

This is a Reviewed Article**Gymnasierektors ledarskapsparadox:**

att vara verksamhetschef och pedagogisk utvecklare

*Ingemar Johansson, fil.mag., Soly I. Erlandsson, fil.dr., professor,
& Anna Maria Dåderman, fil.dr., med.dr., professor*

*Institutionen för individ och samhälle, Avdelningen för psykologi och organisationsstudier,
Högskolan Väst, Trollhättan, Sverige.*

Abstract

Forskning om rektors ledarskap är omfattande, men studier som undersöker gymnasierektors arbetssituation och ledarskap är mer sällsynta. Avsikten med den föreliggande studien var att bidra till att denna kunskapslucka fylls igen. Semistrukturerade intervjuer med tio gymnasierektorer genomfördes med fokus på rektors arbetsuppgifter, möjlighet att planera och styra arbetet, förväntningar kring ledarskapet, samt möjlighet att utvecklas och lära i arbetet. I resultaten av den tematiska analysen framträdde fyra teman: (1) ledarskapsideal, (2) kollegialt stöd, (3) ledarskap i en förändringsbenägen organisation, och (4) begränsat utrymme för reflektion. Ett övergripande, gemensamt tema: "Ledarskapsparadox" speglar de högst varierande omständigheter och förhållanden i vardagen som en gymnasierektor ska kunna hantera, vilka också präglar resultatet av analysen. Ett något oväntat resultat var att gymnasierektor upplevde stort, eget ansvar för elevernas bästa. Studien kastar nytt ljus på gymnasierektorers ledarskap, och bidrar till ökad förståelse för vad rollen som ledare för en komplex organisation som gymnasieskolan kan innebära. Genom att knyta an till en arbetspsykologisk ledarskapsteori och formulera en arbetspsykologisk hypotes kan studien bidra till forskningen om arbetsintegrerat lärande (AIL).

1. Introduktion

Denna studies syfte är att bidra till ökad kunskap om gymnasierektorers arbetssituation och ledarskap med fokus på lärprocesser och lärande ur ett arbetspsykologiskt perspektiv. Kunskap om varierande omständigheter och förhållanden i vardagen som en gymnasierektor ska kunna hantera kan på sikt bidra till en djupare insikt i hur rektors arbetsförhållanden interagerar med förutsättningar för lärprocesser och lärande. Vi utgår från en delvis ny arbetspsykologisk ledarskapsteori, med grund i lärande och beprövad erfarenhet från mer än 4000 chefer och ledare (Dåderman, Ronthy, Ekegren, & Mårdberg, 2013, s 64). Lärande och lärprocesser i arbetslivet är centrala aspekter i forskning inom arbetsintegrerat lärande (AIL). AIL-forskningen, vilken utgör en vital forskningsmiljö vid Högskolan Väst, präglas av praxisnära metodologiska ansatser där bland annat aktionsforskning med designade problem och dilemman ger ökad kunskap och förståelse på individuell, kollektiv och organisatorisk nivå (Thång, 2004). Förutsättningarna för AIL kan relateras till arbetspsykologiska aspekter, så som informationsflöde, fysisk miljö eller förekomst av fysiska möten. Dessa kan betraktas som *möjligheter* när arbetsmiljön är god, eller som *hinder* när den är bristfällig.

Organisationer inom offentlig sektor har att hantera krav och mål som liknar dem som finns i det konkurrensutsatta, privata näringslivet, samtidigt som tidigare krav och mål finns kvar (Arnetz, 2008). Teorier och kunskap om ledarskap i den privata sektorn kan således inte helt oreflekterat överföras till den offentliga sektorns chefer och ledare varför behovet av att undersöka rektors ledarskap är stort. Skolan har genomgått en decentraliseringsreform i början av 1990-talet. I denna reform betonades att rektor skulle bli professionell chef och samtidigt ansvara för skolans pedagogiska utveckling. I den aktuella, pedagogiska debatten används termen ”professionalisering” (se Jarl, 2013) och Jarl diskuterar vad rektorskårens professionalisering har inneburit för rektors agerande som pedagogisk ledare. Med professionalisering menar Jarl att rektorsyrket har särskilts från läraryrket, och att rektor numera är chef för lärarna. Sedan 2010 är det obligatoriskt för samtliga rektorer i Sverige att vidareutbilda sig och syftet med utbildningen är att förstärka rektoreernas pedagogiska ledarskap för att förbättra elevernas lärande. Närmare hälften av Sveriges 8000 rektorer deltar i en sådan vidareutbildning, omfattande ett rektorsprogram under tre år (Leo, 2013). Jarl (2013) reflekterar över vilka konsekvenser skolreformen har haft för rektors professionalitet, och ställer sig frågan: ”Kanske är det så att rektor har distanserats från verksamheten på ett sätt som försvårar möjligheten att leda utvecklingsarbetet?” (s. 211). Författaren har antytt det paradoxala i att skolreformen eventuellt har lett till att rollen som chef förstärkts samtidigt som rollen som pedagogisk ledare försvagats.

Alla former av skolor och universitet är organisationer som ryms inom ramen för det vi menar med kunskapsförmedlande, komplexa organisationer (Berg, 2003). Graden av komplexitet står i relation till antalet aktörer som på något sätt samverkar med organisationen (Svensson, 2005). Förändringen i dessa organisationer inbegriper en förflyttning från regelstyrning mot målstyrning och självstyrning - en effekt av kommunaliseringen av skolan som medfört ökad decentralisering, platta organisationer, större enheter och ökad elevanpassning. Kommunaliseringen har gett kommunerna större möjligheter att utifrån skolverkets direktiv lokalt utforma och genomföra utbildningsuppdraget (Lindberg, 1998). Sådana förändringar ställer krav på ny kunskap om rektors arbetsituation, vilket också har speglats i politiska program (t.ex. Socialdemokraterna, 2013). Även på lokal, kommunal nivå kan politiskt maktskifte delvis förändra mål och visioner för verksamheten inom skolan (Hagström, 2003).

Rektor har att ansvara för en mångfacetterad verksamhet styrd av politiska beslut på riksnivå liksom på kommunal nivå, och måste anpassa sig till Skolverkets riktlinjer gällande undervisningsinnehåll. Samtidigt skall hon eller han vara chef för kollegor och personal, ha kontakt med elever och deras föräldrar. Rektor skall också ansvara för säkerheten vid skolan, vilket medför kontakter med räddningstjänst, arbetsmiljöverk och ibland även med media. Tidigare forskning har visat att kraven från stat och kommun kan vara motsägelsefulla, att ledarrollen kan upplevas som utsatt och ensam, och att planeringen i hög grad påverkas av yttre faktorer som oftast kräver snabba beslut (Berg, 2011). Arbetsuppgifterna tenderar att öka och tiden för att utföra dessa är likaså begränsad (Johansson, 2011; Leo, 2013).

Förändringar i omvärlden (t.ex. ökat ansvar för elever med särskilt stöd, ökad konkurrens, digitalisering) är också faktorer som ger upphov till en mer komplicerad skolorganisation. Vårt forskningsobjekt är gymnasieskolan i Sverige med en komplex organisation som innebär arbetsuppgifter där rektor har att ansvara för företagskontakter och kontakter med den offentliga verksamheten. Därutöver ansvarar han eller hon för marknadsföring av program (Pålsson, 2014). Gymnasierektorer konkurrerar med varandra om olika kategorier av elever och gymnasieskolan är i motsats till grundskolan obligatorisk. I grundskolan finns alla kategorier av elever, bland annat de som kräver specialpedagogik, vilket är en resurskrävande verksamhet. Det finns i Sverige både kommunala och privata gymnasieskolor, där den senare kategorin växer i antal. De privata gymnasieskolorna är inte

tvångade att ge specialresurser till elever med speciella behov och av den anledningen väljer dessa elever kommunala skolor. Ett problem är att de kommunala skolorna inte får extra resurser till elever som behöver specialundervisning. Skolverket (2010) rapporterar att en liknande situation inte har inträffat tidigare, alltså att gymnasieskolor måste konkurrera med varandra. Att som rektor ansvara för utveckling och samtidigt ha ansvar för ekonomi gör rektorernas arbetsuppgifter än mer komplicerade.

