Det goda skolledarskapet

Ledarskaps- och könsperspektiv i svensk grundskola vid 2000-talets början

Ulrika Björnsdotter
Det goda skolledarskapet

Ledarskaps- och könsperspektiv i svensk grundskola vid 2000-talets början

Ulrika Björnsdotter

Sammanfattning

I denna uppsats undersöks hur rektors ledarskap omtalas och gestaltas i svensk skola i början av 2000-talet, och hur detta ledarskap framstår i jämförelse med å ena sidan allmänt förekommande perspektiv och teorier inom området ledarskap och organisation, och å andra sidan diskurser angående kön, makt och ledarskap som framträdde under senare delen av 1900-talet. Utifrån fem doktorsavhandlingar angående svenskt skolledarskap, varav tre behandlar skolledarskap med beaktande av könsperspektiv och två behandlar skolledarskap utifrån könsneutrala rättssociologiska normperspektiv, har en bild av återkommande teman inom synen på ledarskap i svensk grundskola framskrivits med hjälp av abduktiv metod och ett kritiskt tolkande perspektiv. Slutsatsen är att könsdiskurser i hög grad tycks ha påverkat synen på ledarskap i svensk grundskola som helhet och att de också tycks resultera i skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorers sätt att bedriva ledarskap.

Nyckelord

Genus, könsroller, grundskolan, ledarskap, skolledning, skolledare, organisation, organisationskultur, Sverige
Innehåll

Inledning .................................................................................................................. 4

Uppsatsens syfte och frågeställning ................................................................. 5
  Problemformulering ......................................................................................... 5
  Syfte och frågeställning ................................................................................. 5
  Yrkesrelevans ................................................................................................. 6
  Avgränsning .................................................................................................. 6

Ansats och centrala begrepp .......................................................................... 7
  Kritiskt tolkande perspektiv ......................................................................... 7
  Centrala begrepp ........................................................................................... 7
    Diskurser och motdiskurser ....................................................................... 7
    Normer och normsystem ............................................................................ 8
    Kön respektive genus .................................................................................. 8

Bakgrund och tidigare forskning ................................................................. 9
  Rektors uppdrag och roll ............................................................................... 9
    Rektorer och skolledare ............................................................................ 9
    Rektors uppdrag ........................................................................................ 10
    Rektor och decentraliseringen av skolsystemet ....................................... 10
  Ökningen av andelen kvinnliga rektorer ..................................................... 11
  Teorier angående kvinnor, män och ledarskap .......................................... 12
    Mot en (återigen) tilltagande betoning av kvinnors särart ...................... 12
    Kulturell könskodning av fenomen och värden .................................... 13
    Olika ståndpunkter angående kvinnor och ledarskap ............................. 17
  Sammanfattning – teorier om kvinnligt ledarskap ...................................... 23

Ledarskap: grundperspektiv och nutida ideal .............................................. 23
  Struktur, människor, makt eller symbolvärden ......................................... 23
  Strukturelt perspektiv .................................................................................. 25
  Human Resource -perspektiv ....................................................................... 29
  Politiskt perspektiv ...................................................................................... 36
  Symboliskt perspektiv .................................................................................. 41

Fyra samordnings- och ledarskapsperspektiv .............................................. 45
Perspektiv, metod och material ........................................ 47
Kunskapsteoretiska grundperspektiv .................................. 47
Världens och människans natur ......................................... 47
Konstruktionism ................................................................ 48
Sociala fenomens verklighet .............................................. 48
Könperspektiv ................................................................. 48
Perspektiv på teori .......................................................... 49
Forskningsstrategi och analysprinciper ................................. 49
Kvalitativ forskningsstrategi .............................................. 50
Textstudie som metod ....................................................... 50
Förhållande till teori - Abduktion ..................................... 50
Hermeneutiskt-fenomenologiska tolkningsprinciper .............. 51
Kritiskt tolkande perspektiv ............................................. 52
Material ......................................................................... 52
Primärt material ............................................................. 52
Sekundärlitteratur ............................................................ 53
Genomförande och bearbetning ....................................... 54
Etiska överväganden ....................................................... 55
Resultat ........................................................................ 55
Inledning ........................................................................ 55
Grundprinciper för skolans organisering ............................... 56
Rektor som chef och ledare i verksamheten ......................... 56
   Rektor som chef .......................................................... 56
   Rektor som ledare ....................................................... 58
   Rektor som beslutsfattare ............................................ 62
Sammanfattning – Rektor som chef och ledare för verksamheten ......................................................... 65
Skolans beslutsprocesser .................................................. 67
Betoning av gemensam styrning av skolan ............................ 67
Olika typer av beslutsprocesser ......................................... 67
Olika syften med beslutsprocesserna .................................. 67
Motstånd mot fattade beslut ............................................. 68
Beslutsprocesser och kön ................................................ 68
Sammanfattning och analys – Skolans beslutsprocesser ........ 70
Arbets- och ansvarsfördelning ................................................................. 71
Frågan om delegering ........................................................................ 71
Könsaspekter på delegering ................................................................. 72
Sammanfattande analys – Arbets- och ansvarsfördelning.................... 74
Samordning – struktur vs relationer ..................................................... 75
Ledarskap med betoning av formell struktur och samordning.............. 76
Ledarskap med betoning på relationer och direkt kommunikation ...... 79
Kommunikation och kön ................................................................... 83
Sammanfattande analys – struktur vs relationer ................................ 84
En tillgänglig rektor i verksamhetens nav ........................................ 85
Den öppna dörren ............................................................................... 85
Den öppna dörrens konsekvenser ...................................................... 87
Rektors närvaro i verksamheten ........................................................ 88
Sammanfattning och analys: En tillgänglig rektor............................... 90
Sammanfattning och slutsats ............................................................... 92
Framträdande drag i synen på ett gott skolledarskap.......................... 92
Slutsats ............................................................................................. 95

**Diskussion** .................................................................................... 97
Resultatdiskussion ............................................................................ 97
Metoddiskussion ............................................................................... 98
Vidare forskning ................................................................................ 98

**Abstract** ....................................................................................... 99
**Bilagor** .......................................................................................... 100
**Referenser** .................................................................................. 105
Inledning

I den här uppsatsen vill jag med hjälp av tidigare forskning undersöka vilka typer av perspektiv på ledarskap och organisering som framstår som dominerande inom svenskt skolväsende i början av 2000-talet.

Frågeställningarna emanerar ur en kombination av observationer och intryck, dels från tidigare studier och dels från arbete i olika typer av organisationer. Utitfrån studier av idéhistoria har jag undrat i vilken grad direktdemokratiska och feministiskt särartspräglade idéer från 1970- och 80-talens alternativrörelser kan tänkas ha påverkat synen på organisering och ledning i skolan, och i vilken grad det i så fall kan sägas vara positivt i övergripande funktionellt hänseende.

Under 1990-talet kunde man iaktta hur idéer om mer kvinnliga former för ledarskap började spridas i ledaraskapssammanhang, i framställningar där man menade att kvinnor hade ett särskilt fördelaktigt i nyare tiders mer flexibla organisationsformer (jfr Yukl, 2012, s. 358ff). Vid samma tid omorganiserades den svenska skolan i mer decentraliserad och målstyrd riktning, samtidigt som antalet kvinnliga skolledare ökade dramatiskt (Davis & Johansson, 2005, s. 39; Söderberg Forslund, 2009, s. 110f). Tillsammans med tidens mer generella idéer om en särskild kvinnlig typ av ledarskap, bidrar ökningen av andelen kvinnliga skolledare till min undran över synen på ledarskap i skolan, eftersom den typiska alternativrörelseaktivisten var kvinna och anställd i offentlig verksamhet - inte sällan inom undervisnings- och barnomsorgssektorn (jfr Friberg & Galtung, 1984a, s. 364).

Slutligen har de makt- och normkritiska perspektiv jag funnit vara tongivande inom lärarutbildningen under den tid jag studerat till lärare bidragit till min undran över synen på ledarskap i skolans värld. Många av de alternativa och maktkritiska synsätten framstår som etiskt eftersträvansvärda, och har efter hand kommit att bidra till förändring av normbildningen i samhället i stort. Frågan är emellertid om de alternativa värderingarna och idealen är tillräckliga för framgångsrik organisering och samordning av verksamheter i större skala, och i sammanhang som präglas av olikheter vad gäller intressen, värderingar och maktförhållanden.

---

1 D v s de delar av kvinno-, freds- och miljörörelsen som eftersträvade en alternativ världsordning med ett mera decentraliserat, resursbevarande, ekologiskt hållbart och fredligt samhälle (Friberg & Galtung, 1984b, s. 258).
Uppsatsens syfte och frågeställning

Problemformulering

Med utgångspunkt i inledningens bild av vad vi kan kalla normativt kritiska och alternativa förhållningssätt till makt och styrning av verksamheter, kan en rad i sin tur kritiska frågor ställas i relation till en möjlig liknande bild av ledarskap i skolan.

Om det anses önskvärt att alla i demokratins namn skall vara delaktiga i eller rent av godkänna alla typer av beslut, hur stor del av de medverkandes tid är det rimligt att avsätta till detta och vilken detaljnivå bör det gemensamma konfererandet då ligga på i en större verksamhet? I vilken mån är det troligt att en radikal demokratisk ambition inom skolans kollegium nödvändigvis kommer eleverna till godo? Hur blir det om olika viljor motverkar en gemensam väg framåt? Om *makt* inte anses legitimt att utöva för dem som formellt sett är tilldelade ledarskapsmandat, eller kanske för någon alls, hur kan det tänkas påverka lärares och skolledares förmåga att fungera som ledare? Om inte lärare och skolledare framstår som ledare i skolan, vem kommer i praktiken att dominera och styra i skolan då? Om *kontroll* framstår som illegitimt, hur blir det då med uppföljning, kvalitetssäkring och utveckling av verksamheten? Om *struktur* och formell *styrning* generellt sett anses vara av ondo, hur ser förutsättningarna då ut för gemensamma verksamhetsprinciper och effektiv samordning?


Syfte och frågeställning

I det ovanstående har jag redogjort för några av de övergripande tankar och intryck som ligger till grund för arbetet här.

Jag ställer mig inte emot de alternativa organisationsvärderingarna per se, men menar att de förmodligen, i den mån de förekommer, inte oreflekterat bör ansas som enda eller högsta värden inom skolan av idag. Det kan hända att det vore mera funktionalt att försöka kombinera delar av olika samhälls- och organisationsperspektiv och fundera över deras relevans för skolan under olika förutsättningar och i olika situationer.

Syftet med detta är att undersöka hur ledarskap betraktas och gestaltas i svensk skola. Vad jag undrar över är eventuella övergripande och till synes dominerande tendenser. Självklart finns det variation inom området, men vanligt förekommande synsätt kan påverka hur ledarskap inom skolan bedrivs överlag, och därmed också tänkas påverka den svenska skolans olika typer av resultat överlag.
Min frågeställning kan delas upp i två huvudfrågor:

- Vilka från ledarskaps- och organisationsteori härstammande sätt att se på ledarskap verkar dominerar i skolan kring sekelskiftet 2000? Verkar vissa aspekter av ledarskap betonas och andra tonas ned? Hur ser balansen mellan dem i så fall ut?
- Kan man se samband eller likheter mellan idéer om en mer kvinnlig form av ledarskap och sätten att tala om och utöva ledarskap i svensk skola i början av 2000-talet?

Vad jag vill uppnå här är en genomlysning som kan bidra till diskussion av hur ledarskapet i skolan bör fungera för att på bästa sätt gynna uppnående av skolans mål med avseende på såväl kunskapsmål som skolans demokratiska uppdrag.

**Yrkesrelevans**

Mitt ämnesval har anknytning till funderingar kring skolans måluppfyllelse och alla elevers statuerade rätt till god och likvärdig utbildning – en fråga som berör lärare såväl som skolledare och andra intressenter när det gäller skolans verksamhet. Inte minst har den aktualiserats i och med senare års diskussioner kring svenska elevers sjunkande skolresultat (OECD, 2010; Örstadius, 2013). Debatten som följt i spåren av sjunkande skolresultat har i mångt och mycket fokuserat på lärares kompetens, och på lärarutbildningarnas kvalitet. För mig framstod det länge som egendomligt att inte skolans ledarskap omnämdes som ett minst lika möjligt problemområde. Trots att intresset för skolledarskap sägs ha ökat under senare år, diskuterades inte detta, tycktes det mig, alls på motsvarande sätt i vare sig media eller i olika typer av skolförening. I rapporter från OECD och Skolinspektionen kring 2010 betonas emellertid skolledarskapet som näst viktigaste faktor, liksom beroendeförhållandet mellan skolledarens och lärarnas arbete för skolans kvalitet och utveckling (Skolinspektionen, 2010, s. 11).

**Avgränsning**


---

2 Man kan diskutera huruvida målet om likvärdig utbildning överhuvudtaget är möjligt att nå, men jag har svårt att se hur ett övergivande av denna målsättning skulle gagna vare sig samhället eller eleverna.
Ansats och centrala begrepp

Kritiskt tolkande perspektiv

Ansatsen i det här arbetet är kvalitativ och tolkande. Jag vill undersöka mitt ämne genom att gå igenom resultat av tidigare forskning angående framträdande drag i synen på ledarskap i svensk grundskola och jämföra dem med att ena sidan återkommande perspektiv i teoribildningen på området ledarskap och organisation (även kallat management), och att andra sidan idéer inom feministisk forskning angående kvinnligt respektive manligt ledarskap.

Jag använder här ibland generaliserande formuleringar, till exempel talar jag i ovanstående stycke om ”synen” på ledarskap i skolan. Detta bör tolkas i idealtypisk bemärkelse, d v s som ett möjligt mönster av dominerande tendenser inom svensk grundskola i början av 2000-talet (i den mån man kan finna något sådant), inte som ett absolut mönster som kan sägas vara giltigt för varje skola. Olika sätt att tala om något liknande är att beskriva idéer om ledarskapet i skolan som en uppsättning normer som man finner styrande i skolvärlden, eller om diskurser som ger uttryck för och samtidigt styr tänkesätt och handlande. Bakom dessa olika sätt att beskriva sociala förhållanden ligger ofta, åtminstone i teorin, olika sätt att se på verklighetens och kunskapens natur. Här nöjer jag mig med att säga att jag ser vår sociala verklighet som i hög grad socialt konstruerad, samtidigt som jag menar att vår mänskliga delaktighet i en fysiskt manifesterad värld ”därute” gör att det föreligger faktorer (t ex. tid, rum, grundläggande drag i den mänskliga naturen på gruppnivå) som gör att vissa sätt att organisera den sociala världen tenderar att fungera bättre än andra. Detta innebär att jag inte ser sociala forhållanden som ett absolut mönster som kan sägas vara giltigt för varje skola, utan att det finns olika möjligheter att organisera den sociala verkligheten på olika sätt.

I båda fallen rör det sig om sätt att beskriva hur social samordning skapas och utvecklas. Kanske är det riktigaste att säga att det finns flera olika sätt att organisera den sociala verkligheten på olika sätt, och att dessa olika sätt är beroende av de olika förhållanden och omständigheter som pågår i ett visst samhälle eller organisation.

Centrala begrepp

Diskurser och motdiskurser

Begreppet diskurs återkommer emellanåt i den här genomgången, dels på grund av språket i några av de poststrukturalistiska inspirerade avhandlingar som ingår i studien, men också för att det är ett behövligt begrepp för att utrede och förklara hur socialt samordning skapas och fungerar i ett visst samhälle eller organisation. Diskurser är olika sätt att samordna människor och ideer i ett visst samhälle eller organisation, och de kan variera från en allmänhet till en specifik grupp eller organisation.


7
Diskurs anger hur innehållet avgränsas och vad som är möjligt – och lämpligt – att vid en viss tidpunkt säga om ett s.k. sakförhållande. Bakom detta sakförhållande finns en social kognition, en specifik konstruktion av en social praktik. (Selander och Leeuwen (1999), s 181, citerad i Franzén, 2006, s. 34).

Diskurser ger med andra ord uttryck för vad som anses lämpligt att tala om, på vilka sätt man bör göra det, och på vilka sätt man bör förhålla sig i olika situationer och sammanhang. Diskurser är alltid beroende av social kontext, och är enligt den poststrukturalistiska teoribildningen under ständig (re)konstruktion av dem som deltar i och är underkastade diskursen (Franzén, 2006, s. 34). En del teoretiker betonar diskursers styrende kraft, medan andra fäster större uppmärksamhet vid hur de kan förändras av de subjekt, d v s individer, som är aktiva inom dem (Söderberg Forslund, 2009, s. 34ff, 45). Begreppet subjektsposition kan användas för att beskriva hur personer, d v s subjekt, i olika situationer konstruerar och därmed positionerar sig själva och andra i förhållande till de diskurser de är delaktiga i (eller vilka “genomkorsar dem”) (Franzén, 2006, s. 42).

I ett visst socialt sammanhang förekommer inte sällan flera olika diskurser samtidigt, vilka kan komma att konkurrera om att få skapa gällande mening i olika konkreta situationer. Utifrån Foucault kan man tala om motdiskurser, som utmanar dominerande diskurser med motstående synsätt, eller underminerar dem genom att blanda ihop med element inom andra diskurser och på så sätt försvaga dem (Franzén, 2006, s. 35f). Samtidigt som diskurser i skolan konstrueras och upprätthålls lokalt, kan man anta att de är påverkade av olika sätt att tala om kön och skolledarskap i det omgivande samhället (Franzén, 2006, s. 119).

Studien här är inte diskursanalytiskt upplagd och genomförd, utan snarare kritiskt tolkande. Begreppen diskurs och konstruktion används omväxlande med begrepp som perspektiv, synsätt, uppfattning och liknande. I min studie är jag i första hand intresserad av vilka perspektiv och diskurser som framstår som dominerande när det gäller ledarskap i skolan, och huruvida de i så fall synes präglade av det sena 1900-talets könsdiskurser.

**Normer och normsystem**


**Kön respektive genus**

En delfråga i den här undersökningen rör huruvida idéer om särskilt kvinnliga kvaliteter och en särskilt kvinnlig form av ledarskap kan ha haft inverkan på synen på ledarskap i skolan. Beteckningen genus etablerades under 1980-talet för att beteckna socialt utvecklat kön till

Bakgrund och tidigare forskning

Jag söker i den här uppsatsen svar på frågor om huruvida, på vilka vis och i vilken grad föreställningar om kön och makt tycks inverka på dominerande sätt att se på och tala om ledarskap i skolan. I följande bakgrundsbeskrivning redogör jag för fakta och idéer på huvudsakligen tre områden: a) förutsättningar och förändringar när det gäller styrning och ledning av skolan mot slutet av 1900-talet, b) etablerade idéer (inom och utom forskningen) på området kön, ledarskap och organisering och c) etablerade grundperspektiv och ideal så som de framträder inom forskning om ledarskap i mer allmän bemärkelse.

När det gäller förutsättningarna för skolledarskap i början av 2000-talet redogör jag dels för rektors uppdrag enligt lagen, dels för skolans decentralisering och omorganisering från regel- till målstyrning under 1990-talet, dels för den stora ökningen av andelen kvinnliga rektorer under samma decennium, och dels för idéer angående skillnader mellan kvinnligt och manligt ledarskap som tilltog i spridning under samma tid.

Rektors uppdrag och roll

Rektorer och skolledare

Titeln rektor skall enligt gällande skollag användas för den som leder och samordnar arbetet vid en skolenhet inom grundskolan eller gymnasiet ("SFS 2010:800. Skollag," 2010, s. 2 kap, 9§). Titeln biträdande rektor får användas i skolan om det samtidigt inte ”råder några oklarheter om
vem som är rektor” (Skolinspektionen, 2012, s. 10). En term som kan omfatta både rektorer och biträrande rektorer är titeln skolledare. I de forskningsstudier som används i den här uppsatsen kan även biträrande rektorer ingå i beskrivningar av “rektorer”. I texten använder jag omväxlande titeln skolledare och rektor för att beteckna skolledande personer. Om det framgår av mitt material att ett uttalande rör en biträrande rektor använder jag den benämningen.

**Rektors uppdrag**


I Läroplanen från 1994, (Skolverket, 2006) anges rektors ansvar som pedagogisk ledare och chef för lärarna mera utförligt. Rektor har ansvar för skolans resultat, för att verksamheten rikta in mot de nationella målen och för att resultat följs upp i förhållande till såväl nationella mål som i förhållande till kommunens skolplan och en på skolan upprättad lokal arbetsplan (Skolverket, 2006, s. 16). I en mer detaljerad genomgång av rektors ansvarsområden anges särskilt studiernas och undervisningens anpassning till den enskilda elevens “behov och förutsättningar” (s. 16), tillsammans med utveckling av arbetsformer där aktivt elevinflytande gynnas (Skolverket, 2006, s. 16). Övriga ansvarsområden som i första hand rör det lokala arbetet på skolan är att se till att anställda får den kompetensutveckling som behövs och att lärare i olika kurser samverkar för att öka elevernas upplevelse av sammanhang i studierna (Skolverket, 2006, s. 17).

**Rektor och decentraliseringen av skolsystemet**

Under 1990-talet decentraliserades det svenska skolsystemet så att de i hög grad självstyrande kommunerna övertog ansvaret för att genomföra grundläggande utbildning. Samtidigt blev skolorna ansvariga för att upprätta en lokal skolplan för hur arbetet skulle gå till. För att säkra likvärdigheten i skolan samtidigt som mer frihet gavs på det lokala planet, upprättades ett nytt statligt styrsystem utgående från principen om målsättning, istället för statens tidigare mera stydliga regelstyrning (Lindensjö & Lundgren, 2000/2010, s. 104; Skolverket 2011a). Detta innebar ändrade förväntningar krav på rektorer. Istället för att som tidigare ha varit i första hand administrativ chef, med tydligt beskrivna riktlinjer från statens sida, förväntades rektor nu vara såväl pedagogisk ledare som administrativ chef med utgångspunkt i mera övergripande målformuleringar. Detta innebar att rektorer själva i högre grad behövde tolka hur uppdraget skulle utföras, samtidigt som de förväntades leda lärare i gemensamma tolkningsprocesser när det gällde målen i läro- och kursplanerna (Hallerström, 2006, s. 17ff, 38). Kraven på rektors

---

sociala ledarskap – innefattande bl.a. ansvar för psykosocial arbetsmiljö, personalvård och trivsel – har samtidigt ökat successivt (Skolverket, 2011a).

I samband med decentraliseringen av ansvaret för skolan ändrades skolorganisationen i många kommuner så att skolverksamhet, fritidsverksamhet och barnomsorg slogs samman och ställdes under en och samma ledning. Detta ökade kraven på intern ekonomisk prioritering, samtidigt som ekonomin som helhet stramades åt (Brüde Sundin, 2007, s. 15). Genomgående har rektorsrollen i det nya målstyrda systemet beskrivits som mer kompleks, och betydligt svårare att hantera, än det tidigare regelstyrda systemets rektorsroll. Arbetsuppgifterna blev mer mångfacetterade, administrationen mer komplicerad, rektor blev mer utsatt och det ställdes högre krav på förmåga att leda utvecklingsarbete (Brüde Sundin, 2007, s. 15ff; jfr Hallerström, 2006, s. 160). Utöver olika typer av krav från de statliga och kommunala uppdragsgivarnas håll, är rektor utsatt för förväntningar från lärare, föräldrar och andra berörda sida, vilket kommit olika författare att tala om att rektorer befinner sig en situation där de är utsatta för hög grad av konstrikt (Leo, 2010, s. 44). Samtidigt har andra forskare pekat på att det är mycket i skolledares arbete som framstår som sig likt sedan åtminstone 1960-talet (Brüde Sundin, 2007, s. 17; Hallerström, 2006, s. 32).

Ökningen av andelen kvinnliga rektorer


Davis och Olofsson (2005) pekar på att en stor del av ökningen av kvinnliga rektorer från slutet av 1990-talet var en följd av att man i kommunerna ofta lade förskola och skola under en och samma politiska nämnd, och att skolledare som tidigare ansvarat för en typ av verksamhet däremot beslöt att bli ansvariga för både förskola, skola och fritidsverksamhet (Davis & Johansson, 2005, s. 39; Rapp, Ståhlkrantz & Wargren, 2011, s. 16). I denna process blev en stor del av dessa personer ledare för både förskola och skola, vilka i princip alla var kvinnor (Söderberg Forslund, 2009, s. 120). Samtidigt som man annonserade ut lediga rektorsposter kändes man sig enligt Davis och

4 I Stockholms län gick utvecklingen betydligt snabbare än på andra håll, så att 41 % av rektorer var kvinnor 1990. Samtidigt kunde man konstatera att männen fyller karriärer snabbare än de manliga (Söderberg Forslund, 2009, s. 110f).
Olofsson förpliktigad att i första hand använda dem när en rektorsposition sedan blev legig (Davis & Johansson, 2005, s. 39). Nu ändrades också kraven för rektorstiteln så att det inte längre krävdes lärarutbildning eller tidigare professionell erfarenhet av administration och ledarskap för att vara ledare i skolan. Istället räckte det att man kunde visa på pedagogisk kompetens (Davis & Johansson, 2005, s. 39). I många kommuner gavs rektorstiteln till ledare i såväl förskola som grundskola, vilket ledde till en stor ökning av antalet rektorer (Rapp et al., 2011, s. 16).

Davis och Olofsson betonar att kvinnor med bakgrund i barnomsorgen generellt sett haft goda ledarkvalifikationer och också har visat sig vara goda skolledare (Davis & Johansson, 2005, s. 39). Söderberg Forslund lyfter å sin sida fram att de samtidigt ofta upplevde ifrågasättande som rektorer i grundskolan, och fick svårt med trovärdigheten som pedagogiska ledare där (jfr Rapp et al., 2011, s. 21; Söderberg Forslund, 2009, s. 120). En bidragande orsak här tycks ha varit att olika typer av uppdragsfokus och ledningsformer som präglat förskola respektive skola sedan de första barnkrubbornas etablering vid mitten av 1800-talet (Brüde Sundin, 2007, s. 12ff; Rapp et al., 2011, s. 17ff). Därtill har många författare funnit att olika förväntningar på kvinnor respektive män bidrar till hur och i vilken grad de uppfattas som ledare (Brüde Sundin, 2007, s. 204ff; Söderberg Forslund, 2009, s. 24ff).

Sammanfattningsvis ser vi i det ovanstående att det samtidigt med skolsystemets strukturella förändring skett en förändring i könsrepresentation när det gäller skolans ledarskap, och att förutsättningarna för rektors ledarskap förändrades samtidigt som man tycks ha ställt förhoppningar till kvinnors särskilda ledningsförmåga.

**Teorier angående kvinnor, män och ledarskap**

**Mot en (återigen) tilltagande betoning av kvinnors särart**

Forskning om kvinnor och ledarskap har förekommit i sedan 1970-talet. Till en början behandlades frågan som en fråga om lika möjligheter och jämställdhet mellan kvinnor och män - man utgick från en idé om likhet mellan könen, och fokuserade på frågor rörande skillnader i kvantitativ representation i olika sammanhang (Söderberg Forslund, 2009, s. 84ff). Av strategiska och politisk-ideologiska skäl ville man visa att kvinnor var lika bra som män på att leda på traditionellt vis. Samtidigt noterade feministiska forskare att kvaliteter som kvinnor i högre grad tenderade att tillföra i organisationer kom bort i hantering och därmed inte räknades. Denna typ av observation utgjorde början på en alltmer särartsinriktad forskning kring kön och ledarskap mot slutet av 1900-talet, såväl i Sverige som internationellt. Målet blev nu, med Söderberg Forslunds ord, att ”dokumentera en specifikt kvinnlig organisations- och ledarskapskultur” (s. 94). Detta innebar enligt Söderberg Forslund en utveckling i dikotomisk riktning, så att det kvinnliga alltmer kom att ställas i radikal motsättning till det manliga

---

5 I den nya skollagen från 2010 (SFS 2010:800) förtydligades åter skillnaden mellan skolledare och ledare för förskola så, att en ledare för skolan kallas rektor, medan en ledare för förskoleverksamhet kallas förskolechef. Samtidigt inlemmades förskolan formalist i skolväsendet, istället för att som tidigare tillhörande socialtjänstens område (Rapp et al., 2011, s. 17, 23).
(Söderberg Forslund, 2009, s. 94ff). Även Collard och Reynolds (2005) menar att tidiga diskurser inom den kvinnodominerade genusforskningen dominerades av fast kategoriserande ("essentiella") perspektiv där män och kvinnor framställs som radikalt olika med avseende på de egenskaper som räknats upp. Forskning och teoribildning inom såväl kritisk teoretisk som postmodern tradition kom enligt Collard och Reynolds att bygga på dessa synsätt (Collard & Reynolds, 2005a, s. 197).

Kulturell könskodning av fenomen och värden


Även i de mer allmänkulturella sammanhangen tenderar skillnaderna mellan det manliga och kvinnliga att betraktas dikotomiskt. Alvesson och Billing härleder de generaliserade skillnader som utpekas mellan kvinnor och män till respektive köns traditionella arbetsområden, och de egenskaper och förmågor som förknippats med dem. Historiskt sett har den manliga sidan av förmågor och kvaliteter vanligen privilegierats kulturellt, medan vi i de nya teorierna om kvinnligt ledarskap kan se en omvänd värdering (Alvesson & Billing, 2011, s. 79f; Yukl, 2012, s. 357f).

Begrepp för det socialt könskonstruerade

Begreppen maskulin respektive feminin kan med fördel användas för att underlätta isärhållande av biologiskt kön och socialt genererade uppfattningar och associationer angående män och kvinnor. I och med abstraktionen från den biologiska kroppen kan de också lättare användas för att markera kulturell könsbestämning av mer abstrakta fenomen på olika sociala och samhälleliga nivåer – från övergripande sammanhang och organisationer ned till ”känslor, tankar, värderingar och självuppfattningar” på individnivå (Alvesson & Billing, 2011, s. 108). I den här uppsatsen använder jag, som tidigare nämnts, emellertid ofta termerna ”manligt” och ”kvinnligt” (med eller utan citationstecken) synonymt med ”maskulint” respektive ”feminint”,

6 I Sverige bidrog enligt en avhandling av Morhed (1993) kvinnovetenskapens radikala inriktning till en dikotomisk utveckling när det gäller synen på manligt respektive kvinnligt ledarskap. Man sökte här en befrielse från den manliga mättstocken på olika områden och begärde att social reproduktion och traditionella kvinnliga förmågor skulle värdesätta lika mycket som ”den traditionella manligheten och männens verksamhet ” (Hollter 1992, s. 99 citerad i Söderberg Forslund, 2009, s. 96).
delvis för att jag upplever att de mer vardagliga beteckningarna har större potential att generera igenkännande (eller andra reaktioner) hos läsaren, än de mer abstrakta benämningarna.\footnote{Några fler typer av könsidentifikationer än man respektive kvinna behandlas inte i den här uppsatsen eftersom det inte finns någon motsvarande referenspunkt, eller referenspunkter, i mitt material. Det avgörande och intressanta för mig här är inte heller den biologiska könstillhörigheten.}


En särskild observation som vi bör hålla i minnet här är att man enligt Alvesson och Billing (2011) inom genusforskningen ägnat sig mycket åt att undersöka kvinnor i ledningsposition – deras ”situation, erfarenheter och röster” (s. 137) medan man brytt sig förhållandevise lite om verkliga män och deras situation, erfarenhet och upplevelser, för att istället jämföra med idéer om det manliga:

Det finns en tendens att i genusforskningen att lyssna på kvinnorna i organisationer och inte på männen och därigenom försöka visa ut ur männen genom att se in deras marknadsförande, begränsande och diskriminerande idéer och diskurser som typiskt betecknas som maskulina. Denna tendens speglar idén att kvinnor är förekommande som män (…) om de inte handlar som förrådare åtminstone gynnas av etablerade konstruktioner av organisationer så att de får makt, rikedom och status. (Alvesson & Billing, 2011, s. 139)

En effekt av ovan beskrivna forskningsprioriteringar kan tänkas vara en mer schablonartad och mindre välvillig beskrivning av män och deras bevekelsegrunder, medan kvinnor får möjlighet att ge en mer nyanserad, och kanske också mer historiskt uppdaterad, bild av sig själva.\footnote{Som en möjlig förklaring till att det inte hörs fler manliga kritiska röster vare sig inom forskningen eller när det gäller möjlig diskriminering mot män i arbetslivet, framför Alvesson och Billing den kulturellt etablerade normen att män inte bör visa svaghet och därför kan vara mindre benägna att ”definiera eller framställa sig själva som offer” (Alvesson & Billing, 2011, s. 138).}

**Föreställningar om det manliga respektive kvinnliga**

Enligt Alvesson och Billing (2011) tycks många av de i nutiden vanligt förekommande föreställningarna om maskulint respektive feminint härröra från det tidigare av handel och industri dominerade samhället, där män arbetade i verksamheter utanför hemmet, medan kvinnor i första hand hade rollen som moder i den privata familjesfären.\footnote{Tilläggas kan att den här typen av idéer och ideal härstammar från den borgerliga familjens ordning där kvinnan var försörd av mannen, och där moderlighet och omsorg om man och barn sågs som kvinnans främsta uppgifter. Idéerna spreds i samband med industrialiseringen från och} Detta kan ha bidragit
till att ”[s]trukturer, processer och praktiker i organisations- och yrkessammanhang” (s. 111) oftare betraktas som kulturellt maskulina än som feminina. Det kvinnliga associeras på motsvarande sätt oftare med processer och praktiker associerade med rollen som moder i den privata familjesfären och med dess värden av omsorg, fostran och hushållsarbete (Jfr 2011, s. 82ff).

