Sociologiska institutionen, 2025

Sveriges skolledaromsättning

En studie om varför nya skolledare byter arbete

Tobias Richard

UMEÅ UNIVERSITET

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
© 2025 Tobias Richard
Avhandling för Filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-8070-781-7 (print)
ISBN: 978-91-8070-782-4 (pdf)
Omslag: Ulrika Sahlén
Elektronisk version tillgänglig på: http://umu.diva-portal.org/
Tryckt av: Scandinavian Print Group, Skarpnäck, 2025

Denna avhandling tillägnas Henry, Edith & Susanna

Innehållsförteckning

Abstract iii
Sammanfattning v
Artiklar inkluderade i avhandlingen vii
Förord viii
Introduktion 1
Syfte 2
Disposition 2
Skolledarskapets utveckling 4
Skolledarens förändrade uppdrag under grundskolans framväxt 4
Skolledarrollens förändring i ett decentraliserat och marknadsstyrt skolsystem 6
Skolledarskap mellan kontroll, kvalitet och pedagogiskt uppdrag 8
Skolledarskap i ett reformtrött utbildningslandskap 10
Dagens villkor för skolledare 12
Tillit till skolan som institution 12
Strukturella och institutionella ramar 14
Nya skolledare och övergången till yrket 17
Socialisering och anpassning till skolledarrollen 18
Stödstrukturer och professionell utveckling för nya skolledare 19
Skolledaromsättning och dess konsekvenser 20
Att undersöka skolledaromsättningen 23
Institutionell styrning och incitamentslogik 24
Skolan som organisation med lösa kopplingar 27
Skolan som professionell arena 29
Skolledares arbetsförhållanden 31
Intentionen att lämna 32
Urval, metod och etik 35
Urval 35
Delstudie 1 och 2 37

Ingående variabler i enkätstudie 1 och 2 38
Oberoende variabler 39
Psykosociala arbetsförhållanden 39
Organisatoriska arbetsförhållanden 41
Individ och ledarskap 43
Analysmetoder för studie 1 och 2 46
Variansanalys 46
Linjär regression 46
Delstudie 3 ..... *47*
Intervjuer 47
Tematisk analys 48
Modellutveckling 49
Delstudie 4 ..... *49*
Ingående variabler i delstudie 4 51
Oberoende variabler 52
Analysmetoder i delstudie 4 52
Forskningsetiska överväganden *53*
Resultat **56**
Artikel I *56*
Artikel II *57*
Artikel III *59*
Artikel IV *60*
Diskussion **62**
Skolledares intention att lämna *62*
Arbetsförhållanden *63*
Den professionella arenan *65*
Den löst kopplade organisationen *69*
New public management och incitamentslogik *70*
Slutsatser: Vad driver omsättningen av nya skolledare i Sverige? *71*
Betydelse för policy och praktik *73*
Framtida forskning *75*
Referenser **78**

Abstract

Background
School leaders are a cornerstone of the school system, carrying central responsibility for educational quality, organizational stability, and the overall development of schools. In Sweden, school leader turnover is unusually high compared to many other countries. Despite the importance of stable leadership, there is limited knowledge of why turnover is so extensive in the Swedish context. This dissertation therefore investigates why novice school leaders leave their positions, with the aim of providing a deeper understanding of the processes and conditions that contribute to their early departure.

Data and Methods
The dissertation is based on four sub-studies drawing on both cross-sectional and longitudinal data. Two large-scale survey studies analyze work environment factors, leadership dynamics, and turnover intentions among Swedish school leaders. A qualitative interview study explores the experiences of school leaders who have left their positions. Finally, a register-based study uses national administrative data to investigate the mobility of novice school leaders and the influence of school-level characteristics. Together, these approaches provide both breadth and depth in understanding why novice school leaders leave their positions.

Results
The findings show that turnover among novice school leaders is closely connected to the conditions of their psychosocial work environment and the prerequisites for exercising leadership. Survey analyses demonstrate that both the level of demands and the degree of support and autonomy are central in shaping intentions to leave, while individual characteristics also play a role in influencing such intentions. The interview study provides further insight by highlighting school-specific factors across institutional, organizational, operational, and leadership levels that together create fragmentation and pressure that may result in resignation. Finally, the longitudinal register study confirms that intentions to leave are strongly linked to actual departures, and that characteristics of the immediate work environment play a greater role in explaining turnover than school context factors such as student composition.

Conclusions

This dissertation shows that the high turnover of school leaders in Sweden is not primarily a question of individual failure but the result of a complex interplay of structural, organizational, and individual conditions. The findings underline that sustainable school leadership depends on creating supportive institutional frameworks and favorable workplace conditions that enable novice leaders to remain in their positions. By clarifying the processes that lead school leaders from ambition to resignation, the study advances international research on turnover and provides knowledge of direct relevance for policymakers, municipalities, and educational organizations striving to promote stability and continuity in school leadership.

Sammanfattning

Bakgrund
Skolledare har en nyckelroll i utbildningssystemet och bär ett centralt ansvar för skolans kvalitet, stabilitet och långsiktiga utveckling. I Sverige är omsättningen bland skolledare ovanligt hög jämfört med många andra länder. Trots vikten av ett stabilt ledarskap finns det begränsad kunskap om varför omsättningen är så omfattande i just den svenska kontexten. Därför undersöker denna avhandling varför nya skolledare lämnar sina tjänster, med målet att ge en djupare förståelse för de processer och villkor som bidrar till tidiga avgångar.

Data och metoder
Avhandlingen bygger på fyra delstudier som använder både tvärsnittsdata och longitudinella data. Två enkätstudier analyserar arbetsmiljö, ledarskapsdynamik och skolledares intentioner att lämna arbetet. En kvalitativ intervjustudie belyser erfarenheter hos skolledare som faktiskt har slutat. Slutligen används nationella registerdata för att undersöka nya skolledares faktiska rörlighet samt skolkontextens betydelse. Tillsammans ger dessa studier både bredd och djup i förståelsen av varför nya skolledare lämnar sina uppdrag.

Resultat
Resultaten visar att omsättningen bland nya skolledare i hög grad hänger samman med den psykosociala arbetsmiljön och förutsättningarna för att utöva ledarskap. Enkätanalyserna visar att arbetskrav, autonomi och stöd är centrala faktorer för intentionen att lämna, samtidigt som skolledarens individuella egenskaper också påverkar dessa intentioner. Intervjustudien fördjupar bilden genom att lyfta fram skolspecifika faktorer på institutionell, organisatorisk, verksamhets- och ledarskapsnivå, som tillsammans skapar splittring och press som kan mynna ut i avgång. Registerstudien bekräftar att intentioner att lämna har en stark koppling till faktisk avgång och att faktorer i den närmaste arbetsmiljön har större betydelse än exempelvis skolans elevsammansättning.

Slutsatser
Avhandlingen visar att den höga skolledaromsättningen i Sverige inte främst handlar om individuella brister, utan om ett komplext samspel mellan strukturella, organisatoriska och individuella villkor. Resultaten understryker att ett hållbart skolledarskap kräver både stödjande institutionella ramar och en god

arbetsmiljö som gör det möjligt för nya skolledare att stanna kvar i sina uppdrag. Genom att synliggöra de processer som leder från ambition till avgång bidrar studien till den internationella forskningen om personalomsättning och ger kunskap av direkt relevans för beslutsfattare, kommuner och skolorganisationer som vill främja stabilitet och kontinuitet i skolledarskapet.

Artiklar inkluderade i avhandlingen

I. Richard, T. (2024). Novice School Leaders' Turnover Intentions: The Role of Working Conditions and Organizational Factors. *Educational Administration Quarterly*, 60(3), 341–378. https://doi.org/10.1177/0013161X241253288

II. Richard, T. (2025). Understanding novice school leaders' turnover intentions: The role of leadership dynamics. *Journal of Educational Administration*, 63(2), 144–161. https://doi.org/10.1108/JEA-03-2024-0073

III. Richard, T., & Ahlström, B. (2025). Factors That Make School Leaders Leave: Developing a Model of School Leader Turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 1–15. https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2527632

IV. Richard, T., Stattin, M., Larsson, D. (2025). (Under granskning) Staying, Moving or Leaving? A One-Year Follow-Up Study on Novice School Leaders' Turnover Intentions, Working Conditions and Contextual Predictors

Förord

Hösten 2014 började jag arbeta som skolledare. Mitt första uppdrag var att möblera mitt kontor och bevilja en ledighetsansökan. De kommande sex åren fylldes av möten med elever, vårdnadshavare, personal och chefer. Stundtals tuffa situationer i kampen om att få ihop vardagen i det stora uppdrag som skolledarskap innebär. Men överlag en arbetssituation som gav mening, förtroliga samtal, intressanta utvecklingsprocesser och glädjande framgångar. Som skolledare fick jag känna den potential som rollen bär i att faktiskt kunna göra skolgången och livet bättre för både elever och vårdnadshavare. Det är stunder som kan beröra mig när jag tänker på dem, även om det var några år sedan nu.

Vissa saker behöver man uppleva för att förstå. Det var först när jag mötte barn och vårdnadshavare som kände sig maktlösa inför skolsystemet som jag förstod innebörden av skolplikt. Det var först när jag fick arbeta med barn och ungdomar från Malmös utsatta områden som jag insåg skolans avgörande roll i deras uppväxt. Några av de barnen lever inte idag. Du kanske inte kommer tro det, men denna avhandling handlar faktiskt inte om skolledare, alls. Den handlar om hur skolan kan bli en bättre plats för barn och ungdomar. Självklart är jag partisk, men jag ser barns och ungas skolgång som lösningen på i princip de flesta samhällsproblem. Från klimathot och krig till bristande samhällstillit, utsatthet och utanförskap. Men även om möjligheten finns till att ge barn och ungdomar en stimulerande vardag i skolan så pekar mycket på att så inte sker. En alltför hög andel elever klarar inte av grundskolan. Det utbildningssystem som de är tvingade in i och som utgör deras biljett till en ljus framtid. Det systemet är vi vuxna oförmögna att utforma på ett sätt som gör att alla ungdomar lyckas lära sig det mest grundläggande och samtidigt må bra och känna sig värdefulla under resans gång.

Skolan är den institution som har makt att i grunden förändra ett samhälle. En start vore att se till att varje barn och ungdom lämnar grundskola och gymnasium med en stark självkänsla, ett självförtroende som kan rasera berg och en känsla av att samhället vill dem väl. Är det några som har den inneboende potentialen att göra så att varje elev får en riktigt bra skoldag så är det skolledaren. Jag vill därför börja med att rikta ett stort tack till alla de skolledare som deltagit i mina forskningsstudier, men viktigare än så, de

skolledare som varje dag gör sitt yttersta för att varje elev ska få en riktigt bra skoldag.

Många är de som förtjänar ett tack i samband med att denna avhandling blir färdig. Först vill jag nämna mina vänner. För femton år sedan bestod mitt liv av stilla dagar och dimmiga nätter på Uppsalagatan 20 i Malmö, med Manne Lappalainen och Martin Rydberg. Vi ses sällan nuförtiden, men ni är en del av den resa som avhandlingen inneburit. Några jag träffar oftare är Joakim Fondell, Martin Gustavsson, Staffan Arlefalk och Karl-Johan Ahlén – en gång om året räcker dock för att ta vid där vi slutade. Mina närmaste vänner David Nilson, Daniel Ekberg och Christian ”sillen” Wallén, utan en omgång loppa, ett kallbad och något stärkande hade avhandlingen definitivt blivit skriven ändå, men processen hade varit ack så tråkig. Tack också till Simrishamns BJJ och till Andres Taylor, Pär Berg och alla träningskamrater för att ni gett mig både avkoppling och energi under arbetets slutskede.

En särskild tacksamhet vill jag rikta till lärare och akademiska förebilder som inspirerat mig under resans gång. Sven-Eric Liedman, för våra samtal både i sommarstugan, på café och över mail. Per Magnus Johansson, för våra meningsfulla utbyte, dina tankar och din skarpa blick på samhälle och människa, som inspirerat mig. Richard Swedberg, för uppmuntran, utmaningar och för att ha hjälpt mig utveckla mitt sociologiska tänkande. Ni har på olika sätt påverkat mig, och utan er hade avhandlingen inte blivit densamma.

Att skriva en avhandling är långt ifrån en ensam verksamhet. Tack till Anna Forssell på skolverket för goda råd och vägledning. Tusen tack till Maria Bendtsen Kronqvist och TT för många intressanta diskussioner på Österlen. Jag vill tacka alla kollegor på Centrum för skolledarutveckling, särskilt Susanne Nilsson och Ulrika Holm för gott samarbete i undervisningen på Rektorsprogrammet. Helene Ärlestig för vägledning, stöd och intellektuell utmaning. Ett särskilt tack till Ulf Leo och Magnus Larsson för diskussioner, samarbeten och idéutbyten. Stort tack till alla doktorandkollegor knutna till Centrum för skolledarutveckling. På sociologen vill jag tacka hela institutionen och särskilt Mikael Hjerm, Jeffrey Mitchell, Pär Poromaa Isling, Sara Kalucza och Ulrika Sahlén samt alla doktorandkollegor. Ett extra stort tack till Daniel Larsson som har haft en särskild betydelse för min utveckling inom fältet och för avhandlingens slutförande, utan dig hade det inte gått.

Till mina handledare, Mikael Stattin och Björn Ahlström, riktar jag det största av tack. Björn, för din analytiska skärpa och din förmåga att skapa ett rum där alla idéer varit välkomna. Micke, för din ihärdiga förmåga att pusha mig vidare och för att du gång på gång har hjälpt mig att förenkla och förtydliga. ”Keep it simple, stupid” blev ett viktigt motto. Utan er båda hade denna avhandling aldrig tagit form.

Ett stort tack till mamma, pappa och mina syskon med familjer. Ni har ställt upp när det har behövts, från barnpassning till att bara få komma över på en fika och prata om annat än avhandlingen. Det har betytt mycket.

Henry och Edith, tillsammans med er har jag förstått både sårbarhetens kraft och varför skolan betyder så mycket för barn och deras vårdnadshavare. Men framför allt är ni så mycket mer än någon kunskap jag fått genom mitt arbete. Att se er växa, utvecklas och bli era egna personer är det finaste jag vet. Ni är tveklöst den stora meningen i mitt liv.

Det bästa sparar man till sist. Susanna Utterborn, allt det bästa i mitt liv har jag fått tack vare dig. Stort tack för din oceaniska kärlek, ditt tålamod och din humor. Denna avhandling hade aldrig gjorts utan dig. Om Henry och Edith är meningen så är du lyckan.

Simrishamn den 25 augusti 2025

Tobias Richard

Introduktion

Sverige har en skolledaromsättning som hör till de allra högsta i världen (OECD, 2019). Enligt OECD är en genomsnittlig svensk skolledare knuten till sin skola i knappt fyra år, vilket kan jämföras med skolledarna i både OECD och EU som i genomsnitt lämnar sina skolor först efter knappt 7 år. Omsättningen har dessutom legat på en stabilt hög nivå från läsåret 2014/2015 till 2023/2024 (Skolverket, 2020, 2024b, 2025b). Mer än var femte rektor lämnar sin arbetsplats redan efter ett år. Efter tre år är omkring sex av tio borta, och efter fem år är bara tre av tio kvar, en förbättring jämfört med tidigare mätningar där siffran låg på två av tio. Sammantaget framträder en bild av en yrkeskår med en hög omsättning som fortsatt utgör ett stort problem för det svenska skolväsendet (Skolverket, 2025b).

Konsekvenserna av skolledaromsättningen blir påtagliga inom skolan. I Skolinspektionens rapport *Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten* (2019) presenterades en rad effekter av skolledaromsättningen. Effekterna visar sig bland annat i skolans organisation och struktur, som riskerar att återkommande rivas upp, något som påverkar långsiktighet och uthållighet i kvalitets- och utvecklingsarbete. Byte av skolledare kan sammanlänkas med en skola som präglas av otydlig organisation och mål, bristande kommunikation och låg måluppfyllelse (Strömberg, 2025). I slutändan är det elever, vårdnadshavare och personalen på skolorna som betalar priset för de täta skolledarbytena. Som Skolinspektionens rapport slår fast: ”*hög rektorsomsättning riskerar att försämra elevernas förutsättningar att nå målen*” (2019, s. 10). Skolor med bristande måluppfyllelse och kvalitet brukar associeras med hög skolledaromsättning.

När många skolledare lämnar sina tjänster etableras vakanskedjor (Chase, 1991; White, 1970). För varje tjänst som tillsätts uppstår en ny vakans. När avgångarna beror på att personer lämnar yrket, och inte bara arbetsplatsen, blir behovet av nyrekrytering särskilt stort. Sveriges skolledare består därför av en hög andel av personer som är nya i yrket och har begränsad erfarenhet som både skolledare och lärare, en situation som skiljer sig från andra OECD-länder (OECD, 2019). Att nya skolledare stannar kvar i yrket och på sina skolor är en förutsättning för att hindra vakanskedjor från att etablera sig. Att förstå varför

just nya skolledare väljer att lämna sina arbeten är därför centralt för att kunna motverka skolledaromsättningen.

Problemet med skolledaromsättningen i Sverige har således uppmärksammats och dess konsekvenser är relativt kända. Däremot vet vi mindre om vad som gör att skolledaromsättningen är så pass omfattande och fortsatt hög. Särskilt begränsad är kunskapen om vad som påverkar omsättningen av nya skolledare. En viktig del för att kunna förstå och göra något åt Sveriges skolledaromsättning är därför att undersöka varför just nya skolledare lämnar sina arbeten.