Chefers lärande sker i faktiska arbetssituationer, i gemenskap med andra (Dixon, 1993) och de utvecklas genom kritisk reflektion (Densten & Gray, 2001). Lärande betraktas som en process där kunskap utvecklas genom att erfarenheter, såväl anpassningsinriktat som utvecklingsinriktat omvandlas till kollektivt och organisatoriskt lärande (Argyris & Schön, 1987; Kolb, 1993). Schön (1983) beskriver två former av reflektion: ”reflection in action”, vilket ökar förutsättningarna för att integrera teori och praktik, och ”reflection on action”, vilket innebär reflektion efter en uppkommen situation och handling/lösning. Ellström (2003, 2005) ger förslag på två sätt att lära; reproduktivt lärande och utvecklingsinriktat lärande. Reproductivt lärande handlar i hög grad om att återanvända tidigare kunskap och minimera variation för att uppnå likformighet, exempelvis utarbetande av rutiner. Utvecklingsinriktat lärande innebär att möjliggöra variation i tanke och handling som leder till förutsättningar för att möta de ändrade krav och nya situationer som chefer ställs inför.

Att chefer på olika nivåer ofta är nyckelaktörer i organisatoriska utvecklingsprocesser har bidragit till ett ökat intresse för chefers faktiska arbetsinnehåll (Allen, Bordia, Jimmieson, & Irmer, 2007; Gosling & Mintzberg, 2003). I det vardagliga arbetet finns mycket begränsat utrymme för reflektion, varför Tengblad (2002) ifrågasätter chefers möjlighet att upprätthålla sin kompetens när detta utrymme blir så begränsat. I ett professionellt ledarskap ingår att kunna balansera lärprocessen utifrån exempelvis reproduktivt lärande och utvecklingsinriktat lärande så att utrymme för reflektion möjliggörs. Ellström (2003, 2005) pekar på möjligheten att parallellt med det operativa arbetet bereda väg för reflektion och lärande.

Leo (2013) betonar att rektor ofta arbetar ensam, och att det därför är viktigt att han eller hon får möta och utbyta tankar med kollegor om ”*vad* de gör samt *hur* och *varför* de gör som de gör” (s. 20) i syfte att utveckla sitt ledarskap. Frågorna *vad*, *hur* och *varför* ingår i Ronthys ledarskapsmodell (Dåderman, Ronthy, Ekegren, & Mårdberg, 2013; Ronthy, 2006, 2013). Det kan vara intressant att reflektera över modellens ”ingredienser” i ett sammanhang där rektors ledarskap undersöks. Modellen är sprungen ur ett omfattande empiriskt insamlat material och har till syfte att förstå svårigheterna att genomföra utvecklingssamtal av hög kvalitet. Analysen visade, att chefer generellt betonar betydelsen av det operativa arbetet, vilket innebär att de fokuserar på vad som skall göras. Chefsrollen betonades mer än ledarrollen, vilket betyder att kompetenser som hör till den traditionella ledarintelligensen premieras och eftersträvas. Hur man som chef skall förhålla sig till sig själv och till andra, och varför man gör det man gör gavs i studien lägre prioritet. Slutsatsen var att chefer föredrar att befinna sig inom en bekvämlighetszon. Det är lättare och bekvämare att fokusera på att vilja förstå sig själv och andra än att reflektera över *varför* man gör det man gör. Teorin om ledarintelligens föddes ur denna analys (Ronthy, 2006). Intelligens definieras vanligen som ”a person’s ability to adapt to the environment and to learn from experience” (Stenberg & Detterman, 1986).

Ledarintelligens är en teori om ledarskap som handlar om att balansera chefsrollen mot ledarrollen. I chefsrollen styr personen verksamheten och i ledarrollen leder personen människor. För att få ihop dessa båda roller som innefattar ledarskap enligt Ronthy (2013), krävs det flera färdigheter och kompetenser inom den rationella (*vad*), emotionella (*hur*) och själsliga (*varför*) intelligensen. Innebörden i den själsliga intelligensen är att skapa mening, förstå sitt sammanhang, identifiera vilka värderingar som vägleder chefen och att skapa en riktning i sin tillvaro. Den själsliga intelligensen är både visdom och klokskap. ”S” i ordet

själslig kan härledas till det latinska ordet *sapientia* (grekiskans sophia), vilket betyder visdom (Ronthy, 2013). Den själsliga intelligensens komponenter kräver reflektion, en handling som stödjer lärande och förståelse för ledarskapets komplexitet. Ledarskapets tyngdpunkt ligger i de färdigheter och kompetenser som hör till den emotionella och själsliga intelligensen. Det är genom dessa kompetenser som en ledare kan få sina medarbetare att växa och också få alla att tillsammans skapa en lärmiljö som både tjänar individen och verksamheten (se Dåderman m.fl., 2013) för definitioner och operationalisering av begreppen). Ronthys modell är ett exempel på hur samverkan mellan akademi och arbetsliv kan tillämpas inom AIL. Modellen betonar vikten av arbetspsykologiska faktorer, samt vikten av att uppnå balans i rollen som chef och ledare.

Nästan all forskning i Sverige om rektors arbete avser grundskolan, och antalet internationellt publicerade studier, där svenska *gymnasierektors* ledarskap står i fokus är få (Ramberg, 2014). Ramberg genomförde en populationsstudie omfattande 950 gymnasieskolor i Sverige med fokus på tillgången av resurser i form av specialpedagoger och speciallärare i gymnasieskolor; en aspekt av gymnasierektors ledarskap. Enligt Johansson (2011) har 23 doktorsavhandlingar lagts fram som behandlar rektors ledarskap i svensk skola (flertalet inom pedagogik, men även inom sociologi, rättsociologi och företagsekonomi). Endast en av dessa avhandlingar handlar om gymnasierektors ledarskap. Det saknas således studier om rektorers arbetssituation och ledarskap med anknytning till AIL. Enligt Johansson finns det ett behov av studier med särskilt fokus på ledarskap i gymnasieskolan, vilket också understryker vikten av att förstärka den arbetspsykologiska forskningen inom denna domän. Kunskapen om faktorer som försvårar eller underlättar ledarrollen i svensk gymnasieskola är med andra ord i sin linda.

Studiens syfte var att belysa gymnasierektorers arbetssituation och ledarskap samt därigenom bidra till att öka kunskapen om ledarskap i komplexa, kunskapsförmedlande organisationer inom området AIL.

2. Metod

Informanter

Urvalet av gymnasieorganisationer grundades på premisserna att de var kommunala gymnasieskolor och innehållsmässigt likvärdiga med avseende på programutbud. Den mindre gymnasieorganisationen hade omkring 1200 elever och den något större organisationen 1500 elever. Informanterna utgjordes av tre kvinnor och sju män, anställda som rektorer i två olika kommunala gymnasieskolor i två mellanstora städer i västra Sverige. Inom organisationerna fanns studieförberedande och yrkesförberedande program, samt ett individuellt introduktionsprogram. Ur respektive organisation rekryterades fem informanter med personalansvar för mellan 20 och 40 personer till studien. Personalen vid skolorna utgjordes av lärare och instruktörer med kompetens inom respektive yrkesutbildning, exempelvis instruktörer på byggprogrammet och personal inom elevvården. Informanterna hade också personalansvar för personal som endast hade en mindre del av sin tjänst inom respektive ansvarsområde. Genomförd eller pågående chefsutbildning omfattade tre år, och ägde rum parallellt med tjänstgöring under heltid. Demografiska data framgår av tabell 1.

Instrument

Till grund för de individuella intervjuer som genomfördes med informanterna låg en semistrukturerad intervjuguide med fokus på fyra arbetsrelaterade områden: (1) beskrivning

av arbetsuppgifter, (2) möjlighet att planera och styra arbetsdagen, (3) förväntningar kring ledarskapet och (4) möjlighet att utvecklas och lära i arbetet. Intervjuerna varierade i tid från 55 minuter till 1 timma och 45 minuter.

Tabell 1. *Bakgrundsfaktorer hos studiens informanter*

Informant	Kön	Ålder	Chefsutbildning	Bakgrund	Verksam som rektor, år
1	Kvinna	59	Ja	Special-pedagog	19
2	Kvinna	49	Ja	Lärare	8
3	Kvinna	58	Ja	Lärare	16
4	Man	43	Nej	Lärare	1
5	Man	60	Pågående	Lärare	10
6	Man	59	Ja	Lärare	20
7	Man	40	Pågående	Lärare	5
8	Man	57	Ja	Lärare	12
9	Man	45	pågående	Lärare	2
10	Man	62	pågående	Lärare	11

Tillvägagångssätt

I samband med ett seminarium om den nya skollagen i mars 2011 vid Högskolan Väst, där chefer inom de två kommunernas gymnasieskolor deltog, gjordes en översiktlig presentation av den planerade studien. En mer detaljerad redogörelse av studien presenterades för en av organisationerna i maj 2011. Senare samma månad informerades rektorerna i den andra av de två gymnasieskolornas organisationer. Förutom att beskriva studien, var syftet med informationen att få möjlighet att genomföra en pilotstudie med en av rektorerna. Samtliga intervjuer genomfördes av en av författarna (IJ).

