renodla det ena från det andra. Thavenius skriver i artikeln *Demokrati och kunskap är två sidor av samma sak* i Pedagogiska magasinet (2007 nr 4 s 76 ff) att det inte finns någon motsättning mellan att förbättra elevers kunskaper och att utveckla en demokratisk skola. Thavenius menar att demokrati i svensk skola och lärarutbildning främst uppfattas som ett styrelseskick och att demokratin är den befintliga värdegrunden som ska föras över till barn och ungdomar. Demokrati borde istället ses som en ständigt pågående utveckling, en process som

påverkar och berör all verksamhet (ibid). Thavenius artikel leder mig till Amartya Sen, den indiske nobelpristagaren i ekonomi 1998, som menar att demokrati är all utvecklings drivkraft. Utveckling definierar Sen som försvar för och utvidgning av mänsklig social frihet. En viktig drivkraft i detta är ekonomin men man kan också se utbildning och skolans kunskapsuppdrag som en del av detta. Sen lyfter fram tre grundläggande demokratiska värden. För det första ger politiskt och socialt deltagande, enligt Sen, ett *inre värde* (intrinsic value) för människors välbefinnande och ett meningsfullt liv. För det andra ger ett mångsidigt meningsutbyte och ett gemensamt ansvarstagande demokratin ett *instrumentellt värde* (instrumental value). Det tredje, *konstruktiva värdet*, (constructive value) går ut på att medborgarna får möjlighet att lära av varandra och genom samtal och utbyte av värderingar kan samhället utvecklas (Sen 1999 s 9 ff). Demokrati och lärande är komplicerade sociala processer och jag menar att lärare och rektorer behöver ökad kunskap för att kunna hantera detta och för att kunna möta de nya utmaningar ett samhälle ständigt står inför.

### 2.1.3 Rektors ansvar

Jag kommer här att beskriva några områden där rektors ansvar utvecklats under de senaste decennierna. Jag inleder med regeringens proposition *Om ansvaret i skolan* (prop 1990/91:18) som blev en politisk bekräftelse för den decentraliserade skolan som påbörjats under 1980-talet med större lokal frihet för skolorna. Jag avslutar avsnittet med rektors ansvar enligt den nu gällande *Skollagen* (1985:1100 med ändringar t.o.m. SFS 2009:671) och *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, (baserad på SKOLFS 1994:1 med ändringar t.o.m. SKOLFS 2006:23). Syftet är att beskriva rektors uppdrag och det efter hand ökade och mer preciserade ansvaret.

När skolan kommunaliserades och fick ett nytt uppdrag med styrning både från stat och kommun förändrades naturligtvis även rektors ansvar. I propositionen, *Om ansvaret i skolan*, föreslår Göran Persson, den dåvarande utbildningsministern, att ”det skall finnas rektorer som ska leda utbildningen på skolor och rektors ansvarsområde inte får göras större än att rektor kan hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan” (Prop. 1990/91:18 s 34). Det är också i denna proposition förslaget till reglering av behörigheten kommer så att endast personer som ”genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt ska få anställas som rektorer” (ibid).

Ett skäl till att lyfta fram rektorsfunktionen var att man ansåg att skolledningen hade en avgörande betydelse för skolans utveckling. Dels krävdes pedagogisk insikt för att leda utbildningen, både den direkta undervisningen och arbetet med skolans fostrande roll. Ett annat skäl att ha en definierad rektorsfunktion på skolor var att det måste vara tydligt vem som ansvarar för besluten i en decentraliserad skola. Rektorerna skulle garantera elevernas rätt till kvalitet i utbildningen och till rättssäkerhet i frågor som disciplinära åtgärder, ledigheter, särskilt stöd och betygssättning. Förslaget skrevs också 1991 in i skollagen på följande sätt:



För ledningen av utbildningen i skolorna skall det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt (Skollagen 1985:1100 2 kap, 2 §).

Jag ska ge olika exempel på hur förväntningarna på rektorerna ökat, eller i alla fall preciserats sedan ansvarspropositionen. Ett exempel är rektorers behörighet enligt ovan. År 1967 startades en tvåveckors skolledarutbildning i statlig regi i liten skala (se SOU 2004:116) och 1976 kom ett nationellt utbildningsprogram för rektorer (se Ds 2007:34). Det har funnits olika måldokument och inriktningar under åren och det har varit en frivillig utbildning. Nu har det nya rektorsprogrammet startat. Det är en utbildning på avancerad högskolenivå med tre kunskapsområden: skoljuridik och myndighetsövning, mål- och resultatstyrning samt skolledarskap. Det räcker inte med att rektorer har ”förvärvat pedagogisk insikt” och utbildningsminister Jan Björklund meddelar i Dagens Eko beslutet att skollagen ändras så att alla nyanställda rektorer efter 15 mars 2010 måste ha särskild rektorsutbildning och vi har för första gången en obligatorisk nationell utbildning för rektorer.

Att vara rektor är ett av Sveriges viktigaste jobb och det är samtidigt ett av Sveriges svåraste jobb och jag tycker att vi hittills i Sverige har underskattat behovet av en gedigen utbildning för att vara rektor (Utbildningsminister Jan Björklund, Dagens Eko 090910).

En indikator som jag använder för att mäta statens förväntningar på rektorerna är att räkna antalet gånger ordet rektor eller skolledare finns i skollagen. I den nu gällande skollagen är det endast ett fåtal gånger, men i förslaget till ny skollag (Ds 2009:25) som lades fram i juni 2009 nämns ordet rektor cirka 100 gånger i förslagets lagtext på 227 sidor. I hela skollagsförslagets 1167 sidor, som inkluderar motivtexten, finns ordet rektor 650 gånger.

De punkter som direkt riktas till rektorerna i Läroplanen, *Rektors ansvar* (2.8 i Lpo 94) har ändrats en del under åren. I den ursprungliga författningen (SKOLFS 1994:1) fanns 14 punkter för rektors ansvar. Berit Hörnqvist, skolråd och huvudsekreterare i Läroplanskommittén, beskriver bakgrunden till att rektorer för första gången fick särskilda ansvarspunkter i en läroplan så här:

Tidigt i Lpk:s [Läroplanskommitténs] arbete fördes diskussionen om hur ansvarsfördelningen inom skolan skulle uttryckas. För såväl skolans personal, elever, föräldrar och politiker skulle det stå klart var ansvaret låg och var det skulle utkrävas. Det landade i formuleringar som: Alla som arbetar i skolan skall, läraren skall, osv. och ganska självklart i att rektors särskilda ansvar skulle uttryckas. Punkterna diskuterades, stöttes och blöttes. Det övergripande ansvaret för helheten var självklart, men sedan kunde listan göras väldigt lång och detaljerad. Jag tror att vi valde en mellanväg. I remisserna var många positiva till att rektors ansvar tydliggjordes, några tyckte att listan var för detaljerad, andra att den borde kompletteras. I den första versionen av Lpo 94 hade listan utökats något, men inget strukits från det ursprungliga förslaget. Endast smärre språkliga justeringar hade gjorts (e-postkontakt med Berit Hörnqvist september 2009).

Ulf P Lundgren, ordförande för läroplanskommittén och dåvarande generaldirektör för Skolverket, bekräftar i en telefonintervju i december 2009 på samma tema, att det var ansvaret för skolan som skulle förtydligas. Lundgren var också tidigare ansvarig för skrivningen av de delar som rörde ansvarsfördelningen i den så kallade *Ansvarspropositionen* (proposition 1990/91:18) och i läroplanskommittén handlade det om att lägga ut ansvaret på de professionella så att man vid tillsyn skulle kunna kontrollera om man följt ansvaret eller inte:

Ansvaret skulle läggas på de professionella, på rektorerna och på lärarna eftersom läroplanen går över kommunerna, som en by-pass. Kommunerna kan inte påverka, det är för de professionella (telefonintervju med Ulf P Lundgren december 2009).

Lundgren beskriver det som ett uttryck för relationen mellan de professionella och politiker, mellan stat och lokalt i skolor. En konsekvens var att alla bör-satser byttes ut mot påbud i skall-satser i läroplanen (Lpo 94). De särskilda punkterna för rektorers ansvar arbetades fram utifrån en bruttolista som byggde på skollagen och det som bedömdes som viktigt i värdegrundsfrågorna. Många av punkterna kom därför att konkretisera värdegrunden. Lundgren minns exempelvis en del omdiskuterade mobbningsfall som vid den tiden påverkade någon punkt (ibid). Den nu gällande läroplanen<sup>3</sup> har 15 punkter för rektors ansvar enligt nedan:

**Rektors ansvar enligt punkt 2.8 i Läroplanen (Lpo 94):**

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att:

- skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas,
- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel,
- undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,
- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger,
- samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande,

3 (SKOLFS 1994:1 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* med senaste ändring SKOLFS 2006:23)

- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- samverkan med skolor och arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning,
- den studie- och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför fortsatt utbildning,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter,
- skolans internationella kontakter utvecklas,
- skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen. (SKOLFS 1994:1 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* med senaste ändring SKOLFS 2006:23)

Den första punkten, rektorers ansvar för ”utvecklingen av skolans arbetsformer så att ett aktivt elevinflytande gynnas” tillkom år 1997 (SKOLFS 1997:12). Den är ännu ett exempel på hur ansvaret preciseras. Ylva Johansson, dåvarande skolministern, skriver att hon ville göra skolan mer angelägen för eleverna och att elevernas inflytande över det dagliga arbetet i skolan då är centralt.

Eftersom det är rektorerna som är ansvariga för skolans verksamhet, prioriteringar och resultat tyckte jag att det var naturligt att vända mig direkt till dem. Det är svårt att se vem som annars skulle ha det yttersta ansvaret för att utveckla arbetsformerna? Självklart har lärarna ett stort ansvar men det krävs också att de ges förutsättningar och uppmuntras att prioritera detta. Och det är rektor ansvarig för. Det var viktigt för mig att markera att elevinflytande inte är lite bonus på marginalen, utan en central arbetsuppgift för skolan i syfte att skapa en skola som sätter elevernas lärande i centrum och som har förutsättningar att lyckas uppnå goda resultat (e-postkontakt med Ylva Johansson september 2009).

År 1998 inkluderades förskoleklassen och fritidshemmet i läroplanen och rektors ansvar utökades med punkten, ”samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande” (SKOLFS 1998:15).

En intressant skärpning av lagstiftningen har skett genom att en av de ursprungliga punkterna, rektor skall: ”upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera skolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteenden bland elever och anställda” har flyttats från rektors ansvar i läroplanen (SKOLFS 2006:23) till lagar för att gradvis skärpas. Antimobbning har blivit arbete mot alla former av kränkande behandling. Rektorers, och alla som arbetar på skolan, ansvar för arbetet mot trakasserier, diskriminering och annan kränkande behandling har skärpts efter hand. 2006 kom den särskilda lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (2006:67). Att barn och elever skulle delta i arbetet med en likabehandlingsplan tillkom i förordning 2006:1083. Skolan (utbildningen) inkluderades 2008 i den nya diskrimineringslagen där även vite kan utdelas (SFS 2008:567). Den första januari 2009 ersatte ett nytt kapitel (14 a) i skollagen den del av barn- och

elevskyddslagen som avser ”annan kränkande behandling” och bestämmelserna om diskriminering skrevs in i den nya diskrimineringslagstiftningen. Barn- och elevskyddslagen upphörde att gälla och Sverige har nu två lagar för elevers skydd mot kränkningar, trakasserier eller diskriminering. Det är Skolinspektionens regionala avdelningar som ansvarar för tillsyn av hur skolor och huvudmän följer kapitel 14 a i skollagen och Barn- och elevombudet (BEO) ansvarar för utredning av alla anmälningsärenden angående kränkande behandling som inträffat. Diskrimineringsombudsmannen (DO) övervakar diskrimineringslagen.

I läroplanen beskrivs det övergripande uppdraget. Rektors ansvar regleras också av bestämmelserna i *grundskoleförordningen* (1994:1194). I denna finns en mer detaljerad beskrivning om hur rektorer ska styra undervisningen med beslut om arbetsplan, timfördelning, klassplacering, elevvård, särskilt stöd, betyg, ordningsregler, elevers frånvaro, disciplinärenden och så vidare. En del rektorsansvar har tillkommit sedan 1994, exempelvis har rektors utredningsskyldighet, med ett utökat ansvar för elever i behov av särskilt stöd införts i förordningen. Detta är alltså ytterligare ett exempel som visar att den statliga styrningen, med tydligare regler, skärpts efter hand.



---

# Tidigare forskning om rektorer

---

I detta kapitel redovisas tidigare forskning om skola och rektorer med en inriktning på skolförbättring, skolkulturer och rektorers roll i detta. En annan inriktning som behandlas är forskning om rektorer i korstryck eller spänningsfält för att tydligt visa de *förväntningar* som finns på rektorer. *Förväntningar* har också en stor betydelse för *normbildning*. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om ledarskap och jag tar medvetet upp många olika begrepp som är resultatet av ledarskapsforskning. För mig är mångfalden av olika begrepp från forskning om skola, rektorer och ledarskap ett sätt att beskriva den komplexitet rektorer verkar i.

## 3.1 Från överlärare mot en egen profession

Annika Ullman har i arbetet *Rektorn: en studie av en titel och dess bärare* (1997) granskat dokument och texter då första "rectorn" kom till i Sverige på 1200-talet, och framåt. Ullman har valt ett kultursociologiskt perspektiv för att studera titeln "rektor" och hur den uppfattats historiskt in till våra dagar. Genom att visa vilka kulturella och symboliska värden som tillförts rektorstiteln får hon fram de symboliska värden som titeln förknippas med. Ullman beskriver även hur mannen och manligheten haft dominerande inflytande på rektorstiteln genom historien. Under slutet av 1900-talet tappar rektorstiteln sin exklusivitet och rektorstitlar byts mot det mer neutrala ordet skolledare. Ullman beskriver också paradoxen i att rektorstiteln stärks i samband med skolans kommunalisering och att den nationella skolledarutbildningen 1991 byter namn till rektorsutbildningen. Hon antar att rektorstiteln skulle stå som garant för att de kommunalt anställda ledarna inte skulle glömma att det är staten och de nationella målen som styr skolan (Ullman 1997).

Ullman beskriver rektorsbegreppets förankring i akademi och vetenskap och den svenska forskningen om rektorsfunktionen som kommer igång på 1980-talet. Ullman problematiserar också utifrån begreppet profession och utgår ifrån fyra professionskriterier: en egen professionell organisation, en egen vetenskapligt definierad kunskapsbas, en egen akademisk utbildning och egna etiska riktlinjer (1997 s 258 ff). Ullman lyfter fram att det är först under 1980-talet som svensk forskning riktar sig direkt mot skolledare med till exempel Bert Stålhammars *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet* (1984) som en av de första avhandlingarna i ämnet. Rektorologin är född och den nya forskningen om rektorsrollen bidrar till att ge legitimitet till yrket. Thomas Brante hävdar att ”professioner är yrken som baserar sin verksamhet på vetenskaplig forskning” (Brante 2009 s 15). Brante använder begreppet ”klassiska professioner” för de yrken som tydligt baserar sin inkomst och status på att de använder vetenskaplig kunskap som exempelvis läkare, ingenjör, arkitekt, ekonom och så vidare. Semiprofessionella är de yrken som har några attribut, men inte alla, i alla fall inte i så hög utsträckning. Hit räknar Brante socialarbetare, sjuksköterskor och klasslärare.

Är då rektorsyrket en profession? Utifrån Ullmans fyra professionskriterier har rektorer en yrkestitel som regleras i skollagen, med skolan som professionell organisation och också egna fackförbund. Antalet avhandlingar med inriktning på rektorer blir fler och fler vilket leder till en ökande vetenskapligt definierad kunskapsbas. Hösten 2009 startade rektorsprogrammet, en ny akademisk statlig rektorsutbildning som ger 30 högskolepoäng. Sveriges Skolledarförbund har sedan 1991 yrkesetiska riktlinjer<sup>4</sup> som syftar till att ge vägledning för medlemmarna i etiska och moraliska frågor. Detta borde sammantaget leda till en professionalisering av yrket, men just nu är Brantes begrepp semiprofession det jag fastnar för, som ett begrepp för ett rektorsyrke i förändring.

### 3.1.1 Rektorer som ledare och demokratins väktare

I den decentraliserade skolan är reglerna färre och rektorerna förväntas vara skolledare. I SOU 1996:22, *Inflytande på riktigt, om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*, beskrivs att det nya uppdraget från stat och kommun inte framgångsrikt kan styras uppifrån. Rektorer ska *inte* ses som en statens och kommunens agent som ska genomföra i förväg uttänkta förändringar bland de människor som bär upp organisationen. Skolkommittén använder begreppen legalitet och legitimitet för att visa det komplexa och ofta konfliktfyllda uppdraget. Den rektor som lutar sig helt mot legaliteten och endast motiverar sina förslag utifrån vad skollag och läroplaner, stat och kommuner beslutar, den ledaren riskerar att förlora förtroende, bli kringskuren och få många motståndare. Den rektor som å andra sidan enbart lutar på legitimiteten, vilket innebär att hon helt satsar på det som personalen önskar, blir en förvaltare. Detta innebär också att skolans tradition då bärs av dem som är starka och rektorn

<sup>4</sup> Se <http://www.skolledarna.se/yrkesetik/Sidor/yrkesetik.aspx>

förvandlas till en pappersvändare (SOU 1996:22 s 13). Slutsatsen är att tidigare rektorer haft ett tydligare uppdrag där deras legalitet var helt central. Skolans nya uppdrag kräver rektorer som också har legitimitet att leda utveckling.

Rektorers arbete med demokratiuppdraget har också en vidare mening som sträcker sig utanför skolans område och jag jämför med ämbetsmannatraditioner, beskrivna av Lennart Lundquist, som växte fram för tjänstemän i offentlig tjänst för mycket länge sedan (Lundquist 1998 s 15). I mitten av 1300-talet skrevs regler för hur Sverige ska styras. År 1634 utfärdades Sveriges första regeringsform. I regeringsformen, som är en av Sveriges fyra grundlagar<sup>5</sup>, beskrivs hur Sverige ska styras. Den nuvarande tillkom 1974 och den handlar om hur makten ska fördelas mellan riksdagen, regeringen, kommunerna, landstingen och domstolarna. De grundläggande fri- och rättigheterna finns också i regeringsformen som inleds så här:

### **1 kap. Statsskickets grunder**

1 § All offentlig makt i Sverige utgår från folket.

Den svenska folkstyrelsen bygger på fri åsiktsbildning och på allmän och lika rösträtt. Den förverkligas genom ett representativt och parlamentariskt statsskick och genom kommunalt självstyrelse.

Den offentliga makten utövas under lagarna. (Regeringsformen 1974:152)

De rektorer som intervjuats i denna studie arbetar alla i kommunala skolor vilket innebär att rektorerna är kommunala tjänstemän, men de har samtidigt ett statligt uppdrag via skollag och läroplan. Detta ställer särskilda krav på rektorer. Lundquist diskuterar i *Demokratins väktare* ämbetsmännen och vårt offentliga etos. Han menar att det finns värden som är specifika för det offentliga och att ämbetsmännen har en särskild ställning för att garantera dessa värden. Det har historiskt sett ställts höga krav på ämbetsmännen. Utgångspunkten för Lundquists resonemang är ”att återställa ämbetsmannakårens värdighet” och att de då kan tjäna som demokratins väktare (Lundquist 1998 s 15 ff). En ämbetsman är en tjänsteman med självständiga uppgifter och för mig kan detta jämföras med rektorers uppdrag att leda skolans demokratiuppdrag. Rektorer borde därmed också vara demokratins väktare.

## **3.1.2 Från myndighetsutövning mot ledning**

Bryggan mellan det rektorer *bör* göra enligt lag och förordning och det de faktiskt *gör*, eller inte gör, beskriver Stephan Rapp i sin avhandling, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?*, rektorer som myndighetsutövare (Rapp 2001). Det finns enligt Rapp två vägar rektorer kan gå som rättstillämpare. Den ena vägen går över styrdokumentet (exempelvis Lpo 94) som tolkas av rektorerna och blir till målhävdande ledarskapshandlingar. Den andra vägen går också över styrdokumentet (exempelvis grundskoleförordningen) som tolkas, men som i detta fall blir till mer formella beslut (Rapp 2001 s 24). Dessa båda vägar har betydelse för mitt arbete. I synnerhet

---

5 De andra tre är successionsförordningen, tryckfrihetsförordningen och yttrandefrihetsgrundlagen



den första vägen, från styrdokument via tolkning till målhävdande ledarskapshandlingar, som uttrycks så här i denna avhandlingens forskningsfrågor: Hur tolkar rektor det demokratiska uppdraget till skolledare, hur omvandlar rektor detta uppdrag i konkreta handlingar och leder detta till professionella normer?

Rapp redovisar två historietraditioner för rektorer. Den ena bygger på överläraren, folkskolerektorn och den andra är realskolerektorn, den statliga rektorn. Den centrala regleringen, den statliga styrningen, gjorde att det inte krävdes någon direkt juridisk kompetens för de tidigare rektorerna då de inte behövde tolka skolans styrdokument eftersom det fanns ett stort regelverk som reglerade skolan. Det decentraliserade uppdraget har enligt Rapp lett till stora brister i elevernas rättssäkerhet. Hans slutsats är att det behövs mer kunskap om juridik till rektorer vilket han lägger fram i följande punkter:

- Rektor skall se till att elever får ut sina rättigheter
- Rektor måste vara förtrogen med målen och reglerna i styrsystemet
- Rektor måste känna sin verksamhet väl
- Rektor måste hävda elevens rätt
- Rektor måste tillämpa administrativa rutiner för att dokumentera och rapportera sina beslut (Rapp 2001 s 196)

Rapp konstaterar att de frågor han lyft varken ryms inom pedagogiken eller juridiken och att de därför kan försvinna. Han föreslår ett nytt forskningsområde inom pedagogiken, rättspedagogik, och jag menar att detta forskningsfält ryms inom rätts-sociologin.

Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren beskriver i *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2005 s 25) de tre senaste decenniernas utbildningspolitik och dess konsekvenser. Ramfaktormodellen, där *ramar* leder till *process* som leder till *resultat*, har använts för att relatera till olika former av styrning och Lindensjö & Lundgren tar upp tre verktyg som använts för att styra skolan som organisation. Ett verktyg är *juridisk reglering*, ett annat *ekonomisk styrning* och det tredje är *ideologisk styrning*, som tillämpas genom att styra mål, innehåll och resultat. De tre formerna för styrning är relaterade till varandra och de har haft olika tyngd vid olika tillfällen. Teknikutvecklingen i samhället gjorde att utbildningen började knytas till utveckling av samhället och att utbildning skulle utjämna sociala, ekonomiska och kulturella skillnader. Det krävs då en utbildning som är så likvärdig som möjligt. Jag väljer att särskilt lyfta fram en av Lindensjö & Lundgrens tankar, den om *arenan för formulering* i förhållande till ideologisk styrning eftersom jag menar att ledarrollen är särskilt viktig här. Skolan är idag tydligt mål- och resultatstyrd och för att det ska bli preciserade mål och ett tydligt innehåll behövs specialister. Detta leder till att formuleringsarenan delas i två delar, en där de politiskt ansvariga kopplar politisk inriktning med mål för utbildningen och en annan där skoladministration på lokal nivå får ett ansvar för att arbeta fram objektiva underlag för detaljerade mål och för att ta fram innehåll för undervisningen. Skolans professionella, lärarna och rektorerna, blir ”street-level-bureaucrats” och de som genomför fattade beslut (Lindensjö & Lundgren s 171 ff).

Det är Michael Lipsky (1980) som har myntat begreppet "street-level-bureaucracy", gräsrotsbyråkrati, som beskriver hur offentliganställda exempelvis lärare, socialarbetare och poliser hamnar i olika problemområden bland annat på grund av att målen är omfattande, oklara och svåra att mäta samt att de tilldelade resurserna inte svarar upp mot den uppgift som ska utföras. Dessutom har gräsrotsbyråkraterna en betydande makt inom sitt område, de har direktkontakt med medborgarna och ofta är kontakten inte direkt frivillig från medborgarnas sida. Jag menar att rektorer är typiska gräsrotsbyråkrater. De hamnar ständigt i ett korstryck eftersom skolans mål och resurser ofta inte svarar mot medborgarnas önskemål. Skolans mål är många och de är formulerade så att en mängd tolkningar är möjliga. Det är också ofta svårt att mäta om och hur målen nås. Ett exempel på ett komplext mål som är svårt att mäta är: "skolan ska sträva efter att varje elev tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att bistå andra människor" (Lpo 94, 2.1 s 8). Elevers, (och personals och föräldrars), behov är många gånger större än de tilldelade resurserna. Rektorer har bland annat makt över olika belönings- och bestraffningsmedel för elever och personal. Denna komplexitet i uppdraget leder till att gräsrotsbyråkraten, i denna avhandling rektorn, måste ta ett eget ansvar som då ofta formuleras av den enskilda gräsrotsbyråkraten själv (Lipsky 1980). Lipsky ger tre förslag för att förbättra relationen mellan medborgarna och staten där gräsrotsbyråkraten är länken och representant för båda parter. Man bör uppmuntra autonomi och ge medborgarna mer inflytande över policyarbetet. Man bör också förbättra den nuvarande gräsrotspraktiken och slutligen hjälpa gräsrotsbyråkraterna att bli effektiva i att stödja utveckling av organisationen.

En annan forskare som pekar på det problematiska med målstyrning är Charles Perrow som skriver om detta i *Demystifying Organizations* (1978 s 105–120). Han har kommit fram till att det inte alls är målen som står i centrum för arbetet i olika organisationer. Tvärtom kommer målen ganska långt ner på listan över vad som är viktigt i en organisation. Perrow undvek de vanliga teorier om organisationer som utgår ifrån att motivation, delaktighet i processer, rätt utbildning, belöning och bestraffning är viktigt. När Perrow gjorde sin undersökning för att ta reda på de anställdas motivation och förståelse av organisationens mål frågade han inte: hur är din arbetsmoral, eller hur nöjd är du med dina karriärmöjligheter? Istället ställdes frågor som: kan du ta lätt på arbetet, minimera dina ansträngningar på arbetsplatsen, undvika tråkiga plikter eller tråkiga människor, få tid för privata samtal med kollegor, kan du dagdrömma eller dra dig tillbaka under arbetstid. Resultatet gav Perrow en alternativ bild där satta mål kommer långt ner på listan över vad som är viktigt i organisationer. Det Perrow pekar på finns troligen i alla organisationer. För rektorer skulle det, utifrån Perrows teorier, kunna vara viktigare att personalen är nöjd än att alla elever når målen. Man kan fråga sig om detta leder till att rektorer accepterar scheman, arbetssätt och organisationer som är för personalens och inte för elevernas bästa.

Rune Romhed diskuterar demokratiuppdraget i den målstyrda skolan (Alexandersson 1999 s 75 ff) och konstaterar att det är problematiskt med demo-

kratibegreppet eftersom det ibland verkar som att alla i grunden är överens om vad demokrati är när det egentligen rymmer en mängd dilemman. Han tar yttrandefriheten som exempel på hur demokratidilemman kan uppstå mellan åsiktsfrihet och hatbrott. Lärare och rektorer ska å ena sidan uppmuntra eleverna att uttrycka olika åsikter och å andra sidan ta avstånd ifrån uttryck som strider mot värdegrunden i skollag och läroplan. Att eleverna dessutom är medvetna om att de bedöms och betygsätts bidrar inte till att olika åsikter uttrycks (ibid.). Romhed använder sig av tre bilder av skolan idag för att förklara sin ståndpunkt. Skolan som *marknadsplats* ger kundtänkande skolor som lockar resursstarka och stöter bort resurssvaga. Skola som *myndighet* ser till elevernas formella rättigheter och skyldigheter och allt kretsar kring det. Den tredje bilden visar skolan som *mötesplats* där ett reviderat demokratiuppdrag går ut på att skapa en gemensam upplyst och synliggjord arena för att diskutera framtiden (Alexandersson 1999 s 135). Anders Persson har också problematiserat demokratiuppdraget till skolan. Han pekar på den spänning som ryms inom de värden som beskrivs i läroplanen och som handlar om skolans värdegrund:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (ur Lpo 94, skolans värdegrund och uppdrag).

Persson konstaterar att alla inte lever efter dessa värden, de är omstridda och det finns ingen enighet om vad de betyder. Han beskriver värdena som olika ”kampfält, där det existerar spänningar mellan värdet i fråga och motverkande krafter” (Persson 2009 s 260).

Om jag utgår ifrån att rektorer är gräsrotsbyråkrater enligt Lipskys definition och om jag placerar en sådan rektor i Perrows ”avmystifierade organisation” får jag en bild av en rektor som anpassar sin ledarroll till en verklighet där målen är många, svåra att tolka och dessutom nedprioriterade eftersom målen enligt Perrow ofta inte står i centrum i en organisation. Om jag till detta lägger de spänningar och konflikter som både Romhed och Persson diskuterat, och som ryms inom demokratiuppdraget, då framträder ett komplext och kanske omöjligt uppdrag. Frågan är hur rektorerna i avhandlingen tolkar detta uppdrag. Det blir en empirisk fråga om rektorer i denna studie talar om skolans mål eller om demokratiska värden beskrivna i skolans uppdrag. Det blir också en empirisk fråga i vilken utsträckning rektorerna tar upp och talar om de spänningar som förknippas med värdena och de demokratiska dilemman de hamnar i sin roll som rektor.

## 3.2 Samhällelig reproduktion i olika normsystem

Lindensjö och Lundgren hävdar att samhällelig produktion och samhällelig *reproduktion* är två nödvändiga processer för samhällets existens och utveckling (2005 s 13). I detta avsnitt beskrivs arbetet i skolor utifrån tidigare forskning om skolkulturer, framgångsrika skolor, skolförbättring, kommunikation och relationer. Allt detta hänger samman med rektorsrollens produktion och *reproduktion*. Reproduktionens betydelse för normbildning återkommer jag till i kapitel fyra, teorier om normer.

### 3.2.1 Rektorer i skolkulturer

Rektorer har, enligt Glenn Hultman (1998), ett socialt och komplext arbete. Hans observationsstudier visar att arbetsdagen består av mängder av olika moment med sammanhängande arbetsinnehåll och avbrott av dessa. Resultaten skulle kunna indikera mycket uppdelade och splittrade arbetsdagar men Hultmans tolkning ger en annan bild. Rektorer håller kvar olika moment och de ser helheter där utomstående, som observerar rektorer, först bara ser delar. Rektorer ägnar sig åt till synes triviala saker, men det kan handla om att bygga relationer eller skapa ett särskilt klimat på skolan. Mycket av rektors ledarskap bygger på kontextuell kunskap, och det är sådan kunskap som skapas på plats i stunden mellan rektorer och elever eller rektorer och lärare (Hultman 1998 s 29 ff). Rektors arbete är alltså mångfasetterat och det finns olika sätt att beskriva allt det som händer på skolor. Ett vanligt begrepp är skolkultur. Gunnar Berg definierade skolkultur som:

En skolas kultur utgörs av ett sammelsurium av informella styrkrafter som skolans historia, tradition, yrkesgruppsnormer, socialpsykologiska strömningar, närmiljöfaktorer etc. Skolans vardagsarbete kan förstås i perspektivet av rådande relationer och den yttre formella och informella styrningen (Berg 1995 s 11).

Jag ser likheter mellan begreppen skolkultur och normer. Berg utvecklar resonemanget ovan med att skolkulturer också innefattar ett osynligt regelsystem som styr skolans verksamhet på ett informellt sett (ibid). Detta osynliga regelsystem som informellt styr handlingar har många likheter med normer och jag menar att delar av skolkulturer kan beskrivas, analyseras och förstås med hjälp av normteori. Anders Persson, Gunnar Andersson och Margareta Nilsson Lindström skriver (2003 a) att skolor har en blandning av olika kulturer som förvaltnings-, lednings-, elevkulturer och många fler. Att dessa olika kulturer delvis styrs av olika normer och att parallella normsystem bildas återkommer jag till i kapitel fyra om normer. Berg skriver också att skolkulturer kan variera inom skolor och att det ofta finns en skolkultur som är mer dominerande än andra och att den företräds av så kallade kodbärare (2003 s 183). Jag menar att man kan se dessa koder som normer som ska reproduceras för att

skapa ett stabilt system och jag utgår i detta arbete ifrån att det finns olika skolkulturer och olika normsystem inom skolor.

Eftersom lärarna är den dominerande yrkesgruppen i skolan är det utifrån lärarprofessionen skolkulturer byggs. Det finns enligt Ulf Blossing (2003) ett gemensamt arbetssocialt liv mellan lärare och elever och samtidigt finns det olika sociala normer inom respektive grupp. Blossing redogör för olika skolkulturer med hjälp av begrepp framtagna av Andy Hargreaves (1998). I den *individualistiska kulturen* där varje lärare undervisar ensam och sköter sig själv, finns en känsla av solidaritet mellan lärarna. I personalrummet diskuterar man elever, skolledning och delar med sig av metoder och material. I den individualistiska kulturen diskuteras inte övergripande pedagogiska frågor och man reflekterar inte över sin egen praktik. När lärare samarbetar i smågrupper kallas det *särbokkulturen*. Det är oftast ämnesgrupper som går samman och de egna målen går före skolans gemensamma mål. I den *pårvingat kollegiala kulturen* finns regler för hur samarbetet ska ske och denna kultur kan ta död på spontansamarbete, men den kan också vara ett övergångsstadium till den *samarbetande kulturen* där lärare själva driver förbättringar av undervisningen (Blossing 2003 s 35 ff). Blossing konstaterar att det finns sociala normer inom respektive grupp, men hans forskning visar inte vilka professionella normer som finns i rektorsgrupper.

Jag menar att skolkulturer kan definieras av de sociala och professionella normer som finns på skolan, normer som medvetet eller omedvetet påverkar många processer på ett eller annat sätt. Berg beskriver i boken *Att förstå skolan* (2003) den begreppsapparat han arbetat fram som syftar till att fungera som ett analytiskt instrument för att öka förståelsen om skolans styrkällor. Styrkällor är summan av den formella och informella ledningen och styrningen vilka formar den komplexitet som finns i skolans vardagsarbete. Syftet med Bergs teori är att göra det komplexa mer gripbart för att förstå skolan. Ett av Bergs centrala begrepp är frirumsmodellen (2003 s 31). I korthet går den ut på att skolutveckling kan ses som en process som går ut på att erövra det outnyttjade frirum som uppstår mellan de yttre och de inre gränserna. Den yttre gränsen dras av skollag, läroplaner och andra statliga och kommunala regelsystem. Den inre gränsen uppkommer av den skolkultur som finns och av ledningen av och i den enskilda skolan. Skolkulturen har, enligt Berg, byggts av skolans historia, traditioner, faktorer i närmiljön, socialpsykologiska förhållanden och inte minst av olika yrkesgruppsnormer. De som använder sig av Bergs frirumsmodell söker de yttre och inre gränserna för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt gentemot gränserna och för att hitta ledstjärnor för skolans vardagsarbete. Berg har också arbetat fram en teori och metod för analys av skolkultur. Berg har lärarnas yrkesnormer i fokus eftersom lärarna är den största och helt dominerande yrkesgruppen på en skola. Lokal skolutveckling handlar enligt Berg om att upptäcka och utnyttja sina frirum för att utveckla arbetet för elevernas bästa i tre steg: a) förändra det traditionella arbetet (de inre gränserna) i stort, som b) ligger inom ramen för en av stat och samhälle sanktionerad skolverksamhet (de yttre gränserna) samt c) syftar till att nyttja det tillgängliga frirummet (Berg 2003 s 49).

Avregleringen av skolan har också förändrat de krav som ställs på rektorer. I den regelstyrda skolan måste rektorer kunna skoljuridik, offentlig förvaltning och administrationsteknik. I den mål- och resultatstyrda skolan tillkommer dessutom kunskaper om hur man tar tillvara det tillgängliga frirummet (Berg 2003 s 200).

Jag drar paralleller mellan skolkulturer och normer eftersom skolkulturen bör vara avgörande för hur rektorernas professionella normer uppstår och hur dessa normer bidrar till att bygga skolkulturer. För mig blir frirumsmodellen ett exempel, där den yttre gränsen är de rättsliga normerna, beskrivna i skolans styrdokument. Den inre gränsen, skolkulturen, byggs upp av professionella normer. Jag menar att kunskap om rättsliga, sociala och professionella normer gör det komplexa mer gripbart och att detta kan användas för att förstå och utveckla skolan.

### 3.2.2 Framgångsrika skolor och skolförbättring

Peter Mc Namara (1999) följde och studerade ett utvecklingsprojekt som leddes av Stockholms universitet. Tre rektorer som ledde sammanlagt sju skolor skulle utbildas och syftet med hela projektet var att förbättra elevers resultat både för ämneskunskaperna i kunskapsuppdraget och också förbättra arbetet för elevernas sociala utveckling. Projektet inleddes med teoretisk utbildning av rektorerna för att sedan övergå i implementering på de sju skolorna. De huvudsakliga resultaten visade att Mc Namara endast hittade en liten eller ingen förbättring av elevernas resultat, varken för de kunskapsmässiga eller de sociala målen. Mc Namara konstaterar att rektorernas kompetens höjts och att processer satts igång. Rektorer talade också med varandra, men detta nådde inte in i klassrummen (Mc Namara 1999). Mc Namaras studie bygger på arbete som utfördes 1993–1996 och på ett urval av tre rektorer.

Conny Björkman (2008), Helene Årlestig (2008) och Monica Törnsén (2009) har skrivit varsin avhandling inom det större tvärvetenskapliga projektet *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor?* Från tolv olika kommuner valdes två ”klass 7-9-skolor”/högstadieskolor per kommun, en skola med betyg över riksgenomsnittet, och en under riksgenomsnittet, som studerades. Samtliga elever i de 24 skolorna fick dessutom en enkät som lade stor vikt vid läroplanens sociala mål och på så vis fick forskarna två skalor, en för hur skolorna låg till utifrån kunskapsmålen och en som värderade hur skolorna levde upp till de sociala målen. En framgångsrik skola är en skola där eleverna lyckas få bra resultat både i kunskaps- och de sociala målen (Björkman 2008). I denna avhandling tolkas detta som kunskaps- och demokratiuppdraget och det kan också uttryckas som kunskaps- och fostransuppdraget. Björkman analyserade rektorers föreställningar om samarbetsformer, kompetensutveckling och ledarskap, som kritiska interna skolförbättringskapaciteter. Några av skillnaderna mellan framgångsrika och mindre framgångsrika skolor är att rektorer på framgångsrika skolor beskriver sina skolor som mer arbetslagsbaserade och mer involverade samt att kompetensutveckling används som en hävstång. Kompetensutvecklingen på de framgångsrika skolorna är inte så tillfällig och indivi-

duell som på de mindre framgångsrika skolorna. Vidare använder rektorerna på de framgångsrika skolorna sig av ett mer involverande ledarskap som bjuder in lärarna att medverka i skolans ledarskapspraktik (Björkman 2008 s 160).

Ärlestig har i samma forskningsprojekt koncentrerat sig på hur kommunikationen fungerar mellan rektorer och lärare i framgångsrika skolor. Den vanligaste kommunikationen mellan rektorer och lärare består av vardagliga samtal där utbyte av information om enskilda elever är det vanligaste och att detta oftast sker på lärarnas initiativ. Många lärare talade sällan med sina rektorer om lärande eller undervisning. Kommunikationen byggde på etablerade rutiner och var starkt knuten till skolans kultur. Rektorerna verkade inte vara särskilt medvetna om vad som är bra kommunikation. Ärlestigs resultat visar också att många rektorer var tillgängliga med öppen dörr, men att detta endast användes av vissa lärare. Rektorerna gjorde sällan klassrumsbesök och direkt feed-back till lärare var ovanlig. I de framgångsrika skolorna, alltså de som hade resultat över snittet både för kunskaps- och det sociala uppdraget, gjorde rektorerna fler klassrumsbesök, och de använde kommunikation på ett flerdimensionellt sätt. Information och vardagssamtal blandades med tolkningar samt bekräftelse och feed-back till lärarna (Ärlestig 2008 s 63 ff). Rektorerna i framgångsrika skolor verkar vara bra på att samtala om lärande, undervisning, skolutveckling och skolans resultat och de har en tydligare struktur för sin kommunikation.

Ett av perspektiven i Törnséns studie i forskningsprojektet *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor?* utgick ifrån frågan om det finns någon relation mellan rektors ledarskapsprocesser och skolans resultat vad gäller både kunskapsmål och sociala mål. Lärarna i de framgångsrika skolorna menar att deras rektorer ägnar sig mer åt kärnverksamheten, det som är direkt kopplat till elevernas lärande. Resultaten visar att dessa rektorer fokuserar det nationella uppdraget i läroplanerna och att *både* kunskaps- och demokratiuppdraget är i centrum i framgångsrika skolor (Törnsén 2009 s 59 ff). Jag har i kapitel två hävdat att kunskaps- och demokratiuppdraget är odelbara och varandras förutsättning. Törnséns resultat ger visst stöd för en sådan ståndpunkt, att framgångsrika rektorer ser uppdraget som en helhet.

Blossings *Skolors förbättringskulturer* (2004) är resultatet av en uppföljningsstudie av 35 skolors förbättringsarbete från 1980 till 2001. Syftet med studien var att leta effekter av skolpolitiska program, bland annat Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Ett av kraven som skulle följas upp var om måluppfyllelsen ökade av kollektiv ledning (ledning i team) och om lärare skulle använda sig av kollektiv planering (arbetslag). Det visade sig att 18 av rektorerna betraktades som passiva medan 17 räknades som pådrivande vid det första mätillfället 1980. Vid mätningen 1985 var resultatet i stort sett detsamma. Vid uppföljningen 2001 var de rektorer som betraktades som passiva 9 stycken och de pådrivande var 26, så tre fjärdedelar av skolorna drevs då av pådrivande rektorer. Blossing menar att det finns en stor samvariation mellan kollektiv ledning och pådrivande rektorskap. År 2001 var det tre gånger så många av de pådrivande rektorerna som jobbade i kollektiva skolorganisationer (Blossing 2004 s 94).

Min slutsats av dessa resultat är att skolans avreglering från en mer regelstyrd skola till mer av mål- och resultatstyrning har ökat frirummet för lärare och också för rektorer. Det betyder, med denna avhandlings perspektiv, att normer förändras och nya professionella normer bildas. I den mål- och resultatstyrda skolan har lärarna alltmer börjat samarbeta i arbetslag och parallellt med detta arbetar rektorerna i allt högre grad i ledningsteam vilket stärker rektorerna i yrkesrollen. Detta tyder på att rektorerna i ledningsteam fått förstärkning av sin egen yrkesgrupp för utveckling av starkare rektorsnormer för ledning. Helena Hallerströms studie, *Rektors normer* (2006), som beskriver att det behövs särskilda domäner för rektorer och arbete i ledningsteam, menar jag är ett exempel på en sådan egen rektorsdomän. Enligt Jorunn Møller uttrycker rektorer att de vill ha gemenskap med andra rektorer, men den formella gemenskapen har mindre betydelse, det är de personliga relationerna som avgör om man ska få en känsla av tillhörighet (Møller 2006 s 233). Rektorernas berättelser visar att det är på kommunnivå det avgörs hur rektorerna grupperas. Strategier och val av metoder skapas tillfälligt beroende på vilka relationer rektorerna har med andra rektorer. Møller tolkar samarbetet i rektorskollegiet som att det ofta är en administrativ gemenskap och inte en professionell yrkesgemenskap med förankring i utbildningsteori (ibid).

### 3.2.3 Kommunikation och relationer för rektorsrollens professionella reproduktion

Anita Nordzell (2007) vill ge skolledningsforskningen ett nytt perspektiv med utgångspunkt i skolledares samtalande som lokalt strukturerad handling. Hon menar att skolledning kan betraktas som ett gemensamt projekt som skapas i samtalet. Hennes arbete handlar också om hur kategoriserings- och identitetsarbete kan gå till i mötessamtal och i intervjuer. Nordzell vill visa hur skolorganisation, skolledning och skolledaridentiteter produceras, formas och omformas i samband med interaktion. Hon vill också visa vilka metoder de samtalande använder för att bygga upp sina begrepp och kategorier för att göra dem socialt acceptabla i sitt sammanhang. Ann Ludvigsson (2009) har också studerat hur ledarskapet formas i och av relationen mellan rektorer och lärare i vardagen. Både lärarna och rektorerna för fram betydelsen av förhandlingsprocesser som en förutsättning för att skapa förståelse i olika frågor. Det går lättare att i vardagen implementera resultat som kommer ur dessa förhandlingar. Ludvigsson visar olika strategier som rektorerna använder sig av för att sätta igång förhandlingsprocesser: att göra lärarna delaktiga i planeringen av möten, att "så frön" genom att lägga fram förslag som inte är helt genomtänkta eller att medvetet provocera lärarna för att få igång en diskussion. Ömsesidigheten i förhandlingsprocessen visas av att skolledarna använder lärarnas olika synpunkter för att reflektera över lösningar på problem och skolutvecklingsfrågor. Lärarna använder i sin tur rektorernas synpunkter. Återkoppling och bekräftelse är viktiga inslag i det samproducerade ledarskapet. Ludvigsson ställer frågan: vem leder egentligen vem?



Samtidigt vill lärarna att rektorerna ska vara tydliga och sakliga med vilka mål verksamheten ska nå. Känslor spelar en stor roll i samspelet mellan rektorer och lärare och de används för att skapa intresse för arbetet, för att visa lojalitet och för att förhöja stämningen. Glädje och humor är viktigt samtidigt som känslor vid konflikter eller problematiska situationer, som exempelvis samarbetssvårigheter, ska hanteras. Avslutningsvis pekar Ludvigsson på att det är de små och informella mötena som möjliggör perspektivtagande och förståelse av arbetet och inte synen på rektorer som experter som ska driva utvecklingsfrågor och förmedla utvecklingsfrågor till lärarna (Ludvigsson 2009 s 155 ff).

Lars Svedberg har en socialpsykologisk referensram när han beskriver ledarskap som en relation (2000 s 63) och hans utgångspunkt är att rektorsrollen konstrueras i en social process. Møller beskriver också ledning som något relationellt, att ledarskap är något som uppstår i möten mellan människor och att det är ömsesidigt (Møller 2006). Josefin Brüde Sundins övergripande syfte med sin studie *En riktig rektor* (2007) är att fånga och förstå innebörden av, och komplexiteten i, att vara rektor. Hon studerar den vardagliga praktiken genom fältarbete där hon följer rektorer och genom en intervjustudie där fyra rektorer ingår. Brüde Sundin problematiserar ledarskapsbegreppet och ger sin egen syn:

Jag betraktar ledarskap som en socialt konstruerad process, där det som tillskrivs begreppet ledarskap i form av kunskaper, erfarenheter och egenskaper inte är evigt och sant utan är format i ett visst sammanhang (Brüde Sundin 2007 s 22).

Studien visar att det handlar om ett skolledarskap på många plan, och att fenomenet är komplext och inte låter sig infångas i en enkel definition. Relationer och relationsskapande lyfts fram som centrala aspekter av rektorers arbete och ledarskap. Den emotionella dimensionen betonas. Bland annat hävdas att rektorernas position mellan olika intressenter och delkulturer utgör en anledning till att de även befinner sig i ett emotionellt spänningsfält. Konturerna av ett genuskontrakt urskiljs, där kulturella föreställningar om kvinnor och män blir tydliga, och som rektorerna har att förhålla sig till. Brüde Sundins studie visar hur en riktig rektor konstrueras i samspelet mellan många olika aktörer. När Karin Franzén använder uttrycket "skolledarnas konstruktion på lärarnas arena" (2007 s 58) betyder det att rektorerna beskriver sig själva som en supporter som alltid är redo och med ständig jourverksamhet, som en chef med beslutsångest, eller pedagogisk ledare med tydliga mål. Men lärarna speglar sin syn på rektorerna ur ett annat perspektiv. Att rektorerna är en supporter är en självklarhet, rektor är chef ibland och *inte* pedagogisk ledare, men gärna en pedagogisk inspiratör.

Att rektorer faktiskt *är* pedagogiska ledare visas i "Förståelseinriktat Ledarskap och Lärande" (FILL), ett forskningsprojekt som grund- och gymnasieskolor från åtta kommuner deltog i. Det femåriga projektet startade år 2000 med Hans-Åke Scherp som huvudansvarig. Rektorerna menade att de ofta har dåligt samvete för att de inte hinner med sitt pedagogiska ledarskap, men utifrån Scherps problembaserade perspektiv är det just de små arbetsinsatserna som skapar helheten. Pedagogiskt le-

darskap definieras alltså *inte* som en specifik arbetsuppgift, det är en beteckning på själva lednings- och skolutvecklingsprocessen (Scherp 2007 s 273). Jag går inte in på någon annan definition av pedagogiskt ledarskap utan ansluter till Scherps slutsats. Pedagogiskt ledarskap är då en beteckning på lednings- och skolutvecklingsprocessen både för skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Lärare menar, enligt Scherp, att rektorer ska vara tydliga för att bidra till skolutveckling. Det handlar om en tillgänglighet för att kunna hantera konkreta situationer, men i än högre grad vill lärare att rektorer är tydliga med den pedagogiska inriktningen för skolan. Ett sätt för rektorer att vara tydliga är att ge feedback till lärare, och ett annat är att arbeta för en gemensam vision som kan vägleda det pedagogiska arbetet. Att rektorerna har kunskap om vardagsarbetet och känner till vad som händer på skolan räcker inte enligt lärarna. Rektorerna behöver ha förståelse för vardagsarbetet, veta varför saker händer och varför elever och lärare handlar som de gör i olika situationer. Förståelse skapas av att händelser sätts in i ett större sammanhang, i helheter, och då blir de meningsfulla. Det räcker inte att rektorer är fysiskt närvarande i verksamheten, de måste vara mentalt närvarande i samtal med lärare om vardagsarbetet i skolan. Detta betyder enligt Scherp att det gamla ”osynliga eller dolda kontraktet” beskrivet exempelvis av Berg (1994) och Hallerström (2006), om att rektorer och lärare inte ska lägga sig i varandras arbete, inte finns längre. För att utveckla skolor och förbättra elevers lärande krävs samarbete i arbetslag med rektorer som medspelare (Scherp 2007).

Forskningen om rektorer och deras ledarskap i skolkulturer är inriktad på kommunikationen och relationen mellan enskilda rektorer och lärare, elever, föräldrar, politiker med flera. Den är inte inriktad på relationen *mellan* rektorer. Jag menar att särskilda professionella rektornormer bildas och *reproduceras* genom att rektorer har tät kommunikation och täta relationer också med andra rektorer. Det finns enligt Törnsén (2009) en omedvetenhet bland rektorer om vad bra kommunikation är. En slutsats är att det behövs fler instrument och professionella begrepp, som exempelvis normer, för att kunna föra strukturerade samtal mellan rektorer i vardagen, i ledningsgrupper eller i andra nätverk för rektorer.

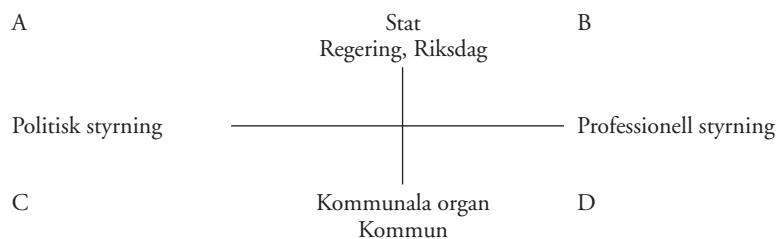
### 3.3 Rektorer i korstryck – om de olika förväntningar som påverkar rektorer

Det finns stora *förväntningar* på rektorer från många olika håll, från elever, föräldrar, personal av olika slag, personer i förvaltningen, politiker, media och från samhället i stort. Detta beskrivs som spänningsfält eller korstryck och min utgångspunkt är att dessa spänningsfält eller korstryck visar de *förväntningar* som ligger på rektorer. När rektorerna känner dessa *förväntningar* på det egna beteendet är det en del i den pro-

cess som skapar eller upprätthåller professionella normer, de normer som är centrala i avhandlingen.

Begreppet *I korstrycket* har jag hämtat från antologin med samma namn. I denna beskriver Ulf Nytell hur uppdraget och förväntningar skapar det korstryck rektorer utsätts för (Berg m fl 1995 s 18 ff) Tidigare har det endast funnits krav på att rektorer skulle finnas och nu genom Lpo 94 regleras också att de har ansvar för att mål utarbetas för undervisningen och att nationella och lokala mål nås. Rektorer har därmed resultatansvar och de måste engagera sig i lärarnas direkta undervisning på ett helt nytt sätt. Ett korstryck mellan å ena sidan det statliga uppdraget med resultatansvar för den egna skolan och å andra sidan lärares förväntningar på rektorer har uppstått (Nytell 1994 samt i Berg m.fl. 1995).

Jon Pierre skriver i boken *Skolan som politisk organisation* (2007), som är ett resultat av ett forskningsprogram i utbildningsvetenskap om värdekonflikter i skolan, att skolan befinner sig i spänningsfältet mellan två normsystem, politiken och professionen, där politiken representeras av de mål och riktlinjer som politiker och förvaltning formulerar för skolan. Pierre beskriver professionsbegreppet som mer svårfångat, exempelvis har lärarna under sin lärarutbildning fått normer, mål och värderingar för att vara bra lärare. Professionella normer handlar, enligt Pierre, inte i första hand om pedagogik, utan om förhållningssätt i etiska frågor. Figuren nedan visar att decentraliseringen av skolan har förändrat styrningen så att den är än mer komplicerad. Det finns spänningsfält mellan politik och profession både på statlig nivå från A till B i figuren, och på lokal, kommunal nivå från C till D (Pierre 2007 s 15).

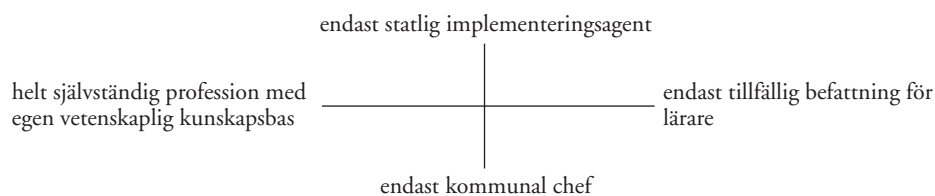


**Figur 1** (efter Pierre 2007 s 16)

Maria Jarl har, i samma forskningsprogram (Pierre 2007), studerat rektorsrollen i den decentraliserade skolan och hennes resultat bygger på en rektorsenkät som 1031 rektorer för grundskolor och gymnasieskolor svarat på år 2005. Vid värdekonflikter mellan det statliga och kommunala uppdraget uppger strax över hälften (56 %) att det statliga uppdraget prioriteras framför det kommunala om konflikter skulle uppstå. Hanna Kjellgren har, också i samma forskningsprogram, studerat vad som styr vid värdekonflikter. För rektorerna är det de statliga styrdokumenterna och diskussioner på den egna skolan som avgör hur konflikter om värdena i läroplanen ska hanteras. 89 % av rektorerna anger att de vid värdekonflikter på skolan utgår ifrån

skollag och läroplan i hög utsträckning (Pierre 2007 s 136). Vem samtalar rektorerna med vid värdekonflikter? 92 % av rektorerna diskuterar med eleverna och 99 % med lärarna i hög utsträckning när värdekonflikter uppstår. En fråga i forskningsprogrammets enkät visar hur rektorer samtalar med andra rektorer ur ett brett perspektiv. Enligt Jarl visar resultaten att majoriteten av rektorer ofta samtalar med andra rektorer (13 % minst en gång per dag och 68 % minst en gång per vecka). Intressant är också att 86 % av rektorerna anger att de i stor utsträckning påverkas av dessa samtal (i Pierre 2007 s 113 ff). Ur ett normperspektiv blir då frågan om dessa samtal mellan rektorer är tillräckliga och om de bidrar till att professionella normer bildas och reproduceras. Att 19 % av de 1031 rektorerna *inte* samtalar med andra rektorer varje vecka och att totalt 14 % tycker att de påverkas i *liten* utsträckning av samtal med andra rektorer tolkar jag som att många rektorer har lite utbyte av andra rektorer. Lärarna har grundlagt sina professionella normer under lärarutbildning, men det finns inga svar på var rektorerna har grundlagt sina. Data från ”rektorsenkäten” visar att 77 % av rektorerna i den kommunala grundskolan gått, eller gick då, den nationella rektorsutbildningen och knappt hälften hade någon form av kommunal ledarskapsutbildning (Pierre 2007 s 111).