Syfte

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur arbetsförhållanden kan bidra till att nya skolledare lämnar sina uppdrag. Genom att studera hur arbetsmiljö, organisatoriska villkor och bredare institutionella och strukturella sammanhang samspelar och påverkar skolledares förutsättningar, belyser avhandlingen de sammanhang inom vilka omsättningen av nya skolledare uppstår och vidmakthålls.

Disposition

Avhandlingens introduktion belyser skolledaromsättningen som problem för utbildningssystemet och samhället i stort. Här presenteras avhandlingens övergripande syfte. Därefter följer en genomgång av skolledarskapets historiska utveckling fram till idag. Sedan följer ett avsnitt som belyser förutsättningarna för dagens skolledare och som argumenterar för varför de nya skolledarnas förutsättningar och socialisering in i yrket är av extra vikt att studera och förstå i relation till skolledaromsättningen. Detta avsnitt avslutas med en fördjupad inblick i skolledaromsättningens omfattning och konsekvenser.

Efter att ha gett en bild av de förutsättningar som dagens skolledare verkar under, samt skolledaromsättningens omfattning och konsekvenser, syftar det följande avsnittet till att introducera teoretiska verktyg för att förstå omsättningens dynamik. De teorier och begrepp som presenteras tar avstamp i etablerade modeller för personalomsättning, men anpassas till svensk skola och de villkor som präglar skolledares arbete. Fokus ligger på att belysa hur arbetsmiljö, organisatoriska villkor och bredare institutionella och strukturella

sammanhang kan bidra till att skolledare väljer att byta arbete. Genom att samla och förankra dessa perspektiv i ett gemensamt ramverk bidrar kappan till att ge en övergripande teoretisk inramning, som fördjupar förståelsen av skolledaromsättning i avhandlingen som helhet.

Efter teoriavsnittet följer en redogörelse för avhandlingens data och metod, där undersökningens empiriska material och tillvägagångssätt beskrivs. Därefter sammanfattas resultaten, där de enskilda artiklarnas huvudsakliga bidrag till förståelsen av skolledaromsättningen presenteras. Avhandlingen avslutas med en sammanfattande diskussion och slutsats, där resultaten från studierna sätts i relation till de övergripande forskningsfrågorna och diskuteras i ljuset av de teoretiska perspektiv som presenterats. I detta avslutande kapitel behandlas även vad studiens resultat kan betyda för praktiken, samt möjliga riktningar för framtida forskning.

Skolledarskapets utveckling

Skolans arbetsorganisation har historiskt sett präglats av en differentierad struktur där undervisningen har varit organiserad i separata ämnen, lektioner och klasser, med tydliga gränser mellan olika elevgrupper (Ullman, 1997). Denna organisationsform, som kännetecknade det tidigare parallell-skolsystemet, byggde på en uppdelning av elever utifrån studieförmåga och social bakgrund. Samtidigt var rektorsrollen starkt präglad av utbildningssystemets tudelning. Fram till 1800-talet var rektorskapet förbehållet en liten krets akademiskt utbildade individer. Rektorns huvudsakliga uppgift var att upprätthålla skolans bildningsideal, och rekryteringen skedde nästan uteslutande från de mest akademiskt meriterade lärarna, oftast lektorer med doktorsexamen (Svedberg, 2000). Parallellt utvecklades en annan form av skolledarskap inom folkskolan, där överläraren hade en mer administrativ och folkbildande roll utan krav på akademisk examen.

En av de mest avgörande förändringarna av skolans organisation inleddes med 1946 års skolkommission, som föreslog införandet av en enhetsskola där alla barn, oavsett bakgrund, skulle undervisas inom samma skolsystem (Liedman, 2011). Kommissionen riktade kritik mot parallellskolan, som ansågs förstärka sociala skillnader, och betonade vikten av en mer inkluderande skola. För att utreda möjligheterna till en sådan reform beslutade riksdagen 1950 att inleda försöksverksamhet med enhetsskola i utvalda kommuner, vilket kom att utgöra en viktig grund för det fortsatta reformarbetet. När det svenska skolsystemet reformerades under mitten av 1900-talet, särskilt med införandet av enhetsskolan och senare grundskolan, smälte de tidigare skolledartraditionerna samman (SOU 2004:116). En viktig milstolpe var beslutet 1958 om att även ledare för de ”lägre” skolformerna skulle bära titeln rektor.

Skolledarens förändrade uppdrag under grundskolans framväxt

Den nya skolorganisationen tog form genom 1957 års skolberedning (SOU 1959:35), som föreslog en nioårig grundskola där elever under de första skolåren inte skulle delas upp utifrån studieförmåga. Utredningen framhöll att skolans roll inte enbart var att förmedla kunskap, utan också att fungera som en

social fostrande miljö. Detta reformarbete syftade till att skapa en mer sammanhållen arbetsorganisation i skolan, där undervisningen organiserades så att fler elever kunde undervisas gemensamt snarare än uppdelat.

Samtidigt började skolledarskapet genomgå en påtaglig omorientering. Den tidigare kopplingen till akademisk meritering och ämnesexpertis försvagades gradvis, till förmån för en roll där rektorn i högre utsträckning skulle leda en alltmer komplex och samverkansinriktad skolorganisation. Med propositionen *Angående reformering av den obligatoriska skolan* (Prop. 1962:54) fattade riksdagen det formella beslutet att införa grundskolan, vilken successivt implementerades fram till 1972. Reformen innebar inte bara en ny strukturell organisation av skolsystemet, utan också ett försök att förändra arbetsorganisationen genom införandet av arbetslag, ämnesövergripande undervisning och ökad samverkan mellan lärare.

Under 1960-talet blev det allt svårare att rekrytera akademiskt meriterade rektorer, och tjänsten började i stället locka lärare med intresse för skoladministration (Ullman, 1997). Denna förändring sammanföll med skolpolitiska ambitioner att omforma skolans struktur till en mer integrerad arbetsorganisation, där undervisning och pedagogiska arbetsformer i högre grad byggde på samverkan mellan lärare och elevgrupper. För skolledaren innebar detta att rollen breddades ytterligare: från att tidigare ha varit en tillsyns- och ordningsfunktion blev rektorns uppgift att leda förändringsarbete, stödja kollegial samverkan och hantera spänningen mellan traditionella ämnesstrukturer och nya arbetssätt. Ambitionen var att minska den traditionella ämnesseparingen och i stället främja en mer flexibel och sammanhållen undervisningsmiljö. Trots dessa reformer har spänningen mellan differentiering och integration fortsatt att prägla skolans arbetsorganisation. Även om intentionen har varit att öka samverkan genom arbetslag och tvärvetenskapliga projekt, lever den traditionella strukturen med uppdelade ämnen och klasser kvar. Policydokument och läroplaner har återkommande betonat vikten av integration, men de organisatoriska förändringarna har genomförts med varierande framgång.

Ett av de mest omfattande försöken att förändra skolans arbetsorganisation genomfördes genom Utredningen om skolans inre arbete, även kallad SIA-utredningen (SOU 1974:53). SIA-utredningen förespråkade en mer flexibel och elevcentrerad undervisning, där arbetslag och ökad lärarsamverkan skulle ersätta den traditionella ämnesuppdelningen. Genom att betona individanpassad

undervisning och kompensatoriska insatser syftade reformförslagen till att minska skillnader i elevers förutsättningar och skapa en mer sammanhållen skola. Denna utveckling accelererade under 1970-talet, då skolledarskapet alltmer började ses som en del av ett större samhällsuppdrag snarare än en isolerad akademisk position. SIA-utredningen förespråkade en mer demokratisk och decentraliserad skolledarroll som skulle fungera som samordnare och medlare snarare än som en hierarkisk överordnad.

> *Den nya situationen och de nya uppgifterna kom att speglas i nya ideal. Den demokratiske rektorn blev ett sådant. Denne skulle visserligen vara en ledare, men ändå befinna sig på samma plan eller nivå som de ledda. Rektors uppgift kom vid denna tid att närmast tolkas i socialpsykologiska termer. Närhet, omsorg och inkännande blev riktningsgivande begrepp. En skolledare skulle vara medlare, samordnare och initiativtagare i kontakt med myndigheter och det övriga samhället, vara en kanal för medinflytande från personal, elever och föräldrar och ställa personal- och elevvård i centrum (SOU 2004:116, s. 30).*

För att säkerställa att denna förändring genomfördes på ett enhetligt sätt betonades vikten av skolledarutbildningen, som sågs som ett centralt styrmedel för att etablera en gemensam pedagogisk och ideologisk helhetssyn. Detta blev en brytpunkt där rektorns roll inte längre vilade på akademisk auktoritet, utan snarare på förmågan att hantera relationer och skapa delaktighet bland personal, elever och vårdnadshavare (Ullman, 1997). I samband med dessa nya ideal uppmärksammade skolledarnas fackliga organisationer och forskare riskerna för skolledarnas professionella ställning. En tydligare kunskapsbas och yrkesetik efterfrågades. Som ett resultat grundades Skolledarhögskolan 1989, men försöken att skapa en akademisk professionsutbildning för skolledare mötte motstånd från både staten och kommunerna (Ekholm, 2015). Dessa aktörer önskade behålla rektorsrollen som ett styrningsinstrument, varför den statliga skolledarutbildningen blev en befattningsutbildning snarare än en akademisk professionsutbildning.

Skolledarrollens förändring i ett decentraliserat och marknadsstyrt skolsystem

Vid 1990-talets början genomfördes några av de mest genomgripande reformerna i svensk skolhistoria. Med kommunaliseringen 1991 flyttades ansvaret för skolans drift från staten till kommunerna. Förändringen innebar att

rektorerna i praktiken blev kommunala chefstjänstemän, med omfattande ansvar för budget, personal och skolans inre organisation (Arensmeier, 2022). Rollen formaliserades som en del av den kommunala byråkratin, men samtidigt ökade förväntningarna på skolledaren som pedagogisk ledare och strateg för skolutveckling. Parallellt med detta infördes en marknadsmodell för skolan genom skolpengssystemet och möjligheten för privata aktörer att starta friskolor med offentlig finansiering. Detta bidrog till att skapa en konkurrensutsatt utbildningssektor där skolledare inte bara behövde hantera interna processer, utan även positionera sina skolor i relation till andra aktörer (Imsen m.fl., 2017). Denna förändring innebar att skolledaruppdraget nu också krävde förmåga att kommunicera skolans profil, attrahera elever och vårdnadshavare samt navigera i en skolmarknad.

Under större delen av 1900-talet hade det svenska skolsystemet präglats av en stark centralstyrning, där staten hade en framträdande roll i att säkerställa likvärdighet och kvalitet i utbildningen (Oftedal Telhaug m.fl., 2006). Kommunaliseringen innebar därmed ett systemskifte, från en enhetlig statlig struktur till en mer differentierad organisation med både kommunala och fristående skolor. I denna nya struktur blev skolledare kommunala chefstjänstemän med budget- och arbetsgivaransvar. Förväntningarna på skolledaren förändrades. Den tidigare rollen som administratör breddades till att också omfatta skolutveckling, kvalitetsarbete och ekonomiska prioriteringar. I och med övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning betonades rektorns ansvar för skolans måluppfyllelse (Prop. 1992/93:220), med en ny nivå av emfas på resultatansvar jämfört med 1970-talets SIA-utredning (SOU 2015:22).

Kommunaliseringen medförde att skolledare fick utökade ansvarsområden inom ekonomi, personalhantering och uppföljning (Merchant m.fl., 2012). Den statliga detaljstyrningen minskade, men i stället växte de administrativa kraven på rektorerna, särskilt vad gällde rapportering och samordning (SOU 2004:116). Denna förändring speglade en bredare trend av New Public Management-inspirerad skolpolitik, där resultatstyrning och transparens blev centrala principer och parallellt kunde medföra att en del av de utökade antalet arbetsuppgifter upplevdes som meningslösa (Björk m.fl., 2013).

För lärarkåren innebar denna omställning ökade krav på dokumentation och administrativa uppgifter, samtidigt som staten pekade ut riktningen för lärarrollen som generalist snarare än ämnesspecialist (SOU 2014:5, SOU

2015:22). För rektorerna innebar detta att det professionella utrymmet visserligen formellt utvidgades, men samtidigt inramades av ett starkt krav på lokal styrbarhet, kostnadseffektivitet och organisatorisk anpassning till marknadslogik. Därmed förändrades skolans arbetsorganisation till att bli mer differentierad i praktiken, med stora variationer mellan kommuner och skolhuvudmän, vilket innebar att rektorsuppdragets innehåll och villkor skilde sig markant beroende på lokal kontext (Berg, 2020). Viktigt att ta upp i sammanhanget är även att nu skapades en institutionell separering mellan lärares och skolledares arbetsuppgifter (Jarl m.fl., 2012). Färre skolledare undervisade som en del i sitt uppdrag och antalet skolledare ökade totalt sett då det tillkom nya arbetsuppgifter knutna till rollen som skolledare.

Skolledarskap mellan kontroll, kvalitet och pedagogiskt uppdrag

Vid 1990-talets slut hade förväntningarna på rektorsrollen förändrats ytterligare. Utöver att leda en skola förväntades rektorerna hantera nya samhällsutmaningar såsom segregation, elevhälsa och integration av förskola och skola (SOU 2004:116). Denna utveckling gjorde att skolledarna fick en alltmer komplicerad yrkesroll, där de befann sig i ett spänningsfält mellan statlig styrning, kommunal ekonomi och professionell autonomi. Trots att reformerna lyfte fram rektorn som pedagogisk ledare, blev det i praktiken de administrativa och ekonomiska uppgifterna som prioriterades. I en rapport från Skolverket 1999 (SOU 2004:116) påpekades att skolledarskapet i stor utsträckning fortfarande präglades av administrativ regelhantering snarare än ett aktivt och utvecklingsinriktat ledarskap. Rektorerna förblev i hög grad chefstjänstemän med fokus på att följa föreskrifter, vilket väckte kritik och bidrog till en ökad betoning på kvalitetsstyrning och uppföljning (SOU 2015:22). Denna utveckling medverkade till ett ökat behov av förstärkt statlig tillsyn, vilket resulterade i inrättandet av Skolinspektionen 2008, en myndighet med uppdrag att granska och säkerställa kvaliteten i skolväsendet.

Under 2000-talet förstärktes dessa tendenser ytterligare. Staten ökade sin kontroll genom mer omfattande kvalitetsuppföljning, inspektioner och krav på systematiskt kvalitetsarbete (Ärlestig & Johansson, 2020). Denna utveckling har resulterat i att skolledarens roll blivit alltmer administrativ, där fokus på dokumentation och utvärdering har ökat på bekostnad av det pedagogiska ledarskapet (Wällstedt & Almqvist, 2017). Så samtidigt som de relationella och

socialpsykologiska aspekterna av skolans ledarskap har betonats starkare så har även skolledare behövt prioritera administrativa styrsystem framför närhet till den pedagogiska verksamheten.

En central aspekt som fortsatt att diskuteras under 2000-talet är huruvida rektorerna kan utveckla en starkare professionell identitet, eller om yrket fortsatt ska präglas av sin roll som en förlängning av statlig och kommunal styrning (M. Larsson, 2021). De ökade kraven på resultat, kvalitetsuppföljning och administration har skapat en paradoxal situation, där vissa skolledare tar en mer passiv roll i skolans pedagogiska utveckling, medan andra försöker balansera de motstridiga krav som riktas mot dem (Svedberg, 2000).

Under 2010-talet har skolledaruppdraget formaliserats ytterligare genom förändringar i skollagen (SFS 2010:800), vilket har inneburit en förtydligad rollfördelning mellan rektorn och skolhuvudmannen. Rektorn har fått ett ökat mandat att fatta beslut om den inre organisationen och har därmed fått en tydligare funktion inom skolans styrning (SOU 2015:22). Samtidigt har betoningen på kvalitetsarbete och ansvar för enskilda elevärenden fortsatt att växa, vilket har inneburit att rektorsrollen i hög grad kommit att omfatta både operativt arbete och strategisk utveckling. Dessa förändringar har förstärkt rektorns ansvar för både undervisningens kvalitet och skolans organisatoriska struktur. I praktiken innebär detta att rektorer idag måste hantera både akuta frågor som rör elever i behov av stöd och långsiktiga strategier för skolans kvalitetsutveckling. Uppdraget kräver därmed en balans mellan att agera som skolans pedagogiska ledare och att fungera som en strategisk beslutsfattare på organisationsnivå. Skolledare förväntas navigera mellan statliga och kommunala krav samt pedagogiska mål och administrativa förpliktelser, vilket har gjort rollen mer komplicerad (Berg, 2018).

Sammantaget visar denna utveckling på en tydlig förändring i skolans arbetsorganisation: från en centraliserad och statligt reglerad verksamhet till en mer marknadsorienterad och decentraliserad modell. Skolledare förväntas idag vara både strategiska utvecklingsledare med högt fokus på socialpsykologiska processer, administratörer och samtidigt vara ytterst ansvariga för såväl effektivitet och kvalitet som skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag (Hoy & Miskel, 2012).