Databearbetning

De bandinspelade intervjuerna transkriberades ordagrant inom loppet av några dagar efter intervjutillfället. Intervjuguiden korrigerades vid två tillfällen, efter tredje och sjätte intervjun. Kompletteringen av frågorna i intervjuguiden bidrog till att de två arbetsrelaterade områdena, ”förväntningar kring ledarskapet” och ”möjlighet att utvecklas och lära i arbetet”, fick ökat innehåll.

Tematisk analys genomfördes grundad på textens innehåll i syfte att tydliggöra mening och förståelse (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2011). Två av författarna deltog i hela analysprocessen (IJ, SIE) och i slutet av denna process var samtliga författare involverade. En ytterligare medbedömare deltog i det initiala analysarbetet. För översikt och förståelse av helheten i budskapet gjordes en genomläsning av intervjutexten initialt vid två tillfällen. Därefter lästes texten rad för rad, eller mening för mening varvid frågor som dessa ställdes till texten: ”Vad uttrycker data?”, ”Vad uttrycks i denna händelse eller företeelse?”. De meningsbärande enheterna kodades som initiala koder. Därefter söktes efter teman baserade

på koderna. Teman som skapats grundade på de initiala koderna genomgick en granskning varpå en ny analys genomfördes av grunddata och de initiala koderna i syfte att tydliggöra respektive tema. Överlappande teman lades samman eller splittrades beroende på vilket stöd de erhöll från koderna. Nästa fas i analysen innebar att definiera och namnge teman genom att relatera dem till ett antal ledarskapsaspekter. Teman med stödkoder lades samman och utgjorde sedan underlag för resultatbeskrivningen. Teman underbyggdes och definierades genom att citat från intervjun användes för att illustrera de initiala koderna, så att innebörden kunde förstås av andra än författarna.

Etiska överväganden

Syftet med studien redovisades vid tre informationstillfällen; för grupperna av potentiella informanter och för varje enskild informant. Vid samma tillfällen beskrevs även de i undersökningen ingående momenten. Informanterna upplystes om att deltagandet var frivilligt, och att de kunde avböja detta deltagande när som helst under studiens gång. Informanternas anonymitet garanterades, vilket tillgodosågs genom att organisationerna benämndes som ”mellanstora städer i Västsverige”. Deras identitet kodades som (I:1-I:10). I undersökningen har samtycke erhållits både utifrån informanterna och utifrån organisationerna. Kravet på konfidentialitet har uppfyllts genom att personuppgifterna behandlades konfidentiellt, och genom att studiens resultat presenteras på sådant sätt att ingen enskild person kan identifieras. Nyttjandekravet har beaktats genom att datamaterialet endast används för forskningsändamål och utifrån studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2010).

3. Resultat

Presentationen av den tematiska analysen återfinns i tabell 2. Därefter beskrivs innehållet i teman och underteman i löpande text. Som avslutning förklaras innebörden i det övergripande temat *Ledarskapsparadoxen*.

Tabell 2. Tematisk analys: Underteman och teman som bygger upp det övergripande temat "Ledarskapsparadox"

Övergripande tema: Ledarskapsparadox	
Teman	Underteman
Ledarskapsideal	Nära ledarskap
	Balansera förväntningar
	Att finnas till för eleverna
Kollegialt stöd	Strävan efter samsyn
	Erfarenhetsutbyte i vardagen
	Konflikthantering
Ledarskap i en föränderlig organisation	Hantera externa förändringar
	Interna processer
	Handlingsutrymme
Begränsat utrymme för reflektion	Behovet av att reflektera
	Interna prioriteringar
	Arbetsbelastning i cykler
	Ogonblickshändelser

Tema: Ledarskapsideal

En spridd uppfattning bland informanterna var att deras medarbetare ger uttryck för önskan om ett *nära ledarskap*, och att de gärna ser att deras närmaste chef finns tillgänglig. En god chef skulle i medarbetarnas ögon vara stödjande och inte styra alltför mycket. Att kunna lyssna, vara förstående, närvarande, tillgänglig, pedagogisk, prestigelös och professionell är exempel på adjektiv som frekvent förekom i beskrivningen av vad som utgör informanternas syn på den ideala ledaren.

I:3 Man vill ha ett nära ledarskap det kan jag ju leverera här då jag finns i verksamheten, att göra det och det passar mig som person. En frihet under ansvar och det stämmer bra överens med mitt ledarskap också. Jag har gjort en ledarskapsdeklaration, vad man kan förvänta sig av mig som chef. Man kommer inte att få en chef som kommer att tala om svaret. Man får en chef som lämnar över ansvar men som också förväntar sig mycket, en förmåga att orientera sig etiskt.

Bland informanterna fanns en önskan om att få förståelse för vad hon eller han som ledare gör och varför. En sådan förståelse bedömdes vara en förutsättning för att på ett tydligt sätt kunna representera, hantera och informera om övergripande förhållanden, och för att få acceptans för olika tillvägagångssätt i det gemensamma arbetet. Hög grad av kommunikativ förmåga ansågs vara en förutsättning för att få in önskade uppgifter från medarbetare, exempelvis vid uppföljning av kvalitetsarbete. Ett nära ledarskap innebar även att vara fysiskt närvarande i det vardagliga arbetet och stödja medarbetarna. Följande citat ger uttryck för vad som präglar ett nära ledarskap:

I:1 Att bli sedd, eftersom man arbetar här med elever som har stort behov, mycket stora svårigheter, är det viktigt att läraren ser eleven, då är det lika viktigt att jag ser personalen. Att man känner att man blir sedd i sin verksamhet. Så jag har ju ett nära

ledarskap. Jag sitter ju mitt i verksamheten /...../ jag har personalen runt omkring mig.

En ytterligare aspekt av ett nära ledarskap var upplevelsen av att vara närvarande i gruppen av medarbetare, och genom delegation av arbetsuppgifter som kan innebära personlig utveckling för ledaren. Till detta fördes även möjligheten att vara anträffbar via telefon och tillgänglig utan att befinna sig i fysisk närhet. Närvaro som uttryck för ett gott ledarskap antogs bidra till arbetstillfredsställelse, ökad samverkan och förtroende mellan medarbetare och chef. Följande citat är exempel på vad ett nära ledarskap också kan innebära:

I:5 Då ser man också vilka svårigheter som finns och man lär ju känna individerna och vilka svårigheter som de har. Så mitt jobb i detta är att se till att det blir en balans på olika sätt. Utan att behöva peka med hela handen, mer klura sig fram till en balans.

Ledarrollen omfattar huvudansvaret för organisationen, vilket innebär ansvar för såväl administrativa som pedagogiska delar i verksamheten. I beskrivningar av vad som kännetecknar ett idealt ledarskap betonades betydelsen av att leva upp till detta ansvar och att kunna utöva ett pedagogiskt ledarskap. Det ansågs att i allt större utsträckning upptas rollen som ledare av de administrativa uppgifterna.

I:9 Jag skulle vilja vara ute när lärare har lektion, vara med på lektion och sedan prata om lektionen efteråt med respektive lärare. Hur de la upp saker och hur de jobbar..., det är det som är pedagogisk ledare tycker jag, så det skulle jag vilja göra. Det är nog i så fall detta med att få tiden till att ta de här pedagogiska, allmänpedagogiska och filosofiska diskussionerna.

En term som återkommer i intervjuerna och som av informanterna uppfattades som en annan aspekt av ett idealt ledarskap, är ”professionalitet”. Denna term uppfattades som att med trovärdighet axla många ansvarsområden, så som arbetsmiljö, personal, ekonomi och organisationsutveckling. Det framfördes att trovärdighet innebär att ledaren inför omgivningen framstår som tydlig, engagerad, närvarande och kunnig. Professionellt ledarskap handlar om att initiera och följa en process snarare än att kontrollera medarbetarna. Behovet av professionalitet uttrycktes även i situationer där personalproblem uppstår: ”Men i sådana här situationer, det är ju då det gäller att lägga bort ens personliga tyckande och försöka gå in i rollen som tjänsteman och chef och det är ju inte alltid helt lätt”.