Till de begrepp, faktorer och egenskaper som olika författare i litteratur om ledarskap och kön funnit vara mestadels kulturellt maskulint definierade hör (jfr bilaga 1-2):

- objektivitet, det opersonliga, det härda, struktur, analys, rationalism, reductionism, materialism, det kvantitativa, det instrumentella, uppgiftsorientering, kontroll, auktoritet, utåtriktning, tydlighet, handlingskraft, självständighet, oberoende, självhävdelse, formaliserade relationer, konkurrens, och distans (Alvesson & Billing, 2011, s. 112; Collard, 2005, s. 19; Collard & Reynolds, 2005a, s. 197ff).

Till de begrepp som i olika sammanhang istället associerats med det feminina, och ofta ställts som motsats eller motpol till det maskulina, hör:

- subjektivitet, det personliga, det mjuka, känslor och känslighet, empati, kreativitet, fantasi, medvetenhet om mönster och sammanhang, intuition, syntes, omsorg, relationsorientering, accepterande, mottaglighet, beroende, ömsesidighet, tolerant, informella relationer, samarbete och närhet (Alvesson & Billing, 2011, s. 112; Collard, 2005, s. 19; Collard & Reynolds, 2005a, s. 197ff).

Vi har tidigare sett att de feminint respektive maskulint definierade värdena tycks härstamma från olika samhälls- och verksamhetssfärer. Vid närmare påseende tycks begreppen och de typiskt tillskrivna egenskaperna och förmågorna inbjuda till vidare kategorisering. En tematiserad indelning av begreppen som kan fungera för analys av ledarskap och organisering av verksamheter kan vara: fokus för uppmärksamheten, typ av kunskapsintresse, sätt att förhålla sig till omgivningen och principer för organisering. En sådan tematiserad tolkning av ovan nämnda könsassocierade egenskaper kan se ut som i tabell 1 på nästa sida.

med mitten 1700-talet, inte minst av Rousseau, och blev dominerande under 1800-talet (Ambjörnsson, 1978, s. 51).
Tabell 1 Dimensioner i kulturella föreställningar om manligt respektive kvinnligt

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension/tema</th>
<th>Maskulin pol</th>
<th>Feminin pol</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kunskapsintresse och intressesfär</td>
<td>Det objektiiva och opersonliga, yttre och generellt sett gällande; det fastställbara och i detalj beskrivbara (reduktionism), regelmässiga, kvantifierbara, kontrollerbara, analytiskt strukturerade och abstraherbara.</td>
<td>Det subjektiva och personliga, det individuellt upplevda och erfarna, tolkade och uttryckta; känslor och mellanmänskliga relationer, sammanhang och mönster i ett nära sammanhang.</td>
</tr>
<tr>
<td>Förhållningssätt i relation till omgivningen</td>
<td>Verksamhetsbehov; Yrkeslivet.</td>
<td>Mänskliga behov; Familjesfären.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Auktoritet, utåtriktning, tydlighet, handlingskraft, självständighet, oberoende, självhåvdelse, formaliserade relationer, styrning och kontroll, konkurrens, och distans</td>
<td>Accepterande, mottaglighet, tolerans, beroende, ömsesidighet, informella relationer, samarbete icke-konkurrens och närhet</td>
</tr>
<tr>
<td>Organiseringsprincip</td>
<td>Instrumentell: hierarki, styrning, struktur</td>
<td>Gemenskap: ömsesidighet, kommunikation</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Individuell positionsmakt, individuella beslut</td>
<td>Gemensamma beslutsprocesser, gemensam makt.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Källa: (Alvesson & Billing, 2011, s. 112; Collard, 2005, s. 19; Collard & Reynolds, 2005a, s. 197ff).

I det ovanstående ser vi exempel på principer, företeelser och egenskaper som i den västerländska kultursfären ofta betraktats som manliga respektive kvinnliga. I det följande kan vi se exempel på hur det maskulina respektive feminina också kan associeras till olika former för organisering av arbete.

Feminina respektive maskulina organisationsstereotyper

I litteraturen om kvinnligt respektive manligt ledarskap förekommer också vad som enligt Alvesson och Billing framträder som "könstereotypa organisatoriska arketyper" (s.112). De feminint präglade organisationerna beskriver då som mera platta, och inriktade på relationer och behov:

Feminina organisationer är platta (strukturerade som nätverk eller cirklar), tonar ner regler och normer, uppmärksammar och reagerar på andras behov och ger uttryck för relationella orienteringar. (Alvesson & Billing, 2011, s. 112)

De maskulint formade organisationerna är istället mer hierarkiska och regelstyrda och instrumentellt inriktade:
Maskulina organisationer är mer hierarkiska, förlitar sig på opersonliga regler och normer, anammar en instrumentell inriktning och betraktar medlemmarna som medel eller resurser för måluppfyllelsen (Alvesson & Billing, 2011, s. 112).

Med den typ av konstruktivistiska och organisationskulturella perspektiv Alvesson och Billing (2011) anlägger, bidrar föreställningar om det manliga respektive kvinnliga till hur organisationer utformas och fungerar och till hur deras arbetsplatskulturer utvecklas med avseende på bland annat ”rationalitet, mål, värderingar [och] ledarskap” (s. 172).  

**Olika ståndpunkter angående kvinnor och ledarskap**


**Figur 2: Olika sätt att närma sig en förståelse av kvinnor och ledarskap**

![Diagram](image)

*Källa: Alvesson och Billing (2011, s. 255)*

---


**Idéer om kvinnors särskilda bidrag**


- mindre individualistiska, och mer relationellt inriktade förhållningssätt där man söker agera med hela gemenskapens behov i åtanke.
- mindre hierarkisk struktur, och en mer personorienterad och demokratisk ledarstil.


13 Här drevs den här ståndpunkten enligt Alvesson och Billing i början av 1990-talet, men de menar att det fortfarande finns kvar ”om än inte i så hyllande ordalag” (Alvesson & Billing, 2011, s. 244, citat Calás och Smirchich 2006, s 299). Yukl kallar den här typen av antaganden för ”teorin om kvinnliga fördelar” (s. 359) och talar om detta område som omgärdat av kontrovers (Yukl, 2012, s. 358).


15 Yukl noterar att de i forskningen konstaterade skillnaderna är små, samtidigt som det föreligger många oklarheter när det gäller såväl definitionerna av kön som i vilken mån olika typer av kontextuella faktorer – som typ av organisation, ledningsnivå, funktion och tid på en viss tjänst – kan ha inverkat på resultaten (Yukl, 2012, s. 358ff).
• bättre förutsättningar för samarbete, genom större vana att kommunicera, visa omsorg och agera stödjande och hjälpende i förhållande till andra.
• ett mer flexibelt, kreativt och produktivt arbetsklimat, till följd av högre grad av empati, användande av intuition och bättre förmåga att mobilisera mänskliga resurser.
• större beredskap att erkänna sårbarhet, självtvivel och egna brister, vilket å ena sidan anses kunna medföra lägre självförtroende, men å andra sidan kunna leda till reflektion och handlingar som främjar lärande, samarbete och utveckling av verksamheter.  
• ett mer ”sammanbindande” ledarskap där delat ansvar och nätverkande är centrala principer och människor uppmuntras att ta kontakt med och hjälpa varandra uppnå olika typer av mål.
• mer stödjande, belönande, tillitsskapande och inspirerande ledarbeteenden, och lägre grad av mindre engagerade ledarstilar som laissez faire (”låt-gå”), och passivt avvikelsebaserat (d v s i efterhand gränsmarkerande) ledarskap.

Liknande bilder av kvinnors särskilda ledaregenskaper har enligt Collard och Reynolds (2005) spridits i vidare cirkler via bland annat bokförlag, konsultbolag och universitetskurser (Collard & Reynolds, 2005a, s. 195ff).


**De alternativa värdenas ståndpunkt**


Inom det alternativa perspektivet menar man att män och kvinnor socialiserats till att leva i helt olika världar och därför kommit att omfatta helt olika typer av rationaliteter: ”en feminin och en maskulin, en intuitiv-kollektiv och en logisk-instrumentell” (Alvesson & Billing, 2011, s. 248).

---

16 I tidigare forskning, från 1970-talet och framåt, har konstaterats att kvinnor haft en större tendens till självkritik och ett lägre självförtroende när det gäller sin prestationsförmåga än män. Detta leder till slutsatsen att kvinnor är i större behov av uppmuntran än män för att våga ta ledningsuppdrag (Söderberg Forslund, 2009, s. 87f).


Alvesson och Billing (2011) pekar på att en radikal feministisk ståndpunkt lika gärna kan innebära ett ifrågasättande av ledarskap som fenomen, som att främja en särskild kvinnlig version av det. Ur en radikal feministisk ståndpunkt framstår det inte som självklart att en ledare behövs, i meningen någon som ”definierar situationers innebörd, visar andra människor hur man kan tackla problem och få dem att vilja vad ledaren vill (motiverar dem)” (Stivers, 1993 s. 132,


**Sammanställning över ”manliga” respektive ”kvinnliga” ledningsprinciper**


**Tabell 2: Manligt respektive kvinnligt definierade ledningsprinciper inom genusforskningen**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tema</th>
<th>”Manligt”</th>
<th>”Kvinnligt bidrag”</th>
<th>”Kvinnligt alternativ”</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Instrumentella värden: Produktivitet, tillväxt, konkurrens, vinst.</td>
<td></td>
<td>Relationella och värden: Omsorg, omvårdnad, tjänande, det ömsesidiga och kollektiva.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Det logiskt rationella, kontroll av människor och natur.</td>
<td></td>
<td>Det emotionella, intuitiva, oförutsägbara och kreativa.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Förmekande av sårbarhet.</td>
<td></td>
<td>Erkännande av sårbarhet.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

17 Alvesson och Billing (2011, s. 254) lyfter fram P.Y. Martin som exempel på författare som kombinerar argument från de två ståndpunkterna och därmed argumenterar från en position någonstans mitt emellan dem.
<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tema</strong></th>
<th><strong>&quot;Manligt&quot;</strong></th>
<th><strong>&quot;Kvinnligt bidrag&quot;</strong></th>
<th><strong>&quot;Kvinnligt alternativ&quot;</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Organisering</strong></td>
<td>Hierarkisk struktur, system, styrning, formella regler och normer, kontroll.</td>
<td>Plan organisation, nätverk, cirkelform, nedtoning av regler och normer, bättre kommunikation.</td>
<td>Decentralisering, jämlighet, personliga relationer, &quot;ansikte mot ansikte&quot;.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>System,</strong></td>
<td><strong>Positions</strong></td>
<td><strong>Planorganisation</strong></td>
<td><strong>Decentralisering, jämlighet, personliga relationer, &quot;ansikte mot ansikte&quot;.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Styrning</strong></td>
<td><strong>Samarbete och flexibilitet.</strong></td>
<td><strong>Relationsorientering och uppmärksamhet på medarbetares behov.</strong></td>
<td><strong>Öppenhet, ömsesidighet, oförutsägbarhet, kreativitet.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Formella regler och normer,</strong></td>
<td><strong>Kommunikation, omsorg, empati, intuition, tillitsskapande, inspiration.</strong></td>
<td><strong>Kommunikation, omsorg, empati, intuition, tillitsskapande, inspiration.</strong></td>
<td><strong>Gemensam ledningsförmåga utifrån ömsesidighet i relationer, öppenhet och direkt kommunikation.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kontroll.</strong></td>
<td><strong>&quot;Lagring&quot; av information och färdigheter.</strong></td>
<td><strong>&quot;Delning&quot; av information och färdigheter.</strong></td>
<td><strong>&quot;Delning&quot; av information och färdigheter.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Enskilda lederbeslut</strong></td>
<td><strong>Mer relationell makt. Förmåga och möjlighet att agera med hela gemenskapens behov i åtanke.</strong></td>
<td><strong>Gemensam makt, sprungen ur ömsesidiga relationer.</strong></td>
<td><strong>Gemensam makt, sprungen ur ömsesidiga relationer.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>basera</strong></td>
<td><strong>Personlighetst och kontroll.</strong></td>
<td><strong>Mer relationell makt. Förmåga och möjlighet att agera med hela gemenskapens behov i åtanke.</strong></td>
<td><strong>Gemensam makt, sprungen ur ömsesidiga relationer.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Individualistisk makt.</strong></td>
<td><strong>Personlighetst och kontroll.</strong></td>
<td><strong>Mer relationell makt. Förmåga och möjlighet att agera med hela gemenskapens behov i åtanke.</strong></td>
<td><strong>Gemensam makt, sprungen ur ömsesidiga relationer.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Personlig dominans och kontroll.</strong></td>
<td><strong>Personlighetst och kontroll.</strong></td>
<td><strong>Mer relationell makt. Förmåga och möjlighet att agera med hela gemenskapens behov i åtanke.</strong></td>
<td><strong>Gemensam makt, sprungen ur ömsesidiga relationer.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ledningsförmågor</strong></td>
<td><strong>Teknisk rationalitet, autonomi, aggressivitet, tävlingsinriktning, hårdhet, rättvisa. Mindre av de kvinnliga förmågorna.</strong></td>
<td><strong>Kommunikation, omsorg, empati, intuition, tillitsskapande, inspiration.</strong></td>
<td><strong>Gemensam ledningsförmåga utifrån ömsesidighet i relationer, öppenhet och direkt kommunikation.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hierarkisk, styrande lederstil.</strong></td>
<td><strong>Personorienterad och demokratisk lederstil.</strong></td>
<td><strong>Personorienterad och demokratisk lederstil.</strong></td>
<td><strong>Ömsesidig, relaterande, öppen, direktdemokrati-rande.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mindre av individualiserad hänsyn och stödjande och utvecklande förhållningssätt.</strong></td>
<td><strong>Mer inspiration, skapande av tillit och förtroende.</strong></td>
<td><strong>Mer inspiration, skapande av tillit och förtroende.</strong></td>
<td><strong>Ömsesidig, relaterande, öppen, direktdemokrati-rande.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mer laissez-faire och passivt avvikelsebaserat lederstil.</strong></td>
<td><strong>Mer stöd, uppmuntran och utveckling av medarbetare.</strong></td>
<td><strong>Mer stöd, uppmuntran och utveckling av medarbetare.</strong></td>
<td><strong>Ömsesidig, relaterande, öppen, direktdemokrati-rande.</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Källa:** Alvesson och Billing (2011, s. 112, 242-253), Yukl (Yukl, 2012, s. 358ff)
Sammanfattning – teorier om kvinnligt ledarskap

I det ovanstående har jag redogjort för idéer där mäns och kvinnors inställning och förmågor när det gäller ledarskap och organisering av arbete framställs som i grunden olika. Utifrån det menar en del att kvinnors särskilda typer av förmågor, värderingar och sätt att vara kan utgöra ett värdefullt bidrag i organisationer som av hävd präglats av mer traditionellt manliga värden. En del menar också att man kan tala om en särskild kvinnlig fördel när det gäller ledarskap i nya och mer flexibla organisationer. En alternativ ståndpunkt utgår från ståndpunktsfeministiska synsätt, där man menar att kvinnor representerar värden som är radikalt olika de traditionellt sett manliga. Här menar man att kvinnor i ledarposition bör verka för att alternativa kvinnliga värden etableras som centra in organisationer och samhällsliv. Kvinnors förhållningssätt framställs då som präglade av värdena omsorg, ömsesidighet, jämbördighet och flexibilitet, medan mäns förhållningssätt beskrivs i termen av instrumentell inställning till andra människor och till naturen, av strävan efter att dominerar andra och av fast, hierarkisk organiserings.

I det följande kommer jag att presentera några vanligt återkommande grundperspektiv och ideal inom området ledarskap i mer allmän och könsneutral bemärkelse, och relatera ovan beskrivna typer av könskodade idéer om egenskaper, förhållningssätt, organisation och ledarskap till dem.

Ledarskap: grundperspektiv och nutida ideal

I det här avsnittet går jag med utgångspunkt i Bolman och Deal (2013) igenom några olika typer av återkommande grundperspektiv när det gäller ledarskap och organisering, och jämför dem med å ena sidan några i samtiden populära modeller för ledarskap och å andra sidan de ovan beskrivna idéerna och ståndpunkterna angående manligt respektive kvinnligt ledarskap. Syftet är att kunna urskilja i vilken mån idéerna om ett bättre kvinnligt ledarskap skiljer sig från eller sammanfaller med perspektiv inom mer könsneutral forskning om ledarskap och organisering, respektive hur de förhåller sig till några sentida och bland praktiker inflytelserika konceptuella modeller för ledarskap.

Struktur, människor, makt eller symbolvärden

Bolman och Deal (2013) menar att man kan tala om fyra olika typer av konceptuella perspektiv, kognitiva ramverk eller ”mentala modeller” (s. 10) som under det senaste dryga århundradet kommit att dominera när det gäller såväl akademikers som praktikers sätt att tänka kring och göra bedömningar av verksamheter. Organisationer framstår på olika sätt beroende på med vilka ”glasögon” man betraktar dem. Med ett strukturellt perspektiv ligger fokus på uppgift och struktur, i human relations (HR)-perspektivet betonas människors behov, förmågor och relationer, inom det politiska perspektivet ser man i första hand maktrelationer och maktutövande och i det symboliska perspektivet betonas gemensamma värderingar och en gemensam vision för arbetet mot gemensamma mål (Bolman & Deal, 2013, s. 10f, 14ff). Bolman och Deal använder olika metaforer för att fanga centrala aspekter av de olika perspektiven. Det strukturella perspektivet associeras med fabrik och maskin, HR-perspektivet med familj, det politiska perspektivet med djungel och det symboliska perspektivet med metaforer som karneval, tempel och teater (Bolman & Deal, 2013, s. 19).
De olika perspektiven sammanfattas av Bolman och Deal i följande uppställning:

Figur 2: Översikt över Bolman och Deals (2013) fyra perspektiv

Källa: Bolman och Deal (2013, s. 19)

Var för sig kan de fyra perspektiven/ramverken framstå som sammanhängande och logiska, men inget av dem täcker enligt Bolman och Deal in de många aspekter som kan behöva tas in beaktande för att förstå komplexa organisationer. Genom att bli bättre på att använda de olika perspektiven och växla mellan dem för att tolka vad som pågår i en organisation, menar Bolman och Deal att ledare kan utveckla sin förmåga att uppmärksamma och hantera olika typer av problem och utmaningar, och därigenom påverka effektiviteten i positiv riktning (Bolman & Deal, 2013, s. 10-22).

Nedan går jag igenom de typer av faktorer, värden och metoder för ledarskap och organisering som uppmärksammas inom Bolman och Deals olika kognitiva ramverk. Jag relaterar också några konceptuella idéer om ledarskap som slagit igenom och fått stor spridning sedan början av 1980-talet till de olika perspektivens fokus, värden och föreslagna metoder. I första hand gäller detta idéer om transformativt ledarskap (ställt i motsättning till transaktionellt ledarskap), postmodern ledarskap och postheroiskt ledarskap. Slutligen relaterar jag också Bolman och Deals perspektiv till de ovan beskrivna idéerna om manligt respektive kvinnligt ledarskap.

Underteman i beskrivningen av Bolman och Deals perspektiv/kognitiva ramverk blir här:

- Centrala antaganden, intressen och värden
- principer för organisering och samordning

---

18 Vikten av att inte låsa sig vid ett eller bara ett par av perspektiven, har enligt Bolman och Deal (2013) med det att göra, att organisationer i första hand är att betrakta som komplexa, överraskande, bedrägliga och ofta motsägelsefulla system (Bolman & Deal, 2013, s. 28ff).
• ledarens/chefens roll, egenskaper och stil
• konfliktsyn och konflikthantering
• Principer för verksamhetsutveckling

Huvudsakligen utgår jag när det gäller beskrivningen av de olika kognitiva ramverken från Bolman och Deal (2013), men tar mig friheten att lyfta in beskrivningar och begrepp från övrig ledarskapslitteratur i de fall jag tycker att det förtydligar ett tema eller berikar bilden. Jag jämför också med konceptuella ledarskapsidéer och begrepp som cirkulerat sedan slutet av 1900-talet.

För vardera av Bolmans och Deals kognitiva ramverk lägger jag till avsnitt där jag analyserar hur de förhåller sig till de stereotypa bilderna av kvinnligt respektive manligt ledarskap. Här kan jag också jämföra med värden som framstår som mer generellt kulturellt associerade med det ena eller andra könet (Tabell 1).

**Strukturellt perspektiv**

**Centrala antaganden, intressen och värden**

Det strukturella perspektivet är enligt Bolman och Deal främst inspirerat av sociologi, nationalekonomi och organisationer- och ledarskapsforskning. Organisationsteoretiskt stammar det dels från Fredrick W Taylors idéer angående ”scientific management” (med centraliserad funktionell planering och specialiserad arbetsdelning för att öka effektiviteten) och dels från Max Webers modell med strikt organisering utifrån regelverk och formella meriter som ett alternativ till enväldiga chefers (patriarkers) nyckfulla styre (Bolman & Deal, 2013, s. 45f; Jfr Strannegård & Eriksson-Zetterquist, 2011, s. 21f).

Organisationer anses utifrån ett strukturellt perspektiv i första hand existera för att uppnå fastställda mål och syften genom att utföra en särskild uppgift. Aspekter som kan definieras i termer av en verksamhets formella upphyggnad och samordning betonas: målsättning, organisationsform, planering, teknologi-produktionsmetoder, formella rollbeskrivningar och relationer och organiserad koordinering (Bolman & Deal, 2013, s. 15f, 45).

Bolman och Deal konstaterar att begreppet ”struktur” ofta kommit att associeras med ”rigid” struktur, men beroende på verksamhet kan en fungerande struktur vara mer eller mindre fast eller löst sammansatt, med lägre eller högre grad av vertikal samordning respektive lateral samordning (Bolman & Deal, 2013, s. 48-58). Ett sammanfattande sätt att tala om organisationers struktur i termer av löst/fast struktur respektive vertikal/ lateral samordning, är att beskriva dem som mer eller mindre mekanistiskt respektive organiskt strukturerade. Mekanistiskt utformade organisationer har beskrivits som formaliserade och hierarkiska, medan organiska organisationsformer beskrivs som mer informellt och plant strukturerade (Clegg, Kornberger & Pitsis, 2010, s. 533).

---

19 Bolman och Deal använder begreppet ”social arkitektur” som samlingsbegrepp för de olika formella aspekterna av en verksamhet (Bolman & Deal, 2013, s. 66).

20 Dimensionen mekanistisk/organisk struktur har studerats och jämförts med hur olika typer av organisationer tenderar att utformas beroende på storlek och kostnadsstrategi, och beroende på förändringsen i deras omgivning (Clegg et al., 2010, s. 533f).
Samordning och organisering

För samordning och uppföljning av olika aktiviteter i en gemensam ansträngning fokuserar man med utgångspunkt i ett strukturellt perspektiv företrädesvis på tydlighet när det gäller målsättning, planering, ansvarsfördelning, beslutsordning, regler, policyer, procedurer, metoder (teknologi), samordningsformer och principer för uppföljning och mätning av resultat (Bolman & Deal, 2013, s. 15f, 45).

Ledarskap ses här som en specialiserad funktion, med uppgift att skapa tydlighet, förutsågbarhet, enhetlighet och pålitlighet när det gäller organisationen och dess resultalt (Bolman & Deal, 2013, s. 50). Det är ledningens uppgift att utforma en struktur med lagom grad av styrning respektive friare lateral samordning sett i relation till verksamhetens art, uppgift och mål (Bolman & Deal, 2013, s. 46ff, 86f). Delegering innebär i detta sammanhang att medarbetare eller grupper av medarbetare tilldelas mandat att utifrån vissa riktlinjer själva fatta beslut inom sina respektive ansvarsområden (Yukl, 2012, s. 133).

Brist på tillräckligt tydlig struktur anses utifrån ett strukturellt perspektiv leda till förvirring, frustration och konflikt och därmed en risk för sjunkande arbetsmoral och självtämlande (Bolman & Deal, 2013, s. 98, 325). Grupper och enheter kan samtidigt i olika grad ha frihet att utforma sitt arbete utan direkt styrning ovanifrån. En relativt ny idé inom området organisering (med ursprung i 1980-talets bilindustri) är principen att organisera verksamheter med hjälp av självstyrande team, d.v.s team som självständigt fördelar, styr, schemalägger, kontrollerar och följer upp sitt eget arbete. Oftast arbetar sådana team med utgångspunkt i centralt givna direktiv och befogenheter (Bolman & Deal, 2013, s. 109).

Ledarens/chefens roll, egenskaper och stil

Det framstår som tydligt att ledaren med utgångspunkt i Bolmans och Deals beskrivning av ett strukturellt perspektiv i första hand bör vara uppgifts- och resultatinriktad. Chefens och ledarens huvudsakliga roll är att fokusera på uppgift, fakta och logik. Detta hör samman med att de flesta problem anses ha sitt ursprung i strukturella fel, inte i faktorer som har mänskliga begränsningar eller riskförhållanden att göra (Bolman & Deal, 2013, s. 325). Till de mer strategiska ledaruppgifterna inom ett strukturellt perspektiv hör att tydliggöra mål, att se till verksamhetens struktur passar omgivningen och att utveckla ett tydligt system av roller och arbetsrelationer som passar för utförandet av verksamhetens uppgift (Bolman & Deal, 2013, s. 325).

Positionsmakt framstår som en förutsättning för ledarens inflytande inom det strukturella perspektivet, men en strukturellt inriktad ledare kan vara mer eller mindre direkt styrende och instruerande eller delegerande beroende på vad som framstår som mest effektivt och positivt för verksamhetens resultalt (Yukl, 2012, s. 133). En strukturellt inriktad ledare kan vidare tänkas vara antingen mera auktoritär och enskilt bestämmande, eller använda sig av metoder för deltagande, eller participativt, ledarskap i den mån det framstår som positivt för utförandet av verksamhetens uppgift och resultat i stort (jfr Yukl, 2012, s. 132, 145)

Hantering av konflikter

Enligt Bolman och Deal (2013) ses konflikter inom det strukturella perspektivet i första hand som hinder för effektiviteten och för ledarhetsutövande. Tydlig rollfördelning och fokus på

---

21 "Teknologi kan utifrån ett strukturellt perspektiv innebära såväl tekniska lösningar som produktionsmetoder i mer generell bemärkelse (Bolman & Deal, 2013, s. 62f)."
hur verksamhetens mål bäst uppnås tänks kunna fungera både förebyggande och som medel för hantering av konfliktsituationer (Bolman & Deal, 2013, s. 201, 308, 326f).

Utveckling av verksamheten

Utveckling framstår med utgångspunkt i ett strukturellt perspektiv som i första hand något som åstadkoms genom uppföljning av tidigare planering, mål och resultat, för att med utgångspunkt i dem förbättra strukturen, sätta nya mål och göra nya planer (Bolman & Deal, 2013, s. 53f, 69f).

Jämförelse med nutida konceptuella ledarskapsideal


Till följd av ökad konkurrens på världsmarknaderna och fick under 1980-talet olika typer av idéer kring ett s.k. *transformativt* inspirerande ledarskap med inriktning på förändring och ökad prestation avgörande genomslag.22 Det nya och förändringsinriktade transformativa ledarskapet ställdes emot ett mer traditionellt, förvaltande, avtalsbärande och strukturellt betonat *transaktionell* ledarskap, mer präglat av det strukturella perspektivets fokus och värden. I samma_veva började man formulera skillnader mellan begreppen *ledare* och *chef* (Bolman & Deal, 2013, s. 345; Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 17, 30ff; jfr Yukl, 2012, s. 2, 9ff). *Ledarskap* kom därmed att associeras med olika typer av *transformativt* ledarskap och beskrivs som framåtlyftande, innovativt, inspirerande, utmanande och meningsfullt. *Chefskap* associeras istället med *transaktionell* ledarskap där fokus ligger på sysslor som organisering och planering, tydliggörande av mål, framställande av policys, administration, budgetarbete och uppföljning av olika typer av resultat (Bolman & Deal, 2013, s. 345; Clegg et al., 2010, s. 142; Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 30f).


I Clegg et al.’s redogörelse för vad de utifrån Boje och Dennehy (1999) kallar *postmodernt ledarskap* ställs decentraliserade, teambaserade och flexibla organisationsformer med hög grad av inflytande och självständighet för de anställda – och med ledaren som servicegivare – i motsättning till såväl ett traditionellt, individbaserat patriarkalt ledarskap som till den

---

22 Inriktningen sägs ha sitt ursprung i att Burns (1978) myntade termen ”transformativt ledarskap för ett förändringsinriktat, visionärt och inspirerande ledarskap inställt på att förändra värderingar och företagskultur, och ställde det mot ett mera traditionellt ”transaktionellt” ledarskap, byggt på att anställda utför bestämda uppgifter i utbyte mot ersättning och fördelar av olika slag.
hierarkiska organisationens strukturella kontrollmekanismer (Clegg et al., 2010, s. 147f). Här
finns vissa strukturella aspekter kvar i beskrivningen av ledarskap (en ledare delegerar till och
servar team) samtidigt som betoningen av gemensamt meningssskapande, individernas
självständighet och arbete utan styrning ovanifrån som alternativ i förhållande till det
strukturella perspektivets typiska värden (Clegg et al., 2010, s. 147f) (Se bilaga 4-5).

Sedan 1990-talet har teorier där betydelsen av hierarkiskt positionsbestämt ledarskap ytterligare
tonas ned ökat i betydelse. Detta gäller bland annat s.k. distribuerat eller spritt ledarskap, där en
organisations ledarskap betraktas som resultatet av många medlemmars ledarskap i sina
respektive positioner, och teorier om relationellt och postheroiskt ledarskap där ledarskap ses
som resultatet av i första hand informella utbyten och relationer i verksamheten. Här tonas inte
bara betydelsen av positionsbestämt ledarskap ned, utan även det strukturella perspektivets mer
formella metoder för samordning och organisering. Vi återkommer till dessa former av
ledarskap i samband med Bolman och Deals övriga perspektiv.

Könskodning av strukturella värden, ledarskapstyper och organisationsformer

Många av de värden som enligt Alvesson och Billing (2011) av hävd betecknats som maskulina
känns igen som företrädesvis hemmahörande i ett strukturellt perspektiv. Hit hör objektivitet,
det opersonliga, struktur, analys, rationalism, reductionism, materialism, det kvantitativa, det
instrumentella, uppgiftsorientering, kontroll, positionsbaserad auktoritet och distans (i såväl
betydelsen upphöjd och avskild position som i abstraktion) (se bilaga 1-3). Överhuvudtaget har,
som vi tidigare sett, ”[s]trukturer, processer och praktiker i organisationens och
yrkessammanhang” oftare betraktas som kulturellt maskulina än som feminina (Alvesson och
Billing, 2011, s. 111).

Begreppen transaktionellt ledarskap och chefsskap framstår till följd av associationer med
strukturellt präglade värden som uppgiftsfokus, planering, administration, budgetarbete och
formella avtal som huvudsakligen maskulint associerade (Bolman & Deal, 2013, s. 343; Clegg
et al., 2010, s. 142; jfr Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 30f; Yukl, 2012, s. 9f).