Ullman visar med en liknande figur hur spänningsfältet skapas utifrån extrempositioner som åskådliggör hur rektorsfunktionen byggts upp från skolans kommunalisering 1991 (Ullman 1997 s 237).



**Figur 2** (efter Ullman 1997 s 237).

Med hjälp av figuren kan man fundera över om rektorsjobbet är ett helt självständigt yrke eller om det fortfarande är många professionella lärarnormer som styr vilket jag återkommer till i diskussionskapitlet, kapitel sju. Dessutom är det intressant att använda bilden i den vertikala dimensionen för att tänka efter hur stor del av arbetet som går till att leda rent statliga uppdrag och hur mycket tid som går till att vara kommunala chefer. Jarls och Kjellgrens studie (i Pierre 2007) pekar på att det är det statliga uppdraget som styr mest, med det finns en tydlig spänning mellan det statliga och kommunala uppdraget. Skolverkets lägesbedömningar 2005 och 2006 visar att det kommunala uppdraget ofta överväger i praktiken för rektorer.

Spänningen mellan stabilitet och förändringar blir till dilemman för rektorer och även Møller (2006 s 217 ff) menar att det är de personliga relationerna inom skolan som är rektorernas viktigaste drivkraft. Møller beskriver korselden av *förväntningar* runt rektor. Förväntningarna består av lokala förväntningar, där rektorer får administrativa och ekonomiska uppgifter för att upprätthålla en stabil verksamhet.

Samtidigt förväntas dynamik och utveckling i en snabb samhällsutveckling. Det faktum att traditionella skolstrukturer byggs av självständiga pedagoger bidrar dessutom till korselden. Persson, Andersson och Nilsson Lindström beskriver rektor i korstryck med hjälp av tre spänningsfält för relationer (Persson 2003 a s 37). De tre fälten är: spänningen i relationer mellan arbetsgivare och anställd, mellan elever och vuxna samt spänningen mellan förändring och beständighet. Persson, Andersson och Nilsson Lindström har intervjuat grupper omkring rektorer för att ta reda på vilka *förväntningar* som finns. Förvaltningscheferna menade att framgångsrika skolledare inordnar sig i förvaltningshierarkin och att de: a) är lojala mot beslut fattade på högre nivå, b) kan hantera knappa resurser kreativt, c) är beslutsföra inom en mål- och ekonomistyrd organisation och d) är driftiga genomförare av förvaltningens skolutvecklingsidéer. Här vill jag peka på att *förväntningarna* på rektorerna som nyss beskrivits också skulle kunna tolkas som *handlingsanvisningar* eller imperativ för hur förvaltningschefer vill styra rektorers handlingar: a) rektorer bör vara lojala mot beslut fattade på högre nivå, b) rektorer bör hantera knappa resurser kreativt, och så vidare. Enligt forskargruppen ovan ville lärarna ha rumslig närhet till sina rektorer och de menade att en framgångsrik skolledare har erfarenhetsmässig förankring i skolvardagen, deltar i verksamheten, ger stöd åt lärare, visar respekt för professionell autonomi, är en jämbördig kollega och har visioner. Eleverna fick skriva uppsats på temat "Om jag vore rektor skulle jag ..." och en bra skolledare: syns i skolan, är kompis och har ansvar för att skapa en god skolmiljö. Föräldrarnas förväntningar på rektorerna tog forskargruppen reda på genom en enkät där föräldrarna beskrev en bra skolledare som tar ett arbetsmiljöansvar, är tydlig, är lyhörd, har förståelse för elevers behov, har engagemang för stadsdelen och har kompetens (ibid).

Svedberg (2000) använder sig av domänbegreppet för att undersöka korstrycket där den *politiska domänen* blir den plats där samhällets olika ideologier och intressen strider. Politisk styrning blir till tolkad pedagogik med de ramar av ekonomi och annat som administration bygger på i den *administrativa domänen*. Konflikter uppkommer när den politiska styrningen ska tolkas av aktörerna i arenan. På den *professionella domänen* möter lärarna eleverna och det är här den utbildningspolitiska viljan ska bli konkret undervisning. På den professionella arenan kämpar lärarna för sin självständighet och det är här osynliga kontrakt skrivs som går ut på att rektorer inte ska blanda sig i. Även Berg visar att det är bättre relationer mellan lärare och rektor på skolor där rektor accepterade det "osynliga kontraktet" som går ut på att rektorer ägnar sig åt administration (Berg 1994) vilket nu verkar ändras enligt Scherp (2007) och Törnsén (2009), i alla fall på några skolor. På *klienternas domän* finns elever och föräldrar och de är i beroendeställning till lärarna (Svedberg 2000 s 85 ff). Detta skapar egna, olika normsystem bland elevgrupper och föräldragrupper. Svedberg beskriver också rektors arena och det är tydligt att rektorer finns i ett korstryck. Rektors arena kan sammanfattas i att: rektor har *mångdimensionella* arbetsuppgifter eller uppdrag med motsägelsefulla *förväntningar* från olika intressenter som skapar ett korstryck kring rektorsrollen. Detta korstryck gör att rektorer, som vanligen har en mycket hög arbetsbelastning, blir mer administratörer än de själva

säger sig önska. Förståelsen av detta *korstryck* kan fördjupas genom ett *dilemmatänkande* (ibid). Hallerström använder sig också av domän- eller arenabegreppet och konstaterar att rektorerna saknar en *egen* domän. Hon har studerat rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling och kommit fram till följande normer (Hallerström 2006 s 142):

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

Skapandet av en rektorsdomän skulle enligt Hallerström (2006 s 162) vara en av flera normstödjande åtgärder för rektorers utvecklingsinriktade ledaransvar. Blossing beskriver rektorers och lärarnas *förväntningar* på varandra där rektor förväntas ta initiativ till och verkställa förbättringar (Blossing 2000 s 45). Han kommer fram till tre problemställningar. För det första har rektorerna inte tillräcklig erfarenhet eller formell utbildning och de har inte förberetts på ledarskapets krav genom urvalsprocesser. Den andra problemställningen utgår ifrån att rektorernas viktigaste merit är att tidigare ha varit lärare och detta kan direkt motverka en fungerande ledarroll i skolan. Det är inte samma sak att leda elevers lärande som att leda vuxna, och ledarskapet med elever förbereder inte rektorerna för ledning av vuxna. Problemställning tre innebär att det finns allt fler specialister i skolan som agerar utanför rektorers kunskapsområde (ibid). Det är till exempel specialpedagoger eller elevvårdspersonal som ibland inte sorterar under rektorerna och detta arbete blir då svårt för rektorerna att leda. Berg beskriver också korstrycket som uppstår genom förväntningar på rektorerna att vara kollega och de lojaliteter som förknippas med detta. Dessutom är skolledares uppgift att se till att arbetet ligger i linje med skolans mål, ramar och resurser. Det blir naturligtvis problem då det inte finns någon samklang mellan mål, resurser, ramar. Detta ger en konfliktfylld vardag för skolledare (Berg 2003 s 200).

Torbjörn Sandén har med hjälp av enkäter studerat hur 79 finska rektorerna hantlar sin komplexa yrkesroll i korstrycket. Hans forskningsfrågor söker svaren på vilka omständigheter som ökar respektive minskar rektorernas arbetsmotivation. Sandén använder begreppet *lust* synonymt med arbetsmotivation i avhandlingen *Lust att leda i lust och leda* (Sandén 2007). Resultatkategorier som *ökar* motivationen är att det

finns mening i arbetsuppgifterna och att det ger resultat och framgång. Utbildning, en positiv arbetsmiljö, goda kontakter, resurser och bekräftelse utifrån är också sådant som ökar rektorers arbetsmotivation. Det som å andra sidan *minskar* lusten att leda är problem i personalgruppen, en svag ekonomi, en onödig byråkrati, bristfälligt stöd, kritiska föräldrar och ett splittrat arbetsfält (Sandén 2007 s 184 ff). Sandéns resultat är intressanta med kopplingar till normbildning och hur omgivningens förväntningar på rektorers beteende starkt påverkar motivationen att leda. Det borde vara så att om utbildade rektorer arbetar i en god arbetsmiljö, och detta ger bra resultat och framgångsrika skolor, kommer förväntanstrycket på dessa rektorer att skapa en typ av professionella normer. Å andra sidan borde andra normer bildas för rektorer som får dålig ekonomi, svårigheter med sin personal och föräldrar, eller annat som hindrar. En av drivkrafterna med detta arbete är frågan *hur* professionella normer kan förändras så att det komplexa arbetet att leda skolor kan underlättas. För att normer hos rektorer ska kunna ändras, som jag ser det, måste dessa normer identifieras för att de ska kunna analyseras, förstås och förändras.

### 3.4 Ledarskap

Rektorers betydelse för skolans verksamhet har betonats i flera studier, bland annat i studierna som beskrivits ovan, i OECD-rapporten (se 1.4) och i Skolverkets årliga lägesbedömningar exempelvis 2006 – 2009. I Skolverkets lägesbedömning från år 2007 skrivs att ”ett tydligt och demokratiskt men kraftfullt ledarskap från rektors sida som framför allt inriktas på skolans kunskapsmål” är en av de faktorer som identifierats hos framgångsrika skolor (Skolverkets lägesbedömning 2007 s 187). Ledarskap verkar vara lösningen på en del av skolans problem och detta avsnitt syftar till att beskriva några av de många begrepp som knyts till ledarskap och ledarskapsforskning. Gemensamt för synen på ledarskap som presenterats ovan är att ledarskapet skapas i en socialt konstruerad process och att kommunikation och relationer är viktiga delar i detta. Gary Yukl (2002 s 2 ff) redogör för en rad definitioner för ledarskap och hur dessa förändrats över tid. Enligt Yukl försvåras definitionen och förvirringen ökar genom att begrepp som makt, auktoritet, administration och kontroll använts för att beskriva samma fenomen som ledarskap. Yukls definition av ledarskap fokuserar mer på processen, ledarskapet, än på personen, ledaren.

Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives (Yukl 2002 s 7).

Max Webers (1864 - 1920) teorier är mer än 100 år gamla och de ger ett annat perspektiv. Den *subjektiva* meningen beskriver konkret och specifikt handlande, i mitt

fall beskriver det hur rektorerna rent subjektivt ser på sitt eget handlande. Det kan också vara en teoretiskt konstruerad eller, ha en "ren" typ av innebörd, hos en hypotetiskt handlande individ. För mig blir detta en teoretiskt konstruerad demokratiskt handlande rektor. Det är inte en fysisk person. Denna teoretiska konstruktion som varken är objektiv eller sann kallar Weber *idealtypen*, och han använder detta begrepp som ett redskap i sin forskningsmetod. Idealtypen är då en mental konstruktion, en tankebild skapad för att närma sig den komplexa verkligheten. Ett exempel på Webers idealtyper som har betydelse för rektorer är hans rena auktoritetstyper. Makt definierar Weber som sannolikheten att få igenom sin egen vilja i en social relation trots motstånd. Auktoritet är sannolikheten att en order följs av vissa bestämda personer. Hans resonemang och studier leder fram till tre rena typer av legitim auktoritet (Weber 1983 s 146).

*Legal auktoritet* bygger på att lagen ger personer legitimitet att leda. De brister i rektors kunskap om skolans styrdokument som Skolverkets lägesbedömningar (exempelvis 2006 och 2007) tar upp bör leda till att den legala auktoriteten urholkas och att rektors möjlighet att leda kraftigt minskar. För den *traditionella auktoriteten* är det gammal tradition som ger legitimitet åt ledaren. Denna tradition för rektorer har beskrivits av Ullman (1997). Den *karismatiska auktoriteten* innebär att personens egenskaper ger ledaren legitimitet. Denna auktoritet riktas mot individen och det är hit en del av forskningen inriktats på senare tid. Karin Franzén ger i sin avhandling *Is i magen och ett varmt hjärta* (2006) en rad exempel som rör det karismatiska och förändringsinriktade ledarskapet, det visionära och motivationsinriktade ledarskapet, det nära och interaktionsinriktade ledarskapet, det mångfaldiga och kontextknutna ledarskapet (Franzén 2006 s 15).

Ett annat exempel som kan knytas till den karismatiska auktoriteten hämtar jag från *Ledning och förståelse*. Här beskriver Jörgen Sandberg och Axel Targama det konsultativa ledarskapet som ska "vägleda och stimulera människor i de processer som ständigt pågår i organisationer" (Sandberg & Targama 1998 s 143). Ledarskapet ska ta tillvara personalens engagemang, ansvars känsla och drivkrafter för att förbättra kvaliteten och möta "kundernas" krav. Ordet kund ska i detta sammanhang uppfattas som elev, en som har rätt att ställa krav på lärare och rektorer enligt skollag och läroplan. Detta ledarskap detaljstyr inte, utan ger personalen grova ramar och förväntar sig samtidigt att personalen ska utveckla verksamheten inom dessa ramar. Enligt Sandberg & Targama har ledaren tidigare bestämt *vad* som ska göras, *hur* det ska göras och *att* det ska göras. Det konsultativa ledarskapet handlar om att *få något att hända*, om att *vägleda* människor så att de skapar sin egen vision. Ledaren ska sedan stödja och stimulera de processer som pågår på arbetsplatsen. Förståelsebegreppet är enligt Sandberg & Targama centralt för moderna organisationer.

Det är inte strukturer, system och föreskrifter som i sig styr människors handlande. Det styrs istället av hur människor uppfattar och förstår dessa strukturer, system och föreskrifter (Sandberg & Targama 1998 s 147).



Ett annat exempel på forskning kring den karismatiska auktoriteten finner jag hos Kenneth Leithwood som i boken *Changing Leadership for changing times* (Leithwood 2002) fokuserar på personliga egenskaper hos ledaren. Leithwood går i boken djupast in på Transformational Leadership men han ger också en grov översiktsbild av ledarskapsforskning med hjälp av följande ledarskapsbegrepp som används flitigt internationellt. Jag tar med begreppen här för att visa mångfalden i ledarskapsforskningen, men också för att visa att många av ledarskapsbegreppen tangerar varandra och det är ofta svårt att renodla det ena från det andra. Frågan är hur dessa begrepp underlättar för ledare eller bidrar till bättre ledarskap. *Instructional leadership* syftar till att effektivisera lärares praktik i klassrummet, *participative leadership* ska öka delaktighet i skolans beslut, *managerial leadership* är ett effektivt sätt att nå formella mål som organisationen satt upp, *contingent leadership*, är ungefär situationsanpassat ledarskap och *transformational leadership* (se också Yukl 2002 s 253) syftar till skolutveckling och skolförbättring. Leithwoods tankar om ”Transformational School Leadership” handlar om att se helheter för skolors utveckling och det är exempelvis att bygga upp en vision för skolan, att sätta mål, att erbjuda intellektuell stimulans, individuellt stöd, visa konkreta exempel på goda prestationer, ha höga förväntningar, skapa en kultur för skolförbättring och utveckla former för allas inflytande i beslut om skolan. *Moral leadership* syftar liksom ”Participative leadership” till att öka delaktighet i skolans beslut men här används en tydligare värdegrund i organisationen för att skapa demokratiska skolor (Leithwood 2002 s 18-19).

Från det moraliska ledarskapet är steget inte långt till det etiska ledarskapet som Robert J Starratt studerat och beskrivit bland annat i boken *Etisk ledarskap med fokus på skolan*. Starratt använder begreppet etik i boken för att beteckna normer och värden som ligger i en moralisk livsstil (Starratt 2005 s 13). Starratt redogör för tre huvudområden för det moraliska ledarskapet: *Ansvar*, rektorerna förväntas vara ansvariga som människor, pedagoger, administrativa ledare, medborgare och som skolledare. När det uppstår en intressekonflikt måste rektorerna, enligt Starratt, välja det alternativ som gynnar eleverna mest (2005 s 54). *Autenticitet*, är en del av den grundläggande och tvingande moralen som finns inom varje människa, varje människas ”kall”. Autenticiteten eller äktheten är relationell, den existerar bara i relation till andra, och den utgår ifrån att alla har ett moraliskt ansvar att forma sitt eget liv och arbete (2005 s 84). *Närvaro* är länken mellan ansvar och autenticitet och det finns bekräftande, kritisk och tillåtande närvaro (2005 s 109). I den tidigare pilotstudien (Leo 2006) var de intervjuade rektorerna eniga om att närvaro var avgörande för om de skulle lyckas i sitt ledaruppdrag och närvaronormen var starkt förankrad hos rektorerna även om det fanns många olika sätt för hur rektorerna var närvarande och syftet med att de skulle vara närvarande.

Olof Johansson skriver i artikeln *Democracy and leadership – or training for democratic leadership* (2004) att demokratiskt ledarskap innebär att ledaren är aktiv, förstår och utövar makt över skolans dagordning (agenda). Det demokratiska ledarskapets viktigaste verktyg är möjligheten att besluta om denna dagordning. Rektorernas vägledning och beslutsamhet spelar en avgörande roll för skolans utveckling och

Johansson menar att det är extremt viktigt att rektorer avsätter tid för att läsa, analysera och att leda dialoger om skolans värdegrund för att skolans mål ska nås. Ett annat exempel på vad rektorer bör göra och hur de bör göra för att vara demokratiska ledare finns i Utbildningsdepartementets skrift *Lärande ledare* (2001). Här förklaras att det demokratiska ledarskapet består av att föra samtal om läroplanernas värdegrund och därmed skolans demokratiska uppdrag. Samtal ska präglas av lyssnande, att man tar till sig andras argument och respekterar andras tankar. I detta samtal, denna dialog, finns inga givna sanningar och dialogen ska utgå från olika perspektiv och den syftar till att finna gemensamma lösningar. Rektor ska både vara en likvärdig part i samtalen på skolan och samtidigt vara aktiv och ta initiativ till pedagogiska debatter och diskussioner på skolan. För detta behöver rektor en egen trygg etisk grund att stå på. Rektors förmåga att bearbeta och hantera konflikter lyfts fram. Konflikter ses som ett led i utvecklingen och lärandet och att det är väsentligt för det demokratiska ledarskapet. Men det är också den demokratiska rektorns skyldighet att sätta gränser för åsikter och handlingar som strider mot skolans värdegrund och det demokratiska uppdraget (ibid). Ett konkret exempel är det Skolverket skriver i rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* att normer är grunden till diskrimineringar och kränkningar (2009 rapport 326 s 88). I rapporten beskrivs normer som är kopplade till föreställningar om vad som är normalt och vad som är avvikande och vilka konsekvenser det får för handlingar som strider mot skolans värdegrund. Rektorer, och alla som arbetar i skolan, bör enligt Skolverket ha ett normkritiskt synsätt för att kunna ändra de normer som leder till diskriminering, trakasserier eller kränkningar. Skolverket definierar inte normer, eller ett normkritiskt synsätt, och jag återkommer till min syn på vad ett normkritiskt synsätt kan vara i diskussionskapitlet.

Ett demokratiskt ledarskap kräver demokratiska arbetsmetoder där samtalet är det centrala. Det är i samtalet rektorer kan argumentera för värdegrund och skolutveckling. Under år 2000 gjorde Skolverket, på regeringens uppdrag, en fördjupad studie av skolans värdegrundsuppdrag. Den fick namnet *Med demokrati som uppdrag* (2000) och syftet var att förebygga och förhindra mobbning, rasism och andra former av kränkande behandling och fördjupa skolans uppdrag att utveckla demokratisk kompetens hos barn och ungdomar. Denna kompetens består av att eleverna kan verka i demokratiska former, att de utvecklas till demokratiska samhällsmedborgare och att de får kunskap om demokratis innehåll och form. Skolverket klargör att det är samtal och relationer som är fundamenten för arbete med värdegrunden (ibid s 13) och Thomas Englund beskriver i *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar* (2000) hur detta kan gå till:

Den deliberativa demokratis grundidé som komplement till majoritetsprincipen, dvs. själva omröstningen mellan alternativ, är att beslutsfattandet bör motiveras och diskuteras grundligt mellan alla ingående parter. Man måste bli enig om vad man är oenig om, vilka alternativa beslut som kan fattas och vilken procedur man skall ha för att fatta beslut. Deliberativ demokrati innebär också att de beslut som kontinuerligt fattas ses som temporära och att oenighet och enighet

är samtidigt förekommande genom att skilda ståndpunkter respekteras samtidigt som temporära beslut efterlevs (Englund 2000 s 5).

Englund skriver att förutsättningen för en fungerande deliberativ demokrati är att samhällsmedborgarna har deliberativa attityder och att detta innebär utveckling under lång tid. Arbete med att långsiktigt stärka demokratin är alltså en viktig del av skolans värdegrundsarbete och det deliberativa samtalet är en del av detta. Ledarskapsforskningen kommer ständigt med nya infallsvinklar, nya perspektiv. Samtidigt tolkar jag det som att mycket av det tidigare finns kvar och det byggs på med nya teorier i allt högre grad. Det är fler teorier att ta ställning till och mer att påverkas av. Vad innebär det för rektorer att ha ett demokratiskt, etiskt, moraliskt, förståelsebaserat, pedagogiskt, motivationsinriktat, förändringsinriktat ledarskap? Allt detta ser jag som förslag till hur rektorer kan handla som ledare och det skapar också ett förväntanstryck på rektorer. Ny forskning ger nya förslag och andra förväntanstryck. När Wangari Maathai, Kenyas dåvarande vice miljöminister, tog emot Nobels fredspris 2004 sa hon:

Recognizing that sustainable development, democracy and peace are indivisible is an idea whose time has come (Hargreaves & Fink 2007 s 1).

Maathai menar att begreppen hållbar utveckling, demokrati och fred är odelbara och detta betyder att demokratiskt ledarskap också ska vara hållbart ledarskap. I *Att lära för hållbar utveckling* (SOU 2004:104) diskuteras vikten av att värna framtida generationers behov samtidigt som dagens utvecklingsbehov måste tillgodoses för alla människor i världen. Den bärande principen i begreppet hållbar utveckling är tredelad, med delar som hänger samman och som hela tiden påverkas av varandra. Det är *ekonomiska*, *sociala* och *miljömässiga* förhållanden som tillsammans utgör en helhet där den sociala dimensionen bygger på demokratiska tankar om delaktighet, inflytande och att makt fördelas rättvist, jämlikt och jämställt (SOU 2004:104 s 33). I *Att lära för hållbar utveckling* är ordet demokrati nämnt 115 gånger på de 183 sidorna. I texten står det skrivet om demokratiska värderingar, om demokratiska förhållningssätt, arbetsformer, handlingskompetens och mycket mer. Det står också att skolledningar behöver diskutera hur arbetet med en hållbar utveckling påverkar deras liv och arbete samt att den nationella rektorsutbildningen ska ta upp perspektiv för hållbar utveckling (SOU 2004:104). Finns det något speciellt ledarskap för hållbar utveckling? Andy Hargreaves och Dean Fink går i boken *Sustainable Leadership* (2006) igenom sju principer för hållbart ledarskap och dessa vill jag särskilt lyfta fram för att göra kopplingen mellan ledarskap, hållbar utveckling och demokrati tydlig. Hargreaves och Fink utgår från samma principer som behövs för att skapa ett ekologiskt, socialt och ekonomiskt hållbart samhälle och överför dem till att skapa ett långsiktigt hållbart skolledarskap, och en långsiktigt hållbar skolutveckling. De skriver om att utvecklingen i huvudsak måste ske ”nerifrån och upp” om den ska bli långsiktigt hållbar. Snabba förändringar som kommer uppifrån ger, enligt deras forskning, inga bestående förändringar. Hargreaves och Fink menar att det är viktigt

att alla sju principerna finns med i ledarskapet samtidigt. Punkterna ska inte tas i någon särskild ordning utan alla måste finnas med. Det hållbara ledarskapet har ett *djup* med ett tydligt syfte och mål. Ledarskapet ska utgå från skolans huvuduppgift och det är elevernas lärande. Det ska finnas en *långsiktighet* så att ledarskapet arbetar med ett långt tidsperspektiv. En av de viktigaste frågorna för att nå långsiktighet är att planera för efterträdaren, så att utvecklingen kan fortsätta även vid chefsbyten. *Bredd* är nödvändigt, därför att hållbart ledarskap inte är någon enmansshow, ledarskap och ansvar ska spridas i organisationen. *Rättvisa*, betyder att en skola med hållbart ledarskap aktivt bidrar till att utveckla närsamhället, den vinner inte sina framgångar på bekostnad av andra närliggande skolor. Det hållbara ledarskapet uppmuntrar *mångfald* på alla plan inom skolan. Både mänskliga och materiella *resurser* ska i det hållbara ledarskapet användas med eftertanke, så att elever och personal har en bra arbetsmiljö och att man inte använder material i onödan. Hållbart ledarskap *bevarar* och lär sig av det bästa från det förgångna för att skapa en ännu bättre framtid. Hargreavs och Fink menar att det är nödvändigt att bygga på historien och på de erfarenheter som finns i organisationen (ibid). Ett citat från 1946 års skolkommission visar att en önskan om att skolans ledare ska få djup i ledarskapet och koncentrera sig på att leda elevernas lärande, har funnits under lång tid.

Det är ett välkänt och beklagligt faktum, att skolcheferna f.n. i allt för hög grad tyngs av kame-ralt arbete och att anordningar träffas, som i möjligaste mån frigör rektorer och skolledare från mera rutinmässigt arbete av detta slag (SOU 1948:27 s 366)

Det har gått mer än 60 år sedan detta skrevs och ännu har inte ”anordningar träffats” för att ge rektorer möjlighet att till största delen koncentrera sig på det pedagogiska ledarskapet för elevernas och personalens lärande samt på rektorernas eget lärande. I mars 2007 presenterade Sveriges Skolledarförbund en undersökning som visade att 43 procent av rektorerna hade lämnat yrket under 2000-talet och 21 november 2007 skriver Lars Flodin, ordförande för Sveriges Skolledarförbund, på DN-debatt att sju av tio rektorer bytt jobb sedan 2001. Flodin menar att för hög arbetsbelastning är en av anledningarna till att rektorer slutar. Siffrorna indikerar att det är mycket svårt att planera för långsiktighet i ledarskapet. Arbete i ledningsteam och delegation av arbetsuppgifter blir allt vanligare och det gagnar bredden i rektorsuppdraget. Å andra sidan är skolan idag konkurrensutsatt och Hargreaves och Finks begrepp rättvisa är svårt att leva upp till för rektorer som behöver ”kunder” till sina skolor för att få ekonomin att gå ihop så att resurserna kan användas på bästa sätt. Arbetet med mångfald pågår för fullt på skolor runt om i landet och att det behövs är först barn- och elev-skyddslagen (2006:67), som kom 1 april 2006, och sedan 2009 diskrimineringslagen och skollagens kapitel 14 a, en indikator på.

De ledarskapsbegrepp som jag hittills presenterat i detta avsnitt kommer före-trädelsevis från internationell forskning och avslutningsvis tar jag upp det John Alexander hävdar är typiskt för svenskt ledarskap, nämligen konsensus. Alexander reflekterar i boken *Consensus, the Hidden Codes of Swedish Leadership* (2007) över konsensus som något speciellt för svenska ledare och att företag som Electrolux,

AstraZeneca, IKEA, Ericsson och Volvo nått framgång tack vare denna ledarstil. Frågan är hur det är möjligt att driva ett företag och att samtidigt få människor på alla nivåer att acceptera de beslut som fattas. Det speciella med detta ledarskap är att förankringsprocessen är långvarig och informell, ledaren talar med vissa nyckelpersoner, skickar diplomatiska e-postmeddelanden och ringer några personer innan beslut ska tas. Ledarens syfte är att undvika argument och öppna diskussioner för att få med sig så många som möjligt innan beslut. Alexander påpekar att lobbying, som är vanligt i den internationella företagsvärlden, kan se likadant ut, men skillnaden är att det är en öppnare försäljningstaktik med tydligare budskap om vad det är som ska säljas eller beslutas. Fördelen med konsensusbeslut är enligt Alexander att förankringsprocessen ofta är lång, så lång att ledaren vet att det inte finns så mycket motstånd. Detta leder till en snabb implementeringsfas eftersom alla mer eller mindre varit med under förankringen. Det ger beslut som håller över tid och det uppmuntrar till lagkänsla och engagemang från gruppen. Nackdelen med konsensuskulturen är att det tar tid att förankra, och det är oklart om det handlar om en riktig överenskommelse eller om det är ett grupptryck som lett till konsensusbeslutet. Det är ofta otydligt vem som tar det slutgiltiga beslutet. Ett annat problem är att konsensus inte uppmuntrar mångfald, det uppmuntrar inte radikala eller excentriska lösningar på problem. Och slutligen, de som tycker annorlunda blir lätt marginaliserade eller utstötta (Alexander 2007 s 20 ff). Det finns anledning att anta att svenska rektorer också omfattas av denna konsensuskultur eller som Alexander uttrycker det, koder för ledarskap, för hur man ska handla. Koder är oskrivna regler som utgör den allmänna uppfattningen om vad som är passande och hedervärd beteende (ibid s 24). Med denna avhandlings utgångspunkt ses dessa oskrivna koder som normer för ledarskap.

### 3.5 Från ledarskap till normer

I avhandlingen undersöker jag hur rektorer tolkar och praktiserar eller leder skolans demokratiuppdrag. Rektorerna och deras tankar om sina ledarhandlingar är i centrum för studien och detta leder in på ledarskapsbegreppet. I den forskning som nu redovisats har jag tagit upp mängder av begrepp för ledarskap, men de utgör ändå bara en bråkdel av den totala forskningen om ledarskap. Ledarskapsforskning befinner sig enligt Mats Alvesson och Stanley Deetz ”i ett beklagansvärt tillstånd” (2000 s 59). De hänvisar till tusentals studier som inte lett till någon tillväxt av kunskap, till verifiering eller falsifiering av teorier eller till stöd för allt bättre teorier med vidgad förklarande och förutsäggande kapacitet. Om jag exempelvis väljer det i skolledarutbildning vanliga och spridda begreppet *Transformational leadership* som i ett skolledarperspektiv syftar till skolutveckling och skolförbättring, handlar det om att se helheter för skolans utveckling. Det innebär exempelvis att bygga upp en vision för skolan, att sätta mål, att erbjuda intellektuell stimulans, individuellt

stöd, visa konkreta exempel på goda prestationer, ha höga förväntningar, skapa en kultur för skolförbättring och utveckla former för allas inflytande i beslut om skolan (Leithwood 2002 s 18-19 och Yukl 2002 s 253). Detta ger möjligen en vägledning, men det säger ingenting om hur rektorerna ska göra, det kommer inte särskilt nära de konkreta handlingarna i ledarskapet. Med denna avhandlingens normperspektiv innebär det att handlingsanvisningarna är otydliga och det ger inga eller möjligtvis otydliga normer.

Även Bo Rothstein ifrågasätter "ledarskapets magi" där rektorernas förmåga att etablera en gemensam kultur, anda, vision eller ethos verkar vara de centrala faktorerna bakom framgångsrika skolor (i Pierre 2007 s 70 ff). Jag menar att normer och teorier om normer kan användas för att komma nära det som händer i ledarskapet. Pierre (2007) skriver att lärare grundlagt sina professionella normer under lärarutbildning, och den tidigare forskningen ger inga svar på var rektorerna grundlagt sina speciella rektorsnormer. I denna studie finns en strävan efter att identifiera olika professionella rektorsnormer för ledning och att ta reda på om det eventuellt saknas särskilda rektorsnormer inom några områden. Normer finns i grupper och tidigare forskning har inte varit inriktad på gruppen rektorer i relation till varandra som rektorer, utan om relationer mellan enskilda rektorer och lärargrupper eller elevgrupper. Lee Bolman och Terrence Deal redovisar olika perspektiv på organisation och ledarskap. Deras slutsats är att många ledarskapsuppfattningar inte skiljer ledarskap från makt och position, vilket ger bristfälliga idéer om ledarskap och grovt förenklade råd och rekommendationer till ledare och chefer. Bolman & Deal menar att det krävs nya perspektiv eftersom inget enskilt perspektiv kan fånga helhetsbilden av ledarskap. De talar om nya perspektiv i termer av strukturellt, politiskt, Human Resource-inriktat och symboliskt ledarskap (Bolman & Deal 2005 s 433). I denna avhandling är normperspektivet ett nytt perspektiv och ett bidrag till att kunna se den, för rektorer, komplexa helheten som beskrivits i kapitel två och tre. I denna avhandling är normer i centrum och gruppen rektorer studeras. Jag menar att en ökad kunskap om *normer för ledarskap* kan tillföra något till ledarskapsforskningen, till rektorerens praktik och till utbildning av rektorer. Man kan också uttrycka det som att kunskap om normer kan vara ett redskap för ökad förståelse för och utveckling av rektorsrollen.



---

# Teorier om normer

---

I detta kapitel behandlar jag den teori som jag använt för att identifiera normer för att senare kunna analysera och förstå dem. Genom hela studien har teorier om normer växelspelat med empiriska metoder i syfte att prova den teori om normer som utvecklats av rättssociologer på Lunds universitet. Jag går också igenom en rad begrepp knutna till normer och forskning om normer som jag använt i metoder och för analys, begrepp som jag återkommer till i de följande kapitlen.

Michael Hechter och Karl-Dieter Opp skriver i förordet till antologin *Social Norms* att staten reglerar beteenden med lagar, alltså rättsliga normer, och samhällen reglerar beteenden med sociala normer (2001). Den ömsesidiga relationen mellan de rättsliga normer som reglerar verksamheten i skolan och de professionella normer som reglerar rektorernas handlingar är grunden för denna avhandling. Dessutom har jag argumenterat för att normbegreppet kan användas för att komma nära kärnan i ledarskapet, handlingarna. Ett problem med normbegreppet är att det används på så många olika sätt både vardagligt och vetenskapligt. Rättssociologi, juridik och sociologi studerar normer och det gör också ämnen som exempelvis psykologi, statsvetenskap, ekonomi, historia och genusvetenskap. Eric A Posner, redaktör för en annan antologi om sociala normer, *Social Norms, nonlegal sanctions, and the law*, definierar problemet så här:

“Because the term ‘social norm’ is used in ordinary language to refer to many different kinds of behavior, understanding social norms requires the use of different models in different contexts” (Posner 2007 s 297).

Jag kommer i detta kapitel att beskriva och definiera normbegreppet ur ett rättssociologiskt perspektiv och skolans verksamhet är den samhälleliga kontext det tillämpade normbegreppet används i.



## 4.1 Pedagogik och normer

Som rättssociolog med skolan som forskningsområde inleder jag med Emile Durkheim som en brygga mellan skolans uppdrag och de samhälleliga normerna. Durkheim undervisade i pedagogik under hela sitt yrkesliv parallellt med sociologin, bland annat som professor i sociologi *och* pedagogik (education) på universitetet i Sorbonne. Durkheim definierar pedagogik som teorier, inte handlingar. Dessa teorier är uttänkta vägar för undervisningen, inte vägar för hur man *praktiserar* undervisningen. Pedagogiken *reflekterar* alltså över undervisningen (Durkheim, 1956 s 92). Han konstaterar att "Education is a thing – a fact" (Durkheim 1956 s 34) och definierar fältet där en generation ungdomar och en generation vuxna interagerar. Durkheim menade att undervisning handlar om utövande av inflytande från vuxna till ungdomar:

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for a social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined (Durkheim 1956 s 71).

Durkheims mål var att tydliggöra ett stabilt fungerande samhälle och han kritiserade individualistiska teorier av olika slag (Andersen 2003 s 81 ff). Jag använder mig av Durkheims begrepp sociala fakta; "den första och mest grundläggande regeln är att sociala fakta skall betraktas som ting" (Durkheim 1991 s 29). I förordet till den andra upplagan av *Sociologins metodregler* förtydligar Durkheim genom att förklara att ting, i detta fall, inte ska ses som materiella ting, de är annorlunda, men de har samma rang. Det handlar om att inta en viss tankeattityd, att gå utanför sig själv för att observera eller göra experiment, "gå från de ytligast belägna och mest omedelbart tillgängliga egenskaperna till de osynligaste och djupaste egenskaperna" (1991 s 9). I följande citat förtydligar Durkheim vad han menar med sociala fakta:

När jag fullgör mina åligganden som broder, make eller medborgare, när jag uppfyller de avtal jag gjort, fullgör jag de plikter som är definierade i lag och sedvänjor, utanför mig själv och mina handlingar. De kan stämma överens med mina egna känslor, och jag kan uppleva deras verklighet inom mig, men denna verklighet är ändå objektiv. Det är nämligen inte jag som skapat dem utan jag har fått dem genom uppfostran (Durkheim 1991 s 21 [original 1895]).

I den sista meningen ovan skriver Durkheim om uppfostran som ett sätt att föra över sociala fakta från en generation till en annan och jag uppfattar det han skriver om undervisning på samma sätt. Uppfostran och fostran tolkar jag som ett sätt att förmedla eller reproducera normer. Sociala fakta är enligt Durkheim sätt att handla, tänka och känna och de har den egenskapen att de existerar utanför de individuella medvetandena. Durkheim använder juridiska och moraliska regler, religiösa dogmer och ekonomiska system från sin samtid för att exemplifiera sociala fakta. Han beskriver hur dessa finns utanför individen, att de utgör ett imperativ och att de har en

tvingande makt som fungerar som påtryckningsmedel. Om man följer sociala fakta märks det lite eller inte alls, men om man bryter mot dem väntar olika slags motstånd. Brott mot rättsregler kan ge straff och brott mot moraliska regler kan exempelvis väcka löje eller få andra människor att ta avstånd (Durkheim 1991 s 21 ff).

Durkheim använde inte begreppet normer, men jag menar att det är möjligt att tolka det så att normer ingår i det större begreppet sociala fakta. Sociologen George Homans anser att sociala normer är det bästa exemplet på sociala fakta därför att normer, liksom sociala fakta, tvingar fram former av likartat handlande i specifika grupper. Men normen tvingar inte automatiskt. Homans anser att individerna följer normen om det är fördelaktigt för dem (Homans 1969 s 56-57). Nästa led i resonemanget om normer som sociala fakta är: "Sociala fenomen måste studeras från utsidan, som externa ting, helt enkelt därför att det är i den skepnaden de visar sig för oss" (Durkheim 1982 s 70). Detta förklarar hur jag vetenskapligt har möjlighet att utifrån studera sociala fenomen. Durkheim menade att mycket återstår för att definiera det inflytande som sociala fakta utövar och jag nöjer mig här med att göra en koppling mellan normer som en del av sociala fakta och fostran där vissa normer förs över från en generation till en annan.

## 4.2 Rättssociologi och normer

Rättssociologi är ett samhällsvetenskapligt ämne som enkelt uttryckt har relationen mellan rätt och samhälle som studieobjekt. Ämnet är tvärvetenskapligt vilket ger möjlighet att knyta samman forskning från en rad olika ämnen, men det ger också problem. 1998–2001 publicerades en rad artiklar om rättssociologiämnets identitet i den nordiska rättsvetenskapliga tidskriften *Retfærd*. Reza Banakar (1998) inleder debatten med att beskriva ämnet som ett styvbarn. Ämnet är å ena sidan dynamiskt, med nästan obegränsade forskningsmöjligheter och å andra sidan är det ett ämne som saknar egen identitet, ett ämne som fragmentiseras och har svårt att ackumulera kunskap. Banakar pekar på ämnets två föräldrar, juridiken och sociologin, där forskare inom juridiken fokuserar på individuella fall medan sociologerna intresserar sig för grupper i samhället och generella fenomen. Thomas Mathiesen (1998) svarar att det är den forskningsmässiga friheten som ryms inom rättssociologin som ger ämnet sin karaktär. Mathiesens poäng är att kreativitet och nya tankar har större möjlighet att födas när rättssociologen rör sig mellan rätten och samhället utan att vara låst i något av "moderämnenas" paradigm. Håkan Hydén (1999) bygger genom sin normteori en plattform som rymmer både juridik och sociologi och som samtidigt ger rättssociologin en möjlighet att ackumulera kunskap. Normer, bör enligt Hydén, vara rättssociologers gemensamma forskningsobjekt medan Mathiesen tycker att detta blir för paradigmiskt och styrande. Mathiesen undrar varför det ska vara just normer i fokus och menar att rättssociologiska studier lika väl kan utgå exempel-

vis ifrån maktbegreppet. Anne Hellum (2000) använder normbegreppet när hon jämför rättslära (Legal doctrine) i artikeln "Custom and local law in Zimbabwe and Norway". Begreppet "local law" använder Hellum för att beskriva de normer som finns i gränslandet mellan lagen och samhället. Forskning om normer är alltså centralt för Hellum och i studien som ligger till grund för artikeln konstaterar hon att en stark grupp i samhället har makt och möjlighet att driva igenom sina normer utan att dessa uttrycker alla gruppers intressen eller vilja. Det finns en ständig spänning i beteende och normer, mellan varat och börat. "Constant tension between behavior and norms, the *is* and the *ought*" (Hellum 2000 s 58). Hanne Petersen (2000) lyfter också fram normers betydelse och kopplingen till rättssociologi. Petersen menar att vi behöver en vision, alternativt tänkande, nya attityder och nya värden, på ett pragmatiskt sätt. Vidare skriver hon att ett rättssociologiskt bidrag till samhällsvetenskaplig forskning och gemensamt kunskapsbyggande kan vara att analysera vilka normer som har fungerat och vilka som kan fungera. Dessutom kan en rättssociologisk uppgift vara att redovisa *hur* vi får normer att fungera och människor att följa normerna under väldigt olika förutsättningar och i komplexa kontexter (Petersen 2000).

Mathiesen beskriver synen på relationen mellan rätten och samhället med hjälp av tre modeller eller perspektiv som har betydelse inom rättssociologin. Tvångsmodellen utgår ifrån människors beteende och det är den makt som finns i relationer mellan människor som ger samhällsstrukturen. Upplevelsemodellen utgår ifrån att beteenden kommer ur människors förståelse av varandra och här finns intresse för de små nyanserna i kommunikationen och interaktionen mellan människor. Med normmodellen beskriver Mathiesen den del av samhällsvetenskapen där människors uppfattning av omgivningens förväntningar styr deras beteende (Mathiesen 1973). Detta kan jämföras med Durkheims sociala tvång och Homans resonemang ovan. Måns Svensson skriver att, med normmodellen som perspektiv fungerar rätten och andra normer som bestämmande krafter i samhället och dessa normer har en förmåga att ändra samhället (Svensson 2008 s 34). Detta är också en utgångspunkt för denna avhandling.

Rättsregler är enligt Hydén en kategori av normer. Det är de normer som upphöjts till regler av någon form av lagstiftande organ. En norm kan alltså förstärkas och på så sätt upphöjas till rättsregel, men det är fortfarande en norm. Detta sker antingen genom att de som omfattas av normerna har gått samman och erkänt någon form av lagstiftande organ eller så har reglerna påtvingats uppifrån. Hydén skriver också om system och enligt honom blir ett system uppbyggt av normer som grundläggande beståndsdelar till ett handlingssystem. Normerna, samordnar våra mellanmänniskliga beteenden och sociala handlingssystem bildas. Normer är systembundna och beroende av de system de tillhör och de kan vara sociokulturellt, ekonomiskt, politiskt/administrativt eller naturligt bestämda (Hydén 2002 s 114). Jag tolkar det som att skolan kan ses som ingående i alla fyra systemen beroende på vad som ska diskuteras, analyseras eller studeras. Skolan är ett sociokulturellt system med olika sociala relationer och olika normer knutna till dessa relationer. Skolan är också ett ekonomiskt system med normer styrda av ekonomiskt tänkande som påverkar skolans organisation. Det

är också givet att skolan kan ses som ett politiskt/administrativt system med normer påverkade av politisk styrning samt av tjänstemän i central och lokal administration. Naturens lagar, med exempelvis tekniska normer, råder också i skolhusen och på skolgårdarna.

#### 4.2.1 Normen som utgångspunkt för analys

Hydén beskriver normen som en utgångspunkt för analys eftersom den ger möjlighet att väga in känslor, estetik och andra faktorer som annars saknas inom samhällsvetenskapen (Hydén 2002 s 272). Hydéns normvetenskap tar hänsyn både till system och aktörer. System och möjligheter kommer ur systemvillkor bestämda av strukturella faktorer och Hydén anger de sociokulturella, ekonomiska, tekniska och politiskt-administrativa systemen som jag exemplifierade ovan. Hydén bygger sin normmodell med tre baser för normer: vilja och värderingar, kunskap och kognition samt system och möjligheter (Hydén 2002 s 285). Modellen har tillkommit i samarbete med Per Wickenberg och jag använder begreppet *modell för analys av normer* för att skilja den från normmodellen som Mathiesen beskriver.

Viljan hänger samman med vilka värden individerna omfattas av och vilka motiv eller drivkrafter de har för sitt handlande. Drivkrafterna kommer ifrån personens inre samvete, vilken moral och etik personen bygger sitt handlande på eller om man påverkas av någon religion eller politisk åskådning. Kunskap och kognition påverkas av hur vi ser på världen. Detta påverkas i sin tur av vilken position vi har i samhället och genus, utbildning, etnicitet, ålder eller annat som påverkar vår utgångspunkt. Kunskap är, förutom den traditionella synen på bildning, också beroende av kommunikativ och social kompetens. Normvetenskapen är tänkt som en brygga mellan moraliska sedvänjor och normutveckling i samhället å ena sidan, och rättsliga förändringsprocesser å andra sidan (ibid). I denna avhandling blir detta å ena sidan hur rektorer praktiserar demokratiuppdraget i sin vardag till, å andra sidan, hur uppdraget är formulerat i bland annat skollag och förordningar. Rättssociologins forskningsuppgifter kommer enligt Hydén att inriktas på relationen mellan normer och handlingar eller beteenden på den samhälleliga nivån, och normvetenskapen blir ett analysredskap för att förstå handlingar eller handlingsmönster inom ramen för en samhällelig gemenskap, normerna och de normativa strukturerna. Med denna modell kan normer analyseras och jag kommer att använda den som ett av flera instrument för analys av avhandlingens resultat. Men modellen ger inte den tydliga definition om vad normer *är* som krävs för att kunna identifiera dem och därför går jag vidare med normens ontologi.

### 4.2.2 Normbegreppets ontologi

Svensson har ett fördjupat resonemang om normers ontologi, vad normer är, i avhandlingen *Sociala normer och regelefterlevnad* (2008 s 40 ff) och i samarbete med Hydén i artikeln *The concept of Norms in Sociology of Law* (Hydén & Svensson 2008). Det handlar om att skapa en rättssociologisk definition av normbegreppet, en definition som kan svara både mot sociologins och mot rättsvetenskapens behov. Svensson har gjort en ontologisk analys av normbegreppet utifrån de båda begreppen *essens* och *accidens*. *Essence and Accident* är titeln på en artikel av Irving M Copi (1954) som byggde vidare på Aristoteles idéer om de båda begreppen. Essenser beskriver ett tings väsen och det kan kopplas ihop med tingets existens. När ett ting förlorar alla sina essentiella attribut upphör det att existera. En bil behöver exempelvis motor, hjul, kaross, chassi och någon form av styrsystem för att vara en bil. Dessa essenser är gemensamma för alla bilar. En skrotad bil kan sakna en eller flera av essenserna, men det är fortfarande en bil. Accidenser är de attribut som beskriver individuella egenskaper hos tinget och de kan variera mellan tingen. Bilar finns i olika färger, olika former och de har olika egenskaper. Med essenserna kan vi identifiera att det är en bil. Med accidenserna kan vi kategorisera, förstå och förklara exempelvis en röd Ford Mondeo av kombimodell tillverkad 2001.

Syftet med att använda essensbegreppet är att det ger underlag för att definiera normbegreppet. Det leder till att de olika essentiella attributen kan analyseras och kritiseras var för sig och med hjälp av essenserna kan normer identifieras. Meningen med att använda accidenserna i ett normperspektiv är att de ger kunskap om hur man kan skapa olika kategorier för att bättre förstå normer. Sammantaget bidrar de båda begreppen till att skapa en öppenhet och bjuda in nya idéer och fler, eller andra, essenser och accidenser (Svensson 2008 och Hydén & Svensson 2008).

### 4.2.3 Normens essentiella attribut

Svensson förenar i sin avhandling Durkheims sociologiska perspektiv med Hans Kelsens rättspositivistiska perspektiv. Normer är enligt Durkheims teorier observerbara ting knutna till varat samtidigt som de enligt Kelsen, ur ett rättsvetenskapligt perspektiv, är bärare av normativa budskap knutna till börat. Svensson argumenterar för en definition av normer som kan passa båda dessa perspektiv vilket leder till följande definition av normernas essentiella attribut. De är: A) handlingsanvisningar som är B) socialt reproducerade och C) de utgör omgivningens förväntningar på det egna beteendet (Svensson 2008 s 45). Definitionen används i denna studie för att identifiera rektorers professionella normer.

A) Normer är handlingsanvisningar. Att normer är imperativ och därmed anvisar handlingar är själva meningen med normer och Nationalencyklopedins förklaring pekar på en allmänt spridd uppfattning om vad normer är.

**Norm** (latin *no 'rma* 'rättesnöre', 'regel'), handlingsregel, påbud om hur man bör handla eller om hur något bör vara beskaffat eller organiserat. (www.ne.se tillgänglig 2009-12-30)

Mattias Baier har gått igenom nio olika vetenskapliga ordböcker och de anger på olika sätt att normer är handlingsanvisningar (Baier 2003 s 35). I denna avhandling är de rättsliga handlingsanvisningarna, alltså uppdraget från staten, huvudsakligen beskrivit i kapitel två.

B) Normer är socialt reproducerade. Ett exempel på detta är Durkheims sociala fakta som existerar i samhället och som finns mellan människor. Jon Elster uttrycker det på följande sätt: "For norms to be social, they must be shared by other people" (Elster 1992 s 99). Wickenberg lyfter fram kommunikationens betydelse och menar att de normer som är rättssociologiskt intressanta uppträder i en social kontext. De har sociala samband, sociala effekter och de kommuniceras i en social gemenskap (Wickenberg 1999 s 292). Handlingsanvisningarna ska alltså vara kommunicerade och spridda i en social gemenskap för att leva upp till detta essentiella attribut. I denna avhandling betyder det att rektorers professionella normer reproduceras i verksamheten skola. Det kan ske genom kommunikation med andra rektorer av olika slag, genom utbildning av och för rektorer och via spridning av olika slags texter som anger vad skolan och rektorer bör göra. I kapitel tre behandlar jag forskning som anknyter till denna essens inom områden som skolkulturer, skolförbättring, rektorers relationer och rektorers kommunikation.

C) Normer utgör individens uppfattning av omgivningens förväntningar på det egna beteendet. Detta är en utbredd sociologisk utgångspunkt som bekräftas av flertalet av de nio vetenskapliga handböcker Baier hänvisar till enligt ovan (2003 s 35). Socialpsykologen Ragnar Rommetveit uttrycker det som ett socialt tryck mot individen (Rommetveit 1955). Det handlar alltså om kollektiva förväntningar som påverkar individen till ett korrekt eller kulturellt eftersträvansvärt beteende (Baier & Svensson 2009 s 70). I denna avhandling beskrivs detta kollektiva förväntanstryck på rektorer i kapitel tre. Förväntanstrycket kommer från elever, personal, föräldrar, förvaltningsledning, politiker i kommun och stat, media och dessutom från alla rättsliga normer som reglerar verksamheten.

#### 4.2.4 Normens accidentiella attribut

Accidenser är de attribut som beskriver olika individuella egenskaper hos normer. Med hjälp av accidenserna kan vi kategorisera, analysera och förstå de normer som identifierats med hjälp av essenserna och jag har valt följande begrepp: sanktioner, makt, ursprung, arena, och genus.

*Sanktioner* är viktiga när människor följer normer eftersom vi vill undvika andra människors ogillande. Om människor bryter mot de rättsliga normerna kan sanktionen bli böter eller andra påföljder och om människor bryter mot övriga, exempelvis sociala normer, kan det bli andra sanktioner. Vi människor vill undvika allt från höj-

da ögonbryn till social uteslutning. Normstyrt handlande stöds av sociala sanktioner som kan vara externa eller interna (Elster 1992 s 130). Externa sanktioner är de som kommer från andra människor och interna är de som kommer inifrån exempelvis de skam- eller skuldkänslor som vi vill undvika och som hindrar oss från att bryta mot en norm. En intern sanktion gör sig påmind då mobiltelefonen stängs av innan det viktiga mötet för att det skulle vara pinsamt att störa. Den externa sanktionen från irriterade kollegor gör sig påmind då man glömt stänga av telefonen innan mötet.

Sanktioner kan vara reaktioner som syftar till att upprätthålla beteendet eller normen (Baier & Svensson 2009 s 145). Baier och Svensson tar även upp begrepp som formella sanktioner, de som tillhör rättsreglerna och informella sanktioner, de som tillhör de sociala normerna. En naturlig sanktion kommer automatiskt och den behöver inte utdelas av någon. Följer du inte trafiknormer kan du krocka och om du inte följer normen ”du bör inte lägga handen på den varma plattan” blir sanktionen en brännskada. I avhandlingen studeras vilka interna, externa, formella eller informella sanktioner rektorer säger att de ”drabbas” av.

Begreppet *makt* används också som accidentiellt attribut i avhandlingen. Mathiesen menade att rättssociologiska studier kan utgå ifrån maktbegreppet, likaväl som det enligt honom, alltför styrande och paradigmatiske normbegreppet (Mathiesen 1998). Därför har jag valt makt som accidens men också för att maktspekten är förknippad med ledarskap. Det är svårt att göra en studie om rektorer utan att fundera på olika dimensioner av makt. Weber definierar, som jag tidigare beskrivit, makt som sannolikheten att få igenom sin egen vilja i en social relation trots motstånd (se 3.4). Mats Alvesson och Kaj Sköldberg har också skrivit om makt och de hänvisar till Michel Foucault som menar att makt inte har någon essens och att den inte låter sig mätas. Makt existerar bara i relationer och när den uttrycks i handling. Foucault intresserar sig inte direkt för den som har makt utan för makten som relation. Han menar att makten finns i stort sett överallt, den uttrycks i mikrosammanhang och kan inte avgränsas. ”Makten låter sig inte lokaliseras eller fixeras” (Alvesson & Sköldberg 2008 s 371). Som jag tolkar Foucault skapar skolan som institution ingen makt. Skolans roll är att organisera olika dominansförhållanden. Rektorer är chefer och ska leda enligt skolans olika styrdokument, lärare ska leda undervisning enligt samma dokument, elever har nioårig skolplikt och så vidare. Det centrala i Foucaults teori om makt är de olika maktrelationerna i detta. Dessa maktrelationer kan förstås utifrån de former och de tekniker som de kommer till uttryck i. Utövandet av makt är det viktiga och studier av de praktiker och tekniker som reglerar makten.

Persson beskriver i boken *Skola och makt* (2003 b) skolan som samhällstjänare och maktutövningen i skolan. Även Persson pekar på makt som en ömsesidig relation och tar liksom Foucault med motståndet som en faktor, alltid närvarande i maktrelationer. Olika aktörer försöker alltså påverka andras beteende. Det finns, enligt Persson, fem aspekter på makt i skolan. De är förbundna med varandra och det handlar om:

- En människoförflyttande maktutövning som försöker se till att elever är på rätt plats i rätt tid

- En kunskapsdefinierande maktutövning som bland annat förbinder inläring med belöningar
- En tidsorganiserande maktutövning med sociala tidtabeller
- En människodefinierande makt som sätter elever i förhållande till varandra för att kunna mäta och bedöma och sortera
- En människoförändrande makt som syftar till att förändra elevernas medvetande och personlighet, att frambringa ett visst handlingsmönster, anpassa barnet till de vuxnas system, handlingsmönster, tänkande, värderingar och moral (Persson 2003 b s 47–48)

För en normforskare har den femte punkten, ”makten som medel att förändra beteende”, direkt anknytning till normbildning och förändring av existerande normer. Perssons definition av makt som en ”relation mellan två eller flera aktörer där åtminstone den ena aktören försöker påverka den andres handlande och som gör detta mer eller mindre medvetet” (2003 b s 30) ska användas för analys av resultatet från denna accidens. Alla elever och alla som arbetar i skolor är dagligen involverade i en mängd olika maktrelationer. Makten som accidens används för att ta reda på kunskapen om maktens och motståndets mekanismer bland rektorer och hur de talar om detta samspel. Foucault och Persson har som jag tidigare beskrivit motståndet som en faktor i alla maktrelationer och Durkheim pekar på det motstånd som väntar den som inte följer sociala fakta. Jag låter frågan vara öppen om vilken betydelse makt har för normer och behandlar makt som ett accidentiellt attribut i denna avhandling och återkommer till detta i diskussionskapitlet.