Det framgick av resultaten, att det finns stora förväntningar på att rektor ska kunna förhålla sig till mål uppställda av två huvudmän; staten och kommunen. Staten ställer, via Skolverket, krav avseende nationella mål, pedagogisk utveckling samt uppföljningar och utvärderingar. På kommunal nivå framhålls tre krav; att ansvara för och hålla budget, ha arbetsgivar- och personalansvar samt att eleverna svarar upp mot kunskapskraven. Därutöver finns krav på att verksamheten skall vara effektiv och leda till att fler elever går vidare till nationella program. I en sådan arbetssituation måste ledaren ha stor förmåga att *balansera förväntningarna* som ställs på hennes eller hans insats. Uppfattningen om vad individen med en ledarposition i organisationen skall åstadkomma varierade bland informanterna. Några uttryckte att det viktigaste i ledarskapet är att skapa och underhålla en väl fungerande infrastruktur, det vill säga, ansvara för att scheman, bemanning och grupper möter behoven, så att elever ges förutsättningar att nå utbildningsmålen. Med detta synsätt har det pedagogiska ledarskapet relativt låg prioritet i förhållande till det administrativa. Andra uttryckte att det viktigaste i ledarskapet är att motivera, generera idéer och visioner för pedagogisk utveckling och fördjupning. Med detta synsätt betonas ett pedagogiskt ledarskap framför ett administrativt. Det framhölls att ingen entydigt utövar ledarskapet i någon av dessa extrema varianter och att hur ett ledarskap utövas är individberoende.

Verksamheten bör, enligt informanterna, organiseras så att arbetet blir hanterligt för medarbetarna och så att arbetsmiljön är tillfredställande. Att kunna lösa problem är en av de

förväntningar som möter ledaren. Samtidigt som bilden av medarbetares förväntningar på närmaste chef verkade vara ganska enhetlig, betonades att de förväntningar som riktas mot en enskild chef kan variera mellan individer. Följande två citat uttrycker bredden i de förväntningar som kan möta en enskild chef: ”Där har jag mött alltifrån att de vill ha en väldigt serviceinriktad chef, till någon som väldigt tydligt skall leda dem, till att ge dem väldigt fria ramar.”, ... ”Både att vara tillgänglig, vara stöd i vardagen och sen vara den som vet svaret men samtidigt inte styra alltför mycket så att man själv har sin frihet.” Ett sätt att möta de varierande förväntningarna uppgavs vara att anpassa ledarskapet efter mognaden i arbetslagen; ett ledarskap anpassat efter situationerna. Även avseende förväntningarna på att alla skall behandlas lika uttrycktes betydelsen av att kunna hantera varje situation utifrån vad just den situationen kräver. Det betonades, att det inte innebär rättvisa att agera på samma sätt i alla situationer eller att bemöta varje medarbetare på exakt samma sätt. Följande citat uttrycker förväntningar på likabehandling:

I:8 Det höjs röster jätte ofta för att det måste vara lika... Det måste vara lika, det kommer ifrån elevhälsan, det kommer från alla håll. Jag säger, du kan inte göra lika med någon, vi pratar om människor. Det går inte, utan det är från situation till situation. Det är svårt.

Ett uttalat ideal i rollen som ledare var att *finnas till för eleverna*. Det betonades att det är av största vikt för verksamheten att alltid ha elevens bästa för ögonen. Krav på att samtliga personalkategorier i organisationen måste ha en förmåga att orientera sig etiskt i förhållande till eleverna kunde ställas. I rollen som ledare ingår ibland att ta över elevärenden som initialt hanterats av medarbetare, men som inte är en fråga för dem. Ibland är det inte ens en fråga som ryms inom organisationens ansvarsområde. Det kan då handla om tvistefrågor vid skilsmässa och vårdnadstvister eller andra problem som ventileras i möten med elever och/eller föräldrar:

I:8 Nu är det lite mer att nu är jag till för att hjälpa och det känner jag att de är ju en av de stora tillfredsställelserna när man kan få någon som är på väg att hamna snett och jag känner att det är bland annat, inte bara, men bland annat på grund av mina insatser som gör att eleven kommer på rätt håll, kanske inte för guld och gröna skogar men det kanske inte blir öken i varje fall.

I en del av ledarens ansvar ingår att introducera ett demokratiska synsätt för eleverna. Detta sker i dels ett lärande syfte för att tydliggöra att rektor är elevens företrädare i organisationen, dels i ett förtroendeskapande syfte. I arbetet med elever som har särskilda behov involveras ibland personal både från skolan och socialtjänsten och i förekommande fall involveras även personal från Barn- och ungdomspsykiatriska mottagningen (BUP):

I:4 ...man lyckas få elever på rätt bana igen. De här första samtalen som man har med eleverna när de kommer hit, de brukar inte vara så speciellt givande, men efter ett år kanske när man har jobbat och haft in specialpedagoger och så vidare, så kan man se att det har vänt...

En uppgift som blivit allt mer omfattande är arbetet med den tydligare uttalade anmälningsplikten och efterföljande åtgärdsplan vilket följande citat beskriver:

I:1 Elever med särskilt stöd, då uppstår det ju frågor naturligtvis och lärarna löser det mesta men man behöver diskutera och gå vidare med en del ärende också. Då följer vi upp det på torsdagar om det är några ärenden som behöver bokas, möten med vårdnadshavare, någon i gruppen som skulle kollat av om det finns någon utredning kring ungdomen.

Inom en av de två gymnasieorganisationerna gavs bilden av en utveckling mot gemensamma mål och en förändring som gått från en skola med skilda mål till en skola som strävar mot gemensamma mål. En bidragande orsak till utvecklingen var, förutom huvudmännens krav på en gemensam målbild, att kontoren efter ombyggnad numera ligger i samma byggnad, vägg i vägg. De positiva konsekvenserna av detta var fler kontakter och diskussioner samt *strävan efter samsyn* beträffande mål och rutiner:

I:9 "...man körde vars sitt race så att säga, någon som gick åt det hållet och någon som gick åt det hållet och då blev ju inte vår skola en skola utan det blev ju sex skolor.", "Att vi jobbar mycket mer som grupp nu, vi har fått mer snurr på rutiner, att vi gör mycket lika i skolan nu."

I samband med organisationsförändring och förändringsarbete med kursplaner och programplaner (exempelvis gymnasiereformen GY11, Skolverket, 2011), underströk informanterna vikten av delaktighet och gemensamma uppfattningar, särskilt vid möten med överordnade chefer, personal och elever:

I:7 "...vi diskuterar det i rektorsgruppen först, så att vi får en hyfsad samsyn på vad det är vi skulle vilja göra. För att inte ha det, är det risk för att det liksom spretar för mycket i kontakten uppåt och gör de det så faller det.

Arbetet med en stramare budget och medarbetarnas tjänstefördelningar ställer krav på betydande samarbete, vilket är fördelaktigt för stödet kolleger emellan: "Har du fem öre över så vill jag gärna låna det av dig, vi får hjälpa varandra", "...vi har fått mer snurr på rutiner, att vi gör mycket lika i skolan nu förtiden." Samarbetet kring olika arbetsuppgifter ger också en ökad samsyn och likriktning som medför att olika rutiner fungerar bättre i organisationen.

Förutom *erfarenhetsutbyte i vardagen* mellan kollegor framhålls de positiva erfarenhetsutbyten man har med andra personer i ledande befattningar inom kommunen och med så kallade branschråd, till exempel bygg- och fordonsindustrin. Det bidrar till andra perspektiv och erfarenheter än vad som blir fallet då erfarenhetsutbytet begränsar sig till den egna organisationen. Externa kontakter och möten upplevs ha ökat, både i det korta och långa perspektivet, såväl på yrkes- som på de studieförberedande programmen.