Bolman och Deal (2013) noterar liksom Alvesson och Billing (2011) en stereotypisk association
till kön när det gäller olika typer av organisationsstrukturer, så att hierarkiska, mer tydligt
strukturerade organisationer betecknats som mera typiskt manliga, medan mer plana och
"organiskt" utformade organisationsformer betecknats som mer typiska för kvinnors sätt att
organisera arbete (Bolman & Deal, 2013, s. 83). En återkommande symbol för den maskulint
kodade typen av hierarkisk och toppstyrd organisationer är pyramid (jfr Boje & Dennehy,
1994/1999; Bolman & Deal, 2013, s. 41; Carlzon & Lagerström, 1985; Clegg et al., 2010, s.
148). Helgesen (1995) fann att kvinnliga chefer hon studerat strävade efter att skapa organiska,
upplanade och nätverksbaserade organisationsformer snarare än hierarkier med tydliga
komunikations- och beslutsvägar. Till följd av den mer organiska formen och de värdens hon
fann att de kvinnliga cheferna strävade efter att förverkliga, kallade Helgesen denna typ av
organisationsform för inkluderande väv. Inom den inkluderande väven låg fokus på "goda och
närande relationer", samtidigt som kommunikationen framstod som mer mångfaldig, öppen och
diffus än i traditionella, maskulint präglade organisationer (Bolman & Deal, 2013, s. 83, min
översättning). De kvinnliga cheferna betonade tillgänglighet och jämlighet i förhållande till de
anställda och placerade sig i centrum av organisationen snarare än i toppen, så att väven
konstruerades mer cirkulärt än hierarkiskt, d v s snarare inifrån och ut än uppifrån och ned. De
kvinnliga cheferna kämpade enligt Helgesen också ständigt med att inkludera andra i sitt
beslutsfattande (Bolman & Deal, 2013, s. 83). Den inkluderande väven framstår alternativ i förhållande till det strukturella perspektivets traditionella former för styrning och organisering. Vi återkommer till den i samband med Bolmans och Deals (2013) övriga perspektiv.


Sammanfattning – strukturellt perspektiv

Sammanfattningens handlar om att betrakta och analysera organisationen i termer av ansvarsfördelning och arbetsflöden för att på detta sätt komma fram till hur verksamheter bör organiseras för att nå sina mål. Vilken typ av struktur som bäst passar en organisation beror huvudsakligen på dess mål, strategier, teknologi, medarbetare och omgivning (Bolman & Deal, 2013, s. 67). Det krävs utifrån detta synsätt en noggrann analys för att komma fram till hur en organisation bäst skall samordna olika medarbetares insatser, och arbets- och ansvarsfördelningen bör sedan i möjligaste mån tydliggöras. Ledare bör vara uppgifts- och resultatfokuserade, analytiska och ha förmåga att skilja mellan det personliga och det formellt verksamhetsinriktade.


Human Resource -perspektiv

Centrala antaganden, intressen och värden

HR-perspektivet har sina rötter i psykologin och är utvecklat ur 1920-och 30-talens s.k. human relationsskola i USA, där man menade att samtidens produktionsprocesser – med långt driven specialisering och indelning av arbetet i enkla standardiserade arbetsmoment – ledde till såväl mänskligt lidande som till sänkt produktivitet. Skälet till detta var, menade man, att metoderna vilade på felaktiga och orealistiska föreställningar om människan, vilka innebar att man ignorerade såväl hennes behov som inneboende positiva drivkrafter. Istället för att försöka kontrollera och eliminera inverkan av mänskliga egenskaper och drivkrafter, menade man att dessa borde betraktas som en resurs, som kunde vara avgörande för ett företags vinst eller förlust (Bolman & Deal, 2013, s. 117; Strannegård & Eriksson-Zetterquist, 2011, s. 31ff).23

---

23 Som pionjärer inom Human Resource-perspektivet nämner Bolman och Deal Mary Parker Follet (1918) och Elton Mayo (1933, 1945) (Bolman & Deal, 2013, s. 117).
Till grund för teorier om hur man bäst kan ta vara på människors egenskaper och drivkrafter ligger teorier om människors motivation, vilka i sin tur är grundade i teorier om mänskliga behov. Människan anses behöva tillfredsställa såväl grundläggande behov av fysisk och mental trygghet och gemenskap som behov av erkännande och – det enligt många högsta och potentiellt mest utvecklande behovet – självförverkligande (Bolman & Deal, 2013, s. 120ff). Bilden av människans behov av erkännande och självförverkligande som starka drivkrafter framstår som grundläggande inom HR-perspektivet, även om man också kan betona att människors utvecklingsbehov framstår som olika starkt (Bolman & Deal, 2013, s. 152).

HR-perspektivet representerar en syn där man söker lösningar som kan tillfredsställa såväl organisationers krav på effektivitet som mänskliga behov. Till exempel ses arbete i liten grupp som en källa till socialt stöd för individerna samtidigt som behovet av övervakning anses kunna minska (Bolman & Deal, 2013, s. 151f). Många av de strukturella perspektivets aspekter av ordning och tydighet kvarstår i HR-perspektivet, samtidigt som verksamheter på det hela taget anses vara till för att tjäna övergripande mänskliga intressen och behov. Behovsrelationen mellan verksamheter och individer beskrivs som ömsesidig: organisationer behöver idéer, energi och talang, medan människor behöver löner, karriärer och möjligheter till erkännande och utveckling (Bolman & Deal, 2013, s. 117f). Ett grundläggande begrepp inom HR-perspektivet är passform, eller på engelska ”fit”, mellan parterna i denna relation. När passformen är god finner individer arbetet meningsfullt och dess villkor tillfredsställande, samtidigt som organisationen får tillgång till den talang och det engagemang den behöver (Bolman & Deal, 2013, s. 45). Till följd av dess fokus på mänskliga behov av trygghet, gemenskap och utveckling använder Bolman och Deal som vi sett familjen som metafor för HR-perspektivet syn på verksamheter (Bolman & Deal, 2013, s. 16).

Samordning och organisering

Som en av de viktigaste uppgifterna för en organisationsledning framstår ur ett HR-perspektiv att motivera, samordna och utveckla medarbetarna på ett sätt som på bästa sätt gynnar organisationens mål, samtidigt som man skapar förutsättningar för de anställda att uppleva engagemang och tillfredsställelse i arbete. När det gäller organisationen betonas att inte bara formella utan också informella relationer mellan medarbetare spelar stor roll. De informella relationerna kan emellertid bidra till såväl ökad som sänkt produktivitet, varför behovet av styrning fortfarande anses kvarstå (Bolman & Deal, 2013, s. 174ff; Strannegård & Eriksson-Zetterquist, 2011, s. 31ff). Eftersom det utifrån ett HR-perspektiv inte framstår som självklart att

---

24 Många av motivationsteorierna baseras på Abraham Maslow (1943, 1954) s.k. behovstrappa (Bolman & Deal, 2013, s. 120ff).


26 Denna tanke stammar enligt Bolman och Deal i första hand från 1950-talets s.k. sociotekniska skola (Bolman & Deal, 2013, s. 151f).
medarbetare identifierar sig med mål som bestämts av en organisationsledning, menar man att de anställda behöver involveras i en process när det gäller formuleringen av gemensamma mål (Strannegård & Eriksson-Zetterquist, 2011, s. 34). Där man inom forskningstraditionen scientific management – som ligger till grund för det strukturella perspektivet – traditionellt sett försökt styra genom att förhindra alltför mycket komplicerande interaktion mellan människor, kan utgångspunkten utifrån ett HR-perspektiv istället sägas vara att försöka styra genom de mänskliga relationerna (Strannegård & Eriksson-Zetterquist, 2011, s. 35).

För att verksamheten ska kunna fungera effektivt framstår det ur ett HR-perspektiv som viktigt att medarbetare upplever att de organisatoriskt och socialt har de förutsättningar och det stöd de behöver för att utföra sitt arbete (Bolman & Deal, 2013, s. 151). När det gäller individuers engagemang och prestation framstår begreppet empowerment, d v s en känsla av självstyre och inflytande över den egna situationen, numera som centralt (Bolman & Deal, 2013, s. 147ff; jfr Yukl, 2012, s. 162). Särskilt viktigt för ett mer djupgående engagemang är, menar Bolman och Deal, att arbetet erbjuder "möjligheter till självstyre, inflytande, och inneboende belöning" (Bolman & Deal, 2013, s. 147, min översättning).

HR-perspektivet på grupper och team har enligt Bolman och Deal (2013) mycket gemensamt med det strukturella perspektivets synsätt, men uppmärksammar i högre grad gruppmedlemmars olika personlighetsdrag, förmågor och intressen, och lägger till att grupper och medarbetare brukar behöva träning för att samarbetet ska fungera väl (Bolman & Deal, 2013, s. 153). Man anser också att frågor angående olika typer av processuella gruppfenomen i möjligaste mån behöver hanteras på en öppen och medveten nivå – t ex fördelningen av informella roller, ledarskap, gruppnormer och mellanmänskliga konflikter (Bolman & Deal, 2013, s. 175f, 182). Inbördes feed-back och lärande – helst på ett sätt som genomsyrar organisationen – är också centrala aspekter av HR-perspektivet, där man söker använda människors vilja till utveckling i linje med verksamhetens målsättningar (Bolman & Deal, 2013, s. 153).

Samtidigt som en känsla av jämbojdrighet och självständighet ofta betonas inom HR-perspektivet, framstår ledarskap här som något grupper är beroende av. Bolman och Deal talar här i termer av navigering.27 Utan en känsla av gemensam riktning och gemensamt åtagande blir grupper med Bolman och Deals ord "roderlösa" och kan röra sig i riktningar som ingen egentligen vill (Bolman & Deal, 2013, s. 181). Gruppledarskap framstår därmed utifrån ett HR-perspektiv som nödvändigt för såväl gruppens effektivitet som för gruppmedlemmarnas arbetstillförsäljningsställelse. Däremot är det inte lika givet hur ledarskapet bör organiseras. Fördelen med en bestämd ledare är aukturitetsförhållanden förtydligas och att det framgår vem som ska stå till svars för gruppens arbete. Å andra sidan är det inte alltid effektivt att en och samma person har ledningsansvar i alla typer av sammanhang och för alla typer av uppgifter (Bolman & Deal, 2013, s. 181). Oavsett om ledarskapet är individuellt eller delat, anses det utifrån ett

27 Bolman och Deal konstaterar samtidigt att det är vanligt att grupper kör vilse. Exempel kan visa sig i möteskommentarer där deltagare ger uttryck för osäkerhet angående arbetets eller diskussionens riktning, eller för frustration angående långa diskussioner som inte tycks leda någonvart (Bolman & Deal, 2013, s. 181).
HR-perspektiv spela en avgörande roll för såväl gruppens effektivitet som för gruppmedlemmarnas arbetstillfredsställelse. Såväl ledare som ”överkonterrar” som ledare som underlätter att skapa tillräcklig struktur, tenderar enligt Bolman och Deal att skapa frustration och ineffektivitet (Bolman & Deal, 2013, s. 181).

Ledarens/chefens roll, egenskaper och stil

Hur ledare fungerar, och hur de anställda i sin tur reagerar på det, framstår som en central aspekt av HR-perspektivets perspektiv på ledarskap. Även om ledare med ett HR-perspektiv enligt Bolman och Deal försöker täna både organisationens och medarbetarnas intressen, står människorna och deras behov ofta i centrum för uppmärksamheten (Bolman & Deal, 2013, s. 327). Som främsta uppgifter för ledaren framstår att ge stöd och att stärka (empower) de anställda genom att öka deras känsla av självständighet i arbetet. Stöd kan ta sig i olika uttryck – det kan innebära att visa omsorg, att lyssna till människors ambitioner och mål, och att kommunicera öppenhet och värme (Bolman & Deal, 2013, s. 327). Empowerment sker genom inkludering och delaktighet i processer, med målet att se till att människor har den självständighet och det stöd de behöver för att utföra sitt arbete (Bolman & Deal, 2013, s. 327). Sammanfattande termer för ledarstilar och ledarbeteenden som sätter människors känslor, behov, tankar och idéer i centrum brukar i ledarskapsliteraturen vara relationsorientering, personorientering och hänsynstagande (Clegg et al., 2010, s. 134; Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 20f).28

De ledaregenskaper som betonas blir inom det Till de egenskaper och förmågor hos ledaren som utifrån ett HR-perspektiv framstår som särskilt viktiga hör olika typer av interpersonell kompetens (Bolman & Deal, 2013, s. 164; Yukl, 2012, s. 65). Hit hör enligt Yukl kunskaper om ”mänskligt beteende och mellanmänskliga processer” (s. 65), empati och social lyhördhet, förmåga att kommunicera tydligt och effektivt, och ”förmåga att etablera effektiva relationer som främjar samarbete” (Yukl, 2012, s. 65). Att kommunicera tydligt och effektivt samtidigt som man förmå förhålla sig öppen och ta in andras tankar, upplevelser och ståndpunkter anses vara en viktig förmåga hos ledare, samtidigt som den framstår som relevant för alla i en organisation (Bolman & Deal, 2013, s. 164ff, 171f).29 De situationsberoende faktorer som det utifrån ett HR-perspektiv framstår som viktigast att ta hänsyn till är de anställdas kompetens, motivation och förmåga att ta självständigt ta ansvar för sina uppgifter (Yukl, 2012, s. 175ff).

Till följd av betonen av empowerment, delaktighet och självförverkligande framstår olika typer av deltagande eller participativt ledarskap som fördelaktiga för medarbetarnas motivation och engagemang. Sådana former av ledarskap kan i olika sammanhang associeras med termer

28 Ett ensidigt relationsorienterat ledarskap har kallats för trivselorienterat ledarskap, medan ledarskap med såväl hög grad av relationsinriktning som uppgiftsinriktning kallats för lagorienterat eller prestationorienterat ledarskap (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 23; Yukl, 2012, s. 175) (jfr bilaga 5, 6).

29 Att kommunicera öppet, tydligt och ömsesidigt ställer samtidigt höga krav och kan av många upplevas som svårt och riskfyllt. Ledares förmåga att hantera kommunikationsprocesser och konflikter beror enligt Bolman och Deal mycket på deras självförtroende och skicklighet i mänskligt samspel (Bolman & Deal, 2013, s. 168).
som "konsultation, gemensamt beslutsfattande, maktdelning, decentralisering, självbestämmande och demokratiskt ledarskap" (Yukl, 2012, s. 132).

Hantering av konflikter

Teoretiker som utgår från en Human Resource-perspektiv menar enligt Bolman och Deal att det alltid går att finna konstruktiva personliga svar på komplicerade interpersonella relationer, även i en starkt politiserad situation (Bolman & Deal, 2013, s. 164). Hoppet sätts här till ledares och medarbetares interpersonella kompetens och förmåga att kommunicera tydligt, öppet och konstruktivt. För ledaren handlar det också om att hjälpa medarbetarna upprätthålla uppmärksamheten på verksamhetens mål (Bolman & Deal, 2013, s. 167f).

Betoningen av passform mellan individ och organisation tycks vara skälet till att man med utgångspunkt i ett HR-perspektiv enligt Bolman och Deal tenderar att hantera problem genom att ändra på eller byta ut personer snarare än att – som i linje med det strukturella perspektivets logik – försöka åtgärda problem genom att ändra de formella rollerna och relationerna i organisationen (Bolman & Deal, 2013, s. 45). Det kan ske genom till exempel utbildning, arbetsrotation, befordran eller avsked (Bolman & Deal, 2013, s. 45).

Utveckling av verksamheten

Utifrån ett HR-perspektiv tänks utveckling inom en organisation ske dels genom insatser för empowerment, dels genom olika former av utbildning och lärande, helst i direkt samband med arbetet (Bolman & Deal, 2013, s. 146f). Bolman och Deal citerar Aubrey och Tilliette (1994, s.144f), vilka framhåller tre element som behövs för att man ska kunna tala om en lärande organisation: att det finns bra mentorer som lär andra, att organisationens ledningssystem i så hög grad som möjligt låter människor prova nya saker, och att organisationen har ett väldigt gott utbyte med omgivningen (Bolman & Deal, 2013, s. 147).

Könskodning av HR-värden

HR-perspektivet, som det framställs av Bolman och Deal, tycks ofta förutsätta det strukturella perspektivets aspekt av någorlunda bestämd formell ordning. Även i mer flexibla arbetsformer framstår en sådan tydlighet som mer eller mindre nödvändig för både trygghet och samordning av arbetet. Ser man det så framstår det strukturella perspektivet och HR-perspektivet som komplementära och ofta sammanflätade. De maskulint kodade strukturella värdena är samtidigt underliggande och snarast underförstådda. Den samhällessfär – familjen – och de typer av behovs- och lyhördhetsvärden som associeras med HR-perspektivet framstår däremot som en första hand feminint kodade och associerade. Traditionellt sett har den privata familjesfären och dess värden av omsorg, fôstar och trivselskapande ofta associerats med det kvinnliga och en roll som moder (Jfr 2011, s. 82ff). Till de mer allmänt mänskliga begrepp och egenskaper som ligger nära HR-perspektivets betoning av behov och omsorg om relationer, och samtidigt ofta associerats till det feminina, hör: subjektivitet, det personliga, känslor och känslighet, empati, intuition, omsorg, relationsinriktning, accepterande, mottaglighet, beroende, ömsesidighet, informella relationer, samarbete och närhet. Kommunikativ tydlighet framstår däremot som en ofta maskulint kodad egenskap, som utifrån ett HR-perspektiv (som det beskrivits ovan) behöver kombineras med en mer kvinnligt kodad lyhördhet (jfr bilaga 1-3).

Den av Alvessons och Billings (2011) ståndpunkter, när det gäller synen på ledarskap och kön, som tycks mest förenlig med HR-perspektivet är det särskilda bidragets ståndpunkt, i det att
man erkänner betydelsen av både traditionellt maskulint kodade effektivitetsvärden och mer feminint kodade ”mänskliga” värden (jfr Alvesson & Billing, 2011, s. 245).

Jämförelse med nutida konceptuella ledningsideal

Till skillnad från den HR-syn på ledarskap som enligt det ovanstående framstår som mer feminint komplementär i förhållande till det strukturella perspektivets ofta maskulint associerade värden, betonas inom nutida ledarstudiområdet det mer traditionellt HR-perspektiv, som ju mångt och mycket bygger på att det föreligger en formell strutur. De lyfter de liksom HR-perspektivet fram betydelsen av relationer och behov, d.v.s värden som ofta associeras till kvinnor och det feminina, men utan HR-perspektivets mer maskulint associerade, strukturella aspekter. Exempel på den här typen av alternativa teorier utgörs av s.k. relationellt ledarskap, postheroiskt ledarskap, och överhuvudtaget de former för ledarskap och organisering som förespråkas inom vad Alvessons och Billing kallar de alternativa värdenas ståndpunkt.


En liknande bild, men med mer tydligt feminina fästecken, framträder i Sveningsson och Alvessons (2010) beskrivning av postheroiskt ledarskap. Till de centrala värden Sveningsson och Alvesson (2010) ser i postheroiskt forskning hör omsorg, gemensamhetsskapande och social integration (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 91). Ledarens roll beskrivs i termer av att chefer skall ”möjliggöra utveckling” genom att vara ”stöjande och hjälpande” och uppmuntra medarbetarna så att de kan bli ”mer autonoma och initiativrika” (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 91). Detta tänks enligt Sveningsson och Alvesson ofta ske genom att man som chef lyssnar, småpratar och uppmärksammar medarbetarna i deras dagliga arbete (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 91). I beskrivningarna av det postheroiska ledarskapet ser vi värden som sammanfaller med HR-perspektivets betoning av grundläggande mänskliga behov, utveckling och självförverkligande samtidigt som de former för ledarskap och organisering som föreslås framstår som i första hand tillhörande en feminint kodad beteendeinriktning och ledarskap i en mindre sfär, där ledaren i hög grad kan vara närvarande för medarbetarna och agera i direkt kontakt med dem.

Det fokus på goda och ”närande” relationer, tillgänglighet, jämställdhet och inkludering i beslutsfattande som vi ser i Helgesens ”inkluderande väv” (Bolman & Deal, 2013, s. 83) – vilken i stort motsvarar Alvessons och Billings (2011, s. 112) beskrivning av en feminin organisationsstereotyp – ser vi många av HR-perspektivets värden, samtidigt som den i högre grad än HR-perspektivet som helhet framstår som alternativ i förhållande till det traditionella strukturella perspektivets former för samverkan.
Sammanfattning HR-perspektiv

Inom HR-perspektivet betonas att människor är varelser med olika typer av psykologiska behov, som utöver de fysiska behoven behöver tillfredsställas för att hon ska må bra och fungera väl. Till de psykologiska behoven hör gemenskap, bekräftelse och en upplevelse av självförverkligande. Till följd av att människan härmed anses ha en inneboende drivkraft att utvecklas och prestera, har en rad författare på organisationsområdet dragit slutsatsen att en motiverad arbetskraft kan vara ett avgörande konkurrensmedel. Ett grundläggande villkor anses då vara att det föreligger passform, eller på engelska ”fit”, mellan organisation och medarbetare. Människorna behöver passa organisationens syften och behov och tvärtom. Behovsrelationen mellan verksamheter och människor anses vara omönstrad på det sättet att organisationer behöver idéer, energi och talang, medan människor behöver löner, karriärer och möjligheter (Bolman & Deal, 2013, s. 117f).

Utifrån ett HR-perspektiv hamnar människors behov, relationer och vilja och möjligheter att utvecklas i centrum för uppmärksamheten. Viktiga ledaruppgifter och förmågor är att kunna ge stöd och erkänande och att hjälpa människor utvecklas till större upplevelse av såväl delaktighet i gemensamma processer som självständighet i arbetet (Bolman & Deal, 2013, s. 327; Yukl, 2012, s. 123ff). Begreppet empowerment, d v s att öka medarbetarnas känsla av inflytande och mening med arbetet, framstår som en sammanfattande term för målet med flertalet av de här ledaruppgifterna (Yukl, 2012, s. 162). En viktig ledarfunktion består i att hjälpa medarbetare kommunicera och samarbeta konstruktivt, t ex genom frekventa möten för samordning och inbördes feedback i arbetet. Självstyrande team framstår ur ett HR-perspektiv i första hand som ett sätt att öka graden av empowerment, samtidigt som de innebär att behovet av direkt styrning minskar (Bolman & Deal, 2013, s. 153, 178ff).

I den version av HR-perspektiv som beskrivs av Bolman och Deal, framstår strukturella och mer formaliserade aspekter av samverkan som något som kan förtydliga relationer och underlätta samarbete. Därmed kan de även ur ett HR-perspektiv bedömas positivt (Bolman & Deal, 2013, s. 151ff, 175f). Det gäller till exempel i samband med självstyrande team, där såväl riktlinjer till teamen som teamens uttalade och måttbara mål och uppföljningen av deras arbete framstår som strukturella aspekter, förenliga även med en syn präglad av HR-perspektiv. Ledarskapsrollen framstår som något som kan delas och bäras av olika personer beroende på situation och tillfälle, men samtidigt framstår det som en fördel att auktorisitets- och ansvarsförhållanden är tydliga (Bolman & Deal, 2013, s. 181).

Politiskt perspektiv

Centrala antaganden och definitioner


Begreppet auktoritet används också som beteckning för personer som innehar auktoritet enligt ovanstående definition. Bolman och Deal (2013) med hänvisning till Gamson (1968) på att auktoriteter och partisaner, eller makhavare och underställda, utgör två politiska huvudläger som kan urskiljas i stort sett i alla typer av organisationer, samtidigt som olika grupper av underordnade också förutsätts ha olika intressen (Bolman & Deal, 2013, s. 195). Sett i ett politiskt perspektiv är auktoritet och makt viktigt för makthavare, eftersom den sociala kontrollen beror på dem. Auktoriteter kan enligt Bolman och Deal behålla kontrollen i förhållande till underordnade huvudsakligen baserat på tre typer av faktorer: respekt, rädsla eller tillit (Bolman & Deal, 2013, s. 196).

Ett vanligt sätt att grovt dela in olika typer av makt är att tala om personlig makt respektive positionsmakt (Yukl, 2012, s. 211). Personlig makt beror då av en personers egenskaper och relationer med sin omgivning, och kan beskrivas i termen av referensmakt, som handlar om att väcka beundran och andras vilja att vara till lags (till exempel för karisma, energi, uthållighet, taktik, talang, eller vision), eller av förmåga att använda olika påverkanshandlingar och taktiker för att influera andra. Därmed kan man lättare påverka meningsskapandet i organisationen och bygga allianser. Taktisk påverkan kan handla om att försöka övertyga, utnyttja principer för ömsesidighet, att visa på vad andra gör, att vara omytckt, visa på sin positionsmakt eller hänvisa till möjliga negativa konsekvenser om någon inte gör som man föreslår (Bolman & Deal, 2013, s. 197f). Expertmakt handlar om att besitta sakkunskap som erkänns av dem man vill påverka. För att expertmakt ska fungera krävs uppbyggande och underhållande av ett rykte som skicklig och trovärdig person (Bolman & Deal, 2013, s. 197; Yukl, 2012, s. 210, 218f).


**Samordning och organisering**

Organisering och samordning handlar med utgångspunkt i ett politiskt perspektiv om att förma olika enheter och personer i en verksamhet att verka mot samma mål trots deras olika intressen. Avgörande maktfaktorer utgörs här av ledarens möjligheter och förmåga att kontrollera en verksamhets agenda och förmåga att kontrollera meningskapandet i en organisation, d v s hur och inom vilka ramar olika fenomen och händelser tolkas (Bolman & Deal, 2013, s. 198f). En ledares möjligheter att skapa mening och sätta agenda beror i hög grad av såväl ledarens positionsmakt som av förmågan att skapa nätverk och stöd för sina idéer och planer (Bolman & Deal, 2013, s. 198f).

Positionsmakten framstår utifrån ett politiskt perspektiv som en viktig tillgång, men otillräcklig för att försäkra sig om kontroll och tolkningsföreträde. Ledare som i alltför hög grad förliiter sig på positionsmakt tenderar enligt Bolman och Deal (2013) att möta motstånd och snart bli utmanövrerade av andra som är skickligare i att utöva andra former av makt. För att tillförsäkra sig om ledarskapet i en organisation behöver ledare därför kunna använda olika former av maktkällor utöver hävdande av själva positionen (Bolman & Deal, 2013, s. 199).

**Ledarens/chefens roll, egenskaper och färdigheter**

De förmågor ledare utifrån ett politiskt perspektiv i första hand behöver ha kan sammanfattnas med orden *politisk skicklighet*. Enligt Bolman och Deal (2013) visar sig sådan skicklighet bland annat i att ledaren förmår sätta agendan för ett sammanhang, kartlägger den politiska terrängen, nätverkar och bygger koalitioner, och köpslår och förhandlar (Bolman & Deal, 2013, s. 208f). Ledaren behöver se och erkänna politiska realiteter, urskilja större intressegrupper och utveckla band till deras ledare, bygga en egen maktbas och hantera konflikter så produktivt som möjligt. Ledare kan inte ge alla intressenter allt vad de vill ha, men de kan skapa arenor där grupper kan


Liksom när det gäller de andra perspektiven, eller kognitiva ramverken, tycks mycket av vad som krävs av framgångsrika ledare gälla såväl på gruppnivå som på högre nivåer inom organisationer (Bolman & Deal, 2013, s. 181).

Konflikt


Utveckling av verksamheten

Utifrån ett politiskt ledningsperspektiv anses problem i verksamheten uppstå när makt koncentreras på fel ställen eller blir så utpridd att ”ingenhet blir gjort” (Bolman & Deal, 2013, s. 16). De lösningar man ser ligger i politiskt skarpsinne och skicklighet (Bolman & Deal, 2013, s. 16). De grundläggande verktygen för förändring och utveckling ser ut att ligga i förmågan att sätta agenda och påverka meningsskapande – precis som när det gäller att styra verksamheten i stort. Samtidigt kan olika typer av positionsmakt användas för att påverka såväl

Könskodade företeelser utifrån ett politiskt perspektiv

Makt och olika egenskaper och förmågor som kan associeras med påverkan framstår utifrån könsforskningen som i högsta grad könskodade företeelser. På den stereotyp manliga sidan tycks hamna:

- makt, auktoritet, kontroll, oberoende och självhävdelse, distans och extroverta kvaliteter som handlingskraft och utåtriktning.

På den kvinnliga sidan återfinns istället kvaliteter som:

- accepterande, mottaglighet, beroende och ömsesidighet, närhet och introverta kvaliteter som fantas och intuition.

Här framstår de manliga kvaliteterna som extroverta, och tjänande syftet att erövra och behålla makt i förhållande till andra, medan de kvinnliga kvaliteterna istället framstår som introverta och mottagliga för påverkan utifrån (jfr bilaga 1-3).

Maktrelaterade uppfattningar om kvinnor respektive män kan ta sig i uttryck i att kvinnor anses vara mer lagerikade och utöva ett mer demokratiskt ledarskap, medan män istället anses vara mer inriktade på personlig dominans och kontroll, och utöva ett mer auktoritärt och enskilt bestämmande ledarskap (Alvesson & Billing, 2011, s. 13, 242; Söderberg Forslund, 2009, s. 26). Här kan man dels att den kvinnliga maktorienteringen anses vara mer inriktad på helheten, samtidigt som ett partisan-auktoritets-perspektiv tycks framträda när det gäller maktförhållanden och kön. I beskrivningarna av kvinnors inriktning finns inga bilder av att någon skulle överordnas någon annan, medan försök till överordning och kontroll framstår som central i beskrivningen av det manliga.

De könsassocierade organisationsstereotyper Alvesson och Billing (2011@112) lyfter fram – och vilka motsvaras av Bolman och Deals (2013, s. 75-84) observationer – kan också beskrivas i termer av förhållande till makt. I maskulina organisationsstereotyper är maktutövningen synlig och ofta formellt reglerad. Feminina organisationsstereotyper kan ses antingen i termer av försök till undvikande av maktutövning över andra, eller som ett uttryck för en annan typ av maktutövning, där inflytande åstadkoms genom nätvberkande och informella relationer (jfr Alvesson & Billing, 2011, s. 112).


Ledarskapsmodeller präglade av ett politiskt perspektiv

Det sena 1900-talets idéer angående transformativt ledarskap hör i första hand hemma i det symboliska perspektivet, samtidigt som ledarens personliga förmåga att påverka andra – vilket
är en fråga om inflytande och makt – framstår som central för det symboliska perspektivets ledarskap (jfr Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 17ff, 30ff; Yukl, 2012, s. 285, 296ff, 382ff)


Under de senaste decennierna har ledarskapsteorier framförlt, vilka bygger på idén om att maktkoncentrationen i organisationer bör minska och inflytandet spridas mer jämnt, eller att makten bör emanera ”underifrån”. Hit hör teorier om distribuerat ledarskap, där man tänker sig ledarskap som spritt eller mer jämnt fördelat i organisationen (Clegg et al., 2010, s. 146; Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 40f; Yukl, 2012, s. 549), och de tidigare nämnda teorierna om relationellt ledarskap (Yukl, 2012) respektive postheroiskt ledarskap (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 36f, 91), där ett samlat ledarskap ses som resultatet av gemenås meningskapande processer i verksamheten. Det postheroiska ledarskapet förespråkas enligt Sveningsson och Alvesson inte sällan av feministiska forskare, vilka ofta vill se att man kommer bort från ”den starka betoningen på den stora, självständiga ledaren som överlägset leder andra” (s. 37). Istället betonas här ledarskapets karaktär av relation och process och att man bör erkänna det ömsesidiga beroendet mellan leda och ledda. Detta tillsammans också i termer av att ”föra ned ledarskap på jorden” (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 91). Underifrånperspektivet i idéerna om relationellt och postheroiskt ledarskap tycks ha sin bas i HR-perspektivets hopp om att olika intressen kan överbryggas med hjälp av öppenhet, delaktighet och samarbete, samtidigt som kontentan tycks bli ett slags partisanperspektiv på ledarskap (jfr Bolman & Deal, 2013, s. 195). Det sätt varpå det postheroiska ledarskapet här ställs emot ett stereotypt individbaserat manligt ledarskap, samtidigt som det strukturella perspektivets aspekter av samordning tycks lysa med sin frånvaro, gör att det postheroiska ledarskapet ser ut att hamna nära Alvessons och Billings (2011) de alternativa värdenas ståndpunkt när det gäller kvinnligt ledarskap. Exempel på postheroiskt ledarskap återfinns emellertid även i andra sammanhang än sådana som leds av kvinnor (jfr Sveningson och Alvesson, 2010, s. 90ff).

Sammanfattning politiskt perspektiv

Inom det politiska perspektivet är makt och konflikt centrala begrepp eftersom man menar att det föreligger ständig kamp om attraktiva resurser mellan olika individer och grupperingar. Olika

---

30 Till exempel för att det förbättrar planeringen i verksamheten, medför hänsyn till medarbetares behov och förbättrar relationerna på arbetsplatsen (Yukl, 2012, s. 132).