Skolledarskap i ett reformtrött utbildningslandskap

Sammanfattningsvis framträder de senaste decenniernas utveckling som en period av omfattande och genomgripande förändringar, där både skolan som organisation och rektorsrollen har omformats i grunden. Det svenska skolsystemet har gått från statligt till kommunalt huvudmannaskap, tillåtit etablering av fristående verksamheter och omformats till ett system där valfrihet, konkurrens och resultatstyrning blivit centrala begrepp. Reformtakten har varit hög med införandet av obligatorisk förskoleklass, ett steg mot en tioårig grundskola, tre nya läroplaner sedan 1994 och en ny skollag 2010, vilket har lett till att kraven på förändring ofta kolliderat med behovet av stabilitet i verksamheten (Ärlestig & Leo, 2023). I denna reformintensiva kontext har skolledarrollen successivt blivit mer mångfacetterad. Från att tidigare ha varit en administrativ tjänst med begränsat inflytande har skolledaren kommit att bli både strategisk beslutsfattare och pedagogisk ledare, med ansvar för att översätta nationella styrsignaler till lokala förutsättningar.

Samtidigt har skolan präglats av återkommande krisbeskrivningar, där reformer ofta genomförts i snabb takt och utan att tidigare åtgärder hunnit utvärderas. Det svenska skolsystemet har under lång tid befunnit sig i ett tillstånd av instabilitet, ifrågasättande och reformtrötthet. En sorts permanent omprövning av såväl mål som medel (Landahl m.fl., 2021; Strömner, 1974). I denna reformintensiva kontext är det anmärkningsvärt att även externa aktörer har pekat på ett fortsatt behov av förändring. OECD:s fördjupade granskning av det svenska skolsystemet 2015, framtvingad av Sveriges dramatiska tapp i PISA-resultaten mellan 2000 och 2012, mynnade ut i slutsatsen att det svenska skolsystemet är i behov av akut förändring (OECD, 2015). Detta trots att skolan under flera decennier redan genomgått omfattande strukturförändringar, vilket antyder att de underliggande problemen inte enkelt låter sig lösas genom enbart ytterligare reformer.

Bland de mest återkommande förklaringsmodellerna till skolans problem återfinns kommunaliseringen, friskolereformen, invandring, ekonomiska åtstramningar efter 1990-talskrisen, vinster i välfärden och införandet av New Public Management-inspirerade styrmodeller (Enkvist m.fl., 2018). Samtidigt har förslagen till lösningar ofta varit lika långtgående som polariserade: Återförstatligande av skolan, avskaffande av det fria skolvalet, införande av ordningsbetyg eller tidigare betygssättning, eller att helt enkelt lämna New Public Management och återupprätta tilliten till lärarnas professionalitet.

Mot denna bakgrund framstår skolan som en av samhällets mest turbulenta och ifrågasatta institutioner. I detta snabbt föränderliga landskap har skolledarskapet fått en avgörande roll som länk mellan strukturella reformer och den pedagogiska vardagen. Skolledaren förväntas stå stadigt i skärningspunkten mellan policy och praktik, som bärare av reformernas intentioner och samtidigt som garant för skolans demokratiska, kompensatoriska och bildande uppdrag.

Dagens villkor för skolledare

Skolans syfte, mål, styrning och organisering har präglat samhällsdebatten i årtionden, och skolan har ständigt omformats genom politiska reformer och förändrade styrningsmodeller (Jarl & Pierre, 2024). Om skolan är en arena där samhällets förväntningar ständigt omförhandlas, är det skolledaren som i praktiken måste hantera dessa förändringar och översätta dem till en fungerande vardag (Ärlestig & Leo, 2023). Att leda en skola idag innebär således att hantera en verksamhet som präglas av motstridighet och föränderliga villkor. Skolledaren förväntas följa styrsignaler från både nationella och lokala aktörer, hantera organisatoriska utmaningar och leda det dagliga pedagogiska arbetet (Prado Tuma & Spillane, 2019). Samtidigt som skolan är en plats för lärande, är den också en samhällelig institution med uppdrag att bidra till socialisering och stabilitet (E. Larsson & Westberg, 2019). Skolans reformer har i många fall drivits av ambitioner att stärka kontroll, mätbarhet och systemstyrning och har i det sammanhanget präglats av en logik där fokus har förskjutits från bildning och pedagogisk förankring till standardisering och utvärderingsbarhet (Hultén, 2021). Detta har förändrat skolans styrning och skapat ett tryck på skolledaren att realisera styrsystemets krav i den vardagliga verksamheten.

Tillit till skolan som institution

I ett större perspektiv har Sverige historiskt präglats av höga nivåer av både mellanmänsklig och institutionell tillit (Rothstein, 2023), men förtroendet för skolan är relativt lågt i relation till andra samhällsinstitutioner (SOM-institutet, 2024). Endast 9 procent av befolkningen uppger att de har mycket högt förtroende för skolan, vilket kan jämföras med polismyndighetens 18 procent, sjukvårdens 22 procent eller försvarsmaktens 17 procent. Tilliten till en institution är nära kopplad till dess legitimitet, det vill säga i vilken utsträckning de uppfattas som rättmätiga, kompetenta och handlingskraftiga i relation till sitt samhälleliga uppdrag (Rothstein, 2023). Institutionell legitimitet bygger på att samhällets medborgare accepterar och erkänner institutionernas auktoritet, inte enbart för att de är juridiskt sanktionerade, utan också för att de uppfattas som rättvisa och effektiva i sin funktion.

En central aspekt av tilliten till skolan rör frågan om hur väl skolan uppfyller sitt uppdrag att ge alla elever förutsättningar att klara sin utbildning. Då skolan vilar

på skolplikt och skolans innehåll är reglerat av både läroplan och timplan, samt skapar förutsättningar för individen att etablera sig i samhället, är det naturligt att tilliten till skolan står i relation till hur väl skolan lyckas utföra sitt uppdrag (SOU 2014:5). Samtidigt visar statistik att drygt 15 procent av eleverna i grundskolan inte når de mål som krävs för att komma in på gymnasiet (Skolverket, 2023). Enligt Folkhälsomyndigheten (2023) är det endast strax under 10 procent av eleverna som rapporterar att de trivs mycket bra i skolan. Var tionde elev uppger att de känner sig mobbade dagligen, och ungefär hälften av eleverna säger att de vuxna bara ibland, sällan eller aldrig har vetskap om sådan mobbning och gör något åt den (2024a). Många elever har omfattande skolfrånvaro (Skolinspektionen, 2016b), som ett resultat av låga nivåer av välbefinnande och social samhörighet kopplat till skolan (Skolinspektionen, 2016a), och en ökande andel barn kommer inte till skolan alls (Föräldranätverket Rätten till Utbildning, 2023). Skolverket (2025a) pekar även på att elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar möter betydande hinder i skolan. Denna grupp elever upplever ofta bristande anpassningar och att skolans stödstrukturer inte alltid är tillräckliga för att de ska kunna nå målen. Upprepad och längre frånvaro från skolan bedöms även som högre i denna elevgrupp.

Det visar sig att i grupper som återkommande upplever exkludering eller besvikelser i kontakten med offentliga verksamheter, kan misstro riktas mot de institutioner man har närmast kontakt med (Rothstein, 2023). För skolledaren innebär detta att uppdraget sträcker sig bortom den egna verksamheten, hen blir även bärare av skolans symbolvärde i samhället, särskilt i mötet med missnöjda vårdnadshavare, elever och andra externa aktörer. När tilliten till skolan på sina håll är låg kan skolledare oftare behöva försvara skolans verksamhet och beslut gentemot skeptiska eller missnöjda parter (Prado Tuma & Spillane, 2019). Skolledarens uppgifter blir därmed även en fråga om att hantera förtroendefrågor, skapa dialog och stärka relationerna mellan skolan och dess intressenter. I denna kontext kan skolledare även ses som institutionella förvaltare, de personer som i praktiken bär ansvaret för att upprätthålla skolans legitimitet gentemot elever, vårdnadshavare och samhället i stort.

Denna utveckling åtföljs av kritik mot skolans interna organisering. Skolans struktur har beskrivits som rigid och formaliserad, med betoning på prestation, kvantifiering och konkurrens snarare än kreativitet, eftertanke och djup (Claxton, 2013). Samtidigt har skolans samhällsfunktion lyfts fram som en

normativ kontrollapparat (Christie, 2020) där barn och unga ska förvaras snarare än ges utrymme för utveckling. Närvaroplikten förstärker denna logik. Skolan är inte en frivillig miljö, utan en plats där deltagande är ett krav och verksamheten organiseras utifrån specifikt innehåll i läroplan och timplan, vilket inte alltid stämmer överens med barnen och elevernas behov (Colnerud & Granström, 2002). För skolledaren innebär detta att balansera mellan att organisera en institution präglad av regler och uppföljningskrav, samtidigt som den ska förväntas möjliggöra lärande, relationsskapande och professionellt omdöme.

Skolans uppdrag är därmed inte endimensionellt (Berg, 2003). Den rymmer både en institutionell roll med syfte att bidra till samhällets långsiktiga stabilitet och en organisatorisk roll, där skolan fungerar som arbetsplats med sina egna interna villkor. Skolledaren står i centrum för denna dubbelhet. Det innebär att de problem skolor möter sällan kan lösas med en enskild insats, utan måste förstås i ljuset av den komplexitet som uppstår i skärningspunkten mellan statliga mål, organisatoriska ramar och individers behov. Dessa spänningar mellan stabilitet och förändring har under lång tid präglat skolans reformhistoria, och det är ofta skolledaren som får bära konsekvenserna när återkommande omstruktureringar inte lyckats adressera de underliggande problemen (Landahl m.fl., 2021).

Strukturella och institutionella ramar

Det svenska skolväsendet är idag organiserat som ett system med både offentliga och privata aktörer. Kommunerna ansvarar för de offentliga skolorna, medan fristående skolor kan drivas av olika typer av organisationer, såväl internationella aktiebolag som stiftelser eller kooperativ, men finansieras genom offentliga medel. Inga skolor får ta ut avgifter. Finansieringen sker utifrån elevantal, vilket gör elevunderlaget till en avgörande faktor för skolors ekonomiska stabilitet. Denna finansieringsmodell skapar särskilda villkor för skolledare, som i praktiken måste leda skolor under ekonomiska förutsättningar som kan förändras snabbt och vara direkt beroende av skolans attraktivitet och söktryck (Bunar & Ambrose, 2016).

Officiell statistik visar att cirka 30 procent av förskolorna, 20 procent av grundskolorna, 35 procent av gymnasieskolorna och omkring hälften av vuxenutbildningen idag drivs av fristående aktörer. Friskolor tenderar att

etableras i medelklassområden och attraherar i hög grad elever från resursstarka familjer. Kommunala skolor tar ofta emot en bredare elevgrupp, vilket skapar skilda organisatoriska förutsättningar beroende på elevsammansättning och geografisk belägenhet (Böhlmark m.fl., 2016). Oavsett skolform och huvudman ställs skolledare inför olika typer av ledningsutmaningar, från konkurrensutsatt profilering till kompensatoriska uppdrag med begränsade resurser. Systemets marknadslogik innebär också att skolor konkurrerar om elever, vilket sätter ytterligare press på skolledare att arbeta strategiskt med skolans profil, resultat och attraktivitet. I praktiken förskjuts skolledarskapets innehåll från ett inåtvänt fokus på pedagogisk utveckling till ett utåtvänt arbete med legitimitet och positionering i det lokala utbildningslandskapet. Samtidigt förväntas skolledaren svara upp mot krav på likvärdighet, kompensatorisk undervisning och trygghet, oavsett skolans externa förutsättningar (Bunar & Ambrose, 2016).

En viktig strukturell förändring under de senaste årtiondena rör själva omfattningen av skolledare. I slutet av 1980-talet fanns det cirka 2 000 rektorer inom grund- och gymnasieskolan. I mitten av 2000-talet hade antalet ökat till omkring 6 000 (M. Larsson, 2021). Inom kommunal och fristående grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning finns idag drygt 5700 personer med titeln rektor och drygt 7500 personer i kategorin ”övriga skolledare” (vilket mest består av biträdande rektorer), medan ytterligare drygt 4300 personer arbetar som rektorer inom förskolan (Skolverket, 2025c). Det är dock viktigt att påpeka att statistiken kan innebära viss dubbelräkning, eftersom en och samma individ kan ingå i mer än en kategori. Samtidigt har antalet elever i grundskolan vuxit från knappt 900 000 i slutet av 1980-talet till lite drygt 1,1 miljoner idag, medan förskolan ökat från 250 000 till drygt 500 000 barn under samma period (Statistiska Centralbyrån, SCB, 2025).

Trots omfattande förändringar i huvudmannaskap och skolstruktur under de senaste trettio åren har det totala antalet skolenheter inom grundskola och gymnasieskola förblivit relativt stabilt. Under perioden från läsåret 1993/94 till 2023/24 har det totala antalet skolenheter endast ökat marginellt. Det är dock viktigt att notera att ett trendbrott inträffade i statistiken över antal skolor år 2012/2013. Fram till dess baserades uppgifterna på Skolverkets skolregister, där varje skola identifierades med en nioställig skolkod. Därefter övergick myndigheten till att använda skolenhetsregistret, som bygger på en annan organisationsprincip. Eftersom en "skola" enligt det tidigare registret inte alltid motsvarar en "skolenhet" i det nuvarande, är det inte möjligt att göra helt

jämförbara beräkningar över tid. Denna förändring bör därför beaktas vid tolkning av statistiska trender. Oavsett fanns det år 1993/1994 drygt 5300 grund- och gymnasieskolor och år 2011/2012 hade det antalet ökat till knappt 5600 stycken. År 2012/2013 visar statistiken att det fanns lite drygt 6100 grund- och gymnasieskolenheter och 2024/2025 var det antalet strax under 5900 stycken. Så en viss ökning av skolor från 1993/1994 fram till och med 2011/2012 och en viss minskning av skolenheter från 2012/2013 fram till idag. Överlag kan det ses som relativt stabila siffror utifrån variationer i elevantal.

Denna stabilitet döljer dock betydande interna förskjutningar. Medan andelen fristående grund- och gymnasieskolor 1993/94 utgjorde cirka 4 procent av samtliga skolor, uppgår dessa skolenheter idag till över 20 procent. Det har skapat ett dynamiskt och rörligt system med återkommande behov av nyrekryteringar av skolledare. De strukturella förutsättningarna för skolledarnas arbetsmarknad har därmed förändrats, inte genom en massiv expansion av antalet skolor, utan genom en omfördelning av ansvar och arbetsgivarskap. I skolverkets rapport (2025b) om rektorsomsättningen i grund- och gymnasieskolor kan ett positivt mönster skönjas då fler rektorer än tidigare väljer att stanna längre på sin arbetsplats. Mätningarna sträcker sig från läsåret 2014/2015 fram till 2023/2024. Att dra slutsatser om vad minskningen beror på låter sig inte enkelt göras. Det är dock intressant att notera att från läsåret 2013/2014, fram till 2023/2024, har antalet fristående grundskolor ökat med endast 2,5 procent och antalet fristående gymnasium har varit oförändrat. Andelen friskolor totalt sett gick från att utgöra 20 procent till knappt 22 procent. Om vi rör oss motsvarande 10 år från 2001/2002 till 2011/2012 (innan skiftet till skolenheter) ser vi att antalet fristående grundskolor ökade med 60 procent och antalet fristående gymnasium ökade med cirka 237 procent. Andelen friskolor gick under denna period från att utgöra 11 procent av alla skolor till 22 procent. Det är alltså en anmärkningsvärd skillnad i etableringen av nya fristående skolor under de båda tidsperioderna och likaså i hur stor del av skolväsendet de fristående skolorna utgjorde. Denna stabilisering kan ha haft betydelse för rektorsomsättningens utveckling över tid.

Man ska även tillägga att när nya skolledartjänster inrättas sker rekryteringen i hög grad från den redan etablerade professionella domänen. En preferens för kandidater med tidigare ledarerfarenhet och genomgånget rektorsprogram gör att rekryteringsbasen blir begränsad. Det skapar ett internt rekryteringsmönster där skolledare i stor utsträckning rekryteras från andra skolledartjänster (Myung

m.fl., 2011). I ett sådant system innebär varje tillsättning också att en ny vakans uppstår, vilket kan leda till kedjeeffekter av förflyttningar, så kallade vakanskedjor (Chase, 1991; Elsby m.fl., 2020). När tillgången på erfarna skolledare är begränsad samtidigt som behovet ökar, förstärks dessa kedjor ytterligare.

Mot denna bakgrund framträder en viktig förutsättning för dagens skolledarskap, det ökade behovet av ledare inom en sektor som samtidigt präglas av intern rekrytering, reglerad tillträdeskompetens och hög andel avhopp. Resultatet blir att många tjänster bemannas av personer som är nya i rollen. I denna dynamik, mellan institutionella krav, organisatorisk förändring och begränsad rekryteringsbas, skapas särskilda villkor för dem som står i början av sitt skolledarskap. Nästa avsnitt belyser denna inledande fas och den verklighet som möter nya skolledare i dagens utbildningslandskap.

Nya skolledare och övergången till yrket

Att bli skolledare innebär en betydande förändring i både ansvar och arbetsuppgifter. För de allra flesta innebär det att gå från en roll som lärare eller biträdande rektor till att plötsligt bära det yttersta ansvaret för hela skolans verksamhet. Övergången innebär inte bara en förändrad yrkesidentitet utan också ett nytt förhållningssätt till arbetsorganisationen och de olika krav som ställs av både interna och externa aktörer (Arar, 2018; Crow, 2006; Northfield, 2013; Spillane & Lowenhaupt, 2019). Övergången har visat sig präglas av en känsla av överväldigande ansvar och att många nyblivna skolledare upplever den som både krävande och komplicerad (Prado Tuma & Spillane, 2019; Spillane & Lee, 2014).