Styrgruppsmöten är navet i verksamheten där olika frågor diskuteras och gemensamma riktlinjer, strategier och beslut växer fram. Gruppen är också ett forum för att pröva förslag och idéer: "...alltså då tycker jag att det är solklart att man tar upp det i rektorsgruppen, att man börjar där och bearbetar frågan och sedan vilken väg det tar om det är så att man ska jobba vidare med frågan", "Man kan ju egentligen komma med vilka tokiga idéer som helst i denna rektorsgrupp. Det är helt okej att komma med idéer, så att det känns jättebra...". Förutom styrgruppsmöten sker erfarenhetsutbyte dagligen, och kollegor som har varit med om liknande problem kontaktas. För en dialog om lösningar och beslut: "...vissa pratar man mer med och vissa har man mindre kontakt med på det sättet." "Man tar råd, ja man får bra tips. ... Fysisk närhet till kollegorna innebär att uppkomna situationer i vardagen kan få en snabbare lösning: "...fantastiskt att sitta så här på rad tycker jag, att bara gå och prata med dem som är här om det är något som dyker upp..."

Uppkomna konflikter brukar lösas individuellt eller i dialog med någon av de kollegor som finns till hands, ofta i samband med veckovisa styrgruppsmöten. Det finns ett behov av ökad kunskap om *konflikthantering* och hur man genomför svåra samtal. I en organisation med rektorer, olika grupper av skolpersonal och elever samt deras föräldrar är också konflikter allestädes närvarande. Konflikter eller konfliktliknande situationer dryftas mellan elev/er och lärare och dessa har ofta sin grund i problem som rör pedagogiska frågor. Till exempel kan en elev uppleva att läraren brister som pedagog, eller uppfattar att det är svårt att nå uppsatta kunskapsmål med den kritiserade lärarens undervisning:

I:8 Inte att de inte lär sig, utan att de inte får de stöd de behöver för att lära sig. Alltså läraren lyssnar inte på dem, när de säger att såhär är det. Då tycker jag att jag ska dit och skaffa mig en egen bild.

Som rektor och företrädare för eleverna kan målet vara att förstå vad konflikten handlar om, samt om det finns risk att konflikten lever vidare om den inte synliggörs och bearbetas. För att i tid kunna bearbeta konflikter behöver både personal och elever känna att det är möjligt att diskutera konflikter. Det bör finnas tillit i situationen och vetskap om att diskussioner kan påverka konflikten utan att andra relationer blir lidande. Tillgången till information upplevdes som en bristvara, eftersom dagliga sysslor måste prioriteras högre än att vara fysiskt närvarande och ”känna av” verksamheten. Ibland efter elevers önskemål, kunde lektions- eller klassrumsbesök förekomma: ”Det kan vara där jag har hört att det är extra rörigt, och det kan vara som i det här fallet där jag har fått en indikation på att läraren, eleverna upplever att läraren ignorerar elevernas synpunkter”. Meningsskiljaktigheter mellan lärare och elev, eller inte så sällan mellan lärare och förälder, exempelvis med avseende på betygsättning, kan vara svåra att lösa i studiernas slutskede. I fall där ungdomar med särskilda stödbehov var inblandade, kunde intentionen vara att som rektor företräda eleven och gå emot föräldrarnas föreställningar och önskemål:

I:1...då måste man finnas kvar som vuxen och veta att det är ett barn jag har att hantera. Vårdnadshavare som kanske inte, självklart vill sina barn väl men inte alltid kanske gjort den bästa lösningen. Då gäller det att vara säker på sin etiska kompass.

Konflikter mellan lärare, särskilt om det var inom ett lärarlag, kunde vara svårlösta om även elever drogs in i konflikten. Allvarligare händelser med exempelvis inslag av våld eller tydligt våldshot var ovanliga, men om de förekom involverade de ofta fler aktörer än de närmast inblandade, så som polis, socialtjänst och psykologer.

Att kunna hantera externa förändringar är nödvändigt i dagens skolsituation med ett minskande antal elever i kombination med konkurrens av ett ökat antal friskolor. En stramare budget ställer också krav på att fylla tjänster och tillåta större och hopslagna grupper vilket leder till att personal blir övertalig: ”...det började väl minska för ett par år sedan då, men det minskar ju hastigare nu de kommande två åren här. Så till 2017 så ska vi vara 20-25% färre elever på gymnasiet. ...Så det är ganska mycket. Och sedan har ju den sammanslagningen ...att det ska bli Kommunalförbund...”

Framträdande i intervjuerna var vikten av förändring som härrörde från riksdagspolitikernas planering och förslag på hur skolan skall utvecklas. Andra förändringar, som beslut om medel för skolverksamheten inom respektive kommun skedde på en kommunpolitisk nivå. Politiska beslut på dessa två nivåer, nationellt och kommunalt, påverkade i varierande grad rektorernas arbete. Riktlinjer för förändringsarbete och utveckling i skolan som staten formulerar genom skolverket ansågs ligga i linje med den syn på arbetet som beskrivs, medan påbud från kommunen upplevdes vara mer av ekonomisk karaktär. Budgetarbetet med ett minskande elevunderlag var ändå det allt överskuggande kravet. Arbeta med att nå högre upp i den nationella skolrankningen var en återkommande kommunal angelägenhet:

I:2 X-stad skall jobba med varumärket det vill säga servicegraden, kanske tycker inte vi att vi är allra värst på det men totalt sett är att vi skall jobba med att få x-stad högre på den där rankinglistan och det är ett gemensamt uppdrag...

I utvecklingsarbete som initieras internt, inom kommunen, är målet om samsyn högt prioriterat. En gemensam syn på förändringsarbetet, och hur det skall genomföras (*interna processer*) uppfattades av informanter som centralt i diskussioner med närmast överordnad och med företrädare för utbildnings- och gymnasienämnden. Utvecklingsarbete upplevdes som en utmaning, men få beslut kunde tas direkt i ledningsgruppen:

I:7 Ska vi göra någon sådan sak, så tror jag att det är viktigt att vi diskuterar det i rektorsgruppen först så att vi får en hyfsat samsyn på vad det är vi skulle vilja göra. För att inte ha det, är det risk för att det liksom spretar för mycket i kontakten uppåt och gör de det så faller det...

Under budget och tjänstefördelningsarbetet tydliggjordes eventuell övertalighet i organisationen. Den behövde hanteras inom enheten men också ibland inom hela organisationen: I:3 ”...Det är inte bara en själv som kan få övertalighet, utan att det blir en övertalighet någon annanstans, så påverkar det, något som jag inte kände till.”

Möjligheten till utvecklingsarbete beskrevs som en av de viktigaste vägarna till *handlingsutrymme* i rollen som chef. Det är långt ifrån alltid som utvecklingsarbete kräver extra resurser eller som det tydligare uttrycks: ”allt kostar inte pengar”. Utvecklingsarbete kräver tid men genom att göra en omprioritering kunde det bli mer tid till dessa uppgifter på längre sikt.

I:6 Det är utvecklingsfrågor i så fall, pedagogiska utvecklingsfrågor. I bland kan det kännas lite som att jag inte kan ge dem det utrymme som jag skulle vilja för att det är mycket administration. Ekonomi, mycket administration. Men det är utvecklingsfrågorna som ger mig energi.

Att arbeta med högprioriterade uppgifter och släppa sådana som inte nödvändigtvis ingår i chefens arbete samt delegera i högre grad gav ökat utrymme för utvecklingsarbete. Det var också ett sätt att förlägga mer ansvar och utförande till en lägre nivå i organisationen:

I:10 Ja, vad som är mest tillfredsställande det är ju att man får vara med och påverka. Man får vara med att styra dit, som man själv tror att det är det bästa och

när de då lyckas (lärarna) och man får någon typ av samförstånd mellan lärare och elever, det är nog det mest tillfredsställande tror jag.

Även om samstämmighet rådde vad gäller bristen på tid till utvecklingsarbete, särskilt pedagogiskt sådant, uttrycktes i positiva termer de olika former av förändringsarbete som inte i sig är pedagogiskt utvecklingsarbete: ”Alltså i positiv bemärkelse så är det ju, jag tycker det är roligt med större förändringar, alltså en sådan gymnasiereform, GY11, det tycker jag är utmanande för mig. Det är roligt att sätta tänderna i nya saker så här.”

Sedan den nya gymnasiereformen GY11 kom har ett omfattande arbete genomförts med avseende på kurser och program. Efter att skolverket ställde större och tydligare krav på att skolan skall ge stöd till elever som inte når de uppsatta målen har skolan en anmälningsplikt, när en elev riskerar att inte nå målen (t ex. godkända betyg). Ett annat påbud från skolverket var att en åtgärdsplan bör upprättas för varje elev som riskerar att inte få godkända betyg:

I:3 Påbudet om anmälningsplikten landade. Vi tar fram en organisation för hur vi ska göra detta, vi tar fram blanketter, vi använder administrationen också då för att ta fram dessa blanketter och rutinerna och sedan sjesätter vi det på en kompetensutvecklings dag, K-dag. Så kommer vi i närheten utav där det ska vara, så har det ju gått till ett sådant påbud och det ändrar ju organisationen för då försvann ju EVK:arna.