**Symboliskt perspektiv**

**Centrala antaganden, intressen och värden**


Alla organisationsmedlemmar fungerar utifrån det symboliska sättet att se som gestaltare av ett gemensamt drama (Bolman & Deal, 2013, s. 16f, 248). Även organisationers struktur och olika typer av processer kan tolkas symboliskt och betraktas som möjligheter (eller hinder) för de
medverkande att uttrycka olika typer av värden och identitet, snarare än något som tjänar funktionella syften (Bolman & Deal, 2013, s. 293).32


Ledarens roll, egenskaper och stil


Symboliskt inriktade ledningsideal


32 Olika sätt att utforma en verksamhet strukturellt kan å andra sidan bidra till att påverka kulturen (Yukl, 2012, s. 382).

33 Uppfattningarna om karismans betydelse för transformativa ledare går isär och verkar inte betonas inom forskningen om transformativt ledarskap som helhet. Visionärt ledarskap kan bedrivas utan karisma, och de flesta studier tyder varken på att det krävs karisma för att uppnå stora förändringar inom en organisation, eller på att vd:ar för framgångsrika organisationer betraktats som karismatiska av sina medarbetare (Bolman & Deal, 2013, s. 344; Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 19,35,Yukl 2012@296).
eller mindre kan sammanfalla med de värden som framställs som centrala inom Bolman och Deals övriga perspektiv. Burns ”goda ledarskap”, som det beskrivs ovan, ser till exempel ut att hävda värden i enlighet med HR-perspektivets utgångspunkter i behov, medan de senare transformativa teoriernas centrala värden tycks hamna närmare det strukturella perspektivets uppgiftsinriktning.

De humanistiska värdena i Burns (1978) bild av det transformativa ledarskapet blir centrala i teorier om etiskt ledarskap – ommärkt som tjänande, andligt eller autentiskt ledarskap – som framträdde under 1990-talets sista decennier. Här framstår ledarrollen som symboliskt transformativ, samtidigt som ledarens autentiska uppträdande och omsorg om de underordnades välmående och lycka enligt Yukl betonas i högre grad än prestationen i verksamheten (Yukl, 2012, s. 337). Idéer om hållbart ledarskap kan på många sätt relateras till etiskt ledarskap, samtidigt som omsorgen här utsträcks till miljön och samhället omkring verksamheten, och ytterst till hela jorden som system, vilket gör att man har många fler aspekter att beakta och gestalta (jfr Clegg et al., 2010, s. 434ff).

I idéer om postheroiskt ledarskap, som enligt Sveningsson och Alvesson konkurrerat med den nya ledarskapsorienteringen sedan slutet av 1990-talet, tonas ledarens karaktär av hjälte ned, samtidigt som idéerna om ledarens uppgift att ge uttryck för en gemensam vision och representera verksamhetens värden kvarstår i mer vardagliga sammanhang. De värden som betonas hör samtidigt till dem som mer ofta karaktäriserats som feminina: relationsorientering, ömsesidighet och omsorg om medmänniskor (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 36f, 90ff).

I idéer om postmodernt ledarskap framstår ledaridealet som transformativt – i meningen organisationsförändrande och motiverande – samtidigt som medarbetarnas autonomi och rätt till självbestämmande framstår som centrala värden (Boje & Dennehy, 1999; Clegg et al., 2010, s. 147f; Schwartz 1995) (jfr bilaga 4-5).

**Konflikt**

Användande av det symboliska perspektivets metoder kräver stor känsla för sammanhang och för vilka symboler som kan vara lämpliga att använda. Olämpliga eller olämpligt använda symboler kan skapa motstånd, liksom meningslösa evenemang kan uppfattas som pinsamma eller som tomma försök till manipulation. Här föreligger med andra ord en risk för misstro och konflikt. En skicklig symbolisk ledare förstår enligt Bolman och Deal å andra sidan att även en situation fylld av stress och utmaning kan utgöra fruktbar grund för artikulerande av gemensamma värden och en känsla av gemensamt åtagande (Bolman & Deal, 2013, s. 32). Hoppet om enande vid konflikt ställs här i hög grad till ledarens symboliskt visionära och kommunikativa förmåga.

**Utveckling av verksamheten**

Problem uppstår ur det symboliska perspektivets synvinkel när, med Bolman och Deals ord, ”aktörer misslyckas i sina roller, symboler förstörar sin mening, eller ceremonier och ritualer förstörar sin kraft” (Bolman & Deal, 2013, s. 17, min översättning). I sådana situationer fokuserar man utifrån ett symboliskt perspektiv på användandet av ”symboler, myter och magi” för att återuppväcka den organisatoriska andan (Bolman & Deal, 2013, s. 17). Vad som räknas är inte de värden en organisation formellt uttrycker, utan de värden den lever (Bolman & Deal, 2013, s. 250ff).
Könskodning av ledarskapsideal i förhållande till symboliska värden

På grund av den ”nya” ledarskapsinriktningens starka betoning av ledarens betydelse för hela verksamhetens vision, strategi och prestation kallar Sveningsson och Alvesson den för ”hjälteorienteringen” (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 71). Bilden av ledaren som en hjälte framstår traditionellt sett som maskulint kodad – i termen av kraft, dynamik och extraordinära personliga lederegenskaper.


Även i idéer om etiskt ledarskap betonas värden som i en stereotyp indelning snarare tycks hamna på den feminina sidan. Centrals värden rör medarbetarnas självständighet och utveckling och ledarens autentiska förhållningssätt, präglad av ”öppenhet, ödmjukhet och transparens i beslutsfattandet” (Yuks, 2012, s. 337). Detsamma gäller idéer om hållbart ledarskap, där omsorgsinriktningen utvidgas till att gälla balansen hela det ekologiska systemet och i de mänskliga samhällena som helhet (jfr Clegg et al., 2010, s. 434ff).

I en del idéer om postmodernt ledarskap kan ledarskapet omtalas som androgynt snarare än feminint, samtidigt som de traditionella maktstrukturer man vänder sig mot – hierarkier, enväldiga chefer, byråkratiska regelverk – framstår som huvudsakligen maskulint kodade. De mer plana och teambaserade organisationsformer som förespråkas kan, liksom idéer om ledaren som tjänare och möjliggörare i förhållande till verksamheten och dess behov, sägas ligga närmare den feminina organisationsstereotypen. Samtidigt kan betoningen av individens autonomi och självbestämmande lika gärna tolkas i maskulin riktning (Boje & Dennehy, 1999; Clegg et al., 2010, s.147f; Schwartz 1995) (jfr bilaga 4-5).

Sammanfattning – symboliskt perspektiv på ledarskap

Med betoning på ledarskapets symboliska och kulturella aspekter blir en ledares främsta uppgift att formulera en gemensam vision och på olika sätt kommunicera de värderingar man vill ska genomföra verksamheten. Samordningen i riktning mot den gemensamma visionen kan ske med hjälp av symboliskt laddade berättelser, bilder, föremål, ritualer och ceremonier. Ledaren själv har en viktig funktion som synlighet och förebild för verksamhetens värden – likt äldre tiders hjältar och hjältinnor – men även underordnade kan lyftas fram som goda exempel värda att hylla. Ur symbolisk synvinkel kan såväl organisationsmedlemmarna och deras arbetsmetoder som den strukturella gestaltningen av verksamheten betraktas som uttryck för verksamhetens värden och inriktning (Bolman & Deal, 2013, s. 293; Yuks, 2012, s. 382).
**Fyra samordnings- och ledarskapsperspektiv**


Tabell 3: Principer för organisering och samordning utifrån Bolman och Deals (2013) perspektiv

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tema</th>
<th>Strukturperspektiv</th>
<th>HR-perspektiv</th>
<th>Politiskt persp.</th>
<th>Symbolperspektiv</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Organisationens syfte/funktion</td>
<td>Utföra en uppgift</td>
<td>Uppfylla behov</td>
<td>Tillgodose intressen</td>
<td>Gestalta gemensamma värderingar.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Utveckling                        | Utveckling åstadkoms genom justering av verksamhetens planering | Utveckling sker genom organisatoriskt lärande och genom att människor (åter)uppväcker den organisatoris-
I följande tabell redogör jag för de olika perspektivens tyngdpunkter när det gäller ledarens roll, och preferenser när det gäller ledarstil och arbetsmetoder.

Tabell 4: Ledarens typiska roll, stil och arbetsmetoder relaterade till Bolman och Deals perspektiv

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledarens roll</th>
<th>Strukturperspektiv</th>
<th>HR-perspektiv</th>
<th>Politiskt perspektiv</th>
<th>Symbolperspektiv</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ledaren är ansvarig för design av struktur och processer för utförande och uppföljning av organisationens uppgift.</td>
<td>Ledare bör se till att medarbetare har stöd och bidra till deras motivation, utveckling, självständighet och engagemang.</td>
<td>Ledaren företräder intressen, förhandlar och bygger koalitioner för att uppnå olika typer av mål.</td>
<td>Ledaren bör vara förebild, inspirera gemensamt meningsskapande och formulera en samlande vision.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ledarens stil</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Strukturering, planering, uppföljning. Teknologik strategi.</td>
<td>HR-strategi.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Källa: Tolkning och sammanställning utifrån Bolman & Deal (2013, s. 308, passim)*
Perspektiv, metod och material

Kunskapsteoretiska grundperspektiv


Världens och människans natur

När det gäller min ontologiska och kunskapsteoretiska grundsyn kan jag nog huvudsakligen kategoriseras som *kritisk realist* i den meningen att jag tror att det finns en "yttre" värld som existerar oberoende av människans uppfattningar och beskrivningar av den, samtidigt som olika sociala krafter och mekanismer påverkar hur den sociala verkligheten gestaltas (Bryman & Nilsson, 2011, s. 31). Människan är som jag ser det i grund och botten ett däggdjur, men hon är samtidigt på vissa vis väldigt olika de andra däggdjuren. Vi har en del tendenser till beteenden som man kan se hos andra flockdjur (gruppdynamik, statusbeteenden, dominans, bekvämlighet, lekfullhet, nyfikenhet) medan vi samtidigt har kapacitet att medvetandegöra oss om och tänka kring oss själva, världen och våra liv som andra djur tycks sakna. Detta gör att vi tycks kunna uppleva livet på andra sätt än djur kan göra, samtidigt som det ger oss möjlighet att medvetet gestalta vår omvärld. Denna syn på människan som samtidigt djur/kropp och själv/ande/medvetande kallas enligt Barbosa da Silva ofta för dualistisk, eftersom den så att säga ger människan två typer av naturer (Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994, s. 48), men jag är inte säker på att den inte istället borde betraktas som någon typ av integrerad helhetssyn.
**Konstruktionism**


**Sociala fenomens verklighet**

Angående huruvida mindre uppenbara sociala fenomen, i den här undersökningen till exempel **normer** och olika typer av **diskurser**, skall betraktas som existerande i någon objektiv bemärkelse (Jfr Bryman & Nilsson, 2011, s. 36), ligger mitt sats sätt nära vad Leo (2010) presenterar som **pragmatisk realism**. Liksom inom **kritisk realism** betraktas sådana fenomen som verkliga därför att de har verkningar, d v s de påverkar i samhället på olika sätt (Bryman & Nilsson, 2011, s. 31; Leo, 2010, s. 91). Inom den pragmatiska realismen läggs ett nytto-kriterium till synen på vad som skall betraktas som sant: “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 och Erikson 1999, citaterad i Leo, 2010, s. 90). Jag är inte beredd att sträcka mig till att säga att endast det som tydligt leder till nytta kan kallas sant, men förvisso menar jag att vi bör premiera det som verkar fungera i praktiken. För mig innebär det här en uppmanning till reflektion över vilka konsekvenser olika sätt att se på värld, människa och kunskap får för olika intressenter i vår gemensamma värld. I den här undersökningen gäller det i första hand eleverna, men också rektorer själva, lärare, samhället i stort och andra som påverkas av hur skolan styrs.

**Könsperspektiv**

Frågan om objektivism versus konstruktionism uppträder även på individuellt nivå, till exempel när det gäller vad som betraktas som kännetecknande för en ledare eller vad som kategoriseras som manligt eller kvinnligt. Även här vill jag jämfört med den radikala poststrukturalismen framhålla ett mer moderat konstruktionistiskt perspektiv. Jag menar att individers konstruktion av sig själva är det som kan sägas pågå hela tiden men jag ser samtidigt att det inte är så lätt för
människor att förändra sig, vilket bidrar till en viss stabilitet, eller tröghet, i det sociala systemet (Jfr Söderberg Forslund, 2009, s. 28). Samtidigt som jag inte ser det som meningsfullt att i onödan uppehålla sig vid könsskillnader, menar jag att medvetenhet kring socialt konstruerade skillnader kan möjliggöra lärande och förändring. Alvesson och Billing (2011) diskuterar olika sätt att studera köndiskurser utan att betona skillnader mellan könen. Min undersökning lyfter förvisso fram idéer kring könsskillnader, men min förhoppning är att den snarare skall kunna bidra till befrielse från vissa av köndiskursernas förväntningar än till att förstärka dem.

**Perspektiv på teori**


**Forskningsstrategi och analysprinciper**

Inom vetenskapsteorin används en mängd begrepp för att beskriva hur man förhåller sig till olika vetenskapliga valmöjligheter. Ofta tycks en rad begrepp, som i Barbosa da Silva och Wahlberg (1994), användas mer eller mindre synonymt, t ex ”metod”, ”approach”, ”ansats”, ”perspektiv” och ”metodologi” (s. 41). Bryman (2011) försöker istället sortera begreppen, och

---

34 Alvesson och Billing noterar att människor såväl i vardagsliv som forskning kan tendera att göra allt till en fråga om kön, och talar med hänvisning till sådana fall om ”könsöverkänslighet” respektive ”könsreduktionism” (Alvesson & Billing, 2011, s. 28f).
använder begreppet *forskningsstrategi* för att klassificera forskningsmetoder och beteckna huruvida forskningen är kvantitativt eller kvalitativt upplagd.

I det följande redogör jag för hur jag förhållit mig till olika forskningsteoretiska frågor i samband med min undersökning.

**Kvalitativ forskningsstrategi**

Eftersom mitt ärende är att förstå och beskriva innebörder kring ledarskap och organisation i skolan, och hur de möjliga kan tänkas ha påverkats av vad som med hjälp av mer poststrukturalistisk terminologi kallas för könsdiskurser på olika nivåer i samhället, har jag valt att göra en kvalitativ studie. Med en kvantitativ studie hade möjligen utbredningen av enklare och i förväg beskrivna idéer kring ledarskap, organisation och kön kunnat undersökas – till exempel genom en enkätstudie, men här är jag ute efter hur olika typer av idéer möjliga samverkar i något för människorna meningsfullt helt, och för att eventuellt kunna visa på något sådant krävs en kvalitativ studie *(Jfr Starrin, 1994, s. 21ff)*.

**Textstudie som metod**


**Förhållandet till teori - Abduktion**

I inledningen till den här uppsatsen framgår att observationer angående könsanknutna diskurser inom alternativrörelserna under 1970- och 80-talen ligger till grund för min frågeställning, varför man kan tänka sig att denna *förförståelse* fungerar som en hypotes jag vill testa. Detta skulle implicera någon typ av deduktiv – d v s teoritestande – utgångspunkt. Min förförståelse har också påverkat min metod och mitt urval, men jag har inte inledningsvis – som i mer typiskt deduktiva studier – utgått från en mera noggrann definition av teoretiska element för att sedan försöka testa deras inbördes samband mot verkligheten, till exempel genom någon typ av mätning. Istället valde jag inledningsvis ett mer förutsätningslöst tolkande förhållningssätt för att se vilken bild som växt fram för mig ur mitt material. Detta innebär en utgångspunkt mer lik den i typiskt induktiva studier. Allt eftersom mitt arbete framskridit har växling mellan materialbearbetning och läsning av teori lett till ett växelspel mellan tolkning och teori som närmast beskrivs av den vetenskapliga termen *abduktion* *(Leo, 2010, s. 92; Starrin, 1994, s. 26)*. Mitt sätt att arbeta har också kännetecknats av att jag försökt finna *mönster* i och tematiskt

I framställningen förhåller jag mig till teori som behandlar å ena sidan ledarskap och organisering i allmänhet, och å andra sidan olika sätt att se på ledarskap, organisering och kön. Idén är att därmed kunna sortera ut eventuellt mer könsbestämda perspektiv från mera generella perspektiv på ledarskap.

**Hermeneutiskt-fenomenologiska tolkningsprinciper**


Hermeneutiskt kan vi tala om min förväntan att i skolans värld eventuellt finna idéer och gestaltningar som typiskt återkommer i tidigare diskurser om kvinnor, makt och organiseringsprinciper som exempel på förförståelse. Inom det tolkande perspektivet anses sådan förförståelse vara oundviklig (Sjöström, 1994, s. 82f). Förförståelsen kan leda i två riktningar. Å ena sidan kan den medföra kunskap och ingivelser som kan bidra i arbetet med att komma fram till en någorlunda korrekt analys och beskrivning av det studerade. Å andra sidan kan den leda till ett omedvetet framställande av en skev bild, karaktäriserad av övertolkning av det författaren från början önskade finna, och neglivering av det som inte passerar in i den redan från början förväntade bilden (Kjørup & Torhell, 2009, s. 257ff). Tanken om ofrånkomlig förförståelse innebär samtidigt att forskningen inte kan vara värderingsfri (Bryman & Nilsson, 2011, s. 43f).

Inom fenomenologin betonar man att det viktiga är att försöka förstå hur de som studeras skapar mening i sin värld och att försöka undvika att låta den egna förförståelsen styra förståelsen (Bryman & Nilsson, 2011, s. 32f; Lindgren, 1994, s. 91). Inspirerad av sådana tankegångar har jag såväl inledningsvis som under resans gång försökt förhålla mig så ”öppen” som möjligt i förhållande till mitt material och inte förvänta mig något särskilt avseende vad som kunde framkomma (Jfr Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994, s. 60; Bryman & Nilsson, 2011, s. 32f).35 Leo (2010) påpekar med hänvisning till Paul Ricoeur att man samtidigt kan behöva hålla en viss

---

35 *Jag började också med att läsa forskarnas resultatkapitel eftersom de ger den mest omedelbara förmedlingen, dels av intervjuers kvalitativa transkriberade noteringar och dels av forskarnas intryck från intervjuer och observation, utan så mycket av forskarnas slutsatser.*
kritisk distans till sitt material för att inte låta sig luras av eventuella skönskrivningar (Leo, 2010, s. 94).  

För att försöka minska effekten av förförståelse och värderingar i forskningsprocessen kan man inom den tolkande traditionen hävda betydelsen av att forskaren uppvisar ett självreflekterande förhållningsätt, s.k. reflexivitet. Olika sätt att uppvisa sådan reflexivitet kan vara att redogöra för sina utgångspunkter och förväntningar i samband med en undersökning, och helst också för hur man funderat under resans gång (Bryman & Nilsson, 2011, s. 44; Jfr Sjöström, 1994, s. 83). Jag försöker här i första hand hjälpa läsaren till bedömning av mitt arbete genom att vara tydlig med mina utgångspunkter och uppfattningar i olika frågor som kan vara av relevans för undersökningsen, och genom att i rimlig utsträckning redogöra för den teoretiska inriktningen i de källor jag använder.

Sammanfattningsvis har en kombination av insikter från det s.k. tolkande, eller interpretativa, perspektivet påverkat min grundhållning i förhållande till de primära texterna i det här arbetet. Först efter att ett grundläggande och mer förutsättningslöst tolkningsarbete gjorts, lades ett teoretiskt tolkningsraster i form av olika lednings- och könperspektiv över den bild som framträtt.

**Kritisk tolkande perspektiv**

Samtidigt som inspiration från olika typer av tolkande perspektiv har präglat det här arbetet tycks det med hänsyn till min grundsyn i många kunskapsteoretiska frågor på det hela taget inte räcka att tala om ett perspektiv som hermeneutiskt-fenomenologiskt. Kanske är det riktigaste att säga att min i grunden kritiskt/pragmatiskt realistiska och samtidigt socialkonstruktionistiska syn på världen mest liknar vad Alvesson och Billing kallar för ett *kritisk tolkande perspektiv* (Alvesson & Billing, 2011, s. 68f).

**Material**

**Primärt material**


---

36 *Ricoeur myntade begreppet ”misstankens hermeneutik” som ett sätt att avslöja kanske mindre vackra sidor eller konsekvenser av ”auktoritativa och traditionsbundna samhälls- och människouppfattningar” (Kjærup & Torhell, 2009, s. 261).*
räts sociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer. Båda dessa avhandlingar utgår från rätts sociologisk normteori (Hallerström, 2006, s. 34; Leo, 2010, s. 57f).

Poängen med att använda studier med respektive utan genusperspektiv är, att det kan ge en bild av huruvida liknande beskrivningar och sätt att resonera kring skolledarskap framgår, oavsett vilken typ av ingångsperspektiv forskarna har haft. Samtidigt kan det ur tolkningsteoretisk synpunkt sägas vara ett sätt att åstadkomma ett mera rikt material, med fler olika exempel och typer av frågeställningar (Sjöström, 1994, s. 80).

Sekundärlitteratur


Materialet angående ledarskap och kön består i första hand av Alvessons och Billings (2011) Kön och organisation och antologin Leadership, Gender and Culture in Education: Male and Female Perspectives (Collard & Reynolds, 2005b).

Samtliga ledarskapsböcker som används här ger en bred bild av olika teorier och ståndpunkter, samtidigt som de diskuterar forskningens resultat och möjliga slutsatser utifrån dem. Deras utgångspunkter framstår samtidigt som olika. Yukl (2012) är i första hand intresserad av effektiviteten i ledarskap samtidigt som han intresserar sig för olika ansatsers framkomlighet, och för vad som tycks krävas för att utveckla och belägga olika typer av teorier. Yukl framhåller att de flesta beteendevetare verkar betrakta ledarskap som "ett fenomen som har en avgörande inverkan på effektiviteten i organisationer" (s. 6) samtidigt som han genomgående pekar på problem med begränsade perspektiv och metoder, och därmed varnar för förenklade slutsatser.

Sveningsson och Alvesson (2010) framstår som skeptiska i förhållande till de flesta konceptuella idéer om ledarskap, men sammanfattar ändå sina slutsatser så att "chefer inte är oviktiga" och att de ofta har stor betydelse "för anda och relationer och ibland också mer direkt för resultat" (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 117). Vad de framför allt kritiserar är överdrifter när det gäller idéer om hur enskilda ledare ska utöva inflytande via arbete med strategier och visioner, och det sätt varpå de menar att efterföljarna, på svenska oftast medarbetarna, i ledarskalslitteraturen ofta behandlats som "mer eller mindre passiva mottagare av ledarskap" (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 117). Här tycks föreligga ett grunden kritiskt teoretiskt perspektiv men med inslag av postmoderna tolkningsverktyg (Jfr Alvesson & Deetz, 2006).

Clegg, Kornberger och Pitsis (Clegg et al., 2010) tycks inta en huvudsakligen postmodern hållning. Detta framgår bland annat av hur de framhåller det komplexa i "alla kulturella formationer" (s. 247) och omöjligheten av att komma fram till något enhetligt och slutgiltigt när det gäller att veta vad de egentligen innebär. De talar också om nödvändigheten av "dekonstruktion" (s. 337) för att analysera polyfon kommunikation och kritiserar mer uttryckligt idéer om standardiserade "bästa sätt" att utöva ledarskap på. Istället ligger fokus på den kontext
ledarskapet är tänkt att verka i (Jfr Clegg & Hardy, 2006/2006; Clegg et al., 2010, s. 337, 446,478). Här är också frågan om ledares möjligheter att påverka det gemensamma meningskapandet (eng. sensemaking) ett mer genomgående tema än i de andra böckerna.

Bolman och Deal (2013) framhåller betydelsen av ledares förmåga att växla mellan och kombinera olika typiska konceptuella perspektiv, eller kognitiva ramverk som, menar de, präglat såväl forskning som praktikers verksamhet när det gäller ledarskap. Likt Yukl (2013) intresserar sig Bolman och Deal i första hand för hur ledare kan bli mer effektiva, samtidigt som de vänder sig emot allt för förenklade recept för framgångsrikt ledarskap.


Jag har också gått igenom en hel del dokumentation och litteratur angående skolans uppdrag och olika infallsvinklar på skolledarskap. Detta material används emellertid mer sporadiskt i framställningen.

**Genomförande och bearbetning**

Arbetsgången har i stort varit den att jag börjat med att läsa igenom de i studien ingående avhandlingarnas resultatavsnitt, för att i möjligaste mån undvika förgänge av forskarnas inledande resonemang. Utifrån dessa avsnitt började jag sortera textavsnitt tematiskt utifrån hur rektor i undersökningarna beskrev sitt ledarskap. Eftersom avhandlingarnas resultatavsnitt förstöts var resultatet av författarnas urval, organisering och beskrivning, tyckte jag snart att jag också kunde ta med forskarnas mer sammanfattande beskrivningar och intrtryck i mitt resultat.


37 Avvisandet av tanken på ett generaliserbart ”bästa sätt” framstår emellertid på det hela taget som allmän inom ledarhetslitteraturen. Den allmänna uppfattningen synes istället vara att ledarskap kräver situationsanpassning.
ett slags idealtypisk beskrivning av svenskt skolledarskap vid början av 2000-talet. I resultatframställningen behandlar jag forskarnas slutsatser som valid information, men försöker tydliggöra dem i beskrivningen, och kanske håller jag inte heller alltid med.

Parallellt med arbetet utifrån källtexterna läste jag teori inom ledarskaps- och organisationsområdet, och på slutet även angående organisation och kön. Den teoretiska modell som används är resultatet av en sammanställning av perspektiv och begrepp som framstår som relevanta i förhållande till de teman till de teman jag funnit vara framträdande i mitt material. Jag använder Bolmans och Deals (2013) modell av ledarskapsteoretiska ramverk, med tillägg av populära ledarskapsidéer som tydligare beskrivs på andra håll. Därtill gör jag en analys av hur olika fenomen och kvaliteter inom de olika perspektiven kodats genus/könsteoretiskt.

Etiska överväganden

Eftersom min undersökning utgörs av en litteraturstudie där enbart publicerat material ingår, har jag funnit att vetenskapliga rådets rekommendationer angående information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande inte är relevanta här (Vetenskapsrådet, 2002). Författarna får förväntas stå för sina resultat och för vad de skrivit, och konfidentialitetskravet för personer som ingår i deras studier är redan uppfyllt genom deras arbete.


Resultat

Inledning

I det här avsnittet redovisas och diskuteras centrala aspekter av den bild av skolledarskapet som framträtt för mig genom läsning och tematisk analys av texterna i mitt primära material. Utifrån författarnas beskrivningar av hur ledarskapet omtalas och gestaltas i de skolor de undersökt, växer en bild fram, där olika teman kan relateras till såväl olika ledarskapsperspektiv och konceptuella ledarskapsideal som till de könsdiskurser och ståndpunkter när det gäller kvinnligt ledarskap som påvisas i Alvesson och Billing (2011).

Studien är som tidigare nämnts inte diskursanalytiskt upplagd och genomförd, utan snarare kritiskt tolkande. Däremot använde jag ibland författarnas diskursanalytiska begrepp i redogörelsen. Franzén urskiljer till exempel i sin studie tre huvudsakliga subjektspositioner som

---

38 För en kort beskrivning av begreppet "idealtyp", se Brante (2014).
intas av skolledare och lärare, och som de också i olika situationer tillskriver andra. Hon kallar dessa positioner supportern, chefen och den pedagogiske ledaren (Franzén, 2006, s. 105).

**Grundprinciper för skolans organisering**

Vid början och mitten av 2000-talets första decennium tycks så gott som samtliga skolor i de här ingående undersökningarna ha organiserats på liknande sätt. Personalen är indelad i arbetslag och olika typer av arbetsgrupper för att kunna samorganisera ledningen av skolan. Även på toppnivån beskrivs ledarskapet som ett samarbete där beslut ofta tas gemensamt. Rektor arbetar då tillsammans med en ledningsgrupp, oftast bestående av biträdande rektorer eller arbetslagsledare (jfr Brüde Sundin, 2007, s. 132; Hallerström, 2006, s. 70f; Leo, 2010, s. 106; Söderberg Forslund, 2009, s. 162). Detta framstår som en förändring i jämförelse med den tidigare regelstyrda skolan, där rektor sägs ha varit mer enskilt bestämmande (Brüde Sundin, 2007, s. 130; Söderberg Forslund, 2009, s. 134ff, 166).

Det tydligast framträdande syftet med de nya decentraliserade och gruppsamverkande organisationerna verkar vara att ge alla personalkategorier möjlighet att medverka i styrningen av verksamheten (Leo, 2010, s. 106; Söderberg Forslund, 2009, s. 162). Ett annat centralt syfte med arbetslagsorganisationen, som dock nämns mera sällan, har varit att tydligare organisera lärarnas arbete så att de ska kunna följa och samarbeta kring elever under en följd av år – i en så kallad spårorganisation (Hallerström, 2006, s. 138f; jfr Söderberg Forslund, 2009, s. 164).

Särskilt när det gäller elever i äldre åldrar medför spårorganisation av verksamheten att arbetslagen kommer att bestå av lärare med olika typer av bakgrund och kompetens (Hallerström, 2006, s. 138f).

**Rektor som chef och ledare i verksamheten**

**Rektor som chef**

Rektor är per definition tillförordnad ledare för skolan och besitter därmed positionsmakt i rollen som chef. Hur rektorer och lärare uttalar sig om den formella rollen som chef framgår särskilt av Franzén (2006), men också i andra delar av mitt material. När rektorer talar om positionen som chef associerar de ofta till beslutsfattande och verkställande av kommunala och statliga beslut, till administration och till ekonomiska frågor där det handlar om att ”hålla budget” (Franzén, 2006, s. 60f, 82ff; jfr Leo, 2010, s. 112).

Lärare talar enligt Franzén (2006) om rektor som den som ska ha helhetskontroll på skolan – som ”lönesättare, arbetsledare och överordnad” (s. 68). Lärarna inkluderar i denna roll rektors rätt att bestämma över dem, också emot deras vilja, bara rektor lyssnat på dem först. Som överordnad och arbetsledare skall rektor, menar lärarna enligt Franzén, hålla lärarna informerade och se till att allt går rättvist och rättvist till, och att inte vissa lärare får fördelar jämfört med andra (Franzén, 2006, s. 67f). Skolledaren kunde av lärare också efterfrågas som auktoritet och maktfaktor i förhållande till elever och föräldrar (Franzén, 2006, s. 61, 68, 82f).

---

39 Positionerna uppfattas enligt Franzén som normativa, på så vis att de upphörer till vissa sätt att handla för att följa diskursens logik; det finns s a s regler att följa för varje position, så att man förväntas uttrycka sig och handla på särskilda sätt i den (Franzén, 2006, s. 56).
Enligt en del lärare innebär positionen som överordnad att rektor borde hålla en viss professionell distans till lärarkollekivet för att inte ”tappa i respekt” (Franzén, 2006, s. 69). För en del lärare framstod en mer tydligt auktoritär skolledning som attraktiv för att den kunde ge en känsla av ”fasthet och trygghet” (Franzén, 2006, s. 112). När det gällde skolledarens uppgift som lönesättare var lärare överlag mer tveksamma, och kunde ifrågasätta rektors förmåga att rättvist bedöma deras kompetens. De kunde också uttrycka bitterhet över att samtal om hur bedömningarna gjorts sällan förekom (Franzén, 2006, s. 69).

I och med lärares betoning av skolledaren som överordnad, markerar de enligt Franzén (2006) ett maktperspektiv som rektorer själva tycks vilja undvika. Rektorer tenderar enligt Franzén att tona ned sin positionsmakt, för att hellre tala om ”allas ansvar”, om att ”inte köra över medarbetarna” och om att ”få med alla på tåget” (Franzén, 2006, s. 68, 111). Leo (2010) fann på liknande vis att rektorer undvek att tala om sig sin egen makt, för att istället tala om tillitsfulla och ömsesidiga relationer, och om att de ”delar ut makten till personalen” (Leo, 2010, s. 135). Överlag tycks rektorer vilja tona ned tona ned positionsmakten, medan de i mer positiva ordalag kan tala om betydelsen av att framstå som en tydlig ”ledare” (jfr \Leo 2010, s 161).

Samtidigt som lärare betonade skolledares överordning som chef i högre grad än skolledarna själva, fann Franzén (2006) att både rektorer och lärare tycktes betrakta rektors maktposition som godtagbar främst i relation till elever och föräldrar. I förhållande till eleverna vill de kunna hänvisa till rektor som symbol för vad som är rätt och fel, och också kunna kalla på rektor om det uppstår situationer i klassrummen (Franzén, 2006, s. 68). På liknande sätt menar såväl rektorer som lärare att rektor ska träda in som maktfaktor om det uppstår konflikter med föräldrar (Franzén, 2006, s. 80f).