Jag använder i min metod ytterligare tre accidentiella attribut för att i fokusgrupper prova rektorernas uppfattning om dem. De grundas inte i någon särskild i förväg vald teori, här handlar det istället om att ta reda på hur rektorerna förhåller sig till en viss accidens för att senare diskutera resultatet. En intressant accidens kan vara normens *ursprung* eftersom det kan leda till normens källa. I det här fallet vill jag ta reda på om rektorer vet när en ny professionell norm etablerades och om det finns en relation mellan regelstyrning, mål- och resultatstyrning och professionella normer. Normens *arena*, här i betydelsen platsen där normen kommer till uttryck, kan ha betydelse för att förstå normen. Jag vill veta om några av rektorernas normer är knutna till speciella miljöer alltså platser på eller utanför skolan. Brüde Sundin (2007) har skrivit om rektorers genuskontrakt och jag har valt genus som accidentiellt attribut för att försöka ta reda på om rektorns *genus* eller *kön* kan ha betydelse normbildning och för att kategorisera och förstå normer.

#### 4.2.5 Normers funktioner

Det är också intressant att jämföra normens funktioner (Baier och Svensson 2009 176 ff) med olika begrepp som ofta kopplas till ledarskap och i detta fall, specifikt



till rektorskap. Normer *reducerar komplexitet*, vilket betyder att vi kan handla efter våra normer när vi hamnar i nya situationer som liknar de gamla vi redan utvecklat normer för. Rektors uppdrag är mycket komplext. Det handlar till stora delar om ett nytt samhällsuppdrag och det är ofta svårt att falla tillbaka på: "så brukar vi göra". Om det finns eller utvecklas normer för rektors ledarskap borde komplexiteten i yrket minska. Normer *koordinerar* också *handlande* vilket innebär att det blir enklare om vi gör ungefär samma saker och följer samma normer. Det kan exempelvis vara viktigt att en del handlingar koordineras för gruppen rektorer så att professionella normer uppstår. De handlingar jag syftar på är de som kan förknippas med rätts-säkerhet ur ett likvärdighetsperspektiv, att lika fall ger ungefär lika utfall. Om koordination av handlandet i gruppen rektorer saknas kan en rättslig reglering leda till många olika tolkningar och många olika handlingar och myndighetsbeslut som inte är likvärdiga. Normer utövar makt, jämför med det tidigare resonemanget, och en annan aspekt är att de *distribuerar makt*. Det är lätt att se att en person som bötfälls eller sätts i fängelse är föremål för utövning av makt och man kan också se det som att de personer som reproducerar normer utövar eller distribuerar makt. Ett "skolexempel" på olika sätt att utöva eller distribuera makt skulle kunna vara följande olika normer: på denna skola bör de vuxna alltid bestämma, eller på denna skola bör eleverna alltid vara delaktiga i viktiga beslut. En annan av normens funktioner är att de *integrerar* och den kan skapa ett "vi rektorer" som ger tillhörighet till gruppen, eller så kan den skapa ett "vi personal på denna skola" eller till och med "vi alla på denna skola". Slutligen, den femte och kanske mest intressanta funktionen ur ett ledarskapsperspektiv, handlar om att normen fungerar som en brygga mellan varat och börat. Normen är handlingsanvisande:

Beroende på hur de bakomliggande värdena ser ut så kan normen som instrument både bibehålla stabilitet i samhället, men också medverka till förändring (Baier och Svensson 2009 s 183).

Den övergripande funktionen hos normen är då att *transformera värden till handlingar*. Denna femte funktion handlar, som jag tolkar det, om hur man går från tanke till handling. För denna studie av rektors normer handlar det då om hur rektorer beskriver att de går från idévärld till faktiska handlingar.

#### 4.2.6 Parallella normbildningsprocesser och normstödjande strukturer

Som avslutning på avsnittet om rättssociologi och normer beskriver jag ytterligare två begrepp som används i avhandlingen för att förstå normer. Karsten Åström har i avhandlingen *Socialtjänstlagstiftningen i politik och förvaltning: en studie av parallella normbildningsprocesser* (1988) undersökt rättens roll i ett implementeringsperspektiv. De rättsliga normerna i socialtjänstlagstiftningen, har i likhet med lagstiftningen inom skolans område ramlagskaraktär. Åström utgick ifrån Socialtjänstlagen, SoL (SFS 1980:620), Lag med särskilda bestämmelser om vård av unga, LVU (SFS

1980:621) och Lag om vård av missbrukare, LVM (SFS 1980:1243). Lagarna anger ofta mål som ska nås och värden som ska användas. Ett syfte med ramlagstiftning är att vaga regler ska konkretiseras efterhand som de tillämpas och detta leder ofta till tolknings- och tillämpningsproblem. I Åströms studie sker konkretiseringen genom prejudikat från de administrativa domstolarna, genom länsstyrelsernas och socialstyrelsens tillsynsverksamhet, socialstyrelsens allmänna råd och genom professionell utveckling. Sammantaget uppstår en normering som sker i genomförandet, i utförandet. Domstolarna preciserar genom prejudikat i enskilda fall, socialstyrelsen ger ut allmänna råd och anvisningar och kommunerna har sin egen normerande verksamhet i form av socialbidragsnormer. Studien visar att denna normering inte följer hierarkisk ordning där varje led är beroende av varandra. Åström kallar detta parallell normering eftersom de olika vägarna är relativt oberoende i förhållande till varandra. I praktiken så finns också förbindelser mellan normeringsvägarna så att de olika spårerna påverkar och påverkas av varandra (Åström 1988). Detta är intressant för denna avhandling eftersom skolans verksamhet styrs av ramlagar, Skolverket har tillsyn genom skolinspektionen och konkretiserar lagar genom allmänna råd. Samtidigt har huvudmännen, kommunerna, ansvar för genomförande och resurstilldelning. Allt detta ska tolkas och tillämpas av de professionella i skolan vilket borde innebära att den parallella normering som sker genom stat, Skolverket och kommuner ger olika resultat och flera olika parallella normsystem för tillämpning av lagen.

Wickenberg beskriver de *normstödjande strukturer* som han identifierat i samband med etablering av nya normer för miljöundervisning i ett skolområde. Stödet finns på flera nivåer: lokalt på skolan är det exempelvis intresserade elever, kollegor, föräldrar, en aktiv skollledning och nyckelpersoner som kommer till skolan för stöd till processen. På den kommunala nivån är policydokument, ekonomiska och personella resurser för utbildning och nätverksbyggande några exempel, och på den nationella nivån stödjer mål- och andra styrdokument, utbildning av lärare, miljönätverk, IT, läromedel och annat (Wickenberg 1999 s 462 ff). En fråga för denna avhandling är om, och i så fall vilka, normstödjande strukturer som finns för rektorers normbildning.

### 4.3 Forskning om normer

Långt ifrån alla handlingar är styrda av normer. Elster beskriver Durkheims samhällsvetenskapliga linje som *homo sociologicus* där människor knuffas framåt med handlingar styrda av sociala normer i motsats till Adam Smiths *homo economicus* som styrs av instrumentell rationalitet mot en förhoppning om framtida belöning. Elster menar att det är svårt att dra en gräns mellan dessa båda och veta när normer respektive rationalitet styr handlingar. Han för fram en teori om att den västerländska rationaliteten inte finns i alla kulturer och att rationaliteten i vissa sammanhang kan

vara ett resultat av socialisation. Elster menar att instrumentell rationalitet kan vara en social norm bland andra normer (Elster 1992 s 97 ff). En av normens funktioner är att den reducerar komplexitet, men samtidigt hamnar vi ibland i situationer där konkurrerande normer kan styra handlandet. Vad är det då som gör att vi följer den ena normen eller den andra? Enligt Elster spelar egenintresse och instrumentell rationalitet en stor roll, och hur det går till när normer aktiveras är en mycket komplex fråga. Socialpsykologerna Henk Aarts och Ap Dijksterhuis har studerat hur situationella normer uppstår och aktiveras i några situationer kopplade till särskilda miljöer, exempelvis hur man sänker rösten vid biblioteksbesök eller till och med vid blotta tanken på ett kommande biblioteksbesök. Situationella normer representerar den allmänna uppfattningen om hur vi ska handla i vissa situationer. Det vanligaste sättet att lära sig dessa normer är att studera hur andra människor handlar och sedan göra likadant. Denna teori utgår ifrån att människor vill bli uppskattade och undvika ogillande från andra människor. Det är omgivningens påverkan och förväntningar från omgivningen som skapar normen. Normen är observerad och inlärd i en social kontext och den kan också vara inlärd genom verbal kommunikation (Aarts & Dijksterhuis 2003).

En annan faktor som bidrar till att normer är svåra att studera är att de flesta normer inte är medvetna, de är internaliserade: "the operations of norms are at a large extent blind, compulsive, mechanical and unconscious" (Elster 1992 s 100). Rommetveit beskriver internalisering av en norm som en subtil förändring som uppstår när ett bestående socialt tryck gradvis upplevs som en skyldighet mot sig själv. Han ser det som en aspekt av socialisation (Rommetveit 1955 s 56). Tänker du medvetet på att du ska stänga av mobiltelefonen innan mötet eller gör du det omedvetet? Tänker du på att du bör köra bil på höger sida av vägen eller på att du bör sänka rösten när du kommer in i läsesalen på biblioteket? Om du gör något av detta omedvetet är det troligen en internaliserad norm som styr handlandet.

Icek Ajzen och Martin Fischbein är socialpsykologer och de har undersökt vad som ligger bakom handlingar i sin *Theory of planned behaviour* (Ajzen & Fischbein 1980, Ajzen 1991). De har empiriskt undersökt handlingar och deras samband med intentioner, attityd till beteendet, upplevd beteendekontroll och subjektiva normer. Ajzen och Fischbeins modell syftar till att förutsäga beteenden genom att empiriskt undersöka och mäta inom de nyss nämnda fälten. Detta har Svensson använt sig av i sina studier om hur starkt stöd de sociala normerna utgör för de rättsliga normerna: hastighets-, bältes- och nykterhetsbestämmelserna (Svensson 2008). Enligt Ajzen och Fischbein ligger intentionen närmst och föregår handlingen. Intentionen indikerar hur redo personen är att utföra handlingen och den baseras på de tre följande begreppen: I det första, attityden till beteendet, mäts i vilken grad handlingen värderas positivt eller negativt. I det andra, upplevd beteendekontroll, tar man reda på hur människor uppfattar sin egen förmåga att utföra handlingen. I det tredje, subjektiva normer, mäter man genom att studera det upplevda sociala trycket eller de förväntningar individen känner från omgivningen (Ajzen & Fischbein 1980, Ajzen 1991). *Theory of planned behaviour* är ett exempel som visar komplexiteten i vad

som styr handlingar och det är de subjektiva normerna, och det förväntanstryck som driver dem, som är mest intressant för denna avhandling.

Normer uppkommer enligt sociologen Göran Therborn ”därför att en uppsättning aktörers handlande har effekter också för andra aktörer” (1993 s 13). Therborn pekar också på att normer uppkommer genom att ett antal aktörer identifierar sig med ”en potentiell normkälla, med hennes eller hans (eller gruppens) uppträdande” (ibid). Det omvända, när normer försvagas, försvinner eller ersätts, ger Therborn tre huvudförklaringar till: För det första sker detta när det blir en förändring i handlingars betydelse för aktörerna så att en viss sorts normerande handlingar minskar i betydelse för normens förmånstagare. För det andra när maktförhållandena mellan normens måltavlor och normens förmånstagare förändras. För det tredje om eller när identifikationen med en given normkälla minskar (Therborn 1993 s 13). År 2002 skrev Therborn artikeln *Back to Norms*. Där delar han in normer i tre kategorier utifrån deras funktion för interaktionen mellan människor. Den första kategorin är de grundläggande, konstitutiva normerna (constitutive norms) som definierar handlingssystemet och aktörernas handlingar i detta system. Det är de grundläggande spelreglerna för hur man uppför sig, hur man talar, för vad som är värdighet, heder och vad som betraktas som social kompetens i gruppen. Den andra kategorin är de styrande, reglerande normerna (regulative norms). De kännetecknas av att de reglerar på vilket sätt aktörerna förväntas bidra till systemet eller till ett förväntat resultat eller till genomförande av uppgifter i gruppen. I denna kategori finns normer för arbetsplatser, men också familjenormer eller normer för andra grupper. Den tredje kategorin är de distributiva, fördelande normerna (distributed norms). Dessa anger hur belöningar, kostnader och risker fördelas i systemet. Therborn menar att normer är allestädes närvarande i alla sociala system, stora som små, men de tre normtyperna har olika social betydelse och olika dynamik. Det verkar som att ju mer internaliserad en norm är desto starkare reaktioner vid brott mot normen. Normer för hur man ska uppföra sig är djupt internaliserade och brott mot dessa normer ger ofta de starkaste reaktionerna, och därmed sanktioner, i form av uteslutning, bortstötning, motvilja eller till och med avsky. Brott mot de distributiva normerna kan framkalla känslor av orättvisa (Therborn 2002 s 870). Rektorernas arbete präglas på olika sätt av de tre normtyperna. Man kan tänka sig att: a) rektorerna vill vara förebilder för grundläggande, konstitutiva normer, för alla på skolan, b) att den professionella rektorsrollen skapas av de styrande, reglerande normerna och c) att de distributiva normerna fördelar återkoppling till lärare, schemaläggning eller lönesättning. Normer är, enligt Therborn, inte enkla regler, de förekommer i hierarkiskt ordnade system från de högsta övergripande principerna ner till normer som tillämpas i vissa situationer (ibid). Robert Axelrod har med hjälp av spelteori studerat hur sociala normer bildas, hur de bibehålls och hur en norm ersätter en annan. Han har kommit fram till att vissa normer snabbt förändras eller byts ut av andra. Axelrod gjorde datorsimuleringar av olika normer för att se hur de utvecklades och han använde något han kallade metanormer för att se hur andra, underliggande, normer upprätthölls. Han kom fram till att metanormer kan vara ett effektivt sätt att bilda en norm och därefter

skydda normen när den är etablerad (Axelrod 1986 s 1095 ff). Jag ser den så kallade portalparagrafen i skollagen (1985:1100 1 kap, 2 §) som en rättslig metanorm som styr skolans demokratiuppdrag i skollagen. Skollagstexten konkretiseras i flera steg, till läroplaner, till de kommunala skolplanerna för att slutligen konkretiseras och tillämpas som normer på varje skola. Det borde också gå att identifiera professionella metanormer som bildar, stärker och skyddar underliggande normer.

I artikeln *Demokrati som norm* hävdar statsvetaren Olof Petersson att ett demokratiskt samhälle behöver tre ingredienser: goda institutioner, goda ledare och goda medborgare. Petersson talar om politiska goda ledare, sådana som väljs och som kan avsättas av folket (Petersson 2003). Så fungerar det visserligen inte med rektorer men som ämbetsmän kan de avkrävas ansvar, vilket enligt Petersson är en viktig beståndsdel i demokratins beslutsprocess. Demokratins styrelseform grundar sig på att medborgarna samtycker och är delaktiga. Petersson menar att inget demokratiskt samhälle kan bestå en längre tid om inte invånarna accepterar demokratins grundnormer (ibid).

För en demokrati är normer viktiga på två sätt, inte bara vad de innehåller, utan också hur de kommit till. Det skulle vara självmotsägande att tvinga en människa att bli demokrat. Anslutningen till demokratins normer måste ske på grundval av inre övertygelse (Petersson 2003).

När man väljer att följa ett visst normsystem inskränker man delvis sin handlingsfrihet, man förbjuder sig att göra vissa saker. Demokratins kan ses som en överideologi som konkret kan innebära att man kan ha helt olika politiska uppfattningar, men ändå vara överens om hur konflikter ska lösas (ibid). Synen på demokrati som en överideologi i kombination med begreppet demokrati som norm innebär för mig att demokrati kan ses som en metanorm.

### 4.3.1 Förändringsagenter

Rektorers handlingar styrs av en mängd olika faktorer varav några beskrivits ovan och det är gruppens professionella normer som står i centrum för denna avhandling. Samtidigt kan man ställa sig frågan om individers betydelse för hur gamla normer förändras och hur nya bildas. Wickenberg studerade vilken betydelse engagerade nyckelaktörer hade för bildande av nya normer för miljöarbete i skolan. Dessa eldsjälar, eller inspiratörer, spelar först en stor roll vid introduktionen och etableringen av en ny tematik och därefter är de nyckelaktörer i den kommunikativa normbildningsprocessen. Nyckelaktörerna ser till att det normativa handlandet kommuniceras i organisationen (Wickenberg 1999 s 451).

Robert Ellickson, professor på Yale Law school, använder termen Change Agents (förändringsagenter) för de personer som först förmedlar nya normer. Ellickson menar att dessa personer har extra bra kunskap om normens villkor ur ett kostnad-nyttoperspektiv och att de gjort en rationell kalkyl där nyttan av att följa den nya normen överstiger kostnaden i det långa loppet. Alternativt till detta har föränd-

ringsagenterna suverän social kunskap om gruppdynamik eller en speciell begåvning som ger dem en stark konkret nytta av att normer förändras (Hechter & Opp 2001 s 35 ff). Omsatt till ett exempel i denna avhandlings kontext skulle en eldsjäl, inspiratör eller förändringsagent vara en enskild rektor som utmanar gamla normer, som vill hitta nya vägar och etablera nya normer. Nyttan i Ellicksons kostnad-nyttoperspektiv skulle kunna vara arbete för elevers bästa, för utveckling av skolan som lärande- och demokratisk arena. Kostnader för rektorn skulle kunna vara frustration och osäkerhet i organisationen.

### 4.3.2 Rättssociologisk normforskning

En stor del av forskningen på Rättssociologiska enheten vid Lunds universitet har inriktats på forskning om normer. Baier har gjort en översyn av normforskningsfältet och han delar in normforskning i tre delar i syfte att identifiera forskning om normer från olika discipliner (Baier 2009 b). Det finns: a) forskning om normer, om normers ontologi, begreppsdefinitioner och relationer till andra begrepp, b) empirisk forskning i normer, om olika enskilda normers förekomst, om deras utbredning och användning, c) forskning med normen som strategi eller metod, där förekomsten av normer kan säga något om andra fenomen. Förstår man förekomsten av normer, eller konflikter mellan normer för ett visst fenomen, kan man säga något om fenomenet. På så vis operationaliserar normen fenomenet som är det egentliga kunskapsintresset. Några exempel på rättssociologisk normforskning är: Per Wickenberg (1999) om normstödande strukturer med miljötematik i skolan, Håkan Hydén (2002) i boken *Normvetenskap*, Mattias Baier (2003) om relationer mellan norm och rättsregel i exemplet tunnelbygget igenom Hallandsåsen, Helena Hallerström (2006) om rektorers normer, Staffan Friberg (2006) om normbildningsprocesser genom brukarsamverkan, Marie Appelstrand (2007) om styrning och frivillighet med exemplet miljömålet i skogsbruket, Måns Svensson (2008) om sociala normer och regelbundenhet i samband med trafiksäkerhetsfrågor, Anna Sonander (2008) om att arbeta med barn som brottsoffer, Anna-Karin Bergman (2009) om normbildningsprocesser med exemplet Global Monitoring for Environment and Security och Lina Wedin (2009) om miljöanpassad offentlig upphandling.

Ett av problemen med denna forskning är att det inte funnits någon tydlig gemensam definition av normbegreppet att utgå ifrån. Detta har lett till att många av studierna haft en otillfredsställande definition av begreppet normer och detta har också försvårat arbetet med att ta fram en för rättssociologin gemensam definition och ett tydligare normbegrepp (Svensson 2008 s 39). Svensson (2008) och Hydén & Svensson (2008) har genom ontologisk analys kommit fram till normens nuvarande tre essentiella attribut som beskrivits ovan. Det behövs nu empiriskt arbete och forskningsmetoder för att *identifiera* normer med hjälp av essenserna på Rättssociologiska enheten. Det behövs också empiriskt arbete för att *analysera* och *förstå* normer med hjälp av accidentiella attribut. I denna studie prövas metoder baserade på teorier om

normens essenser och accidenser, och en fråga som uppstår är om det går att använda normen som strategi eller metod för att få mer kunskap om fenomenen ledning och demokratiuppdraget ur ett rektorsperspektiv.

### 4.3.3 Från teorier om normer mot undersökningen

Det finns en lång rad olika normer exempelvis tekniska, ekonomiska, situationella, konstitutiva, reglerande eller distributiva normer som styr människors handlingar. Denna avhandling fokuserar två kategorier av normer, *rättsliga normer*, alltså de olika rättsregler som styr skolans verksamhet och *professionella normer*. Avhandlingens definition av professionella normer är att dessa är en specifik del inom det större begreppet sociala normer. Professionella normer är genererade i ett professionellt system. Rektors professionella normer är genererade i verksamheten skola med de systemvillkor som gäller där. I detta kapitel har jag behandlat teorier om normer för att operationalisera det första ledet i forskningsfrågan ”vilka *professionella normer* för ledarskap ligger i rektorernas konkreta handlingar?”

Normbegreppets essentiella attribut, att normer är handlingsanvisningar som är socialt reproducerade och utgör omgivningens förväntningar på det egna beteendet, har använts i studien för att identifiera normer. De accidentiella attributen: sanktioner, ursprung, arena, genus och makt har beskrivits. De har tillsammans med Hydéns och Wickenbergs modell för analys av normer använts för att analysera och förstå de identifierade normerna. Det krävs empiri för att besvara forskningsfrågan ”vilka professionella normer för ledarskap ligger i rektorernas konkreta handlingar?” och i denna avhandling prövas metoder i växelspel med det rättssociologiska normbegreppet. Eugen Ehrlich skriver om den levande lagen som summan av de regler som styr det sociala livet. En övergripande rättssociologisk fråga är om *law in books* blir till *law in action* (Ehrlich 2002), eller för att uttrycka det med lundarrättssociologers ord blir skolans *law in books* till *norms in action*? (Svensson & Larsson 2009).

I det följande metodkapitlet beskrivs alla tagna steg för att visa hur de valda metoderna samspelar med det som beskrivits hittills. Det rättsligt reglerade uppdraget som behandlats i kapitel två är grunden för denna rättssociologiska undersökning och där har några av de rättsliga normer som reglerar verksamheten i skolan och bakgrunden till dessa beskrivits. De rättsliga normerna ger rektorer en mängd uppmaningar, rektor ska eller rektor *bör* som i denna avhandling också beskrivs som *handlingsanvisningar*, eller imperativ till rektorer. I kapitel tre har tidigare forskning om skolkulturer, framgångsrika skolor och betydelsen av rektorers kommunikation och relationer för ledning av skolor behandlats. Jag har också beskrivit att dessa rättsliga handlingsanvisningar och korstrycket från olika aktörer skapar *förväntningar* på hur rektorer bör handla och att dessa förväntningar är en nödvändig essens när normer bildas eller förändras. I kapitel tre finns även forskning och teorier om ledarskap. I det avsnittet visas mångfalden av begrepp för ledarskap och därmed sökandet efter nya vägar till olika former av effektivt ledarskap. Sammantaget visar den rättsliga

grunden och den tidigare forskningen på komplexiteten och på de många olika förväntningar som rektorer ska hantera i sin yrkesroll. En av normens funktioner är att reducera komplexitet och i kapitel fyra har teorier om normer beskrivits. Normteori används i avhandlingen för att identifiera professionella rektorsnormer och för att kunna studera relationen mellan professionella och rättsliga normer. Teorier om normer används också som ett analytiskt instrument att komma ”bakom” handlingarna, för att förstå de mekanismer som skapar normer, normer som styr handlingar. Ledarskapsbegreppen som beskrivits i kapitel tre är ofta mångtydiga och inte särskilt konkreta och normen kan vara *ett* sätt att komma nära ledarskapshandlingar och därmed fördjupa diskussionen och kunskapen om ledarskap. Med ett normperspektiv kan man lyfta problem till en kollektiv nivå och studera, analysera och förstå det som sker i skolor som exempelvis olika skolkulturer, normer hos elevgrupper, personalgrupper eller föräldragrupper. Normperspektivet erbjuder också en infallsvinkel med möjlighet att förstå ledarskap och rektorers ledarhandlingar.





---

# Metod

---

Syftet med denna studie är att undersöka om det finns särskilda professionella normer för rektorernas ledning av skolans demokratiuppdrag. I det förra kapitlet behandlades den teori som förklarar och definierar de begrepp som används när jag här beskriver de metoder som utvecklats och använts för att identifiera normer för att senare kunna analysera och förstå dem. I kapitlet redogörs för de metoder som använts för att få svar på de *grundläggande forskningsfrågorna*: Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare? Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar? och Vilka professionella normer för ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar?

Denna studie är inriktad på rektorerna och deras normer. Som jag beskrev i inledningen studerar jag inte elevers, personals eller föräldrars olika normer. Jag studerar inte heller konsekvenser eller effekter av rektorers normer eller vad som händer när rektorer handlar.

En teoretisk utgångspunkt i denna studie är att normer är sociala fakta, något som styr rektorernas handlingar, och därför behövde jag utveckla metoder för att synliggöra dessa normer. Jag har utgått ifrån följande definition av normens essentiella attribut att de är: *handlingsanvisningar* som är *socialt reproducerade* och de *utgör omgivningens förväntningar på det egna beteendet* (se 4.2.3). Jag har valt att arbeta med olika former av kvalitativa intervjuer för att komma nära rektorernas tankar och ge dem möjlighet att beskriva vad de gör och vad som ligger bakom det de gör.

Handlingsanvisningar är imperativ eller uppmaningar som i det här fallet riktas mot rektorer. Man kan hitta exempel på handlingsanvisningar riktade mot rektorer i rättsliga dokument, beskrivna som rektorer skall eller rektorer bör. De finns också uppmaningar till rektorer i andra texter, bland annat som resultat av utvärderingar som Skolverket eller Skolinspektionen gjort. Men vad innebär handlingsanvisningar för rektorerna själva? Jag inledde med att ta reda på vad rektorerna säger att de faktiskt gör för att leda sina skolor enligt skolans demokratiuppdrag. På så sätt skulle jag få fram en mängd exempel på individuella handlingar. Handlingen kan vara ett tecken på en bakomliggande norm och min ingång, det första steget för att identifiera en norm, har varit via handlingsanvisningen. Tanken var att söka mönster i de individuella handlingarna, att hitta handlingsmönster som gäller för en grupp rektorer.

rer. Olika handlingsmönster gav hypoteser om möjliga normer som sedan prövades i gruppintervjuer. Detta är själva poängen med normanalys, att problem kan lyftas till en kollektiv nivå, där det i detta fall är gruppen rektorer som är intressant.

I intervjuerna närmade jag mig den andra essensen, reproduktionen, alltså hur normer kommuniceras och sprids, genom att fråga hur rektorerna lärt sig vad de skulle göra, vem de samtalade med, vilken kunskap de tyckte att de hade om det speciella området och hur de fått denna kunskap. Det starka förväntanstrycket på rektorer, den tredje essensen, har jag beskrivit med hjälp av tidigare forskning (se 3.3). I intervjuerna kunde jag ta reda på mer precist varifrån olika förväntanstryck kom. Jag frågade, både individuellt och i grupp, specifikt inom de olika problemområdena hur rektorerna uppfattade omgivningens förväntningar på det egna beteendet.

Ett annat sätt att studera rektorers normer skulle kunna vara att observera och följa rektorer under en längre tid. Man kan då studera beteenden eller de handlingar som rektorer utför. Ett problem är att vissa normer sällan blir till konkreta handlingar. Jag utgår ifrån att det är en norm för de flesta rektorer att de bör hålla tal på sommaravslutningen. Denna norm styr handling endast en gång om året. Att rektorer bör göra klassrumsbesök verkar vara en norm enligt tidigare forskning. Samtidigt visar samma forskning att rektorer sällan utför handlingen att besöka klassrummen (se 2.8 exempelvis Ärlestig 2008). Observation för att söka normer skulle ta mycket tid, och dessutom är det svårt att komma åt vad som händer med rektorerna i kommunikationen. Det skulle krävas mycket tid och många tillfällen för att observera om en rektor handlar efter och reproducerar en norm. Reproduktionen av normen har kanske redan skett och det som då kan observeras är om normen kommuniceras och sprids vidare till andra rektorer. Ett annat problem med att observera skulle vara att man inte ser hur rektorerna upplever olika förväntningar på det egna beteendet eller hur rektorer väger förväntningars styrka mot varandra. Jag har också valt bort observation som metod eftersom jag menar att min påverkan på de processer som skulle studeras varit för stor. Jag har som rektor blivit observerad av en forskare under några arbetsveckor och under den tiden undvek elever, personal och föräldrar att ta upp sådana problem som annars var vanliga. Detta fenomen skulle göra det omöjligt att uttala sig om hur handlingarna är i vardagen och ännu mindre om de bakomliggande normerna, de normer som eventuellt styr handlingarna. På samma sätt skulle det vara med videofilmning eller ljudupptagningar. Dessa metoder skulle kunna ge tecken på normer eller tecken på att normens essenser existerar. Men det är svårt att via bild och ljud uppfatta individens handlingsanvisningar om de inte utför handlingen. Individen kan ju tycka att hon eller han ska göra en viss sak utan att de utför handlingen. Jag menar att olika former av intervjuer passar bäst för att identifiera normer i detta skede, med denna avhandlings syfte. Framtida forskning kan validera resultaten med andra metoder och genom detta blir också intervjumetoden validerad.

Ett av problemen med rättssociologisk normforskning är, som tidigare beskrivits, att det inte funnits någon tydlig gemensam definition av normbegreppet att utgå ifrån. Växelverkan mellan teori om normer och de metoder jag valt är centralt för

detta avhandlingsarbete när jag undersöker om de rättsliga normerna i skollag och läroplan blir professionella normer för rektorers ledning av skolans demokratiuppdrag. Det speciella med den metod jag utvecklat är att jag har återkommit till *samma* informanter under lång tid, med de första intervjuerna under hösten 2006 och de sista under hösten 2009. Temat har hela tiden varit det samma, att identifiera normer för ledningen av skolans demokratiuppdrag och att få underlag för analys och förståelse av normerna. I processen har det varit olika infallsvinklar, olika situationer, olika grupperingar och varierande fokus. Jag har analyserat och tolkat, dragit slutsatser, gjort nya hypoteser och fått ny förståelse efter varje intervjuomgång. Styrkan i metoden är att jag har kunnat återkomma till samma rektorer, flera gånger, på flera olika sätt. Genom detta arbetssätt har jag kunnat fördjupa och förnya förståelsen och jag har också kunnat bekräfta tidigare resultat i kommande intervjuer.

## 5.1 Skolledarperspektivet

Jag har många års erfarenhet av att arbeta i skolor som rektor. Detta ger ett särskilt perspektiv med sina forskningsmässiga för- respektive nackdelar. Mitt studieobjekt är rektorer och skolledarperspektivet har jag fått genom mitt arbete som rektor. Jag har jobbat i skolor i mer än tjugofem år, som lärare och som rektor. Detta påverkar naturligtvis min roll som forskare och därmed min studie. Jag har alltså inte möjlighet att vara objektiv, det har nog ingen forskare, och jag har strävat efter att hitta en metod som kunnat hjälpa mig i växlingar mellan närhet och distans i studien. Kan man genom intervjuer komma bakom rektorernas fasad? Här menar jag att det är lättare för en forskare med rektorsbakgrund att identifiera fasaden så att det går att komma bakom den. Olika yrken har sitt språk, sin retorik, och därför har jag valt att använda begrepp förknippade med normer för att försöka komma nära rektorernas handlingar, det de faktiskt gör. Dessa begrepp ger samtidigt en möjlighet till distans mellan mig som forskare och rektorerna eftersom normbegreppen inte är förknippade med rektorers vanliga professionella språk.

Om jag hade frågat rektorerna hur de *uppfattar* eller tolkar demokratiuppdraget fanns en risk att samtalet hamnat på en retorisk nivå. Det kunde ha blivit svävande svar om övergripande värden, där rektorerna skulle funderat över vilka svar som är de "rätta" eller vilka svar jag ville ha. Jag har därför använt en tydlig struktur i metoden, byggd på teorier om normer, för att jag är forskare med rektorserfarenhet och inte rektor i denna studie. Genom ett avstamp i frågan om vad rektorerna gör i sin roll som rektor för att verksamheten på skolan ska bygga på demokratiska värderingar, börjar de beskriva vad de faktiskt gör och inte det de eventuellt borde göra på ett retoriskt plan.

En annan möjlighet för forskare att få distans är genom egna erfarenheter från andra kulturer. Dessa erfarenheter kan göra forskaren mer sensitiv för bredare kulturella

variationer än bara de som gäller inom den studerade gruppen (Alvesson & Deetz s 188). Jag har i flera år arbetat i ett internationellt träningsprogram och genom detta har jag fått en god insyn i skola och skolledning i länder i Afrika, Sydamerika och Asien. Dessa olika internationella perspektiv tar jag med mig för att få distans till svenska rektorers berättelser om sin vardag. Jag strävar efter att ha en *kritisk udd* till det jag studerar genom hela arbetet. Jag behöver ifrågasätta det jag ser och hör och samtidigt arbeta med mina egna föreställningar för att nå bakom det jag tidigare tänkt och trott. Genom hela arbetet pendlar jag mellan närhet och distans och syftet med distansen är inte att jag försöker vara objektiv utan att jag försöker vara kritisk till det jag ser, hör, gör och tänker. Jag kan inte bortse ifrån de egna erfarenheter jag har från de otaliga observationer, samtal, utvärderingar och reflektioner jag själv gjort under mina yrkesår. Jag kommer att använda detta tillsammans med den empiri jag har för att kommentera, föra fram hypoteser och dra slutsatser med hjälp av den litteratur jag läst. Det är omöjligt att dra skarpa gränser för vad som grundas på min tidigare erfarenhet och vad som kommer fram genom den nya empirin eftersom mina erfarenheter finns med i bakgrunden när jag gör forskningsdesign, när jag intervjuar och när jag tolkar. Tanken om att ha en kritisk udd och att se och förstå ur olika perspektiv har funnits med mig genom hela arbetet.

## 5.2 Område och urval

Skolpolitikerna i Centrala skolförvaltningen i Lunds kommun avsatte år 2005 projektmedel för särskilda satsningar på några av målen i utbildningspolitiskt program för kommunen. Jag och en kollega, Lars Persson, fick året därpå centrala projektledarroller i kombination med forskarstudier och våra ordinarie tjänster. Min undersökning riktas mot de 14 rektorer som var ledare för de grundskolor som deltagit i det så kallade demokratiprojektet med mål som handlar om *demokratisk fostran, integration och mångfald* samt *ömsesidig respekt*. Det är viktigt att påpeka att jag studerar rektorernas roll i stort i vardagen och det är inte knutet till hur de leder ett särskilt demokratiprojekt.

### *Representativitet*

Rektorerna har i de flesta fallen inte själva direkt arbetat med genomförandet av de lokala projekten, men det kan betyda något för resultatet av denna undersökning att rektorer på något sätt, aktivt eller passivt, står bakom demokratiprojekten. Jag kontaktade därför samtliga rektorer för grundskolorna i kommunen vars skolor *inte* sökt projektmedel för att ta reda på varför de inte sökt. Jag fick svar från samtliga 23 och de svarade att de hade tidsbrist, andra projekt igång, och att de ville koncentrera sig på dessa först. De nämnde exempelvis projekt för att utveckla arbetet med elevers individuella utvecklingsplaner, utepedagogik eller miljö och hälsa. Det är därför svårt

att dra några slutsatser om hur representativa de fjorton rektorer jag intervjuat i fyra steg är, men det finns inget som tyder på att de skulle vara ”extra” intresserade av demokratifrågor.

#### *Beskrivning av rektorsgruppen*

De intervjuade rektorerna kommer från olika delar av kommunen, det är nio kvinnor och fem män. De är ledare för olika stora skolor, några med alla skolår från förskoleklass till skolår nio och andra med inriktning enbart mot de yngre eller äldre åren. Rektorerna har blandad pedagogisk grundutbildning som förskollärare (1), fritidspedagog (2), 1-7 lärare (2), lågstadielärare (1), mellanstadielärare (3) och ämneslärare (5). Nio av rektorerna hade gått eller gick den nationella rektorsutbildningen och två hade en annan längre ledarutbildning på högskola. Alla hade deltagit i olika former av kommunal rekryteringsutbildning, mellanchefsutbildning eller andra kortare ledarskapskurser.

### 5.3 Intervjuer i flera steg

Intervjuerna har skett i flera steg, med olika fokus, olika infallsvinklar och i gruppintervjuerna har det varit olika grupperingar, men det har hela tiden varit samma rektorer. Jag inleder med en starkt förenklad lista för att visa intervjuernas kronologiska ordning och för att ge en översiktlig bild av hela metoden:

- Pilotstudie hösten 2006, intervju med sex grundskolerektorer.
- Intervjuomgång ett i maj – oktober 2007, intervjuer med 14 grundskolerektorer med huvudinriktning på frågan: Vad gör du i din roll som rektor för att verksamheten på din skola ska bygga på demokratiska värderingar?
- Intervjuomgång två i januari – februari 2008, intervjuer med samma grundskolerektorer för att få djup med hjälp av ”Critical Incident Technique” inom sex identifierade problemområden.
- Fokusgrupper i maj – juni 2008, tre gruppintervjuer med samma grundskolerektorer i syfte att identifiera normer och få underlag för analys inom de sex problemområdena.
- Fokusgrupper i september – oktober 2009, tre gruppintervjuer med samma grundskolerektorer i andra grupperingar, ”Stimulated recall” utifrån rektorernas egna beskrivningar av en idealisk demokratisk rektor.

### 5.3.1 Pilotstudie

2006 genomförde jag en pilotstudie (Leo 2006) där jag intervjuade sex grundskole-rektorer, bland annat om hur de ledde arbetet med demokratiuppdraget rent praktiskt, hur de tolkade uppdraget, vilka möjligheter de hade att utföra det och hur de trodde att olika aktörer (elever, föräldrar och personal) såg på deras arbete med demokratiuppdraget. Resultatet av pilotstudien blev bland annat några övergripande rektorsnormer: förebildsnormen, närvaronormen, lyssnarnormen, tydlighetsnormen, möjliggörarnormen, möjlighetsnormen och bry-sig-normen (ibid).

## 5.4 Design för att få bredd i svaren – inför intervjuomgång ett

Huvudsyftet med den första individuella intervjuomgången var att få en bredd i svaren. Det handlade både om att få underlag för att identifiera normer och samtidigt ge möjlighet till att gå utanför det strikta normspåret för att hitta intressanta beskrivningar av handlingar och handlingsmönster som kanske inte styrs av normer. Inför intervjuerna till omgång ett i det fullskaliga arbetet konstruerade jag en intervjuguide som byggde på rektorernas ansvar för ledningen av skolans demokratiarbete. Detta ansvar beskrev jag för mig själv som ett koncentrat av ”skolans demokratiuppdrag” härledda ur skollagen och läroplanen Lpo94. Rektorer skall handla så att:

- 1) Verksamheten bygger på grundläggande demokratiska värderingar och värden: a) människolivets okränkbarhet, b) individens frihet och integritet, c) alla människors lika värde, d) jämställdhet mellan kvinnor och män, e) solidaritet med svaga och utsatta. Samt att alla som verkar inom skolan främjar aktning för varje människas egenvärde.
- 2) Handlingsprogram finns för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.
- 3) Arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas.

Frågorna skulle ge utrymme för att ta reda på *om* och i så fall *hur* rektorerna förhåller sig till den första, mycket vida, punkten ovan. Det innebär att frågorna är konstruerade för att få rektorernas berättelse om några av deras konkreta handlingar för att ringa in demokratiuppdraget. Jag ställde också frågor som direkt ansluter till punkterna 2 och 3. Syftet med den första frågan var att rektorerna skulle berätta om vad de faktiskt *gör* och inte vad de borde göra:

- Vad *gör* du i din roll som rektor för att verksamheten på din skola ska bygga på demokratiska värderingar?

Genom följdfrågorna: Hur gör du? När gör du det? Var är du när du...? Varför gör du det? skulle jag få mycket material för analys. På detta sätt kunde jag få exempel på handlingar som skulle kunna visa olika handlingsmönster. Detta skulle på sikt kunna indikera handlingsanvisningar för hur rektorer bör agera i olika situationer, *så bör rektorer göra*. Genom att fråga efter rektorernas kunskap hoppades jag närma mig den sociala reproduktionen för normbildning:

- Vilken kunskap bygger du ditt ledarskap för demokratiuppdraget på?

Följdfrågan: Hur har du lärt dig det? skulle kunna ge svar på var kunskapen om handlingen och den eventuella normen kommer ifrån. Jag var också nyfiken på om rektorerna skulle hänvisa till skolans styrdokument, lagar och förordningar, när de talade om vilken kunskap de bygger sitt ledarskap på. Material för att identifiera normens tredje essens, individens uppfattning av omgivningens förväntningar på det egna beteendet, fick jag med dessa frågor:

- Vilka *förväntningar* på dig i din roll som ledare för demokratiuppdraget känner du från personalen? Från eleverna? Från annat håll – föräldrar, media etc?

Det är en rättssociologisk fråga, att ta reda på om, och i så fall hur, ändringar i rättsliga dokument styr och påverkar praktiken. Läroplanspunkten Lpo 94, 2.8, rektor skall – ”upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera skolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteenden bland elever och anställda” flyttades *från* rektors ansvar i läroplanen (SKOLFS 2006:23). Men rektorers ansvar flyttades *till* den särskilda lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (Lag 2006:67) som tillkom samtidigt. Följande fråga ställdes utifrån det rektorer är skyldiga att göra rent juridiskt, nämligen att ansvara för att det finns handlingsprogram för skolans arbete:

- Vad har du i din roll som rektor gjort för att handlingsprogram finns för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden? Hur, när, var, varför?

Ett annat av rektorernas ansvar enligt Lpo 94, som också är direkt förknippat med skolans demokratiuppdrag, är rektorers ansvar för ”utvecklingen av skolans arbetsformer så att ett aktivt elevinflytande gynnas.” Denna punkt fanns inte med bland de ursprungliga ansvarerna utan tillkom 1997 (SKOLFS 1997:12). Denna politiska skärpning syftade enligt Ylva Johansson, den dåvarande utbildningsministern, till att göra skolan mer angelägen för eleverna. Det skulle bli mer inflytande över lärandet och inte bara strukturell demokrati genom elevråd (se 2.1.3). Följande fråga till rektorerna syftade till att få information om vad rektorerna gör efter denna skärpning i läroplanen:



- Vad gör du i din roll som rektor för att arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas? Hur, när, var, varför?

Slutligen ville jag ha rektorernas bild och beskrivning av en förebildlig demokratisk rektor. Syftet var att få en slags professionell idealtyp för att eventuellt kunna mäta mina resultat emot. Det handlade inte om att beskriva en existerande person, utan en idealisk rektor:

- Hur vill du beskriva den idealiska demokratiska rektorn?

Resultatet av denna fråga ledde till en särskild fokusgrupp som kom att bli den kronologiskt sista, och som beskrivs i 5.7.

## 5.5 Design för att få djup i svaren – inför intervjuomgång två

I min analys av den första intervjuomgången, inför intervjuomgång två, sorterade jag rektorernas svar efter likheter, olikheter och dilemman. Jag identifierade några områden eller teman som kan knytas till demokratifågor. Det var områden som rektorerna talade mycket om när de beskrev ledningen av demokratiuppdraget. När jag hittade likheter i rektorernas svar var de nästan alltid knutna till några gemensamma dilemmaområden och dessa sorterade jag in under sex teman. Olikheterna var också intressanta för de kan indikera normbrytare eller förändringsagenter som etablerar nya normer. Genom att hitta förändringsagenter eller normbrytare skulle jag också hitta normen, den som individen eventuellt startar, utmanar eller bryter emot. Dessa förändringsagenter är alltså intressanta av två skäl. Dels gör de något annorlunda och detta kan leda vidare till intressant utveckling och förnyelse av ledaruppdraget. Dels visar förändringsagenter eller normbrytare vägen till en existerande norm. För att komma djupare konstruerade jag ett sjunde tema om rektorer som förändringsagenter eller normbrytare.

### 5.5.1 Sju frågeområden

#### *1. Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen*

Detta tema utgår ifrån att rektorerna beskriver hur svårt det är att veta när de ska fatta beslut i den demokratiska processen, att få med allas åsikter, så att det inte blir för tidigt eller för sent. Detta tema tillhör det demokratiska ledarskapets kärna. Väntar rektorerna på kvalificerad majoritet eller är det den deliberativa demokratins starkaste argument som avgör? Kommer rektorerna att ta upp exempel där endast lärare är involverade eller tas hela personalgruppen, elever, föräldrar också med? Jag

lämnade öppet i frågorna för att ge rektorerna möjlighet att själv definiera vad de tycker är viktigt i den demokratiska beslutsprocessen.

## *2. Rektors närvaro i verksamheten*

Alla rektorer talar om att de vill vara synliga och närvarande i verksamheten. Är det för att få information om hur verksamheten fungerar, visa upp sig som förebilder, för att kontrollera undervisning, för att inspirera till nya metoder, för att elevernas rätt till inflytande ska stärkas? Jag ville fånga tankarna om detta och ta reda på vilket syfte rektorerna har med sin önskan om närvaro.

## *3. Rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter*

Detta tema kom fram hos alla rektorer på något sätt och i det ligger dilemman som ofta väcker starka känslor. Temat tar upp rektors roll i en organisation där det alltid finns olika åsikter och att dessa olika åsikter ska kunna finnas tillsammans sida vid sida. Den vidare frågan ska ge underlag för att svara på hur rektorer gör för att medla eller lösa konflikter som bygger på att individer eller grupper har olika åsikter. Detta tema handlar *inte* om kränkningar.

## *4. Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen*

Detta tema är direkt kopplat till Skollagen kap 14 a och hur rektorerna gör när kränkningar upptäcks på skolan. Det kan röra sig om en händelse då *en* eller *flera* elever känt sig illa behandlade av en lärare. Det kan också handla om en händelse då en elev känt sig illa behandlad av en annan elev eller grupp elever. I kommande djupintervju ges rektorerna möjlighet att berätta mer om hur de agerar förebyggande eller när kränkningar uppstått på skolan.

## *5. Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd*

Det finns några rättsliga normer som ska styra rektorernas handlingar inom detta område. En finns i den så kallade portalparagrafen i skollagen, en annan i grundskoleförordningen och en tredje som en punkt i rektors ansvar i läroplanen:

I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. (Skollagen (1985:1100 1 kap 2 §)

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 8 §.<sup>6</sup> Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas (Grundskoleförordningen 1994:1194 5 kap 1 §).

---

6 8 § Särskild undervisning skall inte ges en elev om den läkare som ansvarar för elevens vård avråder från sådan undervisning. Förordning (1997:599).

Resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör (Punkt 2.8, Rektors ansvar, Lpo 94).

Det är rektor som ansvarar för att genomföra en utredning om det finns signaler om att eleven kan vara i behov av särskilda stödåtgärder. Denna fråga hade jag inte med i den första intervjuomgången, men när rektorer beskrev vad de gjorde kom frågor om särskilt stöd och problemet med prioriteringar upp. Frågan är alltså hur rektorerna gör inom detta fält, hur de skaffar kunskap för underlag till beslut och hur de prioriterar.

#### 6. Rektorer och "en skola för alla"

Rektorer beskrev i den första intervjuomgången dilemman som att föräldrar, lärare eller klasskamrater vill ta bort elever som på olika sätt stör i en klass. Det handlade också om att lärare inte vill eller säger sig kunna ha en elev med behov av särskilt stöd i klassen, att föräldrar vill göra klassplaceringar eller liknande. Det behövdes mer information om hur rektorerna balanserar mellan begrepp som exempelvis "individens frihet och integritet", "alla människors lika värde" eller "solidaritet med svaga och utsatta".

#### 7. Vad gör du i din roll som rektor som inte alla andra rektorer gör?

Det sjunde temat skiljde sig, som jag tidigare beskrivit, från de övriga. Syftet var att hitta förändringsagenter eller normbrytare och därmed intressanta handlingar och eventuella normer. Om exempelvis en rektor svarade jag gör si, kunde det indikera att många rektorer gör så och att jag var en rektorsnorm på spåren.

### 5.5.2 Frågeteknik för att få djup i intervjuomgång två

Inom temana utspelades *kritiska händelser* som rektorerna måste hantera på olika sätt. För att tränga djupare in i dessa områden behövde jag en metod som gav mig möjlighet att dels hålla kvar den kritiska udden och som också kunde ge mig möjlighet till tolkning utifrån olika perspektiv. Jag valde en intervjuteknik där rektorernas *egna* observationer stod i centrum. Intervjurunda två syftar alltså till att, med hjälp av Critical Incident Technique, gräva djupare i rektorernas praktik och i deras tolkning och förståelse av demokratiuppdraget. Critical Incident Technique (CIT) började utvecklas på 1940-talet av John Flanagan och den användes ursprungligen för att ta fram vad som krävdes för att bli en bra pilot (Butterfield et. al. 2005 s 477). Jag använder metoden för att komma nära rektors handlingar. Rektorer har, precis som andra yrken, sina specifika, kritiska situationer som avgör om han eller hon lyckas eller inte med det han eller hon gör i sitt arbete. CIT har utvecklats och använts på olika sätt under de senaste 50 åren och Flanagan var öppen för detta i sin beskrivning av tekniken:

It should be emphasized that the critical incident technique does not consist of a single rigid set of rules governing such data collection. Rather it should be thought of as a flexible set of principles which must be modified and adapted to meet the specific situation at hand (Flanagan 1954 s 335).

Jag har skräddarsytt CIT för att passa denna studies syften och jag har skapat en frågemodell i fem punkter som jag använde i temana för att få underlag från rektorerna som kan ge svar på mina forskningsfrågor. Frågemodellen baserad på Critical Incident Technique anpassades till följande frågor:

1. Situation:
  - Kan du ge en kort beskrivning av händelsen/situationen? (Vem var med, vad hände, hur och varför hände det?)
2. Önskat resultat:
  - Vad ville du uppnå? (Vilket syfte hade du med aktiviteten? Vad förväntades de olika aktörerna uppnå?)
3. Nödvändigt beteende:
  - Hur gjorde du för att det skulle bli som du ville?
  - Vad var betydelsefullt, stödande eller hindrande?
4. Effekter:
  - Vad ledde det fram till, vad blev resultatet? (Vilka effekter tror du händelsen fått för eleven/läraren/föräldern/dig)
  - Har det lett till förändrat beteende efter situationen?
5. Frekvens:
  - Hur ofta är du i situationer som liknar denna? (dagligen, varje vecka, månad)

Frågetekniken skulle också ge mig underlag för att ta reda på hur rektorerna omvandlar detta till konkreta handlingar och för att identifiera olika professionella normer som påverkar rektorerna, men också ge möjligheten att hitta handlingar som inte är normstyrda.

## 5.6 Design för att identifiera normer i fokusgrupper – inför intervjuomgång tre

Rektorernas svar från intervjuomgång två sorterade jag in i ett analyschema som skulle ge mig möjlighet att identifiera professionella normer. Analyschemat bygger på normens tre essenser, att normen definieras av att den är en *handlingsanvisning*, den är *socialt reproducerad* och den beskriver *omgivningens förväntningar på det egna beteendet*. I kolumnen för handlingsanvisningarna placerade jag rektorernas svar på vad de *gör*, det jag tolkade som *imperativ* för rektorerna.

Om rektorerna utför liknande handlingar har jag hittat handlingsmönster. Om rektorerna sedan i nästa steg svarar, ja – så bör rektorer göra, då har jag hittat en handlingsanvisning som är generell för en grupp rektorer. Under social reproduktion hamnade utsagor om de olika sorters kommunikation rektorerna tog upp, kommunikation som kunde visa på en eventuell norms sociala reproduktion. Det handlar om att ta reda på om handlingen är spridd och kommunicerad. I kolumnen för förväntningar placerade jag helt enkelt det som rektorerna själv beskrev att det förväntades av dem från olika håll. I analyschemat nedan finns ett exempel på en rektors svar inom ett av temana:

<b>Temat Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen</b>			
	Handlingsanvisning	Social reproduktion	Omgivningens förväntningar på det egna beteendet
Rektor 1	Att få en helhet för eleverna, att se att ämnena inte är enstaka händelser, mycket hänger ihop.  Alla är närvarande och vi fick ihop en arbetsgrupp som vi jobbade med då under våren för att lägga fram grunderna för det här. Innan vi gick till sommarlov den våren hade alla fått yttra sig.	Kommunicerar, demokrati handlar om att kommunicera med elever, personal, föräldrar, politiker, med mina chefer. Man utgår i kommunikationen för att informera och ta in åsikter.  Vi pratar ofta om det i ledningsgruppen och vi går tillbaks till styrdokumentet.	De (lärarna) förväntar sig att jag ska kunna svara på de frågor de har. Jag ska kunna lösa problem och berätta hur det ska vara vilket jag inte alltid tycker är demokrati.  Då får man plocka fram dokumentet. Det är en stor förväntan på oss i skolledningen om hur man ska förhålla sig och hur man ska tolka olika saker.

Jag hade vid det här laget ett stort material med individuella svar från två intervjuomgångar. Genom arbetet med att lägga in materialet i analyschemat framträdde tecken på existerande normer av olika slag. Jag fick mycket material som jag tolkade som handlingsanvisningar eller imperativ för rektorerna. Rektorerna uttryckte att förväntanstrycket var starkt. Däremot fick jag inte lika mycket information om hur den sociala reproduktionen för normer gick till. Normer finns i grupperns handlande och därför blev nästa steg att intervjua rektorerna i grupp. Genom gruppintervjuerna, fokusgrupperna, ville jag få en chans att ta reda på om det som verkade vara handlingsanvisningar verkligen var något rektorer bör göra. Jag ville också få en möjlighet att kontrollera giltigheten i de förväntningar som rektorerna uttryckt. Slutligen skulle jag genom fokusgrupperna testa de utsagor jag fått om social reproduktion och ge gruppen tillfälle att lägga till och dra ifrån inom alla områden.

### 5.6.1 Tankar inför fokusgrupperna

Fokusgrupper kan ha problem med att resultaten inte är generaliserbara. Edward Fern (2001) anser att tre principer måste följas för att få resultat som går att generalisera från fokusgrupper. Respondenterna som rekryteras ska vara representanter för en relevant population inom området som ska undersökas. Antalet respondenter i en grupp ska vara tolv som flest, helst mellan fem och nio personer. Respondenterna

ska vara rekryterade oberoende av varandra för att få heterogenitet och en spridning i svaren. I min undersökning är rektorerna från en relevant population och det finns en homogenitet genom att de har samma yrke och uppdrag. Jag valde mindre grupper på fyra till fem personer för att ge alla utrymme och möjlighet att svara. Grupperna var heterogena i det att individerna har olika ålder, kön och utbildningsbakgrund. Rektorerna leder olika stora skolor och de har olika lång erfarenhet av pedagogiskt arbete och ledning. Detta leder till att jag påstår att jag kan dra slutsatser om en större grupp rektorer och inte bara slutsatser som är giltiga för de rektorer som deltagit i fokusgrupperna (jämför Fern 2001 s 124 ff).

Grupptruck är en faktor som påverkar svaren i fokusgrupper. Personer kan överdriva eller hålla tillbaka sina åsikter eller synpunkter. I mitt fall har jag två individuella intervjuer med samtliga deltagare i fokusgrupperna att falla tillbaka på. Jag behöver dels tolka och analysera själva fokusgruppens svar och också relatera till vad individen sagt i våra tidigare intervjuer. Ett exempel på detta är när det fanns konsensus i en fråga. Grupperna kom ofta fram till konsensus, men det kan finnas personer som är tysta, passiva och inte vill bryta mot den allmänna uppfattningen i en fråga som kan uppfattas som kontroversiell. I några frågor noterade jag detta. Jag letar efter normerna och de finns i den allmänna uppfattningen, i det flera rektorer gör, i det som går att generalisera. Samtidigt är det som jag tidigare beskrivit intressant att identifiera förändringsagenter eller normbrytare, dels för att detta gör själva normen tydligare, men också för att de kan visa nya vägar.

Min bakgrund som rektor spelar naturligtvis roll även i dessa intervjuer. För att kunna ställa följdfrågor som knyter an till temat och som fördjupar svaren måste samtalsledaren kontinuerligt analysera det som sägs i gruppen. Som rektor är jag bekant med området och delade i viss mån den verkliga rektorerna beskriver. Samtidigt som jag analyserar för att ställa följdfrågor måste jag vara försiktig så att jag inte med ord eller kroppsspråk visar vad jag själv tycker. Richard Krueger menar att samtalsledaren bör smälta in bland respondenterna, bli accepterad och hon eller han ska kunna relatera till gruppen (1988 s 73). Mitt perspektiv handlade snarare om att se till att hålla forskarperspektivet och den kritiska udden genom alla intervjuerna.