Arbete som innehåller oförutsedda händelser, snabba åtgärder och beslut upplevdes som tillfredsställande. Exempel på sådana var personalärenden, även svåra sådana, där en bra åtgärd har beslutats: ”...Spännande brukar vi ju säga när man inte riktigt vet hur vi ska göra, då säger vi ju att det är spännande. Men det är det ju faktiskt, det är spännande, riktigt spännande stundtals.”

Tema: Begränsat utrymme för reflektion

Arbetet i den dagliga verksamheten, både planerade och oplanerade aktiviteter upplevdes ta tid från *behovet av att reflektera* kring strategisk planering. Möjligheterna till reflektion kring dagens händelser och framåtblickande sker ofta i anslutning till resorna till och från arbetsplatsen eller efter arbetsdagens slut: ”När jag åker bil hit, så är det ju egentligen under den tiden som man sitter och funderar på vad man har gjort under dagen eller ska göra under dagen, så det är ju en bra tid att sitta och fundera.” Trots att arbetsdagen var splittrad och innehöll många olika ansvarsområden, från personalansvar till ansvar för brandskydd, ansågs det svårt att leda verksamheten utan att ha en helhetssyn.

I:7 Alltså det pratas ju väldigt mycket att man behöver ha någon som har hand om personalfrågor, någon som har hand om det och någon som har hand om det. Alltså du kan aldrig styra i denna verksamhet om du inte har, personalansvarig och ekonomiskt ansvar och alltihopa detta. Det är ju med dessa verktyg man har i din låda, så att det är ett konstigt uppdrag.

Att göra *interna prioriteringar* – genom att lägga tid på ”rätt” arbetsuppgifter, som att delegera och avstå från möten som inte kräver en ledares närvaro ansågs kunna underlätta planeringsarbetet och frågor av utvecklingskaraktär. Konkreta situationer och praktiska uppgifter fick högre prioritet än abstrakta som tid för reflektion och framförhållning.

I:6 Jag kan inte säga att det är organisationen som sådan som hindrar det utan snarare hur jag väljer att prioritera och då är det lätt att fastna i fel frågor när man upplever för mycket stress, det är ju då man fastnar.

Den del av arbetsdagen som inte är in-tecknad av möten fylls upp med tillfälligt uppkomna händelser och problem, som exempel hur arbetet ska fördelas mellan olika lärarkategorier. Alltsedan den kommunala gymnasieskolan utsattes för konkurrens från friskolor har söktrycket från eleverna minskat. Detta i kombination med implementeringen av den nya gymnasieskolan (GY11) har också medfört att eleverna i viss mån ändrat sina

programval till mer studieförberedande program, och i lägre grad söker yrkesförberedande program. Arbetet med att anpassa verksamheten till en minskad budget är en process som kräver samarbete. För att lösa de arbetsuppgifter som är oplanerade och uppkommer snabbt måste prioriteringar göras, vilket kan medföra att den del av arbetsuppgifterna som inte är akuta får komma i andra hand eller hanteras på ett enklare sätt.

Arbetsuppgifterna och *arbetsbelastningen varierar över läsåret*. Under perioden oktober – början av november är arbetsbelastningen som regel lägre, vilket innebär att mer tid kan ägnas åt övergripande frågor och långsiktig, strategisk planering: ”Sen kommer man ner i en relativ lugn period normalt år så brukar det vara så här i slutet av oktober, början på november som jag ser det. Då man kan titta lite på lite mer övergripande och strategiska frågor”. Utrymmet fylls till viss del av arbete med marknadsföring under hösten. Denna uppgift har genom att konkurrens från andra kommuners gymnasieskolor och friskolor ökat blivit alltmer omfattande. I samband med att det nya läsåret inträder påbörjas budgetarbetet för hela organisationen och följs sedan av en intern fördelning av medel till de olika programmen på gymnasiet: I:10 ”Det blir en oerhört intensiv period, vi argumenterar var och en för vårt ansvarsområde.”

Att ansvara för och leda en verksamhet med tjugo-trettio medarbetare och flera hundra elever med föräldrar som är mer eller mindre engagerade i ungdomarnas skolarbete ger avtryck i verksamheten: ”Det är ofta som jag gått hem efter dagen och den inte sett ut som jag tänkt mig, det är ju dom där *ögonblickshändelserna* som styr väldigt mycket...”. En del av de oförutsedda händelserna och de korta oplanerade mötena i den dagliga verksamheten upplevs positivt. Ibland löser man problem direkt i samband med det oplanerade mötet, och situationen för den eller de som har problemet förbättras mer eller mindre omedelbart. Även en mycket problematisk situation, till exempel ett krävande elevärende, som till slut får sin lösning beskrivs som tillfredställande: ”Det är ju väldigt utmanande och vi kan ju hitta väldigt alternativa lösningar på saker ibland och det är ju lite roligt när man hittar dem. Det går ju sällan att köra någon rak väg med dessa elever.”

En arbetspsykologisk hypotes: Ledarparadoxen

Ledarparadoxen som är huvudtemat i studien innebär att vara en nära och pedagogisk ledare och på samma gång en traditionell chef i en organisation som styrs av Skolverket och av politiker på olika nivåer. En effekt av ”new public management”-styrningen i gymnasieskolan är att rektor både är ledare med ansvar för utveckling av skolan och chef med ansvar för ekonomin, vilket *i sig* innebär en paradox. Att styra i enlighet med budget tenderar att bli viktigare än att styra efter de behov som finns i organisationen. Det innebär ett arbete med en övergripande, gemensam, stram budget så att alla, personal, kollegor och överordnad chef samt den skolpolitiska kommunala ledningen blir nöjda. En sådan ordning ställer krav på rektors förmåga att förutse nya händelser, att hantera i stunden uppkomna problem och utifrån vunna erfarenheter stödja lärande hos både personal och organisation. De fyra temana; ”ledarskapsideal”, ”kollegialt stöd”, ”ledarskap i en föränderlig organisation” och ”begränsat utrymme för reflektion” kan ligga till grund för en arbetspsykologisk modell för att ge en bild av rektors komplexa och splittrade arbete. Figur 1 visualiserar ovanstående empiriska data i en hypotetisk, arbetspsykologisk modell, som genom ytterligare forskning skulle kunna generaliseras till andra organisationer.



Figur 1. Hypotetisk arbetspsykologisk modell som visualiserar ledarskap i en komplex organisation.

4. Diskussion

Empiriska studier som undersöker gymnasierectorers arbetssituation och ledarskap är relativt sällsynta. Syftet med den föreliggande studien var därför att bidra till att denna kunskapslucka fylls igen. Jarl (2013) reflekterade över vad rektorskårens professionalisering kan komma att betyda för det pedagogiska ledarskapet. Denna studie har visat att gymnasierectorer delvis distanserar sig från verksamheten genom att vara professionell chef över lärare, och genom kraven att effektivt kunna styra den konkurrensutsatta skolverksamheten. Det framgår också av studien, att gymnasierector reflekterar över sin situation som pedagogisk ledare, samt att hon eller han tycks ha viljan att agera som pedagogisk ledare, men anser det vara svårt att uppnå balans mellan de två rollerna.

Tema ”Ledarskapsidealet” visade att en god ledare bör vara tillgänglig och stödjande. Detta ideal utgick således från den enskilda medarbetarens värderingar av vad som kännetecknar ett gott ledarskap i en kunskapsförmedlande organisation. Kravet på tillgänglighet kan dock vara problematiskt, då behoven av att vara synlig ute i verksamheten och finnas till hands för elever och personal ofta kolliderade med kravet på att också vara tillgänglig inne på kontoret.

Det övergripande temat *ledarskapsparadox* understöds av fyra teman som både inom och mellan de redovisade temana uttryckte varierande omständigheter och förhållanden, vilka kunde upplevas som motsättningar. Förväntningar fanns på en pedagogisk, nära ledare och på samma gång en traditionell chef i en organisation delvis politikerstyrd. Att därutöver vara ansvarig för en övergripande, gemensam, stram budget så att alla; egen personal, kollegor och överordnad chef samt den skolpolitiska kommunala ledningen blir nöjd uppfattades som svårförenligt. I förväntningarna låg också att som ledare ha förmåga att förutse nya händelser, att hantera i stunden uppkomna problem och utifrån vunna erfarenheter stödja lärande hos både personal och organisation. Dessa krav är i linje med en modern ledarskapsteori om

framtidens ledare, vilka förväntas kunna balansera sina kompetenser på ett konstruktivt sätt (Ronthy, 2006; 2013).