Rektors allehanda uppgifter
Utöver att rektorer i egenskap av chefer och arbetsledare förväntas ha överblick och kontroll och se till att allt rullar, förväntas de enligt Franzén (2006) rycka in och hjälpa till i verksamheten i på olika vis. Det kan till exempel handla om att ”lösa konflikter i elevgruppen, hoppa in och ta över undervisningen, köpa fikabröd till föräldramöten, ringa telefonsamtal, ta emot uppretade föräldrar eller stödja förargade lärare” (Franzén, 2006, s. 106). Även Brüde Sundin (2007) finner att det ständigt dyker upp saker hos rektorer som de förväntas ta hand om direkt, fastän

---

40 En lärare uttrycker det så att skolledaren inte längre tillhör lärarkollekivet och därmed får ”stå sitt kast” (Franzén, 2006, s. 68).
de ofta inte framstår som rektorsuppgifter. Rektor Bengt nämner som exempel att någon “kommer in och talar om att toalettappret är slut” eller frågar varför ingen har lagat kopieringsmaskinen (Brüde Sundin, 2007, s. 125). Rektor Bengt konstaterar att när det gäller uppgifter som rektor förvántas utföra finns ”hela skalan”, d.v.s från ledningsuppgifter till fotarbete (Brüde Sundin, 2007, s. 126).\(^{41}\)

I rollen som chef på skolan ingår också en hel del administrativt kontorsarbete. Dessa uppgifter beskrivs inte nödvändigtvis som omfattande eller betungande var för sig men tar mycket tid i anspråk (Franzén, 2006, s. 62). Skolledare associerar enligt Franzén (2006) det administrativa arbetet med chefspositionen och något som står i motsats till det arbete ”med människorna i verksamheten” (s. 61) de hellre skulle ägna sig åt.

Franzén (2006) finner att mycket av det arbete som associeras med rektors funktion som chef i själva verket handlar om service, i relation till organisationens behov som helhet (Franzén, 2006, s. 67).

**Rektor som ledare**

Istället för att tala om sin position och sitt ansvar för verksamheten som chef, talar rektor enligt Leo (2010) i början av 2000-talet om att de hellre vill vara ”ledare” än chefer. Till skillnad från chefskapp som enligt Leo (2010) associeras negativt med ”makt”, beskrivs ledarskap som förändringsnätt i positiv bemärkelse: rektorerna vill ”ha möjlighet att påverka, att leda, att ta initiativ eller bygga något på lång sikt” (Leo, 2010, s. 131).\(^{42}\) Begreppet ”makt” associeras av flera rektorer i Leo (2010) negativt, till ”auktoritet och dominans” och till ”vändan i att behöva fatta beslut och välja väg” (Leo, 2010, s. 134).

**En ny rektorsroll**


\(^{41}\) Att rektorer kan visa irritation över de mer ”triviala” uppgifterna i sin vardagliga verklighet, förmodar Brüde Sundin bero på att de inte stämmer överens med den officiella bild av ”den effektiva och skolutvecklande rektorn” hon menar framgår av mycket av tidigare forskning (Brüde Sundin, 2007, s. 126).

\(^{42}\) Å andra sidan, framhöll en rektor, ligger det ju en del makt i att vara den som kallar ihop till ett möte, initierar något och skapar en arena. Då kommer ju folk ”och pratar om det ämnet som man lyfter upp” (Leo, 2010, s. 135). Men rektorerna verkar inte gärna tänka på det i termer av makt.
Jag är ledare och lägger väldigt stor vikt vid relationer och engagerar mig i alla människorna som finns här och bryr mig. /.../ Nära delaktighet! Att det inte styrs och beslutas utan att alla får vara med. (Rektor 3, intervjustudie 1). (Söderberg Forslund, 2009, s. 142)


De kvinnliga rektorerna markerade sin nya typ av ledarskap i hur de inredde och använde rektorsexpeditionen. De tidigare manliga rektorernas rum hade dominerades av mörka träslag, sobra tygfärgar (blått, mörkbrunt, grått), stora skrivbord och möbler i skinn. De manliga rektorerna sades också placera sig undanskymt, ha plats för bara en besökare och använda en lampa på dörren som lyste rött när de var upptagna. De kvinnliga rektorerna manifesterade sitt annorlunda och mer gemenskapsinriktade ledarskap genom att placera sig synligt mitt i rummet, inreda i ljusa färger och för möten med flera personer, hålla dörren öppen och ta bort eller sluta använda besökslampan (Söderberg Forslund, 2009, s. 138f).

I de intervjuer Söderberg Forslund genomförde med rektorer av båda könen under perioden 2002-2006 (intervjustudie 2), fann hon att flertalet rektorer hade anammat de idéer om en ny typ av samverkande, kommunicerande, inlyssnande och relaterande ledarskap som vid 1990-talet slut omtalats som mer kvinnligt. Samtidigt hade några traditionellt maskulina drag inlemmats i denna diskurs, så att alla rektorer också talade om sig själva som beslutsföra och handlingskraftiga (Söderberg Forslund, 2009, s. 187f).

Rektor Bengt i Brüde Sundin (2007) bekräftar bilden av rektorsrollens förändring. Det är inte som för tio-femton år sedan (d.v.s kring 1990), när rektor hade en mer självklar auktoritet utifrån sin position:

/.../ det ställer ju alltså mer krav på ledarskap på något sätt. Just det här att hitta argument för att försöka få det till nånting att man tycker att det är roligt att jobba och det här. Förr var ju rektorn där och delade ut resurserna och så, /.../ så gick läraren dit med någon elev och ”skäll skäll” och så gick man tillbaka. /.../ Jo men det är välvid skillnad. (Brüde Sundin, 2007, s. 130)

Till skillnad från den nya rektorsrollen där ledaren förvantas vara mer jämlik och inspirera och motivera medarbetarna, framstår den tidigare rektorsrollen – som också associeras med begreppet chef – här som en i första hand resursfördelande och gränssättande funktion, inom ett system där medan medarbetarna i stort förväntades sköta och klara sig själva.

Att vara en tydlig ledare

Samtidigt som rektorer enligt det ovanstående uttrycker att de inte vill ha makt, framstår det som en norm och ett ideal att vara en tydlig ledare (Leo 2010, s 161). Om rektor misslyckas med att vara tydlig, menar skolledarna i Leos undersökning, får det negativa följder i form av att informella ledare tar över och att olika grupper driver egna frågor. I en av Leos fokusgrupper

59
jämförs detta med hur det blir i ett klassrum om inte läraren är tydlig: “det blir kaos direkt” (Leo, 2010, s. 132).


De mest framträdande aspekterna av rektors tydlighet som uttrycks i mitt material kan sammanfattas i tre punkter. För det första behöver rektor vara tydliga i sitt sätt att kommunicera, så att deras tankar, förväntningar, åsikter, mål och visioner blir tydliga för medarbetarna (Brüde Sundin, 2007, s. 142). För det andra behöver rektorerna vara synliga i verksamheten för att deras budskap ska uppmärksammas (Leo, 2010, s. 142). För det tredje behöver rektorerna visa handlingskraft och beslutsförhet och därmed visa att de "vågar" fatta beslut (Leo, 2010, s. 133f; Söderberg Forslund, 2009, s. 187f).

Rektor och skolans vision

Leo (2010) finner att det kan betraktas som en norm bland skolledare att skolledaren ska ”framföra en egen tydlig vision” (s.161). Rektors ansvar för att kommunicera visioner och mål förknippas av rektorerna i Leo med rektors maktposition och funktion som förebild – det är rektor som sätter agendan (Leo, 2010, s. 132). Även i Hallerström (2006) framhåller skolledare att ”ledaren måste våga vara visionär” (s. 71), och kopplar det till ledarens funktion när det gäller att tydliggöra målen (s. 71). I Franzén (2006) menade rektorerna att de som ledare för skolans verksamhet skulle ”styra skolan mot sina pedagogiska visioner” (Franzén, 2006, s. 72f). Vikten av att framföra en egen vision hade rektorerna i Leo (2010) talat med andra rektorom om på utbildningar, i ledningsgrupper och vid andra typer av möten. Funktionen som visionär kunde formuleras i termer av att rektor bör ”spana framåt”, ha ”blicken i fjärran” och ha målet klart för sig (Leo, 2010, s. 132).

Samtidigt som rektorerna i Leo (2010) talade om vilken av att som ledare föra ut en vision, kom de enligt Leo (2010) fram till att detta inte var särskilt demokratiskt. Istället, menade de, måste visionerna byggas på ”det som finns i verksamheten” (Leo, 2010, s. 131). På liknande vis menade rektorerna i Hallerström (2006) att det inte går att vara för långt fram i tanken, eftersom det ”skapar ett avstånd till personalen” (Hallerström, 2006, s. 71). Istället tycks rektorerna enligt Hallerström vilja formulera skolans vision i samverkan med lärarna så att den blir ”ägd av alla” (s.77).

---

43 Kunskap om hur man kan vara tydlig menar rektorerna i Leo (2010) att de skaffat sig dels genom ”trial and error” och dels genom ledarutbildningar i kommunal och statlig regi, där de fått lära sig konkreta sätt att öka sin tydlighet, till exempel genom metoder för att ”ge och ta uppdrag” och ”kontrollera hur uppdragen uppfattas eller tolkas” (Leo, 2010, s. 132).

44 Rektorerna i Leo (2010) pekade på att en norm gällande att skolledaren ska vara ”tydlig” alltid har funnits, medan bilden av att rektor ska tillföra en ”tydlig vision” tillkommit i och med skolans förändring från regelstyrning till mål- och resultatstyrning (Leo, 2010, s. 132).
Inte sällan knyts begreppet vision i mitt material till hur skolledare talar om sitt ledarskap i den dagliga verksamheten. I flertalet fall verkar rektor mena att kommunikationen av skolans vision hänger ihop med att de är fysiskt närvarande i förhållande till lärarna – som samtalspartner och förebild ute i verksamheten, och som diskussionspartner i arbetslagen (Hallström, 2006, s. 78, 105; Leo, 2010, s. 132). I Brüde Sundin (2007) framstår fysisk tillgänglighet, ett öppet klimat och viken av ett ”demokratiskt eller inkluderande tillvägagångssätt” (s. 132) för många rektorer som själva visionen för ledarskap och utveckling i skolan (Brüde Sundin, 2007, s. 132, 146f).

Talet om viken av att ledaren representerar och leder mot en vision känner vi igen från bilder av det transformativa ledarskapet, vilket i och med kopplingen till värderingar har förknippat med ett kulturellt eller symboliskt perspektiv på ledarskap (Bolman & Deal, 2013, s. 344; Yukl, 2012, s. 285, 297). I det här fallet ser vi att många rektorer samtidigt tycks anse att betoning av ledarens visioner i själva verket är odemokratisk, och istället mena att visionen måste formuleras och kommuniceras inom ramen för den vardagliga samverkan med medarbetarna. I praktiken tycks idéerna angående visioner i skolan därmed mera överensstämma med bilder av postheroiskt eller relationellt ledarskap, eller om en jämställningsbetonande alternativ ståndpunkt, än om det mer ledarbetonande transformativa ledarskapet (Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 36f, 91; Yukl, 2012, s. 551).

En andra faktor i rektors sätt att beskriva sitt ledarskap som visar på influenser från ett symboliskt perspektiv på ledarskap är betoningen av rektor som förebild för skolans demokratiska uppdrag, och menar att deras förhållningssätt är avgörande i arbetet med värdegrundsfrågor (Leo, 2010, s. 100f). På liknande sätt talar rektorna i Brüde Sundin (2007) efter att deras symboliska funktion tydligt i rektors strävan efter ett ”gemensamt ledarskap” (s. 132) i de skolor hon undersökt. Rektorn vill inte framstå som någon som ”basar över” andra, utan ger hellre en bild av sig själva som ”en bland andra” (Brüde Sundin, 2007, s. 132). Lärare i Franzén (2006) menar att rektor bör uppträda som symbol för skolans demokratiskt lyhörd ledarskap också i relation till barnen, så att de inte tror att rektor är en ”auktoritär person” eller ”otäck farbror som sitter på rektorsexpeditionen” (Franzén, 2006, s. 78). Rektor förväntas ensamt Franzén (2006) också vara bärare av etiska och moraliska värden, och ansvara för att diskussioner kommer till stånd angående vilka normer som ska gälla, till exempel när det gäller hur de vuxna bör förhålla sig för att barnen ska må bra (Franzén, 2006, s. 85).
I betoningen av rektors roll som förebild och representant för organisationskulturella värden återspeglas idéer från beskrivningar av transformativt ledarskap, samtidigt som de dominerande värdena av vardaglig delaktighet och omsorg gör att ledarskapet huvudsakligen framstår som postheroiskt präglat (Jfr Sveningsson & Alvesson, 2010, s. 91).

Särskilt tydligt betonar enligt Leo (2010) rektorer sin roll som förebild och företrädare för det demokratiska uppdraget när det gäller att hantera värdekonflikter på skolan. Rektorerna i Leo (2010) beskrev sig själva som ”ständigt, mer eller mindre, involverade” i konflikter som rörde skolans värdegrund (Leo, 2010, s. 100). Det kunde gälla konflikter mellan lärare; mellan lärare och en elev; mellan lärare, elev och förälder eller mellan lärare och någon ur en annan personalkategori. De värden som rektor då i första hand hade att representera var enligt rektorerna ”solidaritet med svaga och utsatta” och ”att alla som verkar inom skolan främjar aktning för varje människas egenvärde” (Leo, 2010, s. 100). Rektorerna ville inte döma i konflikterna utan låta parterna ”lösa det själva eftersom det ger bäst effekt” (Leo, 2010, s. 158).

I och med den symboliska betoning av ledaren som förebild framställs självkännsdom som en viktig egenskap eller förmåga hos rektorar. Skolledarens sätt att närma sig en situation har betydelse för hur den uppfattas av lärare, och därmed för hur organisationen påverkas (Brüde Sundin, 2007, s. 127f; Franzén, 2006, s. 64). Även i mötet med elever blir självkännsdomen viktig, för att rektor medvetet ska kunna välja ett förhållningssätt att förmedla (Franzén, 2006, s. 85). Framför allt associeras rektors självkännsdom enligt Leo (2010) till förmågan att hantera makten i ledarskapet, som annars ”kan bli farlig och användas på ett dåligt sätt” (Leo, 2010). Enligt Leo framstår normen om självkännsdom som relativt ny, och som resultatet av ”en ny tid” som har lett till ”en ny rektorsroll med större behov av självkännsdom” (Leo, 2010, s. 131). Här framgår återigen tydligt rektorers medvetenhet och uppfattning om det symboliska ledarskaps betydelse, och om hur de signaler rektor sänder påverkar organisationens kultur.

I det ovanstående ser vi att rektorerna själva anser att deras hantering av konflikter har ett stort symbolvärde, samtidigt som deras positionsmakt tillerkänns större värde än i många andra sammanhang. Positionsmakten används samtidigt inte till att fälla avgöranden, utan för att försöka få parterna att lösa motsättningarna själva. I detta framtonar HR-perspektivets optimistiska syn på konfliktshantering, och en stor tilltro till de olika parternas förmåga i detta avseende. Som främsta symboliska värden framstår möjliggen inkludering och tolerans – genom att man inte vill döma, och inte heller exkludera någon. Ur politiskt perspektiv kan man fråga sig vem som tenderar att gå ur konflikten med triumf på hand. Leo anser att den som in i konflikter mellan lärare och andra kanske inte blir så att läroplanens mål blir styrande, eftersom lärarens förväntningar är de som påverkar rektorers mest (Leo, 2010, s. 103). I andra sammanhang kan man tänka sig att andra styrkeförhållanden slår igenom, när skolledare inte tydligare använder sina möjligheter till inflytande.

### Rektor som beslutsfattare

#### Motstridiga förväntningar

Rektors position som chef associeras i skolan, som vi tidigare sett, med rektors beslutsfattande och med rektor som överordnad (Franzén, 2006, s. 60f, 82ff; jfr Leo, 2010, s. 112). Vi har också

45 Konflikter och trakasserier elever emellan hanterades vanligtvis i första hand av ett anti-mobbningsteam, med rektor som sista instans om förhandlingarna bröt samman.
sett att en avgörande del av rektors tydlighet som *ledare* beskrivs i termer av att rektor måste våga fatta beslut. Samtidigt kan rektors uppgift att fatta beslut på ett ensidigt och negativt sätt associeras med begreppet makt i termer av "makt och dominans" (Leo, 2010, s. 134). Vare sig makt eller auktoritet associeras därmed uttalat till rektors möjligheter till, rätt att och ansvar för att påverka arbetet i skolan i någon positiv eller ens mera neutral bemärkelse. Istället tycks tydliga beslut från rektors sida inte sällan associeras med otillbörligt makttövande över andra. Normen angående rektors tydlighet som ledare framstår därmed som motsägelsefull. Samtidigt framstår det som en norm i skolans värld att alla berörda skall få delta i beslutsprocesser och helst också godkänna beslut som berör dem själva och verksamheten. Beslutens framstår då istället som gemensamma. I vilka fall och i vilken grad rektor i egenskap av chef förväntas fatta självständiga beslut, respektive låta andra vara med i beslutsprocesserna, tycks på många håll vara oklart (Leo, 2010, s. 100; Söderberg Forslund, 2009, s. 179ff).

Förväntningarna på rektors beslutsfattande framstår som tydligast inom områden som har med akuta kriser (t ex inbrott), med skydd av de svaga och med kompensation för olika typer av orättvisor att göra (Jfr Brüde Sundin, 2007, s. 129; Franzén, 2006, s. 75ff; Leo, 2010, s. 112). De senare typerna av beslut kan gälla stöd till elever med särskilda behov eller fall där elever utsätts för trakasserier. Huvudmannens och rektors ansvar för beslutsfattande i den här typen av frågor är förhållandevis tydligt reglerade i styrdokumenten (jfr SFS 1985:1100; Skolverket, 2006), samtidigt som förväntanstrycket på rektan kan vara starkt från både lärare och föräldrar (Leo, 2010, s. 124ff). I övrigt framgår att rektor fungerar som beslutsfattare när saker dyker upp i vardagen. De fattar enligt Franzén dagligen en mängd "mindre" beslut som i huvudsak tycks fungera gränssättande i förhållande till lärares idéer och önskemål, med hänvisning till budget, skollag eller andra styrdokument (Franzén, 2006, s. 60ff).

För en del rektorer verkar det strukturella perspektivets sätt att se på chefen och delegerad beslutsrätt vara något som de upptäckt i relativt sen ålder. En av de kvinnliga skolledarna i Söderberg Forslund (2009) framhöll sin tid inom försvaret som inspiration när det gällde förmågan att vara bestämd och fatta beslut:

> Där fick jag en sådan här aha upplevelse med mig att man visste vem som var chefen, för det vet man ju tydligt i försvaret. Man visste vem som bestämmer och som till slut fattade besluten om det måste fattas ett snabbt beslut. (Rektor 14, intervjustudie 2). (Söderberg Forslund, 2009, s. 175).


**Beslutsfattande och kön**

Såväl män som kvinnor ansågs av rektorer under 2000-talets första decennium enligt Söderberg Forslund kunna vara såväl inlyssnande som enskilt beslutsfattande. Samtidigt tyckte sig Söderberg Forslund se tecken på att en tidigare särartsdiskurs fortfarande kunde slå igenom i särskilt kritiska och konfliktffyllda beslutsituationer. Hon exemplifiterar detta med hur en i övrigt samverkande manlig rektor i en konflikt med delar av sin personal utan tvekan hävdade och holl fast vid sin egen principiella beslutsrätt när det gällde skolans arbete och utveckling.
medan en kvinnlig rektor – som annars i tal kunde hävda sin principiella rätt att själv fatta beslut för verksamheten – i konflikt med de kvinnliga biträdande rektorerna i sin ledningsgrupp backade från sitt anspråk på tydligare ledningsmandat, och föll tillbaka i feminina sätt att tala i termer av ”vi”, visa förståelse för ifrågasättandet av sitt ledarskap och betona virken av sammanhållning och ömsesidig förståelse och acceptans (Söderberg Forslund, 2009, s. 177ff).

I övrigt fann Söderberg Forslund (2009) att innebörderna i manliga och kvinnliga rektorers tal om beslutsfattande i början av 2000-talet kunde betraktas som likvärdiga, trots skillnader i ordval. Mitt intryck utifrån hennes exempel är emellertid, att talet om rektors enskilda ansvar och befogenheter som beslutsfattare bland de manliga rektorerna tycks mer integrerat i beskrivningar av organisering och beslutsprocesser, medan de kvinnliga rektorernas sätt att tala om enskilda beslut mera pekar på rektor som beslutsfattare i undantags- och gränssituationer; det kan gälla inbrott eller när medarbetare inte levt upp till rektors förtroende (Söderberg Forslund, 2009, s. 165ff, 172ff). Både manliga och kvinnliga rektorer förespråkar de anställdas delaktighet när det gäller beslutsfattande, men de manliga rektorerna tycks i högre grad och mer generellt framställa sig själva som ansvariga för beslutsfattandet i verksamheten (s. 165ff). De kvinnliga skolledarna i Söderberg Forslunds exempel framstår som i första hand samverkansinriktade, medan de når de framhåller sin förmåga och sitt ansvar för att fatta beslut ofta på ett mera pekar på det i till synes militära och mer schablonmässigt enväldigt och maskulint inspirerade termer – i tal om ”peka med hela handen”, stå på barrikader, peka ut färdriktningen och fatta strategiska beslut (Söderberg Forslund, 2009, s. 172ff). Detta kan tyda på att de i högre grad än de manliga rektorerna – vilkas tal ofta tycks ligga i linje med ett strukturellt färgat HR-perspektiv – ofta ser på maktutövandet i politiskt färgade termer och har svårare att integrera både maskulina och feminina principer i sitt ledarskap.

Detta framstår emellertid inte som en svårighet bara för kvinnor. I Franzén (2006) tycks bilden av en motsättning mellan mera maskulina ”härda” chefsideal och feminint ”mjuka” ledarideal återspeglas i den svåra balansgången Kenneth upplever mellan att vara ”chef” och att gestalta ”den gode ledaren” (s.100):

> men den här balansgången mellan att vara den gode ledaren och att vara chef, den är många gånger väldigt svår. För en chef är ju hård i nyporna men den gode ledaren är inte hård i nyporna (Kenneth) (Franzén, 2006, s. 100)

Sammanfattningsvis verkar uppfattningarna om rektors legitima rätt att vara den som fattar besluten i skolan att gå isär. Manliga rektorer i mitt material förefaller ofta ha en syn på rektors mandat som mera ligger i linje med ett traditionellt strukturspektiv eller HR-perspektiv med underliggande strukturella principer. Kvinnliga rektors syn förefaller ofta vara präglad av ett betonande av kollektiv samverkan och skydd av de underordnade och deras intressen som kan tolkas såväl i politisk riktning som i termer av feminism omsorg om individer och sociala gemenskaper.

De författare i min studie som anlagt könsperspektiv konstaterar att kvinnliga respektive manliga rektorer möter olika förväntningar från omgivningen. Brüde Sundin (2007) formulerar detta i termer av ett ”lokalt genuskontrakt” (s. 205) rektorerna har att förhålla sig till – även om man inte direkt kan se det avspeglat i allt rektorerna gör:

En kvinnlig rektor ska vara relationsinriktad, men inte på bekostnad av att vara handlingskraftig. I så fall betraktas hon som en ”kärring”. En manlig rektor ska ha auktoritet
och vara tydlig, men det får inte ske på bekostnad av att vara demokratiskt. Då uppfattas han som militärisk. (Brüde Sundin, 2007, s. 205)


**Sammanfattning – Rektor som chef och ledare för verksamheten**

Synen på rektor som chef och ledare av skolans verksamhet präglas av motstridiga förväntningar. Rektor förväntas i vissa avseenden vara överordnad chef och i andra vara jämbördig och inspirerande ledare. Chefskapet associeras dels med hierarkier och utövande av positionsmakt, och dels med de administrativa och avtalsreglerande uppgifter som i ledarskapslitteraturen hänförs till ett transaktionellt ledarskap. Alla dessa funktioner kan främst associeras med det strukturella perspektivet på ledarskap, vilket också kopplas till manliga värden. Rektorer överlag vill inte betona sin positionsmakt och tycks i stort inte betona de ekonomiska och bestämmande uppgifter som associeras med chefskapet. Istället säger de sig hellre vilja arbeta med ”människorna i verksamheten” (Franzén, 2006, s. 61). I detta framträder en nedtoning, eller till och med ett avvisande, av det traditionella strukturella perspektivets värden.

Rektors användande av chefens positionsmakt tycks inte sällan tolkas i politiska termer av otilräcklig auktoritet och dominans. För rektorena framstår chefspositionen som obeväm på många vis – den associeras med beslut och styrning ”ovanifrån” i skolsystemet. Rektorena uttrycker att de hellre vill vara en inspirerande ledare och påverka i mer jämbördig och relaterande samverkan med medarbetarna. I detta framträder såväl ett framhållande av HR-perspektivets betoning av delaktighet, motivation och informella relationer, som ett politiskt ställningstagande för ledarskap ”underifrån”, d v s med partisanperspektiv. I och med att det ”manliga” stereotypiskt associeras med chefskap, hierarki och ensidigt bestämmande och det ”kvinnliga” med ledarskap präglat av värden som jämbördighet, relationer och omönsidighet, tycks detta vara i linje med de könsdiskusser och de ideal angående ett nytt och bättre kvinnligt ledarskap som framträdde under 1980- och 1990-talen.

Lärarna betonar tydligare rektors roll som överordnad, och menar att viktiga chefsfunktioner består i att ha överblick, ge information och se till att allt rullar på och gå rättvist till. I detta framträder såväl strukturellt funktionalistiska som politiska aspekter. En del lärare kan också ge uttryck för att en mer auktoritär ledning kan ge en känsla av större ”fasthet och trygghet” (Franzén, 2006, s. 112), vilket tycks kunna innebära en önskan om att inte bara skolledarens kön, utan också medarbetarnas kön i relation till rektors, tycks kunna spela in i vilka förväntningar som ställs på rektor.

I bilderna av rektor som ledare dominerar politiskt och symboliskt präglade idéer. Liksom i det transformativa ledarskapet talar en del om vietken av att de som ledare för fram en vision och sätter agendan för skolans verksamhet och utveckling. De flesta verkar å andra sidan mena att detta framstår som odemokratiskt, och att visionen måste formuleras i samverkan med medarbetarna, och i samband med diskussioner i verksamheten. I detta framträder det postheroiska ledarskapet som mer typisk modell.

Det symboliska perspektivet är också närvarande i rektorers tolk av det om viken av att de uppträder som förebilder. De viktiga värdena att representera hår är enligt rektorers samhällets demokratiska och etiskt omsorgsinriktade värden. En del rektors tycks hår mera tala om att representera de demokratiska värdena i form av ett demokratiskt, hyört, respektfullt och omsorgsfullt förhållningssätt (Franzén, 2006, s. 84f), medan andra i första hand tycks vilja gestalta de demokratiska värdena genom ett gemensamt ledarskap där rektor är ”en bland andra” (Brüde Sundin, 2007, s. 132). I det senare fallet framstår ledningsidealen i det närmaste som direktdemokratiskt, och i enlighet med alternativa ståndpunkter när det gäller ledarskap.

Förväntningarna på rektor som beslutsfattare framstår som motstridiga. Samtidigt som rektor förväntas vara beslutsfattare i vissa typer av situationer, kan rektors beslutsmakt associeras negativt, i term av ”auktoritet och dominans” (Leo, 2010, s. 134). Att döma av exempel i Söderberg Forslund (2009) verkar manliga rektors sätt att se på och använda sin egen beslutsrätt – även om de också involverar andra i beslutsprocesser – ligga närmare det strukturella perspektivets sätt att se på delegerad beslutsrätt, samtidigt som politiska aspekter kan framträda i tal om kamp mellan olika intressen på skolan (Söderberg Forslund, 2009, s. 177ff). Kvinnliga rektors tycks oftare associera det personliga beslutsfattandet med förmågan till ”snabba beslut” och militärt präglade begrepp, som att kunna ”pekata med hela handen” i olika typer av gränsfallsituationer (Söderberg Forslund, 2009, s. 173). Detta framstår som mer direktstyrende aspekter av en ledares/chefs beslutsfattande. Kvinnliga rektors i Söderberg Forslund (2009) ger i första hand uttryck för samverkansinställning när det gäller beslutsprocesser angående mer övergripande frågor på skolan, och ger också exempel på större svårighet att hålla fast vid sin principiella beslutsrätt när de stött på motstånd från omgivningen (Söderberg Forslund, 2009, s. 177ff). Möjliga skäl till denna hållning kan vara en mer optimistisk syn på konfliktantering – och möjligheterna att komma överens – med inspiration från HR-perspektivet, och en mer partisanorienterad syn på ledarskap, som också kan sägas ligga nära de alternativa värdenas ståndpunkt när det gäller ledarskap.
Skolans beslutsprocesser

Betoning av gemensam styrning av skolan

När det gäller beslutsfattande i skolans värld ligger den yttersta beslutsrätten formellt sett på rektor, som är ansvarig för verksamheten i förhållande till dess statliga och kommunala uppdragssgivare. Samtidigt framstår som vi sett delaktighet som en stark norm i skolans värld. Överlag verkar såväl rektorer som lärare mena att personalen i möjligaste mån skall vara delaktig i beslut som gäller dem själva och verksamheten, och rektorerna tonar ned sin maktposition till förmån för en mer gemensam styrning av skolan, där personalen är med i beslutsprocesserna (Franzén, 2006, s. 111; Leo, 2010, s. 131ff). Frågor som behandlas gemensamt kan vara av olika slag. Det kan till exempel gälla frågor om tjänstefördelning, om lokaler och klasstorlekar, om samarbete för att ge eleverna ”helhetsperspektiv” i sitt lärande och om elevernas inflytande över undervisningen (Söderberg Forslund, 2009, s. 163ff). Samtidigt framgår av Franzén att lärare kan mena att de inte behöver vara med och bestämma om allting, och att rektorer lägger ut för många typer av frågor till arbetslagen. En lärare i Franzén (2006) nämner tjänstefördelning och simundervisning som sådant som lärarna inte borde behöva ägna sig åt (Franzén, 2006, s. 66f).

Leo (2010) gör iakttagelsen att det är det starka förvånanstrycket från lärargruppen, och inte från eleverna, som lett fram till normen angående delaktighet i beslut, och menar att det därmed finns risk för att det blir lärargruppens uttryckta behov – ”av resurser, lokaler, scheman och liknande” (s. 147) – som prioriteras snarare än de övergripande mål som formulerats för verksamheten (Leo, 2010, s. 147). Samtidigt som rektorens målet att involvera personalen i beslutsprocesserna, framgår att det ofta tycks föreligga en oklarhet angående vilka beslut som egentligen fattats. Detta kunde enligt Leo härska med beslut som fattats i ledningsgrupper som beslut där personalen i mera vid bemärkelse varit delaktig (Jfr Leo, 2010, s. 133).

Olika typer av beslutsprocesser

Beslutsprocesserna i skolan kan enligt beskrivningarna i mitt material se ut på lite olika sätt. Leo (2010) finner två huvudsakliga typer av sätt att involvera personalen i beslutsprocesser. En del rektorer arbetar ur ett ”bottom-up”-perspektiv där de talar om vilken del delaktigheten kan ha för att ”balansera bred förankring mot otålighet i organisationen” (s. 106). Dessa rektorer talar enligt Leo (2010) samtidigt om att de kan uppfatta sina ledare som otydliga ledare av personalen. Andra rektorer lägger själva fram ett tydligt förslag som sedan processas. En typ av mellanting mellan inlyssnande av personalen och rektors egna initiativ tycks enligt Leo vara att rektor låter en grupp medarbetare – till exempel arbetslagsledare – utföra ett förslag utifrån rektors mer preliminära idé, och att detta förslag sedan processas vidare i organisationen; genom stegvis förankring och återkoppling innan beslut fattats (Leo, 2010, s. 106f). Ju övertygande verkar det enda Leo ”hålla i processen” (s. 114). När förslag kommer från personalgruppen ges det allmänna ledarna ramar i utvecklingsarbetet (Leo, 2010, s. 114f).