Denna inledande fas av skolledarskapet är särskilt utmanande eftersom många nyblivna rektorer placeras på skolor med redan svåra arbetsvillkor, ofta präglade av organisatoriska otydligheter, höga krav och negativt rykte (Béteille m.fl., 2012; Loeb m.fl., 2010; Weindling & Dimmock, 2006). Dessa arbetsförhållanden skapar extra utmaningar för skolledare som samtidigt ska etablera sig i rollen och bygga förtroende bland personal och elever. Sådana utmaningar kan leda till känslor av osäkerhet, professionell isolering och i vissa fall en förhöjd risk för utbrändhet (Bush & Oduro, 2006; Persson m.fl., 2021).

Skolledarrollen anses generellt sett ha blivit mer komplicerad än tidigare och arbetsbelastningen därmed tyngre (Mitani, 2019). Nya skolledare förväntas hantera en mängd administrativa, organisatoriska och pedagogiska frågor samtidigt som de navigerar en socialt och politiskt laddad skolmiljö (Walker & Qian, 2006). Trots att många skolledare genomgår ledarskapsutbildningar innan de tillträder sina tjänster, visar internationella studier att skolledarna upplever att de ofta är oförberedda på vissa aspekter av arbetet, särskilt när det gäller att hantera personalfrågor, resursbrist och externa krav från myndigheter och vårdnadshavare (Spillane & Lee, 2014). För många nya skolledare innebär detta att de snabbt måste navigera komplicerade administrativa processer samtidigt som de förväntas ta ansvar för skolans pedagogiska utveckling och arbetsmiljö. Känslan av att vara oförberedd är särskilt påtaglig för skolledare som saknar tidigare erfarenhet av organisatoriskt ledarskap (Mushaandja, 2013). Men att lära sig hantera arbetsbördan är bara en del av utmaningen, att bli skolledare innebär också att långsamt kliva in i en ny professionell identitet inom en befintlig organisationskultur.

Socialisering och anpassning till skolledarrollen

Att bli skolledare innebär inte enbart en formell befordran, utan också en inträde i ett arbetsliv präglat av intensiva krav och förväntningar. Det är starten på en process där skolledaren successivt måste anpassa sig till såväl yrkets praktiska realiteter som dess underliggande normer, förväntningar och maktstrukturer (Bush, 2020; Crow, 2006). Anpassning och socialisering sker på både professionell och organisatorisk nivå. Professionellt handlar det om att forma en ny yrkesidentitet, medan den organisatoriska dimensionen rör skolledarens inträde i en ofta komplex och etablerad skolmiljö (Oplatka, 2012).

Den första tiden i yrket innebär ofta att den nyblivne skolledaren måste orientera sig i en existerande organisationskultur med tydliga men ibland osynliga förväntningar från personal och elever (Spillane & Lowenhaupt, 2019; Weindling & Earley, 1987). Nya skolledare kan stöta på motstånd om de försöker genomföra förändringar som uppfattas som hotande för den befintliga kulturen, samtidigt som de ofta möter osynliga normer och starka förväntningar på hur en rektor bör agera (Hart, 1993). I vissa fall förväntas de upprätthålla en tidigare skolledares höga standarder och efterlikna deras sätt att leda, medan de i andra fall betraktas som en nödvändig förändringskraft i en skola som befinner sig i svårigheter. Dessa förväntningar kan begränsa skolledarens

handlingsutrymme och göra det svårt att etablera en egen ledarstil (Hargreaves & Fink, 2006). Samtidigt innebär övergången till skolledarrollen en omförhandling av professionell identitet, särskilt för de som tidigare varit lärare och nu går från att vara en del av lärarkollegiet till en överordnad position (Crow m.fl., 2016). Den förändrade relationen till tidigare kollegor kan leda till en känsla av professionell isolering (Loder & Spillane, 2005), medan skolledaren samtidigt måste balansera rollen som auktoritetsperson med behovet av att upprätthålla fungerande relationer med personal och vårdnadshavare (Northfield, 2013).

I detta sammanhang är frågan om legitimitet central. Att vinna förtroende hos skolans aktörer är inte en självklar del av uppdraget, utan något som måste byggas upp genom strategiska beslut, kommunikation och närvaro. De val som görs under den första tiden som skolledare kan ha långsiktiga konsekvenser för hur man uppfattas i organisationen (Walker & Qian, 2006). Balansgången mellan att anpassa sig till befintlig kultur och samtidigt etablera en egen ledarstil är därmed en av de mest utmanande aspekterna av skolledarens arbetsvillkor i denna tidiga fas.

Stödstrukturer och professionell utveckling för nya skolledare

Tillgången till strukturerat stöd genom mentorprogram och kollegiala nätverk utgör en viktig resurs i det tidiga skedet av skolledarskapet. Sådana insatser kan fungera som buffertar mot den belastning och osäkerhet som många nya rektorer upplever i mötet med yrkets komplexitet (Bush, 2018). Genom att erbjuda praktiska strategier och känslomässigt stöd kan introduktionsprogram bidra till att mildra känslan av ensamhet och ge verktyg för att hantera arbetsvardagens krav (Narayansany & Isa, 2021). När mentorskapsprocesser formaliseras ökar dessutom möjligheten att bygga en stabil yrkesidentitet, vilket i sin tur är kopplat till en högre benägenhet att stanna i professionen (Çamveren m.fl., 2022). Stödstrukturer bör därmed inte endast ses som främjande inslag i professionell utveckling, utan som en del av de villkor som påverkar skolledares hälsa och uthållighet i yrket.

I syfte att stärka ledarskapet och underlätta skolledares första tid i rollen har flera länder utvecklat systematiska utbildnings- och introduktionsprogram. I Sverige utgör det obligatoriska Rektorsprogrammet en central del av detta stöd.

Programmet pågår under tre år, genomförs parallellt med arbetet och motsvarar omkring 20 procent av skolledarens tjänst (Norberg, 2019). Till skillnad från utbildningsmodeller i många andra länder erbjuds Rektorsprogrammet först efter att skolledaren tillträtt sin tjänst, snarare än som ett förberedande krav före anställning (Jerdborg, 2024a). Denna ordning ställer krav på balans mellan professionell utveckling och det dagliga ledarskapsansvaret.

Målet med utbildningen är att rusta skolledare att möta de kombinerade krav som präglar yrkesrollen så som pedagogiskt ledarskap, skolutveckling, juridiskt beslutsfattande och systematiskt kvalitetsarbete. Samtidigt kan parallella utbildningsinsatser i kombination med en ny och krävande yrkesroll förstärka arbetsbelastningen och utgöra en riskfaktor, särskilt under den första tiden i uppdraget (Jerdborg, 2024b). I detta sammanhang framstår mentorskap och kollegialt stöd som särskilt betydelsefulla. Att ha tillgång till erfarna personer att rådfråga i komplexa situationer kan minska känslan av ensamhet, stärka yrkesidentiteten och främja känslan av kontroll (Çamveren m.fl., 2022; Narayansany & Isa, 2021). Genom reflektion och dialog med en mentor kan dessutom strategier utvecklas för att hantera yrkets belastningar på ett mer hållbart sätt (Stein & Nelson, 2003).

Samtidigt har skolledarutbildningar generellt sett visat sig brista i förberedelsen för många av de praktiska utmaningar som rektorer möter i vardagen (Kerrins & Cushing, 2000; Kılınç & Gümüş, 2021; Neumerski, 2013). Kritiken har bland annat handlat om att programmen tenderar att fokusera för mycket på teori och för lite på konkreta, organisatoriska arbetsuppgifter. För att bättre svara mot de faktiska arbetsvillkoren har det föreslagits en närmare koppling mellan teori och praktik, där utbildning och vardaglig skolledarverklighet samspelar (Davis & Bowers, 2019; Sugrue, 2015).

Skolledaromsättning och dess konsekvenser

Givet skolans utmaningar och skolledarskapets centrala roll i att hantera dessa, blir frågan om skolledares arbetsförutsättningar och stabilitet avgörande. Ett av de mest akuta problemen i detta sammanhang är skolledaromsättningen (Snodgrass Rangel, 2018), som har visat sig vara särskilt hög i Sverige (OECD, 2019). Svenska skolledare har en genomsnittlig tjänstgöringstid på knappt fyra år vid sin nuvarande skola, vilket är kortare än i övriga nordiska länder där skolledare i genomsnitt stannar mellan fyra och sex år, samt OECD-

genomsnittet på knappt sju år. Den höga omsättningen har av både Skolverket (2020, 2024b, 2025b) och Skolinspektionen (2019) lyfts som ett betydande problem.

En konsekvens av den korta genomsnittliga anställningstiden är att en stor andel skolledare är relativt oerfarna, vilket påverkar skolans stabilitet och utveckling. TALIS-undersökningen visar att svenska skolledare har färre års erfarenhet både som lärare och som skolledare än OECD-genomsnittet (OECD, 2019). Denna brist på erfarenhet kan innebära att skolledare behöver mer tid för att kunna utveckla en hållbar verksamhet och skapa tillitsfulla relationer inom skolan. Skolor med hög skolledaromsättning har svårare att utveckla långsiktigt hållbara organisatoriska strukturer (Béteille m.fl., 2012). När skolledare byts ut ofta hamnar skolorna i ett ”börja om”-läge snarare än att bygga vidare på befintliga utvecklingsprocesser. Forskning om skolutveckling betonar vikten av långsiktiga strategier och systematiska förändringsprocesser för att förbättra undervisningens kvalitet (Scheerens m.fl., 2013). När skolledare byts ut innan dessa processer hunnit konsolideras, riskerar skolans strategiska utveckling att avstanna, vilket leder till ineffektivt och fragmenterat utvecklingsarbete (Leithwood m.fl., 2010).

Kontinuitet i ledarskapet är således avgörande för skolutveckling, och skolor som förlorar sin skolledare riskerar att drabbas av negativa konsekvenser för både elever och personal (Burkhauser m.fl., 2012; Grissom m.fl., 2021). Särskilt i socioekonomiskt utsatta områden finns en tydlig koppling mellan skolledaromsättning och skolors resultat (Chapman m.fl., 2012; Muijs m.fl., 2004; Reynolds m.fl., 2014). Skolor i dessa områden är ofta mer sårbara för förändringar i ledarskapet, eftersom de kan ha större behov av stabil styrning och pedagogisk utveckling. Hög omsättning av skolledare leder ofta till högre omsättning av lärare, vilket i sin tur har en negativ påverkan på elevernas prestationer (Ronfeldt m.fl., 2013). När skolledare ofta byts ut uppstår en osäkerhet kring skolans mål, beslutsprocesser och stödfunktioner, vilket kan leda till ökad stress och arbetsbelastning för lärare. För lärarna kan detta innebära att de upplever en brist på stöd och riktning, vilket kan påverka arbetsmiljön och motivationen negativt (DeMatthews m.fl., 2022).

Dessutom kräver rekrytering och introduktion av nya skolledare resurser och tid (Gates m.fl., 2006), vilket tar fokus från skolans övriga utvecklingsarbete. Varje rekrytering av en ny skolledare innebär en omfattande process av urval, introduktion och stödinsatser, vilket tar både ekonomiska och organisatoriska

resurser från skolans övriga verksamhet. Dessutom krävs det tid för en ny skolledare att bygga relationer och få legitimitet i sin roll, vilket ytterligare fördröjer skolans utvecklingsprocesser.

Skolledaromsättning påverkar inte bara enskilda skolor, utan även skolsystemets kapacitet att hantera och lösa de utmaningar som skolan står inför. Dessa frågor aktualiserar behovet av en djupare förståelse för vad som driver skolledaromsättning. I denna avhandling undersöks dessa samband genom att analysera hur strukturella, organisatoriska och professionella faktorer bidrar till skolledares beslut att lämna sina tjänster och vilka konsekvenser detta får för skolan som helhet.

Att undersöka skolledaromsättningen

Beslutet att lämna ett arbete formas ofta av en kombination av förhållanden både inom och utanför individens nuvarande arbetssituation. Två centrala begrepp i detta sammanhang är push- och pull-faktorer (jag väljer att använda de etablerade engelska begreppen istället för en svensk översättning). Begreppen push och pull används i detta sammanhang för att strukturera de drivkrafter som påverkar individens motivation att förändra sin arbetssituation (Semmer m.fl., 2014). Pull-faktorer betecknar sådant som individen är motiverad att röra sig mot. Det kan handla om karriärmöjligheter, högre lön eller bättre arbetsvillkor på en annan arbetsplats, men också om positiva aspekter i den nuvarande arbetssituationen som stärker viljan att stanna kvar, exempelvis goda relationer med kollegor. Push-faktorer avser tvärtom sådant som individen vill komma bort ifrån. Det kan röra sig om negativa förhållanden i det nuvarande arbetet, som hög arbetsbelastning, otydligt uppdrag eller konflikter. Men push-faktorer kan även finnas i relation till andra arbetsplatser, till exempel om tänkbara alternativ präglas av osäker anställning, låg status eller långt pendlingsavstånd, vilket gör dem mindre attraktiva och minskar motivationen att byta. Både push- och pull-faktorer kan således uppträda i relation till såväl den aktuella arbetsplatsen som till tänkbara alternativ. Från detta perspektiv är det samspelet mellan dessa faktorer som reglerar individens motivation att stanna kvar eller söka sig vidare.

Samtidigt bör push och pull inte betraktas som isolerade mekanismer. I praktiken bildar de en sammanvävd dynamik, där belastningar i arbetet kan öka mottagligheten för externa alternativ, och där attraktiva erbjudanden kan förstärka en redan pågående vilja att lämna (Semmer m.fl., 2014). Detta samspel mellan faktorer inom och utanför arbetsplatsen är centralt i flera etablerade personalomsättnings-modeller (Hom m.fl., 2017; Lee & Mowday, 1987), och utgör en viktig teoretisk grund för att förstå skolledaromsättning som en process över tid. Men för att personalomsättning ska ske krävs att två grundläggande villkor är uppfyllda: dels att det finns pull-faktorer associerade med ett nytt arbete, dels att det finns push-faktorer i nuvarande arbete (Choi & Park, 2020). Ett teoretiskt ramverk som syftar till att förstå skolledaromsättningen behöver således belysa båda dessa krafter.

Tidiga modeller av personalomsättning visade att sannolikheten att en individ lämnar sin anställning påverkas av samspelet mellan erfarenheter i arbetet och individens uppfattning om tillgängliga alternativ (March & Simon, 1958; Mobley, 1977). Idag är forskningen om personalomsättning känd för sina många kompletterande teorier (Ngo-Henha, 2018; Steel & Lounsbury, 2009). Fältet har utvecklats från att i början fokuserat huvudsakligen på individuella faktorer, såsom arbetsnöjdhet och karriärmöjligheter, till att idag inkludera breda organisatoriska och samhälleliga perspektiv. Personalomsättning är ett fenomen där flera faktorer interagerar över tid och påverkar individens beslut att stanna eller lämna arbetsplatsen. Exempelvis är individens möjlighet att byta arbete något som påverkar omsättningens dynamik, där arbetsmissnöje ofta leder till avgång endast om attraktiva alternativ finns tillgängliga (Hom m.fl., 2017; March & Simon, 1958). Sådana faktorer ska ses som en fördjupning och konkretisering av de grundläggande push- och pull-faktorerna.

För att analysera skolledaromsättning som ett flernivåfenomen utgår denna avhandling från Lee och Mowdays modell (1987), som är en utvecklad version av Steers och Mowdays modell (1981). Beslutet att lämna arbete betraktas i modellen som ett resultat av en process över tid med flera faktorer involverade. Modellen visar hur yttre förhållanden, organisatoriska villkor och affektiva reaktioner samverkar med individens uppfattning om tillgängliga alternativ, och därigenom formar intentionen att lämna. Mot denna bakgrund struktureras avhandlingens teoridel kring fyra områden och totalt fem delområden. Dessa områden avser att spegla och konkretisera de i modellen ingående faktorerna som kan antas ha koppling till push- eller pull-krafter i relation till skolledaromsättningen. Dessa är *samhällsnivån*, där villkor i den institutionella styrningen och incitamentslogiken skapar nya villkor och arbetsmöjligheter för skolledare; *det organisatoriska och kontextuella sammanhanget*, där skolan som organisation med lösa kopplingar och skolan som professionell arena samverkar; *arbetsförhållanden*, där belastning och resurser påverkar affektiva reaktioner; samt *intentionen* att lämna arbetet, vars utfall blir ett resultat av övriga faktorer och som i sin tur leder till handling.

Institutionell styrning och incitamentslogik

Skolledarrollen kan förstås utifrån både ett institutionellt och ett organisatoriskt perspektiv (Orton & Weick, 1990). Institutionellt sett är skolledaren en nyckelaktör i att omsätta utbildningspolitiska mål i praktiken. Organisatoriskt

innebär rollen att skapa en fungerande verksamhet för lärare och elever, där stabilitet och pedagogisk utveckling kan samexistera. Skolledares uppdrag spänner över flera nivåer och deras handlingsutrymme formas i samspelet mellan nationella riktlinjer och lokala förutsättningar (Berg, 2018), eller externa och interna behov (Fullan, 2020). Korstrycket mellan institutionella och organisatoriska krav visar att skolledaryrket präglas av en balansgång mellan olika mål och prioriteringar (SOU 2015:22).