Jag använde olika teknik i mitt lyssnande. Några av dessa beskriver Fern (2001 s 81 ff) och jag vill lyfta fram ett par exempel för att förtydliga förhållningsättet under intervjun. *Nonreflective listening* innebär att samtalsledaren bekräftar den som talar med hummanden eller nickar. Denna "icke tillbakasyftande" teknik stödjer både de blyga och de som vill dominera samtalet. Bekräftelsen leder till djupare samtal och problemet för samtalsledaren blir att avbryta när gruppen behöver byta fokus. Under reflexivt lyssnande, *reflective listening*, är samtalsledaren mer aktiv och tekniken syftar till att klargöra uttalanden. Samtalsledaren kan helt enkelt be respondenten förtydliga genom att säga, hur menar du? Samtalsklimatet i fokusgrupperna var sådant att rektorerna oftast frågade varandra för att få klargöranden direkt om de ville förstå bättre. Andra sätt att få klargöranden är att upprepa vad någon nyss sa, eller att summera en tankegång för att ge respondenten möjlighet att korrigera eventuella

missförstånd. Jag använde också *summering* för att markera att det var tid att byta frågeställning eller för att ge andra gruppmedlemmar chansen att fortsätta.

### *Information till rektorerna*

Jag inledde arbetet med att konstruera intervjuguiden (se bilaga 3) med att sammanställa citat från de individuella intervjuerna i omgång två. Det var både citat som var motsägelsefulla och de som var generella inom varje tema. Därefter konstruerade jag en guide för vart och ett av de sex temana plus den sjunde, speciella frågan, och redigerade så att rektorerna bara skulle ha ett tema framför sig i taget. Syftet med detta var att synliggöra tidigare individuella åsikter så att gruppen hade uttalanden att relatera till och att snabbt få igång diskussioner i gruppen. Syftet var också att tydliggöra frågeställningarna i skrift och därmed underlätta min roll som samtalsledare. Min roll blev att introducera frågeställningarna i respektive tema, ställa följdfrågor och fördela ordet. Jag såg till att alla kom till tals och jag frågade medvetet även de som ibland var tysta om deras tankar inom temat.

När personer intervjuas i grupp har de ofta svårt att lyssna på övriga samtidigt som de måste tänka på vad de ska säga. Man övar vad man ska säga för sig själv och det stör lyssnandet. Det händer också att personer glömmet vad de vill säga medan de väntar på ordet (Fern 2001 s 21). I detta avseende menar jag att det är en fördel med att deltagarna i gruppen har en gemensam bas. Rektorerna i respektive grupp kände varandra till namn, några hade arbetat tillsammans och några ingick i samma ledningsområde. Detta gav en trygghet i fokusgrupperna och i samtalen, samtidigt som antalet på fyra till fem i varje grupp gav var och en en möjlighet att komma till tals utan att behöva vänta alltför länge. Jag menar att trygghet i en struktur för samtal ger möjlighet till större dynamik i innehållet i samtalen. Detta visade sig i att deltagarna i alla grupper ofta ställde följdfrågor till varandra. Ofta flöt samtalen mellan gruppmedlemmarna utan att jag behövde leda gruppen tillbaka till ämnet. Alla var koncentrerade och fokuserade på samtal inom det tema vi för stunden behandlade. Frågeställningarna i gruppintervjuerna utgick helt från analys-schemat efter intervju-omgång två med de tre essenserna för varje tema. Jag konstruerade en turordning så att de tre grupperna tillsammans skulle täcka vart och ett av de sju områdena två till tre gånger, eftersom jag visste att vi inte skulle hinna med alla teman i varje grupp. För att tydliggöra metoden redovisas här ett tema direkt taget från intervjuguiden för att synliggöra det material som gav innehåll i samtalen och varje temas inriktning:

#### **Handlingsanvisning**

Många av er är tillgängliga och väljer att aktivt besöka platser där elever och personal rör sig. De flesta talar om att ni vill besöka klassrummen.

– *Öppen dörr och personalen här, en hel del elever som passerar. Det är mycket närvaro för mig.*

– *Varje dag jag är här är jag i matsalen för det är ett ställe där det händer mycket.*

– *Jag har en struktur så jag valde att följa en klass under en dag. Då ritar jag in i min almanacka, en gång per månad.*

○ Bör rektorer vara närvarande där personal och elever rör sig?

○ Bör rektorer göra klassrumsbesök?

### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

– *Var skola har sitt klimat. Jag känner att närvaron i klassrummet, det är lärarens territorium.*  
– *Det förväntas att man ska veta allting, hur verksamheten är, hur det är i klassrummet, hur lärarna fungerar. Men man ska helst inte ha varit där.*  
– *Det finns en förväntan på att jag ska vara fysiskt närvarande mycket mer, ända in i klassrummet vilket jag inte lyckas med speciellt bra.*

○ Kan ni beskriva förväntanstrycket som ligger på er inom detta tema? Varifrån kommer det, vad förväntas ni göra?

Det verkar finnas ett inbyggt dilemma i detta med att personalen vill ha närvaro för att få bekräftelse samtidigt som närvaron ger er bedömningsunderlag för lönesättning.

○ Är det ett dilemma?

○ (om det är det) Hur hanterar ni rektorer dilemmat mellan bekräftelse kontra bedömning vid klassrumsbesök?

### **Social reproduktion**

○ Hur har ni lärt er hur ni ska vara närvarande som rektorer?

○ Har ni sett hur andra rektorer gör när de rör sig på skolan, hur de genomför klassrumsbesök?

○ Pratar ni om detta i era ledningsgrupper eller med andra rektorer?

Under samtalets gång tillkom följdfrågor både från mig och från rektorerna i respektive fokusgrupp.

## 5.7 Design för samtal om normer för idealiska demokratiska rektorer – inför intervjuomgång fyra

Den fjärde intervjuomgången bygger helt på resultat och analys av frågan *hur vill du beskriva den idealiska demokratiska rektorn?* från den första intervjun. Syftet var att identifiera några övergripande professionella normer för demokratiuppdraget med hjälp av de tre essenserna, men framförallt för att få underlag för att förstå dessa normer med hjälp av några av normens accidentiella attribut. I intervjuomgång tre, den första fokusgruppsomgången handlade det om att gå på djupet inom vissa områden med några mer specifika normer. Denna intervjuomgång tar ett steg tillbaka för att hitta mer generella professionella normer.

Varje fokusgrupp inleddes med att jag gick igenom de tre tidigare stegen och att jag mycket kortfattat redogjorde för den teori om normer som jag bygger frågorna på. Metoden gick ut på att fokusgruppen först, tillsammans, fick välja tre av nio handlingsanvisningar. Handlingsanvisningarna är härledda ur rektorernas individuella svar om hur en idealisk demokratisk rektor ska vara. Orsaken till att fokusgruppen skulle arbeta med tre handlingsanvisningar var att det skulle bli fokus och djup i samtalen. Det handlade också om att rektorernas samtal, vägen till valet, skulle ge information om hur de tolkade begreppen när de nu såg dem i ett nytt sammanhang. Alla rektorerna hade ju inte med alla handlingsanvisningarna i de individuella intervjuerna. Rektorerna fick varje handlingsanvisning på en separat pappersremsa så det fanns ingen rangordning av anvisningarna:



- Rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner
- Rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga (få långsiktighet genom att förankra och låta saker ta tid)
- Rektorer bör ha god självkänedom, (reflektera, veta sina starka och svaga sidor)
- Rektorer bör lyssna på alla (vara lyhörd, söka upp, bjuda in)
- Rektorer bör våga ta beslut
- Rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande
- Rektorer bör vara ödmjuka och prestigelösa
- Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet
- Rektorer bör vara närvarande och synliga

När fokusgruppen valt ”sina” tre handlingsanvisningar ställde jag först frågorna för att få underlag att identifiera normer.

Frågan som leder till att ta reda på om det verkligen är en handlingsanvisning för hela gruppen lyder: *Är rektorer bör ...* (exempelvis: vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner) *en handlingsanvisning för dig i din roll som rektor? Är det så rektorer bör göra?*

Den sociala reproduktionen söktes genom huvudfrågan: *Var eller varifrån har rektorer lärt sig att de bör...* (exempelvis: vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner)? Detta följdes upp med direkta frågor som: *Är det kommunicerat eller spritt mellan rektorer?* för att ta reda på om det är reproducerat inom den egna rektorsprofessionen.

Den tredje huvudfrågan, den som behövs för att identifiera omgivningens förväntningar på det egna beteendet, lydde helt enkelt: *Varifrån kommer förväntningarna på att rektorer bör* (exempelvis: vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner)?

Nästa steg var att ställa frågor för att få underlag till att analysera identifierade normer. Jag visar frågemetoden med hjälp av den matris jag främst använt för att sortera svaren från fokusgrupperna. De intervjuade rektorerna hade också matrisen framför sig för att kunna följa med och för att underlätta ett gemensamt fokus.

Exempel på frågor till en av handlingsanvisningarna <i>Rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner</i>	
<b>Essentiella attribut</b>	
Handlingsanvisning	<i>Är rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner en handlingsanvisning för dig i din roll som rektor, så bör rektorer göra?</i>
Socialt reproducerad	<i>Var eller varifrån har rektorer lärt sig att de bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?</i>
Omgivningens förväntningar på det egna beteendet	<i>Varifrån kommer förväntningarna på att rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?</i>

<b>Accidentiella attribut</b>	
Sanktioner	Vad händer om rektorer inte är tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner? Kan rektorer "drabbas" av något eller straffas på något sätt?
Ursprung	Har rektorer alltid haft denna handlingsanvisning? Om inte, när kom den?
Arena	Finns det särskilda arenor eller platser där rektorer är tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?
Makt	Hur ser rektorer på makt i förhållande till att vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?
Genus	Har rektorers genus/kön någon betydelse för hur rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?
<b>Modell för analys av normer</b>	
System/möjlighet	Finns det saker i rektorers vardag som underlättar eller gör det svårt för dem att vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?
Värde/vilja	Varför bör rektorer vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?
Kunskap/kognition	Vad bygger rektorer sina uppfattningar på om att det är viktigt att vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner? Vad kan rektorer om vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?

Jag ville också undersöka om rektorers *erfarenhet som ledare* eller om deras *utbildningsbakgrund* kan ha betydelse för normbildning eller för vilka olika normer rektorer styrs av. Därför la jag till följande frågor i intervjuerna:

Erfarenhet (som ledare)	Har rektorers ledarerfarenhet betydelse för hur rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?
Utbildningsbakgrund	Har rektorers utbildningsbakgrund betydelse för hur rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner?

## 5.8 Vetenskapsteoretiska perspektiv

Inför och under studien fanns det en rad överväganden och kritiska punkter att ta ställning till. En fråga handlar om hur man bäst kan konstruera metoder som stämmer med avhandlingens syfte och för att få svar på forskningsfrågorna. Den egna bakgrunden som rektor med den förförståelse och de förutfattade meningar som fanns måste hanteras. Det faktum att rektorerna beskriver sina handlingar, det de säger att de gör, är också en kritisk punkt. Här beskrivs de metodologiska och vetenskapsteoretiska perspektiv som använts i studien.

### 5.8.1 Realism och pragmatism

Realism beskriver den observerbara världen, men också vad som finns bakom de yttre skeendena. Roy Bhaskar förespråkar i *A Realist Theory of Science*, som först

publicerades 1975, en forskningsprocess som går ut på att utveckla och förbättra de begrepp som forskare använder för att förstå de mekanismer som de studerar. Bhaskar menar att den grundläggande principen för vetenskapsfilosofin realism är att den genom sin metod ger oss tillgång till strukturer som existerar oberoende av oss i vad han kallar transcendental realism (Bhaskar 2008). Med ett realistiskt perspektiv går det att beskriva exempelvis normernas värld med en begreppslig ram, men att observera räcker inte för forskare, vi behöver samspela med de eller det vi studerar. Den pragmatiska realismen har som målsättning att upptäcka dolda mönster bakom det som synes ske och den förutsätter att mönstren finns i verkligheten, fast dolda och icke observerbara. Svårighet för forskaren är att avslöja dolda mönster eller dolda tendenser vilket gör det nödvändigt att återskapa det dolda i ett annat medium.

Översatt till detta arbete blir detta att jag av olika skäl, som jag tidigare beskrivit, inte kan studera rektorers handlingar eller normer på plats när rektorerna utövar sitt uppdrag. Jag försöker därför närma mig rektorernas handlingar, det de gör, genom rektorernas egna beskrivningar av konkreta situationer. Jag har gjort intervjuer i olika steg med olika inriktning för att återskapa de situationer eller interaktioner rektorerna har under sin arbetsdag för att på så vis komma så nära handlingen som möjligt. En del rektorerna vill antagligen skönmåla sina handlingar för att framstå som duktiga. Det innebär att jag kombinerar 1) strukturerade intervjuer med frågor för att komma nära situationen med 2) fokusgrupper i ett senare skede och 3) den egna erfarenheten för att bedöma vad som är rimligt, troligt eller möjligt. Detta kan ge en kritisk udd. Det kommer inte att ge en objektiv eller "sann" bild av hur det verkligen är och det är inte heller syftet med denna kvalitativa studie.

Det finns olika sätt att se på och tolka sanningsbegreppet. Koherensteorin, där en utsaga är sann om den är förenlig med andra utsagor som vi anser är sanna, kan exempelvis användas vid tolkning (hermeneutik) där utsagor som kohererar, har samband med varandra, blir sanna. Den pragmatiska teorin om sanning handlar enkelt uttryckt om att den ska fungera i praktiken och en utsaga är sann om den leder till nytta (Allwood & Erikson 1999). Ett sanningsbegrepp som används i realismen är korrespondensteorin. Det innebär att en sats är sann om och endast om den korresponderar med fakta. Det kan bli missuppfattningar och tesen "En sanning är sann tills en bättre sanning kommer fram" är viktig för en realist (Chalmers 1999).

Den pragmatiska realismen har teoritillämpning som sin huvudfåra. I denna studie innebär det att jag testar och utvecklar teorier om normer i ett samspel eller växel-spel mellan teori och praktik. Pawson har i *Evidence-based Policy, a realist perspective* (2006) visat ett sätt att konstruera undersökningar ur ett realistiskt perspektiv där utveckling av teori och metod sker växelvis och tillsammans. Orsak leder till verkan och utveckling av teori och metod sker samtidigt och tillsammans. Fokus ligger på att förklara hur olika mekanismer hänger ihop och enligt Pawson handlar ett realistiskt perspektiv om praktisk forskning. Han använder begreppen *real*, *realist* och *realistic*. Det realistiska perspektivet innebär att det ska vara *real* (eng), som på svenska kan tolkas både i betydelsen verklig och sann. Normer är sociala fakta, (se Durkheim 4.1), och de är därför verkliga och i den meningen sanna. Denna forskning ska

också vara *realist* (eng) vilket innebär att den ska bygga på realistisk metod byggd på vetenskaplig realism. Detta, menar Pawson, är inspirerat av hermeneutiken och i filosofisk mening kan man överväga om normer existerar utan att man tänker på dem. Den tredje delen *realistic* (eng) innebär en forskningsdesign som är realistisk, tillämpad, och konstruerad för att göra nytta och inte endast vara för forskning i sig själv. Pawson betonar också kontextens betydelse för resultatet i formeln  $\text{mechanism} + \text{context} = \text{outcome}$  (Pawson 1997). I denna avhandling är ”mekanismerna” komplicerade normbildningsprocesser. ”Kontexten” är det professionella systemet som rektorerna verkar i, med andra ord skola, och ”resultatet” är de professionella normerna.

Andrew Sayer, en förträdare för kritisk realism, skriver ”For the most part social scientists are cast in the modest role of construing rather than *constructing* the social world” (2000 s 11). Det handlar, enligt honom, alltså mer om att tolka och försöka tyda än att konstruera. Sayer påtalar också tolkningens eller den hermeneutiska dimensionens betydelse i kritisk realism. I denna studie betraktas normer som sociala fenomen som är verkliga och måste förstås.

Ett annat vetenskapsteoretiskt perspektiv, pragmatismen, är också relevant för denna studie. Charles Peirce är pragmatismens och abduktionens upphovsman och i artikeln *What pragmatism is* (1905) beskriver han pragmatism, som en idé eller en metod där teori ska bekräftas efter hur användbar den är, alltså vilken nytta den gör. Frågan här blir då om rektorer har någon nytta av resultatet av denna avhandling byggd på teorier om normer. Pawson pekar på risken att forskning med pragmatisk inriktning, för att göra nytta, kan leda till att forskaren hamnar i knäet på den som finansierar forskningen (1997). Det kan vara uppdragsgivarens syn på vad som är nytta som blir sann. För denna studie handlar det mer om mina egna drivkrafter och det är klart att det finns ett bakomliggande syfte att forskningen och även rektorer på något sätt ska ha nytta av resultatet av detta arbete så att det i förlängningen kommer till nytta för elever.

## 5.8.2 Abduktion

Ett annat sätt att beskriva vetenskapliga tolknings- eller förklaringsmodeller är att utgå ifrån begreppen induktion, deduktion och abduktion. Induktionen utgår ifrån många olika enskilda fall och de samband som identifieras är möjliga att generalisera. Enkelt uttryckt utgår induktionen från empirin. Svagheten med detta synsätt är att underliggande strukturer inte kommer fram. Resultatet av en induktiv förklaringsmodell är alltså ett koncentrat av det som observerats. Den deduktiva ansatsen tar istället avstamp i teorin, i en generell regel som förklarar enskilda fall. Deduktionen tar inte heller hänsyn till underliggande mönster vilket gör att det blir svårt att förklara något på djupet med en sådan ansats (Alvesson & Skoldberg 2008). Peirce beskriver abduktion som en vetenskaplig arbetsmetod där utveckling sker under processens gång (Peirce 1955 s 150 ff). Det empiriska tillämpningsområdet utökas hela

tiden samtidigt som teorierna förfinas. Denna växelverkan mellan empiri och teori tar också med underliggande mönster i beräkningen och med ett abduktivt synsätt är *förståelsen* inkluderad. Det finns beröringspunkter mellan hermeneutik och abduktion, där abduktionen kan ses som en hermeneutisk spiral eftersom den tolkar fakta som vi redan har förförståelse av (Alvesson & Sköldberg 2008).

Min forskningsmetod beskrivs med en pragmatisk realistisk ansats då jag utgått ifrån teori om normer för att konstruera intervjuguiden till den första intervjuomgången. Arbetssättet har från början tagit hänsyn till växelverkan mellan empiri och teori. Jag har intervjuat 14 rektorer i fyra steg där varje steg innebär en utökning av det empiriska tillämpningsområdet. Inför och mellan varje steg har jag använt mig av teorier om normer för att konstruera intervjufrågor och för att göra analyser efter varje intervjuomgång. Dessa analyser har sedan lett till ny förståelse av teorin och nya frågor till rektorerna i ett samspel mellan teori och empiri.

### 5.8.3 Tolkning

Tolkningen är i centrum för detta forskningsarbete och jag är mycket medveten om betydelsen av min förförståelse. Alvesson & Sköldberg behandlar begreppen *Tolkning och reflektion* i boken med samma namn. Den reflekterande forskningen har två grundelement, tolkning och reflektion. Tolkning kräver noggrann medvetenhet om teoretiska antaganden och om språkets och förförståelsens betydelse för tolkningen. Reflektionen ses som en tolkning av tolkningen, en kritisk granskning som inte bara handlar om att hantera materialet utan även om att väga in andra förhållanden, som exempelvis är perceptuella, kognitiva, teoretiska, språkliga, politiska eller kulturella (Alvesson & Sköldberg 2008).

Hur kan då tolkning praktiseras så att förståelse nås? Hans-Georg Gadamer diskuterar i boken *Sanning och metod* (1997) förhållandet mellan de hermeneutiska begreppen läsning och text. Läsningen beskrivs som den dialog forskaren har med texten. Gadamer beskriver också läsningen som en översättning där varje ny läsning blir till en ny översättning för att nå förståelse. Det är också viktigt att definiera vad man menar med begreppet förståelse. Carl Martin Allwood och Martin Eriksson skriver att Wilhelm Dilthey ansåg att det handlade om att förstå den andre med inlevelse och empati. Detta vände sig Paul Ricoeur emot och pekade på texten som det centrala. Det handlar enligt Ricoeur om att förstå texten och inte som i psykologin, den andre (Allwood & Eriksson 1999). Ricoeur definierar begreppet text i sin essä *What is a text?* Text är allt som är talat, eller potentiellt talat och nedskrivet. Relationen mellan tal och text ser han som realisering av språk där all text har samma relation till text som tal har. En annan beskrivning blir då att skrift är en följd av tal. "The text is a discourse fixed by writing" (Ricoeur 1992 s 146). Hermeneutiken har sina rötter i renässansens texttolkning och huvudtemat är att meningen hos en del bara kan förstås om den sätts i samband med helheten. Omvänt kan helheten bara

förstås ur delarna. Detta beskrivs i den hermeneutiska cirkeln som kan användas för att nå förståelse.

Dialogen innefattar också lyssnandet, det gäller att lyssna och inte bryta sönder texten. Det handlar om att ställa frågor till texten om och om igen. Det gäller också att spana efter det som är outtalat, det som finns mellan raderna i texten. Här spelar den egna förförståelsen en viktig roll. Vår egen erfarenhet fyller ofta ut det out-sagda. Förförståelsen kan vara ett hinder för förståelsen och bot är enligt Alvesson & Sköldberg att alternera mellan inträngande i den främmande världen och att återvända till eget referenssystem (2008).

Förståelse och förförståelse är nyckelorden och detta finns hos alla människor. Alvesson & Sköldberg inför begreppet aletisk hermeneutik efter det grekiska *alethis*, ofördoldhet eller uppenbarande av något som är dolt. Den aletiska hermeneutiken, i sin ambition att avslöja det som är dolt, använder relationen mellan subjektivt tänkande och objektiv verklighet för att avslöja. Ett viktigt resultat av detta är att arbetet kan lyfta till något nytt som ligger över common sense-nivån. Den andra hermeneutiska cirkeln beskriver förhållandet mellan förförståelse och förståelse.

Staffan Selander och Per-Johan Ödman har skildrat hur Ricoeur utvecklat misstankens hermeneutik där han beskriver att när texten väl är skriven lever den sitt eget liv. Forskaren måste leta i mötet mellan texten och läsaren, alltså i mötet mellan texten och forskaren själv. Det handlar om att vara medveten om att förförståelsen färgar en när man söker förklaringar till textens struktur i förhållande till de sociala villkor och politiska föreställningar den vilar på. Det handlar om att behålla ett kritiskt avstånd till texten (Selander & Ödman 2004).

Ricoeur menar att det krävs en tolkningsprocess som går utanför förståelsens domäner för att nå sanning och han menar att tolkningsbegreppet måste innehålla både förstå och *förklara*. Förståelsen nås genom inlevelsefullt lyssnande på texten och förklaring behövs för att nå den kritiska misstänksamhet som är nödvändig för att få bättre förståelse. Förklaringen har den förmedlande funktionen i tolkningsprocessen där ny och bättre förståelse kan nås. Den hermeneutiska cirkeln blir här en spiral när Ricoeur tydliggör den konflikt som finns mellan tolkningar. Han menar att det finns tolkningar som inte bara är nya och annorlunda, utan också bättre (Ricoeur 1992 s 161).

Rektorerna är författare till de texter jag använder för analys. Man kan beskriva det som att deras handlingar, och tankar om detta, har blivit tal som skrivits ner i text. De har i och utifrån sin kontext samtalat med mig utifrån de frågor jag ställt. Jag ser mig själv därmed som medförfattare i det samtal som blivit text i de utskrivna intervjuerna. Det faktum att jag påverkat samtalet och därmed texten måste jag väga in i dialogen där jag går från helhet till delar och från delar till helhet. Det faktum att texten är just text, och inte talat ord, ger mig möjlighet att se på texten med delvis nya ögon. Det ger distans. Läsaren (jag) blir samtalspartner med texten. Inte så att läsaren har dialog med författaren (den intervjuade rektorn) med frågor och svar. Man kan tänka sig att författaren är borta, det går inte att fråga och endast texten talar. Jag kan inte tänka ut vad rektorerna skulle ha kunnat svara på en kompletterande fråga, texten måste tolkas som den är. Jag har också en särskild förförståelse

eftersom jag känner till kontexten, skolors speciella kultur, väl. Det är naturligtvis olika kontext för olika rektorer, men det finns också en gemensam referensram som man får som rektor. Det finns en risk att jag ”sugs upp i subjektet” och identifierar mig med rektorerna om jag överdriver min förförståelse. Detta gör att jag är tvungen att medvetandegöra mina egna fördomar, min egen förförståelse för att få förståelse i det som kan beskrivas som den andra hermeneutiska cirkeln. Fördomar är, enligt Gadamers tolkning, en uppfattning som är utvecklad i förväg och de används *inte* i meningen oberättigad eller ohållbar tanke (Allwood & Eriksson 1999 s 86). Det är också nödvändigt att ta hänsyn till kopplingen mellan det man säger och det man gör. Texten, den skrivna intervjun, är kanske tillrättalagd för mig. Mellan raderna finns troligen tecken på vad som är sanning, lögn, överdrift eller underdrift. Ricoeur behandlade också dialektiken mellan närhet/tillhörighet och distans/avstånd. Enligt Ricoeur är distanseringen inte bara möjlig utan nödvändig för att förståelse ska nås (Selander & Ödman 2004). Det är självklart att en utgångspunkt för mig är att alla rektorer vill framstå som duktiga rektorer. Jag kan använda min förförståelse till att leta efter vad som finns mellan raderna i texten och här ha ett särskilt kritiskt öga när det gäller möjliga över- eller underdrifter i rektorernas respektive text relaterad till deras kontext, eller den skolmiljö de verkar i.

För att kunna svara på mina forskningsfrågor: 1) Hur förstår och tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare? 2) Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar? och 3) Vilka normer för demokratiskt ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar?, behöver jag också förklara. Jag ser, i likhet med Ricoeur, förklaringen som den förmedlande funktionen i tolkningsprocessen och min ambition är att väga samman rektorernas texter för att förstå och förklara och därmed förbättra förståelsen om rektorers normer. Jag har beskrivit min relation till några vetenskapsteoretiska perspektiv, tolkning, realism, pragmatism och abduktion under respektive rubrik ovan. För att leva upp till studiens syfte och besvara de tre forskningsfrågorna blir följande punkter viktiga: A) Min forskningsmetod präglas av växelspel mellan teori och empiri. Detta beskrivs med en pragmatisk realistisk ansats då jag utgått ifrån teori om normer för att sedan låta teori och empiri samspela i flera led. Detta beskrivs också som abduktion. B) Jag använder en hermeneutisk ansats för tolkning av texterna (det empiriska materialet) där jag går från helhet till delar och från delar till helhet i det som kan beskrivas som den första hermeneutiska cirkeln. Hermeneutiken hjälper mig hantera den första forskningsfrågan om tolkning, och den gör också att jag kan koppla ihop tolkning och handling. Rektorers handlingar är den text jag använder för tolkning. C) Jag är tvungen att medvetandegöra mina egna fördomar, min egen förförståelse för att få förståelse i det som kan beskrivas som den andra hermeneutiska cirkeln. D) Jag ser förklaringen som den förmedlande funktionen i tolkningsprocessen och min ambition är att väga samman rektorernas texter för att förstå och förklara och därmed förbättra förståelsen av rektorers normer, (en hermeneutisk spiral). E) Jag behöver läsa mellan raderna och leta tecken på vad som är sanning, lögn, överdrift eller underdrift för att behålla dialektiken mellan närhet/tillhörighet och distans/avstånd som, enligt Ricoeur, är nödvändigt för att förståelse ska nås.

Jag har nu redogjort för de metoder jag valt, tydliggjort min systematik och beskrivit hur jag kommit fram till valda arbetsätt. Mitt arbetsätt har gett mig empiri som nu ska analyseras och tolkas och detta arbete ska bidra till att utveckla metoder för att empiriskt kunna arbeta med grupper olika normer.

## 5.9 Förhållningssätt under intervjuarbetet

Jag har valt att intervjua eftersom jag då kan få reda på sådant som inte kan uppfattas vid observationer, till exempel hur rektorerna känner, tänker och uppfattar händelser. Syftet med att intervjua är, enligt Michael Patton, att det ger en möjlighet att komma åt den andra personens perspektiv (Patton 2002 s 341). Jag har också valt att intervjua eftersom det ger mig större möjlighet till distans. Alvesson och Deetz föreslår (2000 s 188) att människor som inte är skolforskare ska utföra eller delta i forskning om skolan för att öka möjligheterna att hitta något nytt. Skolforskare vet vad skolor är och risken är stor att det blir resultat och slutsatser av "common sense-karaktär". Jag är fullt medveten om att jag genom hela arbetet tolkar det som ansluter till min studie i förhållande till min egen bakgrund i skolan. Det innebär att jag tolkar styrdokumentet och de teorier jag läser mot min yrkesbakgrund. Det innebär att jag under intervjuerna med rektorerna tolkar vad de säger mot min egen erfarenhet som rektor. Alla som forskar om rektorer eller om skola har sin egen skolbakgrund, sin egen förståelse med sig, när tolkningar sker. Alla har ju egen erfarenhet som elev, förälder till barn som går i skolan, relationer till personer som arbetar i skolan eller liknande. Mitt arbete som rektor ger mig insikt i vad det innebär att arbeta som rektor och påverkas av förväntanstryck av olika slag. Jag är också medveten om de olika konflikter som finns mellan grundläggande värden i skolans vardag. Detta ger mig möjlighet att tolka rektorernas svar ur ett erfarenhetsbaserat perspektiv där jag registrerar både sådant jag känner igen och sådant jag inte känner igen från min egen praktik. Ett sätt att ha en kritisk distans är, som jag tidigare beskrivit, att använda normteori och en tydlig struktur i intervjufrågorna. På detta sätt håller sig de intervjuade rektorerna inom ämnet och vi närmar oss stegvis rektorernas normer för handlande.

Intervjuerna har grundats på frågeställningar som gjort att jag kunde få in ett brett spektrum av svar som är relaterade till rektorernas handlingar och deras konkreta tolkning av demokratiuppdraget. De utskrivna intervjuerna har analyserats och tolkats med en kritisk udd på ett sätt som jag inte kunnat göra med exempelvis observationsprotokoll. Jag menar att min bakgrund som rektor i det här fallet, om jag valt att observera, gjort att jag haft svårare för att tolka egna observationer av rektorers ledning av demokratiuppdraget. Jag menar också att risken för att rektorerna och personer i rektorers omgivning skulle ha agerat annorlunda mot vad de vanligtvis gör om jag funnits i närheten för att observera är stor. Detta skulle ha gjort det svårare



för mig att upptäcka de tecken på normer som jag letar efter. Därför har jag valt att intervjua.

### *Formell kommunikation*

Jag tog kontakt med de 14 rektorerna via e-post och fick snabba och positiva svar. Jag bestämde mig också för att alltid kommunicera med rektorerna via min e-postadress på universitetet för att tydliggöra vilken roll jag hade i alla kontakter med dem. Jag använde universitetets brevhuvud i utskick och vid varje intervjutillfälle påpekades att jag var där som forskare och inte som rektorskollega. Det går inte att bortse från inifrånperspektivet, men rektorerna skulle i alla fall förstå att jag hade en forskarroll när jag intervjuade dem. Samtliga individuella intervjuer har genomförts på respektive rektors skola och fokusgrupperna har förlagts till ostörda lokaler. Jag har spelat in och skrivit ut intervjuerna och rektorerna har fått möjlighet att läsa de egna utskrivna individuella intervjuerna.

### *Den kvalitativa forskningsintervjun*

Jag bestämde mig tidigt för att intervjua de 14 rektorerna i flera steg. Det första steget skulle ge mig bredd i svaren och det andra steget skulle ge djup. Det tredje och fjärde steget skulle ge mig möjlighet att fånga gruppens samlade tankar för att hitta de normer jag letar efter. Jag beskriver här ganska detaljerat hur jag använt Steinar Kvale och Svend Brinkmans tolv aspekter på kvalitativa forskningsintervjuer (2009 s 28 ff) för att förklara hur jag förhållit mig i samtliga intervjuer, i alla fyra steg. Begreppet *livsvärld* kommer ifrån fenomenologin och Husserl, och för mig betyder det att jag konstruerade frågorna så att rektorerna fick möjlighet att berätta så mycket som möjligt om det som kan kopplas till demokratiuppdraget i deras vardag. Ett av syftena med den första intervjuomgången var att hitta centrala teman för rektorer inom det mycket vida demokratiuppdraget. Forskaren söker genom intervjun *mening* i dessa centrala teman i den intervjuades livsvärld och det krävs kunskap för att intervjuaren ska kunna tolka meningen i det som sägs, i ansiktsuttryck och annat kroppsspråk. Min bakgrund gör det lättare att "läsa mellan raderna" och hitta denna mening. Denna typ av forskningsintervju söker *kvalitet*, inte kvantitet i svaren. Jag letar efter nyanser i intervjuerna och strävar inte efter att samla data som kan kvantifieras. Kvale och Brinkman uttrycker det som att de kvalitativa undersökningarnas precision i beskrivningar och stringensen i tolkningen av meningen i det som sägs motsvarar exaktheten hos kvantitativa studier. Rektorerna uppmuntrades ständigt att *beskriva* sin verklighet, vad de gjorde, hur de gjorde det och så vidare. Syftet med detta var att få frågeområden belysta genom svar från många olika perspektiv. Under intervjuerna försökte jag få fram *noggranna* beskrivningar av *specifika* situationer. När rektorerna beskrev en handling eller en situation ställde jag följdfrågor för att komma på djupet, för att specificera. Detta syftade till att komma till en mer konkret nivå, från det beskrivande till det noggranna, för att komma närmre rektorernas praktik och inte stanna på en "common sense-nivå". Den första frågan i den första intervjuomgången löd: – Vad *gör* du i din roll som rektor för att verksamheten på din skola

ska bygga på demokratiska värderingar? Denna fråga är så bred och vid att den syftar till att öppna för en mängd olika svar och alternativ som jag inte kunnat förvänta mig. Med en *medveten naivitet* kan man få variation av svar för att utmana den egna förståelsen. Om jag från allra första början frågat mer precist, inom speciella fält som jag själv hade definierat som demokratiuppdraget, hade jag minskat mina möjligheter att upptäcka sådant jag inte redan visste.

Följdfrågorna med hur, när, var eller varför gör du det, hjälpte mig att fokusera det jag öppnat för genom den medvetna naiviteten. *Fokus* betyder inte att frågorna ska vara strikt standardiserade utan att de håller sig inom temat. I rektorernas svar fanns ibland tecken på *mångtydighet*. Min roll som intervjuare är att så långt det är möjligt ta reda på om denna mångtydighet består i missuppfattningar, i att vår kommunikation inte fungerar eller om det handlar om verkliga motsättningar inbyggda i rektorernas uppdrag från stat och kommun. De intervjuade rektorerna kan *förändras* under intervjun. När rektorer förklarade, under samtalets gång, blev saker tydligare för dem och det innebar att de hittade nya aspekter inom temat. Det är då min roll att bekräfta detta och på så sätt blev intervjuerna till lärandeprocesser, både för de intervjuade rektorerna och för mig. Vem intervjuaren är spelar roll. Olika intervjuare är olika *känsliga* för det som sägs och reagerar olika beroende på egen erfarenhet och kunskap inom området. Här kan jag bara konstatera att hela denna studie hade sett annorlunda ut om någon annan gjort den. För mig handlar det om olika aspekter av kvalitet och inte om det är bättre eller sämre att forska inom sitt eget yrkesområde.

Under intervjuer påverkar man varandra och jag var tvungen att ta hänsyn till de intervjuade rektorernas revir och se till att det blev rätt balans och dynamik i intervjun. Kunskap skapas i mötet i den *mellanmänskliga situationen* mellan mig och de intervjuade rektorerna. Sett ur denna synvinkel blir det olika intervjuer och olika resultat beroende på vem som intervjuar och vem som blir intervjuad. Slutligen är det så att en väl genomförd intervju kan bli till en *positiv erfarenhet* och ge nya insikter till den intervjuade. Det är sällan någon ägnar rektorer (eller andra personer) en timmes fullständig uppmärksamhet. Det odelade intresset från intervjuaren, att försöka förstå en annan människa, uppfattas oftast som positivt eftersom det leder till nya insikter för den intervjuade. Rektorernas spontana kommentarer efter fokusgrupperna visade att de var nöjda, det hade gett dem något. De hade gått på djupet inom områden de vanligtvis inte har tid att samtala om. En av rektorerna sa att samtalet bidrog till reproduktion och det är en intressant iakttagelse. Genom fokusgrupper kan normer synliggöras eller medvetandegöras och de kan också i viss mening spridas då de kommuniceras i gruppen.

### *Tillgång till informanter*

En av fördelarna med att ha egen erfarenhet av det fält man studerar är att det är lättare att få tillgång till informanter. Ole Hammerslev (i Banakar och Travis 2005 s 203 ff) beskriver hur han genom sin erfarenhet och bakgrund får tillgång till studier av danska domare. Jag menar att det också kan vara svårt att få tillgång till svenska rektorer för att göra mer omfattande studier under lång tid. Min erfarenhet och bak-

grund gjorde att jag snabbt fick tillgång till de 14 rektorer jag valt ut. De ställde också upp under studiens fyra intervjuomgångar med undantag för en rektor som inte var med på de två avslutande fokusgrupperna på grund av personliga skäl.

### *Professionellt språk*

Skolan har som alla arbetsplatser sitt eget fackspråk, ett språk jag har erfarenhet av, och detta tror jag ger en tryggare och mer avslappnad intervjusituation. När rektorerna pratar om läroplaners historia, om ESKO (elevskyddsombud) eller arbetsplatsträff (en mötesform med särskilda regler som ingår i fackliga överenskommelser reglerade i samverkansavtal) vet de att risken för missförstånd är mindre än om de talar med någon som jobbar utanför skolans värld.

### *Etiska överväganden*

Normer står i centrum för detta arbete och det är därför i huvudsak grupperns handlingar och tankar som förs fram. När det handlar om dilemman kopplade till demokratifrågor i rektorernas vardag handlar det ofta om ärenden som är känsliga. Inför varje intervju har jag därför berättat att jag inte kommer att publicera något utan att den intervjuade rektorn har fått läsa och lämna sitt godkännande. Hur rektorer agerar i enskilda ärenden tas inte upp om det inte är så vanligt förekommande att det kan ha hänt på vilken skola som helst.

### *Dubbla roller*

Den allra sista frågan till rektorerna efter fyra intervjuer utspridda under tre år var *hur ser ni på mina roller som doktorand och rektor?* Det blev inga kritiska svar, om att det kunde vara en nackdel med att vara rektor som forskar i eget fält. Men det kunde jag nog inte förväntat mig. En rektor sa: ”Du hade nog inte fått oss att ställa upp” och det indikerar svårigheten med att få tillgång till informanter och att det underlättar om man har egen erfarenhet och en bakgrund som gör att man blir ”insläppt” likt Hammerslev i hans studier av domare (i Banakar och Travis 2005 s 203 ff). Istället inledde alla med att de inte tidigare tänkt på min roll, men att det mer borde vara en fördel än en nackdel att veta vad det innebär att vara rektor. Alla tre grupperna tog upp att de hade fått ”lägga mer krut på att förklara”, om det varit någon utan rektors-erfarenhet och ”vi kan hoppa över det deskriptiva”. Det kom också upp tankar om att gruppen kunnat lyfta frågor till andra perspektiv eftersom jag hade ”basen”. Flera rektorer sa att de inte trodde man kunde komma så djupt i samtalen om jag inte haft kunskapsbasen för att ställa relevanta följdfrågor. Det är omöjligt att själv svara på frågan om vilka nackdelar det är att ha egen erfarenhet och bakgrund i forskningsfältet eftersom jag inte kan bortse ifrån det. Erfarenheten och bakgrunden är en del av metoden jag valt och det är ett skäl till att noggrant redogöra för denna metod där tydlig struktur och teorier om normer gett mig distans som forskare med rektors-erfarenhet. Jag menar också att framtida forskning kan validera resultaten med denna och andra metoder.

---

# Rektorer gör – resultat och analys

---

Detta kapitel beskriver resultatet och analysen av forskningsprocessen. Det börjar i *rektorer gör*, rektorernas beskrivningar av sina handlingar och avslutas, efter en rad intervjuer i flera steg, med *rektorer bör*, några av de identifierade professionella normerna. Kapitlet inleds med resultat och analys av den bredare första intervjun i relation till forskningsfrågorna för att synliggöra sökandet efter professionella normer. Därefter redovisar jag resultaten i kronologisk ordning, från den andra, djupare individuella intervjun till de två fokusgrupperna. Genom min metod har jag samlat material för att identifiera normer och material för att kunna analysera och förstå normer. Varje steg i processen har lett till nya lärdomar vilket jag här stämmer av och redovisar efter varje delmoment.

En viktig fråga är naturligtvis hur generaliserbart resultatet av samtal med fjorton rektorer är, rektorer som är olika som rektorer och som personer. Normer uppstår i en kontext med olika faktorer som påverkar normbildning (se kapitel 4) och därför finns det troligen olika varianter av professionella rektorsnormer beroende på den särskilda miljö rektorerna arbetar i. En del av resultaten kan möjligtvis generaliseras och valideras med hjälp av tidigare forskning och det kommer att krävas ytterligare forskning för att ta reda på om de identifierade normerna finns på fler ställen än i den intervjuade gruppen. Med i bagaget för analysarbetet finns de rättsliga normerna för rektorsuppdraget beskrivna i kapitel två, de avhandlingar och forskningsrapporter med särskild inriktning på rektors arbete och ledarskap som behandlats i kapitel tre samt de teorier om normer som beskrivits i kapitel fyra. Detta i kombination med den egna förståelsen och erfarenheten, på gott och ont, av 25 års arbete med elever, lärare och rektorer. När jag beskriver resultaten och använder ordet *rektorer* eller *rektorerna* är det alltid tre eller flera rektorer som sagt så, såvida jag inte uttryckligen anger exakt hur många rektorer som svarat så.

## 6.1 Resultat och analys av intervjuomgång ett

Först kommer en inledning som relaterar till forskningsfrågorna, som en redovisning av den första individuella intervjun. Det är för tidigt i processen att helt besvara forskningsfrågorna, men det är ett sätt att visa den stegvisa utvecklingen och samspelen mellan teori och metod. Resultatet av hur rektorer tolkar två specifika rättsliga normer och hur de blir konkreta handlingar redovisas därefter.

### 6.1.1 Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare?

Allra först frågade jag rektorerna vad de gör i sin roll som rektor för att verksamheten på deras skolor ska bygga på demokratiska värderingar. Jag var inte intresserad av deras retorik om de grundläggande värdena utan om deras beskrivningar av sina handlingar, vad de faktiskt gjorde. Samtal och kommunikation var de ord som alla använde och rektorerna har en stark uttalad vilja att man ska lyssna på eleverna och att allas åsikter, elevers och personals, är viktiga när beslut ska fattas. Om denna vilja att lyssna på eleverna också blir till konkreta handlingar återkommer jag till. Rektorerna ser sig själv som förebilder och menar att deras förhållningssätt är viktigt för att arbeta med värdegrundsfrågor. Den tydligaste kopplingen till skollagens och läroplanens grundläggande värden gör rektorerna när de beskriver sitt arbete med de värdekonflikter som uppstår på skolan och de flesta rektorer är ständigt, mer eller mindre, involverade i dessa konflikter. På vilket sätt rektorerna är inblandade återkommer jag till. Det är främst de grundläggande värdena ”solidaritet med svaga och utsatta” och ”att alla som verkar inom skolan främjar aktning för varje människas egenvärde” som kommer till uttryck.

### 6.1.2 Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar?

Det fanns olika exempel på hur rektorerna gjorde rent praktiskt för att lyssna på lärare och elever och få deras åsikter. Ett gemensamt problemområde som kräver fördjupning var rektorers närvaro i verksamheten. Någon rektor hade regelbundna klassrumsbesök, andra placerade sig på strategiska ställen som matsal, elevcafé eller liknande. De flesta hade ingen särskild plan för hur eller när de skulle möta elever, det blev när tillfälle gavs. Närvaron är enligt rektorerna en förutsättning för att de ska kunna lyssna och så gott som samtliga rektorer sa att de skulle önskat att de var ”ute i verksamheten” mycket mer. Ur detta framträder två möjliga handlingsanvisningar för rektorer. Den ena, ”rektorer bör få med allas åsikter”, även barnens, innan viktiga beslut fattas, innehåller också dilemman för rektorerna. Det ena dilemmat kan uttryckas som: när ska jag peka med hela handen och när ska jag låta alla vara med i processen? Det andra dilemmat handlar om att rektorer bör vara närvarande i

verksamheten och att tiden inte räcker till eller att rektorerna tvingas prioritera mer administrativa arbetsuppgifter. De båda områdena ”rektorerna och den demokratiska beslutsprocessen” och ”rektorernas närvaro i verksamheten” behövde fördjupas i nya intervjuer för att få mer underlag och bättre förstå de dilemman rektorerna talar om.

Arbetet med att leda demokratiuppdraget rymmer också många värdekonflikter på en skola. Jag sorterade dessa värdekonflikter i fyra kategorier, som alla behövde mer specifika frågor i ny intervju, för att kunna förstå dem bättre. Det finns många olika åsikter på en skola. Rektorerna beskrev att de ofta blev medlare eller konfliktlösare i situationer då det blev konflikter på grund av olika åsikter. Det kunde vara elever, föräldrar eller personal som sökte stöd hos rektorerna då de upplevde att de kört fast i någon relation. Den vanligaste strategin från rektorerna var att de först lyssnade på alla parter. Därefter ordnades ett möte där alla fick komma till tals, där man bestämde en fortsättning och enligt rektorerna var deras roll att leda samtalet, inte döma eller ta ställning. Detta leder till en möjlig handlingsanvisning, ”rektorerna bör vara medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter”. När ska rektorerna vara medlare och finns det andra strategier? Frågan behövde svar i nya intervjuer. I några fall var det inte bara olika åsikter utan också tydliga kränkningar som togs upp vilket leder till kategorin ”rektorerna, kränkningar och likabehandlingslagen”.

En rektor tog upp problemet med att göra prioriteringar relaterade till elever i behov av särskilt stöd. Rektorn berättade om hur de arbetade med dessa frågor på skolan och även om det endast var *en* rektor som tog upp området ville jag föra frågan vidare till alla rektorerna för att ta reda på om det finns handlingsanvisningar eller normer för hur rektorerna arbetar med ”resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd”. Rektorns utredningsskyldighet och rätt att fatta beslut om särskilt stöd regleras i grundskoleförordningen (1994:1194, kap 5, §1).

Flera rektorerna beskrev också att det ibland blev starka krockar mellan olika grupperns förväntningar. Ett stort problem var när föräldrar, personal eller elever ville ha bort en specifik elev som störde, från en klass. Vi rektorerna måste alltid ta den svages parti, sa dessa rektorerna. En rektor påpekade att trycket på rektorerna ökat med följande skärpning i skollagen.

Kommunen får även frånga vårdnadshavarens önskemål om att deras barn skall vara placerade i en viss skola om det är nödvändigt med hänsyn till övriga elevers trygghet och studiero (SFS 2007:378, 4 kap, 6§).

Även om detta konkret innebär att det är huvudmannen, i detta fall kommunen, som kan flytta en elev som stör till en annan skola, så menade den rektorn att det blir ett ökat tryck på rektorerna att flytta elever som stör även om högre tjänstemän fattar det slutgiltiga beslutet. Den vidare frågan till nästa intervju blev då, ”bör rektorerna försvara ’stökiga’ elever med hänvisning till en skola för alla?” Alla rektorerna pekar på sin egen betydelse som förebilder, att de arbetar med sin egen värdegrund, att demokratiarbetet alltid pågår. Det är inget rektorerna kopplar på ibland, de ser det som en del av den egna personen. Följande citat representerar rektorernas tankar om hur de ser på sin ledning av skolans demokratiuppdrag: ”Grunden är mitt för-

hållningssätt, jag vet att jag är en stark förebild och att vara medveten om det och att ens handlingar avspeglar sig ute i organisationen, det är oerhört betydelsefullt.” Rektorerna vill vara förebilder och de menar att deras förhållningssätt är en grund för denna förebildlighet. Alla rektorer använder orden samtal eller kommunikation och samtal verkar vara det viktigaste arbetsredskapet för rektorer att omvandla tankar till konkreta handlingar. Rektorerna säger att deras närvaro i verksamheten är nödvändig, det är då de kan samtala och det är då de kan vara de demokratiska förebilder de vill vara. Men, rektorerna har ofta dåligt samvete för att de inte är tillräckligt mycket ”ute i verksamheten”. Rektorer blir samtalsledare, medlare eller konfliktlösare när vissa större värdekonflikter uppstår på skolan och de menar att de alltid måste ta den svages parti om någon elev blir utsatt. Utifrån rektorernas svar utkristalliserades sex dilemma- eller problemområden som ett resultat av det rektorerna talade om när de beskrev vad de gjorde för att leda skolans demokratiuppdrag. De sex områdena är:

- a. Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen
- b. Rektors närvaro i verksamheten
- c. Rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter
- d. Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen
- e. Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd
- f. Rektorer och ”en skola för alla”

Dessa områden kräver fördjupning för att få mer kunskap om hur rektorerna omvandlar demokratiuppdraget i konkreta handlingar.

### **6.1.3 Vilka professionella normer för ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar?**

Denna forskningsfråga kan inte besvaras än, det är inte möjligt efter den första individuella intervjuomgången. Ett sätt att upptäcka normer är att få syn på handlingsanvisningar och de kännetecknas av att man kan säga rektorer bör, eller rektorer ska, i början av handlingsanvisningen. Det finns mängder av handlingar som inte är styrda av normer, men många är det och generellt sett, med utgångspunkt i normens essenser, kan man säga att det finns många handlingsanvisningar både rättsliga och professionella. I vart och ett av de sex nyss nämnda områdena finns olika handlingsanvisningar som studeras och fördjupas i den andra och tredje intervjuomgången.

En avslutande fråga till rektorerna i den första intervjun var att de skulle beskriva den idealiska demokratiska rektorn. Den omedelbara reaktionen var att denna fråga fungerade som en slags kontrollfråga. Rektorerna använde samma begrepp för en idealisk demokratisk rektor som de tidigare under intervjun lyft fram att de själva gjorde. Rektorer som tidigare talat om att de är eller förväntas vara tydliga, framhöll tydlighet som ett ideal, medan andra framhöll lyssnandet. Sammanlagt använde rektorerna nästan 50 olika begrepp som beskriver egenskaper eller förmågor. Jag grup-

perade dessa begrepp i teman som blev till nio punkter som kan tjäna som ett slags generella mycket övergripande handlingsanvisningar till rektorer. Varje punkt har begrepp från minst fyra rektorer och det är min tolkning som lett fram till följande handlingsanvisningar som kanske också är professionella normer. Följande handlingsanvisningar kan ses som en beskrivning av en idealisk demokratisk rektor:

- Rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner
- Rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga (få långsiktighet genom att förankra och låta saker ta tid)
- Rektorer bör ha god självkänedom, (reflektera, veta sina starka och svaga sidor)
- Rektorer bör lyssna på alla (vara lyhörd, söka upp, bjuda in)
- Rektorer bör våga ta beslut
- Rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande
- Rektorer bör vara ödmjuka och prestigelösa
- Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet
- Rektorer bör vara närvarande och synliga

Listan ska *inte* ses som normativ, så ska rektorer göra för att vara bra demokratiska rektorer. De nio punkterna visar snarare på komplexiteten i rektorskapet och vissa punkter går in i varandra och andra kan ibland ligga på kollisionskurs. Istället användes listan för fördjupande samtal i fokusgrupper med de rektorer som ”ägde” begreppen vilket beskrivs i 5.7 metod och 6.4 resultat.

Att förväntanstrycket på rektorer är starkt från många håll stämmer med det som beskrivs i tidigare forskning om spänningsfält eller korstryck (se kapitel tre). Rektorerna upplevde en förväntan om att de ska lyssna på alla parter i värdekonflikter. Det var särskilt viktigt då elever kom för att få hjälp att lösa konflikter mellan elever eller mellan elev och lärare. Det blev en slags bekräftelse på de punkter jag redovisat ovan: Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen, rektorers närvaro i verksamheten, rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter, rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen, rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd och rektorer och ”en skola för alla”. Rektorerna känner att omgivningen förväntar att de ska: ta med allas åsikter inför viktiga beslut, vara närvarande, medla vid värdekonflikter eller kränkningar och försvara svaga elever. Ett genomgående dilemma för rektorerna är att hantera balansen mellan förväntningar från elever och personal då deras önskemål går isär. Det är exempelvis personal som förväntar sig att rektorer alltid ska ta deras parti och rektorer talar om dilemmat att inte ”göra bort” läraren inför eleven. Det som framträder i denna undersökning är, generellt sett, att det är förväntningar från lärarna som påverkar rektorerna allra mest och det skulle indikera att Perrows (1978) tes, att det inte är de förväntade målen som styr, också gäller i skolan som organisation. Hur förväntanstrycket ser ut mer i detalj kommer att framträda efterhand som normerna identifieras.

Hur ser den sociala reproduktionen ut för att etablera särskilda rektorsnormer bland rektorer? Alla rektorerna beskriver att det är den egna bakgrunden, uppväxten,



som byggt deras värdegrund. Nio av de fjorton rektorerna säger att de bygger sitt ledarskap utifrån kunskap om skolans styrdokument vilket tyder på att reproduktion kan vara möjlig från dessa dokument. Två av rektorerna har gått en särskild värdegrundsutbildning efter sin rektorsutbildning. Men det är alltså fem rektorer som enbart säger att det handlar om egen livserfarenhet och inte alls nämner att skolans styrdokument ligger till grund för deras kunskaper om ledning av skolans demokratiuppdrag. Kanske bygger även de fem sitt ledarskap på styrdokumentet, men frågan om var rektorer lär sig tolka styrdokumentet är intressant. Av de fem som inte nämner skolans styrdokument saknade tre statlig rektorsutbildning vid intervju tillfället. En slutsats efter den första intervjuomgången är att det inte går att se någon tydlig social reproduktion och därför kommer detta att särskilt studeras vidare.

#### 6.1.4 Blir rättsliga normer handlingsanvisningar för rektorer?

Rektorers tolkning av sitt ansvar för två rättsliga normer undersöktes i den första intervjuomgången. Den första punkten var vilken roll rektorer tar för att få fram handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av diskriminering? Denna specifika fråga, byggd på lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (Skollagen kap 14 a), och Diskrimineringslagen (2008:567) resulterade i ett tydligt arbetssätt som rektorerna använde. De ser till att personalarbetsgrupper arbetar, fördjupar och förbereder för att vid olika tillfällen dela med sig till arbetslag eller hela personalgruppen i olika faser. Ofta var det antimobbingsgrupper eller liknande som fungerade som arbetsgrupp och förberedde remisser till all personal, till föräldragrupper och till elever. Arbetet byggde på tidigare handlingsplaner, antimobbing och planer mot kränkande behandling. Rektorerna såg sin egen roll som igångsättare, koordinatör eller pådrivare av processen. En rektor tog själv fram ett förslag som skickades till diskussion till personal, elever och föräldrar. Totalt sett kommer eleverna oftast in som en slags remissinstans när förslaget är färdigbehandlat av personalen. Ingen av rektorerna gick närmre in på elevernas delaktighet i att ta fram skolans likabehandlingsplan vilken regleras i förordningen om *barns och elevers deltagande i arbetet med en likabehandlingsplan* (SFS 2006:1083 ändrad t.o.m. SFS 2008:946).

2 § En likabehandlingsplan enligt 3 kap. 16 § diskrimineringslagen (2008:567) och en plan mot kränkande behandling enligt 14 a kap. 8 § skollagen (1985:1100) ska upprättas, följas upp och ses över under medverkan av barnen eller eleverna vid den verksamhet för vilken planen gäller. Utformningen och omfattningen av barnens eller elevernas deltagande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Förordning (2008:946).

Resultatet kan beskrivas som en handlingsanvisning: rektorer bör sätta igång, koordinera och driva på processen att ta fram handlingsprogram mot diskriminering och kränkande behandling. Det finns inga tydliga tecken på en rektornorm, att de ska

se till att elever aktivt medverkar i det kontinuerliga arbetet med att ta fram handlingsplaner.