Ett kanske oväntat resultat ur ett ledarskapsperspektiv, som innefattas av tema *ledarskapsideal*, var att gymnasierektor upplevde att ansvaret för eleverna i huvudsak låg i rektors händer i stället för att ge förutsättningar för sin personal att stödja eleverna. Detta sammanfattades i ett undertema benämnt *att finnas till för eleverna* (tabell 2). En förklaring kan vara att gymnasierektor tar på sig ansvaret för skolans resultat, och att han eller hon är delaktig i socialisationsprocessen genom att vara en god förebild för såväl elever som personal. Att rektor uppfattar sitt ledarskap i organisationen på ett sådant sätt kan dock bli problematiskt i längden, eftersom personalen också bör ha förmåga att orientera sig etiskt och kunskapsmässigt genom att ha elevens bästa för ögonen. Ett skäl till rektors uppfattning om sitt ansvar för eleverna kan vara att flertalet av rektorerna har en bakgrund som lärare. Lin (2012) betonar att engagemang att sträva efter en positiv miljö för undervisning och lärande från rektors sida är tecken på ett framgångsrikt skolliderskap som främjar hälsa i skolmiljön. I tidigare internationell forskning (Cranston, Tromans, & Reugebrink, 2004) har fokus legat på biträdande rektor med målsättningen att bli rektor. Utifrån visionen att bli den ideala ledaren betonades vikten av starka, interpersonella band med medarbetare, delegering av arbetsuppgifter, samt inspiration och en tydlig vision, men där saknades den visionära idén om att rektor även är ansvarig för elevernas framgångar.

Rektorskollegorna inom organisationen upplevdes som lättillgängliga och stödjande. Berg (2011) och Leo (2013) betonar att rektorskapet är utsatt och ofta är ett ensamarbete, vilket resultaten i denna studie alltså inte stödjer. En av förutsättningarna för att kunna få *kollegialt stöd* i samtal och erfarenhetsutbyte vid tillfälligt uppkomna situationer var fysisk närhet. Dixon (1993) redovisar att viktiga förutsättningar för individuellt och organisatoriskt lärande är faktiska arbetssituationer tillsammans med andra. I samband med gemensamma möten uppdagades olika uppfattningar och även dokument som skulle ligga till grund för anmälningsplikt och åtgärdsplan för elever som riskerade underkänt i något ämne. Ledaren gav och fick stöd i samarbetet med tjänstefördelningar och gemensamt budgetanpassning. Det som är gemensamt för våra resultat och aktuell internationell forskning (Cosner, 2009; Drago-Severson, 2012; Gumuseli, & Eryilmaz, 2011) men även för tidigare internationell forskning (Keedy, 1999), är just behovet av att kunna ge och få olika former av kollegialt stöd, samt ömsesidigt förtroende.

Gymnasieorganisationerna präglas av mer eller mindre omfattande förändringar, vilket även speglas i internationell forskning om svenska gymnasieskolor (Ramberg, 2014). Den aktuella studien visade, att förändringar som initierades av någon inom organisationen, exempelvis rektor, kunde genomföras inom given budget. När det gäller krav från exempelvis Skolverket behövde lokala politiker få information och kunskap av rektor för att kunna fatta beslut. Förändringar kopplade till minskade elevunderlag medför en krympande budget som ändrar förutsättningarna för personaltäthet, vilket innebär risk för uppsägningar. Gymnasierektorer beskrev skolan som om den vore i ständig förändring, men i jämförelse med andra organisationer, privata såväl som offentliga, är enligt Ramberg, skolan inte särskilt förändringsbenägen.

När arbetet över läsåret beskrevs visade det på en varierande grad av belastning. Brist på tid för reflektion ledde till att gymnasierektorer i föreliggande studie inte kände sig tillräckligt väl förberedda inför viktiga möten med ofta kort varsel. Brist på tid för reflektion upplevdes inte sällan som ett ständigt återkommande problem. De många avbrotten i verksamheten och ögonblickshändelser gav *begränsat utrymme för reflektion* och långsiktig planering. Att frigöra tid för långsiktigt planeringsarbete ansågs handla om att kunna planera sin tid och att prioritera rätt. Svårigheten att genomföra sådana prioriteringar handlade berodde dels på att det krävdes stort engagemang i organisationens aktiviteter för att kunna styra verksamheten,

och dels på att arbetsdagen blev fragmentiserad av avbrott och ögonblickshändelser. Det ansågs som särskilt givande att kunna delta i arbetsprocessen hela vägen; från planering, genomförande och till avslutning. Resultaten som föreligger här har inte tidigare rapporterats i forskning om rektorers arbetssituation, och det saknas vetenskapliga artiklar inom detta tema. Däremot finns det några få, mer allmänna publikationer avseende tema *begränsat utrymme för reflektion* bland företagsledare (Robson, 2013; Tengblad 2002; Yeo, 2009), där resultaten är i linje med hur gymnasierektorer i denna studie upplever av sin roll som ledare och rektor.

Här kan det finnas stöd för kunskapen om vikten av att nå en god balans mellan olika kompetenser (Dåderman et al., 2013), där reflektion är en komponent av den själsliga (eng. *spiritual*) kompetensen i Ronthys (2006, 2013) ledarskapsmodell. I beskrivningarna av *ledarskapsideal* använde sig gymnasierektorer i föreliggande studie av uttrycken ”förmåga att orientera sig etiskt”, ”stödja medarbetare”, ”bidra till arbetstillfredsställelse”, ”tydlig, engagerad, närvarande”, ”motivera, generera idéer och visioner”, vilka just är ingredienser i Ronthys ledarskapsteori, och mer specifikt, kompetenser som är tecken på en hög själslig intelligens. Ledarskapsidealen kan inte alltid förverkligas, vilket tydligt framkom i analysen av resultaten. Det paradoxala i tema *ledarskapsideal* framkommer tydligt i en idealbild av att vilja leda, och i den komplicerade och hårda verkligheten som ska hanteras och *göras* (vara chef), vilken styrs av ekonomi och regelverk. Resursbrist och konkurrens om resurser kan vara hindrade faktorer i rektors vardag. Att en ledare behöver mer tid för reflektion, som inte bara förläggs under resan till arbetet, och inte enbart en reflektion som är avgränsad till uppföljning av resultat, har även uppmärksamats internationellt (Drago-Severson, 2012).

Vikten av den emotionella intelligensen för goda resultat är väl känd (Cavallo, 2006; Goleman, 1995; O'Boyle Jr., Humphrey, Pollack, Hawver, & Story; 2011), och det betonas att denna intelligens är betydelsefull för rektorer (Benson, Fearon, McLaughlin, & Garratt, 2014). Den emotionella intelligensen, utöver den själsliga och rationella, är ytterligare en annan komponent i Ronthys (2006, 2013) teori om ledarintelligens. Genom att reflektera kan ledaren finna en djupare mening med sitt arbete och därigenom också hitta sin motivation och förståelse för vad det innebär att vara ledare, vilket är särskilt viktigt i en komplex, kunskapsförmedlande organisation.

Denna studie har sina begränsningar och styrkor. En begränsning är att resultaten endast är typiska för gymnasierektorer i kommunala gymnasieskolor. Det skulle vara intressant att undersöka hur rektorer i fristående (privata) gymnasieskolor upplever sin arbetssituation och sitt ledarskap. Urvalet av rektorer i den föreliggande studien kan även betraktas som en styrka, eftersom gruppen är relativt homogen och representerar medelstora gymnasieskolor. Ledarskapsparadoxen hos rektorer från små och stora gymnasieskolor kan möjligen uttryckas på annat sätt.

Validitet och reliabilitet

Merriam (2002) resonerar kring begreppet validitet i studier med kvalitativ ansats, och finner att studiens validitet med god relevans kan relateras till svar på frågan hur väl forskningsresultat överensstämmer med det som avsågs undersökas. Under analysarbetet i den aktuella studien har två erfarna forskare varit medbedömare. Med utgångspunkt från initiala koder och genererade teman har medbedömarna analyserat data samt resultatets rimlighet utifrån forskningsperspektivet. Författarnas erfarenhet, genom tidigare och aktuell ledarskapsforskning, är en garant för förståelsen av gymnasierektors perspektiv och den komplexa kontexten.