Balansen mellan förändring och kontinuitet kan också förstås genom skolans institutionella logik. Som samhällelig institution präglas skolan inte bara av sin formella styrning och policybeslut, utan också av djupt rotade normer, traditioner och förväntningar. Dessa institutionella villkor skapar stabilitet och legitimitet, men de påverkar också hur förändringar implementeras och uppfattas. Elmore (2000) beskriver detta genom begreppet *logic of confidence*, där skolans huvudsakliga funktion inte enbart är att fokusera på undervisningens innehåll, utan också att upprätthålla legitimitet gentemot samhället. Detta innebär att reformer och policybeslut ofta handlar om att signalera att skolan är i utveckling och att styrningen är effektiv, snarare än att direkt förändra den pedagogiska praktiken. På ett institutionellt plan är skolan därmed inte bara en plats för lärande, utan också en symbolisk och normativ funktion i samhället, där dess värde delvis ligger i dess stabilitet och förmåga att upprätthålla samhällets förväntningar på utbildning.

Samtidigt har de marknadsorienterade reformerna introducerat nya konkurrenslogiker, där skolor i högre grad förväntas profilera sig och attrahera elever, vilket kan ha förändrat skolors sätt att organisera sig och fatta strategiska beslut (Imsen m.fl., 2017). För skolledare innebär detta att man i högre utsträckning än tidigare behöver arbeta med ekonomisk uppföljning samt fokusera på mätbara resultat (Bejerot m.fl., 2015). Mål- och resultatstyrning har blivit en dominerande princip där offentliga verksamheter inte bara ska leverera resultat, utan också löpande, i mätbara och jämförbara former, visa att de gör det. Skolledaren hålls ansvarig för skolans övergripande resultat och samtliga processer som anses bidra till skolorganisationens resultat så som planering, budgetering och utvärderingsarbete (Jarl m.fl., 2012). Detta kan ses som ett uttryck för den styrningslogik influerad av New Public Management där offentlig verksamhet alltmer inriktats mot kontroll, utvärdering och dokumentation (Karlsson, 2017). Dock kvarstår även omfattande byråkratiska styrningsmodeller som reglerar skolans verksamhet och skapar administrativa

krav på insyn, rapportering och kvalitetssäkring (Åkesson, 2024). Dessa två strukturer samverkar på olika sätt i skolväsendet och har bidragit till en förändrad yrkesroll för skolledare, där de måste navigera mellan krav på effektivitet, konkurrenskraft och regelstyrning.

Mot denna bakgrund har offentlig sektor med skolan inkluderad alltmer kommit att präglas av en så kallad mittokrati (Alvehus & Kastberg Weichselberger, 2024), en organisationsform där ett växande mellanskikt av administratörer (Hall, 2025) tar form för att hantera de administrativa arbetsuppgifter som följer av politiska krav på uppföljning, rättssäkerhet, transparens och likvärdighet. I skolan innebär det att roller som exempelvis pedagogisk samordnare, utvecklingsledare och kvalitetsutvecklare har gjort inträde på den pedagogiska arenan som komplement till de traditionella rollerna som lärare och skolledare.

Dessa nya roller verkar ofta i ett så kallat styrningsvakum (Alvehus & Kastberg Weichselberger, 2024) vilket innebär en arbetssituation där det är svårt för överordnade att utkräva ansvar eller effektivitet. Till skillnad från roller som rektor eller lärare finns det i stort sett ingen policy som reglerar dessa nya administrativa funktioner. Som en konsekvens av den otydliga regleringen blir varken arbetsinsats eller resultat tydligt mätbara. Detta leder till att arbetsmiljön för de mittokratiska arbetena ofta står i skarp kontrast till skolledarrollens. Stress, tidspress och emotionell belastning är mer sällsynta, och graden av autonomi tenderar att vara högre. När dessa villkor kombineras med en jämförbar eller till och med högre lön än i skolledarrollen, uppstår en tydlig incitamentslogik: det är inte fortsatt engagemang i att leda kärnverksamheten som belönas.

Att administrativa roller växer i betydelse ska dock inte förstås enbart som ett svar på yttre krav. De fyller också en funktion i en fragmenterad styrningsmiljö där uppdraget är otydligt formulerat, där styrkedjorna är långa och där många och ibland motstridiga krav riktas mot verksamheten. I relation till denna breda samhällstrend, och som komplement till det mittokratiska perspektivet, kan man söga att en ny kategori yrkesverksamma har vuxit fram. Deras huvudsakliga verksamhetsfält är inte undervisning, vård eller annan kärnverksamhet, utan snarare organisationen i sig, så kallade ”organisationsprofessionella” (Hall, 2025). Deras uppdrag är att skapa ordning i styrningsosäkerheten genom att samordna, översätta och paketera de krav som riktas mot verksamheten. Genom att utveckla och förvalta strukturer för uppföljning, kvalitetssäkring, intern kommunikation och juridisk dokumentation, erbjuder de garantier för att

verksamheten framstår som professionell, trovärdig och styrbar. Fokus förskjuts därmed från det som faktiskt sker i verksamheten, såsom undervisning eller elevhälsa, till hur den är organiserad. På så vis uppstår en självförstärkande rörelse där organiseringen i sig blir ett yrkesfält med växande status, samtidigt som utrymmet för skolledarskapets autonomi krymper.

Rörelsen från skolledarrollen till administrativa tjänster drivs därmed inte bara av individuella preferenser, utan av en struktur som erbjuder bättre arbetsvillkor. Detta skapar kraftfulla pull-faktorer mot administrativa mellannivåroller, samtidigt som förutsättningarna i kärnverksamheten försvagas. När erfarna skolledare lämnar ökar belastningen på dem som är kvar, samtidigt som nyanställda behöver tid för att introduceras och socialiseras in i uppdraget. Resultatet blir att arbetsbördan ökar i takt med personalomsättningen, en negativ spiral som gör det allt svårare att skapa stabilitet. Det är denna dynamik Alvehus och Kastberg Weichselberger (2023) benämner som en "dödsspiral", där skolledaromsättning både är ett resultat av och en drivkraft bakom en accelererande organisatorisk obalans.

Denna förskjutning mot en mittcentrerad organisation, där roller med otydliga krav och lägre ansvarsexponering framstår som attraktiva alternativ, skapar starka pull-effekter bort från skolledarrollen. Det organisatoriska landskapet präglas därmed inte bara av obalanser i arbetsvillkor utan också av rörelser i systemet som försvårar stabilitet över tid. Detta pekar på en strukturell obalans i hur skolledarskap organiseras och bemannas. Å ena sidan skapar den reglerade skolledarrollen ett internt rekryteringsmönster som förstärker vakanskedjorna och försvårar långsiktig stabilitet. Å andra sidan förskjuts skolorganisationens tyngdpunkt bort från kärnverksamheten, när allt fler söker sig till administrativa roller i den mittokratiska organisationen (Alvehus & Kastberg Weichselberger, 2024).

Skolan som organisation med lösa kopplingar

Skolan kan beskrivas som en organisation med “lösa kopplingar” (Berg, 2007; Elmore, 2000; Orton & Weick, 1990; Weick, 1976). Organisationer med lösa kopplingar kännetecknas av att dess ingående delar inte står i ömsesidigt beroende till varandra. Detta innebär att förändringar som genomförs eller beslut som fattas i en del av organisationen inte nödvändigtvis påverkar andra delar. Detta skapar både flexibilitet och anpassningsförmåga men kan också

leda till bristande samordning. Teorin om lösa kopplingar lanserades först av Glassman (1973) och vidareutvecklades av Weick (1976), som särskilt använde utbildning som exempel på ett löst kopplat system. Teorin utmanade traditionella föreställningar om organisationer som enhetligt styrda system och visade att organisationer ofta präglas av olika grader av beroende och oberoende mellan sina enheter. Två aspekter utgör fundamentet för de lösa kopplingarnas organisation: distinktion och responsivitet (Orton & Weick, 1990). Dessa begrepp beskriver den dynamik som gör det möjligt för organisationen att balansera självständighet och samordning. Distinktion handlar om att olika delar av en organisation är tydligt åtskilda, såsom exempelvis skolans elevhälsoteam, arbetslag, ämnen, skolformer, åldersindelning, och den centrala ledningen inom en skola. Dessa delar kopplas till specifika roller och funktioner som sällan överlappar varandra. Responsivitet refererar till förmågan hos dessa distinkta delar att interagera och påverka varandra. Utan distinktion skulle organisationens enheter smälta samman utan tydliga funktioner, och utan responsivitet skulle enheterna förlora sin förmåga att samarbeta och anpassa sig till varandra.

De finns flera orsaker och mekanismer som ger upphov till organisationer med lösa kopplingar. Då det råder hög instabilitet och hög föränderlighet bland beslutsfattare och beslutsfattares preferenser, bidrar detta till osäkerhet och svaga kopplingar mellan beslut och handling (March, 1987), vilket är ett signum för organisationer med lösa kopplingar. Detta påverkar också över tid hur medarbetarna upplever organisationens tydlighet (Orton & Weick, 1990). När de som fattar beslut i organisationen frekvent byts ut, uppstår en osäkerhet kring organisationens riktning och kontinuitet. Kopplingarna mellan problem, lösningar och handlingar kan vara svaga, tradition och kultur kan styra beslutsfattandet, och information används ofta mer för att skapa mening i efterhand än för att vägleda beslut (Berg, 2003). Denna osäkerhet bidrar till att informationshantering och beslutsfattande blir löst sammankopplade. Detta leder till att beslut på en nivå eller inom en del av organisationen sällan påverkar eller påverkas av organisationens övriga nivåer eller delar.

En annan återkommande orsak till lösa kopplingar är fragmenteringen av den interna miljön. Det kan till exempel handla om att olika professionella grupper arbetar parallellt snarare än tillsammans, eller att ansvar för elevhälsa, undervisning och skolutveckling fördelas på ett sätt som försvårar helhetssyn och samordning. Organisationer är löst kopplade delvis eftersom få aktörer är

kontinuerligt involverade i eller engagerade i alla delar av organisationens verksamhet (Pfeffer, 1978). Detta kan vara särskilt tydligt i skolverksamhet, där det oftast är endast rektorn som har en fullständig överblick över verksamheten och personalansvaret (Bush, 2020).

Lösa kopplingar kan även ge organisatoriska effekter, såsom hur de kan påverka effektivitet, innovation och förmågan att samordna resurser och beslut. På lång sikt kan de främja kreativitet och innovation, eftersom olika delar av organisationen har frihet att experimentera och utvecklas oberoende av varandra. Detta är särskilt värdefullt i miljöer som kräver flexibilitet och anpassningsförmåga. Samtidigt kan de skapa utmaningar i form av ineffektivitet och svårigheter att snabbt samordna resurser eller fatta enhetliga beslut. Lösa kopplingar är därför både en begränsning och en styrka, beroende på hur organisationen använder dem (Hautala m.fl., 2018).

Skolan som professionell arena

Från ett professionellt perspektiv präglas skolans organisation av en sammansättning av olika yrkesgrupper, där skolledaren har en central roll i att leda och samordna samverkan mellan dessa professioner. Berg (2023) beskriver en skala mellan uniprofessionella och multiprofessionella organisationsstrukturer, där skolledarens ledarskap behöver anpassas utifrån hur yrkesrollerna inom skolan är organiserade. I en uniprofessionell skola är yrkesrollerna tydligt avgränsade, och lärare arbetar huvudsakligen självständigt inom sina ämnen utan omfattande samverkan med andra yrkesgrupper. Skolledarens roll i en sådan organisation blir främst att säkerställa att undervisningen håller hög kvalitet inom respektive ämnesområde, snarare än att aktivt främja tvärprofessionellt samarbete. En utmaning med denna typ av organisation är att bristen på samverkan kan försvåra skapandet av en sammanhållen skolkultur och begränsar möjligheterna till en helhetssyn på elevers lärande och välmående (Scherp, 2020).

I en multiprofessionell skola är samverkan mellan olika yrkesgrupper en integrerad del av organisationen (Berg, 2023). Här samarbetar lärare med exempelvis elevhälsoteam, fritidspedagoger och administrativ personal, vilket ställer krav på att skolledaren skapar strukturer och mötesformer som möjliggör effektivt samarbete. Skolledarens uppgift blir att skapa organisatoriska förutsättningar där olika yrkeskompetenser samverkar på ett sätt som stärker

skolans övergripande uppdrag. I en multiprofessionell organisation krävs därför ett ledarskap som i högre grad bygger på kommunikation över yrkesgruppsgränserna, strukturerade mötes- och samverkansformer och uppdelat och delat ansvar mellan olika yrkesgrupper. Balansen mellan uniprofessionella och multiprofessionella strukturer påverkar vilken typ av ledarskap som är mest ändamålsenligt. Oavsett vilken organisationsform en skola lutar åt, behöver skolledaren vara medveten om vilka professionella roller som finns och hur dessa påverkar skolans organisatoriska struktur (Berg, 2023). Att balansera behovet av ämnesmässig expertis med krav på samverkan och helhetssyn utgör en central utmaning i skolledares både strategiska och operativa arbete.

Elmore (2000) beskriver hur skolorganisationens lösa kopplingar historiskt sett har format både lärarprofessionens utveckling och skolledarskapets funktion. Läraryrket etablerades som en lokal verksamhet där undervisningen var relativt oreglerad och där skolans tekniska kärna, det som faktiskt sker i klassrummet, i stor utsträckning skyddades från extern insyn. Denna lösa koppling mellan undervisningens kärna och skolans styrning innebar att läraryrket utvecklades utan enhetliga krav på professionell samordning, vilket gjorde att pedagogisk kunskap och yrkeskoder aldrig etablerades på ett systematiskt sätt. Istället betraktades läraryrket som en praktisk funktion snarare än en expertbaserad profession med gemensamma kunskapskrav och normer.

Bristen på professionell struktur har bidragit till att förändringsarbete inom skolan i hög grad blivit beroende av individuella initiativ snarare än systematiska processer (Elmore, 2000). Eftersom undervisningen varit skyddad av skolans organisation, har pedagogisk utveckling främst skett genom frivilliga insatser snarare än genom kollektiv styrning. Det innebär att framgångsrika undervisningsmetoder inte spridits systematiskt, utan snarare förblivit beroende av enskilda lärares engagemang och personliga övertygelser (Colnerud, 2015). I ett sådant system är det inte den professionella kompetensen i sig som styr skolans utveckling, utan vilka personer som råkar befinna sig i systemet vid en given tidpunkt.

För skolledaren innebär detta att ledarskapets möjligheter att påverka undervisningen är begränsade. Medan pedagogiskt ledarskap ofta framställs som en central del av skolledarskapet, innebär den lösa kopplingen att skolledarens uppdrag i praktiken blir mer administrativt och organisatoriskt än pedagogiskt (Berg, 2018). Istället för att leda undervisningsutveckling handlar

skolledarens arbete främst om att säkerställa att skolan fungerar som organisation och att externa krav hanteras utan att störa den pedagogiska praktiken. Denna strukturella uppdelning skapar en skolorganisation där skolledarens roll snarare blir att hantera en fragmenterad profession än att leda en enhetlig kunskapsutveckling. Elmore (2000) pekar på att detta också hänger samman med föreställningen om egenskapsbaserad kompetens, att framgångsrika skolledare och lärare ofta anses vara sådana på grund av sina personliga egenskaper snarare än genom en professionellt reglerad kompetens.

Skolledares arbetsförhållanden

Efter att tidigare avsnitt behandlat övergripande strukturer för styrning, organisering och profession riktas nu fokus mot skolledarens direkta arbetsförhållanden. Forskning om arbetsmiljö har länge påvisat vikten av balans mellan de krav som arbetet ställer och de resurser som står till förfogande. Traditionella arbetsmiljömodeller, såsom Job Demand–Control (Theorell m.fl., 1990) och Effort–Reward Imbalance (Siegrist, 1996), har haft stort inflytande, men har också kritiserats, särskilt inom välfärdssektorn, för att inte fullt ut fånga den psykosociala komplexitet som kännetecknar yrken med höga emotionella krav, oklara gränser och begränsat inflytande (Pletzer m.fl., 2024). Inom skolledaryrket, där ledarskapet sträcker sig över pedagogiska, administrativa och strategiska nivåer, blir dessa begränsningar särskilt tydliga.

För att bättre spegla denna komplexitet har modellen Job Demands–Resources (JD-R) utvecklats som ett flexibelt ramverk för att analysera hur arbetskrav och arbetsresurser samverkar i olika kontexter (Demerouti m.fl., 2001). Modellen utgår från två grundläggande processer: en belastningsprocess, där obalans mellan höga krav och begränsade resurser kan leda till stress och utmattning, samt en motiverande process, där resurser i sig kan främja engagemang, arbetsglädje och återhämtning (Bakker m.fl., 2023; Bakker & Demerouti, 2007). I modellen definieras arbetskrav som fysiska, psykiska, sociala eller organisatoriska aspekter av arbetet som kräver ihållande ansträngning och som därmed är förknippade med negativa konsekvenser för hälsa och välbefinnande (Bakker & Demerouti, 2007). Arbetsresurser utgörs av de faktorer som underlättar måluppfyllelse, reducerar belastning eller stimulerar lärande och motivation (Bakker m.fl., 2014; Schaufeli & Taris, 2014). JD-R-modellen betonar dessutom att både krav och resurser varierar beroende på kontext och

yrkesroll, vilket är särskilt relevant för skolledare som ofta verkar i instabila och föränderliga organisatoriska miljöer (Marzocchi m.fl., 2024).