Olika syften med beslutsprocesserna

Ambitionen att alla ska ha ”varit med” i beslutsprocesserna hör enligt Söderberg Forslund samman med en strävan efter delaktighet sådan att alla ska vara ”med på noterna”, acceptera, och verkligen vilja arbeta för det ”vi” har bestämt tillsammans (Söderberg Forslund, 2009, s.
161). En del rektorer motiverar de gemensamma beslutsprocesserna med att snabbare beslut från rektors sida kan leda till att besluten ändå inte följs, eller till att resultatet blir på det hela taget sämre (Brüde Sundin, 2007, s. 141; Söderberg Forslund, 2009, s. 161). Av Söderberg Forslund (2009) framgår, liksom i Leo (2010, s 115), att rektorer kan känna förväntningar på att de ska framstå som tydliga ledare och fatta snabba beslut, men att de väljer att stå emot, och av ovan nämnda skäl istället framhårdar i att arbeta i linje med principen om delaktighet.46 I de ovanstående motiveringarna till det processbaserade beslutsfattandet framgår såväl HR-perspektivets idéer angående delaktighetens samband med de anställdas motivation som en politisk betoning av att besluten behöver uppfattas som legitima så att de efterföljs (jfr Bolman & Deal, 2013, s. 147-155, 195f).

Franzén (2006) tolkar rektorers strävan efter att beslut ska tas gemensamt i en annan riktning, och menar att den ibland kan ses som ett uttryck för att de inte ensamma vill bära den tunga beslutsbördan. Att ”vara den demokratiska ledaren” (s. 93) framstår då som en strategi för att undvika chefspositionen. Enligt Franzén kan lärare visa motstånd mot en sådan skolledarstrategi genom att mena att allt inte behöver förankras hos dem, och genom att ”kräva att skolledaren ska stå för sina beslut” (Franzén, 2006, s. 93).

**Motstånd mot fattade beslut**

Att lärare trots rektorernas förankringssträvan inte nödvändigtvis rättar sig efter rektors sätt att se, eller efter det som beslutats, framgår på flera håll. Franzéns (2006) rektor Berta beskriver problemet sålunda:

Det är en sån där svårighet att få folk att förstå uppdraget.....som är en del av det pedagogiska ledararbetet.......att överhuvudtaget utveckla skolan åt det hållet jag vill.....det är......folk är med och är intresserade och tycker att ja men gud så bra åh sen så stänger dom dörren och går in och kör sitt race.....det är ett stort hot att få med alla på båten. (Franzén, 2006, s. 89)


**Beslutsprocesser och kön**

Enligt Söderberg Forslund (2009) betonar såväl manliga som kvinnliga skolledare i början av 2000-talet samverkan kring beslut på ett sådant sätt att alla medarbetare ska ges möjlighet att

---

46 Enligt rektorerna i Leo (2010) hängde förmågan att vara uthållig i beslutsprocesser ihop med tilltagande erfarenhet som ledare. Som ny rektor påverkades man mer av förväntningar på snabba beslut, medan man som mera erfaren påverkades mera av förväntan på att ta med personalen i beslutsprocesserna. Rektorerna uttrycker det enligt Leo så, att de med tiden fått ”mer styrka att våga ha längre beslutsprocesser” (Leo, 2010, s. 115).
“titta, tänka, reflektera, lämna synpunkter och förslag ” när det gäller skolans utveckling (Söderberg Forslund, 2009, s. 164). I den intervjustudie Söderberg Forslund genomförde med kvinnliga i slutet av 1990-talet, betraktades ett sådant kommunikativt och socialt inriktat sätt att förhålla sig till beslutsfattande som mera typiskt kvinnligt (Söderberg Forslund, 2009, s. 164).

I Söderberg Forslunds (2009) andra intervjustudie talar både manliga och kvinnliga rektor om beslutsprocesser och delaktighet, men på lite olika sätt. Manliga rektorer i Söderberg Forslunds exempel tycks i högre grad tala i termer av att först lyssna och sedan fatta beslut, medan de kvinnliga rektorerna i exempel talar mer om ständig dialog, kommunikation och processande (Söderberg Forslund, 2009, s. 163-172). Detta kan illustreras med några exempel. En manlig rektor talar om hur han låtit personalen vara delaktig genom ett flertal ”remissomgångar” (Söderberg Forslund, 2009, s. 163):

Alltså 25, 26 elever i samma klass tycker man (lärarna) är för stort. Och då har jag lyssnat och ok jag ska se om vi kan hitta någon annan organisation och då har vi tillsammans tagit fram fyra alternativ som jag har redovisat tillbaka ut. Sedan har man diskuterat ute i arbetslagen och kommit fram med nya förslag. Så allå är engagerade och det har ju kommit fram bra förslag. (Rektor 11, intervjustudie 2) (Söderberg Forslund, 2009, s. 163)

Av en kvinnlig rektor i Söderberg Forslunds studie, Rektor 10, förstår vi att ständiga beslutsprocesser kan uppta stor del av arbetet för rektorer:

Jag lever ju med processerna jämte och arbetar ju på det sättet. /.../ Men det kräver ju att jag är på max, att jag alltid håller på och bereder, remissar, omprövar och tar emot nya synpunkter. (Rektor 10, intervjustudie 2). (Söderberg Forslund, 2009, s. 170).

En annan kvinnlig rektor, Rektor 4, berättar om arbetet med elevernas ”reella inflytande” över undervisningen. Processerna beskrivs som ständigt pågående, med diskussioner, prövningar och omprövningar för att se vad som fungerar:

Vi jobbar med att få ett bra elevinflytande för framför allt sex till nio, och då handlar det inte om klassrät och elevråd utan det handlar om det reella inflytandet. Det är ingen lätt grej kan jag säga utan vi har haft olika propperunder under förra läsåret, vi sjösatte en variant som vi har jobbat med i år och dragit en mängd lärdorar utav. Vi har fortfarande som personal en del diskussioner kvar i vilken mån eleverna till exempel kan vara med och diskutera innehållet i undervisningen. /.../ Man vet alltså att det här är en process som tar tid det tar ett år innan man har pratat ihop sig, är det så här vi vill satsa, är det dit vi vill, kan vi gå med på det här allihopa, är vi med på påaget och så vidare. Och sedan ett år utav prövningar där man har vissa perioder där man försöker att testa och se vad blir det utav det här, hur ser föräldrarna på det vad behöver vi göra för organisatoriska förändringar för att det ska funka, och man tar en bit i taget. (Rektor 4, intervjustudie 2) (Söderberg Forslund, 2009, s. 172)

Vi kan inte se vilka eventuella skillnader den manlige rektorns sätt att tala om beslutsprocesser ("remissomgångar") jämfört med de kvinnliga rektorernas ("ständigt processande") kan tänkas ha motsvarat i praktiken. De något olika sätten att tala om beslutsprocesser antyder emellertid att de manliga rektorerna i Söderberg Forslunds exempel i högre grad kan ha använt sig av mer formaliserade och avgränsade former för personalens medverkan i beslut, medan de kvinnliga rektorerna uppfattar och behandlar beslutsprocesserna som något som pågår mer kontinuerligt över tid.
Samtidigt framstår detta som en process i sig, där olika viljor skall enas:

Det finns ju många olika sätt att arbeta och fatta beslut i en ledningsgrupp som är mer vitt och verksamhetsbegränsande än det där gamla traditionella skolprocessandet. Och det vill jag att vi för in och tror på som en framkomlig väg. Vi måste helt enkelt komma över det där ensidiga processandet och processbeslutandet. Men det kommer ju att ta tid, för att alla ser fördelar och nackdelar och det är ju ett både och-sätt vi pratar om. (Rektor 14, intervjustudie 2) (Söderberg Forslund, 2009, s. 173)

För både manliga och kvinnliga rektorerna fann Söderberg Forslund(2009) att talet om kommunikation och delaktighet blev innebördgivande när det gällde vad som var möjligt att åstadkomma i de olika skolorna; det påverkade andra ord den dagliga praktiken (Söderberg Forslund, 2009, s. 162). Man kan fundera över om de skillnader mellan kvinnliga och manliga rektorer som framtonar i Söderberg Forslunds exempel kan vara uttryck för att de manliga rektorerna försöker stå emot förväntningar på dem att vara mer som enväldigt bestämmande chefer, medan de kvinnliga rektorerna istället kan tänkas agera i linje med förväntningar på att de ska vara demokratiska och jämbördiga ledare.

**Sammanfattning och analys – Skolans beslutsprocesser**

Sammanfattningsvis kan vi se att rektorerna i de här behandlade studierna överlag inte framställer sig själva som enskilt beslutsfattande och inte heller nödvändigtvis som tydligt drivande av egna idéer. Istället framstår det som om beslut från rektors sida framstår som riskfyllda; det kan slå tillbaka och leda till uteblivet resultat om besluten inte är förankrade hos lärarna. Samtidigt tycks det inte sällan råda osäkerhet kring vilka beslut som egentligen fattats i organisationen (Jfr Leo, 2010, s. 133). Vi kan fråga oss om det ständiga processandet kan tänkas bidra i detta avseende.

Rektorer tycks överlag inte i någon hög grad hävda sin formella rätt att styra vertikalt på andra områden än de som regleras ovanifrån eller behövs för att fälla avgöranden i mer direkta sammanhang i verksamheten. Istället betonas då att medarbetarna då vara med i beslutsprocesser, vilket innebär att rektors ledarskap i övrigt huvudsakligen framstår som lateralt och processuellt samordnat utifrån principer för deltagande ledarskap. I motiveringarna för det processbaserade beslutsfattandet framgår såväl HR-perspektivets idéer angående delaktighetens samband med de anställdas motivation, som en politisk betoning av att besluten behöver uppfattas som legitima för att de skall efterföljas och därmed ge bättre resultat (strukturell aspekt) (jfr Bolman & Deal, 2013, s. 147-155, 195f). I den mån samverkan och
betoning av delaktighet betrakta som mer kvinnliga egenskaper, framstår motiveringarna här som förenliga med det särskilda bidragets ståndpunkt när det gäller ledarskap.

När tonvikten i talet om de gemensamma beslutsprocesserna ligger vid gemensamt beslutsfattande och att ingen får ”köras över” tycks processandet ge uttryck för ett politiskt partisanperspektiv med betoning på de berörda rättighet och inflytande som kollektiv (Bolman & Deal, 2013, s. 57, 132). Denna typ av syn är mer förenlig med de alternativa värdenas ståndpunkt när det gäller kvinnor och ledarskap, inom vilken ömsesidig kommunikation tänks borga för att man försäkrar sig om beslut som framstår som frivilliga och i allas intresse.

Att döma av de exempel som ges i litteraturen jag studerat, tycks manliga rektorer möjlichen i större utsträckning än kvinnliga rektorer använda sig av mer strukturellt präglade beslutsprocesser, med tydligt remissförfarande och konsultation – d v s rådgörande – som medel för att få fram ett bra och verksamt beslut. Kvinnliga rektorer tycks av exemplet att döma i större utsträckning tala om ständigt pågående processer och gemensamma beslut, d v s gruppbeslut, med hänvisning till att ingen får köras över. De manliga rektornas ligger i så fall närmare det strukturella perspektivet och HR-perspektivet i sitt sätt att se på beslutsfattande, medan de kvinnliga rektornas i högre grad tycks representera en politiskt betonad alternativ syn på ledarskap.

Arbets- och ansvarsfördelning

Frågan om delegering

En central aspekt när det gäller organisering, som betonas i olika grad i olika ledarskapsperspektiv, är frågan om fördelning av arbetsuppgifter och ansvar. En grundläggande, strukturellt präglad ledarhetskonsensus som är delegering. Den i ledarhetskonsensus som är delegering innebär formellt fördelar ansvar för särskilda uppgifter eller verksamhetsområden. Med delegerat ansvar följer, likaledes utifrån den ledarhetskonsensus som är delegering, befogenhet att inom vissa ramar fatta beslut gällande det delegerade ansvarsområdet (Yukl, 2012, s. 133). En term som implicerar formellt delegerat ansvar är uppdrag (Bolman & Deal, 2013, s. 45f; Leo, 2010, s. 132).

Att döma av mitt material tycks rektorer ofta använda ordet ”delegera”, och mena att de bör göra det, samtidigt som delade betydelsen av delegering innebör formellt fördelat ansvar för särskilda uppgifter eller verksamhetsområden. Med delegerat ansvar följer, likaledes utifrån den delegerad ansvar som är delegering, befogenhet att inom vissa ramar fatta beslut gällande det delegerade ansvarsområdet (Yukl, 2012, s. 133). En term som implicerar formellt delegerat ansvar är uppdrag (Bolman & Deal, 2013, s. 45f; Leo, 2010, s. 132).

Att döma av mitt material tycks rektorer ofta använda ordet ”delegera”, och mena att de bör göra det, samtidigt som det förhållandevis sällan framgår hur denna delegering – d v s fördelning av ansvar och befogenheter – närmare går till. Vad som däremot framgår tydligt är att rektorer betonar vikten av att de anställda känner ansvar för skolan som helhet och tar personligt ansvar i arbetet (Brüde Sundin, 2007, s. 129ff, 151; Leo, 2010, s. 132; Söderberg Forslund, 2009, s. 165f, 174).

emellertid inte exempel på hur rektorer talar om eller hanterar denna fråga (Hallerström, 2006, s. 138).


Brüde Sundin (2007) noterar några exempel på skäl till att rektorer avstår från eller upplever att de inte kan delegera uppgifter eller områden till andra. Det kan vara att de inte har förståelse för att de som skolledare bör äga sig åt mer övergripande frågor snarare än operativa detaljer, att de tycker att de saknar resurser och inte har någon att delegera till eller att de menar att det blir bättre när de utför uppgifter själva (Brüde Sundin, 2007, s. 124f, 149ff). Brüde Sundin (2007) funderar med anledning av rektorer ”deleveringsdilemman” (s. 149) kring hur det vid delegering dels finns risk för att arbetet inte blir gjort som man själv tänkt sig, och dels för att fördelningen av ansvarsområden till andra medarbetare innebär ett större avstånd mellan rektor själv och lärarna (Brüde Sundin, 2007, s. 152f).

Könsaspekter på delegering

Att dela ut ansvarga och befogenheter

Att döma av Söderberg Forslunds (2009) exempel på manliga respektive kvinnliga rektors tal om hur de gestaltar sitt ledarskap, tycker jag mig kunna ana en skillnad i hur de talar om fördelning av ansvarsområden och befogenheter. De manliga rektorn talar i högre grad i termen av att dela ut ”ansvar och befogenheter” så att personalen kan bli ”kraftfullare och mer medverkande” (s. 160) Här förekommer också den formellt styrande termen uppdrag i traditionell betydelse. I följande exempel framträder en bild av delegering som innebär att anställda genom tilldelat ansvar får nya ansvarsområden i rektors förslag till plan för hur verksamheten ska styras framöver (Söderberg Forslund, 2009, s. 160):

Jag har tre arbetslagsledare som jag vill ha ut mer av så att det pedagogiska ledarskapet även inkluderar dem. Jag håller på att utarbeta ett förslag till det just nu och det uppdrag de får till hösten kommer att innebära ett betydligt utökat ansvar och befogenheter som arbetslagsledare.

(Rektor 8 [man], intervjustudie 2) (Söderberg Forslund, 2009, s. 160)

En annan manlig rektor betonar varje medarbetares personliga ansvar för helheten, samtidigt som han tydligare tycks vilja delegera särskilda ansvarsområden:

För mig handlar det just nu om att göra personalen lite kraftfullare och mer medverkande tillsammans med utökat personalansvar /.../ samtidigt då som jag hela tiden kör dom här sakerna så har jag den där då diskussionen om det personliga ansvaret för helheten ständigt, ständigt. (Rektor 1[man], intervjustudie 2) (Söderberg Forslund, 2009, s. 160)
Att släppa makt och befogenheter

De kvinnliga rektorerna talar inte på samma vis om att stärka medarbetarna i deras uppdrag, utan betonar mer allmänt att visa tilltro och tillit till de anställdas förmåga genom att ”släppa (...) makt och befogenheter” (s. 169) så att personal kan få självständighet och inflytande och ”växa”. (Söderberg Forslund, 2009, s. 169f). Rektor 13:s uttalande utgör exempel på detta:

Vi måste släppa vår makt och befogenheter ner hela tiden det vill säga jag måste släppa mina biträdande som ska vara mycket mer operativa än jag för jag hamnar alltid i dom svåra ärendena i all fall. Men dom som är mest operativa det är ju våra utbildningsledare som är närmaste chef i alla lägen och då måste vi ha tilltro till att dom fungerar och låta dom växa.

(Rektor 13 [kvinna], intervjustudie 2). (Söderberg Forslund, 2009, s. 169)

I ovanstående citat uttalas inte rektors roll i formulerandet av uppdrag på samma vis som hos den manlige rektorn ovan. Det som framgår är att rektor släpper sin egen makt. Samtidigt framstår Rektor 13:s skola som ett exempel på en formellt tydligt nivåindelad skola. Den möjliga olikheten tycks bestå i huruvida olika enheters uppdrag och befogenheter är tydligt och mer bestämt formulerade av rektor, eller om olika uppgifter ”släpps” efter ha

Ständig dialog angående ansvarsfördelningen

En aspekt av kvinnliga rektorers betoning av självständighet och tillit tycks vara vikten av att de anställda har inflytande över sin situation och inte ”bara utsätts för någonting” (Rektor 4) (Söderberg Forslund, 2009, s. 169). Det sätt att försäkra sig om att medarbetarna är nöjda och ”med på spåret” (s.169) som tydligast betonas av de kvinnliga rektorerna är direkt ”dialog” och ”kommunikation” med människor i verksamheten. Denna dialog framställs samtidigt som rektors sätt att skaffa sig inflytande (Söderberg Forslund, 2009, s. 168f).

För rektor Lilian i Brüde Sundin (2007) tycks den kontinuerliga kommunikationen med medarbetarna i verksamheten också vara själva metoden för hur arbetsområden och arbetsuppgifter fördelas, även om man kanske inte talar så tydligt om vad som åligger vem:

Ja men /.../ att tydliggöra på vems uppdrag det och det och det ligger. Att det alltid är en väldigt viktig uppgift för en ledare. Att prata sammanhang och prata vem som står för den biten och vem som har... (Mm) Och det är ju ingenting du direkt pratar om, men det är ett tydliggörande i allt det du håller på med, att det här ligger på oss, det här ligger på er.

(intervjuutdrag) (Brüde Sundin, 2007, s. 151).

Här framstår fördelningen av arbetsuppgifter som en ständig pågående muntlig överenskommelse och instruktion, i enlighet med principerna om direkt kommunikation, snarare än som något mer etablerat genom en formellt bestämd ordning (jfr Brüde Sundin, 2007, s. 151).

Betoning av allas ansvar för gemensamma uppgifter

Av Brüde Sundin (2007) framgår hur rektor kan tala om att de fördelar uppgifter i enlighet med principen om ”allas ansvar” för hur verksamheten bedrifs. Det handlar här om hur rektorerna gör för att sprida ansvaret för uppgifter som inte hör till de typiska läraruppgifterna. I båda fallen rör det sig om att medarbetare kommer till rektor med önskemål om hjälp med
gemensam tidsplanering för lärarna (Brüde Sundin, 2007, s. 129ff).47 I båda fallen avvisar rektorer, rektor Ingrid respektive rektor Lilian, personalens önskemål med hänvisning till att alla måste ta gemensamt ansvar för uppgifterna på skolan, och att lärarna inte kan förvänta sig att ledningen ska ansvara för beslut i alla frågor. Rektor Lilian pekar på att det inte finns ledningsresurser för sådan ”millimeterstyrning” (s. 131). Rektor Ingrid talar i termer som påminner om uppfostran, och menar att det är för att man inte ska kunna skylpa på rektor eller någon annan, utan måste lära sig ta eget ansvar för det man gör, som hon tillbakavisar uppgiften (Brüde Sundin, 2007, s. 129f). Rektor Lilian talar på liknande sätt när hon använder en föräldra-barn-metafor i samband med frågan om allas ansvar:


Rollen som mamma associerar rektor Lilian med en grundsyn som handlar om att ”det är egna människor som inte ska ha någon som kommer och tar över”, samtidigt som man erbjuder en trygghet i det att man finns tillgänglig med sina synpunkter och ståndpunkter (Brüde Sundin, 2007, s. 161). Vid andra tillfällen använder rektor Lilian en maskinmetafor som bild för allas ansvar: alla är ”kuggar i maskineriet” och alla måste hjälpas åt ”att smörja” (s.131).

Sammantaget ser vi i det ovanstående hur betoning av allas ansvar för verksamheten associeras dels till brist på administrativa resurser, dels till individers utveckling mot självständigt ansvarstagande, och dels till att de inte ska ha någon som bestämmer för deras räkning och därigenom ”tar över” (Brüde Sundin, 2007, s. 161). Utifrån teorier om ledarskap tycks detta synsätt huvudsakligen inspirerat av tankar rörande behov och självständighet som – med betoning på associationer till familjesfären – huvudsakligen tillhör HR-perspektivet, samtidigt som man kan ana en politisk partianspekt i tanken att ingen ska bestämma över någon annan.

De kvinnliga rektorerna tycks ha genomtänkta skäl för sin ordning, men man kan fundera över en skillnad Brüde Sundin (2007) noterat mellan hur medarbetarna till en av de kvinnliga rektorerna hon följt förhöll sig till sin ledare, jämfört med hur medarbetare agerade kring en manlig rektor. Medarbetarna kring den manlige rektorn tycktes enligt Brüde Sundin i högre grad arbeta självständigt, ta för sig arbetsuppgifter och stå ”som ansvariga för olika åtaganden” (s. 180). Detta menar hon kan ha att göra med hur organisationen ser ut kring rektor, men också mer generellt med genusmönster i skolan och samhället i övrigt.

**Sammanfattande analys – Arbets- och ansvarsfördelning**

Skolans framstår i det inledande avsnittet om allmänt gällande grundprinciper för skolans organisation som i stort sett likartat organisering på flertalet håll – med lärarna indelade i arbetslag och arbetsgrupper och därutöver en skolledning bestående av rektor och några till. Inom ramen för detta tycks det samtidigt kunna finnas stora skillnader i hur strukturen används, och i vilken mån rektorer betonar dess funktion för ledningen av skolan.

47 I det ena fallet vill lärare ha hjälp med att göra ett schema för vem som ska vara rastvärd, och i det andra fallet hjälp med att ”hitta en gemensam planeringstid för skol- och fritidspersonal” (Brüde Sundin, 2007, s. 131).
Utifrån ovanstående mönster i exemplet på manliga respektive kvinnliga rektors sätt att tala om sina verksamheter tycks manliga rektorer möjlichen ha närmare till det strukturella perspektivets mer tydligt delegerande former för arbets- och ansvarsfördelning – vilka ju också utifrån Alvessons och Billings (2011) sammanfattande analys av samtida könsdiskurser framstår som mer manligt kodade.

De kvinnliga rektorernas betoning av att göra de anställda mer självständiga genom att visa tillit och ”släppa makt” påminner om idéer om i inom s.k. postmodernt ledarskap, där organisationen anses böra vara decentraliserad på ett sådant sätt att enheters och individers självständighet i förhållande till ledningen understryks. Man kan också komma att tänka på distribuerat ledarskap, där det samlade ledarskapet i organisationen omtalas i termer av olika individers och enheters bidrag. De exempel där arbetsfördelningen tycks ske och etableras genom rektors ständiga dialog och kommunikation med medarbetarna ger samtidigt ett intryck av postheroiskt ledarskap, med betoning av rektors närvaro och vardagliga samverkan med medarbetarna.


I exemplet på hur ett par kvinnliga rektorer tillbakavisar pedagogers förfrågningar om hjälp med administrativa uppgifter, med hänvisning till principen om ”allas ansvar”, framgår det ett perspektiv som handlar om att medarbetare själva bör styra över sina egna angelägenheter för att de inte skall ges anledning att skrylla något på någon annan, och dels ett perspektiv där medarbetarna framställs som behov av upphovsman och övning i att lära sig ta ansvar. Den ena rektorn associerar den här typen av ansvarsfördelning till att ena sidan samspellet mellan mor och barn i en familj, och å andra sidan ett maskineri, där alla medarbetare framställs som lika viktiga kuggar. Kanske kan den senare metaforen associeras till idéer om distribuerat ledarskap. I termer av Alvessons och Billings (2011) ståndpunkter angående kvinnligt ledarskap tycks ledarskapsformen här – i avsaknad av mer tydlig delegering och ledning, och med betoning av familje- och jämbördighetsvärden – mest likna den som eftersträvas inom de alternativa värdenas ståndpunkt, där man också tycks kunna mena att ledarskapet i princip kan avskaffas.

**Samordning – struktur vs relationer**

I följande avsnitt ges exempel på beskrivningar där rektorer tycks tala om sitt ledarskap antingen mer i termers av formell organisering eller mer i termers av relationer och kommunikation. Helhetsintrycket av denna studie är flertalet av såväl manliga som kvinnliga rektorer i början av 2000-talet på ett eller annat sätt betonar kommunikation, dialog och de anställdas medverkan i beslut. Det föreligger emellertid stora skillnader när det gäller hur rektorer talar om den strukturella organisering som trots allt föreligger – vilka funktioner och syften de talar om i samband med den, och i vilken mån de verkar använda den för sin egen påverkan i verksamheten.

**Ledarskap med betoning av formell struktur och samordning**


**Struktur och delaktighet**

Denne rektor har lagt ner ett stort arbete på att organisera sin verksamhet i syfte att uppnå bästa möjliga förutsättningar för personalsamverkan och skolutveckling. Han har utsett nio arbetslagsledare som står i schemalagd och regelbunden kontakt med skolans ledning. över arbetslagsgränserna verkar sedan olika grupperingar för t.ex. "mer strategiska och långsiktiga pedagogiska frågor", mål- och ämnesrelaterade frågor, samverkansgrupp för övergripande personal- och resursfrågor, schemalagda informationsmöten med all personal osv. (Söderberg Forslund, 2009, s. 163)

De strukturella aspekterna i det ovanstående framgår dels av rektors genomtänkta fördelning av olika typer av uppgifter på olika grupper, och i betoningen av schemalagd samverkan och rapportering. Denne rektor beskriver sig själv som samverkande med personalen i beslutsprocesser, med exempel på hur han i "flera remissomgångar stått i öppen dialog med personalen" och hur det då kommit fram bra idéer (Söderberg Forslund, 2009, s. 163). I denne rektors beskrivning av sitt ledarskap finns starka inslag av vad Bolman och Deal (2013) kallar ett *strukturellt perspektiv* på arbetsindelning och formell samordning, samtidigt som *HR-perspektivets* aspekter av personalens delaktighet och bidrag som tillgång finns närvarande. Remissomgångarna i exemplet ovan rörde en omorganisation med mål att hålla budget utan att öka storleken på skolklasserna, d v s en fråga som både rörde ekonomi och omsorg om elever och anställda (Söderberg Forslund, 2009, s. 163).
Struktur och kompetensutveckling

Rektor 2 i Söderberg Forslunds (2009) andra intervjustudie utgår från utbildningsuppdraget och planerar för att skolan ska kunna ge eleverna mer av ett helhetsperspektiv i sitt lärande. Ett sådant helhetsperspektiv kräver, menar han, att man tar ett ”större grepp” (s. 164) om undervisningen och samarbetar pedagogiskt i arbetslagen och tvärs över ämnesgränserna i riktning mot gemensamma mål:

Lärare i ett arbetslag behöver helt enkelt samarbeta pedagogiskt och att man inte i första hand tänker sig att den pedagogiska utvecklingen sker inom en ämnesgrupp utan att det pedagogiska samarbetet och utvecklingen sker i ett arbetslag som består av lärare som jobbar med olika delar av elevernas utbildning och att man gör det utifrån elevernas perspektiv så att eleven får ett helhetsperspektiv på lärandet. Och det är just det som ställer krav på att vi förmå samlas runt gemensamma mål i samverkan, där mitt ledarskap finns med som en självklar del och enligt samma principer. (Rektor 2, intervjustudie 2)

Denne rektor har ”lagt ner mycket energi” (s. 164) på att organisera arbetslagen och förbättra förutsättningarna för deras arbete. Som exempel på vad som gjorts för att öka den målinriktade samverkan i verksamheten nämnner Rektor 2 ett beslut angående ny organisation, och att han regelbundet genomför medarbetarsamtal i kompetensutvecklingsplaner för såväl den enskilda individen som för de olika arbetsenheterna. Rektor 2 säger sig också ”initiera pedagogiska diskussioner” (s. 164) med utgångspunkt i styrdokumenten och i andra idéer som kan visa på vilken riktning utvecklingen i skolan bör ta (Söderberg Forslund, 2009, s. 164).

Den här rektorn tycks i betoningen av helhetssyn som motiverande faktor för eleverna, av personalens delaktighet, av förbättrat lagarbete och av kompetensutveckling vara tydligt inspirerad av ett HR-perspektiv. Samtidigt framträder tydliga strukturella element som medel i hans arbete – som fokus på överordnade uppgiftsmål, styrdokument, kompetensutvecklings-planer och medarbetarsamtal.

Delegationsordning och politisk kontroll

Rektor 5 har organiserat sin verksamhet så att den i princip ska kunna vara självgående, genom att delegera ansvarsmötena till medarbetarna i ledningsgruppen: en biträdande rektor och två arbetslagsledare, alla kvinnor. Medlemmarna i ledningsgruppen ansvarar för frågor som ”lönesamtal, medarbetarsamtal och elevvärenden” (s. 183). Genom dem kan han rektor hålla sig informerad om verksamheten trots att han har många externa engagemang, d v s uppgifter på annat håll. Den tid han spenderar på skolan ägnar han mest åt ekonomi, åt att låta sig informeras av var och en av medarbetarna i ledningsgruppen angående vad som händer ”överallt”, åt att prata med medarbetare om frågor som inte går att bolla tillbaka till arbetsledarna, och åt att hantera problematiska elevvärenden. Söderberg Forslund menar att denne rektors ledarskap framstår som traditionellt maskulint, eftersom det bygger på principer om ”avskildhet och oberoende men ändå full kontroll” (Söderberg Forslund, 2009, s. 183f). Den tydliga delegationsordningen utgör strukturella element i den här rektorns beskrivning av sitt ledarskap, samtidigt som rektors externa engagemang och inhämtande av information från olika parter angående vad som händer på skolan kan tänkas vara uttryck för det traditionella politiska perspektivets bevakning av ledarens inflytande över verksamheten.
Delegationsordning och maskulin stabilitet

Rektor 9 ger enligt Söderberg Forslund mer direkt uttryck för en traditionell särartsdiskurs, där han dels talar om sig själv som en tupp överordnad tre hönor, och dels framhåller skillnaden mellan sig själv och de som inte är ledare genom att betona att han ”inte sitter hemma och virkar spetsar på sin fritid” (s.184). Denne rektor identifierade sig med och förespråkade militär, ledningstät organisering och dess principer för ledarskap, eftersom han menade att de var väl beprövade i krävande omständigheter (Söderberg Forslund, 2009, s. 184ff). De anställda på denne rektors skola var indelade i arbetslag med arbetslagsledare, vilka i sin tur var underställda de tre kvinnliga biträdande rektornerna. De biträdande rektornerna ansvarade för verksamhetsbudget, elevärenden och löne- och medarbetarsamtal (Söderberg Forslund, 2009, s. 185). Själv ägnade sig Rektor 9 mest åt budget- och strategifrågor och åt frågor som hade med den övergripande samordningen att göra – som schema och tjänstefördelning. Beslut på skolan skedde i ledningsgruppen, utan någon ”skendemokratisk process” och i övrigt gällde ”delegationsordningen” (s. 185). Besluten fattades enligt Rektor 9 enligt med skolans grundvärderingar, ramar och regler, vilka angavs på skolans hemsida och inte skulle vara föremål de anställdas ifrågasättande. Istället var de anställdas uppgift att se till att ungdomarna följde reglerna. Rektor 9 ställde sig kritisk till de i skolan allmänna idealen av en platt organisation med demokratiska beslutsprocesser, eftersom han menade att de ledde till frustration och osäkerhet i organisationerna samtidigt som de tog ”livet av alla skolledare” (Söderberg Forslund, 2009, s. 184ff, citatet s. 185). Istället betonade han vikten av att gemensamma regler följes och att beslut i verksamheten fattades relativt snabbt för att undvika osäkerhet och villrådighet (Söderberg Forslund, 2009, s. 186). I rektor 9:s beskrivning ser vi många av det strukturella perspektivets värden i form av tydligt delegerade ansvarsområden, regler och förutsägbarhet. Samtidigt framhåller rektorn sig själv och sin position på ett sätt som tycks påverkat av ett traditionellt, ledarcentrerat politiskt perspektiv. I kritiken av skolans platta organisation framträder samtidigt HR-aspekter som har med människors behov av trygghet och rektors behov av en rimlig arbetssituation.