En annan rättslig norm som undersöktes var vad rektorer gör för att arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas? Hur tolkar rektorerna sitt ansvar inom detta område beskrivet i 2.8, Lpo 94? Alla rektorerna pratar om olika former av rådsverksamhet som exempelvis klassråd, miljöråd, matråd eller elevråd. Tio av rektorerna beskriver också att de gör olika insatser på skolnivå, exempelvis att de schemalägger mentorstid för elevernas inflytande, att de är med och organiserar ämnesövergripande teman där elever får olika former av inflytande över innehåll och arbetsformer, eller att de ser till att elevinflytande finns med i de lokala arbetsplanerna. Två av rektorerna beskriver hur de medvetet driver utvecklingsarbete som direkt hamnar på individ- eller klassrumsnivå med frågan om elevernas inflytande över lärandet i centrum. Den tydligaste handlingsanvisningen är att rektorer bör organisera för elevinflytande genom olika former av rådsverksamhet eller schemaläggning med utrymme för ämnesövergripande undervisning, och den verkar vara spridd hos alla rektorer.

Sammanfattningsvis kan man säga att rektorer ser sig som förebilder i arbetet med skolans demokratiuppdrag där det egna förhållningssättet fungerar som en grund för arbetet. Ledningen av demokratiuppdraget kommer oftast till uttryck i informella samtal med elever, lärare, föräldrar eller i mer formell kommunikation och då oftast med lärargrupper. I sökandet efter normer konstaterar jag att det finns handlingsanvisningar, rektor bör göra detta och detta, som indikerar att det också kan handla om normer. Förväntanstrycket är starkt och det kommer från flera håll, men trycket från personal verkar vara starkast och påverka mest. Den sociala reproduktionen mellan rektorer har jag inte fått syn på och detta behöver studeras mer. Ny ansats tas i två olika intervjuer. I den ena fördjupas intervjun individuellt, med hjälp av Critical Incident Technique, inom de sex identifierade problemområdena (se 6.1.2 ovan). I den andra intervjun är de nio handlingsanvisningarna i den ”professionella idealtypen” i fokus i gruppintervjuer.

En rättslig norm: vad rektorer bör göra för att arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas, blir till handlingsanvisningen: rektorer bör *organisera* för elevinflytande genom olika former av rådsverksamhet eller schemaläggning för ämnesövergripande undervisning. En annan rättslig norm: vilken roll rektorer tar för att få fram handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av diskriminering blir till handlingsanvisningen: rektorer bör sätta igång, koordinera och driva på processen att ta fram handlingsprogram mot diskriminering och kränkande behandling. Det finns inga tydliga tecken på en rektorsnorm att elever bör medverka i arbetet. Sambandet mellan rättsliga normer och professionella diskuteras vidare i kapitel sju.

## 6.2 Resultat och analys av individuella intervjuer i intervjuomgång två

Syftet med denna intervjuomgång var att med hjälp av Critical Incident Technique (CIT) (se kapitel 5) få djupare kunskap inom de sex områden som rektorerna i den första intervjuomgången talat om i samband med vad de gör för att arbetet i deras skolor ska bygga på demokratiska värderingar. Jag hade också två frågeområden där jag inte använde CIT.

### 6.2.1 Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen

När rektorerna nu beskrev en konkret situation på djupet valde de flesta att berätta om olika former av förändring av organisationen. Det handlade om demokratiska processer när klasser skulle slås ihop eller delas på grund av ökat eller minskat elevunderlag eller utbyggnader som gav möjligheter till att arbeta i andra former. Tre av rektorerna beskrev utvecklingsarbete knutet till en pedagogisk tanke om en särskild profil för skolan eller för ämnesövergripande verksamhet. Två beskrev utvecklingsarbete som bottnade i två av de då nya rättsliga regleringarna: att ta fram gemensamma ordningsregler på skolan och för arbetet med Individuella UtvecklingsPlaner (IUP). En rektor beskrev en beslutsprocess som initierats av elevers uppvaktning av rektorn själv.

De resultat samtliga rektorer sade sig vilja nå var att det skulle bli bättre för eleverna. De som arbetade med omorganisationerna gjorde det för att det skulle leda till nya förändrade arbetssätt som skulle göra undervisningen mer elevaktiv eller ämnesövergripande, vilket också är ett av rektorernas ansvar i 2.8, Lpo 94. Rektor ska se till att:

- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. (Lpo 94, 2.8)

De nödvändiga handlingar som rektorerna beskriver inleds alltid med en beskrivning av hur de arbetar med andra människor. Fem tar fram vikten av att vara en del i ett fungerande ledningsteam med andra rektorer och tre framhåller sina arbetslagsledare. Alla rektorer talar om att de använder arbetsgrupper av olika slag, antingen grupper som representerar all personal eller att all personal delas in i grupper.

Jag ser två olika spår för handling. Det ena är rektorer som jobbar mycket ”bottom-up” och vill ha bred förankring från början. Detta innebär ofta långa processer med sina olika konsekvenser. Dessa rektorer talar om att de måste balansera bred förankring mot otålighet i organisationen och att personalen tycker att rektorerna är otydliga ledare. I det andra finns de rektorer som utgår ifrån en idé som bygger på

vad rektorn tycker behöver utvecklas på skolan. Tre av rektorerna beskriver processer där de tydligt tagit upp egna förslag som de driver.

De effekter som blivit av handlingarna beskrivs oftast som positiva i förhållande till eleverna och det önskade resultatet, men rektorerna beskriver också frustrationen som kommer i personalgruppen vid långa processer och att det trots dessa långa processer finns protester för att det varit för lite delaktighet för all personal.

Det förväntanstryck rektorerna beskriver kommer i detta område nästan uteslutande från personalen. Det finns två direkt motstående förväntningar, den ena att rektorerna ska besluta och den andra att personalen ska vara delaktiga. Dessa förväntningstryck är mycket oförutsägbara eftersom de kan ändras beroende av vilken fråga som är aktuell och var i processen man befinner sig. Det kan exempelvis uttryckas en förväntan om att rektorer ska besluta i en fråga men om beslutet inte ligger i linje med en grups åsikter ändras det till en uttryckt förväntan om att alla ska vara med i processen. De tillfällen rektorer känner förväntanstryck från föräldrar är då det inte fungerar i en klass och rektorerna förväntas agera. Rektorerna känner inget direkt förväntanstryck från eleverna, de uttrycker det som att det är deras egen tolkning av vad som är elevens bästa som fungerar som ett indirekt tryck.

Resultatet leder till att jag behöver ställa frågor till rektorerna i grupp för att ta reda på om det finns normer som styr deras handlande för hur de leder demokratiska beslutsprocesser. Samtal i grupp kan dels leda till gemensamma definitioner av vad som menas, hur frågor har uppfattats och hur svar har uttryckts. Samtidigt valideras resultaten från individuella samtal genom att gruppen kan hålla med eller emot eller omtolka tidigare individuella utsagor. En av frågorna för vidare undersökning är om dessa specifika, konkreta handlingar eller tillfällen som rektorerna tagit upp kan generaliseras till handlingsanvisningar som säger; så här *bör* rektorer göra när de leder demokratiska beslutsprocesser. Det finns tecken som pekar mot att följande är en mycket vanlig, starkt förenklad, rektorsstrategi för olika former av utvecklingsarbete:

1. Rektorer reflekterar och har en egen uppfattning om vad som ska göras.
2. Rektorer samlar en grupp, oftast arbetslagsledare, och gruppen jobbar fram förslag.
3. Förslaget går ut till personalen för förankring och återkoppling i olika steg.
4. Rektorer gör en avvägning om hur mycket förankring som behövs eller hur lång processen ska vara.
5. Beslut fattas.

Rektorernas verkliga dilemma verkar finnas i punkt 4, hur ska de veta hur mycket förankring som behövs och punkt 5, hur många måste vara positiva och helt stå bakom beslutet? En annan fråga för fokusgrupper är om professionella normer för rektorer kan reproduceras om inte andra rektorer finns som modeller. Det handlar också om att ta reda på hur rektorer har ”lärt sig” ledning av demokratiska processer och hur rektorer förhåller sig till den motsättning, som finns i förväntan om att vara

tydlig och bestämma, samtidigt som det finns en förväntan från många om delaktighet och förankring. Förväntanstrycket kommer huvudsakligen från personalen, från föräldrar när det är något problem i en klass och sällan från elever.

## 6.2.2 Rektors närvaro i verksamheten

Alla rektorerna berättar om situationer då de rör sig där elever finns: i korridorer, matsal eller i kafeterior. Fyra av dem använder matsalen medvetet för att prata med elever vid insläpp eller att äta med elever. Många rektorer beskriver att placeringen av det egna rummet är viktigt för närhet till eleverna och att en öppen dörr visar att rektorerna är tillgängliga. Två av rektorerna vikarierar för att ibland visa att de vill bidra på "samma" villkor som lärarna. En rektor har som strategi att följa klasser en heldag per månad.

De resultat rektorerna önskar, eller syftet med deras närvaro är att de vill ta reda på hur det egentligen är. De vill prata med elever och lärare för att få bilder av den dagliga verksamheten, lära sig hur grupper och klasser fungerar, och känna på det sociala klimatet på skolan. Ett annat viktigt syfte är att bygga relationer med elever och lärare och få möjlighet att bekräfta lärare i arbetet. När det kommer till frågan om nödvändiga handlingar handlar svaren mest om de hinder rektorerna upplever för att kunna röra sig nära elever och personal. Det är många möten för rektorerna, det finns kulturer med stängda klassrumsdörrar som gör det svårt att gå in där och en rädsla för att störa undervisningen med sin närvaro.

Exempel på effekter som rektorer upplever är att de får en trovärdighet och kan uttala sig om hur det verkligen är på skolan. Rektorerna blir kända på skolorna och elever och lärare känner sig mer sedda vilket leder till öppnare relationer. Frekvensen, hur ofta rektorerna är i den situation de beskriver, är mycket olika. Fyra rektorer är medvetet ute på platser där elever rör sig varje dag, fyra försöker vara ute en gång per vecka, två varje månad och fyra säger att de sällan är där elever rör sig. Majoriteten av rektorerna säger att de har dåligt samvete för att de är för lite bland elever och att de borde prioritera detta. Men förväntanstrycket för ökad närvaro kommer helt och hållet från personalen, inte från elever. De flesta rektorer känner en förväntan att de ska vara närvarande och ofta att de ska vara närvarande ända in i klassrummet.

Finns det några normer för rektors närvaro i verksamheten? Det finns en tydlig handlingsanvisning för alla att rektorer bör vara närvarande i verksamheten och en mindre tydlig om att rektorer ska vara närvarande i klassrummen. Detta är problematiskt för rektorerna. Hur ska de hinna och vad är det egentliga syftet med klassrumsbesöken? Det som kommit fram hittills är att rektorerna inte prioriterar sin närvaro ute bland lärare och elever och de har dåligt samvete för detta. Syftet med att vara nära är tydligt: genom samtal med elever och lärare får rektorer en bild av den vardagliga verksamheten, hur det egentligen är. Det ger öppnare och bättre relationer vilket ger en trovärdighet som rektorer kan luta sig emot när de kommunicerar internt på skolan och utåt med föräldrar, förvaltning och politiker om hur det verk-

ligen är på skolan. Det finns inga tecken på någon social reproduktion, att rektorer kommunicerat i denna fråga eller om andra rektorers sätt att vara närvarande är spritt bland rektorerna. Däremot är förväntanstrycket starkt om att rektorerna bör vara nära och i verksamheten för att förstå hur det verkligen är och för att kunna bekräfta lärarna. Men hur nära vill lärarna att rektorerna ska komma? Ända in i klassrummen? Det krävdes ytterligare intervjuer för att ta reda på mer om rektorernas närvaro i kommande fokusgrupper.

### 6.2.3 Rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter

I de situationer rektorerna beskriver är alltid lärare minst en av de inblandade. Det är berättelser om konflikter mellan lärare, lärare–elev, lärare–elev–förälder eller lärare–annan personal. Det vanligaste uttrycket när jag frågade efter önskat resultat var att alla skulle bli nöjda. Det kompletterades med uttryck som balansgång, kompromisser och att alla måste få förståelse för den andra parten. Rektorernas nödvändiga handlingar är i stora drag väldigt lika oavsett vem som är inblandad. Först lyssnar rektorerna på varje part för sig. Därefter sammanför rektorerna de olika parterna och försöker få igång kommunikation mellan dem. Rektorerna säger att de själva försöker ligga lågt i dessa samtal och de ser sig själva som de som möjliggör samtal.

De effekter rektorerna anger är att samtalen oftast leder till lösningar så att alla blir nöjda och det innebär ibland att man skiljs med vetskap om och respekt för att man har olika åsikter. Några rektorer berättar om fall som inte kunnat lösas och som i de fallen lett till elevers byte av skola. Händelser där rektorer är medlare sker inte så ofta. Två rektorer säger att det händer varje vecka, medan övriga beskriver det som att det kan hända varje månad.

I denna fråga agerar rektorerna emot de förväntningar de säger att de upplever. De allra flesta uppger att de känner ett tryck på att de ska säga vem som har rätt och vem som har fel. Att de ska agera domare. Vissa säger att de upplever att lärarna förväntar sig att rektorerna ska ta deras parti.

Några handlingsanvisningar framträder klart som att: rektorer bör medla vid konflikter på skolan, eller rektorer bör lyssna på alla parter var för sig, eller rektorer bör samla parterna till samtal. De flesta skolor har ständigt olika typer av konflikter så när kommer rektorer in i bilden? Det blir intressant att diskutera detta i fokusgrupper för att ta reda på vad som får rektorer att agera.

Hur kommer det sig att rektorerna har så lika strategi för hur de agerar vid konflikter? Man kan fråga sig om det finns social reproduktion som gör att detta är en särskild professionell norm som styr rektorers handlande. Inom detta område känner sex av rektorerna förväntan om att de ska bestämma, men alla intervjuade rektorer strävar efter att parterna själva ska komma fram till en lösning. Det finns inga tecken på att rektorerna tar ställning i konflikter. Indikerar detta en övergripande ledarskapsnorm som innebär ett ledarskap inriktat på kompromisser och konsensus? Detta studeras vidare i fokusgrupperna.

## 6.2.4 Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen

Hälften av rektorerna väljer att beskriva situationer om personals kränkning av elever. I dessa fall var det oftast föräldrar som kontaktade rektorerna. Rektorerna beskrev det som att lärarna var omedvetna om att de kränkte eleverna. Den andra hälften av rektorerna tar upp ärenden som rör elevers kränkning av andra elever. Rektorerna beskriver dessa ärenden som tydliga kränkningar med många känsliga uppgifter som av etiska skäl, av hänsyn till de inblandade, inte kan beskrivas här. De nödvändiga handlingarna är de samma som vid konfliktlösning i exemplet ovan med tillägget att flertalet rektorer pekar på att de i dessa frågor arbetar med medlemmar ur elevvårdsteam och att de har flera uppföljningar för att se om kränkningarna upphört. En rektor beskriver att han gick in och försvarade en elev som kränkte för att skydda eleven från en kränkning från ”tredje part”. Han var mycket tydlig med att skolan måste förhindra alla kränkningar och att det ibland är utsatta elever som kränker och att de i sin tur blir ”straffade” eller kränkta av andra elever, föräldrar eller personal. Han beskrev det som att, det är de kränkande handlingarna vi måste arbeta bort och visa att vi skyddar alla elever som personer, även de som kränker.

Det önskade resultatet var självklart att kränkningarna skulle upphöra och de beskrivna effekterna var allt ifrån att de fortfarande var i processen tills att det löst sig och att det i något fall löst sig genom att elev bytt skola eller att personal flyttats. Det var naturligtvis olika karaktär på de ärenden rektorerna valde att fördjupa sig i och hur ofta rektorerna hamnade i liknande situationer, frekvensen, berodde på ärendet. Fyra rektorer som beskrev kränkningar mellan elever i skolans senare år sa att de som rektorer ständigt är involverade i detta, varje vecka, medan de som beskrev ärenden mellan yngre elever sa att det är sällan, kanske varje månad. De fall då personal kränker elever engagerar rektorerna cirka en gång per termin. Förväntningarna från föräldrar, elever och personal om att rektorer ska agera snabbt vid kränkningar är tydliga från alla håll. I något fall har rektorerna beskrivit en förväntan från lärare att alltid ta deras parti eller att föräldrar förväntat att rektorer ska flytta elever som kränker.

Två rektorer relaterar till skolans likabehandlingsplan när de beskriver sitt handlande eller sin skyldighet att utreda kränkningar på skolan. Det har funnits anti-mobbningsplaner, planer mot kränkande behandling och nu likabehandlingsplaner i många år på skolorna. Borde inte fler rektorer hänvisa till dessa?

Rektorerna säger att de går in och har samtal och möten när kränkningar uppstår. Är det alltid en handlingsanvisning eller är det vid speciella tillfällen som rektorer bör ha möten och samtal? Rektorn som försvarade även den kränkande eleven och rektorn som tog strid när föräldrar ville flytta en elev från en klass visar en möjlig handlingsanvisning: rektorer bör alltid skydda den svaga parten. Det krävdes mer samtal i fokusgrupp för att ta reda på om det också är en särskild rektorsuppgift, eller till och med en professionell norm, i praktiken. Frågan om detta är socialt reproducerat får inga svar i denna omgång. Det finns starka förväntningar från tre håll, elever, föräldrar och personal, på att rektorerna ska agera vid kränkningar.

## 6.2.5 Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd

De olika situationer rektorerna berättar om är knutna till budget, resursanvändning inom skolan och organisation av stöd. Dessa tre hänger samman och rektorerna beskriver att det är deras roll att få personal och föräldrar att förstå att prioriteringar måste ske inom den ekonomiska ramen. Vissa rektorer tar upp frågan om elevassistenters roll i förhållande till lärande och ekonomi och andra att de utvecklar arbetslagets gemensamma ansvar för elever i behov av särskilt stöd. De flesta beskriver att specialpedagoger/speciallärare är nyckelpersoner i detta. En rektor beskriver dilemmat som uppstår då föräldrar inte vill att deras barn ska ha stöd trots att lärarna säger att det är nödvändigt för att nå målen. De egna nödvändiga handlingarna beskrivs mest ur två perspektiv. Det ena är de samtal rektorer har i mötet med pedagoger och föräldrar, och det andra är hur viktiga specialpedagogerna/speciallärarna är inom detta fält. Några rektorer beskriver hur de arbetar för att alla lärare ska arbeta specialpedagogiskt och att detta ofta föder frustration. Ett exempel på detta ger en rektor som citerar en av lärarna på skolan som sagt: ”menar du att vi ska ändra på oss? Det är ju eleven som ska ändra på sig”. Detta visar enligt rektorn på det svåra för vissa lärare att hitta olika metoder som kan anpassas till alla elever. Det är specialpedagogerna som utreder behoven och gör förslag till prioriteringar och omprioriteringar. Sen har skolorna olika system för hur resurser fördelas, men gemensamt är att besluten verkar fattas av rektorerna baserat på specialpedagogernas rekommendationer och prioriteringar. Flera av rektorerna talade om hur de arbetade med elevvårdsteam och två om hur de använde formella elevvårdskonferenser som är ett av rektorers ansvar enligt Grundskoleförordningen (1994:1194, 3 kap 3-4 §)

När det inte fungerar kunskapsmässigt eller socialt för en elev blir förväntningarna på rektorer höga. När lärarna känner att de inte räcker till och att befintliga resurser inte är tillräckliga uppstår förväntanstryck på rektorer om att fixa speciell undervisning individuellt eller i grupp. Rektorerna upplever också ett starkt tryck från vissa föräldrar till elever i behov av särskilt stöd och det förväntanstryck som kommer från elever kommer sent, ofta så sent som i nian då de avgörande betygen ska sättas. Det finns i några fall en förväntan från lärare, föräldrar och elever om att elever ska flyttas bort från klassen.

Den starkaste handlingsanvisningen i detta tema är att rektorer bör samarbeta med specialpedagoger/speciallärare och det finns tecken på en mindre spridd anvisning: att rektorer bör argumentera för att arbetet i arbetslagen ska anpassas för att klara elevers olika behov. Eller en tredje anvisning till all personal: vi bör klara vårt uppdrag inom befintlig ekonomisk ram. Om detta är spritt, kommunicerat och socialt reproducerat i ledningsgrupper, på större rektorsmöten eller annat återstår att se i nästa intervju.

Rektorerna tar upp att det starkaste förväntanstrycket är det från personal som ofta kräver stöd utifrån, att någon tar hand om eleven, om eleven är i behov av stöd. I mindre grad är det föräldrar som uttrycker förväntningar och i ännu mindre grad elever. Tre rektorer beskriver detta och då har det i samtliga fall varit elever i de senare



åren som hävdar sina rättigheter. Fem rektorer säger att de förväntas ha en budget i balans och det beskriver ett förväntanstryck från förvaltningen. Inom detta område har ekonomin en mycket mer framträdande roll än inom övriga områden. I fokusgruppen studeras vad denna komplexitet innebär för normbildningen.

### 6.2.6 Rektorer och ”en skola för alla”

Detta tema uppstod ur de dilemman som hänger ihop med att rektorernas skolor ska ge möjlighet för alla barn att utvecklas på alla plan på bästa sätt. Detta tema är starkt förknippat med de tre tidigare, rätten till särskilt stöd, kränkningar och hur rektorer hanterar konflikter som bottnar i olika åsikter på skolan. Rektorerna beskrev att de alltid måste arbeta mot målet ”en skola för alla”. De beskrev det som en rättighet som alla elever har, något som skolan ska sträva efter att nå.

Ett exempel från en rektor är att skolan måste ut i närsamhället och på olika vis ha ett mycket nära samarbete med hemmen för att försöka kompensera de orättvisor som exempelvis bottnar i dåliga socioekonomiska förhållanden. Ett annat exempel, som berördes av sju rektorer, är problemet med ”en skola för alla” i förhållande till att föräldrar och personal ibland vill ha bort stökiga elever. Följande citat beskriver detta: ”När det gäller de stökiga eleverna måste jag då och då försvara dem inför personal och andra föräldrar. De har samma rättigheter att vara här”.

Två rektorer pratade om ekonomiska konsekvenser, och dilemmat med vad rektorer ska göra då budget är lagd och nya elever med stora behov kommer till skolan. Då finns förvaltningens förväntan om en budget i balans samtidigt med elevens statligt reglerade rätt till stöd. Här blir det speciellt intressant för fokusgrupperna att samtala om vilka drivkrafterna är för rektorerna då föräldrars och personals önskemål ibland går rakt emot det rektorerna säger att de vill göra, att lösa elevers problem på plats och inte genom att flytta på dem. Rektorerna verkar ibland stå ensamma då personal och föräldrar vill flytta elev som stör. Fokusgrupper kan bekräfta eller nyansera denna bild.

### 6.2.7 Finns det rektorer som är förändringsagenter eller normbrytare?

Den avslutande frågan i denna intervjuomgång syftade till att hitta förändringsagenter eller normbrytare och därmed intressanta handlingar och eventuellt normer. Man kan identifiera en norm genom att hitta indikationer på normbrott. Ett exempel på detta är om någon tränger sig i kön, då blir normen: du bör stå i kö, tydlig.

Rektorerna fick frågan: Vad gör du i din roll som rektor som inte alla andra rektorer gör? Majoriteten av rektorerna tvekade länge och svarade så här:

- Svårt. Det är nog så att man vet inte vad andra gör.
- Det har jag ingen aning om, faktiskt ingen aning.

- Även om vi är flera som arbetar förhållandevis nära och har god insyn i varandras verksamhet [...] så tror jag att man vet nog inte riktigt ändå.
- Det är kanske så att alla andra gör precis som jag eller helt tvärt om.
- Det är sånt man kan fråga personalen om.
- Nej, jag vet inte om det är något speciellt som inte andra gör.

Resultatet blev inte alls det förväntade, att rektorer skulle berätta om speciella handlingar som bara de gjorde. Detta tolkar jag som ett tydligt tecken på att den sociala reproduktionen rektorer emellan är mycket liten eller svag. Rektorer vet inte vad andra rektorer gör, inte ens de som tidigare under intervjuerna berättat att de arbetade i väl fungerande ledningsteam med rektorskollegor. När rektorerna funderat på frågan och svarat var det inget svar som direkt stack ut. Det var exempelvis:

- Jag tror inte alla rektorer engagerar sig så mycket för enskilda elevers rättigheter
- Sen tror jag inte alla jobbar som jag med samtalet och dialogen
- Jag försöker vara förebild för både elever och personal
- Jag är tålmodig, det är nog speciellt för mig
- Jag anses vara elevorienterad
- Jag är öppen och förklarar hur jag tänker
- Jag är prestigelös
- Jag är mer av ledare/coach än chef om man jämför med många andra
- Jag är nära personalen

Det verkar som att rektorer i hög grad inte vet vad andra rektorer gör. Detta måste ha konsekvenser för bildandet av professionella normer. Resultatet av denna fråga indikerar att den sociala reproduktionen i rektorsgruppen för egna professionella normer är svag eller saknas helt.

## 6.3 Resultat och analys av fokusgrupper i intervjuomgång tre

Syftet med intervjuomgång tre var att behandla resultatet av de båda första individuella intervjuomgångarna, nu i grupper med rektorer, för att ta reda på om det fanns några professionella normer inom de valda områdena. Fokus i grupperna var alltså inriktat på att validera de tidigare resultaten och också på att ta reda på om hela eller delar av grupperna stod bakom tidigare individuella uttalanden. Analysen av varje fråga fortsatte med hjälp av normens tre essentiella attribut, se kapitel fyra, för att identifiera normer. Det handlade om att få mer kunskap om handlingsanvisningar, social reproduktion och det upplevda förväntanstrycket inom samma teman som använts i den individuella intervjuomgång två. Att fokusera och fördjupa sig i grupp gav rektorerna möjlighet att samtala för att förtydliga, definiera eller omtolka det som tidigare sagts individuellt.

I metoden för denna fas utgick jag ifrån valda rektorscitat och frågor som jag formulerat för att få underlag att identifiera normens tre essenser var för sig (se kapitel fem och bilaga 3).

### 6.3.1 Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen

Under den första intervjun talade rektorerna om hur svårt det var att veta hur förankring hos personalen skulle gå till när de arbetade med förändringsarbete. De demokratiska beslutsprocesser rektorerna talade om gällde även denna gång *både* sådant som kommer ”uppifrån”, som att leda arbetet med att ta fram likabehandlingsplaner, hur skolan ska arbeta med individuella utvecklingsplaner (IUP) *och* utvecklingsarbete, sådant som kommer ”inifrån” skolan, från lärarna eller från rektorerna själva. Exempel på detta är utveckling av ämnesövergripande undervisning eller utveckling av didaktik i ämnen. Det fanns bland annat en osäkerhet om hur långa beslutsprocesser som behövdes innan beslut skulle fattas. De två frågor som ställdes i fokusgrupperna för att ta reda på handlingsanvisningen var:

- Bör rektorer ta fram konkreta förslag eller bör rektorer ha väldigt vida ramar från början?
- Gör ni oftast på ett sätt eller varierar det beroende på situation?

Följande citat visar svårigheten att hitta någon tydlig handlingsanvisning inom detta område.

Om det är ett förändringsarbete så är det ett mål med det och det målet måste man ju presentera. Men vägen dit det är den som alla ska få vara med och tänka till om. Sen kan det se ut på olika sätt. Ibland är det arbetsgrupper som bildas, ibland är alla med och diskuterar och det kan vara så att jag gör det själv beroende på frågan, men målet måste vara känt.

Rektorerna gör olika beroende på situation. De säger att det beror på strategi och på hur förutsättningarna ser ut. ”Man har olika sätt att arbeta på som man tror på”, säger en rektor. De är också medvetna om att de har mer tid än lärarna att tänka på övergripande frågor vilket de beskriver som att de kan ligga steget före. Följande citat är representativt för flertalet rektorer.

Man har tänkt någonting först själv såklart, det är inte bara så att man nu ska bestämma. Jag har en tanke men den är inte helt färdig från början och jag menar att man genom diskussion kan formulera den mer tydligt.

Rektorer kommunicerar med lärare genom att lämna förslag eller ”så frön” som behöver utvecklas av personalen som därigenom ska känna delaktighet. Begrepp som att rektorerna visualiserar målen, använder sig av modeller, frågeställningar eller konkreta förslag används. Det verkar som att ju fastare rektorn är i sin egen övertygelse i en fråga, desto stramare håller han eller hon i processen. De fall, då idéer kom-

mer från personalgruppen, ger vidare ramar i utvecklingsarbetet. Det finns en tydlig handlingsanvisning om *att* rektorer ska ha med personalen i demokratiska processer, men *hur* det ska ske är beroende av situationen och rektorernas egna tankar.

Förväntningarna på rektorerna inom detta område verkade helt komma från personalen. Det problematiska var att de oftast kände direkt motsatta förväntanstryck från olika personalgrupper. Rektorerna beskrev det som att det finns olika skolkulturer inom skolan där det å ena sidan förväntades att rektorerna ska driva och fatta beslut. Men å andra sidan förväntade vissa grupper delaktighet och inflytande. Rektorerna uttrycker att längre yrkeserfarenhet ger mer styrka att våga ha längre beslutsprocesser. Förväntan att ta snabba beslut påverkar i så fall nya rektorer starkast och förväntan att bjuda in och ta med personalen påverkar starkare efter hand som rektorernas erfarenhet ökar.

Hur har då rektorerna lärt sig hur de ska leda i demokratiska processer? Har de sett andra rektorer eller läst om hur andra rektorer gör för att det ska bli social reproduktion? Rektorerna berättar om att det är mer den egna uppväxten, de egna demokratiska värderingarna än ledarskapet som vägleder dem. De beskriver också antiförebilder, exempel på dåliga rektorer de själva haft, där de lärt sig att så ska de *inte* göra.

Rektorerna pratar om varför och hur de blev rektorer och att ledarskapet började i tidig ålder. De jämför inte med sin pedagogroll. Min tanke är att de inte arbetat så mycket med demokratiska beslutsprocesser som lärare i förhållande till elever och då finns det ingen direkt social reproduktion på detta område, ingen lärarerfarenhet att falla tillbaks på. Att våga vara ledare, att inte abdikera, är också ord som används för att beteckna det demokratiska rektorsuppdraget.

Arbetslagsledarna verkar ha en viktig roll på skolorna som länk mellan rektorer och kollegor. Men jag ser inte att detta bidrar till att konstruera eller reproducera särskilda rektorsnormer. Däremot talar rektorerna om gemensamma processer i ledningsteam med andra rektorer och det är i så fall här den sociala reproduktionen för att skapa rektorsnormer, för att leda demokratiska beslutsprocesser, sker. Det krävs troligtvis att rektorer jobbar ihop med andra rektorer för att speciella rektorsnormer ska bildas. Detta borde innebära att det finns flera olika normer inom detta fält och att varje ledningsgrupp skapar sina normer. Rektorerna talar också om att de tar intryck av kollegor och andra rektorsförebilder som de mött, och av rektorsutbildningen och andra utbildningar de gått. Många av rektorerna hade månaderna innan fokusgrupperna genomfördes deltagit i en omorganisation och de talar om problem med nya team, att det tar tid att skapa team och några rektorer ser svårigheter med att teamen ska leda verksamheten från förskola till årskurs nio. Ledningsgrupperna består av rektorer från olika skolformer med delvis olika uppdrag. Detta gör det svårt att få djup i diskussioner enligt rektorerna. De beskriver det som att det är ont om tid till verkliga diskussioner i teamen.

Meningen med detta arbete är, som jag tidigare beskrivit, att lyfta fram *några* exempel på normer. Följande tre påståenden är så vanliga och spridda bland rektorerna att de kan betraktas som handlingsanvisningar. Rektorer bör ha med personalen i

demokratiska beslutsprocesser. Rektorer bör presentera sin idé eller sina tankar för att skapa en bild av målet. Rektorer bör anpassa processen efter situationen på skolan. Att handlingsanvisningarna är spridda tyder på att de är socialt reproducerade, men hur detta gått till är svårt att säga. Följande citat visar att det mer är övergripande skolnormer än särskilda rektorsnormer som påverkar.

Jag tror man har en stor medvetenhet i att man gör som man gör i olika sammanhang. Om man har arbetat en tid på en arbetsplats så känner man, man vet ungefär hur det kommer att tas emot, vilka reaktioner som kommer och hur det bästa sättet att göra är så att alla känner sig delaktiga. För då blir det ett bättre resultat.

Det är också olika starka förväntanstryck på rektorerna, från olika personalgrupper, som påverkar hur rektorerna tolkar hela situationen. Sammantaget faller handlingsanvisningarna ovan ut i tre exempel på *normer* som styr rektorers handlande för ledningen av demokratiska beslutsprocesser.

- Rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser.
- Rektorer bör presentera sin idé eller sina tankar för att skapa en bild av målet.
- Rektorer bör anpassa processen efter situationen på skolan.

Har rektorerna någon nytta av att känna till dessa normer? Det leder i alla fall till några funderingar eller frågor som kräver mer empiri för att besvaras: Vad innebär det för utvecklingsarbetet att rektorer oftast presenterar sina tankar och visualiserar målet i förväg? Hämmar det lärarnas medverkan eller underlättar det i processen? Om man ser alla de tre normerna ovan som metanormer, övergripande normer, så finns det mer specifika, mer konkreta normer under metanormen. Normen ”rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser” har troligen fler kontextberoende normer under sig. En avslutande fråga ser jag som särskilt viktig i förhållande till skolans demokratiuppdrag: varför är det ingen i fokusgrupperna som lyfter fram att elever eller föräldrar bör vara med i beslutsprocesserna? Föräldrar och elever är säkert med i vissa fall och i några delar av beslutsprocessen, men rektorernas uppfattning om personalens förväntningar verkar vara den starkaste faktorn för att bilda särskilda professionella rektorsnormer.

### 6.3.2 Rektors närvaro i verksamheten

Tillgängligheten rankas väldigt högt och det blev ett unisont ja i fokusgrupperna på frågan, om rektorer bör vara närvarande där elever och personal rör sig? ”Varför är vi annars rektorer?” är ett exempel på svar i samtalet som följde. Att rektorer rör sig i korridorer, matsal, elevcafé eller på andra platser där elever också finns verkar självklart och oproblemiskt.

Jag tycker det är intressant, syftet, interaktionen lärare elev, bemötandet där. Det tycker jag är mycket intressant och det kan jag se mycket väl på rasten, i korridoren, hur man pratar i personalrummet, matsalen, det är så många platser jag ser och känner att här är det något jag måste jobba vidare med utifrån värdegrundsfrågor. Det behöver inte vara och det är nog oftast inte i klassrummet.

Frågan, bör rektorer göra klassrumsbesök? gav mycket mer diskussion och visar en tydlig problematik kring detta. Rektorerna säger att de vill göra klassrumsbesök, och de allra flesta säger att de inte hinner.

Och jag tror vi slår många knutar på oss själva om vi ska ha dåligt samvete för att vi inte hinner vara i klasserna tror jag. Det får man se som extra bonus om man hinner ut och ser livs levande barn.

Är det en extra bonus att möta elever i lärande i klassrummet? Tidigare forskning visar att ett nära ledarskap med besök i klassrummen ger större förtroende för rektors sätt att leda skolan (exempelvis Viggósson 1998). Rektorerna i denna undersökning menar att syftet med klassrumsbesök är att skaffa kunskap om den pedagogiska vardagen eller helt enkelt ta reda på hur det ser ut i klassrummen. Här följer några exempel med problem knutna till dem.

A) Några rektorer vill få en bild av arbetet i klassrummen och har försökt göra strukturerade, i förväg bokade, besök. Rektorerna berättar om att de flesta lärare tycker att det är bra, men att de upplever att vissa lärare känner sig obekväma och kontrollerade. De menar att några lärare uppfattar att besöken mest handlar om att rektorerna ska kunna sätta lön. Några rektorer sa att eleverna, efter annonserade strukturerade besök, kan säga att rektorerna borde komma mer spontant därför att den nyss besökta lektionen var bättre planerad och med annat klimat än vad det vanligtvis brukar vara. De få rektorer som regelbundet gör strukturerade klassrumsbesök säger att de blir positivt bemötta av så gott som alla lärare när de vant sig vid besök och när de förstått vad besöken syftar till.

B) Rektorerna vill få en bild av arbetet i klassrummen och gör spontana, obokade, besök. Detta kan leda till att rektorerna känner att de stör den process som pågår i klassrummet och att det är olämpligt. Ofta är dörrarna till klassrummen stängda och det gör att rektorerna blir osäkra på om de kan gå in.

C) Föräldrar ringer eller elever kontaktar rektorerna då de är missnöjda med personal och klassrumsklimat. De vill att rektorerna besöker klassrummet för att få en egen bild av situationen och därefter ska rektorerna agera. Detta skapar spända situationer och någon rektor säger att eleverna brukar säga att läraren är annorlunda när rektorn är där.

D) Det vanligaste är att rektorerna gör spontana besök. De vill kunna gå in i klassrummet som "likar" så att verksamheten bara fortsätter och att de är naturliga besökare.

Rektorer upplever blandade förväntningar på sin närvaro, men de flesta känner sig välkomna i klassrummen. Ett av citatet från den individuella intervjun: – "Var skola har sitt klimat. Jag känner att närvaron i klassrummet, det är lärarens territorium",

fanns som underlag och flertalet rektorer höll inte med om det uttalandet. Det finns tecken på att rektorer är välkomna in i klassrummen.

Men det gäller ju att hitta ingångar till det, att det inte ska bli så konstigt att man kommer ut. Ingången är att ha en uppgift med sig, antingen att prata vid något klassråd eller gå in som en andra eller tredje person för att dela upp klassen i tre grupper, vad man nu håller på med. Eller som stöd för en grupp. Sen kan man dröja sig kvar till helklass eller vara med på klassdiskussioner. Det tycker jag är mycket lättare och det är lättare att komma tillbaka andra gången sedan. Den första gången finns tröskeln som kan vara jobbig.

En rektor har satt planerade och strukturerade klassrumsbesök i system. Ett av syftena för denna rektor var att få ett elevperspektiv och den rektorn följer regelbundet olika klasser en hel skoldag. Han säger att en del lärare var emot besök i början, men att de vant sig och uppskattar det nu. Sammantaget visar det sig ändå att dilemmat mellan lärarnas önskan att få bekräftelse och deras motvilja mot kontroll finns kvar. Denna förväntan styr de flesta rektorers handlande så att de undviker eller är försiktiga med att göra annat än mycket korta klassrumsbesök. Många av rektorerna talar om en förväntan som de har på sig själva att de ska vara förtrogna med den dagliga verksamheten.

Det är mer utifrån det uppdrag jag har nu som skolledare om man tittar på vad som finns i våra styrdokument. Hur ska jag kunna förhålla mig till det här om jag inte vet vad som händer och vad som inte händer?

Detta tolkar jag också som en förväntan från staten, från styrdokumentet, och rektorerna använde till och med skollagens begrepp, att de ska vara ”förtrogna med den dagliga verksamheten”. Fanns denna förväntan på rektorer i den tidigare regelstyrda skolan? Det finns enligt rektorerna få förebilder på detta område. Tidigare rektorer har inte varit närvarande fysiskt så det finns ingen direkt förebildlighet att socialt reproducera. En av rektorerna pratade om sin lärartid då hans egna rektor gjort ett planerat besök och att detta upplevdes negativt. Men rektorerna påpekar att det är viktigt, att de vill vara mer aktiva i klassrummen. Varför känner rektorer att de måste vara närvarande nu? Det är enda sättet att ta reda på hur verksamheten fungerar på riktigt säger de. Enstaka rektorer samtalar om närvarobegreppet i sina ledningsgrupper. Under rektorsutbildningen har rektorerna diskuterat närvarobegreppet. De hänvisar också till Skolverkets rapporter och forskning för att visa hur kunskap om betydelsen av rektorers närvaro kunnat reproduceras eller kommuniceras mellan rektorer. Inom detta område ser jag två exempel på professionella normer:

- Rektorer bör vara närvarande där elever och personal rör sig
- Rektorer bör göra klassrumsbesök

Det verkar som att de rättsliga normerna, det vill säga målstyrningen och att rektorer ska vara förtrogna med den vardagliga verksamheten, bildat en ny professionell norm: rektorer bör göra klassrumsbesök. Normen finns, men handlingen är mer en

fråga om *hur* rektorerna ska göra klassrumsbesöken. Resultaten visar att rektorer oftast är välkomna i klassrummet om syftet med deras besök är kommunicerat och accepterat av lärarna.

Att normerna finns hos rektorerna är inte det samma som att de verkligen handlar efter dem. Vad är det som *aktiverar* normen ”rektorer bör göra klassrumsbesök” så att rektorn verkligen går till en klass exempelvis i syfte att få kunskap om hur eleverna har det? Jag menar att rektorers drivkraft måste vara tillräckligt stor för att övervinna den rädsla av att störa som finns. Drivkraften tycks finnas i att klassrumsbesök är det enda sättet att ta reda på hur verksamheten fungerar på riktigt. Rektorerna måste känna in stämningen. Min tolkning och slutsats är att det går att läsa elevers resultat i skolämnen, men lärares och elevers demokratiska förhållningssätt måste rektorer uppleva på plats, i korridorer, matsalar eller i klassrum.

### 6.3.3 Rektor som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter

När vi först tog upp detta tema i den individuella intervjun pratade rektorerna om olika typer av konflikter, mellan lärare–elev, elev–elev, lärare–annan personal eller lärare–elev–förälder. Jag tolkade det till handlingsanvisningen att rektorer *bör* vara medlare när det uppstår konflikter på skolan. Rektorerna berättar om olika system i skolan som träder in och att konflikter oftast löses i arbetslagen utan rektorers medverkan både vid konflikter mellan elever och mellan elever och lärare. De konflikter rektorerna blir engagerade i handlar om *olösta* konflikter eller konflikter som bedöms vara allvarliga. Det finns ingen tydlig definition av vad som är allvarligt, det känns enligt rektorerna i magen, och antagligen är det väldigt olika trösklar för när rektorer blir konfliktlösare beroende på rektorernas tillgänglighet, vilja och förmåga. Rektorerna beskriver sig själva som en slags ”andra instans” eller en part som kallas in när det behövs. Syftet med deras insats är att de vill skapa dialog mellan parterna och de säger att de är mer samtalsledare än medlare eller konfliktlösare.

För ofta handlar det inte om att man går in och löser någonting. Man är där som någon slags katalysatorer som ser till att de lyssnar på varandra för att så småningom nästan lösa det själv. Det är en sorts samtalsledare man blir snarare.

Rektorerna ser sig själv som en slags katalysatorer och här anas begreppet makt även om rektorerna aldrig talar om det. Jag ser det som att rektorernas närvaro, och deras status som rektorer, påverkar relationen i konflikten så att det går att samtala för att bryta tidigare låsningar. Betydelsen av rektorers förmåga att kunna leda samtal lyfts fram och rektorerna hänvisar till sin erfarenhet, inte till att de har någon utbildning för att leda samtal. Samtidigt påtalas osäkerheten och att det behövs mer formell utbildning:

När man ska prata fortbildning både bland lärare och skolledare så vill man gärna ha det här med samtal och konfliktlösning. Det är ett återkommande tema tycker jag.



Rektorerna känner ofta en förväntan på sig att de ska ta ställning för vad som är rätt, att de ska agera domare, men det vill de inte göra. När rektorerna beskriver hur de lärt sig detta faller de tillbaka på sin tid som pedagoger.

Visst, har man som jag nu snart 30 års erfarenhet av pedagogiskt arbete så ger det ett stort avtryck i det som handlar om hur man löser det också med vuxna människor, men det har man haft tidigare också. Man har haft konflikter med kollegor, stått mitt emellan två kollegor, man har en rätt gedigen rutin tycker jag när man varit i elden ett tag.

Det verkar som att man löser konflikter ungefär som man gjorde som lärare i förhållande till elever och kollegor. Skillnaden beskriver rektorerna som att de har mer erfarenhet och rutin nu och att de har mer tid att förbereda sig inför konfliktlösning än de hade som lärare. Här upptäcker jag bara en ganska vid och övergripande norm:

- Rektorerna bör vara samtalsledare vid olösta och allvarliga konflikter

Detta var alla rektorerna eniga om och det föder fler frågor som kan leda till underliggande, mer konkreta normer. Ett exempel är: vilka konflikter bör rektorerna engagera sig i? Rektorerna ska räkna till många olika arbetsuppgifter och rektorerna behöver finna rätt nivå för sitt engagemang. Med ett större urval hade det varit möjligt att gå djupare in i den övergripande normen och hitta mer specifika undernormer som exempelvis: rektorerna bör vara medlare om två lärare är i en intressekonflikt, eller liknande.

### 6.3.4 Rektorerna, kränkningar och likabehandlingslagen

Denna punkt liknar den förra men den är direkt knuten till kränkningar och därmed till Skollagen (kap 14 a) och Diskrimineringslagen (2008:567). Bör rektorerna *personligen* gå in i ärenden som handlar om kränkning? så löd den möjliga handlingsanvisningen och fokusgruppen gav en tydligare distinktion:

Om det är någon lärare eller personal som är med är jag alltid med. Det anser jag på direkten. Gäller det elever ser det lite olika ut, då har vi en antimobbingsgrupp som går in men om det går på tok då kommer jag in i de ärendena. Eller om en förälder har ringt mig, då kommer jag in först på något sätt. Det beror på vilken väg det dyker upp.

Samtliga rektorerna var eniga om att om *personal* kränker elever måste rektorerna in *personligen*. Om en elev kränker en annan elev finns olika system i form av elevvårds-team, eller antimobbningsteam på skolorna som tar hand om detta. Rektorernas egen definition är att de inte går in i ärenden om det rör sig om verbala kränkningar mellan elever. Rektorerna kommer in i ärendet om problemet inte löses och kvarstår eller om det blir allvarigare. Rektorerna går också in i elevärenden direkt om de anser att det är allvarigare incidenter och där fysiskt våld eller allvarliga hot ingår. Rektorerna beskriver att de då markerar gränser genom att de går in i dessa ären-

den. Det viktigaste är att visa att dessa beteenden inte är accepterade och då ger det mer kraft om rektorer tillrättavisar än om lärare gör det. Men det vanligaste sättet att arbeta med kränkningar är som vid andra konflikter, samtal. Fokusgrupperna bekräftar att rektorer ser sig själv som garant för att dialog tas upp och att samtal mellan parter kan föras. De vill inte vara domare eller medlare utan mer samtalsledare. En rektor hänvisar till kommunala direktiv och till barn- och elevskyddslagen, och påpekar vikten av att rektorer går in i ärenden om personal är inblandad. Åter igen kommer alltså samtalets betydelse upp och i samband med detta, frågan om hur rektorer är tränade att ha dessa svåra samtal. Det är nästan uteslutande erfarenhetsbaserat, få talar om att de gått eller fått någon utbildning i tekniker för hur samtal kan föras. Den modell rektorer följer har jag tidigare beskrivit och den är så tydlig att den fungerar som en kedja av handlingsanvisningar: lyssna på parterna var för sig och sammanför därefter för att skapa dialog. Frågan är om det är en norm? En rektor säger att hon brukar göra så, men att hon nu har ett fall där hon inte kan sammanföra parterna för att detta kan leda till en ny kränkning. Det intressanta med detta är att det indikerar kunskap om normen, jag brukar göra så, men att det också visar på valet mellan att följa en norm eller att handla på annat sätt. Rektorn brukar följa normen, men i det här fallet leder det till ett bättre resultat om hon handlar på ett annat sätt. Kan det vara så att rektorer ofta handlar efter professionella normer, sannolikt reproducerade i lärarprofessionen, och att de med stigande erfarenhet vet när de måste lämna sina normer och handla annorlunda, och hitta individuella lösningar utifrån vad situationen kräver.

Rektorerna talar inte om att de sett andra rektorer i direkt aktion inom detta fält. De beskriver det mer som att den individuella bakgrunden är viktig, den egna personligheten. Här faller rektorerna tillbaka på sitt rättspatos. De känner att de måste garantera vissa värden till exempel: "De talar inte till en som ledare utan som medmänniska och där har man ett uppdrag att bevaka detta." Rektorerna talar om att de ska garantera okränkbarhet.

Det uttalande som rektorn som hänvisade till kommunala direktiv och till barn- och elevskyddslagen gjorde, då hon menade att rektorer ska gå in i ärenden om personal är inblandad, visar på att detta är en rättslig norm som blir en professionell norm. Uttalandet utgör en handlingsanvisning, rektorer bör. Om rektorer känner till Barn- och elevskyddslagen blir den spridd och socialt reproducerad. Ett annat uttalande visar också att kravet på skriftliga handlingsplaner och det efterföljande arbetet med dessa har haft effekt:

När den kom, likabehandlingslagen, då var det dags att gå igenom hur vi gör egentligen och hur vi ska göra i fortsättningen.

Lagen i sig skapar ett förväntanstryck från staten. Förväntanstrycket förstärks av det arbete som krävs för att tillsammans med personal, elev och föräldrar ta fram likabehandlingsplaner på skolorna. Detta arbete ger särskilda professionella normer. Följande normer kan ses som styrande för rektorernas handlingar när kränkningar förekommer på deras skolor:

- Rektorer bör gå in i ärenden som handlar om kränkning om personal är inblandad
- Rektorer bör gå in i ärenden som handlar om allvarliga kränkningar mellan elever

Och det leder till en mer detaljerad undernorm:

- Rektorer bör först lyssna på parterna var för sig och därefter sammanföra dem för att skapa dialog

Om man jämför denna punkt ”Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen” med den förra punkten ”Rektor som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter” så finns det likheter, men också intressanta skillnader. Kränkningar är en särskild sorts konflikter som säkert kräver en skarpare insats från rektorer och det är också det som kommer fram i intervjuerna. Rektorerna hänvisar i denna fråga till handlingsplaner och de rättsliga normerna när de talar om temat med kränkningar vilket de av naturliga skäl inte gör när det handlar om andra konflikter på skolan. Lagen, som under de senaste åren skärpts på grund av Skolverkets kritik av hur skolor arbetar med kränkningar, börjar ge tydligare professionella normer på skolorna. Ett resultat som förvånar är att rektorerna så tydligt vill vara samtalsledare utan att ta ställning även när det gäller samtal som grundar sig i en kränkning. När det gäller dessa fall borde det finnas ett rätt och ett fel, och rektorernas strategi handlar antagligen om att detta är uppenbart för båda parter och att den bästa lösningen är om den kränkande parten ges möjlighet att komma ur situationen genom att be om ursäkt eller liknande.

### 6.3.5 Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd

Alla rektorer talar om att utredningarna för särskilt stöd görs av specialpedagoger och att rektorerna leder elevvårdsteam. De flesta rektorer tycker att det fungerar bra med utredningar och resursfördelning inom skolorna då de använder elevvårdsteam och specialpedagoger och de stödjer sig på deras utredningar. Samtidigt finns mycket starka förväntningar från lärare om att rektorerna ska avlasta lärarna när elever har behov av särskilt stöd:

Ja, här är det ofta ett rop på mer resurs och att det är det som är lösningen på allting. Ibland är det det som är lösningen, men ibland handlar det om förhållningssätt. Det handlar om hur vi organiserar dagen och så vidare. Jag kan känna att kraven från pedagogerna om mer resurser, de finns hela tiden.

Direkta förväntningar från elever är däremot få och de verkar inte styra rektorernas agerande så mycket. De flesta rektorer har oftast ingen vardaglig direktkontakt med föräldrar till elever i behov av särskilt stöd, men det har lärare eller specialpedagoger. I de fall rektorerna har kontakt med föräldrar tycker de att den kontakten oftast är mycket bra. Skollag och grundskoleförordning fungerar både för att skapa

förväntanstryck och för att underlätta social reproduktion. Rektorer samtalade om anpassad studiegång, betyg och bedömning och elevvårdskonferenser. En rektor har en intressant kommentar om hur han lärt sig detta och vilka möjliga konsekvenser skärpningen av den rättsliga normen gett:

Genom att läsa skollagen. Det visste inte jag från början, det var en utbildning i [...] som satte det på sin spets och tog fram några olika domar som fick mig att fundera. Jag tyckte det var godtyckligt vem som fick hjälp och hur mycket. Det handlade mer om någon rättvisetankegång att hade man en årskurs tre så skulle man ha så här mycket stöd sen skulle fyran ha så mycket. Det handlade inte om behovet, så var det när jag kom till [...] också. Nu är det behovet som styr mer och inte rättvisa mellan lärare.

Detta indikerar att skolor har eller tidigare har haft en schablonartad fördelning av resurser och att detta nu omprövas mer efter elevers behov, vilket fokusgrupperna bekräftar. Den ena fokusgruppen hänvisar till att de lärt sig mycket i sina ledningsteam och att man "ärver" något när man kommer in i en organisation. Alla är eniga om att det handlar om att rektorers roll, med ett övergripande ansvar och att ha helhetssyn, påverkar mycket:

Man har överblicken på ett annat sätt som skolledare än man har som lärare. Man kan ha förståelse som lärare för de andra och deras problem men jag sitter i min verklighet. Som skolledare tar man del av allas verklighet och då får man en liten aning om var insatserna behövs mest och kanske man kan prioritera.

Detta visar att rektorerna här utgår ifrån egna särskilda normer. Rektorer måste skaffa sig en bild av helheten för att kunna göra prioriteringar på rätt sätt och de är tydliga med att detta ger ett annat perspektiv och en helt annan roll än vad lärarna har. När fokusgrupperna diskuterade den sociala reproduktionen, hur de lärt sig hur och vad de ska göra, hänvisade de till samtal i sina ledningsgrupper och till att ha de "ärvt" vissa saker. Rektorer beskriver det som att de "kommer in i en organisation" och de rektorer som arbetat på flera skolor säger att det är ganska likt mellan skolorna. Att det också finns problem förknippade med att reflekterat ärva arbetssätt visar följande:

Jag tror också på det här med att det är nedärvt, men sen så händer det saker och har man inte uppmärksammat att saker och ting, lagstiftning, förändrats så finns det nedärvda kvar. Vi pratar inte tillräckligt ofta, ...

Det finns några rättsliga normer som ska styra rektorernas handlingar inom detta område. En finns i den så kallade portalparagrafen i skollagen, en annan i grundskoleförordningen och en tredje som en punkt i rektors ansvar i läroplanen (se kapitel två). De rättsliga normerna tolkas och blir troligen till många olika sätt att arbeta på vilket kan leda till professionella normer och resultatet av denna studie visar följande två exempel:

- Rektorer bör använda specialpedagoger/speciallärare till hjälp för att utreda behov och fördela resurser till elever i behov av särskilt stöd
- Rektorer bör låta elevers behov styra resursfördelningen (och inte lärares behov eller behov av rättvisa mellan klasser och arbetslag)

Rektorerna talar om att det är elevernas behov som styr resursfördelningen. Det borde vara självklart, men hur mäts olika behov emot varandra? I svaren skymtar att det funnits och troligen fortfarande finns förväntningar, eller till och med krav, från lärare att resurser ska fördelas lika mellan klasser och arbetslag. Nu lutar rektorerna på att de får bra underlag för beslut av specialpedagoger/speciallärare och de är medvetna om att de själva i slutändan måste göra prioriteringar mellan olika behov. Utifrån mitt resultat, som visar att de direkta förväntningarna från elever är svaga, i kombination med Perrows forskningsresultat, att det oftast inte är organisationens uttalade mål som styr (Perrow 1978) behöver rektorer vara särskilt uppmärksamma på att det är elevens behov och inte personalens som ska ligga till grund för den professionella normen.

### 6.3.6 Rektorer och ”en skola för alla”

Samtliga rektorer i fokusgrupperna stödjer handlingsanvisningen från de individuella intervjuerna: att de bör försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och personal med hänvisning till ”en skola för alla”. Rektorerna står bakom detta citat där en rektor förtydligar vad de vill försvara:

Man ska inte försvara stökigheten utan eleven, och föra en dialog med elev och föräldrar så att eleven slipper vara stökig

Detta är ett intressant fält därför att rektorerna här ibland handlar emot starka gruppers förväntningar om att flytta en elev som stökar. Rektorer säger att de ska se till helheten, hela skolans uppdrag, och det behöver inte varje enskild lärare göra. Lärarna sitter å andra sidan ”i smeten”, som en rektor uttryckte det, och lärarna tvingas ständigt hantera dessa problematiska situationer utan den distans som rektorer kan ta. Föräldrars förväntningar är också svåra att hantera:

Ofta pågår det ju arbete som de här föräldrarna inte känner till och det är inte som att knäppa med fingrarna precis. Det kan pågå under en lång tid och då är det lätt att du får föräldragrupper som reagerar starkt emot den som är problemet så att säga.

Rektorerna talar här också om förväntningar de har på sig själva och att det är uppdraget i Läroplanen som styr deras handlande. Inställningen är densamma som när de själva var lärare, men rollen som rektor är annorlunda och resonemang om att detta uppstått genom läsning av styrdokumentet kommer upp igen. Det är helhetssynen som följer med rektorsuppdraget som tas upp och alla hänvisar till att de också

pratar om detta i sina olika nätverk av rektorer. Följande betraktar jag som en professionell rektorsnorm, speciellt för att den skiljer sig från tidigare lärarnormer.