JD-R-modellen brukar operationaliseras med hjälp av tre centrala dimensioner: krav, autonomi och stöd. Krav försöker fånga den samlade arbetsbördan, inklusive ansvar för personal, ekonomi, elever, arbetsmiljö, utvecklingsarbete och uppföljning (Schaufeli & Taris, 2014). Autonomi belyser skolledarens upplevda möjlighet att påverka arbetets innehåll (Parker m.fl., 2017). Stöd omfattar både kollegiala och organisatoriska resurser, såsom samarbete i ledningsteam och stöd från huvudman (Dellve, 2006).

JD-R-modellen möjliggör analys av olika arbetsmiljökonstellationer utifrån dessa tre dimensioner. Sambandet mellan höga krav och låg autonomi har lyfts fram som särskilt ogynnsamt, då det ofta leder till hög anspänning (Bejerot m.fl., 2015). När höga krav däremot kombineras med hög autonomi och starkt stöd kan arbetet upplevas som ansträngande men meningsfullt. Om samma krav kombineras med låg autonomi och svagt stöd uppstår en hög risk för psykosocial belastning. Hög autonomi utan stöd kan leda till isolering, medan låga krav i kombination med begränsat inflytande kan ge upphov till känslor av passivisering (Bakker & Demerouti, 2007). Mycket tyder därmed på att dessa tre faktorer inte enbart samverkar i specifika kombinationer, utan också kan påverka hälsa och välbefinnande var för sig, där varje enskild riskfaktor bidrar till den samlade belastningen (Van Der Doef & Maes, 1999). Skolledare arbetar ofta under höga krav och resurserna för att hantera dessa krav är ojämnt fördelade (Schat & Kevin Kelloway, 2005; Skagert m.fl., 2008). Samtidigt har socialt stöd från kollegor och överordnade har en starkt skyddande effekt, och kan minska risken för stress och utmattning även i pressade situationer (Bakker & Demerouti, 2007; Pousette m.fl., 2003). JD-R Modellen erbjuder inte bara verktyg för att identifiera riskfaktorer, utan belyser också vilka villkor som behöver vara uppfyllda för att skolledare ska kunna verka långsiktigt med bibehållet engagemang och välbefinnande (Pletzer m.fl., 2024; Sonnentag m.fl., 2017).

Intentionen att lämna

Det som i stort sett samtliga teorier om personalomsättning har gemensamt är att det sista avgörande steget som avgör huruvida individen kommer att lämna eller ej, är individens intention att lämna arbetet (Tett & Meyer, 1993). Mer

specifikt kan intentionen att lämna arbetet ses som en typ av preferens; en relativt stabil benägenhet att föredra ett tillstånd framför ett annat, vilket också innebär en ökad sannolikhet att agera i enlighet med den preferensen under givna omständigheter (Lukes, 2005). Preferenser är dessutom både exogena, det vill säga att de påverkas av yttre förhållanden, samt adaptiva, vilket innebär att de även förändras tillsammans med förändringar i yttre förhållanden (D. Larsson m.fl., 2024). Såväl preferenser som intentioner kan betraktas som en pålitlig indikator på faktiska beteenden (Jaros m.fl., 1993; Muliawan m.fl., 2009), och flera studier har empiriskt bekräftat att intentionen att lämna arbetet har en stark koppling till faktisk personalomsättning (Byrne, 2005; Hendrix m.fl., 1998; Steensma m.fl., 2003). Eftersom intentionen att lämna arbetet utgör det sista ledet i omsättningskedjan, men också det steg där möjligheten till påverkan är som störst, skapas ett betydelsefullt fönster för policy och praktik. Genom att förstå vad som formar intentionen att lämna, finns också möjlighet att påverka skolledare att stanna kvar i yrket, vilket i sin tur kan bidra till att minska skolledaromsättningen.

Intentionen att lämna arbetet är i sig ett resultat av samverkan mellan individuella, organisatoriska och samhälleliga faktorer (Lee & Mowday, 1987). På individnivå kan arbetsrelaterad stress och karriärambitioner spela roll, medan på organisationsnivå kan förutsättningar såsom konkreta arbetsförhållanden påverka individens intention att stanna eller lämna. Samtidigt kan faktorer som arbetsmarknadens stabilitet och alternativa karriärmöjligheter vara avgörande för om intentionen realiseras eller förblir en tanke. Intentioner påverkas därmed både av push- och pull-faktorer. Dessa båda drivkrafter samverkar i att forma intentionen, och deras relativa styrka kan avgöra om ett beslut att lämna faktiskt konkretiseras. Intentionen att lämna arbetet är således ett resultat av en process där sociala, ekonomiska och psykologiska faktorer samspelar, vilket gör det till ett fenomen som behöver förklaras på flera nivåer (Udechukwu & Mujtaba, 2007).

Intentionen att lämna arbetet har visat sig samvariera med en mängd olika faktorer. Arbetsengagemang och arbetsalienation är två motpoler som verkar ha en direkt inverkan på intentionen att lämna arbetet (Du Plooy & Roodt, 2010; Schaufeli & Bakker, 2004). Alla individer med en intention att lämna sitt arbete gör det nödvändigtvis inte. Alternativa anställningsmöjligheter spelar en avgörande roll i huruvida intentionerna faktiskt realiseras. Under ekonomiskt osäkra perioder kan individer trots en stark intentionen att lämna arbetet välja

att stanna kvar, medan goda arbetsmarknadsförhållanden kan snabba på beslutsprocessen (Helldahl, 2008).

Dock är det svårt att dra slutsatser om personalomsättningen i ett särskilt yrke baserat på forskning som undersökt generiska faktorer för personalomsättning i breda arbetsmarknadssegment. Då omsättningen av skolledare är problematiskt hög (Skolverket, 2024b) är det särskilt viktigt att undersöka hur faktorerna för skolledaromsättningen ser ut för att kunna åtgärda problemet.

Urval, metod och etik

Detta avsnitt redogör för urval, datakällor, analysmetoder och forskningsetiska överväganden som ligger till grund för avhandlingens fyra delstudier. Syftet är att ge läsaren en tydlig förståelse för hur studierna har genomförts, från datainsamling till analys, samt de metodologiska val som har gjorts under forskningsprocessens gång.

Upplägget för detta avsnitt följer den ordning i vilken studierna har genomförts, med ett inledande avsnitt om urvalet och den gemensamma undersökningsgruppen som samtliga delstudier bygger på. Därefter presenteras de kvantitativa enkätstudierna (delstudie 1 och 2), följt av den kvalitativa intervjustudien (delstudie 3) och den avslutande studien som bygger på både enkät- och registerdata (delstudie 4). Varje delavsnitt beskriver både hur data har samlats in och vilka analysmetoder som använts. Avslutningsvis redovisas de forskningsetiska överväganden som har väglett genomförandet av studien.

Avhandlingen har både använt kvalitativa och kvantitativa metoder för att undersöka skolledaromsättningen. Denna variation har möjliggjort bredd och djup i analysen: de kvantitativa analyserna syftar till att identifiera mönster och samband, medan den kvalitativa studien bidrar med en fördjupad förståelse för de erfarenheter som ligger bakom skolledares beslut att lämna sina uppdrag. Tre av studierna är kvantitativa och en studie är kvalitativ vilket återspeglas i upplägget av följande text.

Urval

Samtliga delstudier i denna avhandling bygger på ett urval av nya skolledare som var inskrivna på Rektorsprogrammet höstterminen 2021. Detta inkluderade deltagare från de kohorter som påbörjade utbildningen under åren 2019, 2020 eller 2021. Målgruppen omfattade rektorer och biträdande rektorer från hela Sverige, verksamma inom såväl kommunala som fristående verksamheter och i skolformerna förskola, grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. Skolverket bistod med kontaktuppgifter till samtliga antagna deltagare. Det enda inklusionskriterium som fanns var att deltagaren skulle vara inskriven på rektorsprogrammet under hösten 2021.

Kontaktuppgifter till 3398 potentiella undersökningspersoner erhölls från Skolverket. Av dessa nådde inbjudan för deltagande ut till 3096 personer. Av dessa valde 2008 att delta i enkätstudien och 1998 enkätsvar gick att använda (10 stycken var helt tomma). För att sätta omfattningen av detta urval i perspektiv kan det nämnas att studien därmed omfattar en stor andel av målpopulationen av nya skolledare i Sverige, men också en betydande del av den totala gruppen av skolledare i landet. Enligt Skolverket fanns vid denna tidpunkt cirka 5 600 rektorer och 6 800 biträdande rektorer verksamma inom det svenska skolväsendet.

Urvalet bestod av 80,9 procent kvinnor och 19,1 procent män, vilket speglar den könsfördelning som generellt återfinns bland svenska skolledare. 68 procent av deltagarna var verksamma inom offentligt drivna kommunala skolor, medan 32 procent arbetade inom fristående skolor. När det gäller befattning var ungefär 60 procent rektorer, 37 procent biträdande rektorer och 3 procent med andra ledarfunktioner. Flertalet deltagare (83 procent) var verksamma inom förskola eller grundskola, medan gymnasieskola och vuxenutbildning utgjorde 17 procent av urvalet. Nästan samtliga deltagare arbetade heltid i sin ledarroll. Medelåldern i urvalet var 47.5 år (standardavvikelse = 6,88).

När det gäller pedagogisk bakgrund hade 59 procent av deltagarna en lärarutbildning, 32,5 procent var utbildade förskollärare och 2,6 procent hade utbildning som fritidspedagoger. Den återstående andelen (6,9 procent) inkluderade skolledare med andra typer av utbildningsbakgrund. Geografiskt sett var deltagarna jämnt fördelade över urbana, pendlingsnära och rurala kommuner. Fördelningen över Rektorsprogrammets tre år var även den jämn med en tredjedel av deltagarna i respektive år av den treåriga utbildningen.

Eftersom urvalet bygger på ett frivilligt deltagande i en enkätstudie, finns en risk för selektions-bias (Hernán m.fl., 2004). Det är exempelvis möjligt att skolledare som befinner sig i särskilt belastade arbetssituationer har haft svårare att avsätta tid för att delta, vilket kan innebära att gruppen som inte svarade på enkäten har andra erfarenheter än de som ingår i urvalet. Å andra sidan kan man också tänka sig att skolledare som befinner sig i utmanande arbetssituationer kan vara mer angelägna om att bidra till studien då de fått reda på dess bakgrund och syfte. Samtidigt har svarsfrekvensen varit hög, och deltagarnas sammansättning vad gäller kön, skolform, huvudman och geografisk spridning tyder på att urvalet ger en god representation av det svenska skolledarskapet i stort. I analys och tolkning av resultaten beaktas dock att självselektion alltid

utgör en möjlig källa till skevhet i den typen av studier (Verbeek & Nijman, 1996).

Delstudie 1 och 2

En av datakällorna i denna avhandling kommer från en enkätundersökning. Studie 1 och 2 bygger enbart på data från de insamlade enkäterna tillsammans med viss organisatorisk information (om skolledarna arbetade på friskola eller kommunal skola samt vilken kommun) och demografisk information (kön, ålder) som erhölls från Skolverket. 2 008 skolledare valde att delta i undersökningen och 1 998 enkätsvar kunde användas i den slutliga analysen. I delstudie 1 användes resultatet av samtliga 1998 enkäter och i delstudie 2 användes resultatet av 1945 enkäter. Anledningen till att enkätunderlaget skiljer sig åt mellan dessa två delstudier var att i delstudie 2 gjordes valet att exkludera de deltagare som inte hade en tydlig benämning som antingen rektor eller biträdande rektor (då jämförelsen dessa båda roller emellan var en del av syftet med delstudien).

För att säkerställa enkätens tydlighet, relevans och genomförbarhet pilottestades den med ett tiotal rektorer samt andra sakkunniga inom skolledarskapsområdet. Enkäten reviderades efter pilotgruppens feedback. För att säkerställa de slutgiltiga deltagarnas integritet och frivillighet krävdes att varje deltagare först tog del av skriftlig information om studien och därefter aktivt gav sitt samtycke innan de kunde genomföra enkäten. Datainsamlingen pågick under en period av cirka tre månader och genomfördes i tre större utskick. För att maximera svarsfrekvensen fick deltagare som påbörjat enkäten men inte färdigställt den riktade påminnelser. Vid årsskiftet 2021/2022 avslutades insamlingen av enkätsvar. Enkäten var relativt omfattande och tog mellan 25 och 45 minuter för deltagarna att genomföra. Enkäten var sammansatt av flera olika standardiserade mätinstrument (se rubriken Ingående variabler i enkätstudie 1 och 2), utformade för att fånga olika aspekter av skolledares erfarenheter och arbetsvillkor.

För de instrument som endast fanns tillgängliga på annat språk än svenska (engelska och norska) tillämpades en översättningsprocedur enligt modellen för translation back-translation (W.-L. Wang m.fl., 2006). Översättningarna genomfördes av en professionell översättare med erfarenhet av utbildningsvetenskaplig terminologi. För att ytterligare anpassa vissa av

instrumenten till den svenska skolledarkontexten har ett fåtal formuleringar justerats något i enkätmaterialet. Dessa justeringar var marginella och syftade till att öka relevansen för målgruppen. De bedöms inte ha påverkat instrumentens validitet eller reliabilitet.

De två delstudierna undersöker båda skolledares intentioner att lämna yrket men med olika analytiska fokus, vilket har styrt urvalet av variabler. Studie 1 fokuserar på psykosociala arbetsförhållanden och organisatoriska villkor och inkluderar variabler som exempelvis arbetskrav, autonomi, stöd, återhämtning och organisatorisk otydlighet. Studie 2 har ett mer relationellt ledarskapsfokus och utgår från en modell där intentionen att lämna arbetet förklaras genom ledaregenskaper, interpersonella relationer och situationsspecifika villkor. Variabler som berör emotionella aspekter av arbetet, självskattad hälsa och stöd från överordnad ingår därför i båda studierna men ges olika betydelse utifrån respektive studies syfte.

Nedan följer en beskrivning av samtliga variabler som ingick i studierna. Under kategorin oberoende variabler görs en enklare tematisering utifrån variablernas funktion i undersökningen. Samtliga attitydrelaterade variabler bygger på en sju-gradig Likertskala (1–7), där respondenterna fick ange i vilken utsträckning de instämde i olika påståenden eller frågor. För att underlätta tolkning av resultaten och öka jämförbarheten mellan variabler i delstudie 1 och 2 transformerades samtliga Likertskalor till skalor från 0 till 10.

Ingående variabler i enkätstudie 1 och 2

I både delstudie 1 och 2 utgjorde skolledarnas intention att lämna sitt uppdrag den beroende variabeln. På engelska benämns denna variabel turnover intention, och i denna avhandling används termen intention att lämna. Variabeln mättes med hjälp av Turnover Intention Scale (Bothma & Roodt, 2013), ett endimensionellt och validerat instrument som visat god intern reliabilitet, test–retest-reliabilitet och validitet. För denna studie användes en tidigare beprövad kortversion av instrumentet bestående av följande sex påståenden:

1. Hur ofta funderar du på att sluta arbeta som skolledare?
2. Hur ofta funderar du på att byta arbetsplats till ett annat uppdrag som skolledare?
3. Hur ofta uppfyller ditt jobb dina personliga behov?

4. Hur ofta är du frustrerad över att du inte får möjlighet att uppnå dina personliga jobbrelaterade mål?
5. Hur ofta drömmer du om att skaffa ett annat jobb som bättre svarar mot dina personliga behov?
6. Hur ofta tänker du på att du skulle byta jobb som skolledare om du erbjöds samma lön?

Instrumentet uppvisade i denna studie ett alpha-värde på .86, vilket tyder på att frågorna i instrumentet hänger väl ihop och på ett tillförlitligt sätt mäter samma underliggande koncept.

Oberoende variabler

Några av de oberoende variablerna som användes i delstudie 1 och 2 var så kallade index, där resultatet från olika enskilda variabler kombinerats till en (1) sammansatt variabel. I de fall index har använts presenteras både indexet och de ingående variablerna i följande avsnitt. För att underlätta läsningen och tydliggöra vad respektive variabel och instrument syftar till att mäta har variablerna delats in i tre tematiska kategorier: psykosociala arbetsförhållanden, organisatoriska arbetsförhållanden samt individ och ledarskap.

Psykosociala arbetsförhållanden

Temat psykosociala arbetsförhållanden omfattar variabler som syftar till att mäta skolledarens upplevelse av krav, autonomi och stöd, liksom återhämtning och lönetillfredsställelse. Fyra av dessa variabler mättes med mätinstrumentet COPSOQ (Kristensen m.fl., 2005), medan variabeln återhämtning baseras på tre enkätfrågor hämtad från SCB:s nationella arbetsmiljöenkät (2021).

I delstudie 1 användes två typer av krav-variabler: kvantitativa och emotionella. Utifrån resultat från tidigare forskning (F. Wang m.fl., 2022) sammanfördes resultatet från de två variablerna till ett gemensamt index som benämndes som krav. Detta index uppvisade ett alpha-värde på .84. Kvantitativa krav avser mängden arbetsuppgifter som skolledaren förväntas hantera, och omfattar följande fyra frågor:

1. Är din arbetsbörda ojämnt fördelad så att arbete samlas på hög?
2. Hur ofta händer det att du inte hinner slutföra alla dina arbetsuppgifter?

3. Kommer du efter med ditt arbete?
4. Hinner du med ditt arbete inom din arbetstid?

Emotionella krav syftar till att mäta den känslomässiga belastning som följer av ledarskapet, och inkluderar följande fyra frågor:

1. Hamnar du genom ditt arbete i känslomässigt påfrestande situationer?
2. Måste du förhålla dig till andra människors personliga problem i ditt arbete?
3. Är ditt arbete känslomässigt krävande?
4. Blir du känslomässigt berörd av ditt arbete?