Möjlighet att replikera studien med avseende på kvalitet i data beror till stor del på i vilken miljö eller kontext som en replikerad studie genomförs. En utförlig beskrivning, som i föreliggande studie, av tillvägagångssätt och genomförande möjliggör en återupprepning av

studien. En ytterligare aspekt av såväl validitet som reliabilitet är presentation av direkta rådata i form av citat och tolkande text, vilka ger läsaren möjlighet att bedöma värdet av analysen och tolkningen av data.

Slutsatser

Den aktuella studien har resulterat i en hypotetisk arbetspsykologisk modell som bygger på samverkan och integration mellan akademi och arbetsliv, utifrån AIL-ideologin. Resultaten kastar nytt ljus på faktorer som försvårar och samtidigt underlättar ledarskapsprocessen i svensk gymnasieskola, vilket kan te sig som en paradox. Vi har beskrivit gymnasierektors ledarskap i komplexa, kunskapsproducerande organisationer ur ett AIL-perspektiv. Belysningen av hur rektor själv upplever sin roll och den organisation hon eller han verkar inom, vilket denna studie visar, ökar förståelsen av de villkor en svensk gymnasierector arbetar under. Det övergripande huvudtemat ”Ledarskapsparadox” understöds av fyra teman: *Ledarskapsideal*, *Kollegialt stöd*, *Ledarskap i en förändringsbenägen organisation* och *Begränsat utrymme för reflektion*. Resultaten pekade på svårigheten att förena ett nära och pedagogisk ledarskap samtidigt som vara en traditionell chef i en organisation som också delvis styrs av övergripande, politiska beslut. Att arbeta med en övergripande gemensam stram budget så att alla, egen personal, kollegor och överordnad chef samt den skolpolitiska kommunala ledningen blir nöjd ansågs också vara svårt att åstadkomma. Kraven som här beskrivs innebär att gymnasierectorn måste ha förmåga att förutse nya händelser, hantera i stunden uppkomna problem och utifrån vunna erfarenheter stödja lärande hos både personal och organisation. Enligt Dåderman m.fl. (2013) är detta krav och förmågor som den moderna ledarskapsteorin förespråkar att en ledare bör vara väl förtrogen med. Den här beskrivna arbetspsykologiska modellen bör testas och utvecklas ytterligare i studier av andra, jämförbara kunskapsförmedlande organisationer, men även huruvida modellen är tillämpbar på mellanchefsnivå i varuproducerande organisationer.

Referenser

- Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P., & Irmer, B. E. (2007). Uncertainty during organizational change: Managing perceptions through communication. *Journal of Change Management*, 7, 187–210.
- Argyris, C., & Schön, D. (1987). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arnetz, B. (2008). Ledarskap för arbetsentusiasm och verksamhetsframgång: Översättning av ledar- och organisationsforskning till vardagens verklighet. Uppsala Universitet och Wayne State University. Hämtat 27/2 2014 från http://www.skandia.se/hem/Global/pdf/foretag/fskydd/ledarskap_for_medarbetarengagemang_och_verksamhetsframgang_200906.pdf
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(2), 201-222. DOI:10.1080/13632434.2013.813450
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Cavallo, K. (2006). Emotional competence and leadership excellence at Johnson & Johnson. *Europe's Journal of Psychology*, 2(1), <http://ejop.psychopen.eu/article/view/313/221>

- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: what do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(3), 225-242.
- Densten, I., & Gray, J. (2001). Leadership development and reflection: what is the connection? *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 119-124.
- Dixon, N. (1993). Developing managers for the learning organization. *Human Resource Management Review*, 3(3), 243-254.
- Drago-Severson, E. (2012). The need for principal renewal: The promise of sustaining principals through principle-to-principal reflective practice. *Teachers College Record*, 114(12), Article no 120301.
- Dåderman, A. M., Ronthy, M., Ekegren, M., & Mårdberg, B. (2013). "Managing with my heart, brain, and soul": The development of the Leadership Intelligence Questionnaire. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 47(1), 61-77.
- Ellström, P.-E. (2003). Utvecklingsinriktat lärande i arbetet - vilka är förutsättningarna? Centrum för studier av människa, teknik och organisation (CMTO). Linköpings universitet *Paper till konferensen HSS 03 - Högskolor och samhälle i samverkan - 14-16 maj, 2003 i Ronneby*.
- Ellström, P.-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3/4), 182-194.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Gosling, J. and Mintzberg, H. (2003), "The five minds of a manager", *Harvard Business Review*, Vol. 81 No. 11, pp. 54-63.
- Gumuseli, A. I., & Eryilmaz, A. (2011). The measurement of collaborative school culture (CSC) on Turkish schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Hagström, B. (2003) Ett ledarskap för hela organisationen – mellanchefernas återkomst. I (Red.) Von Otter, C. (2003). *Ute och inne i svenskt Arbetsliv*.
- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 197-215.
- Johansson, O. (Red.) (2011). *Rektor: En forskningsöversikt 2000-2010*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Keedy, J. L. (1999). Examining teacher instructional leadership within the small group dynamics of collegial groups. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 785-799.
- Kolb, D. (1993). The process of experiential learning. In Thorpe, M., Edwards, R. & Hanson, A. (eds): *Culture and processes of adult learning*. London: Routledge in association with The Open University.
- Leo, U. (2013). Rektors pedagogiska ledarskap: En kunskapsöversikt. Hämtat 27/2 2014 från <http://www.kfsk.se/download/18.524fbdf71429b7641b725a/1385635072099/Forskning+i+korthet+2013-4.pdf>
- Lin, M.-D. (2012). Cultivating an environment that contributes to teaching and learning in schools: High school principals' actions. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 200-215, DOI: 10.1080/0161956X.2012.664467
- Lindberg, E. (1998). *Styrning i svenska gymnasieskolor*. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap. 1998:22. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In Merriam, S. B. (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco:

- Jossey-Bass. Hämtat 27/2 2014 från <http://www.scribd.com/doc/21354908/Introduction-to-Qualitative-Research-Merriam-2002>
- O'Boyle Jr., E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818.
- Pålsson, A. (2014). *Slaget om skolpengen. En intervjustudie om fyra gymnasierectorers uppfattningar om gymnasiemarknaden och gymnasiemarknadsföring i Göteborg*. Examensarbete. Institutionen för journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
- Ramberg, J. (2014). Special educational resources in the Swedish upper secondary schools. A total population survey. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 440-462.
- Robson, I. (2013). Women's leadership as narrative practice. Identifying "tent making", "dancing" and "orchestrating" in UK Early Years services. *Gender in Management: An International Journal*, 28(6), 338-358.
- Ronthy, M. (2006). *LQ – Ledarskapets intelligens – En nödvändighet för framtidens ledare*. Kristianstad, Sweden: Kristianstads Boktryckeri.
- Ronthy, M. (2013). *Ledarintelligens: Så utvecklar du din ledarintelligens med hjälp av själ, hjärta och hjärna*. Stockholm: Liber.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Skolverket. (2010). *Konkurrensen om eleverna. Kommunernas hantering av minskande gymnasiekullar och en växande skolmarknad*. Rapport 346. Hämtat 10/9 2014 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2394
- Skolverket. (2011). GY11. Hämtat 27/2 2014 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2448
- Socialdemokraterna. (2013). *Framtidens rektor – för höga resultat i en likvärdig skola*. Hämtat 27/2 2014 från http://www.socialdemokraterna.se/upload/Gruppledare/Ibrahim_baylan/131018%20Framtidens%20rektor.pdf
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Eds.) (1986). *What is intelligence?* Norwood, NJ: Ablex.
- Svensson, L. (2005). Arbetstagares lärandemiljöer i kunskapsintensiv innovativ verksamhet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3), 195–208.
- Tengblad, S. (2002). Time and space in managerial work. *Scandinavian Journal of Management*, 18(4), 543-565.
- Thång, P.-O. (2004). Perspektiv på arbetsintegrerat lärande. I: J. Theliander, K. Grundén, B. Mårdén, & P.-O. Thång (red.) (2004). *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 27/2 2014 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Yeo, K. R. (2009). *Liberating Murphy's Law: learning from change*. *Industrial and Commercial Training*, 41(2), 67-74.