- Rektorer bör försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och personal med hänvisning till ”en skola för alla”.

Det finns säkert motsvarande norm för lärare som säger att lärare bör försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och elever med hänvisning till ”en skola för alla”. Skillnaden är att rektorer hänvisar till sitt rektorsuppdrag och att det ger dem ett annat perspektiv som tvingar dem till att handla på ett annat sätt än vad lärare behöver göra:

Det var enklare att slåss för det när jag var lärare än när jag är rektor för om jag har någon som är väldigt stökig, jag har de andra eleverna också att ta hänsyn till och de andra vuxna. Om det blir på gränsen till farligt, det blir många dilemman tycker jag. I grund och botten vet jag var jag står, men jag har inte alltid möjlighet att nå den lösningen som är den optimala.

Det är viktigt att påpeka att normen, som den står ovan, inte säger någonting om *vad* eller *hur* rektorerna gör när de försvarar de elever som de bedömer vara i ett särskilt utsatt läge. Detta blir ytterligare en fråga som kan fördjupas i samtal mellan rektorer eller i framtida forskning. I förslaget till ny skollag (Ds 2009:25) regleras elevers rätt till studiero tydligare och hur ovanstående norm kan påverkas av den nya rättsliga normen återkommer jag till i diskussionskapitlet.

### 6.3.7 Hur gör andra rektorer?

Resultatet och analysen av frågan: ”Vad gör du i din roll som rektor som inte alla andra rektorer gör?” efter de individuella intervjuerna visade överraskande nog att rektorerna inte visste vad andra rektorer gör. I alla fall inte i någon djupare mening, så att andras verkliga handlingar kan beskrivas. En teoretisk utgångspunkt i denna avhandling är att social, eller i det här fallet professionell, reproduktion krävs för att normer ska bildas. I fokusgruppen diskuterades detta i syfte att hitta de normstödande strukturer eller de arenor som rektorer kan använda för att reproducera egna professionella normer:

Det är inte så att man sett andra, inte mycket i alla fall, utan det är mer att man pratar i ledningsgrupp, före detta kollegor eller rektorsutbildningen eller i andra utbildningar där man kanske skaffat sig ett nätverk, en grupp människor man pratar med.

Rektorerna talade om att det ofta var svåra och känsliga frågor som de behövde diskutera och att det ibland är svårt att ta upp saker i den egna ledningsgruppen:

Det är viktigt att man känner sig trygg i en grupp, i ett nätverk eller vad det nu är för att man ska våga lyfta sina problem och inte känna sig utlämnad.

Hur sprids och kommuniceras rektorers handlingar? Man lär i och av ledningsgrupper, nätverk och olika typer av utbildning för rektorer. Men rektorerna kommer oftast inte riktigt nära andra rektorer så att de ser vad de gör. ”Det handlar kanske om förhållningssätt som man har som förebild”, säger en rektor.

Jag fick många spontana reaktioner från rektorerna efter fokusgrupperna om att det varit intressant och utvecklande att vara med i studien och att de fått möjlighet att berätta om sin vardag och ta del av andra rektorers dagliga liv. Just detta, att rektorer får möjlighet att ta del av andra rektorers dagliga yrkesliv, är förmodligen en nyckel för att särskilda professionella rektorsnormer ska kunna bildas. Det är möjligt att intervjuerna blev till lärande samtal om hur rektorer gör när de leder. Resultaten visar att den sociala reproduktionen för särskilda rektorsnormer, rektorer emellan, verkar vara mycket liten inom flera av de områden som presenterats här. Ur ett metaperspektiv kan gruppintervjuer som syftar till att undersöka normbildning bidra till att bilda just normer. Exempel på framgångsrika handlingar sprids och kommuniceras så att de kan reproduceras. Om rektorer samtalar om sitt ledarskap vid upprepade tillfällen kan det leda till reproduktion av normer. Jag påstår inte att nya professionella normer skapats av intervjuerna men det är troligt att rektorerna i någon mån har påverkats av att vara med i studien och jag menar att samtal mellan rektorer, om rektorers normer, med hjälp av definierade begrepp kan bidra till att bilda särskilda rektorsnormer.

## 6.4 Resultat och analys av fokusgrupper i intervjuomgång fyra

Denna fjärde och sista intervjuomgång, som i likhet med omgång tre är en fokusgrupp, har en annan karaktär än den förra. Den förra fokusgruppen gick på djupet i de sex teman som kommit ur rektorernas konkreta tolkning av vad de gör för att leda skolans demokratiuppdrag. I denna nya fokusgrupp arbetade rektorerna med resultatet av *en* enda fråga från den första individuella intervjun: Hur beskrivs den idealiska demokratiska rektorn? Jag har i 6.1.3 beskrivit hur denna fråga gav nästan 50 olika begrepp för egenskaper eller förmågor som krävs för att vara en idealisk demokratisk rektor. Dessa har jag grupperat och tolkat till nio handlingsanvisningar för en demokratisk rektor, en rektor som kan ses som en slags professionell idealtyp, ett ideal att mäta verkligheten emot:

- Rektorerna bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner
- Rektorerna bör vara tålmodiga och uthålliga (få långsiktighet genom att förankra och låta saker ta tid)
- Rektorerna bör ha god självkännet, reflektera, veta sina starka och svaga sidor

- Rektorer bör lyssna på alla, vara lyhörd, söka upp och bjuda in
- Rektorer bör våga ta beslut
- Rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande
- Rektorer bör vara ödmjuka och prestigelösa
- Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet
- Rektorer bör vara närvarande och synliga

Syftet med fokusgrupperna var att först ta reda på om handlingsanvisningarna också var normer med hjälp av normens essentiella attribut. Efter detta fördjupades samtalet med frågor utifrån normens accidentiella attribut och ”modell för analys av normer” för att få underlag att förstå normen.

Det skulle vara omöjligt att fördjupa sig i nio handlingsanvisningar så den första uppgiften till det tre fokusgrupperna var att gemensamt välja ut tre punkter. Samtalet som ledde fram till valet av punkter för fördjupning skulle också ge en bild av hur de tolkade begreppen. Punkterna ovan visar dessutom på komplexiteten i rektorers syn på sitt uppdrag. De utgör handlingsanvisningar och de går in i varandra vilket denna rektor ger uttryck för i en av fokusgrupperna:

*Rektor bör kunna uppdraget, ramarna och styrdokumentet, det är tydligt vad rektor ska fatta beslut i. Då tycker jag att det hör till att kan man sitt uppdrag så bör man rimligen kunna fatta de besluten. Likadant det här med att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner. Jag har det fram och tillbaka med rektorer bör vara tålmodiga och ut hålliga. Jag tycker att just det att, man måste kunna sitt uppdrag, hur man själv fungerar, vad man är bra på och sämre på. Jag är en sådan som gärna vill att allt ska gå väldigt fort och då vet jag att saker behöver ta tid och då får jag göra en plan för hur det ska gå till och det här med tålmodighet är något man behöver träna på och att staka ut en väg. De är inte totalt olika. De spretar inte åt olika håll, de går in i varannat tycker jag. Vad hade du mer än de två?*

Några av de nio punkterna kan till och med ibland ligga på kollisionskurs vilket dessa två citat visar.

Det jag tittade på var motsägelsefullt. Jag tycker den här är så viktig, att vara tydlig och stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner. Men samtidigt att ge möjlighet, vara tillåtande och stödjande. Det kan vara lite motsägelsefullt.

Det är komplext och olika situationer kräver olika, egentligen ska man kunna ha lite av allting, så det är svårt att plocka ut tre.

Resultatet av diskussionerna blev att de bekräftade uppfattningen om komplexitet och att olika situationer kräver olika förmågor eller egenskaper. De punkter som valdes kan alltså inte ses som de viktigaste, snarare kan de betraktas som de handlingsanvisningar som rektorerna då helst ville fördjupa sig i. Ett exempel är denna ordväxling som leder till att punkten ”Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet” väljs bort för att den uppfattas som självklar i denna fokusgrupp. När dialoger citeras användes R1, R2 osv. och det är inte knutet till någon särskild rektor



utan används för att markera att det är flera olika personer som talar och i vilken ordning de talar.

R1 – Ja, det här med tålmodigt som du var inne på. Hur lång uthållighet, men samtidigt också våga ta beslut? Så det är inte enkelt.

R2 – Men är det någon av er som betraktar ert uppdrag som enkelt? Vi konstaterar att det är inte det. Det finns många bottnar och frågan är vad är grunden för att kunna fatta beslut. Att kunna styrdokumentet, det är ju det lätta.

De handlingsanvisningar som valdes behandlas nedan under respektive rubrik och strukturen är genomgående densamma. Inledningsvis talade rektorerna om hur handlingsanvisningen reproducerats socialt, eller egentligen professionellt i rektorsrollen. Också omgivningens förväntningar på det egna beteendet diskuterades. Samtalen ledde till att samtliga av de behandlade punkterna, utifrån dessa kriterier, betraktades som professionella normer för rektorers ledning av skolans demokratiuppdrag av rektorerna i respektive fokusgrupp. För att få mer underlag för analys och för att kunna förstå normerna användes, som jag tidigare nämnt, några begrepp från normens accidentiella attribut (sanktion, arena, ursprung, makt och genus) och från ”modell för analys av normer” (värde, vilja, kunskaper, system, möjligheter) beskrivna i kapitel tre, teorier om normer. Begreppen är markerade med kursiv stil där de förekommer i resultatredovisningen nedan.

#### 6.4.1 Rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga

Denna handlingsanvisning behandlades av två fokusgrupper. Båda fokusgrupperna beskriver den sociala reproduktionen och refererar till sin rektorsutbildning. De talar också om att de läst om vikten av tålmod och uthållighet i artiklar och forskning de senaste fem-sex åren, att jämföras med exempelvis Hargreaves och Fink *Sustainable Leadership* (2006). Det finns en förväntan från personalen om att verksamheten inte ska byta fokus hela tiden utan landa i det man gör och detta blir problematiskt för rektorerna eftersom nya uppdrag ständigt tillkommer. Normen ”rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga” är med denna avhandlingens teoretiska synsätt identifierad. Här följer resultatet av några av de accidentiella attribut som fokuserades, några av begreppen från ”modell för analys av normer”, samt om erfarenhet eller utbildningsbakgrund har betydelse för normerna.

Båda fokusgrupperna diskuterade situationer i anslutning till *möjligheter* och hinder i skolan som *system*. Rektorerna talade om aktuella konkreta exempel som visar att snabba kommunala beslut och krav på allas delaktighet kommer i konflikt med det pågående långsiktiga utvecklingsarbetet. Långsiktigheten försvåras också av begäran om utvärderingar av arbetet redan efter kort tid. Krav på snabba förändringar och korta förändringsprocesser kraschar mot behov av förankring för att få med alla så att det blir verklig förändring.

R1: och då tror jag att man behöver höja rösten och säga stopp och belägg för att få den här tiden.

R2: Det är många som vill in på vår arena och allting hör inte hemma där.

En rektor påtalade det märkliga med att Lpo 94 ibland fortfarande kallas den nya läroplanen efter femton år och att det fortfarande, alltid, pågår arbete med att förankra och fördjupa kunskapen om läroplanen och kursplanerna. En annan rektor beskrev det som att rektorer fungerar som dammluckor för att reglera vad som rymms i "dammen". Rektorernas strategi är att de försöker ha några spår igång och koppla på allt nytt till dessa. Ett exempel som nämns är arbetsmiljöspåret dit trygghet, arbetsro, ordningsregler, likabehandling och annat kan knytas.

När rektorerna talar om drivkrafterna, *värdet* eller *viljan* med att ha tålmod och vara uthålliga handlar det tydligt om resultat och effekter.

Vissa saker kan man genomföra under en natt men värdegrundsfrågor är en process

Drivkraften är att det ska bli något av det, och *kunskaperna* har de fått genom erfarenhet. Det går inte att läsa sig till uthållighet, det måste tränas och man måste prova själv. När det inte fungerar inom detta område drabbas rektorerna av *sanktioner* som kritik, minskad trovärdighet, frustration från personalen, en spretande verksamhet, informella ledare som tar över, dålig arbetsmiljö och av att mycket energi tappas. Båda fokusgrupperna menar att normen är ny och att *ursprunget* kommit ur skolans mål- och resultatstyrda uppdrag. De säger att de nu har ett utvecklingsuppdrag och tidigare var det förvaltning, där regler berättade hur de skulle göra.

Finns det någon särskild *arena* för detta? Ledningsgrupper och arbetsplatsträffar är viktiga och den fysiska närvaron är viktig eftersom normen tar sig uttryck i möten med personal, elever, föräldrar, förvaltningsledning och politiker. Den ena fokusgruppen knyter begreppet *makt* till beslut och de har inte tänkt på maktspekten i förhållande till tålmod eller uthållighet. I den andra fokusgruppen förekommer följande samtal på frågan om hur de definierar makt.

R 1: Den som har makten att påverka, makt och styrning tänker jag.

R 2: Det finns både formell och informell makt.

R 1: Nån som styr.

R 3: För mig har det delvis en negativ klang.

R 2: Ja, först har det en negativ klang.

R 3: Men när du pratar styrning, det är ett mer positivt ord, men det är också makt att styra något eller någon.

En rektor i denna grupp pratar också om makt som ansvar, att personalen ska lita på honom för han tar ansvar, även om det går åt fel håll. Makt ses mer som styrning, dominans eller ansvar och inte med Perssons (2003 b) definition att den finns i relationer. En rektor har en iakttagelse i samband med frågan om rektorns *genus/kön* har betydelse för tålmodsnormen. Två hypoteser förs fram. Den ena är att kvinnliga rektorer är mer reflekterande än manliga kollegor. Den andra är att män beslutar

snabbt och har diskussion efteråt, medan kvinnor för en lång diskussion först och sedan fattar beslut som sällan ändras. Könsfördelningen på rektorer har förändrats och nu är majoriteten kvinnor, det är 63 % kvinnliga rektorer på kommunala grundskolor enligt Skolverkets statistik 2008/2009. En rektor förde fram tankar om att det kunde finnas ett samband mellan det ökande antalet kvinnliga rektorer och det förändrade uppdraget. Hon menade att tydligare regelstyrning kanske passade manliga rektorer bättre och kvinnor blev rektorer i högre grad när mål- och resultatstyrning introducerades. Avslutningsvis är rektorerna är eniga om att ökad *erfarenhet* ger mer tålamod och uthållighet. I början av rektorskarriären vill man vara till lags och ökad erfarenhet ger ett större handlingsutrymme.

#### 6.4.2 Rektorer bör ha god självkänedom, reflektera, veta sina starka och svaga sidor

Denna norm diskuterades i två fokusgrupper och begreppet god självkänedom förknippas med reflektion och att rektorerna vet, och vill lära mer, om sina starka och svaga sidor. Den goda självkänedom bygs upp i de olika möten rektorer har med andra människor, om den kombineras med reflektion över vad som hände i mötet. Det handlar alltså både om utåtriktade, sociala, och mer inåtvända, individuella, processer. Särskilt lyfts de möten fram som upplevs som problematiska och att möten med ”svåra” personer kan hjälpa en till bättre självkänedom. Vikten av god självkänedom och reflektion har samtliga rektorer läst om och de som gått rektorsutbildning nyligen framhåller reflektionen som ett instrument att bli en bättre rektor. Den sociala reproduktionen av normen finns också i ledningsgrupperna. Men hur mycket tid ledningsteamet ger åt reflektion eller diskussioner om medlemmarnas starka och svaga sidor varierar. Förväntningarna inom detta område upplevs inte som starka. Det talas om förväntningar från arbetsgivaren och att platsannonser tar upp god självkänedom som viktigt för rektorer.

De *möjligheter* rektorer har att reflektera för att få god självkänedom, ensamma eller i ledningsteam är väldigt olika. Tiden och de splittrade arbetsuppgifterna är ett hinder i *systemet*. Den individuella reflektionen gör rektorerna under fritiden. De har eller tar sig inte tid under arbetsdagen. Några rektorer har erfarenhet av att reflektera eller diskutera sitt ledarskap i ledningsgrupperna, några har då använt extern handledare till sitt team. Normen är förknippad med ett starkt *värde* och det beror enligt rektorerna på att det både handlar om att kunna sköta uppdraget på ett bra sätt och att det är större än yrket, det omfattar hela människan. Vad är då reflektion och hur får rektorerna *kunskap* om hur man reflekterar? Hälften av rektorerna hade läst artiklar eller fått särskild utbildning kring reflektion och den andra hälften hade lärt sig själv och hittat sitt eget sätt. De *sanktioner* rektorer drabbas av då den egna självkänedom sviker är ångest, sömnlöshet, rörlighet, missnöjda människor, frustrerade medarbetare med mera. Eller som en rektor sammanfattar, det blir både yttre konsekvenser för verksamheten och inre för hur man mår. Återigen förs en norms

*ursprung* till utvecklingsuppdraget och den mål- och resultatstyrd skolans och jag visar här hur samtalet löper mellan fyra rektorer och att de i samtalet bekräftar övrigas tankar:

R1: Vi måste möta människor, individer på ett helt annat sätt idag än vad man gjorde förr. För 30 år sedan var en rektor mer en operativ chef.

R2: Kunde slå i böcker.

R1: Läsa sig till det och så var det som lärare också. Man kunde rätt mycket vara en lärare som bara levererade kunskap och det går inte idag. Man måste skapa relationer och man måste se helheter och sammanhang och det är en mycket svårare roll.

R3: Uppdraget är annorlunda och samhället. Man förväntas gå på kurser i känn dig själv, vara med på en tredagarsweekend.

R4: Vårt uppdrag ändrades ju från regelstyrning till målstyrning där man lyfter upp värdegrunds-  
uppdraget mycket tydligare under den här tiden tillsammans med hela samhället i övrigt.

En slutsats här är att en ny tid har lett till ett nytt uppdrag och till en ny rektorsroll med större behov av självkänedom. Detta har i sin tur lett till att en ny professionell norm vuxit fram. Platsen eller *arenan* för den individuella reflektionen är ofta i bilen under pendling, under löpning eller promenader. De talar om att bruset måste vara lite mindre för att det ska fungera. Några rektorer använder sig av en slags strategisk reflektion med rektorskollega efter svåra möten för att få syn på sitt eget agerande.

Olika syn på *makt* beskrivs. Någon talar om att makten kan bli farlig och användas på ett dåligt sätt när självkänedom brister. Andra säger att den trygghet en rektor med god självkänedom utstrålar är en maktfaktor. Många rektorer säger att de inte vill ha makt, att det inte var därför de blev ledare. Rektorerna säger istället att de vill ha möjlighet att påverka, att leda, att ta initiativ eller att bygga något på lång sikt. *Erfarenheten* spelar en stor roll, både erfarenheten som rektor, men alla livserfarenheter är viktiga för denna norm.

### 6.4.3 Rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner

De båda fokusgrupper som arbetade med denna punkt diskuterade ordet "egna". Vad är egentligen en demokratisk rektor? Att endast utgå ifrån egna mål och visioner är inte särskilt demokratiskt enligt fokusgrupperna. De kom fram till att det inte innebär att rektorer har helt egna mål och visioner utan att de så klart måste bygga på det som finns i verksamheten. Personalen förväntar sig en tydlig rektor och vikten av att vara tydlig har funnits sedan pedagogtiden. Nödvändigheten av att peka på mål och ha egna visioner har rektorerna kommunicerat på olika utbildningar, i sina ledningsgrupper och i andra möten med rektorer.

*Möjligheter* att vara tydliga kopplades till punkten om att rektorer bör ha en god självbild. De hinder rektorerna tog upp var svårigheten med att ha en bra kommunikation med alla. Ansvar för att vara tydlig gentemot många medarbetare, elever och föräldrar gör att rektorerna inte känner att de räcker till. Tiden saknas, samtal

sker ofta snabbt i korridorer och otydlighet eller missförstånd uppstår. Det finns en mycket stark *vilja* att vara tydlig. Man vill själv ha en tydlig chef, säger en av rektorerna. Detta samtal visar också på drivkrafterna och att de punkter, för rektorer bör, som fokusgrupperna arbetar med hänger ihop och går in i varandra:

R 1: Det är viktigt för mig, i den här vardagssmeten, att ha kraft att titta långt bort, blicken i fjärran. Hålla någon slags vision vid liv, ha ett långsiktigt mål.

R 2: Spana framåt.

R 1: Det är viktigt att hela tiden komma tillbaka till, vad är målet nu igen. För att kunna foga in allt som kommer utifrån, krav och möjligheter, vad man inte ska ta upp. Det ska in i helheten och då måste man ha målet där framme klart för sig.

R 2: Den hör mycket ihop med självkännedom.

R 3: Och även tålmodig och uthållig. Det är långsiktig förankring.

Rektorerna har skaffat *kunskap* om hur de kan bli tydligare genom ”trial and error”, man lär av sina misstag. Flera rektorer beskriver också utbildningar som de gått, både statliga och kommunala satsningar på ledare, där de lärt sig konkreta metoder för att vara tydlig eller bli tydligare. Ett exempel är olika metoder att ge och ta uppdrag och frågemodeller för att kontrollera hur uppdragen uppfattas eller tolkas. *Sanktioner* för otydliga rektorer är exempelvis att det blir informella ledare som tar över, olika grupper driver egna frågor. I den ena fokusgruppen görs en jämförelse med vad som händer i ett klassrum om läraren är otydlig. Det blir kaos direkt. Normens första del, att rektorer bör vara tydliga har alltid funnits menar rektorerna, men den andra delen att knyta tydligheten till mål och visioner har sitt *ursprung* i det förändrade uppdraget. En av rektorerna går tillbaka till de nio punkterna och menar att två punkter, att kunna uppdraget samt att våga ta beslut, alltid funnits som rektorsnormer medan övriga punkter påverkats av det nya rektorsuppdraget. *Arenan* för detta innebär att rektorerna är på plats fysiskt. Det måste finnas möjlighet till motfrågor som, hur menar du? För denna punkt menar rektorerna att de måste visa att de är en del av kugghjulet genom att på olika sätt vara ute bland elever och personal i verksamheten. Under denna punkt förknippas makt med relationer i uttalanden som; rektorer som förebilder ger makt, det förhållningssätt rektorer har visar hur man bör göra, och så vidare. Att rektorer är de som sätter agendan förknippas också med makt och att med makten följer en plikt eller skyldighet att kommunicera visioner eller mål. På frågan om rektorernas *genus* eller *kön* har betydelse för normen, hur tydliga rektorer är, menar en kvinnlig rektor att kvinnor bjuder in mer till dialog och genom att bjuda in, öppnar man för olika alternativ. Det kan, enligt denna rektor, tolkas som motsatsen till tydlighet. En manlig rektor tror inte på det och ger motbilder med tydliga kvinnliga rektorer och otydliga män. Den ökade *erfarenheten* verkar ge olika utfall. De flesta rektorerna säger att den ökade självkännedomen i kombination med ökat mod gjort dem tydligare med vad de vill och var de står. En rektor talar om att han var mycket tydligare som ny rektor och att den ökade erfarenheten gjort honom otydligare. En rektor påtalar risken med att mycket lång erfarenhet också kan göra att man stannar upp i sin egen utveckling, att mål och visioner stelnar.

#### 6.4.4 Rektorer bör våga ta beslut

Denna handlingsanvisning diskuterades i en fokusgrupp. Rektorer beskriver att de lärt sig efter hand, i sina skolkulturer och det starka förväntanstrycket, främst från personal, gör att detta också kan betraktas som en norm för ledning av skolans demokratiuppdrag. Det skrivna uppdraget fungerar både för att skapa förväntningar från stat och kommun och för att bilda social reproduktion. När rektorerna läser lagar, förordningar, föreskrifter och diskuterar dessa i ledningsteam reproduceras normen i rektorsgrupper.

De *möjligheter* eller hinder i skolan som *system* som lyftes fram, handlade om problem som kan uppstå mellan kommunal och statlig styrning.

R 1: Ibland är man en kugge i den kommunala väven som inte kan spela fritt.

R 2: I en väl fungerande organisation är det tydligt vad du som rektor kan fatta beslut om. Då är det tydligt, men om organisationerna inte är riktigt friska. Då är det inte säkert att det är tydligt. [Det blir] en osäkerhet om jag får fatta beslut om detta.

R 3: Det kan också finnas styrdokument som är mot varandra, miljölagar exempelvis. Och ekonomin från det kommunala uppdraget kan styra om det statliga säger något annat.

Rektorerna *vill* att deras beslut ska tas på goda grunder och att det inte ska finnas någon otydlighet, personalen ska veta att beslut har fattats, vilket ofta inte är fallet. På frågan om vilken *kunskap* rektorerna har inom området svarade en rektor:

Frågan är helt ny. Vad har man för kunskap om hur man fattar beslut? Det bara förväntas att man ska fatta ett beslut.

Rektorerna i denna fokusgrupp pratade om hur man fattar beslut i sina ledningsgrupper, det fanns ofta en oklarhet om vad som beslutats på mötet i förra veckan när det var tid för ny ledningsgrupp. De beskrev olika strategier för att föra anteckningar eller summera diskussioner för att det skulle bli tydligt med vad som beslutats. Gemensamt för rektorerna var att det oftast var otydligt vad som beslutats under ledningsgruppsmöten.

R 1: Vi lever nog i tron att vi har det klart för oss, men vi har det inte. Det behöver bli oerhört mycket tydligare än tidigare.

R 2: Vi forcerar frågor och då kan det bli otydligt, man hinner inte förankra så att det blir tydligt.

Den kunskap rektorerna hänvisar till som är viktig för deras beslutsfattande är kunskap om hur grupper fungerar och det kan vara grupper med lärare, elever, föräldrar eller politiker.

Rektorerna tror inte att deras *utbildningsbakgrund* spelar så stor roll för deras beslutsfattande, det handlar snarare om livserfarenhet och *erfarenhet* som ledare. De beskriver att åren som ledare gett dem vidare ramar, de har lättare att fatta beslut samtidigt som de flesta tycker det blir lättare att backa och ändra felaktiga beslut

med stigande ålder och erfarenhet. De *sanktioner* som drabbar rektorerna om de inte fattar beslut eller om de är otydliga är:

- väldig ruelse om man inte fixar jobbet
- att medarbetare, elever och föräldrar kommer tillbaka och vill ha en förklaring eller protesterar

Det första citatet visar en intern sanktion och det andra en extern. En annan sanktion är att massmedia kommer, påpekade en rektor, och att massmedia förknippas med sanktion, eller något man drabbas av, är intressant.

Rektorerna menar att normens *ursprung* är gammalt, normen har funnits länge. Med *genus* som perspektiv för samtalet diskuterades manligt och kvinnligt ledarskap, nu och förr, med slutsatsen att ledarskapet ständigt förändras och att det nog handlar mer om i vilken tid man är rektor och vilken ledningsgrupp man tillhör. Rektorerna arbetar i ledningsgrupper där båda könen är representerade och där det oftast är en övervikt på kvinnliga rektorer.

Några av rektorerna trodde att *makt* drev rektorer mer förr och de talar om att auktoriteten minskat för rektorer, lärare och läkare. De förknippar maktbegreppet med auktoritet och dominans. En rektor påpekade att de har stor makt genom sitt uppdrag. På frågan om de tänker på sin makt berättade rektorerna om vandan i att fatta beslut och att välja väg. De talade inte om sin makt i förhållande till olika relationer eller möten med människor i vardagen.

Vilken *arena* rektorerna har att spela på är inte helt klart definierat. En rektor beskrev att förväntningarna ökar och att rektorer också förväntas agera och fatta beslut även om sådant som händer på skolans område på kvällar och helger.

#### 6.4.5 Rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande

I samtalet om denna norm talas det om det demokratiska ledarskapet. Rektorerna förväntas vara ledare eller coach och du ska helst inte vara chef, som en rektor uttrycker det. Punkten valdes av en fokusgrupp. De anknyter till positivt tänkande med begrepp som, att få andra att växa, och de gör jämförelser med idrottens coacher. Förväntningarna kommer från föräldrar, förvaltning och starkast från personalen. Förväntningar på rektorerna från eleverna nämns inte, men en rektor säger att han förväntar sig att lärarna ska ge eleverna möjligheter, att lärarna ska vara tillåtande och stödjande.

Rektorerna tycker att *systemet* ger dem stora möjligheter och att ramarna oftast är väldigt vida. De hinder som finns hänger samman med ekonomi och att organisationer ibland inte är anpassade för att ta vara på de möjligheter som finns. Den *vilja* eller drivkraft rektorerna talar om hänger samman med viljan till utveckling. Detta är ännu ett exempel på att demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget går in i varandra. Det är svårt att tala om det ena utan att samtidigt komma in på det andra.

Rektorerna konstaterar att all utveckling kräver att möjligheter fås och tas. Citatet nedan visar att *kunskapen* och *erfarenheten* går hand i hand.

På något sätt har det kommit med mer och mer i mitt ledarskap. Det är en kombination mellan utbildning och erfarenheter. Jag märker att det ger ringar på vattnet när man ger de här möjligheterna. Det blir något positivt. Man får feedback på detta. Jag är bra på att ge möjligheter och det skapar ett bra utvecklingsklimat.

En rad exempel på *sanktioner* som driver fram normen radas upp. Det blir ett slutet system där det är tråkigt och trögjobbat. Folk vill inte ge något, de gör sina uppgifter och sen går de hem. Det blir ingen utveckling om man detaljreglerar.

Rektorerna behöver skapa professionella relationer som bygger på tillit och det gör de genom att vara fysiskt närvarande.

Det bygger på tillit i båda riktningarna. Vi måste lita på att de [lärarna] är professionella. Ge och ta.

Tilliten är en del av relationsskapandet och när relationer är etablerade finns ett tillåtande klimat. *Arenan* tolkas som att rektorerna dels måste vara fysiskt närvarande för att skapa ett tillåtande klimat, men också att det gäller att veta när distans behövs. En aspekt av att ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande är också att veta när man inte ska vara fysiskt närvarande.

Rektorerna talar om att de delegerar ut makten till personalen och om man inte gör det utvecklas inte verksamheten. De säger att de inte tänker på makt eller ser sig som mäktiga personer och de känner sig inte som maktmänniskor. En rektor säger följande:

Man kan alltid kalla ihop till ett möte, en konstellation eller skapa en arena. Kallar man så kommer de ju och pratar om det ämnet som man lyfter upp. [Genom]att initiera har man makt egentligen. Man tänker inte riktigt på det.

Ökad *erfarenhet* gör att rektorerna vågar vara mer tillåtande. En rektor jämförde med sin lärartid och som ny lärare var det läroboken och detaljplanering som gällde och den ökade erfarenheten leder till dialog med eleverna. En annan rektor beskriver det så här:

Jag tror att när man inte har så mycket erfarenhet är man mer rädd för att göra fel. När man är ny så är man inte så hemma i styrdokument eller vad man kan besluta om. Viktigast är att ekonomin går i lås. Sen kan man ta ut svängarna lite mer.

När *utbildningsbakgrundens* betydelse diskuteras kommer det fram att en del rektorer som har förskollärarytbildning har haft svårt att få acceptans i grundskolor, de har fått arbeta i motvind.

Avslutningsvis tar jag upp en allmän tanke från fokusgruppen om hur man kan mäta effekten av normer. En rektor föreslog ett sätt att mäta hur tillåtande och stöd-



jande klimatet var på en skola genom att studera inkludering och exkludering av elever.

#### 6.4.6 Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet

En fokusgrupp valde att fokusera denna punkt och det blev ett, i förhållande till övriga punkter, kort samtal. Anledningen till detta är troligen densamma som varför de andra fokusgrupperna valde bort punkten, den tycks vara så självklar. Att rektorer bör kunna uppdraget är självklart, men vad ligger bakom normen? Hur kan den förstås? Rektorer talar om social reproduktion av normen från två håll. Det är utbildningar, kommunala ledarutbildningar, men särskilt den egna rektorsutbildningen då ”uppdraget” ständigt var i centrum samt Skolverkets texter som enligt rektorerna ständigt skickas ut. Här görs inga kopplingar till den egna lärartiden och uppdraget som lärare, vilket bör innebära att rektorerna definierar sitt rektorsuppdrag som något eget, delvis skilt från lärarnas uppdrag. Man kan fråga sig hur de rektorer som inte gått rektorsutbildning får kunskap om detta särskilda rektorsuppdrag. Räcker det att läsa information om tillägg till skollagen eller nya föreskrifter som Skolverket sprider för att få kunskap om ett uppdrag som förändras? Det är staten och Skolverket som nämns när starkaste förväntanstrycket kommer på tal.

Normen handlar om att kunna uppdraget och rektorerna talar här mer om det som är tydligt juridiskt styrande i uppdraget, och inte så mycket om de ideologiskt styrande delarna av uppdraget. Det finns en mycket stark *vilja* att göra rätt, att vara garant, så att det blir rätt både för elever och för personal. Rektorerna får sin *kunskap* från utbildningar och de egna nätverken är viktiga. Man ringer kollegor man har förtroende för i egna informella nätverk eller diskuterar med de närmsta rektorskollagerna. Att Skolverket ”slår ner” är en uttalad sanktion som inte nämns under de andra punkterna och det talas också om ekonomiska sanktioner som kan drabba om lagar inte följs. Rektorerna drabbas också av olika interna sanktioner där ordet ”ängest” från en rektor följs av allas skratt. Känner rektorerna att de har tillräcklig kunskap om vad som styr skolan?

Det är förfärligt mycket man måste kunna.

*Ursprunget* till denna norm är gammalt enligt rektorerna. Normen måste ha funnits lika länge som skolan varit rättsligt reglerad och ju mer man kan desto mer *makt* har man, säger en av rektorerna. Det räcker inte med att läsa för att få kunskap om uppdraget, *erfarenheten* är väldigt viktig och att man hela tiden praktiserar sina kunskaper. Ett exempel rektorerna lyfter fram är området med betyg och bedömning som tolkats och omtolkats sedan Lpo 94 kom.

## 6.5 Analys av rektorernas professionella normer

Jag konstaterar att det går att identifiera normer med hjälp av normens essenser och valda metoder och att denna del av syftet är nått. I detta avsnitt fortsätter jag med analys av resultaten och gör en avslutande syntes mellan syfte, forskningsfrågor, de rättsliga normerna, tidigare forskning, och studiens resultat för att kunna förstå de identifierade normerna.

### 6.5.1 Resultat och analys i förhållande till de tre forskningsfrågorna

Den första forskningsfrågan är: Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare? Resultatet kommer ifrån rektorernas beskrivningar av vad de gör för att vara demokratiska ledare. Jag har inte direkt frågat hur de tolkar demokratiuppdraget eftersom detta uppdrag är så komplext och mångtydigt att jag då riskerade att få svar som låg långt ifrån den vardagliga praktiken. Jag tolkar rektorernas svar om vad de gör som att de inte skiljer ut demokratiuppdraget som något särskilt uppdrag, det är en del av helheten – att leda skolverksamhet. De talar om att det är ett förhållningssätt, de vill vara förebilder i sina handlingar och de ser sig som företrädare för ett brett nationellt uppdrag. De flesta av rektorerna beskriver sin ledarstil som att den innefattar många samtal, men de talar mer om att lyssna än om att tala. Rektorerna talar också mer om att de arbetar med demokratiska processer med många inblandade, än att de fattar egna snabba beslut.

Den andra forskningsfrågan: Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar? visade att den fysiska närvaron och olika former av samtal är centrala för hur uppdraget blir demokrati i praktiken. Det är både det mer formella, då rektorerna är i, eller leder möten och det mer informella, då de rör sig i verksamheten bland elever och personal. En stor del av den senaste forskningen om rektorer som beskrivits i kapitel tre fokuserar just på rektorers kommunikation och deras relationer för ledningen av skolan.

Den avslutande forskningsfrågan: Vilka professionella normer för ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar? är det centrala för denna studie och för att förstå de identifierade normerna används nu några av avhandlingens begrepp i fortsatt analys.

### 6.5.2 Resultat och analys i förhållande till tre essentiella attribut

#### *Handlingsanvisningar*

Jag konstaterar att det finns många olika handlingsanvisningar för rektorer, sådant rektorer bör göra, och det ser väldigt olika ut på skolorna. Jag har funnit att det enklaste sättet att identifiera normer med de valda metoderna är att börja med att söka

efter handlingsanvisningarna. Vad bör rektorer göra? Genom denna fråga fokuseras *gruppen* rektorer och deras handlingar. Detta leder sedan vidare till ytterligare undersökningar för att ta reda på om handlingsanvisningarna också är normer.

Min stegvisa metod har lett i två riktningar. Den ena riktningen leder till handlingsanvisningar som kan betraktas som övergripande normer för en demokratisk rektor. De är resultatet av rektorernas beskrivning av en idealisk demokratisk rektor från den första individuella intervjun och punkterna visar komplexiteten i uppdraget vilket fokuserades under gruppintervjuer i intervjuomgång fyra. Punkterna går in i varandra och de kan också befinna sig på kollisionkurs så att rektorer får välja att följa den norm som passar in i den kontexten, i den specifika situationen.

- Rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner
- Rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga, få långsiktighet genom att förankra och låta saker ta tid
- Rektorer bör ha god självkänedom, reflektera, veta sina starka och svaga sidor
- Rektorer bör lyssna på alla, vara lyhörd, söka upp, bjuda in
- Rektorer bör våga ta beslut
- Rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande
- Rektorer bör vara ödmjuka och prestigelösa
- Rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet
- Rektorer bör vara närvarande och synliga

Den andra riktningen går mer på djupet i de sex identifierade dilemmaområdena inom demokratiuppdraget.

- a. Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen
  - Rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser
  - Rektorer bör presentera sin idé eller sina tankar för att skapa en bild av målet
  - Rektorer bör anpassa processen efter situationen på skolan
- b. Rektorer närvaro i verksamheten
  - Rektorer bör vara närvarande där elever och personal rör sig
  - Rektorer bör göra klassrumsbesök
- c. Rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter
  - Rektorer bör vara samtalsledare vid olösta och allvarliga konflikter
- d. Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen
  - Rektorer bör gå in i ärenden som handlar om kränkning om personal är inblandad
  - Rektorer bör gå in i ärenden som handlar om allvarliga kränkningar mellan elever

- Rektorer bör först lyssna på parterna var för sig och därefter sammanföra dem för att skapa dialog
- e. Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd
- Rektorer bör använda specialpedagoger/speciellärare till hjälp för att utreda behov och fördela resurser till elever i behov av särskilt stöd.
  - Rektorer bör låta elevers behov styra resursfördelningen (och inte lärares behov eller behov av rättvisa mellan klasser och arbetslag)
- f. Rektorer och ”en skola för alla”
- Rektorer bör försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och personal med hänvisning till ”en skola för alla”

### *Social reproduktion*

Det har ibland varit svårt att identifiera tydliga tecken på en särskild reproduktion mellan och för rektorer. Det finns ofta få eller inga tecken på hur rektorers handlingar sprids eller kommuniceras. De flesta rektorer har varit lärare och genom lärarutbildningen har de fått speciella yrkeskoder som beskrivs av Nyttell (1994) som en ”kollektiv konsensus” eller av Blossing som olika lärarkulturer (2003) vilket jag tolkar som att det finns speciella lärarnormer och att rektorerna behåller många av dessa. Men att leda vuxen personal och utveckla skolor är inte det samma som att leda undervisning eller att leda barn och ungdomar (ibid s 140). Inom vissa områden, som är specifika för rektorer, saknas därför reproduktion och det får som jag ser det stora konsekvenser för rektorers normbildning. Om inte rektorer vet vad andra rektorer gör, och hur de gör, kan inte goda konkreta exempel spridas eller kommuniceras. Det blir då grova övergripande normer som exempelvis: rektorer bör involvera personal i demokratiska beslutsprocesser, men en sådan norm är inte tillräckligt styrande för att reducera komplexiteten i rektorsrollen. Om goda exempel på framgångsrika handlingar ska spridas så att normer kan skapas krävs det förändringsagenter, rektorer som agerar på sätt som kan bli handlingsanvisningar för andra rektorer – så bör rektorer göra. Det behövs också normstödande strukturer av olika slag, som kan ge stöd och se till att handlingsanvisningar, alltså goda exempel, kommuniceras och sprids. Normstödande strukturer skulle kunna vara arbete i ledningsgrupper, nätverk för rektorer, handledningsgrupper, rektorsutbildning, stöd från förvaltning, allmänna råd, insatser från Skolverket eller liknande. Samtidigt pågår parallella normbildningsprocesser i verksamheten, i stora och mindre grupper, som påverkar skapande och reproduktion av särskilda rektorsnormer.

### *Individens förväntningar på det egna beteendet*

Vi vet från tidigare forskning som beskrivits i kapitel tre att rektorer påverkas av förväntningar från många olika håll. Ett resultat av denna studie är att de i de flesta fall påverkas starkast av personalen eller mer specifikt lärarna. Enligt ”Theory of Planned Behavior” (se 4.3) ger ett starkt socialt förväntanstryck en stark subjektiv norm. I

rektorers fall påverkas de mycket av lärares förväntningar och lite av direkta förväntningar från elever. Konsekvensen av detta kan bli att normer bildas som gagnar personal mer än elever. Det krävs vidare forskning för att ta reda på om det verkligen är så. Om det skulle vara så att det finns normer som gynnar personal och samtidigt missgynnar elever, då behöver rektorer bli medvetna om detta. Det kan handla om internaliserade, omedvetna normer. Detta stämmer i så fall överens med teorier av Perrow (1978) och Alvesson (2006) som menar att det ofta inte är organisationens uttalade och skrivna mål som styr, det är helt andra saker.

### 6.5.3 Resultat och analys i förhållande till några av normens accidentiella attribut

De accidentiella attributen ska användas för analys och för att kunna kategorisera normer. Det här är så vitt jag vet den första studie i rättssociologi som använder accidentiella attribut empiriskt för att få förståelse om identifierade normer. Därför ska detta ses som en första test och attributen är valda för att de kan knytas till annan forskning om normer eller om ledarskap. *Sanktioner* (se 4.2.4) är förknippade med rättsliga normer men de har också stor påverkan på andra normer. Rektorerna tog upp att om de inte följde den övergripande normen ”rektorer bör kunna uppdraget” så kan huvudmannen, i deras fall kommunen, dömas till en formell sanktion som böter vid brott mot exempelvis diskrimineringslagen. Rektorerna vill också undvika att verksamheten får kritik från Skolverket. Men det som påverkar rektorerna i undersökningen mest är de informella sanktionerna, både de externa och interna. En rektor uttryckte det som att brott mot de professionella normerna ger konsekvenser för verksamheten och för hur man mår. Listan över allt rektorerna vill undvika blir lång, men några exempel på externa sanktioner är att det blir informella ledare, grupper som driver egna frågor eller frustration bland personalen om rektorer inte följer normerna att de ska vara tydliga och våga fatta beslut. Om rektorer inte är tillåtande och stödjande drabbas verksamheten så att det blir ett tråkigt och trögt slutet system som inte utvecklas. De interna sanktioner rektorerna vill undvika är exempelvis sömnlöshet, egen frustration, upplevelse av minskad trovärdighet, känsla av misslyckande och ångest. Jag konstaterar att sanktioner är en stark drivkraft för rektorer att följa professionella normer.

Rektorernas första reaktion är att *makt* är något negativt, något de inte vill ha. Det är också tydligt att de inte använder begreppet makt när de talar om sig själv, sina relationer eller sin verksamhet. Makt ses som dominans, styrning och att den kan bli farlig om den används på ett förtryckande sätt. När en rektor säger att de måste ha blivit rektorer för att de vill påverka och ta initiativ håller alla med, också om att detta troligen har med makt att göra. Denna rektor närmar sig Perssons definition av makt som en ”relation mellan två eller flera aktörer där åtminstone den ena aktören försöker påverka den andres handlande och som gör detta mer eller mindre medvetet” (Persson 2003 b s 30). En annan rektor påpekar att de använder sin makt när

de sätter skolans agenda. Jag tolkar detta som att rektorerna behöver lära mer om makt så att makt kan diskuteras vidare med gemensamma begrepp. Makt finns enligt Foucault i alla relationer och detta behöver förstås av rektorer så att maktaspekter kan lyftas fram i det dagliga arbetet på skolor.

Det finns ett tydligt samband mellan rektorernas syn på den professionella normens *ursprung* och nya rättsliga normer. De menar att skolans mål- och resultatstyrning är ett utvecklingsuppdrag som lett till en ny rektorsroll och nya professionella normer som exempelvis: rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga, rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, rektorer bör ha egna mål och visioner, eller rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande. Dessa normer har enligt rektorerna inte varit absolut nödvändiga med regelstyrning och det blir särskilt tydligt när rektorerna hävdar att följande normer är mycket gamla: rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet och rektorer bör våga ta beslut. Dessa båda normer är grundläggande och har funnits i den regelstyrda skolan såväl som den mål- och resultatstyrda. Detta är också ytterligare ett exempel på komplexiteten i rektorsarbetet. Det ”nya” uppdraget måste tolkas, vilket tar tid, och det leder också till många olika tolkningar. Jag menar att normen: rektorer bör våga ta beslut är förhållandevis enkel att förstå i jämförelse med: rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande. En slutsats är att dessa nya professionella normer behöver diskuteras, förtydligas och konkretiseras för att bilda nya undernormer eller sub-normer som är tydligare och mer handlingsanvisande. Detta kan i förlängningen stödja rektors arbete.

Med *arena* som accidentiellt attribut kan man resonera om och hitta normens plats eller arena. Rektorerna förknippar de allra flesta av sina professionella normer och handlingar med någon form av fysisk närvaro. Det är vid ledningsgrupper, arbetsplatsträffar eller andra möten med personal, elever, föräldrar och förvaltningsledning som normerna kommer till uttryck i handling enligt rektorerna, inte på det egna rummet. Jag menar att rektorerna kan analysera sina handlingar genom att kartlägga sina olika arenor, var de befinner sig och hur de handlar på de olika arenorna. Detta kan leda till mer kunskap om hur de professionella normerna bildas.

Det går inte att dra några slutsatser av empirin med *genus* som accidentiellt attribut, om det finns särskilda kvinnliga respektive manliga rektorsnormer. Rektorerna för fram hypoteser om hur de tror det kan vara, exempelvis att kvinnliga rektorer är mer reflekterande än de manliga kollegorna, men ingen säger att de själva handlar på ett visst sätt på grund av att de är kvinnor eller män. Det krävs ytterligare forskning för att ta reda på mer om genus betydelse för professionella normer.

#### 6.5.4 Resultat och analys i förhållande till modell för analys av normer

Hydén och Wickenbergs modell för analys av normer bygger på tre dimensioner: Värde/vilja, kunskap/kognition samt system/möjligheter. Jag har använt dessa i studien men begränsat det till att fråga efter vilka drivkrafter rektorerna säger att de har för att få underlag till analys av värde/vilja-dimensionen. Jag har frågat efter vilken

kunskap rektorerna anser att de har och helt lämnat frågor om kognition åt sidan. Slutligen har jag frågat efter möjligheter och hinder i skolan som system för att få underlag till analys av den tredje dimensionen.

Den tydligaste drivkraften är viljan att utveckla skolan för elevernas bästa. Rektorerna talar om att de arbetar i skolan för elevernas skull och att det är ”uppdraget” som driver dem. Det är mest den erfarenhetsbaserade kunskapen som lyfts fram av rektorer. De menar att de huvudsakligen fått sin kunskap genom att prova, misslyckas och prova igen. De rektorer som gått nationell rektorsutbildning menar att denna påverkat dem mycket. Rektorerna säger också att de får kunskap genom arbete i ledningsgrupper, i nätverk och genom annan ledarutbildning som exempelvis organiseras av kommunen. Rektorerna är helt eniga om att de har mycket stora möjligheter att agera inom de ramar som systemet ger. Uppdraget är brett och det ger många tolkningsmöjligheter och därmed ett stort frirum. Å andra sidan, när rektorerna talar om de hinder som finns, visar de på en del problem. Ett exempel är att rektorerna känner sig klämda och de försöker manövrera mellan det statliga och det kommunala uppdraget. Konkreta exempel på detta är snabba kommunala beslut med krav på utveckling och uppföljning inom ett område som inte ligger i direkt linje med det man beslutat som utvecklingsområde på skolan. Det innebär att begränsad tid till förfogande och krav på förankring i verksamheten inte går ihop. Ett annat hinder och en begränsande faktor är de splittrade arbetsuppgifterna och rektorerers stora ansvarsområden med många anställda och elever.

### **6.5.5 Resultat och analys i förhållande till erfarenhet och utbildningsbakgrund**

Ökande *erfarenhet* ger ökad trygghet i rollen som rektor och det resulterar i att rektorerna säger att de vågar mer. De vågar vara mer tillåtande, de vågar ge vidare ramar och det är lättare att backa och ändra beslut när man får mer erfarenhet. Samtidigt kommer den egna lärarerfarenheten ofta upp under intervjuerna och att rektorerna lutar sig mycket mot den bakgrunden. Detta blir enligt mig en viktig faktor att ta med när normer analyseras. Det indikerar att rektorer ofta styrs av sina tidigare lärarnormer och det behöver inte vara något fel med det, men det kan finnas vissa situationer där det är olämpligt. Det kan finnas situationer där det krävs särskilda rektorsnormer som skiljer sig ifrån lärarnormerna.

Skolledarna i Ludvigssons studie menar att det finns kulturella skillnader mellan lärare med olika *utbildningsbakgrund* och att dessa skillnader handlar om olika syn på lärande, kunskap, samarbete och hur arbetet ska organiseras (Ludvigsson 2009 s 159). Rektorerna i denna undersökning menar att livs- och yrkeserfarenhet har större betydelse för beslutsfattande än den egna utbildningsbakgrunden. I Hallerströms studie framför rektorer att det är viktigt att de har samma utbildningsbakgrund som de lärare de ska leda och om de inte har det är det en brist som behöver kompenseras (Hallerström 2006 s 156). Tidigare forskning, enligt ovan, visar att utbildningsbak-

grunden kan ha betydelse för rektorers normbildning, men detta går inte att utläsa av svaren i denna studie. En anledning kan vara att det är en professionellt känslig fråga och att rektorerna i fokusgrupperna därför inte vill diskutera den. En annan anledning kan vara att denna studie fokuserar ledning av skolans demokratiuppdrag och att utbildningsbakgrunden då *har* mindre betydelse. Om det är så leder detta till följande slutsats: Alla rektorer, oavsett utbildningsbakgrund, har i grunden, en legitimitet och ett accepterat mandat att leda arbetet med skolans demokratiuppdrag. Detta kan leda till att en rektor kan använda denna legitimitet för att närma sig ledningen av skolans kunskapsuppdrag. Uttryckt med andra ord skulle det innebära att rektorer som får legitimitet från personalen att leda skolans demokratiuppdrag kan utnyttja det för att leda hela skolans utvecklings- och bildningsuppdrag.

### 6.5.6 Professionella eller sociala normer

Therborn (2002) delar in normer i tre kategorier (se 4.3) utifrån deras funktion för interaktionen mellan människor: De *grundläggande*/konstitutiva normerna har inte studerats i denna avhandling. De normerna definierar handlingssystemet och jag menar att det intressanta är det system rektorn är en del av på sin skola. Det är mer en fråga om sociala normer, vad som är social kompetens i gruppen. Den vanligaste normtypen är de *styrande*/reglerande normerna som anger hur rektorerna ska bidra till processen och vad de ska göra som rektorer. Här finns nästan alla rektorsnormer som är ett resultat av denna studie exempelvis: rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner, rektorer bör våga ta beslut, rektorer bör lyssna på alla, rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser och så vidare. Slutligen är: rektorer bör låta elevers behov styra vid resursfördelning, ett exempel på de *distributiva*/fördelande normerna från materialet. Här hade också normer för lönesättning eller schemaläggning hamnat om de studerats. Det intressanta med detta är att det blir ett sätt att strukturera för att förstå skillnaden mellan sociala och professionella normer. De grundläggande normerna som styr handlingar för hur man uppför sig delas av många. Dessa normer kan kopplas till rektorernas beskrivningar om att de ser sig som förebilder. Jag menar att rektorerna med sitt förhållningssätt vill sprida handlingsmönster och normer som beskriver deras syn på social kompetens till hela skolan och det blir då normer som ska vägleda alla på skolan. De båda sistnämnda normtyperna, de styrande och de distributiva ser jag som mer specifika för rektorer. Här finns de speciella rektorsnormerna.

### 6.5.7 Resultat och analys i förhållande till normers funktioner

En av normens funktioner (se 4.2.5) är att den *integrerar* och det är tydligt att det finns en rektorsgemenskap i fokusgrupperna och i de ofta samstämmiga resultaten. På ett övergripande plan är rektorerna ofta överens om vilka normer de ska följa och



att normer då *koordinerar handlande*. Det är exempelvis tydligt att alla rektorer omfattas av normen, vi bör vara fysiskt närvarande där personal och elever rör sig. Men under denna norm finns mer konkreta normer som uppfattas och utförs på lite olika sätt, exempelvis rektorer bör göra klassrumsbesök. En annan av normens funktioner är att de *distribuerar makt* och det framgår av normen att rektorerna bör vara samtalsledare vid olösta och allvarliga konflikter. Rektorerna vill inte använda sin makt till att besluta vem som har rätt och vem som har fel, istället låter de parterna lösa konflikten. Ett annat tydligt exempel på att normer distribuerar makt är att rektorerna tycker att de alltid bör ha personalen med i beslutsprocesser. Här är det särskilt intressant att rektorerna inte starkare lyfter fram att det är viktigt med elevers eller föräldrars delaktighet och detta tolkar jag som att makt *inte* distribueras till elever och föräldrar i särskilt hög grad.

En av de viktigaste funktionerna är att normen *transformerar värden till handlingar*. Som jag ser det finns dessa rektors professionella normer i systemet. Rektorerna i denna avhandling har beskrivit en del av sina professionella normer, men det måste inte betyda att de också följer dem. En rektor kan välja att följa eller avstå från att följa normen: rektorer bör försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och personal med hänvisning till ”en skola för alla”. Jag konstaterar att med de metoder jag använt går det inte att säkert uttala sig om de identifierade normerna också blir till faktiska handlingar som rektorerna utför. Några av rektors normer för ledning av skolans demokratiuppdrag är identifierade och analyserade, men för att studera effekterna av dessa rektors normer krävs ytterligare forskning, med andra metoder och med andra studieobjekt.

Avslutningsvis, en funktion som normer också har är att reducera komplexitet och även här vill jag peka på behovet av forskning. Rektorsyrket är komplext vilket också de identifierade normerna visar. En slutsats är att det krävs mer konkreta normer för att reducera komplexiteten för rektorer. De identifierade professionella normerna ser jag som en slags metanormer, övergripande normer som kan skydda existerande normer. Metanormer gör också att subnormer, eller undernormer kan bildas och detta återkommer jag till i nästa kapitel. Med hjälp av de teorier om normer som redovisats i avhandlingen kan kunskapen om normer fördjupas och mer konkreta undernormer kan identifieras, förändras eller bildas.

---

# Diskussion och slutsatser

---

I detta kapitel diskuterar jag avhandlingens resultat i förhållande till tidigare forskning, men jag tar också upp, och väver in, aktuella frågor inom skolverksamheten som beskrivs i Skolverkets rapporter, erfarenheter från Skolinspektionens granskningar och förslaget till ny skollag. En anledning till detta är att jag vill använda mina resultat för att öppna för vidare diskussion om skolutveckling och rektorers ledarskap. Jag vill också visa hur teorier om normer kan användas i praktiken på skolor. En annan anledning till att ta in aktuella exempel från skolans område är att avhandlingens resultat på detta sätt kan prövas, valideras och generaliseras.

Mitt bidrag till forskningen om rektorer är att använda ett normperspektiv. Jag har undersökt och redovisat att det finns särskilda professionella normer för rektorers ledning av skolans demokratiuppdrag som redovisats i kapitel sex. Genom sina intervjuvar har rektorerna gett uttryck för hur de tolkar några konkreta delar av detta stora uppdrag. Min tolkning av rektorernas beskrivningar av sina konkreta handlingar kategoriserade jag till sex områden och inom vart och ett av de följande identifierade områdena finns olika normer, förväntanstryck och spänningar (se 6.4):

- Rektorerna och den demokratiska beslutsprocessen
- Rektorers närvaro i verksamheten
- Rektorerna som medlare eller konfliktlösnare när det finns olika åsikter
- Rektorerna, kränkningar och likabehandlingslagen
- Rektorerna och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd
- Rektorerna och ”en skola för alla”

Jag har utgått ifrån rättssociologisk forskning om normer som beskrivits i kapitel fyra och jag har använt följande definition av normens essentiella attribut: De är handlingsanvisningar som är socialt reproducerade och de utgör omgivningens förväntningar på det egna beteendet. Med hjälp av definitionen av normens essenser och den metod, som jag utvecklat och använt, har några av rektorernas professionella normer identifierats. Syftet har inte varit att identifiera särskilda normer för att förbättra verksamheten. För mig är det viktigare att förstå skolans verksamhet, och i detta fall rektorers ledarskap, med hjälp av ett *normperspektiv*. Sociala och profes-

sionella normer bildas och förändras i den kontext de finns i och normperspektivet ger en av flera möjligheter att förstå de handlingar och handlingsmönster som verksamheten består av.