Autonomi avser graden av inflytande och handlingsutrymme i arbetssituationen. I delstudie 1 mättes denna variabel, vars alpha-värde var .77, med följande sex frågor:

1. Har du möjlighet att påverka väsentliga beslut som gäller ditt arbete?
2. Kan du påverka vem du arbetar tillsammans med?
3. Kan du påverka din arbetstakt?
4. Kan du påverka VAD du gör i ditt arbete?
5. Kan du påverka HUR du gör ditt arbete?
6. Kan du påverka NÄR du gör ditt arbete?

Hur skolledarna upplevde stödet från sin närmaste chef ingick som variabel i både delstudie 1 och 2. Alpha-värdet för skalan var .93 och frågorna avsåg att fånga skolledarens upplevelse av socialt och strukturellt stöd från närmaste överordnad och bestod av två frågor:

1. Om du behöver, känner du att din närmaste chef lyssnar på problem som rör ditt arbete?
2. Om du behöver, får du stöd och hjälp med ditt arbete från din närmaste chef?

Skolledarnas upplevelse av återhämtning mättes i delstudie 1 genom tre frågor hämtade från SCB:s nationella arbetsmiljöenkät. Variabeln uppvisade ett alpha-värde på .83, och de ingående frågorna var:

1. Jag känner mig utvilad och återhämtad när jag börjar en ny arbetsdag.

2. Jag känner mig utvilad och återhämtad efter en helgledighet.
3. Jag känner mig utvilad och återhämtad efter en flerveckolång ledighet/semester.

Lönetillfredsställelse användes i både delstudie 1 och 2. Variabeln mäter inte faktisk lön, utan i vilken grad skolledaren upplever sin ersättning som rättvis i relation till arbetsbörda och ansvar. Variabeln visade ett alpha-värde på .90, och baserades på fem påståenden:

1. Jag har en rimlig lön i förhållande till mina arbetsuppgifters tyngd och ansvar.
2. Jag har en rimlig lön i förhållande till marknadsläget för min personalkategori.
3. Om jag förbättrar mina prestationer belönas det i löneförhandlingar på ett rimligt sätt.
4. Jag är nöjd med mina möjligheter att påverka min löneutveckling.
5. Löneskillnaden mellan mig och övrig personal på min arbetsplats avspeglar skillnaden i ansvar på ett rättvist sätt.

Organisatoriska arbetsförhållanden

För att undersöka skolledarnas organisatoriska arbetsförhållanden ingick ett antal variabler som var oberoende av skolledarnas uppfattningar. Skolform angav om skolledaren är verksam inom förskola, grundskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning; huvudman avser skolans driftsform (kommunal eller fristående) och skolans geografiska placering (urban, nära urban eller rural) bestämdes utifrån den kommun där skolan är belägen. Dessa tre variabler hämtades från Skolverkets register och användes som deskriptiv bakgrund. Skolledarens utbildningsbakgrund inhämtades från samma register och kategoriserades som lärare, förskollärare, fritidspedagog eller annat, och användes också som underlag för deskriptiv översikt i delstudierna. Antal år i Rektorsprogrammet fastställdes utifrån vilken kohort skolledaren tillhörde, baserat på information från Skolverket. Antal medarbetare som skolledaren var lönesättande chef över samt tjänstgöringsgrad som skolledare samlades in via enkäten och användes i delstudie 2 respektive delstudie 1.

Utöver data som hämtades från skolverket undersöktes även skolledarnas uppfattningar om ett flertal organisationsvariabler. Flera av variablerna inom

detta tema är hämtade från Gothenburg Manager Stress Inventory (GMSI; Håkansson m.fl., 2021), som används för att mäta stressrelaterade faktorer i chefers organisatoriska arbetsförhållanden. En variabel mättes med hjälp av COPSOQ (Kristensen m.fl., 2005).

Organisatoriska förutsättningar (eng: organizational prerequisites) användes i delstudie 1 med två frågor från COPSOQ, och uppvisade ett alpha-värde på .85. Variabeln avsåg att mäta skolledarens upplevelse av hur väl huvudmannen skapar strukturella förutsättningar för ledarskap:

1. I vilken utsträckning anser du att din huvudman är bra på att planera och organisera arbetet?
2. I vilken utsträckning anser du att din huvudman ger dig rätt förutsättningar utifrån ditt elevunderlag?

Organisatorisk otydlighet (eng: organizational ambiguity), organisatoriska rollkrav och resursunderskott mättes samtliga med GMSI. Organisatorisk otydlighet användes i delstudie 1 och uppvisade ett alpha-värde på .71. Variabeln bestod av två påståenden som avsåg att fånga skolledarens upplevelse av otydliga beslutsvägar och oklarhet i ansvarsfördelning inom organisationen:

1. Att beslut som tas högre upp i organisationen är mycket svåra eller omöjliga att genomföra i din verksamhet.
2. Att du har svårt att överblicka beslutsvägarna i organisationen.

Organisatoriska rollkrav, som användes i delstudie 2, hade ett alpha-värde på .84. Variabeln mättes med fyra frågor och syftade till att fånga graden av ansvarsbörda inom centrala uppgiftsområden:

1. Att ansvaret för resultat och kvalitet är betungande.
2. Att personalansvaret är betungande.
3. Att ansvaret för arbetsmiljön är betungande.
4. Att ansvaret för verksamhetsutveckling är betungande.

Resursunderskott, som också användes i delstudie 2, uppvisade ett alpha-värde på .83. Variabeln bestod av tre frågor som avsåg att mäta skolledarens upplevelse av otillräckliga resurser:

1. Att du har otillräckliga möjligheter att påverka hur mycket resurser din verksamhet får.
2. Att din verksamhet har otillräckliga resurser på grund av beslut från överordnade, politiker eller myndigheter.

3. Att din verksamhet inte har resurser att klara belastningstoppar.

Individ och ledarskap

Under detta tema samlas de variabler som relaterar till skolledarens personliga resurser, egenskaper samt ledarskap. Ålder, erfarenhet (antal år i skolledaryrket) och kön samlades in via enkätundersökningen och användes i både delstudie 1 och 2. Uppgifter om ålder och kön framgick även från registerdata från Skolverket. Upplevd hälsa mättes med en enskild fråga: "Hur bedömer du din nuvarande hälsa?". Hur många medarbetare som skolledaren var lönesättande chef över undersöktes också genom självrapportering i enkäten.

Gruppdynamik, mentorskap och emotionell härbärgering mättes med GMSI och ingick i delstudie 2. Gruppdynamik hade ett alpha-värde på .79 och bestod av tre påståenden som syftade till att mäta skolledarens upplevelse av samspelsproblem i personalgruppen:

1. Problem med trygghet och ömsesidig tillit inom medarbetargruppen.
2. Att du känner att du inte vet vad som händer i din personalgrupp.
3. Att medarbetare har svårt att acceptera de gemensamma mål som finns för arbetet.

Mentorskap uppvisade ett alpha-värde på .84. Variabeln mättes med två påståenden som avsåg att fånga i vilken utsträckning skolledaren behövde ge strukturellt stöd till sina medarbetare:

1. Att du måste hjälpa medarbetare planera och strukturera sitt arbete.
2. Att medarbetare har otillräcklig struktur på sitt arbete.

Emotionell härbärgering hade ett alpha-värde på .86 och bestod av två frågor som avsåg att mäta i vilken grad skolledaren belastades av medarbetares emotionella reaktioner:

1. Att du får ta emot medarbetares frustration över att arbetet är psykiskt påfrestande.
2. Att pressade medarbetare tynger dig med sina problem.

Tilltro till medarbetare mättes i delstudie 2 med nio påståenden från Principal Trust Scale Scale (Tschannen-Moran & Gareis, 2004) och uppvisade ett alpha-värde på .87. Variabeln avsåg att mäta skolledarens upplevda grad av tillit till sitt lärarkollegium:

1. Lärarna på skolan är uppriktiga mot mig.
2. Jag känner förtroende för mina lärares självständighet.
3. Jag har förtroende för mina lärare.
4. Jag ifrågasätter kompetensen hos en del av mina lärare.
5. Jag är ofta misstänksam när det gäller lärares avsikter på den här skolan.
6. När lärare på den här skolan berättar något för mig kan jag lita på det.
7. Jag kan lita på mina lärare även i svåra situationer.
8. Mina lärare är vanligen måna om mig.
9. Jag litar på lärarna på den här skolan.

Self-efficacy undersöktes i delstudie 2 genom mätinstrumentet Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (Federici & Skaalvik, 2011; Skaalvik, 2020). Översatt till svensk terminologi kan man säga att instrumentet mäter skolledares upplevda förmåga att hantera yrkets arbetsuppgifter och krav. I mer generella termer kan man säga att Self-efficacy är en benämning på individens specifika självförtroende i en given situation (Bandura, 1997). Istället för att skriva ut situationsspecifikt självförtroende kommer jag hädanefter skriva self-efficacy. Skalan utgörs av fem dimensioner bestående av tre påståenden per dimension. Ett index baserat på summan av de 15 påståendena beräknades och användes i analysen. Indexet avspeglar skolledarens generella upplevelse av sin förmåga att kunna hantera sin roll som skolledare. Alpha-värdet för skalan uppgick till .94. De fem dimensionerna och deras respektive påståenden berörde skolledarens förmåga att:

1. Utveckla mål för verksamheten
    a) Utveckla tydliga och uppnåbara mål för skolan
    b) Utveckla tydliga mål och förväntningar för undervisningen
    c) Utveckla en strategisk plan för att uppnå målen

2. Vägleda lärare
    a) Vägleda lärare inom utbildningsfrågor
    b) Observera undervisningen och ge användbar feedback

c) Använda skolbaserade självskattningar för att förbättra undervisning och lärande

3. Skapa en god skolmiljö
    a) Främja en säker skolmiljö för elever som är fri från kränkande behandling
    b) Säkerställa en inlärningsmiljö där eleverna känner sig trygga
    c) Främja en bra relation mellan lärare och elever

4. Motivera lärare
    a) Skapa entusiasm och engagemang bland lärarna
    b) Motivera lärarna för undervisning
    c) Motivera lärarna att engagera sig för att nå målen

5. Utveckla god personalkultur
    a) Utveckla en kollektiv kultur där alla arbetar för att nå gemensamma mål
    b) Utveckla en kultur där lärare stödjer varandra
    c) Främja en gemensam förståelse för vad som är bra undervisning

Neuroticism, som även kan översättas till emotionell instabilitet, användes i delstudie 2. Variabeln representerar en av fem dimensioner i den etablerade personlighetsteorin Big Five (Hassan m.fl., 2016), och mättes genom påståenden hämtade från instrumentet Mini-IPIP (Donnellan m.fl., 2006). Mini-IPIP består totalt av 20 frågor fördelade över de fem personlighets-dimensionerna. För att mäta just neuroticism användes fyra påståenden, vilka tillsammans uppvisade ett alpha-värde på .76:

1. Jag har ofta förekommande humörsvängningar
2. Jag är avslappnad för det mesta
3. Jag blir lätt upprörd
4. Jag känner mig sällan nere

Analysmetoder för studie 1 och 2

Variansanalys

I studie 1 användes variansanalys (ANOVA) (Agresti, 2018) för att analysera om intentionen att lämna arbetet skiljer sig mellan olika grupper av skolledare. Den grundläggande hypotesen som testas är att det inte finns någon skillnad mellan grupperna. Om denna hypotes förkastas innebär det att minst en grupp har en signifikant annorlunda intention att lämna arbetet jämfört med de andra grupperna.

För att beräkna skillnaderna används F-statistik, som definieras som förhållandet mellan variationen mellan grupper och variationen inom grupper. Ett högt F-värde indikerar att variationen mellan grupper är större än variationen inom grupper, vilket talar för att skillnaderna är signifikanta snarare än slumpmässiga. När ANOVA visade en signifikant skillnad genomfördes post hoc-tester i form av Bonferroni-korrigering, för att identifiera exakt vilka grupper som skilde sig åt. Bonferroni-metoden justerar signifikansnivån för multipla jämförelser. Detta minskar risken för typ I-fel när flera jämförelser genomförs samtidigt. ANOVA-analysen genomfördes i SPSS.

Mer specifikt undersöktes i studie 1 hur intention att lämna arbetet och de kontinuerliga oberoende variablerna skiljde sig åt mellan skolledare beroende på om de arbetade för kommunala respektive fristående huvudmän, samt skolformerna förskola, grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. I delstudie 2 gjordes jämförelserna i hur samma variabler skiljde sig åt beroende på om skolledaren arbetade som rektor eller biträdande rektor.

Linjär regression

För att undersöka sambanden mellan skolledares arbetsförhållanden och deras benägenhet att lämna yrket användes linjär regressionsanalys. Metoden gör det möjligt att kvantifiera relationen mellan en beroende variabel och flera oberoende variabler. I denna studie genomfördes regressionsanalyser i flera steg, så kallad multipel hierarkisk linjär regression (Agresti, 2018). Genom att successivt bygga på modellen kunde analysen visa hur varje faktor bidrog till att förklara variationen i intention att lämna arbetet och vilka variabler som hade den starkaste prediktiva kraften.

För att säkerställa att modellerna var statistiskt hållbara testades multikollinearitet genom att beräkna toleransvärden och Variance Inflation Factor (VIF). Multikollinearitet uppstår när två eller fler oberoende variabler är starkt korrelerade, vilket kan leda till instabila regressionskoefficienter. En vanlig tumregel är att toleransvärden under 0.1 och VIF-värden över 10 indikerar allvarlig multikollinearitet (Tabachnick & Fidell, 2014). I denna studie låg VIF-värdena mellan 1.02 och 1.84, vilket är långt under gränsvärdet, och toleransvärdena mellan 0.54 och 0.98, vilket innebär att multikollinearitet inte var ett problem.

I delstudie 1 testades först endast bakgrundsvariabler som kön, ålder och hälsa för att se vilken inverkan dessa faktorer hade på intention att lämna arbetet. Därefter inkluderades arbetsrelaterade variabler, såsom krav, autonomi och stöd, följt av organisatoriska faktorer såsom stöd från överordnade och upplevd otydlighet i organisationen. Flera linjära regressioner genomfördes för att kunna jämföra mönster mellan huvudmannaskap och skolform. I delstudie 2 genomfördes de linjära regressionerna utifrån samma logik som i delstudie 1. Efter att bakgrundsfaktorer hade testats adderades individ- och ledarskapsvariabler och organisationsvariabler användes som kontroll. Även här genomfördes flera regressionsanalyser för att jämföra mönster mellan biträdande rektorer och rektorer.

Delstudie 3

Intervjuer

För att fördjupa förståelsen av skolledares beslut att lämna sitt yrke genomfördes en kvalitativ delstudie baserad på semistrukturerade intervjuer och tematisk analys. Syftet var att möjliggöra förståelse för de skolspecifika omständigheter och villkor som utgör och omger skolledares arbetssituation och som potentiellt påverkar beslutet av avsluta sitt arbete. Detta är något som enkäter, registerdata och kvantitativa data överlag har svårt att undersöka och dra slutsatser om (Bryman, 2025).

En inbjudan skickades till samtliga deltagare som genomfört enkätundersökningen. Med inbjudan fanns information om studien, om deltagandets frivillighet och kriterierna för att få ingå i studien. Kriteriet för deltagande var att man skulle ha bytt arbetsplats eller lämnat yrket helt. Urvalet

kan bäst beskrivas som ett bekvämlighetsurval inom en definierad population, det vill säga ett urval där de personer som var lättast att nås och som uppfyllde kriterierna för deltagande tillfrågades (Bryman, 2025). Åtta personer genomförde intervjun. Intervjupersonerna representerade både män och kvinnor som hade lämnat skolor belägna i urbana, pendlingsnära och rurala områden enligt Sveriges Kommuner och Regioners klassificering (2024).

Intervjuerna genomfördes digitalt och varade mellan 60 och 90 minuter. De utgick från en intervjuguide med frågor riktade mot tre faser i skolledarkarriären: inträde i yrket, erfarenheter under uppdraget och de vändpunkter som ledde till beslutet att lämna. Intervjuguiden pilottestades med två intervjuer med två personer och reviderades under intervjustudiens gång för att fånga framväxande teman (Braun & Clarke, 2023). Deltagarna informerades om studiens syfte och gav sitt muntliga samtycke innan intervjun startade. Alla intervjuer ljudinspelades och transkriberades ordagrant. För att skydda deltagarnas anonymitet användes pseudonymer och alla identifierbara uppgifter togs bort.

Tematisk analys

Analysen av intervjumaterialet genomfördes enligt tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). I denna studie syftade den tematiska analysen till att identifiera återkommande mönster i hur skolledarna själva beskrev sina beslut att lämna yrket och vilka upplevda skolspecifika villkor som låg bakom dessa beslut.

Analysen genomfördes i sex steg: (1) transkribering och inläsning av materialet, (2) induktiv generering av initiala koder, (3) sammanställning av koder till preliminära teman, (4) granskning och revidering av teman i relation till helhetsmaterialet, (5) definition och namngivning av teman, och (6) sammanställning av resultat i relation till tidigare forskning och studiens syfte (Braun & Clarke, 2022). Arbetet skedde i programvaran MAXQDA, med stöd av kontinuerliga reflexiva anteckningar för att synliggöra min analytiska roll som forskare. Analysarbetet präglades vidare av ett kontinuerligt kollegialt samarbete. Mina två handledare (varav den ena är medförfattare till artikeln) och jag diskuterade kodning, tolkning och tematisering av materialet. Genom att analysera olika tolkningsmöjligheter i nära dialog och med råmaterialet som utgångspunkt kunde en gemensam förståelse för datans innehåll växa fram.