Struktur och skriftlig information


Skolan och internt uppföljningsarbete

Uppföljning och utvärdering framstår ur ett struktureellt perspektiv som centrala verktyr för verksamhetsbedömning och -utveckling. I skolan tycks principerna för detta ofta associeras med styrning ovanifrån och merarbete i form av dokumentation. Exempel ges i Brüde Sundin (2007), där en del högstadielärare visar missnöje när rektor Lilian påminner om kommunens och skolledningens krav på att de i arbetslaget utformar en mall för dokumentation av elevernas
arbete, med syftet att lärarna ska kunna ge eleverna bättre information om hur de ligger till (Brüde Sundin, 2007, s. 104f).

Några få exempel på att rektorer talar om mer systematiskt internt kvalitetsarbete förekommer i mitt material. I Hallerström (2006) berättar Rektor G att det är först nyligen man på skolan kommit på att de krav på utvärdering och kvalitetsredovisning som infördes 1997 kan vändas till något positivt – genom att rektor deklarerar att det nu är den egna verksamhetens, d v s medarbetarnas, frågor som skall styrta i utvärderingsarbetet, och inte någon annans frågor som ställts ”uppför” (Hallerström, 2006, s. 97). En annan rektor, rektor B, ger exempel på att lokalt kvalitetsarbete i enlighet med styrdokumenten kan etableras om rektor lyckas förklara principerna för hur det är tänkt, och på vilka sätt det kan bli till nytta för arbetslagen och arbetet på skolan. I rektor B’s fall ledde ”lite utbildning” (s. 91) och en hel del argumentation från rektors sida – tillsammans med löftet om att lärarna skulle få styra arbetet själva – till att lärarna tillsammans formulerade sig kring skolans utvecklingsbehov och etablerade en gemensam syn på verksamheten och på vad som behövdes åtgärdas, till exempel när det gällde arbetet med skolans värdegrund och ”stökigheten” på skolan (Hallerström, 2006, s. 91).

**Ledarskap med betoning på relationer och direkt kommunikation**

**Att vända pyramiden och ”supportra” underifrån**

Söderberg Forslund (2009) ger två exempel på hur kvinnliga rektorer i början av 2000-talet beskriver sina verksamheter. En av dessa, Rektor 12, framhåller sitt sätt att organiseras och leda verksamheten som direkt motkulturell i förhållande till den typ av hierarkiskt organiserat och hårdare strukturerat ledarskap som tidigare, i det sena 1990-talets kvinnliga ledarskapsdiskurs, framställts som mer manligt:


Rektor 12 vänder sig i det ovanstående emot de formella strukturerna, vill ”vända upp och ned på den där pyramidens” (s. 170), och betona istället viken av att vara tillgänglig för barn och föräldrar och av informell och ömsesidig kommunikation med medarbetarna istället för formell organisering. I Rektor 12:s övriga beskrivning av sin verksamhet föreligger samtidigt tydlig formell organisering och delegering, men i en synharligen lössere form. Verksamheten är organiserad i arbetslag som rapporterar till rektor, men rektor låter i princip lärarna självständigt utforma verksamheten, och lägger sig bara i om medarbetarna inte kan enas eller om det uppstår problem de inte kan hantera. Rektor är ledare för en skolutvecklingsgrupp, där man ägnar sig åt att utforma ”strategier för skolans pedagogiska och innehållsliga utveckling” (s. 171), och en gång i månaden hålls möten för frågor av allmänintresse.
Betoningen när det gäller rektors uppgift ligger vid att rektor sitter på sitt rum, är tillgänglig och ”supportrar underifrån” (s. 170), och vid att man istället för att arbeta utifrån en formell struktur ”kommunicerar och relaterar till varandra” (Söderberg Forslund, 2009, s. 170). I betoningen av den upp-och-nedvändiga pyramiden, de anställdas självständighet och ledarskapet underifrån framträder en postmodern bild av ledarskapet, medan betoningen av tillgänglighet och ömsesidigt relaterande leder tankarna i postheroisk riktning. Samtidigt kan man undra om rektors uttalande att hon genom att finnas tillgänglig på sitt rum kan göra att det blir ”så bra det kan” (s. 170) antyder en känsla av maktlöshet och kapitulering i förhållande till sina möjligheter att leda mer aktivt.

**Delaktighet, tillit och flexibilitet**

Den andra kvinnliga rektorn i Söderberg Forslunds exempel, Rektor 4, har organiserat verksamheten i ”självgående arbetslagsenheter” under ledning av studieledare. Hon betonar den goda kommunikationen med studieledarna till arbetslagen som hon ”litar på till 100 % “ (s. 171). Rektorn kan känna sig säker på att studieledarna tar upp frågor i arbetslagen och att rektor ”får resultat tillbaka” så att rektor och studieledarna har en bra bild över ”hur folk tycker och tänker” innan de fattar beslut (Söderberg Forslund, 2009, s. 170). Det upplever rektor som en stor trygghet. Det här är samma rektor som i avsnittet om beslutsprocesser berättade om arbetet med elevernas ”reella inflytande” över undervisningen. Processerna beskrivs som ständigt pågående, med diskussioner, prövningar och omprövningar för att se vad som fungerar. I beskrivningen av detta arbete framstår flexibilitet som något som genomsyrar skolans arbete – ordningen är under ständig omprövning och förhandling (Söderberg Forslund, 2009, s. 172).

I Rektor 4:s beskrivning av gestaltningen av sitt ledarskap finns tydliga strukturella element i form av ”självgående arbetslagsenheter” som ledas av studieledare. Samtidigt är det inte i första hand rektors användning av de här enheterna för styrning i strukturell bemärkelse – genom till exempel uppdrag och uppföljning – som betonas. Istället understryker Rektor 4 tilliten att studieledarna – eller ”kanalerna” ut i arbetslagen – producerar resultat som gör att ledningen får veta vad medarbetarna tycker och tänker och därmed kan fatta väl förankrade beslut. Detta framstår som en i hög grad politiskt betonad syn på ledarskapet, till synes med betoning på att försäkra sig om att de underordnade är nöjda. Det politiska perspektivet framgår också i skolans starka fokus på elevernas (även de underordnade) ”reella inflytande” över undervisningen och i betoningen av olika parters intressen. Beskrivningen av organisationens team som självgående och bilden av organisationen som i hög grad flexibel och föränderlig kan leda tankarna i riktning mot det postmoderna ledarskapet. Samtidigt kan rektors betoning av inflytande via kontaktaer – eller ”kanalerna” – i arbetslagen och den ständigt pågående inbördes kommunikationen angående den gemensamma utvecklingen associeras till Helgesens inkluderande väv och en alternativ kvinnlig organisationsstereotyp.

**Rektors förtroendefulla relationer**

På flera håll i mitt material omtalas rektors förtroendefulla relationer med medarbetarna som nödvändiga för att rektor ska kunna utöva sitt ledarskap (Brüde Sundin, 2007, s. 134f; Hallerström, 2006, s. 110). Enligt Brüde Sundin (2007) talar rektor Lilian om betydelsen av att etablera kontakter och ”kanaler” ut i olika delar av verksamheten och om att styrningen sker genom dessa etablerade relationer (Brüde Sundin, 2007, s. 133). I och med att medarbetarna genom sina relationer med rektor vet var rektor står i olika frågor, tänks ledarskapet enligt
Brüde Sundin efter hand komma att ”sitta i väggarna” (Brüde Sundin, 2007, s. 129). De kanaliserande relationerna skapas och upprättållas enligt Brüde Sundin genom olika typer av möten, helst informellt och ”ansikte mot ansikte” (Brüde Sundin, 2007, s. 198). Att vinna lärarnas förtroende på detta vis tar enligt rektorer i Brüde Sundin tid, och är inte helt lätt att åstadkomma, men uppfattas av rektornas som avgörande för deras möjligheter att agera i sitt ledarskap (Brüde Sundin, 2007, s. 130). Genom sådana relationer kan rektorer också mena att de inspirerar till nya och utvecklande tankar och idéer i verksamheten (Brüde Sundin, 2007, s. 128). Rektor Bengt talar på liknande vis om möten som ”kanaler” ut i verksamheten, genom vilka han leder skolan (Brüde Sundin, 2007, s. 124).

Rektor Ove och rektor Lilian i Brüde Sundins (2008) studie betonar samtalens roll för uppbyggnad av relationer och för etablerandet av förtroende mellan människor. Rektor Ove beskriver det så att relationerna byggs upp med många olika typer av samtal, möten och ömsesidiga förtroenden, i princip som i ”vilken relation som helst” (Brüde Sundin, 2007, s. 135). Liksom Ove betonar rektor Lilian de informella mötenas betydelse:

Möten, om man då säger möten på det här viset att möten med människor. Att stämma av och att träffas och prata igenom och ge tid till att [prata om] var står vi nu i det. Om man låter möten vara det, så att inte det är nåt formellt där man ska anteckna. (Brüde Sundin, 2007, s. 135)


Rektor G i Hallerström beskriver den ömsesidiga tilliten mer i termen av förtroende mellan olika yrkesgrupper. Rektor G betonar att rektorn måste skapa legitimitet för sig själv, även om rektor har en annan utbildningsbakgrund än en del av lärarna (Hallerström, 2006, s. 110). Här ser vi att de förtroendefulla relationerna anses fylla funktioner som dels kan associeras till HR-perspektivets betoning av människors behov av social trygghet och utveckling, och dels till det politiska perspektivets betoning av tillit som ett sätt för ledare att skapa legitimitet för sig själva.

Samtidigt som rektoreerna betonar de goda relationerna, framgår att det inte alltid är säkert att medarbetarna är intresserade av att bygga någon relation till rektor, eller av att låta sig ledas via en sådan relation. Av rektorers berättelser i Brüde Sundin (2007) framgår att det kan vara ett skäl till att medarbetare finner anledningar att ”misstolka rektors budskap” (s. 198) eller i största
alla mänhet “gör sig otillgänglig för möte” (s. 198f). Det senare innebär att en av rektors “kanaler” för ledarskap effektivt stängs av, så att rektor kan behöva finna andra vägar för att utöva sitt ledarskap – via ”kanaler som fortfarande är öppna” (Brüde Sundin, 2007, s. 199).

Brüde Sundin (2007) finner att ledarskapet i skolan överlag handlar om att ”leda underifrån” (s. 198) genom direkt relaterande till människorna i organisationen och genom kunskap och omsorg om dem.

**Direkt kommunikation som styrmedel**

Söderberg Forslund (2009) finner att kommunikation med medarbetarna framstår som det främsta styrmedlet i den samverkande modell för ledarskap som etablerats i skolan vid början av 2000-talet. Rektorn vill vara ”närvarende, stöttande och uppmuntrande” samtidigt som de genom ett kommunicerande förhållningssätt vill kunna få information om vad medarbetarna tänker, vad de vill och hur de arbetar (Söderberg Forslund, 2009, s. 188). Denna direkt typ av kommunikation med medarbetarna betraktas enligt Söderberg Forslund som rektors väg till inflytande samtidigt som en ”ständig pågående dialog” tänks skapa de nödvändigare förutsättningarnas för skolans utveckling (Söderberg Forslund, 2009, s. 188). Rektor Lilian företrädde en sådan syn när hon säger att hon efter hand har börjat se det så, att det är genom alla möten med medarbetare som verksamheten framskrider. Hon ser det nu som nödvändigt att ”träffa och prata med folk” för ”annars så blir det stillstående” (Brüde Sundin, 2007, s. 135). Därför skulle man, menar Lilian, egentligen behöva prata mycket mer med människor (ibid.).

Vikten av att samtala och lyssna framstår överlag som centralt i rektors sätt att beskriva och utöva sitt ledarskap (Se t ex Leo 2010, s 137; Söderberg Forslund 2009, s 160f; Brüde Sundin 2007, s 135). Enligt Leo (2010) talar rektorer till och med ”mer om att lyssna än om att samtala” (Leo, 2010, s. 137). En av de manliga rektorn i Söderberg Forslund (2009), Rektor 2, pekar på kommunikation och resonerande med medarbetare som själva kärnan i ledarskapet: Det är ju det som ledarskap handlar om alltså tycker jag att kommunicera och vägleda (Rektor 2, intervjustudie 2). (Söderberg Forslund, 2009, s. 161, författarens emfas).

I Rektor 2:s användning av ordet ”vägleda” kan antyda att han i sina samtal intar en relativt tydlig ledarhållning. I andra exemplen omtalas att rektor bör förhålla sig mer som en tillåtande, stödande och möjliggörande coach än som en chef (Leo, 2010, s. 135). Att komma med alltför tydliga förslag eller framtåg som styrande kan uppstås som att rektor ”kör över” sina medarbetare (Franzén, 2006, s. 111; Hallerström, 2006, s. 130). Den coachande rektorn försöker väcka medarbetarnas engagemang och initiativ genom att initiera diskussioner, utmana perspektiv, bolla idéer, inspirera, föreslå riktningar, stötta, uppmuntra och ge stöd för medarbetares initiativ till utveckling (Brüde Sundin, 2007, s. 123, 131; Franzén, 2006, s. 71; Hallerström, 2006, s. 78, 108ff; Söderberg Forslund, 2009, s. 162).

sina egna idéer, som “frön”: vid fikat, vid arbetsplatsträffar, i olika typer av diskussioner med medarbetarna (Hallerström, 2006, s. 112). En annan rektor, Rektor E, pekar på att det ofta fungerar bättre att diskutera lösningar på gemensamma problem i mindre grupper, till exempel i arbetslag. Det ger enligt rektor E samtidigt en tydlig känsla för ”var den verksamheten befinner sig”, d v s hur utgångspunkten för vidare diskussioner ser ut (Hallerström, 2006, s. 111f). Även Rektor N betonar vikten av att ta tid att diskutera så att rektor och pedagogerna efter hand har samma ”målbild” (s. 109). Om man försöker gå för fort fram kan det istället innebära att man inte enas, utan kommer längre och längre ifrån varandra (Hallerström, 2006, s. 108f).

Hallerström drar slutsatsen att rektorerna menar att det ger bättre resultat att verka i det vardagliga än med all personal samlad samtidigt. De kan då successivt involvera olika medarbetare och mindre grupperingar i sina tankegångar innan beslut fattas mer formellt (Hallerström, 2006, s. 112). I den här typen av beskrivningar av rektors ledarskap framträder ett tydligt politiskt perspektiv, präglat av bilden av att rektor kan behöva nätverka sig fram och influera i de mindre sammanhangen för att vinna stöd för sitt ledarskap i lärarkollektivet som helhet (jfr Bolman & Deal, 2013, s. 196).

**Kommunikation och kön**

Söderberg Forslund fann att principen att se kommunikation som ett styrmedel var tydligt uttalad bland kvinnorna i början av 2000-talet, medan den hos männen återkom i mera implicit form, när de talade om att förankra beslut och få alla medarbetarna ”med på noterna” (Söderberg Forslund, 2009, s. 172). Denna iakttagelse tycks ligga i linje med de ovan nämnda exemplen angående beslutsprocesser och kön, där inhämtande av synpunkter i högre grad framstår som ett genomsyrande arbetssätt bland kvinnliga rektorer, medan det i de manliga exemplen framstår mer som medel i en mer avgränsad beslutsprocess.

Franzén (2006) finner skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorer när det gäller graden av hänsynstagande till medarbetare, och att det också avspeglas i deras kommunikation. Till skillnad från manliga rektorer betonar kvinnliga rektorer enligt Franzén hur viktigt det är att reflektera över sina handlingar och över konsekvensen för de berörda i verksamheten. Det gäller också vad de som rektorer uttalar: ”det gäller att väga sina ord på guldvåg” (Frånzen, 2006, s. 103). De manliga skolledarna visar enligt Franzén inte sådana betänkligheter. Istället betonar de manliga rektornas att de framstår som tydliga pedagogiska ledare med uppgiften att ”styra verksamheten mot pedagogiska mål” (Franzén, 2006, s. 103). I denna skillnad kan vi menar Franzén, ana ”en könsdiskurs som gör att skolledarskapsdokumentet styras av könsstereotyper” (Frånzen, 2006, s. 103). I exempel i Brüde Sundin (2007) tycks liknande mönster framgå, där ett par manliga rektorer (rektor Bengt och rektor Lars) företar mer maskulint associerade egenskaper som kommunikativ tydlighet och lägre grad av hänsynstagande, medan ett par kvinnliga rektorer (rektor Lilian och rektor Ingrid) framträder som mer vaga och hänsynstagande i sitt sätt att kommunicera (Brüde Sundin, 2007, s. 132f, 141f)
Sammanfattande analys – struktur vs relationer

Betoning av goda relationer och lyhörd informell kommunikation med medarbetare framstår som ett generellt återkommande drag i rektors beskrivningar av sitt ledarskap. I skenet av det sena 1900-talets könsdiskurser framstår detta som ett mer kvinnligt betonat drag i skolans ledarskap generellt. Ett annat drag som associerats mer med kvinnligt ledarskap är tillit. Tillit mellan rektor och medarbetare framstår enligt rektorer som nödvändigt för skolledarskapet. Tilliten kan omtalas med lite olika typer av fokus. Dels omtalas den som avgörande för att lärare ska lita på att ledningen fattar så bra beslut som möjligt med hänsyn till så många som möjligt, precis som barn litar på föräldrarna i en familj (Brüde Sundin, 2007, s. 134), dels omtalas den i termer av att tro på varandras förmåga – att visa att man tror på att motparten ”kan och vill klara det här” (Hallerström, 2006, s. 76) – och dels uppfattas den som en faktor som har med medarbetarnas motivation och medgörlighet att göra, så att de vill göra sitt bästa och lättare acceptera rektors förslag (Brüde Sundin, 2007, s. 133). Utifrån ett politiskt perspektiv på ledarskap framstår tillit som det mest jämlika och feminina av de tre alternativ personer i auktoritetsposition har att välja mellan för att behålla kontrollen i förhållande till underordnade: respekt, rädsla eller tillit (Bolman & Deal, 2013, s. 196). Detta kan jämföras med bilder av den gamla typen av manlig, frånvarande, statusmarkerande och skällande rektor som framkommer i stereotypa bilder av den regelstyrda skolans manlige chef (Brüde Sundin, 2007, s. 130; Söderberg Forslund, 2009, s. 135ff).

Rektor G i Hallerström talar om den ömsesidiga tilliten mer i termer av förtroende mellan olika yrkesgrupper, och menar att Rektor måste skapa legitimitet för sig själv, även om rektor har en annan utbildningsbakgrund än en del av lärarna (Hallerström, 2006, s. 110). Bakom detta kan vi möjligen ana ett ledarskap som mera grundas i en idé om ömsesidig respekt än i en idé om mera nära familjär tillit.

Samtidigt som betoningen av relationer, tillit och ömsesidig kommunikation framstår som vanligt förekommande drag i rektors ledarskap överlag, framgår skillnader med avseende på i vilken mån rektorer framhåller användning av traditionellt strukturella och formella medel för styrning, samordning och kontroll, eller mer genomgående betonar viken av relaterande och informell kommunikation som medel för att se till att deras verksamheter fortlöper och utvecklas. Av de exempel som framgår i litteraturen tycks dessa skillnader i stort följa könsgränserna, även om detta inte framstår som något helt entydigt.


En tillgänglig rektor i verksamhetens nav


Vanliga sätt att gestalta rektors tillgänglighet är att placera rektors arbetsrum i närhet till elevernas områden i skolan, inreda det på ett välkommande sätt och arbeta med öppen dörr (Brüde Sundin, 2007, s. 144, 157; Franzén, 2006, s. 22, 72; Leo, 2010, s. 108, 116). Rektorer kan också göra sig tillgängliga genom att fika och äta lunch med medarbetare, vara tillgängliga på mobiltelefon, ofta lyssna av och svara på olika typer av meddelanden och röra sig ute i verksamheten.

Den öppna dörren

Att skolledare ofta arbetar med öppen dörr framgår tydligt av mitt material, och är också känt inom skolforskningen sedan åtminstone slutet av 1990-talet. Idén med den öppna dörren är att den signalerar tillgänglighet (Brüde Sundin, 2007, s. 144; Franzén, 2006, s. 22, 72; Leo, 2010, s. 116).

Rektor Caroline i Franzén (2006) beskriver den öppna dörren som ett tecken på inbjudan till dialog:
... säger man att man vill ha dialog och kommunikation med sin personal.......öppen och
tydlig då måste man bjuda in till det......man kan inte stänga in sig då utan man får ta det på
gott och ont......att man jobbar med öppen dörr......inte bara öppen dörr utan öppen dörr mentalt
(Caroline) (Franzén, 2006, s. 59f)

Av några citat av kvinnliga lärare i Franzén (2006) framgår att de vill att rektorn ska vara någon
som stöttar, uppmuntrar, tar emot idéer och lyssnar på hur de har de i klassrummen. Detta
uttrycks till exempel av lärare Cecilia:

Den gode skolledaren i mina ögon är en skolledare som lyssnar.......(.........) ja intresserad av
att lyssna och att diskutera idéer......och bolla fram och tillbaka..........för rätt som det är så kanske
det går att genomföra den här idén som man hade en gång fast det inte funkade och göra
då......(........)......att man kan lyssna......att man förstår en......(.........) ja och att man kan få
komma med sina bekymmer jättefort också......på en gång....(.........)......kanske det låter
egoistiskt för det kanske är många som det är kärt för......men det ska känna så.......nu är det
jag som är viktig.....just nu när det händer grejer. (Cecilia) (Franzén, 2006, s. 65)

Också för rektor i Brüde Sundin (2007) framstår vikten av att finnas till hands för lärare som
central. Rektor Lilian i Brüde Sundin (2007, s 134) talar om vikten att ge människor av sin tid
för att bygga tillit, precis som en i familj:

Att ge människor mycket tid, det tror jag ju på. Jag tror att du har hörts det här innan, att ge
tillgänglighet. Det tror jag faktiskt är viktigt i det här jobbet. Och där är det inte helt lyckat att
man då sitter upptagen och sitter i möten och så vidare. Jag tror det är viktigt att det finns
mäniskor som är beredda att sätta sig och diskutera med en personal eller med en förälder
eller med en elev, något som känns angående. Och att man då ger sin syn på det hela. Och
inte att det handlar om att det är jag som talar om vad de ska göra eller hur de ska tänka, men
de, de kommer till mig för att de vill diskutera. Och det tror jag att det är en viktig del av
ledarskapet. (Brüde Sundin, 2007, s. 134)

I ovanstående citat ser vi att rektor Lilian menar att rektor ska finnas till hands när någon känner
behov av att prata och reflektera. Kriteriet för att rektor ska ta sig tid är väldigt öppet - att det
handlar om ”något som känns angående” (Brüde Sundin, 2007, s. 147). På liknande sätt har
vi tidigare sett Rektor 12 i Söderberg Forslund (2009) betona att det viktigaste i hennes roll som
rektor var att vara tillgänglig för barn, personal och föräldrar (Söderberg Forslund, 2009, s.
170).

Rektor Ove i Brüde Sundin betonar på liknande sätt tillgängligheten, men med hänvisning till
att det tycks vara ett allmänt ledarproblem att medarbetare inte tycker att ledaren är tillräckligt
tillgänglig. Rektor Ove säger sig inte vilja stänga dörren till sitt arbetsrum, trots att han blir
avbruten i sitt arbete hela tiden, eftersom lärare i olika utvärderingar ochenkäter uttryckt att
rektor ”aldrig” finns på plats, att de inte ser rektor, eller att rektor var upptagen när de skulle ha
pratat med rektor. Detta verkar, menar Ove, vara ett generellt ledarproblem, som han i
möjligaste mån vill ”överbrygga” genom att vara tillgänglig när han är på sitt rum (Brüde
Sundin, 2007, s. 144). För Ove är vetskapen om att lärarna är nöjda på den här punkten viktigare
än att få arbeta ostört; han säger att det är så han vill att det ska vara – att den ”öppna
kommunikationen” fungerar (Brüde Sundin, 2007, s. 144).

Franzén (2006) räknar rektors tillgänglighet för personalen på det sätt som beskrivs ovan till
supporterpositionen, och finner att rektors arbete då liknar ”en form av jourverksamhet” där det
i första handlar om att tillfredsställa lärarens behov i den dagliga verksamheten (Franzén, 2006, s. 59).

Att rektorer i så hög grad väljer att vara tillgängliga för avbrott på detta vis har inom forskningen förklarats dels med vitkens av relationsskapande (Brüde Sundin, 2007, s. 144; Leo, 2010, s. 135), men också med att rektorer prioriterar att få snabb information om vad som händer i organisationen, vilket ger möjlighet till snabbt agerande och snabba beslut (Brüde Sundin, 2007, s. 39f).


**Den öppna dörrrens konsekvenser**


Andra dilemma med tillgänglighetsnormen och den "öppna dörrrens princip" är fragmentisering av sådana arbetsuppgifter som normalt sett kräver mera sammanhållen koncentration, och att rektors arbetsdag blir svårplanerad, eftersom det inte går att veta hur lång tid de olika uppdykande arbetsuppgifterna kan ta (Brüde Sundin, 2007, s. 146). Brüde Sundin

---

48 I skolinspektions granskning av rektors ledarskap (2010), fann inspektionen att rektorer "genomgående" arbetade "efter den öppna dörrrens princip", och att många hade svårt att "stänga sin dörr för att få arbeta ifred" (Skolinspektionen, 2010, s. 28). Istället tog rektornas med sig skrivarbete hem på kvällen eller över helgen (Skolinspektionen, 2010, s. 28).

pekar samtidigt på tidigare forskning som visat att rektorer själva inte uppfattar sin arbetstid som lika rörig och fragmentiserad som den kan framstå för utomstående. Detta har tolkats som att rektorer ser sig upptagna med färre antal uppgifter som på ett djupare plan kan relateras till rektors funktion i skolans kultur (Brüde Sundin, 2007, s. 190f).

Bland rektorna i Franzén omtalas planering och framförhållning som ”ledstjärnor” när de talar om sitt chefsskap, samtidigt som den planering som framgår av Franzéns exempel består i att titta i almanackan för dagen och förberedande av nära förestående uppgifter (Franzén, 2006, s. 61f). Av rektor Almas uttalande framgår att lärares behov går före den egna planeringen och andra typer av uppgifter:

> Jag kan ju ha en ambition inför veckan om att det och det ska jag göra....si och så ska det bli....men det blir aldrig så....inte denna dagen heller.....och jag fick ju ringa till dig och ändra tid också....och då prioriterar jag det som sker i verksamheten....(..........) jag prioriterar nog medarbetarna mest i verksamheten när dom behöver mig....än att jag kanske ska ha....jag har ett uppdrag på barn- och utbildningsförvaltningen, jag ska skriva ner det....jag ska göra det....då anser jag att det får vänta....för då är det....då får det vänta....sän är jag (Alma) (Franzén, 2006, s. 59)

Brüde Sundin (2007) pekar på att tillgängligheten och den därav följande fragmentiseringen av arbetet innebär en risk för att det mer långsiktiga planeringsarbetet på det hela taget ”hamnar i skymundan” när rektorerna ständigt låter ”andra människor sätta agendan” (Brüde Sundin, 2007, s. 147).


**Rektors närvaro i verksamheten**


---

50 Brüde Sundin (2007, s. 147) associerar här till Lundgren (1986), som liknar rektorsexpeditionen vid en "akutmottagning".
rektorerna lärarnas förväntan på deras närvaro som stark, samtidigt som de också själva betraktar det som självklart att de bör vara ute där personal och elever rör sig. Det hjälper dem skapa "öppnare och bättre relationer" (s. 108) och ökar deras trovärdighet i relation till såväl personalen på skolan som till föräldrar, förvaltning och politiker (Leo, 2010, s. 108f). Enligt Leo (2010) skapar deras synliga närvaro i verksamheten legitimitet för deras ledarskap genom att "visa att de är en del av kugghjulet" (s. 132) och att de "vill bidra på ’samma’ villkor som lärarna" (Leo, 2010, s. 108). Samtidigt kan rektor då fungera som förebild, och genom sitt förhållningssätt visa ”hur man bör göra” (s. 132).

Hallerström (2006) pekar på liknande vis rektors närvaro i verksamheten som viktig för rektors legitimitet som ledare. Den gör att rektor bättre kan fungera som diskussionspartner i arbetslagen, samtidigt som det blir tydligt för lärarna att rektor vet vad som pågår (Hallerström, 2006, s. 78). Utifrån den gemensamma kunskapen kan rektor och lärare sedan lösa problem tillsammans, och rektor kan uppmuntra lärare som vill och vågar pröva nya saker i arbetet (Hallerström, 2006, s. 71, 134, 141). En del rektorer tycks uppleva att de också bör visa sin kompetens och goda vilja i praktisk handling på lärarnas arena. De kan till exempel, som rektor Berta, välja att någon gång ibland ”hoppa in” och vikariera i verksamheten för att visa att de klarar av att vid behov ”gå ut och ta över en barngrupp” (Franzén, 2006, s. 60).

Enligt rektor Kenneth och rektor Bertha i Franzén (2006) ingår i kännedomen om lärarnas situation också viss kännedom om deras privata liv – så att de vid möten i verksamheten kan visa att de är uppmärksamma på och bry sig om lärarna och deras behov. För rektor Berta handlar det om att med kroppspråket och hela sitt sätt att vara vänlighet att man är delaktig i lärarnas situation och liv precis som man vill att de ska känna sig delaktiga i verksamheten. I transaktionsnella termer kan detta tolkas som att rektor Bertha ser omsorgen som ett utbytesvärde som kan omvandlas i engagemang från lärarnas sida. Hur mycket en rektor kan hälla reda på kan förstås bero på verksamhetens storlek menar rektor Berta, men själv försöker hon ”veta väldigt mycket om det mest...” (Franzén, 2006, s. 59).


Franzén (2006) finner att rektors närvaro i verksamheten också tolkas – av såväl lärare som skolledare – i termer av att skolledaren då visar att han/hon märker om barnen och om barnperspektivet (Franzén, 2006, s. 74f, 78f). Detta innebär enligt Franzén att skolledaren förväntas ha ”en personlig relation” (s. 78) till barnen så att de känner sig trygga med honom/henne. Lärarna vill inte att barnen ska se skolledaren som ”en auktoritär person” eller som ”en stor otäck farbror som sitter på rektorsexpeditionen” (Franzén, 2006, s. 78). Att rektor är frånvarande från verksamheten tolkas enligt Franzén av lärare (men inte av skolledarna själva) som ”brist på intresse för barnen” och som att de ibland ”glömmer bort barnperspektivet” (Franzén, 2006, s. 79). Franzén ser samtidigt i denna typ av kritik mot skolledarens frånvaro från verksamheten att lärare kan mena att skolledaren behöver ”plockas ner på jorden” och påminnas om att alla, även rektor, är där av samma anledning – för barnens skull (Franzén, 2006, s. 78).

Behovet av rektors närvaro i verksamheten aktualiseras också av de principer för delaktighet i beslut som beskrivits tidigare. I Leo (2010) framstår rektors närvaro ute bland lärare och elever

Rektors närvaro i verksamheten framstår också som en kontrollfunktion. Genom att vara ute i klassrum och delta i aktiviteter kan rektor se hur pedagoger arbetar med sitt uppdrag och få underlag för bedömningar angående fördelning av resurser. Med utgångspunkt i det kan rektor sedan ta upp frågor om hur lärarna förhåller sig till barnen (Franzén, 2006, s. 76f). Leo (2010) menar att rektorers klassrumsbesök har framträtt som en norm bland rektorer i skolan till följd av styrdokumentens krav på att rektor ska vara ”fortrogen med den dagliga verksamheten” (Leo, 2010, s. 117f). Lärare verkar ofta uppleva klassrumsbesök som kontrollerande och mena att rektor inte ska lägga sig hur de utformar sin undervisning. Rektor kan också mena att de bättre kan påverka verksamheten genom att vara närvarande i arbetslagen vid deras planering (Franzén, 2006, s. 70f, 107). I praktiken tycks rektor enligt Leo (2010) inte tycka att de hinner med att göra klassrumsbesök som de borde (Leo, 2010, s. 117f).

Samtidigt som övertygelsen om att rektor måste vara närvarande i verksamheten framstår som stark, menar så gott som samtliga rektorer i Leos undersökning att de borde vara ute i verksamheten mycket mer, och uttrycker dåligt samvete för att de inte är det (Leo, 2010, s. 100, 108). Ofta räcker tiden helt enkelt inte till, eller så upplever rektorerna att de “tvingas prioritera mer administrativa uppgifter” (Leo, 2010, s. 101).