Jag har i avhandlingen konstaterat att det finns en mängd *handlingsanvisningar* som är tänkta att styra rektorers handlingar. De är så många att det är svårt att följa alla. En hel del av våra handlingar, liksom många normer som styr handlingar, är omedvetna och internaliserade. Syftet med att använda ett normperspektiv är att det kan synliggöra och medvetandegöra handlingar, handlingsanvisningar och normer. En av avhandlingens identifierade och analyserade normer är: rektorer bör ha självkännedom (se 6.4.2). Rektorerna talar här om *reflektionens* betydelse för ökad självkännedom. Detta leder till en mer konkret norm för rektorers handlande: rektorer bör reflektera för att få självkännedom. Jag menar att reflektion, över egna och andras handlingar, ger rektorerna möjlighet att få den distans som krävs för ökad självkännedom. Rektorerna vänder sig inåt sig själva, för att få syn på sig och sina egna handlingar. Det handlar också om en mer utåtriktad process där rektorerna funderar på något utanför dem själva, exempelvis om hur andra människor agerat eller om själva rektorsrollen. Genom reflektionen funderar man på vad som sker under ytan och det leder till att man ökar sin egen förståelse (Bengtsson 1994). Alexandersson skriver (1999) att reflektion är en process där kunskap och känslor är nära relaterade och interagerar med varandra. För mig innebär detta att vi reflekterar genom att ställa frågor till oss själva. Frågorna styrs av både känslor och förnuft. Genom frågorna kan vi få ökad medvetenhet om våra handlingar, och om våra normer. Denna ökande medvetenhet leder till distans och en ökad förståelse. Med reflektion i ett normperspektiv kan handlingar och normer bli synliga och därmed tydliga. Man kan få ökad insikt om vad som styr handlingar och man kan i större utsträckning medvetet välja vad som ska styra de egna handlingarna.

För att det ska bildas normer krävs också en andra essens, den sociala, eller i det här fallet den *professionella reproduktionen*. Reproduktionen behövs för att rektorers normer ska kunna bildas, kommuniceras och spridas. Den tidigare forskningen om rektorer är mestadels inriktad på relationen och kommunikationen mellan enskilda rektorer och deras verksamhet. Avhandlingens resultat visar att möjligheten till social reproduktion mellan rektorer är liten, för att särskilda rektorsnormer ska kunna bildas. Även de rektorer som säger att de arbetar i väl fungerande team menar att tiden är knapp eftersom det är många punkter på dagordningen när rektorer samlas. Enkäten som mer än 1000 rektorer besvarat, från forskningsprojektet som redovisas i boken *Skolan som politisk organisation*, (Pierre 2007 s 113 ff), visar att 19 % av rektorerna *inte* samtalar med andra rektorer varje vecka. Det viktiga är kanske vad man talar om och inte hur ofta, men jag menar att alla rektorer behöver täta samtal med andra rektorer för att gynna normbildning. Dessutom krävs det stöd utifrån för att leda skolutveckling. Som stöd åt förbättringsarbetet anger Skolverket vanligtvis att tydliga informations- och stödmaterial, som bygger på konkreta exempel från olika verksamheter ska tas fram och att kompetensutveckling av lärare ska erbjudas. Det betyder, som jag ser det, att Skolverket lyfter fram *förändringsagenter* (Hechter &

Opp 2001 s 35 ff), som ute på skolor har börjat handla på nya sätt för att förbättra undervisningen och därigenom utvecklat konkreta handlingsanvisningar som anger hur lärare kan eller bör göra. Dessa handlingsanvisningar behöver kommuniceras och spridas via texter, kompetensutveckling och samtal på skolorna, så att professionella normer kan reproduceras och spridas ytterligare. Insatserna är oftast riktade till lärare, inte direkt till rektorer, och det behövs fler möjligheter eller tillfällen för rektorer att möta och samtala med andra rektorer och kontinuerligt utbildas med särskild inriktning på det rektorer bör göra. Jag påstår att det är så särskilda professionella rektorsnormer kan bildas och reproduceras.

Den tredje av normens essenser är individens uppfattning av omgivningens *förväntningar* på det egna beteendet. Analysen i min studie visar att det är lärarnas förväntningar som påverkar rektorernas normbildning mest. Om forskare eller rektorer studerar de förväntningar som finns i förhållande till en speciell handlingsanvisning kan det ge en förståelse av normen. Det är betydelsefullt att veta hur förväntanstrycket fungerar och vilka förväntningar som påverkar mest inom ett specifikt område. Ett konkret exempel från denna studie är rektorsnormen: ”personalen bör vara med i beslutsprocesser”. Normen är inte att elever bör vara med och det visar att lärarförväntningar är starkare än förväntningar från eleverna. Det är kanske så att eleverna är för långt bort ifrån rektorer? De starkare förväntningarna från personalen kan få konsekvenser för verksamheten, skolans mål kan komma i bakgrunden och lärargrupperns behov av resurser, lokaler, scheman och liknande prioriteras (se exempelvis 6.3.5).

#### *Är rektorsyrket en egen profession?*

De fyra professionskriterier som Ullman använder är endast delvis uppfyllda och med Brantes definition (se 3.1) ser jag rektorsyrket som en semiprofession. Jag menar att den ökade forskning om rektorer som gjorts sedan 1980-talet, etiska riktlinjer för rektorer och den obligatoriska rektorsutbildningen på avancerad nivå är viktiga delar på vägen mot att rektorsyrket på sikt kan bli en ”klassisk profession” (Brante 2009). Ett annat sätt att se på professioner är att studera professionsnormer. I denna avhandling är det sådana normer som är reproducerade i särskilda professionella system. I detta fall är systemet skolor. Frågan här blir då om det finns särskilda professionella normer för rektorer som skiljer sig från lärarnormer och varför de i så fall uppstår. Professionella rektorsnormer uppstår när det är särskilda handlingsanvisningar riktade mot rektorer, när rektorerna upplever att det är ett annat förväntanstryck på dem som rektorer än det som gällde när de var lärare samt att reproduktionen av normen sprids och kommuniceras mellan rektorer.

#### *Regelstyrning och mål- och resultatstyrning i förhållande till normer*

Skiftet från regelstyrning till mål- och resultatstyrning beskrivs exempelvis i propositionen *Om ansvaret i skolan* (prop 1990/91:18). Som jag tidigare beskrivit (se 2.1) fick rektorerna en ny roll, med nya förväntningar, om att vara tydligt ansvariga för besluten i en decentraliserad skola. Rektorer ska, med pedagogisk insikt, leda både den direkta undervisningen och arbetet med skolans fostrande roll. Detta nya ansvar

kommer samtidigt med den nya läroplanen och kursplanerna som lämnar ett stort utrymme för lokala tolkningar av målen. I den regelstyrda skolan kunde rektorer till stor del låta sig styras av rättsliga normer. Jag menar att ett stort problem med den nya situation som uppstod var att det då saknades särskilda professionella normer för hur rektorerna skulle handla på en rad områden. Det var otydliga handlingsanvisningar för gruppen rektorer vilket ledde till en tid med stort fokus på rektorerers individuella förmågor att leda skolor med ett komplext uppdrag. En av följderna blev en stor omsättning av rektorer där exempelvis 7 av 10 rektorer lämnade yrket mellan 2001 och 2007 enligt Flodin (se 3.4). Vad innebär det att ordet rektor endast finns ett fåtal gånger i den nu gällande *Skollagen* (1985:1100), medan det förekommer cirka 100 gånger i lagtextsförslaget till ny skollag (Ds 2009:25)? Jag tolkar det som att skolan och rektorsyrket är på väg mot en ökad regelstyrning vilket också skärpnigen av lagstiftningen visar som jag beskrivit under 2.1.3, rektors ansvar. Min slutsats är att rättsregler för regelstyrning ger en typ av professionella normer som är mer tydliga och synliga. Rättsregler för mål- och resultatstyrning gör normbildning mer komplicerad eftersom de kräver mer tolkning (jämför med Rapp 2001). Det leder till en annan typ av professionella normer som är mer komplexa och som kräver mycket kommunikation både mellan rektorer och mellan rektorer och andra aktörer i skolan. I den mål- och resultatstyrda skolan styr inte regler lärares och rektorerers handlingar i lika stor utsträckning som tidigare. Därför behöver aktörer i ”skolvärlden”, på nationell och lokal nivå, arbeta mer med att utveckla strukturer och arbetssätt som stödjer bildning av professionella normer.

### *Normer blir individuella handlingar*

Jag har i avhandlingen konstaterat att det finns ett stort antal normer som styr rektorerers handlingar. Några av de identifierade normerna står delvis i motsats till varandra, exempelvis: ”rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser” och ”rektorer bör våga ta beslut”. Det är inte lätt för rektorerna att veta hur lång tid de demokratiska processerna ska ta på skolorna och när beslut ska fattas. Elster skriver att det ibland är lättare att följa målorienterad rationalitet än att ”finna sin väg genom en djungel av normer” (Elster 1989 s 100, min översättning). Jag menar, i likhet med Elster, att vi medvetet kan välja mellan olika normer och att vi ofta väljer att följa de normer som passar oss bäst. Valet mellan normer styrs bland annat av egenintresse, motivation och känslor (Elster 1989 s 150). Detta leder till handlingar som är en kompromiss mellan handlande som styrs av normer och handlande som styrs av känslor, förnuft eller något annat. Jag konstaterar att de båda normerna ”rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser” och ”rektorer bör våga ta beslut” existerar och det finns en spänning mellan dem. Normer finns i *grupper* och ”rektorer bör alltid ha med personalen i demokratiska beslutsprocesser” fungerar som en metanorm, en övergripande norm, som behöver brytas ner i *hur, när och på vilket sätt* personalen ska vara med i beslutsprocesser (jämför med Persson 2010). Vissa normer är spridda och delas av gruppen rektorer, men när normen blir till konkreta handlingar är det som individuella, personligt färgade, rektorshand-

lingar. Jag ser inte att det är möjligt att avgöra vilket handlande som är styrt enbart av normer eller vad som är en kompromiss mellan normer och annat som styr våra handlingar. Normperspektivet syftar inte till att reglera allt rektorsarbete med professionella normer, det syftar till att skapa en förståelse av rektorers arbete.

### *Arbete mot trakasserier och kränkande behandling i ett normperspektiv*

Enligt FN:s Barnkonvention, som Sveriges riksdag ratificerade 1990, ska barnets bästa sättas i främsta rummet. Barn och elever har rätt till en utbildning som förbereder dem för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle, vilket innebär att skolan har ett stort ansvar att arbeta mot alla former av diskriminering och kränkande behandling. Detta blev ett temaområde när rektorerna i undersökningen berättade om vad de gör för att leda skolans demokratiuppdrag. Jag utgår här ifrån avhandlingens resultat inom detta tema, och använder också aktuella och nya exempel inom problemområdet, för att diskutera normperspektivets möjligheter och pröva avhandlingens resultat. Skolinspektionen har särskilt granskat 50 skolors arbete för att förhindra trakasserier och kränkande behandling (Skolinspektionen rapport 2010:1). Resultatet visar att flertalet elever trivs i skolan, men det visar också att en del skolor inte klarar att stoppa kränkningar och trakasserier. Elever känner sig kränkta av personal, det är en låg vuxennärvaro där elever finns på raster, elever har lågt förtroende för vuxna, rutiner finns men följs inte och slutligen ”det saknas reflektion över förhållningssätt och normer” (ibid). Skolinspektionen menar att det saknas medvetenhet på de granskade skolorna. Jag menar att det också saknas en definition av normer och förståelse om vad normer är. Ett normperspektiv, eller en ökad förståelse om normer, ger större förutsättningar att bli medveten och kunna förändra normer som inte stämmer med skolans värdegrund.

Skolverket skriver i rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* att normer är grunden till diskrimineringar och kränkningar. Här beskrivs de normer som är kopplade till föreställningar om vad som är normalt och vad som är avvikande (2009 rapport 326 s 88). Rektorer, och alla som arbetar i skolan, bör enligt Skolverket ha ett ”normkritiskt synsätt” för att kunna ändra de normer som leder till diskriminering, trakasserier eller kränkningar. Eleverna beskrivs som ”förändringsobjekten” och personalen som ”förändringsnycklarna” som ska införa ett normkritiskt perspektiv. Detta innebär att:

Personal behöver också reflektera kritiskt kring de metoder de använder och inte minst reflektera kring sina *egna* normer och värderingar, liksom kring sin roll som normskapare. De bör *tillsammans med* barn, elever och studerande ha ett normkritiskt perspektiv och reflektera kring vilka värden och normer som förekommer i verksamheterna, liksom vilka normer som är möjliga att förändra (Skolverket rapport 326 s 99)

Ett avgörande problem, som jag beskrivit ovan, är att skolorna inte har någon tydlig definition av vad normer *är* och därför är det svårt att få förståelse om normer. Jag menar att ett normperspektiv synliggör olika typer av normer. Några normer styr positiva handlingar och några normer styr, ur ett värdegrundsperspektiv, negativa

handlingar. Det finns, så vitt jag vet, inga kända, spridda metoder för att identifiera normer för att senare kunna analysera, och kritiskt granska dem och denna studie ger ett bidrag till detta. Ett normperspektiv ger en möjlighet att kritiskt granska normer så att det blir möjligt att förändra de normer som behöver förändras för elevers bästa. Christine Horne skriver "For a rule to be a norm, it must be accepted by group members" (i Hechter & Opp 2001 s 21) och det innebär i det här exemplet att skollagen och diskrimineringslagen ska accepteras av många olika grupper och omvandlas till sociala normer (jämför Hydén 2002 s 272). I Skolinspektionens rapport (2010:1), som jag nämnde tidigare, finns skolor som lyfts fram som goda exempel och gemensamt för dessa är att det finns ett väl förankrat värdegrundsarbete med engagerade och tydliga skolledare. De har kända rutiner för hur arbetet ska bedrivas, som följs av hela personalen, och de genomför utredningar och uppföljningar. Dessa skolor har också tydligt involverat eleverna i värdegrundsarbetet. Jag menar att detta är exempel på normbildning där rättsliga normer har blivit professionella och/eller sociala normer. Lärare eller rektorer har känt omgivningens förväntningar på det egna beteendet, att något måste göras. Normer har saknats, eller så har de existerande normerna lett till handlingar som inte är önskvärda, och det har krävts nya sätt att handla. Någon eller några lärare eller rektorer har då blivit förändringsagenter för att etablera nya normer. Förändringsagenterna har hittat nya sätt att arbeta som lett till handlingsanvisningar om hur personal och elever bör handla på deras skolor. De nya framgångsrika handlingsanvisningarna har kommunicerats och spritts bland elever och personal så att nya normer har bildats och reproducerats. Normerna kan exempelvis vara: personalen på denna skola bör *alltid* följa överenskomna rutiner, eller, på denna skola bör personalen *alltid* fullfölja sitt rastvaktsuppdrag. Elevgruppers normer har ändrats så att trakasserier och kränkningar minskat. Skolinspektionen påpekar att det vilar ett stort ansvar på rektorerna, att de får igång "diskussioner och reflektioner om normer" (ibid s 28). Detta visar också de stora förväntningar staten har på rektorer, att de ska sätta igång processer som ska förändra normer. Jag menar att rektorer blir aktörer för de normstödjande strukturer som krävs för att förändra arbetet, men det krävs också särskilda rektornormer för detta. En demokratisk rektor har en skyldighet att sätta gränser för åsikter och handlingar som strider mot skolans värdegrund och det demokratiska uppdraget. Finns det stödjande strukturer som underlättar för rektorer att kunna vara en demokratisk rektor? Det jag beskrivit ovan handlar primärt om att förändra elevers och personals normer, men jag menar att det också krävs särskilda insatser för rektors normbildning. Det handlar om att sprida det som de framgångsrika skolornas rektorer gör till andra rektorer. Men det räcker inte med att bara sprida information. Framgångsrika handlingar behöver kommuniceras mellan rektorer för att de ska få kunskap och förståelse om vad handlingarna innebär och genom detta kan professionella rektornormer, *rektorer bör*, skapas.

Elever involveras sällan i arbetet med likabehandlingsplaner i Sveriges skolor. Detta framgår av Skolverkets rapport 327 (2009) om hur skolor tillämpar Skollagen (1985:1100 kap 14 a) och Diskrimineringslagen (2008:567) i praktiken och det framgår också av denna studies resultat. Det ska finnas en likabehandlingsplan på

varje skolenhet som konkret utgår ifrån aktuell kartläggning av verksamhetens behov och planen ska upprättas, följas upp och ses över under *medverkan* av barnen och eleverna på den enhet för vilken planen gäller. Detta är speciellt reglerat i förordningen om barns och elevers deltagande i arbetet med likabehandlingsplan (2006:1083) som trädde i kraft i oktober 2006. Att elever ska involveras i arbetet med likabehandlingsplaner är tydligt reglerat med *rättsliga normer* och ändå pekar Skolinspektionen på att det sällan sker. De flesta rektorer i denna studie lyfte inte heller fram att deras elever var med när skolornas likabehandlingsplaner upprättades eller följdes upp. Till detta finns det säkert många olika förklaringar som bottnar i spänningar mellan olika intressen, i maktfrågor, rektorers behov att ha kontroll på processen och så vidare, men det jag främst vill lyfta fram är betydelsen av förväntanstrycket. Rektorerna känner inte ett tillräckligt starkt förväntanstryck för att de ska ändra sina befintliga normer. Jag menar att det *saknas professionella normer* som styr de handlingar som leder till att elever på alla skolor är delaktiga i arbetet med likabehandling. Detta är ett exempel där den underliggande professionella normen är starkare än den rättsliga normen (jämför Horne och Hydén ovan).

Med dessa exempel vill jag visa hur ett normperspektiv kan användas för att studera relationen mellan rättsliga normer och professionella normer. Staten vill reglera beteenden med lagar och förordningar och skolor vill reglera beteenden med sociala och professionella normer. Det är inte förvånande att ett av Skolverkets förslag i rapporten är att ”regeringen låter se över den lagstiftning som berör diskriminering, trakasserier och kränkande behandling inom förskola, skola och vuxenutbildning så att den blir entydig” (Skolverket 2009 rapport 327 s 79). Med ett normperspektiv går det att studera och resonera om normer på olika sätt, och med olika infallsvinklar, så att de rättsliga normerna också blir professionella normer som leder till handlingar – *rektorer bör* och *rektorer gör*. Skolverket anger inga särskilda insatser för rektorer. Jag menar att det krävs *särskilda* insatser för rektorer i detta utvecklingsarbete. Det behövs konkreta exempel på framgångsrika rektorshandlingar. Det behövs också en professionell reproduktion mellan rektorer för att få sådan kunskap och förståelse som bildar normer för hur rektorer ska leda det utvecklingsarbete som är reglerat i Diskrimineringslagen (2008:567) och Skollagen (1985:1100 14 a kap).

### *Ny skollag i ett normperspektiv*

Ett rättssociologiskt perspektiv är att samhället och lagen samspekar med och påverkar varandra (se kap 4). Följande resonemang handlar också om relationen mellan rättsliga normer och professionella normer och det hör samman med temaområdet ”rektorer och en skola för alla”. Jag utgår här ifrån en annan utgångspunkt, en paragraf i förslaget till *ny skollag* (Ds 2009:25), för att ge ett exempel på hur ett normperspektiv kan användas för att få större förståelse för de nya professionella normer som kan bildas efter ny lagstiftning. Förslaget till *ny skollag* är, som jag ser det, ett resultat av ett förändrat samhälle och skollagen är ett instrument för att styra denna samhällsförändring. En rättssociologisk fråga är då: finns det redan existerande professionella normer att bygga på eller måste nya normer bildas? Kapitel 5 *Trygghet och*



*studiero* i förslaget till ny skollag (Ds 2009:25) ger en ny rättslig norm för rektorer när, eller om, beslut om ny skollag fattas. Paragraf 13 i kapitel 5 finns inte idag och den skulle ge rektorer möjlighet att stänga av en elev i grundskolan från undervisning för en kortare tid:

*Trygghet och arbetsro*, kapitel 5 i förslag till ny skollag (Ds 2009:25)

*Brådszkande avstängning*

13 § Rektorn får besluta att helt eller delvis stänga av en elev i grundskolan, [och alla övriga skolformer] om

1. det är nödvändigt med hänsyn till övriga elevers trygghet och studiero,
2. syftet med åtgärder enligt 8–12 §§ [utvisning ur klassrummet, kvarsittning, utredning eller skriftlig varning, *min anmärkning*] inte uppnås eller det föreligger andra särskilda skäl med hänsyn till elevens beteende, och
3. eleven erbjuds kompensation för den undervisning som han eller hon går miste om på grund av avstängningen.

Rektorn får inte uppdras åt annan att fatta beslut enligt första stycket. Ett beslut om avstängning gäller omedelbart om inte annat beslutas.

*Avstängningstid och förlängning av brådszkande avstängning*

14 § Ett beslut enligt 13 § får endast innebära avstängning under den tid som krävs för en skyndsamt utredning av vilka andra åtgärder som kan behövas. En elev får inte stängas av för en längre tidsperiod än en vecka och inte heller vid fler tillfällen än två gånger per kalenderhalvår. (Ds 2009:25 s 21)

Syftet med detta kapitel i förslaget till ny skollag är att ”utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero” (Ds 2009:25 s 5 kap 4§). Det nya är att rektorer ska ges utökade möjligheter att utdela sanktioner till elever som inte följer lagen (§ 13). Jag har i temat rektorer och ”en skola för alla” i 6.2.6 och 6.3.6 redovisat olika former av förväntanstryck som rektorerna säger att de känner med nuvarande lagstiftning där avstängning inte är möjlig. Några av rektorerna i undersökningen använder den nuvarande skollagen som stöd, de får inte stänga av elever, och utifrån denna lag argumenterar de om skolans ansvar att stötta alla elever i ”en skola för alla”. Det finns en professionell norm för dessa rektorer att elevers problem ska lösas i skolan och av skolans personal i samverkan med hemmet. Denna studie visar också att det finns ett starkt förväntanstryck på rektorer från föräldrar, elever och ibland också lärare att elever som stör ska flyttas eller stängas av från skolan. Det samhälleliga förväntanstrycket har, som jag ser det, lett till paragraf 13 i förslaget till ny skollag. Det innebär att rektorer vid ny lagstiftning måste välja om de ska följa befintliga normer, ändra de normer som finns eller bilda nya. Lagförslaget ger utrymme för olika tolkningar och jag ser det som ett exempel på hur *law in books* kan bli *norms in action* (Svensson och Larsson 2009). Frågan är vilka ”norms in action” som uppstår. Rektorer måste nu avgöra vad som krävs för att stänga av elever vilket kan leda till olika bedömning. Vissa rektorer håller kanske kvar vid sin befintliga norm och säger att avstängning aldrig är aktuellt. Andra rektorer får en möjlighet till sanktion som de önskat, men inte talat så högt om, då avstängning inte varit möjlig. Rektorer är myndighetsutövare (se 1.4) och

lagen ska omsättas i praktiska handlingar. Det ska vara snabba, entydiga och enkla svar till den enskilde och det ska vara rättssäkert i den meningen att det ska vara likvärdigt och att lika fall ska ge lika utfall. Normer koordinerar handlande och detta är ett exempel på att särskilda professionella rektorsnormer behövs för att elever ska få en likvärdig behandling och bedömning.

I stället för att vänta och se hur rektorer hanterar en ny lag med nya sanktionsmöjligheter, med alla de konsekvenser det kan få för vissa elever och deras föräldrar, kan man använda ett *normperspektiv* för att det ska bli en mer likvärdig bedömning från början. Jag tolkar den möjliga rättsliga normen så här: rektorer bör garantera trygghet och studero i skolan. Den rättsliga normen kan leda till olika professionella normer som bygger på möjligheten att stänga av elever när det är nödvändigt med hänsyn till övriga elevers trygghet och studero. Vad innebär detta i ”praktiken”? Med ett normperspektiv kan rektorer förberedas och normbildning för särskilda konkreta rektorsnormer kan påbörjas. Det första steget blir att resonera om olika möjliga situationer och vilka konkreta och tydliga *handlingsanvisningar* som kan vara tänkbara vid olika situationer. I det här exemplet är ”trygghet och studero i skolan” mångtydigt och komplext. Det leder till många olika situationer i skolan och många möjliga lämpliga handlingsanvisningar. En utgångspunkt för samtal om handlingsanvisningar blir då: Vad bör rektorer göra då elever gör andra elever otrygga eller stör andra elevers studero?

Ett annat steg är att diskutera omgivningens *förväntningar*. Man kan se det som ett socialt tvång, socialt tryck eller de förväntningar individen känner på det egna beteendet (se 4.2.3). Min undersökning i temat ”rektorer och en skola för alla” visar att förväntningarna kommer från olika håll och jag menar att det är viktigt att rektorer har reflekterat över hur förväntningar påverkar deras normbildning. Den tredje essensen, social, eller i det här fallet, professionell *reproduktion* av normen uppstår när handlingsanvisningar kommuniceras och sprids. Det kan ske genom Allmänna Råd från Skolverket, med råd direkt riktade till rektorer eller särskild kompetensutveckling för rektorer där de har möjlighet att samtala och sprida goda exempel. Jag menar att rektorer behöver samtala med andra rektorer om hur de ska agera och då krävs strukturerade samtal med gemensamma begrepp för att det ska bli djup i samtalen. Kanske är några av de accidentiella attributen (sanktioner, arena, ursprung, makt och genus) stöd för diskussioner. Vilka sanktioner kan rektorer drabbas av om de handlar på det ena eller andra sättet? Hur ser maktperspektivet ut i de professionella normer som växer fram som styr avstängning av elever? De tre dimensionerna för normanalys (värde/vilja, kunskap/kognition, system/möjligheter) kan också vara praktiskt användbara för resonemang i relation till den möjliga rättsliga normen: rektorer bör garantera trygghet och studero och också stänga av elever som stör. Vilka grundläggande *värden* finns att ta hänsyn till i förhållande till skollagen, läroplanen och Barnkonventionen? Här behöver rektorer bland annat avväga elevers rätt till utbildning och elevers rätt till trygghet och studero. Elever ska erbjudas kompensation för den undervisning de missar under avstängningen och detta behöver också tolkas och omsättas i praktiken. Genom diskussioner i förhållande till de *möjligheter* och hinder

som finns i skolan kommer man in på hur avstängning kan ske, eller om det finns alternativ till avstängning, som exempelvis särskilt stöd i skolan. *Kunskapsdimensionen* i analysmodellen speglar exempelvis det rektorer kan om lagen, men här finns också kunskapen om värdegrunden och om hur systemet, och individerna i systemet fungerar. Även rektorernas kommunikativa kunskap och deras sociala kompetens spelar in (jämför med Hydén 2002 s 285).

### *Pedagogiskt ledarskap i ett normperspektiv*

I kapitel tre argumenterade jag för att skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag hänger samman och är svårt att dela i två skilda uppdrag. Här för jag in ytterligare ett nytt aktuellt exempel för att se på rektorer som ledare för skolans hela uppdrag. Scherp (2007) menar att pedagogiskt ledarskap är en beteckning på ledning av skolutvecklingsprocessen och det innefattar både kunskaps- och demokratiuppdraget. En av de identifierade rektorsnormerna i Hallerströms studie (2006) är: rektor bör inte styra över den pedagogiska praktiken. Om detta är en spridd norm som omfattas av flera rektorer, och styr dessa rektorers handlingar, menar jag att den bör omprövas. Resultatet av Skolverkets lägesbedömning 2007 visar en rakt motsatt norm: att rektorer bör styra över den pedagogiska praktiken:

Rektors engagemang och *besök i undervisningen* har positivt samband med lärarnas upplevelse av sina arbetsvillkor och utvecklingsmöjligheter. Resultaten visar på vikten av rektors aktiva pedagogiska ledning av verksamheten liksom betydelsen av att rektors organisation av tid och personal framförallt inriktas på att stödja utveckling och utvärdering av den pedagogiska verksamheten (Skolverkets lägesbedömning 2007 s 186 min kursivering).

Törnsén beskriver (2009) att framgångsrika skolor leds av rektorer som leder båda uppdragen och som ser dem som en helhet. Enligt Årlestig (2008) är dessa rektorer bra på att samtala om lärande, undervisning, skolans resultat och skolutveckling. Rektorerna i min studie efterfrågade fortbildning i samtalsteknik. En fråga som uppstår är på vilka sätt rektorer får kunskap om hur de ska delta i samtal eller leda samtal i en viss riktning.

Av Lars Perssons rättssociologiska studie (2010) framgår det tydligt att rektorer har legitimitet från pedagoger att leda skolans demokratiuppdrag. Pedagogerna förväntar sig att rektorerna ska stödja och att rektorerna ska ta ställning och driva demokratiarbetet. Det finns lärare som inte är nöjda med rektorerna enligt Perssons avhandling, men då är det på grund av för lite stöd från rektorer, inte för mycket (ibid). Allt detta tyder på att det finns lärarnormer som tillåter och uppmuntrar rektorer att arbeta med demokratiuppdraget. Jag menar att rektorer, utifrån ett tydligt värdegrundsperspektiv, också kan leda skolans kunskapsuppdrag på skolor. Där finns troligtvis fortfarande det av Berg definierade osynliga kontraktet, om att rektorer och lärare inte ska lägga sig i varandras arbete (Berg 1994), eller att rektorer inte bör styra över den pedagogiska praktiken (Hallerström 2006). Rektorerna borde alltså kunna använda den *legitimitet* de har att leda demokratiuppdraget till att också leda skolans *hela* uppdrag, *skola för bildning*.

Jag ska här ge ett konkret exempel på hur rektorer kan använda ett normperspektiv för att leda utvecklingsarbete i matematik. Matematikämnet kopplas för de flesta antagligen mest till kunskapsuppdraget, men matematik ingår också i det stora uppdraget skola för bildning. Jag vill återigen pröva normperspektivet för att visa praktisk nytta, validera och generalisera avhandlingens resultat. Att rektorer ska leda utvecklingsarbete innebär inte att de behöver vara matematiklärare och väl förtrogna med matematikundervisning, men de behöver legitimitet av lärarna att ta huvudansvar för att processen inleds, hålls vid liv och kontinuerligt utvärderas gentemot målen. Elevernas resultat har enligt Skolverkets lägesbedömning ”försämrats markant sedan mitten av 1990-talet” (Skolverket 2009 s 16 ff) och färre elever når målen (ibid s 59). En förklaring är enligt Skolverket att eleverna lär sig felaktiga strategier och att dessa befästs under skoltiden. Statliga satsningar pågår inom exempelvis det stora kompetensutvecklingsprojektet Lärarlyftet och Skolverket gör specifika utvecklingsinsatser för att förbättra resultaten i matematik bland annat genom att sprida forskningsresultat om metoder och arbetssätt till pedagoger och ”andra verksamma i sektorn” (ibid s 23). Enligt Skolverkets lägesbedömning (2007) behöver rektorer besöka klassrummen för att följa arbetsformer och arbetssätt (se citatet ovan). Alla rektorer i min studie vill vara närvarande och synliga i verksamheten. Rektorerna i min undersökning vill genom sin närvaro ta reda på hur det egentligen är och genom att prata med elever och lärare får de bilder av den dagliga verksamheten, lär sig hur grupper fungerar, och de känner av det sociala klimatet på skolan. Rektorerna vill också göra klassrumsbesök. De är medvetna om att de bör vara i klassrummet för att ta del av skolans kärnverksamhet och det är i klassrummet en stor del av lärandet sker. Men de flesta rektorerna i undersökningen är sällan och endast korta stunder i klassrummen. I skolan som system ser jag två saker som hindrar rektorerna. Det ena är att rektorerna anser att de har så mycket att göra, att de inte har tid, eller möjlighet, att prioritera klassrumsbesök. Det andra är känslan av att de som rektorer stör undervisningen i klassrummen. Detta tyder på att rektorerna själva definierar klassrummet som lärarnas domän och rektorer i denna studie menar att det krävs upprepade rektorsbesök för att det ska bli bra för lärare och rektorer att mötas i klassrummet.

I Skolverkets lägesbedömning (2007) betonas också att rektorer behöver ta ett större pedagogiskt uppföljningsansvar för undervisningen. Sett ur ett normperspektiv, tillsammans med Skolverkets förväntningar, blir flera handlingsanvisningar synliga. Exempelvis ”rektorer bör ta pedagogiskt uppföljningsansvar” och ”rektorer bör känna till vilka arbetssätt och arbetsformer elever och lärare använder på skolan.” Ingen av dessa handlingsanvisningar är särskilt konkret och man kan se dem som *metanormer*. Metanormer hjälper till att bilda mer konkreta undernormer “[...] the existence of a metanorm can be an effective way to get a norm started and to protect it once it is established” (Axelrod 1986 s 1102). I detta fall kan rektorer utifrån ett normperspektiv fråga sig vad det innebär att ta ett pedagogiskt uppföljningsansvar. Samtal och reflektion kan leda till kunskap och förståelse. Detta kan

i sin tur leda till mer konkreta handlingsanvisningar för *hur* rektorer bör handla. Handlingsanvisningar som passar in i rektorernas kontext kan då exempelvis vara:

- Rektorer bör säkerställa att endast lärare med tillräckliga kunskaper undervisar i matematik.
- Rektorer bör vara väl insatta i kursplanemålen för matematik.
- Rektorer bör följa upp matematikundervisning genom klassrumsbesök.
- Rektorer bör personligen leda utvecklingsarbete i matematik.
- Osv.

Utifrån handlingsanvisningarna kan samtal och reflektion mellan rektorer ske om vad de redan gör. Det finns kanske bra exempel på rektorer som är förändringsagenter för pedagogisk uppföljning. Kanske finns forskningsrapporter, artiklar från facktidsningar eller andra texter om framgångsrika rektors handlingar som kan spridas. I kapitel tre beskrevs rektorer i korstryck och rektorer behöver få mer förståelse om vilken betydelse detta har. Förväntningar påverkar normbildningen. Hittills har förväntningarna från staten om att rektorer ska ta pedagogiskt uppföljningsansvar inte varit tillräckligt starka. Rektorerna i studien beskriver att förväntningar från stat och kommun inte alltid går hand i hand. Annan forskning och Skolverkets lägesbedömningar tyder på att det kommunala uppdraget ibland prioriteras i skolan (se kapitel tre). Jag tolkar det som att de kommunala uppdragsgivarna är närmre rektorerna och då blir deras förväntningar starkare och påverkar rektorerna mer. För rektorerna handlar det också om att veta hur andra förväntningar påverkar dem. Lärare behöver rimliga tjänster och arbetsförhållanden vilket bland annat innebär att de inte ska arbeta i för många olika klasser (se även Skolverkets lägesbedömning 2009 s 191). En konsekvens av detta kan vara att lärare utan tillräcklig kompetens undervisar i ämnen de inte har särskild utbildning för. Förväntningar från lärare upplevs då av rektorer som starkare och prioriteras före förväntningar från stat, kommun, föräldrar och elever om att eleverna ska nå målen. Detta kan få konsekvenser så att elever inte når målen i exempelvis matematik. Med stöd av resonemang i ett normperspektiv kan mer konkreta normer bildas för hur rektorer bör handla för att ansvara för pedagogisk uppföljning av matematikarbetet på skolan. Med hjälp av de begrepp som använts i samband med teorier om normer går det sedan att resonera vidare om vilken kunskap rektorerna behöver, vilket stöd som krävs, vilka hinder som finns i organisationen och så vidare. Som jag tolkar Skolverkets lägesbedömningar och tidigare forskning, finns det inte professionella normer som styr hur rektorer agerar för att leda matematikundervisningen. Problemet för rektorer är, som jag tidigare påpekat, att det finns för få särskilda rektorsnormer att falla tillbaka på. Om man inte har normer som styr handlande tvingas man tänka nytt varje gång och det blir en mängd tillfälliga lösningar. Om alla rektorer på Sveriges skolor på allvar ska ansvara för pedagogisk uppföljning av matematikarbetet, underlättas arbetet om det finns särskilda rektorsnormer för detta. Vissa handlingsanvisningar finns och de kan konkretiseras för att passa in i den kontext de ska användas i. Förväntningarna

om bättre resultat i matematik finns från Skolverket och det omgivande samhället. Jag påstår att den professionella reproduktionen mellan rektorer är svårast att uppnå och detta stämmer med Hallerströms resultat (2006) där hon uttrycker att rektorer saknar en egen rektorsdomän.

Merparten av forskning om rektorer, som tidigare redovisats i kapitel tre, har fokuserat relationen mellan den enskilde rektorn och hennes eller hans verksamhet. Det har forskats om kommunikation och relationer mellan enskilda rektorer och grupper av, eller enskilda, lärare eller elever (exempelvis Hultman 1998, Mc Namara 1999, Svedberg 2000, Brüde Sundin 2007, Franzén 2007, Nordzell 2007 och Ludvigsson 2009). Ett sätt att reproducera normer är genom att sprida texter eller att ha särskild utbildning med samtal och reflektion. Från år 2010 är rektorsutbildning *obligatorisk*, men den utbildningen sker bara en gång i början av "rektorslivet". Skolan utvecklas ständigt och jag påstår att det dessutom behövs ytterligare, kontinuerlig fortbildning av rektorer.

Arbete i ledningsgrupper är ett sätt att reproducera konkreta rektorsnormer. Blossing visar (2004) att det finns en stor samvariation mellan kollektiv ledning och ett pådrivande rektorskap. Jag ser det som att kollektiv ledning också gynnar normbildning som i sin tur gynnar skolutveckling och skolförbättring. Men det räcker inte med att sätta samman en grupp rektorer för att skolutveckling ska ske. Jag vill återvända till *reflektionens betydelse* och att det även behövs reflektion i grupp. I filosofisk mening används reflektion för att förstå meningen i det som sker. Genom att rektorer tillsammans reflekterar över sin egen praktik kan de försöka förstå vad de olika handlingarna har för innebörd, och hur rektorers handlingar kan leda till skolutveckling. Alexandersson skriver att reflektion över erfarenheter leder till att "ett kunskapsförråd, ett vardagsvetande" bildas. Detta fungerar som ett "tolkningsschema för vår förståelse" (1999 s 27). Rektorerna i min studie ger exempel på att de kommer djupare i samtal under rektorsutbildning eller när de får handledning i grupp. Jag tolkar det som att det är strukturen i samtalen som ger djupet. I vardagens ledningsgrupper finns inte tid för den sortens struktur och det saknas också gemensamma begrepp för att fördjupa samtalen om exempelvis lärande och ledning. Reflektion stödjer och gynnar förståelsen av egna och andras handlingar och normer.

### *Ledarskap och rektorskap i ett normperspektiv*

Ofta studeras rektorers ledarskap utifrån deras egenskaper eller förmågor. Jag har använt ett annat perspektiv, normperspektivet, som är ett komplement till de övriga, och som kan ge andra infallsvinklar för att studera rektorers komplexa uppdrag. Rektorerna har beskrivit vad de gör i sin vardag och hur de tänker om det de gör. För mig leder detta till två nyckelord för ledarskap: *handling* och *reflektion*. Jag har konstaterat att en del av handlingarna är styrda av normer. Ett exempel på normer för ledarskap hämtar jag från temat: "Rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter". Christopher Hodgkinson skriver: "The leader is the one who can best perceive and best resolve value conflicts. If there are no value conflicts then there is no need for leadership" (1991 s 11). Rektorerna i studien beskriver sig som

katalysatorer. De uppfattar och känner ”i magen” när de behöver agera i värdekonflikter och deras handlande sker genom samtal. Detta handlar, precis som mycket av den forskning om rektorer som beskrivits i kapitel tre, om rektorers kommunikation och rektorers relationer. Normen är att rektorer bör vara samtalsledare vid olösta eller allvarliga konflikter (se 6.3.3). Rektorerna tar inte öppet ställning i konflikterna, de vill att parterna ska lösa det själva eftersom de bedömer att det ger bäst effekt. Detta är också ett exempel på de koder, eller normer för konsensus som Alexander (2007) beskriver. Rektorerna vill ha lagkänsla och engagemang för att utveckla skolan. Men vad innebär detta för demokrati och mångfald? Liedman skriver: ”Det som gör demokratin till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill” (1986 s 15). Som jag tolkar detta uppmuntrar rektorer inte till oenighet, deras närvaro i samtalen ska leda till att konflikter löses så att enighet uppstår.

Foucault menar att makt finns i alla relationer och makt uttrycks i handling (se 4.2.4). Det är tydligt att rektorerna i min studie utövar en slags makt genom sin närvaro som samtalsledare, även om de inte tar aktiv ställning i värdekonflikterna. De flesta rektorer i studien såg på makt som något negativt, men det handlar nog mer om hur makten definieras. När en rektor i studien sa att de alla blivit rektorer för att de ville påverka skolans verksamhet höll övriga rektorer i fokusgruppen med. Om man jämför Anders Perssons definition av makt som en: ”relation mellan två eller flera aktörer där åtminstone den ena aktören försöker påverka den andres handlande och som gör detta mer eller mindre medvetet” (2003 s 30) med Yukls definition av ledarskap: ”Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively,[...]” (Yukl 2002 s 7) finns det likheter. Ledarskap och makt handlar om påverkan och många rektorer har inte förståelse om sin egen betydelse för detta. Det är svårt att tolka vad rektorer menar när de säger att de inte vill ha makt, men av rektorernas svar är det makt som dominans eller möjligen Webers syn på makt att det är sannolikheten att få sin vilja igenom i en social relation trots motstånd (4.2.4), som rektorerna är skeptiska emot. Med reflektion utifrån ett normperspektiv kan rektorer få distans och få syn på det som egentligen sker. Genom reflektion, med hjälp av definierade begrepp, kan de bli kritiskt medvetna om sina egna ledarhandlingar. Detta kan jämföras med Dewey som skrev att reflektivt tänkande ger stadga och sammanhang, men det krävs standardiserade begrepp för att få förståelse och mening i tillvaron (Dewey 1933). Jag anser att det finns en risk för triviala diskussioner om man inte har ett gemensamt definierat professionellt språk. Ett normperspektiv ger begrepp för normens essentiella och accidentiella attribut och en modell för analys av normer. Begreppen kan användas i forskning, utbildning eller i rektorers egna ledningsgrupper eller andra nätverk. Med dessa begrepp går det att ha ett särskilt fokus på rektorers professionella roll som ledare i samtal mellan rektorer, i systematiskt tänkande om ledarskap och i handlingar.

Men vad händer med rektorers frirum eller handlingsutrymme om fler handlingar styrs av normer? Som jag ser det ökar handlingsutrymmet. Jag har i min studie visat

att det finns många handlingsanvisningar ifrån de statliga styrdokument, kommunala uppdrag, forskning med mera. Till detta adderas starka förväntningar från flera olika håll, förväntningar som ibland inte går att möta. Normbildning försvåras dessutom av begränsade möjligheter till reproduktion av normer genom exempelvis brist på kontinuerliga strukturerade samtal med andra rektorer eller möjlighet att nära följa andra rektorers arbete. Sammantaget indikerar detta att det finns *frå* särskilda konkreta professionella rektorsnormer. En av undersökningens rektorer beskrev i ett tema hur hon brukade göra, för ”så brukar rektorer göra”. Men i ett specifikt fall som hon berättade om, gjorde hon inte som hon brukade, eftersom hon bedömde att det inte hade blivit bra. För mig är detta en rektor som i detta speciella fall oftast styrs av en särskild rektorsnorm. Hon har reflekterat över sina och andras handlingar och hon är också medveten om vad rektorer brukar göra. Utifrån detta kan hon då välja att följa den professionella normen helt, delvis eller inte alls. För mig är detta en professionell rektor med ett stort handlingsutrymme.

### *Framtida forskning*

Jag har med min studie bidragit till rättssociologisk forskning genom att empiriskt pröva teorier om normer som tagits fram av forskare i rättssociologi i Lund. Jag har funnit att begreppen som beskrivs i kapitel fyra och som använts i undersökningen är användbara och att det går att konstruera metoder för att identifiera normer och samla underlag för analys. Samtidigt är detta en början. Det behövs fler rättssociologiska studier med dessa och andra metoder för att få mer kunskap om normer, normbildning och effekter av normer.

Jag har studerat rektorers normer, men inte effekterna av dessa normer. Det vore därför intressant med forskning om samband mellan rektorers normer och skolans resultat, med frågor som: Blir färre elever trakasserade? eller: När fler elever målen om mer konkreta rektorsnormer bildas? I anslutning till detta vore det också intressant att följa utvecklingen av och relationen mellan ledning av skolans demokratiuppdrag och skolans kunskapsuppdrag. Statens förväntningar på rektorer att leda ända in i klassrummen blir allt tydligare, samtidigt finns tecken på att lärarförväntningar på rektorer förändras så att rektorer i allt högre grad är välkomna in i klassrummet. Detta indikerar ökade möjligheter till pedagogiskt ledarskap. Men var kommer *eleverna* in? Rektorerna i studien beskriver inte förväntanstrycket från elever så starkt – ändå är det tydligt att de arbetar i skolan för elevernas skull. På frågor om varför de gör på ett visst sätt, eller vilka resultat rektorerna vill ha, säger de att det är ”för elevernas bästa”. En studie av rektorer ur elevers perspektiv hade bidragit med ny kunskap. Vilka krav och förväntningar har eleverna på rektorer utöver att de ska synas, vara bra kompisar och fixa en bra skolmiljö (se 3.3)?

Slutligen behövs mer forskning och studier av gruppen rektorer. Mats Ekholm, med flera (2000), beskriver hur ledningsorganisationer med början under 1980-talet och framåt lett till en rektor per skola och att rektorerna då riskerar att bli som gamla tiders överlärare, och mer involveras i lärarkollegiet än i rektorskollegiet. Detta gör att deras särskilda roll som rektorer blir mer otydlig. Under samma tid har konkur-



rens mellan skolor införts och på vissa ställen leder det till minskat samarbete och isolering mellan rektorer (Ekholm m.fl. 2000 s 67). Det behövs forskning om hur den professionella reproduktionen går till. Bland annat skulle man kunna studera hur rektorer arbetar med lagtexter, allmänna råd och liknande texter samt hur de kommunicerar vad rektorer bör göra. Eller så kan man studera vilka effekter reflektion och olika typer av rektorsutbildning har för normbildning, samt hur ledningsgrupper eller andra rektorsgrupper fungerar.

Sociala och professionella normer bildas och förändras i den kontext de finns i och därför varierar de över tid och plats. Jag har en pragmatisk ansats och nyttan med denna avhandling är att den kan användas för vidare forskning men också för utvecklingsarbete i skolor. Mitt bidrag är att beskriva och använda ett normperspektiv som ger möjligheter att förstå och analysera de normer som verksamheten består av. Meningen med normer är att de föreskriver handlingar och meningen med normanalys är att man kan lyfta problem knutna till handlingar till en kollektiv nivå för att diskutera, analysera och förstå dem. Avhandlingens resultat indikerar att rektorer styrs av särskilda rektorsnormer, lärarnormer eller annat. Några gånger sker allt omedvetet då normerna är internaliserade. Genom att använda ett normperspektiv kan rektorerna få språkliga begrepp att använda för att kunna reflektera över egna och andras handlingar. Reflektionen ger distans och möjlighet att kritiskt granska de handlingar rektorerna utför och de normer de styrs av. Genom reflektionen kan rektorer bli mer medvetna om sina handlingar. De kan då välja om de ska styras av en social norm, av en lärarnorm, av en särskild rektorsnorm eller om de vill göra på sitt eget individuella sätt. Bör rektorer vara normföljare, normbrytare eller förändringsagenter? Vilket är bäst för eleverna?

---

# Sammanfattning

---

## *Syfte och forskningsfrågor*

Syftet med avhandlingen är att undersöka om det finns särskilda professionella normer för rektorers ledning av skolans demokratiuppdrag. Samtidigt utvecklar jag forskningsmetoder för att identifiera professionella normer så att de kan diskuteras och vid behov utvecklas eller förändras. Det handlar alltså om att *identifiera* normer för att senare kunna *analysera* och *förstå* dem. Basen för avhandlingen beskrivs med följande *grundläggande forskningsfrågor*:

- Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare?
- Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar?
- Vilka professionella normer för ledarskap ligger i dessa konkreta handlingar?

Denna studie inriktas i första hand på *gruppen* rektorer och inte så mycket på enskilda rektorer eller rektorer som individer. Normer existerar i grupper av olika slag och genom att använda normbegreppet närmar jag mig rektorers handlingar, inte deras individuella personliga egenskaper. Det intressanta för denna studie är hur rektorer tolkar skolans demokratiuppdrag i sin dagliga praktik, vilka konkreta handlingar rektorer säger att det leder till och i förlängningen – om det finns professionella normer för rektorers handlingar.

## *Metod*

Det speciella med den metod jag utvecklat är att jag har återkommit till samma informanter under flera år. Temat har hela tiden varit detsamma, att identifiera normer för ledningen av skolans demokratiuppdrag och att få underlag för analys och förståelse av normerna. I processen har det varit olika infallsvinklar, olika grupperingar och varierande fokus. Jag har analyserat och tolkat, dragit slutsatser, formulerat nya hypoteser och fått ny förståelse efter varje intervjuomgång. Genom detta arbetssätt har jag kunnat fördjupa och förnya förståelsen och jag har också kunnat bekräfta tidigare resultat i kommande intervjuer. De olika stegen har i korthet sett ut så här:

- Pilotstudie hösten 2006 med intervju av sex grundskolerektorer.

- Intervjuomgång ett i maj-oktober 2007, intervjuer av 14 grundskolerektorer med huvudinriktning på frågan: Vad gör du i din roll som rektor för att verksamheten på din skola ska bygga på demokratiska värderingar?
- Intervjuomgång två i januari-februari 2008, intervjuer med samma grundskolerektorer för att få djup inom sex identifierade problemområden med hjälp av ”Critical Incident Technique” (se 5.5).
- Fokusgrupper i maj-juni 2008, tre gruppintervjuer med samma grundskolerektorer i syfte att identifiera normer och få underlag för analys inom de sex problemområdena.
- Fokusgrupper i september-oktober 2009, tre gruppintervjuer med samma grundskolerektorer i andra grupperingar. Jag utgick ifrån rektorernas egna beskrivningar av en idealisk demokratisk rektor i ”Stimulated recall” (se 5.7).

### *Teorier om normer*

Under hela forskningsprocessen har teorier om normer växelspelat med flera forskningsmetoder. Ett problem med normbegreppet är att det används på så många olika sätt både vardagligt och vetenskapligt. Därför har jag utgått ifrån ett fördjupat resonemang om normers ontologi, vad normer är (Svensson 2008) och från artikeln *The concept of Norms in Sociology of Law* (Hydén & Svensson 2008). Det handlar om att skapa en rättssociologisk definition av normbegreppet, en definition som kan svara både mot sociologins och mot rättsvetenskapens behov. Svensson har gjort en ontologisk analys av normbegreppet utifrån de båda begreppen *essens* och *accidens*. Syftet med att använda *essens*begreppet är att det ger underlag för att definiera normbegreppet som leder till att man kan identifiera normer. Jag har utgått ifrån definitionen att normer är: *handlingsanvisningar* som är *socialt reproducerade* och som utgör *omgivningens förväntningar på det egna beteendet* (Svensson 2008 s 45).

*Accidens* är de attribut som beskriver olika individuella egenskaper hos normer. Meningen med att använda *accidenserna* i ett normperspektiv är att de ger kunskap om hur man kan skapa olika kategorier för att bättre förstå normer och jag har valt följande *accidens*: sanktioner, makt, ursprung, arena och genus, för att få underlag att tolka och förstå rektorers normer.

### *Resultat och analys – rektorer gör*

Den första forskningsfrågan är: Hur tolkar rektorer det demokratiska uppdraget till skolledare? Jag tolkar rektorernas svar om vad de gör som att de inte skiljer ut demokratiuppdraget som något särskilt uppdrag, det är en del av helheten - att leda skolverksamhet. De beskriver det som ett förhållningssätt, de vill vara förebilder i sina handlingar och de ser sig som företrädare för ett brett nationellt uppdrag. De flesta av rektorerna beskriver sin ledarstil som att den innefattar många samtal, och de talar mer om att lyssna än om att tala. Rektorerna talar också mer om att de arbetar med demokratiska processer med många inblandade, än att de fattar egna

snabba beslut. Den andra forskningsfrågan: Hur omvandlar rektorer detta uppdrag i konkreta handlingar? visade att den fysiska närvaron och olika former av samtal är centrala för hur uppdraget blir demokrati i praktiken. Det är både det mer formella, då rektorerna är i, eller leder möten och det mer informella, då de rör sig i verksamheten bland elever och personal. En stor del av den senaste forskningen om rektorer, som jag beskriver i kapitel tre, fokuserar just på rektorers kommunikation och deras relationer för ledningen av skolan. Den avslutande forskningsfrågan: Vilka professionella normer för ledarskap ligger i rektorernas konkreta handlingar? är det centrala för denna studie och för att förstå de identifierade normerna använder jag normens essentiella och accidentiella attribut.

Jag konstaterar att det finns många olika *handlingsanvisningar* för rektorer, sådant rektorer bör göra. Jag har funnit att det enklaste sättet att identifiera normer med de valda metoderna är att börja med att söka efter handlingsanvisningar. Vad bör rektorer göra? Genom denna fråga fokuseras gruppen rektorer och deras handlingar. Detta leder sedan vidare till ytterligare undersökningar för att ta reda på om handlingsanvisningarna också är normer.

Min stegvisa metod har lett i två riktningar. Den ena riktningen leder till handlingsanvisningar som även kan betraktas som övergripande normer för en demokratisk rektor. De är resultatet av rektorernas beskrivning av en idealisk demokratisk rektor från den första individuella intervjun. Resultatet i punkterna nedan visar komplexiteten i uppdraget vilket fokuserades i gruppintervjuer. Punkterna går in i varandra och de kan också befinna sig på kollisionkurs så att rektorer får välja att följa den norm som passar i den specifika situationen.

- Rektorerna bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner
- Rektorerna bör vara tålmodiga och uthålliga, få långsiktighet genom att förankra och låta saker ta tid
- Rektorerna bör ha god självkänedom, reflektera, veta sina starka och svaga sidor
- Rektorerna bör lyssna på alla, vara lyhörd, söka upp, bjuda in
- Rektorerna bör våga ta beslut
- Rektorerna bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande
- Rektorerna bör vara ödmjuka och prestigelösa
- Rektorerna bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet
- Rektorerna bör vara närvarande och synliga

Den andra riktningen går mer på djupet i sex identifierade dilemma- eller problemområden inom demokratiuppdraget.

- Rektorerna och den demokratiska beslutsprocessen
- Rektorernas närvaro i verksamheten
- Rektorerna som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter
- Rektorerna, kränkningar och likabehandlingslagen

- Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd
- Rektorer och ”en skola för alla”

Det har varit svårt att identifiera tydliga tecken på en särskild *professionell reproduktion* av normer mellan och för rektorer. Det finns ofta få eller inga tecken på hur rektorers handlingar sprids eller kommuniceras. De flesta rektorer har varit lärare och genom lärarutbildningen har de fått speciella yrkeskoder som beskrivs av Nyttell (1994) som en ”kollektiv konsensus” eller av Blossing (2003) som olika lärarkulturer vilket jag tolkar som att det finns speciella lärarnormer och att rektorerna behåller många av dessa. Men att leda vuxen personal och utveckla skolor är inte det samma som att leda undervisning eller att leda barn och ungdomar. Inom vissa områden, som är specifika för rektorer, saknas reproduktion av normer och det får som jag ser det konsekvenser för rektorers normbildning. Om inte rektorer vet vad andra rektorer gör, och hur de gör, kan inte goda konkreta exempel spridas eller kommuniceras. Det blir då grova övergripande normer som exempelvis: rektorer bör involvera personal i demokratiska beslutsprocesser, men en sådan norm är inte tillräckligt styrande för att reducera komplexiteten i rektorsrollen.