**Sammanfattning och analys: En tillgänglig rektor**

Vi har sett att idéer om ett mera nära, jämlikt och kvinnligt relaterande ledarskap framfördes av nytillträdda rektorer under 1990-talet. Denna typ av strävan efter en större närhet och goda relationer till medarbetarna tycks i början av 2000-talet ha resulterat i en norm, där rektor i hög grad förväntas vara tillgänglig för andra människor i verksamheten. Denna norm tycks i stort gälla bland såväl lärare som rektor: Lärare har höga förväntningar på rektors tillgänglighet när det gäller olika typer av behov, och rektor ser tillgängligheten som central för deras möjligheter att utöva sitt ledarskap. Kraven på rektors tillgänglighet framstår samtidigt som motstridiga i det att rektor är ena sidan förväntas vara tillgänglig på sitt rum med öppen dörr, och på andra sidan vara ute och ta del av verksamheten.

Rektors öppna dörr används för att signalera tillgänglighet, och vi har i det tidigare avsnittet om rektors allehanda uppgifter sett att rektor genom den kan bli mottagare för alla möjliga typer av uppgifter och uppdrag som inte alltid framstår som rektorsuppgifter. Rektor förväntas också finnas tillgänglig för lärare, så att de kan få tala om sina idéer och bekymmer (Franzén, 2006, s. 65ff). I dessa funktioner framstår rektor som en blandning mellan assistent, coach och kurator.

Samtidigt som den öppna dörren framstår som en tydlig norm – rektor ska inte visa sig otillgänglig genom ”röd lampa” vid dörren (jfr Franzén, 2006, s. 61f) – framgår att den får en hel del konsekvenser för rektorers arbete som helhet. Dels blir deras arbete blir hela tiden avbrutet – och därmed fragmentiserat - av människor som kommer in och vill tala om något. Det kan därmed bli svårt att koncentrera sig på uppgifter som kräver mer sammanhängande
koncentration – som övergripande och mer långsiktig **planering** av olika slag. Ofta tycks mindre akuta – men kanske inte nödvändigtvis mindre viktiga – uppgifter få stryka på foten för det direkt aktuella. Tillgängligheten innebär också en **belastning** för rektorerna och kan innebära att de dels befinner sig i ständig beredskapssläge, och dels tar med sig administrativa uppgifter hem på kvällar och över helger.

Det framstår inte som säkert att den öppna dörrrens princip fungerar som det är tänkt med avseende på medarbetarnas behovstillstånd. Det är så många som söker rektor, att rektor ofta redan är upptagen i möte när en lärare behöver något. Dessutom har forskning visat att det bara är vissa lärare som regelbundet använder den öppna dörr och upptar rektors tid, vilket tycks rimma illa med idén om rektors tillgänglighet för alla (Leo, 2010, s. 38).


Tillgänglighetsnormen för rektor gäller även ute i verksamheten: rektor behöver vara tillgänglig för att kunna bekräfta lärarna i deras arbets situation och visa att rektor inte sitter instängd bakom sitt skrivbord. Även detta tycks till stor del handla om att visa omsorg om relationerna med medarbetarna. Det gäller också att inför lärarna kunna visa att man vet vad som pågår, och att visa att man är beredd och har förmågan att vid behov hugga i som alla andra. Detta beskrivs som viktigt för att vinna legitimitet på lärarnas arena, samtidigt som det tyder på att rektor hela tiden måste bevisa sig – rektors auktoritet i egenskap av chef tas inte för given, vare sig av lärare eller skolledare själva.

I bilden av rektors praktiska arbetsvillkor framstår rektor, för att använda Franzéns term, på många vis mera som supporter till medarbetarna än som planerande och kontrollerande chef. Till skillnad från den ambivalens skolledarna visar i förhållande till de innebörder som läggs i positionen som chef, tycks rektorerna enligt Franzén inte ha några problem med supporterpositionen. Man kan säga att rektorerna verkar finna mening i varför det ändå fungerar som det gör. Det verkar rimligt att, liksom Hultman (1998) och Brüde Sundin (2007) ovan, tolka detta i termer av att rektorerna upplever att de ägnar sig åt färre men mer grundläggande uppgifter inom ramen för skolans kultur, till exempel att **samordna och stödja**. Kanske kan vi också säga att rektorerna in och med dessa aktiviteter, och i enlighet med till synes dominerande förväntningar inom skolkulturen, iscensätter sig själva som **demokratiska, jämbördiga och delaktiga** rektorar. I detta framträder förvisso en del av HR-perspektivets värden med inriktning på delaktighet och behov, men i frånvaro av mer styrande perspektiv tycks skolan på många vis gestalta ett alternativt ledarskap med **postmoderna och postheroiska** förtecken och som till sin uppgift, med en rektor i mitten som tänks leda genom relationer ut i verksamheten, påminner om Helgesens **inkluderande våv**. Man kan också fundera över om allmänkulturella bilder av närvarande mödrar respektive frånvarande fäder kan ha något med de diskursiva ledarskapsidealen i skolan att göra.
Sammanfattning och slutsats


De skillnader jag pekar på i jämförelsen mellan manliga och kvinnliga rektors uttalanden, kan sägas föreligga inom ramen för en mer övergripande skolledarskapsdiskurs under 2000-talets första 10 år. Syftet med att lyfta fram synsätt som beskrivs kan generaliseras eller tillskrivas vare sig alla rektorer och lärare i hel skola, eller dem av respektive kön. Istället bör beskrivningarna tolkas i termer av tendenser, där tyngdpunkter inom olika grupperingar kan hamna på olika ställen i relation till en tänkt polär skala för den typ av faktor – till exempel preferens för formella respektive informella medel för styrning – som beaktas.

Framträdande drag i synen på ett gott skolledarskap

Rektor som chef

Rektors position som chef och de traditionella aspekter av ekonomi, administration, formell styrning och positionsmakt som associeras med chefskap framstår som fylld av dilemma, det innebär att rektor behöver fatta och genomföra obekvämna ekonomiska beslut, emot medarbetarens önskemål och vilja. Överhuvudtaget tycks det i enligt Hallerström (2006) i skolan finnas ett motstånd mot styrning. Det gör, menar Hallerström, att rektorer anpassar sina ledningsstrategier till det, och undviker att använda centrala direktiv för att motivera till förändring (Hallerström, 2006, s. 96, 158). Rektor tycks inte gärna vilja tala om sin makt och sin roll som överordnad, utan tonar hellre ned sin positionsmakt (Franzén, 2006, s. 109f; Hallerström, 2006, s. 111; Leo, 2010, s. 134). Överhuvudtaget tycks makt associeras negativt, med ”makt och dominans”, snarare än med sådant som också kan fungera konstruktivt (Leo, 2010, s. 134). Chefsrollen associeras också med att rektor sitter instängd på sitt rum med administrativa sysslor, och därmed är frånvarande för medarbetarna (Franzén, 2006, s. 60f).

**Rektor som ledare**


**Skolans beslutsprocesser**

Normen att rektor ska kunna fatta *tydliga beslut* framstår som motstridig, eftersom både lärare och rektorer samtidigt menar att rektor bör involvera personalen i *beslutsprocesser* (Franzén, 2006, s. 111; Leo, 2010, s. 131ff). En del rektorer är mer styrande och ger egna förslag, medan andra rektorer vill arbeta utifrån ett ”*bottom-up*” perspektiv och utgå från lärarnas idéer (Leo, 2010, s. 106f, 114f). En del rektorer kan också tala om att ingen ”får köras över” i processerna, på ett sätt som leder tankarna till idén att alla måste vara överens (Söderberg Forslund, 2009, s. 167ff). I de fall ledariskapet framstår som involverande men samtidigt styrande tycks det ligga närmare HR-perspektivets vården. Om syftet med involverandet är att inte bara motivera, utan också få fram bättre beslut, vägs en *strukturalt* betonad aspekt in. I de fall *gemensamma beslut* betonas av mer principiellt politiska skäl tycks ett politiskt *partisanperspektiv* vara aktivt, vilket, återigen, är mer i linje med *de alternativa värdenas ståndpunkt* när det gäller ledarskap.
Liksom när det gäller rektors chefspostion kan en del lärare förvänta sig ett mer tydligt positonsbestämt ledarskap än rektorerna vill stå för. De menar då att de inte behöver vara med och bestämma om allting och att rektor lägger ut för många typer av frågor till arbetslagen (Franzén, 2006, s. 66f).

Organisering och arbetsfördelning

Svens grundskola tycks på de flesta håll vara organiserad enligt principer om gruppsamverkan av olika slag: arbetslag med lärare, andra typer av arbets- och utvecklingsgrupper, skolans ledningsgrupp. Skolan betraktas generellt som en platt organisation med få formella nivåer.

Inom ramen för detta framgår skillnader i hur rektorer talar om användningen av skolans struktur, och vilka faktorer de då betonar. Överlag tycks vikten av rektors goda relationer, och av tillit mot rektor och medarbetare, betonas mer än traditionellt strukturella medel för styrning, mer baserade på tydlig delegering och uppföljning. Direkt och informell kommunikation betonas också mer än formell kommunikation, även om sådan också förekommer i form av till exempel veckoblad och hemsidor. I mycket av detta framgår ideal av ett *postheroiskt* ledarskap i skolan – med betoning på rektors relationer med medarbetarna och närheten till dem i vardagen.

Begreppet delegering framstår som omgärdat med en del oklarheter – en del rektorer talar om delegering i gängse organisationsteoretiska termer, andra talar om delegering mer i termer av att ”släppa makt” till andra nivåer och åter andra använder det i samband med tal om ”allas ansvär” för uppgifterna på skolan. Dessa skillnader kan avspeglas oliheter i perspektiv när det gäller ledarskapet som helhet – formell delegering tyder på närvaro av ett strukturellt perspektiv eller ett HR-perspektiv med strukturella aspekter, eller ett politiskt perspektiv där strukturella medel används för att upprätthålla kontrollen. Tal om att ”släppa makt” och om ”allas ansvår” tycks ligga mer i linje med alternativa ledarskapsideal där medarbetares självständighet och egna ledarskap betonas – som i *distribuerat* ledarskap och *postmodernt* ledarskap. När arbetsfördelningen klargörs och upprätthålls genom ledarens ständiga direkta kommunikation med medarbetarna framträder åter en *postheroisk* bild av ledarskapet.

Rektor i verksamhetens nav

För att rektor ska kunna bygga goda relationer till medarbetarna betonas rektors närvaro i verksamheten och rektors tillgänglighet för medarbetarna och deras behov. Rektors tillgänglighet gestaltas på många håll genom att rektor placera sig nära lärarnas och elevernas områden, d.v.s. nära den centrala verksamheten, eller verksamhetens ”mitt”. Där arbetar rektor ofta med öppen dörr, för att vara tillgänglig för medarbetarna när de önskar tala med rektor eller behöver hjälp med något. Detta resulterar i att en mängd olika typer av uppgifter landar i rektors knä, och att rektor också hjälper till med alla möjliga typer av uppgifter som ingen annan hinner med (Brüde Sundin, 2007, s. 125f; Franzén, 2006, s. 106). Många rektorer tycks också ta på sig en roll som allmän lyssnare och bollplank i förhållande till anställda och andra berörda i skolan (Brüde Sundin, 2007, s. 134; Franzén, 2006; Söderberg Forslund, 2009, s. 170). I rektors betoning av medarbetarnas behov, och av att ge stöd och motivera, återkommer många av *HR-perspektivets värden*. Skolan som helhet tycks inte sällan organiserad i enlighet med ett *postmodernt ideal* – med rektor som servicegivare. Effekten tycks bli att rektorer ideligen blir avbrutna i sitt arbete, ständigt ändrar sin agenda, och får svårt att hinna med övergripande administrativa uppgifter och planering i mer långsiktig bemärkelse.
Utöver att rektor förväntas finnas tillgänglig på sitt rum, förväntas rektor visa sig tillgänglig ute i verksamheten. Viktiga funktioner som framhålls i samband med detta är att visa att rektor inte sitter instängd bakom sitt skrivbord, att rektor bryr sig om medarbetarna och barnen, att rektor är villig att bidra i verksamheten på samma villkor som alla andra, att rektor genom förtrogenhet med verksamheten vinner legitimitet som samtalspartner i relation till andra intressenter på skolan, och att rektor genom sin närvaro kan lyssna på medarbeares åsikter om olika saker (Franzén, 2006, s. 60; Hallerström, 2006, s. 123; Leo, 2010, s. 108f, 132). I flertalet av dessa funktioner framgår ett jämbördighetsperspektiv, där rektor hela tiden måste vinna legitimitet både som del av verksamheten och som representant för ledningen. I detta associerar jag i första hand till alternativa och politiskt präglade perspektiv som det *postmoderna* ledarskapet – där rektor framstår som som samordnande servicegivare – och det *postheroiska* stöttande och närvarande ledarskapet.

Rektors personliga närvaro framställs inte sällan som en förutsättning för såväl styrning som kontroll av verksamheten. Styrningen anses av många ske genom dialog och möten med medarbetare, medan de lokala uppföljnings- och kontrollfunktioner som tydligast näms utgörs av (dialogiska) medarbetarsamtal och rektors rekommenderade klassrumsbesök – vilka rektorer i praktiken sällan anser sig ha tid till (Leo, 2010, s. 117f).

En del rektorer betonar närvaro vid arbetslagens möten som en viktig källa till pedagogisk påverkan (Franzén, 2006, s. 70f, 107), men få rektorer verkar ha arbetat strukturerat vare sig med arbetslagen eller med att utveckla mer systematiskt uppföljningsarbete på skolan. Istället tycks kraven på dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete till slut istället komma utifrån och ”ovanifrån” (Brüde Sundin, 2007, s. 104f; Hallerström, 2006, s. 97). I de fall rektorerna till slut fått pedagogerna med sig i mer strukturerat gemensamt uppföljningsarbete tycks det emellertid ha kunnat leda till goda resultat (Hallerström, 2006, s. 91, 97).

Trots de frågetecken som kan resas kring rektors arbetsbelastning och effektiviteten i att rektorer tycks förväntas närvara överallt för att skolans verksamhet ska fungera, tycks inte rektorer själva i någon högre grad ifrågasätta denna ordning. En tolkning av detta har varit att rektorer ser sig upptagna med ett mindre antal viktiga uppgifter som har med gestaltningen av skolans kultur att göra (Brüde Sundin, 2007, s. 190f). En tolkning kan vara att många rektorer ser sig upptagna med i skolan centrala uppgifter som att genom direkta kommunikation *samordna* och *stödja* och att de är i färd med att iscensätta sig själva som *demokratiska*, *jämbördiga* och *delaktiga* rektorer. Här framträder HR-perspektivets värden med inriktning på delaktighet och behov, men i fråvan av mer styrande perspektiv tycks skolan på många håll gestalta ett alternativt ledarskap med *postmoderna* och *postheroiska* förtecken, vilket till sin uppbyggnad – med en rektor i mitten som tänks leda genom relationer ut i verksamheten – också påminner om Helgesens *inkluderande väv*.

**Slutsats**

**Dominerande ledarskapsperspektiv**

I det ovanstående har jag redogjort för centrala drag i det skolledarskap jag menar framtona i det material jag gått igenom. Med undantag för några bilder av mer tydligt framträande strukturella drag i rektors beskrivningar av sitt ledarskap finner jag att det *strukurella perspektivet* på ledarskap och organisering svagt representerat, och ibland också tydligt avvisat. Med få undantag tycks man i skolan också avvisa tanken på rektor som en stark ledare – vilket
annars skulle tyda på ett traditionellt politiskt perspektiv. De perspektiv som framstår som starkt representerade är HR-perspektivet – huvudsakligen i form av värden som har med behov, självständighet och motivation att göra – och politiskt alternativa perspektiv där de underordnades inflytande betonas, d v s där man kan tala om ett partisanperspektiv på ledarskap. Tydligast framträder likheter med a) det postheroiska ledarskapet, med dess betoning av ledarens närvaro, stöd och omsorg i relation till medarbetarna, och b) med det postmoderna ledarskapet, i den decentraliserade utformningen av skolans organisation och i de fall där ledare betonar medarbetares självständighet.

Det symboliska perspektivet är närvarande i tal om en gemensam vision och om rektor som förebild. Det tycks också återkomma i gestaltningen av skolan som organisation. De värden som här uttrycks är i första hand skolan som en demokratisk, jämbördig och inkluderande värld och rektor som representant för sådana värden – gestaltade genom en postmodern eller mera feminint vävlik organisationsform respektive av rektor som postheroisk leder.

**Ledarskapsperspektiv och könsdiskurser**


Kvinnliga rektorer i mitt material tycks, jämfört med manliga rektorer, oftare ge uttryck för en mer genomgående feminint och politiskt partisanpräglad syn på ledarskap. Rextors maktposition och ledningsmandat tonas där ned till förmån för en idé om gemensamt ledarskap med hög grad av hänsynstagande och förmån för en idé om gemensamt ledarskap med hög grad av hänsynstagande. Styrning förväntas oftare – i den mån någon sådan omtalas – ske genom direkt och ömsesidig kommunikation i ständig pågående processer. I detta tycks kvinnliga rektorer i praktiken hamna närmare de alternativa värdenas ståndpunkt när det gäller ledarskap och kvinnliga värden. Deras tal om det egna ledarskapet liknar också i högre grad konceptuella idéer om ledarskap som influerats av feministiska idéer, där å ena sidan de underställdas självständighet och frihet från formell styrning ovanifrån betonas – som i
postmodernt ledarskap – och å andra sidan ledarens omsorgsinriktade och uppmuntrande närvaro betonas – som i en mer renodlad bild av postheroiskt och relationellt ledarskap.

Kvinnliga rektorers beskrivningar av det egna ledarskapet ger också i högre grad ett inträck av skolan som stereotypiskt femmänligt organiserad, i likhet med Helgesens inkluderande väv.

Manliga rektorer tycks, utifrån exempel i de här använda litteraturen, ofta betona betona skolans pedagogiska uppdrag, medan kvinnliga rektorer ofta tycks betona demokratiska arbetsformer och medarbetares och elevers inflytande över sin egen situation. Även i detta framstår de kvinnliga rektorernas beskrivningar som mer alternativt inriktade än de manliga rektorernas.

Slutsatsen när det gäller inverkan av idéer angående kvinnliga ledarskapsideal, är (med utgångspunkt i den litteratur jag gått igenom här) att sådana idéer i hög grad tycks ha påverkat utformningen av skolans ledarskap, och att könsdiskurserna under 2000-talets första decennium också i hög grad tycks ha återspeglats i skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorers sätt att leda sina skolor.

Diskussion

Resultatdiskussion


Frågan uppstår: varför skulle detta vara ett problem? Vad är det som säger att de postheroiska idealen och kvinnligt mer diffusa och ständigt processande organisationsformer skulle vara sämre eller inte fungera lika bra som mer strukturerade och mindre närvarokrävande former för att leda en verksamhet som skolan? Frågan ser inte ut att i dagsläget vara möjlig att besvara med säkerhet, men några reflektioner och argument kan anföras för att ett mer strukturerat ledarskap skulle tjäna skolan bättre. För det första framgår av litteraturen att såväl lärare som ledning tycks upptagen med en massa interna processer som tycks ta tid från såväl rektors övergripande arbete som från pedagogers mer direkt pedagogiskt inriktade arbete. För det andra tycks kravet på rektors närvaro och tillgänglighet för de anställda inverka negativt på rektors politiska möjligheter att arbeta för skolans intressen genom kommunalt nätverkande med väl förberedda argument. För det tredje tycks de postheroiska idealen av ledarskap förutsätta ett beroende mellan ledare och medarbetare som man kan ifrågasätta – en hel del av medarbetarnas behov av motivering och stöd borde kunna tillfredsställas av andra i organisationen eller på andra sätt (jfr
Sveningsson & Alvesson, 2010). De alternativa teorierna framstår också som huvudsakligen ideologiskt och identitetspolitisht baserade – det finns inte mycket forskning som påvisar deras användbarhet (jfr Yukl, 2012, s. 549). Sveningsson & Alvesson (2010, s. 90ff) pekar på att idéerna om de postheroiska vardagsdialogernas effekt möjligen framstår mer som en typ av identitetsb克拉ftande, magiskt tänkande för ledaren än som effektiva ur ledarskapssynpunkt. Den mest förödande typen av argument emot skolans mer diffusa typer av ledarskap tycks, med tanke på de kvinnliga rektorernas synbarligen mer alternativa ledarskapsinriktning, vara att ledarskap med betoning av det strukturella perspektivets mer tydliga samordning tycks bidra till bättre skolresultat med avseende på såväl kunskapsuppdraget som det demokratiska/sociala uppdraget, även i decentraliserade och teambaserade organisationer. I en studie av Björkman var rektorerna vid 4 av 5 av de skolor som var framgångsrika med avseende på både kunskapsuppdraget och skolans sociala uppdrag män, medan kvinnliga rektorer var överrepsiterade vid de mindre framgångsrika skolorna (Björkman, 2008, s. 31, 54f; jfr Harris, 2012, s. 13). Detta är anmärkningsvärt med tanke på kvinnors högre representation inom rektorsyrket, även om man beaktar skolors olika förutsättningar. Allt detta aktualiserar också frågor om hur makt och ledarskap omtalas vid lärar- och rektorsutbildningar. Under min tid vid lärarutbildningen har maktkritiska perspektiv dominerat. En mer balanserad syn skulle förmodligen gynna såväl blivande lärare som blivande rektorer – inte minst kvinnliga sådana.

**Metoddiskussion**

Man kan fråga sig i vilken grad min metod och mitt val av litteratur med olika infällsvinklar bidragit till eller motverkat en någorlunda rättvisande bild av hur skolans ledarskap ter sig på aggregerad nivå. Litteraturen där författarna anlagt genusperspektiv har bidragit till att jag tyckt mig se större skillnader mellan kvinnliga och manliga rektors resonemang än jag väntat mig. I detta kan finnas en risk för övertolkning. Samtidigt menar jag att resultatet och slutsatserna angående de mer allmänna draget i skolledarskapet bekräftas av litteraturen där författarna inte beaktat skolledarnas kön. Huvudfrågan i min bild av skolledarskapet tycks också återspeglas i andra undersökningar och rapporter angående rektors ledarskap (se t ex Skolinspektionen, 2010).

**Vidare forskning**

Det är tydligt att det på området skolledarskap finns mycket att beforska, inte minst när det gäller förhållandet mellan skolledare och lärarprofessonernas olika skolkulturer. I ljuset av det resultat jag kommit fram till här synes det särskilt intressant att undersöka kvinnliga rektorer vid framgångsrika respektive mindre framgångsrika skolor för att se om man kan se genomgående skillnader i deras perspektiv på ledarskap och på hur de hanterar olika typer av utmaningar i ledarskapet – som omgivningens till synes högre förväntningar på utpräglat stödjande förhållningssätt från kvinnliga ledares håll. I övrigt framstår forskning angående lärarens behov och motivationsfaktorer i arbetet som relevant i förhållande till detta resultat, liksom frågor angående vilka typer av organisering som framstår som mest hållbara och tillfredsställande för olika parter i skolan, givet att man vill uppnå goda resultat med avseende på såväl kunskapsmål som sociala mål.
Abstract

This thesis examines recurrent themes in the way school leadership is conceptualized and realised in Swedish elementary schools at the beginning of the 21st century, and how these views compare to perspectives and theories in the general field of leadership and organization on the one hand, and to theories regarding gender, power and leadership that emerged in the late 20th century on the other. Based on five doctoral theses regarding Swedish school leadership, whereof gender perspective is adopted in three, and the other two use a gender neutral normative perspective from the field of sociology of law, an image of recurrent themes in Swedish school leadership is produced, using abduction and a critically interpretative perspective. The conclusion is that gender discourses seem to have affected views upon leadership in Swedish elementary school at large, and that they also seem to produce differences in how male and female principals go about leading their schools.
## Bilagor

### Bilaga 1

**Maskulina och feminina kulturella innehörder enligt Alvesson och Billing (2011)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Källa</th>
<th>Maskulint/manligt</th>
<th>Feminint/kvinnligt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Alvesson och Billing (2011)</td>
<td>&quot;Strukturer, processer och praktiker i organisations- och yrkessammanhang&quot; (s. 112)</td>
<td>Processer och praktiker associerade med familjerollen som moder i den privata familjesären – omsorg, fostran och hushållsarbete (s. 82ff)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hines (1992, s. 328) citerad i Alvesson och Billing (2011, s. 112)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grant (1998)</td>
<td>&quot;omvårdnad, medlidande, känslighet, empati&quot; (Grant 1998, refererad i Alvesson &amp; Billing, 2011, s. 112).</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Källa: Alvesson och Billing (2011, s. 112)
### Bilaga 2

**Idéer om kvinnors ledarskapsbidrag/fördelar utifrån Alvesson och Billing (2011s, s. 243f)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Källa</th>
<th>Maskulint/manligt</th>
<th>Feminint/kvinnligt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Grant (1988)</td>
<td>Makt som dominans och kontroll</td>
<td>Skicklighet i kommunikation och omsorg ger bättre förutsättningar för samarbete, vilket påverkar bl. a. beslutfattande och arbetsklimat. Makt som en gemensam och relationell förmåga ”med ursprung i och riktad till hela gemenskapen” (Alvesson och Billing 2011, s. 244)</td>
</tr>
<tr>
<td>Helgesen (1990)</td>
<td>Mindre av de kvinnliga förmågorna.</td>
<td>&quot;större flexibilitet, mer intuition och en mer utvecklad förmåga att vara empatiska och skapa ett produktivt arbetsklimat” (Alvesson och Billing 2011, s. 244)</td>
</tr>
<tr>
<td>Haslebo (1987)</td>
<td>Mindre av de kvinnliga förmågorna.</td>
<td>Mer konstruktivt sätt att utöva makt, bättre på att &quot;mobilisera mänskliga resurser, stimulera till kreativitet och förändra hierarkiska strukturer. (Alvesson och Billing 2011, s. 244)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lipman-Blumen</td>
<td>Annorlunda än det typiskt kvinnliga.</td>
<td>&quot;Sammanbindande ledarskap”, nätverksbildning, delat ansvar, uppmuntran till att &quot;knyta an till andra och andras mål” (Alvesson och Billing 2011 s. 244)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Källa: Alvesson och Billing (2011, s. 243f)
### Bilaga 3

Maskulint respektive feminint inom forskningsområdet skolledarskap och kön – efter Collard och Reynolds (2005)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Källa</th>
<th>Maskulint/manligt</th>
<th>Feminint/kvinnligt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gray (1989)</td>
<td>regelverk, konformism, disciplin, normer, konkurrens, utvärdering, objektivitet och formalism</td>
<td>omsorg, kreativitet, intuition, känslighet för olikheter, icke-konkurrens, tolerans, subjektivitet och formalism</td>
</tr>
<tr>
<td>Hudson och Jacot (1991)</td>
<td>Instrumentell inriktning</td>
<td>Olikt/mindre av det manligt definierade</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Relationsrädsla</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vetenskapligt och tekniskt tänkande</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Steinberg (1993)</td>
<td>Instrumentell inriktning</td>
<td>Naturlig gemenskapsinriktning</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>”rationalitet, auktoritet och uppgiftsorterings”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(citat i Collard och Reynolds 2005, s 197, min översättning)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Helgeson (1991), Adler et al. (1993),</td>
<td>byråkratiska och instrumentella leдарstilar</td>
<td>pedagogiskt och relaterande leдарskap</td>
</tr>
<tr>
<td>Shakeshaft (1995)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Adler et al. (1993)</td>
<td>byråkratisk och instrumentalistisk leдарstil</td>
<td>feministisk ”anti-byråkratisk, relaterande och organisk” leдарstil</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(citat i Collard och Reynolds 2005, s 198, min översättning)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Källa: Collard och Reynolds (2005a, s. 197ff)*
<table>
<thead>
<tr>
<th>Förmoderna ledare</th>
<th>Moderna ledare</th>
<th>Postmoderna ledare</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ledaren som herre</strong></td>
<td><strong>Ledaren som panoptisk</strong></td>
<td><strong>Ledaren som tjänare</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Auktoritär. Verkar för obetingad lydnad genom auktoritär regim över underordnade</td>
<td>Auktoritär. Sista instans för bedömning av utförande och kvalitet</td>
<td>Stärker andra [empowers]. Ledaren uppmuntrar deltagande i social och ekonomisk demokrati</td>
</tr>
<tr>
<td>Slavdrivare. En ledare övervakar andras arbete</td>
<td>Straffmekanismesystem. Straffmekanismer är små rätttegångsförfaranden [courts], för att undersöka, övervaka och rätta inkorrekta beteenden och därefter användande av straff för att upprätthålla normalitet och förstärka ledarens makt</td>
<td>Historieberättare. Berättar historier om företagets förflutna, hjältar</td>
</tr>
<tr>
<td>Tyrann. Suverän och förtryckande kontroll av andra människor</td>
<td></td>
<td>Visionär. Utan vision går vi under</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tillhörande eliten</strong>. Ledare betraktas som den finaste eller mest priviligierade klassen och rekryteras vanligaste från sådana klasser.</td>
<td>Organisatorisk. Många divisioner, lager, specialiseringar och fack för att isolera människor</td>
<td>Androgyn. Manliga och kvinnliga röster</td>
</tr>
<tr>
<td>Regent. Ledare härskar och bestämmer över andra människor.</td>
<td>Pyramid. Ledare sitter i toppen av pyramiden</td>
<td>Nätverkar. Hanterar omvandling och konfiguration av olika nätverk och team, från leverantörer till kunder</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Inspektör. Ansvarig för övervakning, inspektion och bedömning/rankning av alla andra</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
## Bilaga 5

Modern respektive Postmoderna Principer för management enligt Boje och Dennehy (1999)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Planning</th>
<th>Postmodern</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Short term profit goals</td>
<td>• Long term profit goals</td>
</tr>
<tr>
<td>• Mass production</td>
<td>• Flexible production</td>
</tr>
<tr>
<td>• Worker is a cost</td>
<td>• Worker is an investment</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vertical planning</td>
<td>• Horizontal planning</td>
</tr>
<tr>
<td>• Top down focus</td>
<td>• Internal and external customer focus</td>
</tr>
<tr>
<td>• Planning leads to order</td>
<td>• Planning leads to disorder and confusion</td>
</tr>
<tr>
<td>Organizing</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• One man, one job, and deskilled jobs.</td>
<td>• Work teams, multi-skilled workers.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Labor-management confrontation.</td>
<td>• Labor-management cooperation.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Division of departments.</td>
<td>• Flexible networks with permeable boundaries.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Tall is better</td>
<td>• Flat is better</td>
</tr>
<tr>
<td>• Homogeneity is strength.</td>
<td>• Diversity is strength.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Top has voice and diversity is tolerated.</td>
<td>• Many-voices and diversity is an asset.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Efficiency increases with specialization, formalization, routinization, fragmentation, division of labor.</td>
<td>• Efficiency decreases with specialization, formalization, routinization, fragmentation, and division of labor.</td>
</tr>
<tr>
<td>Influencing</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Authority vested in superior.</td>
<td>• Authority delegated to leaders by teams</td>
</tr>
<tr>
<td>• Extrinsic rewards and punishments.</td>
<td>• Intrinsic, empowered ownership over work process.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Surveillance mechanisms everywhere.</td>
<td>• People are self-disciplined.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Women paid 68% of men, minorities paid less.</td>
<td>• Women and minorities equally paid.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Discourse is white male-based.</td>
<td>• Polyvocal/polylogic discourse.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Individual incentives.</td>
<td>• Team incentives.</td>
</tr>
<tr>
<td>Leading</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Theory X or Y</td>
<td>• Theory S (Servant Leadership)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Centralized with many layers and rules.</td>
<td>• Decentralized with few layers and wide spans.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Boss centered</td>
<td>• People centered.</td>
</tr>
<tr>
<td>• White male career tracks.</td>
<td>• Tracks for women and minorities.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Tell them what to do.</td>
<td>• Visionary.</td>
</tr>
<tr>
<td>Controlling</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Centralized control.</td>
<td>• Decentralized control.</td>
</tr>
<tr>
<td>• End of line inspection.</td>
<td>• Quality control is everyone’s job.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Micro Surveillance.</td>
<td>• Two-way surveillance.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Red tape.</td>
<td>• Cut red tape.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Lots of procedures, rules, MBO &amp; computers for surveillance.</td>
<td>• Dump procedures.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Train top of pyramid.</td>
<td>• Train people.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Measure result criteria.</td>
<td>• Measure process criteria.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Hoard information.</td>
<td>• Information is given to all.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Fear-based controls.</td>
<td>• Self-control.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Källa: Boje och Dennehy (1999, s. xxix)
Referenser