Vi vet från tidigare forskning, som beskrivs i kapitel tre, att rektorer påverkas av *förväntningar* från många olika håll. Ett resultat av denna studie är att de i de flesta fall påverkas starkast av personalen eller mer specifikt lärarna. Enligt ”Theory of Planned Behavior” (se 4.3) ger ett starkt socialt förväntanstryck en stark subjektiv norm. I rektorers fall påverkas de mycket av lärares förväntningar och lite av direkta förväntningar från elever. Konsekvensen av detta kan bli att normer bildas som gagnar personal mer än elever. Det krävs vidare forskning för att ta reda på om det verkligen är så. Om det skulle vara så att det finns normer som gynnar personal och samtidigt missgynnar elever, då behöver rektorer bli medvetna om dessa. Det kan handla om internaliserade, omedvetna normer som behöver bli synliga.

Resultat och analys i förhållande till några av normens *accidentiella attribut* visar att *sanktioner* (se 4.2.4) är förknippade med rättsliga normer, men de har också stor påverkan på andra normer. Rektorerna tog upp att om de inte följde den övergripande normen ”rektorer bör kunna uppdraget” så kan huvudmannen, i deras fall kommunen, dömas till en formell sanktion som böter vid brott mot exempelvis diskrimineringslagen. Rektorerna vill också undvika att verksamheten får kritik från Skolverket. Men det som påverkar rektorerna mest i undersökningen är de informella sanktionerna. En rektor uttryckte det som att brott mot de professionella normerna ger konsekvenser för verksamheten och för hur man mår.

Rektorernas första reaktion när *makt* diskuteras är att makt är något negativt, något de inte vill ha. Det är också tydligt att de inte använder begreppet makt när de talar om sig själv, sina relationer eller sin verksamhet. Makt ses först som dominans och att den kan bli farlig om den används på ett förtryckande sätt. När en rektor säger att de måste ha blivit rektorer för att de vill påverka och ta initiativ håller alla med, också om att detta troligen har med makt att göra. En annan rektor påpekar att de använder sin makt när de sätter skolans agenda. Jag tolkar detta som att rektorer

rerna behöver lära mer om makt så att makt kan diskuteras vidare med gemensamma begrepp.

Det finns ett tydligt samband mellan rektorernas syn på den professionella normens *ursprung* och nya rättsliga normer. De menar att skolans mål- och resultatstyrning är ett utvecklingsuppdrag som lett till en ny rektorsroll och nya professionella normer som exempelvis: rektorer bör vara tålmodiga och uthålliga, rektorer bör vara tydliga genom att stå för sina åsikter, rektorer bör ha egna mål och visioner, eller rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande. Dessa normer har enligt rektorerna inte varit absolut nödvändiga med regelstyrning och det blir särskilt tydligt när rektorerna hävdar att följande normer är mycket gamla: rektorer bör kunna uppdraget/ramarna/styrdokumentet och rektorer bör våga ta beslut. Dessa båda normer är grundläggande och har funnits i den regelstyrda skolan såväl som den mål- och resultatstyrda. Detta är också ytterligare ett exempel på komplexiteten i rektorsarbetet. Det ”nya” uppdraget måste tolkas, vilket tar tid, och det leder också till många olika tolkningar. Jag menar att normen: ”rektorer bör våga ta beslut” är förhållandevis tydlig i jämförelse med den mer diffusa: ”rektorer bör ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande”. En slutsats är att dessa nya professionella normer behöver diskuteras, förtydligas och konkretiseras för att bilda nya undernormer som är tydligare och mer handlingsanvisande. Detta kan i förlängningen stödja rektorers arbete.

Med *arena* som accidentiellt attribut kan man resonera om och hitta normens plats eller arena. Rektorerna förknippar de allra flesta av sina professionella normer och handlingar med någon form av fysisk närvaro. Det är vid ledningsgrupper, arbetsplatsträffar eller andra möten med personal, elever, föräldrar och förvaltningsledning som normerna kommer till uttryck i handling enligt rektorerna, inte på det egna rummet. Jag menar att rektorerna kan analysera sina handlingar genom att kartlägga sina olika arenor, var de befinner sig och hur de handlar på de olika arenorna. Detta kan leda till ökad förståelse och mer kunskap om hur de professionella normerna bildas.

Det går inte att dra några slutsatser av studien i förhållande till *genus* som accidentiellt attribut, om det finns särskilda kvinnliga respektive manliga rektorsnormer. Rektorerna för fram hypoteser om hur de tror det kan vara, exempelvis att kvinnliga rektorer är mer reflekterande än de manliga kollegorna, men ingen säger att de själva handlar på ett visst sätt på grund av att de är kvinnor eller män. Det krävs ytterligare forskning för att ta reda på mer om genus betydelse för professionella normer.

### *Normperspektivet*

Normperspektivet syftar inte till att reglera allt rektorsarbete med professionella normer. Det handlar inte heller om att identifiera särskilda normer för att förbättra verksamheten. För mig handlar det om att förstå skolans verksamhet, och i detta fall rektorers ledarskap, med hjälp av ett *normperspektiv*. Sociala och professionella normer bildas och förändras i den kontext de finns i och normperspektivet ger en av

flera möjligheter att förstå de handlingar och handlingsmönster som verksamheten består av.

En funktion som normer har är att reducera komplexitet och här vill jag peka på behovet av forskning. Rektorsyrket är komplext vilket också de identifierade normerna visar. En slutsats är att det krävs mer konkreta normer för att reducera komplexiteten för rektorer. De identifierade professionella normerna ser jag som en slags metanormer, övergripande normer som kan skydda existerande normer. Metanormer gör också att subnormer, eller undernormer kan bildas. Med hjälp av de teorier om normer som redovisas i avhandlingen kan kunskapen om normer fördjupas och mer konkreta undernormer kan identifieras, förändras eller bildas.

En av avhandlingens identifierade och analyserade normer är: rektorer bör ha självkänedom. Rektorerna talar här om *reflektionens* betydelse för ökad självkänedom. Detta leder till en mer konkret norm för rektorers handlande: rektorer bör reflektera för att få självkänedom. Jag menar att reflektion, över egna och andras handlingar, ger rektorerna möjlighet att få den distans som krävs för ökad självkänedom. Rektorerna vänder sig inåt, mot sig själva, för att få syn på sina egna handlingar. Det handlar också om en mer utåtriktad process där rektorerna funderar på något utanför dem själva, exempelvis om hur andra människor agerat eller om själva rektorsrollen. Genom reflektionen funderar man på vad som sker under ytan och det leder till att man ökar sin egen förståelse (Bengtsson 1994). Alexandersson skriver (1999) att reflektion är en process där kunskap och känslor är nära relaterade och interagerar med varandra. För mig innebär detta att vi reflekterar genom att ställa frågor till oss själva.

Genom att använda ett normperspektiv kan rektorerna få språkliga begrepp att använda för att kunna reflektera över egna och andras handlingar. Reflektionen erbjuder distans och möjlighet att kritiskt granska de handlingar rektorerna utför och de normer de styrs av. Genom reflektionen kan rektorer i högre grad bli medvetna om sina handlingar. De kan då välja om de ska styras av en social norm, av en lärarnorm, av en särskild rektorsnorm eller om de vill göra på sitt eget individuella sätt. Bör rektorer vara normföljare, normbrytare eller förändringsagenter? Vilket är bäst för eleverna?

---

# Summary

---

## *Purpose and research questions*

The purpose of the thesis is to study whether any special professional norms exist with regard to principals' leadership of the democratic mission which is presented to the schools. I will at the same time develop research methods to identify professional norms so that they can be discussed and, if necessary, developed or altered. The aim is thus to *identify* norms in order to be able to later *analyse* and *understand* them. The basis for the thesis is described in terms of the following fundamental research questions:

- How do principals interpret the democratic mission for schools?
- How do principals translate this mission into concrete actions?
- What professional norms for leadership are inherent in these concrete actions?

This study focuses primarily on principals as a *group*, and to a lesser extent on individual principals or on principals as individuals. Norms exist in groups of various types, and by using the term “norm” I am addressing the actions of principals, rather than their individual personal characteristics. It is what principals *should* be doing according to the Swedish School Act, the Swedish Compulsory School Ordinance and their curricula – that serves as the point of departure for the study, and from there I proceed to study what principals *are doing* based on the interpreted mission.

## *Method*

What is special about the method I have developed is that I have been coming back to the same informants for a number of years. The objectives have been the same throughout, that is, to identify norms for leading the democratic mission in schools, and to obtain a basis for analysing and understanding those norms. The process has involved various angles of approach, different groupings and varying focuses. I have analysed and interpreted, drawn conclusions, formulated new hypotheses and acquired new understanding after each round of interviews. This working method has enabled me to deepen and renew my understanding, and to confirm earlier findings in later interviews. In brief, the various steps have been as follows:

- Pilot study in the fall of 2006, with interviews of six compulsory-school principals
- Round of interviews in May-October 2007; interviews of 14 compulsory-school



principals with a primary emphasis on the question: What are you doing in your role as principal to ensure that the activities at your school are based on democratic values?

- Round 2 of interviews in January-February 2008; interviews with the same compulsory-school principals to delve more deeply into six identified problem areas, using the “Critical Incident Technique” (see 5.5)
- Focus groups in May-June 2008; three group interviews with the same compulsory-school principals with a view to identifying norms and obtaining a basis for analysis within the six problem areas
- Focus groups in September-October 2009; three group interviews with the same compulsory-school principals in different groupings. I have proceeded based on the principals’ own descriptions of an ideal democratic principal in “Stimulated recall” (see 5.7).

### *Theories regarding norms*

Theories regarding norms have been involved in interplay with a number of research methods throughout the entire research process. One problem with the term “norm” is that it is used in so many different ways, both scientifically and in everyday parlance. In response, I have proceeded based on a deeper line of reasoning concerning the ontology of norms and what norms are (Svensson 2008), and on the article *The Concept of Norms in Sociology of Law* (Hydén & Svensson 2008). The aim is to create a sociology-of-law-based definition of the concept of norms, a definition that can meet the needs of both the social and legal sciences. Svensson has conducted an ontological analysis of the concept of norms based on two other concepts: essence and accident. The reason for using the concept of essence is that it provides a basis for defining the concept of norms that enables one to identify norms. I have proceeded based on the following definition. Norms are *action instructions (imperatives)* that are *socially reproduced* and comprise *the individual’s understanding of external expectations regarding their own behaviour* (Svensson 2008 p. 45).

Accidents are the attributes that describe the various individual characteristics of norms. The reason for using accidents in a norm perspective is that they offer knowledge about how one can create various categories to better understand norms. To create a basis for interpreting and understanding principals’ norms, I have chosen the following accidents: sanctions, power, origin, arena, and gender.

### *Results and analysis – what principals do*

The first research question is: How do principals interpret the democratic mission for schools? I interpret the responses of the principals regarding their actions as follows: they do not distinguish the democratic mission as a separate one, but rather view it as part of the whole process of leading the school. They describe this as an attitude; they want to serve as models in their actions, and view themselves as representatives

of a broad national mission. Most of the principals describe their management style as one that involves numerous dialogues, and they speak more about listening to others than about talking themselves. The principals also talk more about working with democratic processes that involve large numbers of people than about making quick decisions by themselves. The second research question is: How do principals translate this mission into concrete actions? This question reveals that physical presence and different types of dialogue are central to how the mission translates into democracy in practice. Such presence and dialogue occur in both formal circumstances, such as when the principals participate in or chair meetings, and in informal ones, involving activities concerning both pupils and staff. A good deal of the latest research on principals, which I discuss in Chapter 3, focuses in particular on communication by principals, and on the relationships they develop as they lead their schools. The final research question is: What professional norms for leadership are inherent in the principals' concrete actions? This is the central issue in this study, and I have used the essential and accidental attributes of the norms in order to identify and understand them.

I have confirmed that there are many different *action instructions* for principals, that is, things that principals should do. I have found that the simplest way to identify norms using the methods chosen is to start by looking for action instructions. What should principals do? This question puts the focus on principals as a group, and on their actions. This leads in turn to further studies to determine whether action instructions are also norms.

My step-by-step method has led me in two directions. One has led toward action instructions that can also be viewed as general norms for a democratic principal. They are the result of the principals' characterisations of an ideal democratic principal, obtained from the first one-on-one interview. The results in the items below point to the complexity of the mission, which is the focus of the group interviews. The items are intertwined, and they can also find themselves on a collision course, with the result that principals have to choose to follow the norm that fits the specific situation in question.

- Principals should be clear in standing up for their views, and have their own goals and visions
- Principals should be patient and persistent
- Principals should have good self-awareness, reflect, and know their strengths and weaknesses
- Principals should listen to everyone, be sensitive, reach out, and invite others
- Principals should dare to make decisions
- Principals should offer opportunities, and be tolerant and supportive
- Principals should be humble and self-effacing
- Principals should know the mission/framework/steering documents
- Principals should be present and visible

The other direction goes into greater depth in six identified dilemmas or problem areas in the context of the democratic mission.

- Principals and the democratic decision-making process
- Principals' presence in the activities of the school
- Principals as mediators or resolvers of conflicts in situations involving differences of opinion
- Principals and violations according to the Swedish Equal Treatment Act
- Principals and the allocation of resources based on the right to special support
- Principals and “a school for everyone”

It has been difficult to identify clear signs of any separate *professional reproduction* of norms among or for principals. There are few or no indications as to how principals' actions are spread or communicated. Most principals have been teachers and have, through their training as teachers, acquired special professional codes that are described by Nyttell (1994) as a “collective consensus” and by Blossing (2003) as different teacher cultures, which I interpret to mean that special teacher norms exist, and that principals retain many of them. But leading and managing adult staff and developing schools is not the same as leading instruction or managing children and young people. In certain areas specific to principals, there is no reproduction of norms and, as I see it, this has consequences in terms of norm formation among principals. It is not possible for positive concrete examples to be spread or communicated if principals do not know what other principals are doing, or how they are doing it. This leads to grossly generalised norms such as “principals should involve staff in democratic decision-making processes,” but such norms provide insufficient guidance to reduce the complexity of the principal's role.

We know from earlier research, as described in Chapter 3, that principals are influenced by *expectations* from many different sources. One finding of this study is that, in most cases, they are affected most strongly by their staff or, more specifically, the teachers. According to the “Theory of Planned Behaviour” (see 4.3), strong pressure deriving from social expectations creates a strong subjective norm. In the case of principals, they are heavily influenced by teachers' expectations, but little affected by the direct expectations of the pupils. The potential consequence of this is the forming of norms that favour staff over pupils. Additional research is needed to determine whether this is in fact the case. If it is true that there are norms that favour staff members while at the same time disfavouring pupils, then principals need to be aware of them. This may pertain to internalised, unconscious norms that need to be made visible.

Results and analysis with regard to some of the *accidental attributes* of norms indicate that *sanctions* (see 4.2.4) are associated with legal norms, while also having a major influence on other norms. The principals have noted that if they fail to follow the general norm “principals should know the mission,” then the responsible authority, in this case the municipality, may be assessed a formal sanction, such as a fine for

violating, for instance, the Swedish Discrimination Act. The principals also want to prevent their operations from being criticised by the National Agency for Education. However, it was the informal sanctions that most affected the principals in the study. One principal expressed this in the sense that violations of their professional norms have consequences for the school, and for how one feels.

The principals' initial reaction when *power* was discussed was to indicate that power was something negative, something they did not wish to have. It is also clear that they do not use the term "power" when talking about themselves, their relationships or their activities. Power is viewed primarily as dominance, and it can be dangerous if used in an oppressive manner. When one principal said that they must have become principals because they wanted to exert influence and take initiative, the others all agreed, and they further concurred that this probably had something to do with power. Another principal pointed out that they use their power when they set their schools' agendas. I interpret this to mean that the principals need to learn more about power, so that power can be discussed further using a common set of concepts and terms.

There is a distinct correlation between the principals' view of the *origin* of their professional norms and new legal norms. The principals believe that the ways in which schools are governed based on goals and results constitutes a developmental mission that has led to a new role and set of professional norms for principals. These include that principals should be patient and persistent; principals should be clear in standing up for their views; principals should have personal goals and visions; principals should offer possibilities, and be tolerant and supportive. According to the principals, these norms were not absolutely necessary when schools were governed based on rules and regulations, and this is especially clear when the principals assert that the following norms are very old: "principals should know the mission/framework/steering documents" and "principals should dare to make decisions." Both of these norms are fundamental, and have been found in rules-governed schools, and in goals- and results-governed ones. This is yet another example of the complexity of the principal's job. The "new" mission has to be interpreted, which takes time, and this leads to many different processes as well. I believe that the norm "principals should dare to make decisions" is relatively clear compared to the vaguer "principals should offer possibilities, and be tolerant and supportive." One conclusion is that these new professional norms need to be discussed, clarified and concretised in order to form new sub-norms that are clear and more instructive in terms of actions. This could support the work done by principals moving forward.

Using the *arena* as an accidental attribute enables us to reason about and define the norm's location or arena. The principals associate the vast majority of their professional norms and actions with some form of physical presence. According to the principals, these norms find expression in action within steering groups, in workplace encounters, or in other meetings involving staff, pupils, parents and administrators, rather than in the private sphere. I believe that the principals could analyse their actions by mapping their various arenas, where they are present, and how they

act in these various arenas. This could lead to a greater understanding of and more knowledge about how their professional norms are formed.

It is not possible to draw any conclusions from the study in terms of *gender* as an accidental attribute, that is, if any specifically male or female norms exist among principals. The principals advanced hypotheses about how they think things might be, such as the idea that female principals are more reflective than their male colleagues, but none said that they personally act in a given way because they are male or female. Additional research is needed to determine more about the significance of gender in the context of professional norms.

### *The norm perspective*

The norm perspective is not intended to regulate all the work done by principals with professional norms. Nor is it concerned with identifying particular norms to improve their activities. For me it has to do with understanding schools and, in this case, the leadership provided by principals, with the help of a *norm perspective*. Social and professional norms are formed and changed in the contexts in which they exist, and the norm perspective offers one of a number of possible ways of understanding the actions and patterns of actions of which the principals' activities consist.

One function that norms have is that of reducing complexity, and I would point to the need for research in this area. The position of principal is a complex one, as the identified norms also indicate. One conclusion is that more concrete norms are needed to reduce the level of complexity for principals. I view the identified professional norms as a form of meta-norm, that is, general norms that can protect existing ones. Meta-norms also enable the formation of sub-norms. Using the theories regarding norms presented in the thesis, we can deepen our knowledge of norms and identify, change or form more concrete sub-norms.

One of the norms identified and analysed in the thesis is that principals should have self-awareness. The principals speak here about the importance of *reflection* for greater self-awareness. This leads to a more concrete norm for the actions of principals: principals should reflect in order to acquire self-awareness. I believe that reflecting on their own actions and the actions of others offers the principals a means of achieving the distance that greater self-awareness requires. The principals turn inwards, toward themselves, to gain insight into their own actions. This also has to do with a more outward process in which the principals think about something outside themselves, such as how other people have acted, or about the actual role of the principal. Reflection enables us to think about what is happening beneath the surface, and this leads to greater personal understanding (Bengtsson 1994). Alexandersson writes (1999) that reflection is a process in which knowledge and the emotions are closely related and interact with one another. For me this means that we reflect by asking ourselves questions.

Applying a norm perspective will enable the principals to acquire the linguistic terms and concepts to allow them to reflect on their own actions and those of oth-

ers. Reflection creates distance and an opportunity to critically review the actions performed by the principals and the norms by which they are governed. Through reflection, the principals could become more highly aware of their own actions. They can then choose whether they will be governed by a social norm, a norm for teachers or a separate norm for principals, or if they wish to act in their own individual way. Should principals be norm followers, norm breakers or change agents? Which is in the best interest of the pupils?



---

# Referenser

---

## Litteratur

- Aarts, Henk & Dijksterhuis, Ap (2003) The Silence of the Library: Environment, Situational Norm and Social Behaviour. I *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 84, No 1, 18-28
- Ajzen, Icek, & Fishbein, Martin (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Ajzen, Icek (1991) The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211
- Alexander, John (2008) *The Hidden Codes of Swedish Leadership*. London & Stockholm: Inter Media Publications
- Alexandersson, Mikael (red) (1999) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur
- Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin (1999) *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000) *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats (2006) *Tomhetens triumf*. Stockholm: Atlas
- Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (2008) *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, Heine och Kaspersen, Lars Bo (2003) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Appelstrand, Marie (2007) *Miljömålet i skogsbruket: styrning och frivillighet*. Lund: Media tryck Lunds universitet
- Axelrod, Robert (1986) An Evolutionary Approach to Norms. I *The American Political Science Review*, Vol. 80, No. 4 (Dec., 1986), s 1095-1111
- Baier, Matthias (2003) *Norm och rättsregel: en undersökning av tunnelbygget genom Hallandsåsen*. Lund: Lunds universitet
- Baier, Matthias & Svensson, Måns (2009) *Om normer*. Malmö: Liber
- Mattias, Baier (2009 b) *opublicerat*
- Banakar, Reza (1998) The identity Crisis of a "stepchild". Reflections on the paradigm deficiencies of Sociology of Law. I *Retferd* 81. 1998 Nr 2.
- Banakar, Reza & Travers Max (red) (2005) *Theory and Method in Socio-legal research*. Oxford: Hart Publishing
- Bengtsson, Jan (1994) Vad är reflektion? *Didaktisk tidskrift nr 1-2*, s 21-32
- Berg, Gunnar (1994) *Skolkultur, lärare och skolledare: slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på skolledningsfunktionen* Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen
- Berg, Gunnar m.fl. (1995) *I korstrycket, om rektorers roll i skolan*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Berg, Gunnar (1995) *Skolkultur, lärare och skolledare* Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan – en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling
- Bergman, Anna-Karin (2009) *Law in progress?: a contextual study of normgenerating processes : the example of GMES*. Lund: Lunds universitet
- Bhaskar, Roy (2008) *A Realist Theory of Science*. London: Verso



- Björkman, Conny (2008) *Internal Capacities for School Improvement*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet
- Blossing, Ulf (2000) *Praktiserad skolförbättring* Karlstad: Karlstads universitet
- Blossing, Ulf (2003) *Skolförbättring i praktiken* Lund: Studentlitteratur
- Blossing, Ulf (2004) *Skolors förbättringskulturer* Karlstad: Karlstads universitet
- Bolman, Lee. G. & Deal, Terence, E. (2005) *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Brante, Thomas (2009) *Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner*. Vetenskap för profession: Höskolan i Borås
- Broadly, Donald (1984) Om bildning och konsten att ärva. Ingår i tidskriften *KRUT* nr 35/36 ss. 4–15.
- Brüde Sundin, Josefin (2007) *En riktig rektor – om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköping: Linköpings Universitet
- Butterfield, Lee D et al (2005) *Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond*. Qualitative Research [http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/1/4/475]
- Chalmers, Alan (1999) *Vad är vetenskap egentligen?* Nora: Nya Doxa
- Copi, Irving M.(1954) Essence and accident i *The Journal of Philosophy*, Vol 51, No 23 Sid 706 – 719
- Dewey, John (1933) *How we think. A restatement of the relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company
- Dewey, John (2005) *Demokrati och utbildning*. Uddevalla: Daidalos
- Durkheim, Émile (1956) *Education and sociology*. New York: Free Press
- Durkheim, Emile (1982) *The rules of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and it's Method*. New York: Free Press
- Durkheim, Emile (1991) Sociologins metodregler i *Comte, Durkheim & Weber, tre klassiska texter*. Göteborg: Korpen
- Ehrlich, Eugen (2002) *Fundamental Principles of the Sociology of Law*. Transaction Publishers: New York
- Ekholm, Mats m.fl. (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Elster, Jon (1992) *The Cement of Society, a study of social order*. Cambridge University Press
- Englund, Tomas (1986) *Curriculum as a Political Problem*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket
- Englund, Tomas (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Fern, Edward (2001) *Advanced Focus Group Research*. London: Sage
- Flanagan, John C. (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* Vol 51. No 4 July 1954
- Franzén, Karin (2006) *Is i magen och ett varmt hjärta*. Umeå: Pedagogiska institutionen
- Friberg, Staffan (2006) *Normbildningsprocess genom brukarsamverkan*. Lund: Lunds universitet
- Gadamer, Hans-Georg (1997) *Sanning och metod, i urval*. Göteborg: Daidalos
- Gustavsson, Bernt (1996) *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Hallerström, Helena (2006) *Rektors normer – i ledarskapet för skolutveckling*. Lund: Lunds Universitet
- Hargreaves, Andy (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hechter, Michael & Opp, Karl-Dieter (red) (2001) *Social Norms*. New York: Russel Sage Foundation
- Hellners, Trygve och Malmqvist, Bo (2007) *Förvaltningslagen med kommentarer*. Stockholm: Norstedts juridik
- Hellum, Anne (2000) How to improve the doctrinal analyses of legal pluralism: a comparison of legal doctrine about custom and local law in Zimbabwe and Norway. *Retfærd* 89. Nr 2.
- Hodgkinson, Christopher (1991) *Educational Leadership: The moral art*. Albany, NY: SUNY Press.
- Homans, George (1969) *Upptäckt och förklaring i samhällsvetenskaperna*. Lund: Argos Förlags AB
- Hultman, Glenn (1998) *Spindlar i känsliga nätverk, skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Linköping: Skapande vetande, nr 34
- Hydén, Håkan (1999) Even a stepchild eventually grows up: On the Identity of Sociology of Law. *Retfærd* 85. 1999 Nr 2.
- Hydén, Håkan (2002) *Normvetenskap*. Lund: Lunds universitet

- Hydén, Håkan & Svensson Måns (2008) The Concept of Norms in Sociology of Law. I *Law and Society, Scandinavian studies in Law*, volume 53. Stockholm: Stockholm Institute for Scandinavian Law
- Johansson, Olof (2004) Democracy and leadership – or training for democratic leadership. *Journal of Educational Administration* Vol. 42 No. 6, 2004 pp. 620-624
- Krueger, Richard (1988) *Focus groups: A practical guide to applied research*. Newbury Park, California: Sage
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2009) *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: Sage
- Leithwood, Kenneth & Jantzi, Doris & Steinbach, Rosanne. (2002) *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Liedman, Sven-Eric (1983/1986): *Kunskaper och kontroverser*. I Naeslund, Jon red.: *Kunskap och begrepp*. Stockholm: Liber
- Liedman, Sven-Eric (2001) *Ett oändligt äventyr, om människans kunskaper*. Falun: Albert Bonniers förlag
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2005) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS
- Lipsky, Michael (1980) *Street Level Bureaucracy, dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation
- Ludvigsson, Ann (2009) *Samproducerat ledarskap, hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Högskolan för lärande och kommunikation Jönköping
- Lundquist, Lennart (1998) *Demokratis väktare*. Lund: Studentlitteratur
- Mathiesen, Thomas (1973) "Inledning" i Edling & Elwin (red.) *Rättssociologi – om lag konflikt och behov*. Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Mathiesen, Thomas (1998) Is it at all bad to be a stepchild? Comments of the state of Sociology of Law. *Retfærd* 82. 1998 Nr 4.
- Mathiesen, Thomas (2005) *Rätten i samhället: en introduktion till rättssociologin*. Lund: Studentlitteratur
- Mc Namara, Peter (1999) *The Principal as Change Agent, for school Climate and Pupil Achievement*. Stockholm: Departement of Education Stockholm University
- Mårdén, Björn (1996) *Rektors tänkande, en kritisk betraktelse av skolledarskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Møller, Jorunn (2006) *Ledaridentiteter i skolan* Lund: Studentlitteratur
- Nordzell, Anita (2007) *Samtalar skolledarskap* Linköping: Linköpings Universitet
- Nytell, Ulf (1994) *Styra eller styras, en studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative Research and evaluation methods*. 3<sup>rd</sup> ed. California: Sage
- Pawson, Ray (1997) *Realistic Evaluation*. London: SAGE
- Pawson, Ray (2006) *Evidence-based Policy, a realist perspective*. London: SAGE
- Peirce, Charles (1905) What Pragmatism Is. *The Monist* vol. 15 no. 2 April 1905 s 161-181.
- Peirce, Charles (1955) *Philosophical writings of Peirce*. Dover: Dover publications
- Perrow, Charles (1978) *Demystifying Organizations* i Sarri Rosemary & Haskenfeld Yeheskel eds *The Management of Human Services*. Columbia University Press
- Persson, Anders (red.) (2003 a) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Anders (2003 b) *Skola och makt*. Stockholm: Carlsson bokförlag
- Persson, Anders (2009) *Samhället som konstant, samhället som variabel* i Lind m.fl *Historien, barnen och barndomarna*. Linköpings universitet
- Persson, Lars (2010) *Pedagogerna och demokratin*. Lund: Lunds universitet
- Petersen, Hanne (2000) Foregoing new identities in the global family? Challenges for prescriptive and descriptive normative knowledge. *Retfærd* 90. 2000 Nr 3.
- Petersson, Olof (2003) Demokrati som norm. [http://www.olofpetersson.se/\\_arkiv/skrifter/flr2003.htm](http://www.olofpetersson.se/_arkiv/skrifter/flr2003.htm) tillgänglig 2010-01-21
- Pierre, Jon (red) (2007) *Skolan som politisk organisation*. Kristianstad: Gleerups
- Pont, Beatriz m.fl. (2009) *Förbättrat skolledarskap – Politik och praktik*. OECD-rapport. Paris: OECD
- Posner, Eric A. (red.) (2007) *Social Norms, nonlegal sanctions, and the law*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Rapp, Stephan (2001) *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet*. Örebro studies in Education: Örebro universitet
- Ricoeur, Paul (1992) *Hermeneutics & the Human Sciences*. Essays on Language, action and interpretation. Cambridge University Press
- Rommetveit, Ragnar (1955) *Social Norms and Roles, Explorations in the psychology of ending social pressures*. Minnesota: University of Minnesota Press
- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998) *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur
- Sandén, Torbjörn (2007) *Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete i en tid av förändring*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Sayer, Andrew (2000) *Realism and Social Science*. London: SAGE
- Scherp, Hans-Åke och Gun-Britt (2007) *Lärande och skolutveckling, ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad University studies 2007:3
- Selander, Staffan och Ödman, Per-Johan (red). (2004) *Text & existens, hermeneutik möter samhällsvetenskap* Göteborg: Daidalos
- Sen Amartya (1999) Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, 10:3
- Sonander, Anna (2008) *Att arbeta med barn som brottsoffer: en rättssociologisk studie*. Lund: Lunds universitet
- Starratt, Robert (2005) *Etiskt ledarskap – med fokus på skolan*. Malmö: Liber
- Stålhammar, Bert (1984) *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet*. Uppsala: Uppsala universitet
- Svedberg, Lars (2000) *Rektorsrollen – Om skollärdarskapets gestaltning* Stockholm: Stockholms universitet
- Svensson, Måns (2008) *Sociala normer och regelefterlevnad: trafiksäkerhetsfrågor ur ett rättsociologiskt perspektiv*. Lund: Lunds universitet
- Svensson, Måns & Larsson, Stefan (2009) *Social Norms and Intellectual Property*. Lund: Lunds Universitet
- Thavenius, Jan (2007) Demokrati och kunskap är två sidor av samma sak. *Pedagogiska magasinet* nummer 4/07 s 76 ff
- Therborn Göran (1993) Normens vägar och frågetecken. *Sociologisk forskning* nr 2. s 3 -15
- Therborn, Göran (2002) Back to Norms! On the Scope and Dynamics of Norms and Normative Action. I *Current Sociology*, November 2002, Vol 50(6) s 863-880. SAGE Publications. (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi)
- Törnsén, Monca (2009) *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Umeå: Umeå universitet
- Ullman, Annika (1997) *Rektorn – en studie av en titel och dess bärare*. Stockholm: HLS
- Weber, Max (1983) *Ekonomi och samhälle 1*. Lund: Grahns
- Wickenberg, Per (1999) *Normstödande strukturer: miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Lund: Lunds universitet
- Viggósson, Haukur (1998) *I fjärran blir fjällen blå*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Yukl, Gary (2002) *Leadership in Organizations* fifth edition. Upper Saddle River: Prentice Hall
- Åström, Karsten (1988) *Socialtjänstlagstiftningen i politik och förvaltning: en studie av parallella normbildningsprocesser*. Lund: Lund university press
- Ärlestig, Helene (2008) *Communication Between Principals and Teachers in Successful Schools*. Umeå: Umeå universitet

## Offentliga tryck:

- Barnkonventionen [www.UNICEF.se/barnkonventionen. Tillgänglig 2010-02-14]
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Stockholm SKOLFS 1994:1 Utbildningsdepartementet
- Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69*, allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80*, allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Proposition 1990/91: 18 *Om ansvaret för skolan*

SFS 1974:152 *Regeringsformen*  
 SFS 1980:1234 *Lag om vård av missbrukare*  
 SFS 1980:620 *Socialtjänstlagen*  
 SFS 1980:621 *Lag med särskilda bestämmelser om barn och unga*  
 SFS 1985:1100 *Skollagen*  
 SFS 1986:223 *Förvaltningslag*  
 SFS 1994:1194 *Grundskoleförordning*  
 SFS 2006:67 *Förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*  
 SFS 2006:1083 *Om barns och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande  
 behandling*  
 SFS 2007:378  
 SFS 2008:567 *Diskrimineringslagen*  
 SFS 2008:946  
 SKOLFS 1997:12  
 SKOLFS 1997:599  
 SKOLFS 1998:15  
 SKOLFS 2006:23  
 SKOLFS 2009:38 *Skolverkets allmänna råd om att främja likabehandling och förebygga diskriminering,  
 trakasserier och kränkande behandling*  
 Skolinspektionen (2010) *Skolornas arbete vid trakasserier och kränkande behandling.*  
 Kvalitetsgranskning rapport 2010:1  
 Skolverket (2000) *Med demokrati som uppdrag*  
 Skolverket (2002) *Rektor – demokratisk, utmanande ledare.* Stockholm: Skolverket  
 Skolverket (2005) *Lägesbedömning – rapport till regeringen.* Rapport 264 Stockholm: Skolverket  
 Skolverket (2006) *Lägesbedömning – rapport till regeringen.* Rapport 288 Stockholm: Skolverket  
 Skolverket (2007) *Lägesbedömning – rapport till regeringen.* Rapport 303 Stockholm: Skolverket  
 Skolverket (2008) *Lägesbedömning – rapport till regeringen.* Rapport 324 Stockholm: Skolverket  
 Skolverket (2009) *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Rapport 326*  
 Skolverket (2009) *Barn- och elevskyddslagen i praktiken. Förskolor, skolor och vuxenutbildningars  
 tillämpning av lagen, februari 2009 Rapport 327*  
 Skolverket (2009) *Lägesbedömning – rapport till regeringen.* Rapport 337 Stockholm: Skolverket  
 Skolverket (2009) *Rektorsprogrammet, Den statliga befattningsutbildningen för rektorer.*  
 SOU 1944:20 *Skolan i samhällets tjänst*  
 SOU 1948:27 *1946 års skolkommitté*  
 SOU 1992:94 *Skola för bildning*  
 SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt, om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar.*  
 SOU 2004:104 *Att lära för hållbar utveckling*  
 SOU 2004:116 *Skolans ledningsstruktur – Om styrning och ledning i skolan*  
 Utbildningsdepartementet (2001) *Lärande ledare.* Utbildningsdepartementets skriftserie nr 4  
 Utbildningsdepartementet Ds 2007:34 *Tydligare ledarskap i skolan och förskolan – förslag till en ny  
 rektorsutbildning*  
 Utbildningsdepartementet Ds 2009:25 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*



---

# Bilaga 1

---

## Intervjuguide för intervjuomgång ett

*Rektor bör/skall följa dessa normer inom kontexten "skolans demokratiuppdrag" härledda ur skollagen och läroplanen Lpo94*

*Rektor skall handla så att:*

*1) Verksamheten bygger på grundläggande demokratiska värderingar och värden.*

*a) människolivets okränkbarhet; b) individens frihet och integritet; c) alla människors lika värde; d) jämställdhet mellan kvinnor och män, samt e) solidaritet med svaga och utsatta. Samt att alla som verkar inom skolan främjar aktning för varje människas egenvärde*

*2) Handlingsprogram finns för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden*

*3) Arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas.*

1. Vad gör du i din roll som rektor för att verksamheten på din skola ska bygga på demokratiska värderingar? Hur, när, var, varför (drivkrafter)?
2. Vilken kunskap bygger du ditt ledarskap för demokratiuppdraget på?
3. Vilka *förväntningar* på dig i din roll som ledare för demokratiuppdraget känner du från personalen? Från eleverna? Från annat håll – föräldrar, media etc?
4. Vad har du i din roll som rektor gjort för att handlingsprogram finns för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden? Hur, när, var, varför?
5. Vad gör du i din roll som rektor för att arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas? Hur, när, var, varför?
6. Hur vill du beskriva den idealiska demokratiska rektorn?

---

# Bilaga 2

---

Intervjuguide, Critical Incident Technique, intervjuomgång två

## 1. Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen

Ni rektorer beskriver hur svårt det är att veta när ni ska fatta beslut i den demokratiska processen, att få med allas åsikter, så att beslut inte kommer för tidigt eller för sent. Kan du berätta om en viktig eller avgörande händelse du varit med om som visar din roll i processen.

**a) Situation:**

- Kan du ge en kort beskrivning av händelsen/situationen?  
(Vem var med, vad hände, hur och varför hände det?)

**b) Önskat resultat:**

- Vad ville du uppnå?  
(Vilket syfte hade du med aktiviteten – Vad förväntades de olika aktörerna uppnå?)

**c) Nödvändiga handlingar:**

- Hur gjorde du för att det skulle bli som du ville?
- Vad var betydelsefullt, stödjande eller hindrande?

**d) Effekter:**

- Vad ledde det fram till, vad blev resultatet? (Vilka effekter tror du händelsen fått för eleven/läraren/föräldern/dig)
- Har det lett till förändrat beteende efter situationen?

**e) Frekvens:**

- Hur ofta är du i situationer som liknar denna? (dagligen, varje vecka, månad)

**f) Förväntningar:**

- Vilka förväntningar kände du på dig från olika håll?

## 2. Rektors närvaro i verksamheten

Alla rektorer talar om att de vill vara synliga och närvarande i verksamheten. Kan du berätta om ett tillfälle som beskriver då du var närvarande i verksamheten.

- Specifika frågor enligt a – f se ovan

## 3. Rektorer som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter

Ni rektorer hamnar ofta i situationer där det finns olika åsikter och dessa olika åsikter ska kunna finnas tillsammans. Kan du berätta om en viktig eller avgörande händelse där du varit medlare eller konfliktlösare?

Detta tema handlar *inte* om kränkningar.

- Specifika frågor enligt a – f se ovan

#### **4. Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen**

Elever utsätts tyvärr för kränkningar av olika slag. Kan du berätta om en viktig händelse då du varit inblandad i din roll som rektor?

- Specifika frågor enligt a – f se ovan

#### **5. Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd**

Rätten till särskilt stöd till en elev för att nå målen är centralt i skollagstiftningen. Kan du beskriva en viktig händelse då du varit inblandad i resursfördelning i din roll som rektor.

- Specifika frågor enligt a – f se ovan

#### **6. Rektorer och ”en skola för alla”**

I begreppet ”en skola för alla” ryms hela skolans värdegrund. Kan du beskriva en viktig eller avgörande händelse då du agerat för ”en skola för alla”.

- Specifika frågor enligt a – f se ovan

#### **7. Normbrytare?**

Finns det något du gör i din roll som rektor som skiljer sig från vad andra rektorer gör, något som skiljer sig från normen för vad rektorer ska göra?



---

# Bilaga 3

---

Intervjuguide för gruppintervjuer, omgång tre

## **1. Temat Rektorer och den demokratiska beslutsprocessen**

### **Handlingsanvisning**

Under den första intervjun talade ni om hur svårt det var att veta hur förankring hos personalen skulle gå till när ni jobbade med förändringsarbete, hur länge ni skulle jobba med beslutsprocesser innan beslut.

Här kommer några citat som visar skilda förhållningssätt.

*Jag tar inte fram ett färdigt förslag för jag tror inte på det.*

*Det är viktigt att jag bollar mina tankar, eller någon annans tankar för att göra beslutet ännu bättre.*

*Ha ett konkret förslag att komma med som man kan utgå ifrån. Man får ganska mycket igenom. Om inte allt så, stommen, så gör man någon liten justering.*

*Det är ett sätt att styra och få igenom sina tankar men ändå ha en ganska lång förankringsprocess*

- Bör rektorer ta fram konkreta förslag eller bör rektorer ha väldigt vida ramar från början?
- Gör ni oftast på ett sätt eller varierar det beroende på situation?

### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

Förväntningarna på er rektorer inom detta område verkar mest komma från personalen. Jag är nyfiken på att höra mer om hur ni hanterar de rakt motsatta förväntningar som visas i dessa citat.

*Personal – de som tycker att jag ska driva allt – samtidigt finns det förväntan att man får vara delaktig också. Men det finns en förväntan att jag ska finnas med i väldigt många sammanhang. Där jag bollar tillbaka saker.*

*Jag kände starkt när jag började här att jag ska bestämma saker och ting. Att jag ska ta fram förslaget och att jag ska se till att vi ska följa det och de kan lämna synpunkter.*

- Kan ni beskriva förväntanstrycket som ligger på er inom detta tema? Varifrån kommer det? Vad förväntas ni göra?
- Finns det starka förväntningar från andra håll än från personalen?
- Hur hanterar ni de olika förväntningarna från personalen om att ni ska bestämma och samtidigt göra alla delaktiga?

### **Social reproduktion**

Jag undrar också hur ni rektorer har lärt er hur ni ska göra. Här kommer några citat som visar hur rektorer kan ha lärt sig.

*Det är genom den erfarenhet man har – uppdraget, vad jag ska göra. Livet, mitt liv som har påverkat mig, min uppväxt, skolgång. Det är väldigt många delar som påverkar.*

- Många pekar på att den egna uppväxten format ert sätt att leda. Kan ni berätta mer?

Er pedagogiska bakgrund har betydelse. Dessa citat visar på det.

*Vi bearbetar hela tiden och med åren blir det en symbios så, man hittar sig själv, det man är med om. Man behöver också väldigt mycket annan input från andra som tänkt om det.*

*Jag kommer ur arbetsgruppen.*

*Jag har successivt vuxit. Jag ser mig själv som en naturlig ledare.*

- Är det skillnad på hur ni arbetade som pedagoger och hur ni arbetar som rektorer när ni tänker på att genomföra demokratiska beslutsprocesser?

Många av er lyfter fram arbetslagsledarna som en viktig grupp.

*De personer jag diskuterar detta med är arbetslagsledarna.*

- Vilken roll har arbetslagsledarna för ert ledningsarbete när ni diskuterar och fattar beslut i den demokratiska beslutsprocessen?

En del av er kommunicerar mycket med era ledarkollegor i teamen, en del verkar inte göra det så mycket.

*Vi arbetar i ett team på riktigt.*

- Hur fungerar ledningsgrupper för att stärka rektorer i vad de ska veta och hur de ska handla?
- Hur har ni lärt er hur ni ska lägga upp ett arbete som kräver förankring?
- Har ni sett andra rektorer när de leder demokratiska beslutsprocesser?

## **2. Temat Rektors närvaro i verksamheten**

### **Handlingsanvisning**

Många av er är tillgängliga och väljer att aktivt besöka platser där elever och personal rör sig. De flesta talar om att ni vill besöka klassrummen.

- *Öppen dörr och personalen här, en hel del elever som passerar. Det är mycket närvaro för mig.*
- *Vårje dag jag är här är jag i matsalen för det är ett ställe där det händer mycket.*
- *Jag har en struktur så jag valde att följa en klass under en dag. Då ritar jag in i min almanacka, en gång per månad.*

- Bör rektorer vara närvarande där personal och elever rör sig?
- Bör rektorer göra klassrumsbesök?

### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

*– Var skola har sitt klimat. Jag känner att närvaron i klassrummet, det är lärarens territorium.*

*– Det förväntas att man ska veta allting, hur verksamheten är, hur det är i klassrummet, hur lärarna fungerar, men man ska helst inte ha varit där.*

*– Det finns en förväntan av att jag ska vara fysiskt närvarande mycket mer, ända in i klassrummet vilket jag inte lyckas med speciellt bra.*

- Kan ni beskriva förväntanstrycket som ligger på er inom detta tema? Varifrån kommer det, vad

förväntas ni göra? (Även inom detta tema verkar det största trycket på att ni ska vara närvarande komma från personal. Är det någon av er som känner något annat?)

Det finns ett inbyggt dilemma i detta med att personalen vill ha närvaro för att få bekräftelse samtidigt som närvaron ger er bedömningsunderlag för lönesättning.

- Är det ett dilemma?
- (om det är det,) Hur hanterar ni rektorer dilemmat mellan bekräftelse kontra bedömning vid klassrumsbesök?

### **Social reproduktion**

- Hur har ni lärt er hur ni ska vara närvarande som rektorer?
- Har ni sett hur andra rektorer gör när de rör sig på skolan, hur de genomför klassrumsbesök?
- Pratar ni om detta i era ledningsgrupper eller med andra rektorer?

### **3. Rektor som medlare eller konfliktlösare när det finns olika åsikter**

När jag tog upp detta tema i den senaste intervjun pratade ni rektorer om olika konflikter. Två av er berättade om konflikter mellan elev och lärare. Fyra av er mellan lärare och annan lärare. Tre rektorer tog upp konflikter mellan lärare och måltids- eller städpersonal. Fyra berättade om ärenden med lärare och föräldrar och elever inblandade och en rektor hade inte varit med om konfliktlösning.

#### **Handlingsanvisning**

*R: De hade olika åsikter om ... och X hade åsikter om att samarbetet inte fungerade så bra*

*U: Vad var din roll på det mötet?*

*R: Samtalsledare skulle man kunna säga. Du tycker så här har jag hört och du tycker så här har jag hört.*

*Mitt förhållningsätt är att lyssna in och försöka vara opartisk, vara medlaren.*

*För mig har det varit enskilt samtal med personerna, samtal i grupp, inte på arbetslagstid för då tuggar man om, då kommer de inte vidare. Vi tar det vid sidan om. Det är den här balansgången. Ibland måste man peka med hela handen även om det svider och de tycker att man är för jävlig.*

- Bör rektorer vara medlare när det uppstår konflikter på skolan?

#### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

*Båda aktörerna hade den förväntan att jag skulle tala om att den ene hade rätt och den andre fel. Jag skulle vara domare och den rollen tar jag aldrig.*

*Förväntningen är ofta att man ska ställa upp för dem. Det finns lärare som blir misstänksamma bara man har pratat med en elev. De flesta förstår det, att jag ser mig själv som ett slags JO, skolans JO, jag måste tillvarata elevernas intresse i högsta grad.*

*De förväntar sig att jag skulle, att man ska ta deras parti. De känner sig underlägsna lärarna. Så är det tyvärr. (övrig personal – lärare)*

- Kan ni beskriva förväntanstrycket som ligger på er inom detta tema? Varifrån kommer det? Vad förväntas ni göra?
- Det finns också en motsättning då rektorer förväntas ta ställning i konflikter men flera rektorer låter hellre parterna komma fram till lösningen själva. Kan ni berätta mer?

#### **Social reproduktion**

*I allt högre grad, ju längre man kommer som skolledare, tycker jag att likheterna är allt mer slående – hur man löser saker med elever och hur man löser saker med personalen,*

*Vi jobbar ihop, jag och (rektorskollega) X.*

- Jag undrar hur ni rektorer har lärt er hur ni ska göra för att lösa konflikter?
- Har ni sett hur andra rektorer gör?
- Pratar ni om detta i era ledningsgrupper eller med andra rektorer?
- Är det skillnad på ert agerande nu i rollen som rektor mot hur ni gjorde som lärare?

#### **4. Temat Rektorer, kränkningar och likabehandlingslagen**

##### **Handlingsanvisning**

Svaren från er pekar på att ni personligen går in i ärenden som handlar om kränkning. Här kommer citat som visar på detta.

*Min roll är att vara den som öppnar för att man ska kunna prata och få en förståelse för den andres åsikter, att kunna acceptera att den andre har en annan bild än en själv och få förståelse för detta.*

*Eleven ska få möjlighet att få berätta hur eleven uppfattade situationen. Läraren ska få möjlighet att berätta om hur han/hon har uppfattat situationen. Så att de kan få varandras bilder, så att man kan komma fram till att det var det här som hände. I samtalet ska bägge få möjlighet att be om ursäkt för det som man har gjort fel eller som det har uppfattats att man gjorde fel. Det är det det handlar om, när man har olika bilder.*

*Jag måste garantera elevens, jag måste bevaka att det görs som bör göras för eleven.*

*Jag ser mig själv som en garant för barnens rättigheter. Det är det jag är här för, att de, elever och personal, får rätt förutsättningar*

*Han kränkte en flicka, men han såg det inte själv. Han var inte medveten om det.*

- Bör rektorer personligen gå in i ärenden som handlar om kränkning?
- Vad bör rektorer göra då?

##### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

*Förväntningar från föräldrar är att rektor ska agera. Från personal är det mera upp och ner.*

När det gäller kränkningar finns det ett tydligt förväntanstryck från föräldrar på rektorer.

- Kan ni beskriva förväntanstrycket som ligger på er inom detta tema? Varifrån kommer det, vad förväntas ni göra?

##### **Social reproduktion**

- Hur har ni lärt er vilken roll ni ska ha när kränkningar sker?
- Har ni sett hur andra rektorer gör när de hanterar kränkningar på sina skolor?
- Är det skillnad på ert agerande nu i rollen som rektor mot hur ni gjorde som lärare?

#### **5. Temat Rektorer och resursfördelning grundad på rätten till särskilt stöd**

##### **Handlingsanvisning**

Alla rektorer jag pratat med har specialpedagoger/speciallärare till hjälp för att fördela resurser till elever i behov av särskilt stöd. Prioritering av särskilt stöd är inte lätt och det finns ibland i era svar skillnader mellan lärares och rektorerens syn på hur resurser ska användas.

*Det är en svår nöt att knäcka. Man har de resurser man har och det man i första hand kan göra är bra prioriteringar. Det kan finnas barn som kommer längre ner på prioriteringslistan som ändå har rätt till särskilt stöd. Jag går på det specialläraren fått fram.*

*Jag försöker hålla koll på att de elever som riskerar att inte nå målen får stöd, att de som har behov av speciella hjälpmedel, t.ex. dyslektiker, får det stödet. Jag kan inte hålla koll på alla elever, men jag försöker ha koll på det*

- Bör rektorer använda specialpedagoger/ speciallärare till hjälp för att fördela resurser till elever i behov av särskilt stöd?
- Berätta mer om dilemmat att som rektor känna till resursbehoven tillräckligt mycket för att kunna göra prioriteringar. (Rektorers utredningsskyldighet)

### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

*Ofra är det föräldrar som tycker att nu behöver mitt barn ha mer stöd här. Det kan också vara så att föräldern kan tycka att mitt barn behöver verkligen inget stöd. Det är mycket med föräldrasmantal kring detta.*

- Kan ni beskriva förväntningar från föräldrarna? Vad förväntas ni göra?

*Lärarna förväntar sig att rektor ska ordna individuell och gruppundervisning.*

*Och försöka övertyga om att det finns många olika sorters stöd och hjälp, det behöver inte vara en elev med en personal till exempel. Personal har inte alltid förståelse för det och det tror jag handlar mycket om deras eget dåliga samvete, att kunna lasta över det på någon annan.*

- Kan ni beskriva förväntningar från lärarna? Vad förväntas ni göra?

*Ulf: Har eleverna några förväntningar direkt på dig?*

*Rektor: Väldigt lite.*

- Kan ni beskriva förväntningar från eleverna för att de ska få särskilt stöd? Vad förväntas ni göra?

### **Social reproduktion**

*Jag vet hur jag ska agera och jag har skapat mig ett kontaktnät så det utnyttjar jag för att få hjälp och stöd.*

- Jag undrar hur ni rektorer har lärt er hur ni ska göra för att hantera utredningsskyldigheten och rätten till särskilt stöd?
- Har ni sett hur andra rektorer gör?
- Är det skillnad på ert agerande nu i rollen som rektor mot hur ni gjorde som lärare?

## **6. Temat Rektorer och ”en skola för alla”**

*När det gäller de stökiga eleverna måste jag då och då försvara dem inför personal och andra föräldrar. De har samma rättigheter att vara här.*

*Då tycker en del att – har de elever som gör så rätt att vara i skolan? De borde vara någon annanstans. Föräldrar till den som blivit utsatt – ja, men han kan väl inte gå kvar på den här skolan. Vi har haft flera elever där det varit så.*

*Sen kommer det upp diskussioner ibland om stökiga elever där lärare kanske, och ibland klasser, tycker att – varför får den här eleven gå kvar här? Så har man kanske läst eller hört på radio och TV att man ska kunna förflytta stökiga elever till andra skolor.*

Sju av er knyter begreppet ”en skola för alla” till problemet med att föräldrar och personal vill ha bort stökiga elever.

### **Handlingsanvisning**

- Bör rektorer försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och personal med hänvisning till ”en skola för alla”?

### **Omgivningens förväntningar på det egna beteendet**

- Kan ni beskriva förväntningarna på rektorer att försvara ”stökiga” elever gentemot föräldrar och personal med hänvisning till ”en skola för alla”?
- Varifrån kommer de? Vad förväntas ni göra?

### **Social reproduktion**

- Hur har ni rektorer lärt er att ni ska försvara ”stökiga” elever som lärare och eller föräldrar vill flytta från skolan?
- Har ni sett hur andra rektorer gör?
- Är det skillnad på ert agerande nu i rollen som rektor mot hur ni gjorde som lärare?

## **7. Hur gör andra rektorer?**

Jag frågade om det fanns något som du gör som rektor som är annorlunda, något som inte alla rektorer gör. Dessa citat visar att de allra flesta (nio av fjorton) tyckte det var svårt att svara på frågan.

- *Det har jag ingen aning om. Faktiskt har jag ingen aning om.*
- *Vet inte, har du några exempel?*
- *Nej, det tror jag inte. Jag tror jag är i gott sällskap.*
- *Jag vet inte hur andra arbetar, men ...*
- *Det var en svår fråga.*
- *Svårt. Det är nog så att man vet inte vad andra gör. Även om vi är fyra som arbetar förhållandevis – nära och har god insyn i varandras verksamhet och när vi diskuterar värderingar, hur vi tänker och så. Så tror jag att man vet nog inte riktigt ändå. Det är kanske så att alla andra gör precis som jag eller helt tvärt om. Det är sånt man kan fråga personalen om. Nej jag vet inte om det är något speciellt som inte andra gör.*
- Vad innebär det att de flesta rektorer inte vet hur andra rektorer jobbar? Får det några konsekvenser att rektorer inte vet hur andra rektorer jobbar?
- Kan ni ge exempel på vad har ni rektorer som lärt er av andra rektorer som underlättar rektorsjobbet?
- Hur gick det till?

---

# Bilaga 4

---

## Intervjuguide för fokusgrupper i intervjuomgång fyra

### Stimulated recall

- Detta är min tolkning av vad ni rektorer sagt på frågan *beskriv den idealiska demokratiska rektorn*.
- Diskutera er fram till de tre punkter ni anser vara viktigast.

Idealiska demokratiska rektorer bör:

- vara tydliga genom att stå för sina åsikter, ha egna mål och visioner
- vara tålmodiga och uthålliga (få långsiktighet genom att förankra och låta saker ta tid)
- ha god självkänedom, (reflektera, veta sina starka och svaga sidor)
- lyssna på alla (vara lyhörd, söka upp, bjuda in)
- våga ta beslut
- ge möjligheter, vara tillåtande och stödjande
- vara ödmjuka och prestigelösa
- kunna uppdraget/ramarna/styrdokumenterna
- vara synliga och närvarande

### Frågor som ställdes till respektive vald handlingsanvisning:

*Normens essenser:*

- Är "Rektorer bör ..." en handlingsanvisning för dig i din roll som rektor, så bör rektorer göra?  
Var eller varifrån har rektorer lärt sig att de bör ...?  
Varifrån kommer förväntningarna på att rektorer bör ...?

*Modell för analys av normer:*

- Finns det saker i rektorerens vardag som underlättar eller gör det svårt att...?  
Varför bör rektorer ...?  
På vad bygger rektorer sina uppfattningar om att det är viktigt att/med ...? Vad kan rektorer om ...?

*Normens accidenser:*

- Vad händer om rektorer inte ...?  
Har rektorer alltid haft denna handlingsanvisning? Om inte när kom den?  
Var ... rektorer ... i sin roll som rektor?  
Hur ser rektorer på sin egen makt i förhållande till...?  
Har rektorns genus eller kön någon betydelse för hur rektorer bör...?

*Erfarenhet och utbildningsbakgrundens betydelse för normbildning*

- Har rektorerens ledarerfarenhet betydelse för hur rektorer bör ...?  
Har rektorerens utbildningsbakgrund betydelse för hur rektorer bör ...?