Modellutveckling

I analysens senare faser, när tematiseringen av materialet hade mognat, växte behovet fram att tydligare strukturera relationerna mellan de identifierade dimensionerna. Det som framstod som särskilt utmanande var att flera av de villkor som skolledarna beskrev inte kunde förstås isolerat, utan behövde tolkas i relation till andra faktorer, både i tid och organisatorisk nivå. För att fördjupa denna förståelse kombinerades den induktiva kodningen med ett mer konceptuellt, deduktivt inslag. Ett teoretiskt begreppspar hämtat från Mackie (1980), nödvändiga och tillräckliga villkor, prövades som ett sätt att fånga skillnaden mellan villkor som utgjorde en grundläggande bakgrund till beslutsfattande, och sådana som mer direkt föregick skolledarens beslut att lämna. Syftet var att använda dessa begrepp för att synliggöra återkommande mönster i hur deltagarna beskrev sin process.

Som en del av detta arbete utvecklades en visuell modell där de tematiserade erfarenheterna organiserades utifrån denna analytiska struktur. Modellen tjänade två syften: dels att öka begreppslig tydlighet i resultatredovisningen, dels att skapa en struktur som kan fungera som utgångspunkt för fortsatt teoretisk och empirisk prövning (Gerlee & Lundh, 2012).

Genom att kombinera induktiv tolkning, där mönster och teman har vuxit fram ur skolledarnas berättelser (Bryman, 2025), med ett teoretiskt raster av nödvändiga och tillräckliga villkor, kunde analysen föreslå hur olika arbetsvillkor kan samverka över tid och i vilken ordning de tenderar att leda fram till beslutet att lämna. Där de kvantitativa resultaten gav svar på vilka faktorer som statistiskt hänger samman med intention att lämna arbetet eller faktisk beteende att lämna, gav den tematiska analysen en möjlig förståelse för hur och varför dessa faktorer upplevs som avgörande. Resultaten gav därmed inte bara en fördjupad tolkning av de generiska mönster som framkommit i övriga studier, utan tillför också en empiriskt grundad förståelse för skolledarskapets arbetsförhållanden och villkor.

Delstudie 4

Det övergripande syftet med delstudie 4 var att kunna undersöka hur skolledarnas verkliga förflyttning såg ut ett år efter det att enkäten genomförts, och hur förflyttningarna kunde förstås i relation till såväl enkätsvar samt skolkontextuella variabler. Eftersom enkätdata huvudsakligen baseras på

skolledarnas egna upplevelser och självrapportering, var syftet med registermaterialet att tillföra mer strukturella och objektiva indikatorer (Van Der Wel m.fl., 2019) på skolledares yrkesmässiga rörlighet och arbetsförhållanden. Genom att kombinera dessa datakällor möjliggjordes en bredare och mer nyanserad analys av de faktorer som påverkar skolledares benägenhet att lämna yrket eller byta arbetsplats.

Urvalet till registerdatastudien utgick från samtliga deltagare i enkätundersökningen (n = 1998). Av dessa kunde 1897 personer identifieras via personnummer i Skolverkets register. För att säkerställa relevanta jämförelsemöjligheter och tillgång till centrala skolkontextuella variabler begränsades urvalet till skolledare inom grundskolans senare år och gymnasieskolan. Detta innebar att 1058 deltagare inkluderades i registerdatastudien.

Tre centrala register användes i denna studie: Yrkesregistret, Skolregistret och Individregistret, samtliga administrerade av SCB (Ludvigsson m.fl., 2019). Yrkesregistret innehåller årliga uppgifter om individers yrkestillhörighet, arbetsställe och sektorstillhörighet. Det bygger på uppgifter från arbetsgivardeklarationer och syftar till att ge en heltäckande bild av rörelser på den svenska arbetsmarknaden. Skolregistret omfattar samtliga skolor i Sverige och innehåller information om skolform, huvudman, skolenhetens struktur och organisatoriska tillhörighet. Registret uppdateras årligen och används ofta som referensram i nationell skolstatistik. Individregistret samlar ett brett spektrum av individdata, bland annat uppgifter om ålder, kön, utbildningsnivå, inkomst och bakgrund.

I denna studie användes Individregistret för att hämta skolkontextuella variabler kopplade till elevernas bakgrund, såsom könsfördelning, vårdnadshavares utbildningsnivå och utländsk bakgrund. Det beror på att dessa uppgifter inte finns i Skolregistret, som främst innehåller information om skolenheters organisatoriska egenskaper. För att kunna beskriva elevsammansättningen på skolnivå utgår SCB från individdata i Individregistret, som sedan aggregeras upp till skolenhetsnivå genom elevers skolplacering. Det är alltså genom denna koppling som det blir möjligt att analysera strukturella skillnader mellan skolor baserat på elevernas demografiska och socioekonomiska profil.

För att få tillgång till uppgifter från dessa register skickades en särskild förfrågan till SCB, baserad på en kodfil som knöt samman enkätdeltagare med deras personnummer. SCB genomförde därefter samkörningen av registren internt och tillhandahöll ett sammanslaget analysunderlag i säkerhetsmiljön MONA (Microdata Online Access). Det material som tillhandahålls i MONA är fullständigt avidentifierat. I enlighet med SCB:s regler är det förbjudet att exportera rådata från MONA. Endast aggregerade analysresultat får föras ut från systemet, vilket säkerställer att individers integritet aldrig äventyras.

Att använda registerdata ger flera fördelar. Materialet är ofta omfattande, strukturerat och möjliggör longitudinella analyser. Samtidigt innebär det vissa begränsningar (Van Der Wel m.fl., 2019). Eftersom registren inte skapas för forskningsändamål har forskaren begränsad kontroll över hur variabler definieras, mäts och uppdateras. Dessutom bygger data ofta på administrativa uppgifter som i vissa fall kan vara felaktigt rapporterade eller saknas. Det finns därför en risk att viktiga nyanser i individers situation går förlorade, särskilt när data används för att förstå komplicerade processer.

Ingående variabler i delstudie 4

I delstudie 4 användes faktiska förflyttningar som beroende variabel. Syftet med denna variabel var att fånga huruvida skolledaren bytt arbetsplats eller lämnat yrket under det år som följde efter enkätens genomförande. Uppgifterna hämtades från Yrkesregistret hos SCB, där varje individs yrkestillhörighet klassificeras enligt SSYK 2012 (Standard för svensk yrkesklassificering), och kopplades till arbetsställenummer för att identifiera förändringar i yrkes- och arbetsplatstillhörighet över tid.

Genom att jämföra uppgifter från mätår ett (året då enkäten genomfördes) med mätår två (året därpå) kunde samtliga deltagare kategoriseras i tre grupper:

- Stannare: skolledare som stannat kvar i samma tjänst på samma arbetsplats
- Flyttare: skolledare som bytt arbetsplats men fortsatt som skolledare
- Lämnare: skolledare som lämnat både arbetsplats och skolledaryrket

Denna kategorisering möjliggjorde analys av yrkesmässig rörlighet bland skolledare och användes som utfallsvariabel i vidare regressionsanalyser. Deltagare med ofullständiga uppgifter om yrkeskod eller arbetsställe för mätår två uteslöts från denna del av analysen.

Oberoende variabler

Två typer av oberoende variabler användes i delstudie 4. Dels registerbaserade variabler som beskrev skolkontextuella faktorer, dels enkätbaserade variabler som fångade skolledarnas arbetsförhållanden, hälsa och intentioner. De registerbaserade variablerna var:

- Antal elever per lärare - ett mått på antal elever per lärare på skolenheten, hämtat från Skolregistret.
- Andel vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning, samt andel vårdnadshavare födda i annat land, båda aggregerade till skolenhetsnivå från Individregistret baserat på elevplacering.
- Betygsresultat, mätt som skolans genomsnittliga betygsnivå.

Dessa variabler användes för att undersöka hur strukturella och kontextuella faktorer påverkar skolledares benägenhet att stanna, flytta eller lämna sitt yrke.

Utöver registerdata användes ett urval av variabler från enkätstudien som oberoende variabler i analysen. Dessa variabler har redan beskrivits mer utförligt under avsnittet om enkätstudiernas metod, inklusive instrument, skalstruktur och reliabilitetsvärden. De som inkluderades i analysen av delstudie 4 var:

- intention att lämna
- kvantitativa krav
- autonomi
- stöd från kollegor och närmaste chef
- lönetillfredsställelse
- självskattad hälsa

Analysmetoder i delstudie 4

I delstudie 4, där den beroende variabeln bestod av tre kategorier, stannare, flyttare och lämnare, användes multinominal logistisk regressionsanalys. Denna metod är lämplig vid analys av kategoriska utfallsvariabler utan naturlig ordning (James m.fl., 2021). Med stannare som referenskategori kunde sannolikheten för att tillhöra någon av de två övriga grupperna modelleras som en funktion av de oberoende variablerna. Analysen genomfördes i flera steg vilket

möjliggjorde en successiv prövning av hur olika faktorgrupper relaterade till faktisk förflyttning, snarare än enbart intention att lämna.

Utöver regressionsanalysen genomfördes även en medieringsanalys (Tabachnick & Fidell, 2014) i syfte att undersöka om sambandet mellan skolkontextuella resurser och faktisk förflyttning kunde förklaras genom arbetsvillkor och intentionen att lämna arbetet. Analysen byggde på ett path-modellupplägg, där antal elever per lärare inkluderades som kontextuell oberoende variabel, krav–autonomi-profil som mediator 1, intention att lämna som mediator 2, och faktisk förflyttning som utfallsvariabel. Medieringsmodellen specificerades i linje med etablerade principer för indirekta effekter, och analysen inkluderade kontrollvariabler såsom ålder, kön och hälsa. Detta förfarande möjliggjorde analys av de mekanismer genom vilka skolkontextuella resurser, så som elevsammansättning och utbildningsbakgrund, påverkar verklig förflyttning, inte bara direkt, utan också indirekt via arbetsvillkor och individuella intentioner.

Forskningsetiska överväganden

Denna avhandling bygger på både enkätundersökningar, kvalitativa intervjuer och registerdata. Varje datakälla har hanterats med hänsyn till forskningsetiska principer om integritet, frivillighet och skydd av personuppgifter, i enlighet med gällande lagstiftning. Projektet etikprövades initialt i samband med en ansökan som omfattade enkätstudien och den kvalitativa intervjustudien (Dnr 2021-02710). När det under projektets gång uppstod behov av att följa upp deltagarnas faktiska rörlighet med hjälp av objektiva mått, bedömdes registerdata vara det mest tillförlitliga verktyget. En tilläggsansökan lämnades därför in och godkändes av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2023-07817-02). Den omfattade koppling av registerdata till enkätdata samt långtidslagring av materialet för framtida uppföljningar.

I samband med tilläggsansökan informerades samtliga tidigare deltagare om studiens nya inriktning och deras fortsatta rättigheter. En informationsfilm samt skriftligt material skickades ut, där det tydligt framgick att deltagande fortsatt var frivilligt, att man kunde avbryta sin medverkan när som helst, och att uppgifterna skulle hanteras konfidentiellt.

Vid rekrytering till enkät- och intervjustudierna fick samtliga deltagare skriftlig information om studiens syfte, upplägg och dataskydd. Samtycke inhämtades uttryckligen och deltagarna informerades om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan motivering. För att säkerställa skyddet av känsliga uppgifter vidtogs särskilda åtgärder vid datainsamling, lagring och analys. Intervjudeltagarnas namn ersattes med pseudonymer, och alla identifierande uppgifter rörande exempelvis skolor och huvudmän avidentifierades. Ljudfiler lagrades på krypterade och lösenordskyddade servrar. Endast ljud spelades in. Även om deltagandet i studien inte innebar några fysiska eller psykiska risker, fanns en potentiell risk att vissa deltagare kunde uppleva obehag vid frågor om arbetsmiljö eller hälsa. För att hantera detta betonades frivilligheten att besvara enskilda frågor, och deltagarna informerades om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Intervjuguiden och enkäten utformades med detta i åtanke. För att skydda deltagarna pseudonymiserades datan, och frågor utformades med respekt för den enskildes integritet. Deltagarna informerades om att det var frivilligt att svara på enskilda frågor.

I samband med registerkopplingen inhämtades uppgifter från Yrkesregistret, Skolregistret och Individregistret. Information om skolledarnas arbetsmarknadsrörlighet baserades på jämförelser av arbetsställenummer och yrkeskoder enligt SSYK. Skolors elevsammansättning och socioekonomiska kontext beskrevs utifrån elevdata aggregerade från Individregistret till skolenhetsnivå. All hantering av registerdata skedde via SCB:s säkerhetsplattform MONA (Microdata Online Access), där analysen genomfördes på avidentifierade data i en skyddad miljö. Det är inte tillåtet att exportera rådata från MONA, endast aggregerade resultat får föras ut, vilket ytterligare säkerställde deltagarnas anonymitet.

En viktig etisk aspekt i denna studie är att jag själv har arbetat som skolledare, vilket kan påverka resultaten genom min egen förförståelse av vad jag undersöker (Holliday, 2016). Detta innebär både möjligheter och risker. Å ena sidan ger det insikt i de frågor som undersöks, och en förmåga att tolka skolledarnas berättelser med förståelse för yrkets komplexitet. Å andra sidan finns en risk att mina egna erfarenheter färgar analysen, exempelvis genom att vissa aspekter av skolledarskapet uppfattas som mer eller mindre centrala än vad deltagarna faktiskt uttrycker. För att motverka denna risk har flera åtgärder vidtagits. Analysarbetet har skett systematiskt med en tydlig kodningsprocess enligt etablerade forskningsmetoder (Braun & Clarke, 2022). Reflexiva

anteckningar har kontinuerligt förts under både datainsamling och analys för att medvetandegöra och försöka hantera potentiella bias. Vidare har kollegial granskning använts där delar av materialet och tolkningar har diskuterats med mina handledare för att säkerställa att resultaten speglar deltagarnas utsagor snarare än mina egna förutfattade meningar. Dessa åtgärder stärker studiens trovärdighet och säkerställer en etiskt ansvarsfull hantering av forskarens egen position i relation till deltagarna.

Den potentiella nyttan med studien bedöms väga upp den etiska risken som hantering av känsliga uppgifter kan innebära. Resultaten har bäring för både policy- och praktiknivå, särskilt vad gäller insikter om skolledares hållbarhet i yrket och organisatoriska faktorer som påverkar rörlighet. Genom noggrann hantering av data och tydlig information till deltagare har studien genomförts med etisk medvetenhet.

Resultat

Artikel I

Den första delstudien syftade till att undersöka hur arbetsvillkor och organisatoriska förutsättningar påverkar intentionen att lämna yrket bland nya skolledare i Sverige. Med utgångspunkt i JDR-modellen analyserades hur kvantitativa och emotionella arbetskrav samverkar med upplevelser av autonomi och stöd från överordnad chef. Studien genomfördes med en kvantitativ ansats och baserades på en enkät som riktades till samtliga deltagare i den nationella Rektorsutbildningen (n = 3 389). Totalt inkom svar från 1 998 skolledare (65 % svarsfrekvens), vilket utgör en representativ andel av Sveriges nya skolledare.

För att undersöka skillnader mellan grupper användes envägs-variansanalyser (ANOVA), särskilt med avseende på skolform (förskola, grundskola, gymnasieskola, vuxenutbildning) och huvudman (offentlig eller enskild). Därefter användes linjära regressionsanalyser för att predicera intentionen att lämna arbetet utifrån nivåer av arbetskrav, autonomi och stöd, med kontroll för kön, ålder, hälsa, återhämtning och lönetillfredsställelse. De psykosociala variablerna mättes med validerade instrument och skalor, och ett särskilt fokus låg på hur olika kombinationer av krav, autonomi och stöd samvarierade med intentionen att lämna.

Ett av studiens centrala fynd var att skolledare i offentliga verksamheter uppvisade en högre intention att lämna sitt arbete än skolledare i enskilda verksamheter. Skillnaden förklarades dock av två organisatoriska faktorer: upplevd organisatorisk otydlighet och otillräckliga förutsättningar i arbetet. När dessa två variabler inkluderades i analysen försvann skillnaden mellan offentlig och enskild huvudman, vilket tyder på att det inte är huvudmannaskapet i sig som spelar roll, utan snarare hur organisationen fungerar och vilka förutsättningar ledaren ges.

Ett mer nyanserat resultat framkom när arbetskrav, autonomi och stöd kombinerades till fyra stressprofiler. Skolledare som upplevde låga krav, hög autonomi och högt stöd utgjorde den så kallade låg-stressgruppen, och hade genomgående lägst intention att lämna sitt arbete. I gruppen med mild stress,

som karaktäriserades av två positiva arbetsvillkor (till exempel låg kravnivå och högt stöd) och ett negativt (som låg autonomi), var intentionen att lämna något högre, men fortfarande relativt låga. Betydligt högre var de i den grupp som klassades som måttlig stress, där endast ett arbetsvillkor var positivt och de två övriga negativa. Den högsta nivån av intentionen att lämna återfanns i gruppen med hög stress, där samtliga arbetsvillkor var ogynnsamma: höga krav, låg autonomi och lågt stöd. Denna grupp skilde sig signifikant från samtliga övriga, även när hänsyn togs till kontrollvariabler. Effekten var mer än dubbelt så stor som i låg-stressgruppen. Dessa grupper visade ett tydligt och konsekvent mönster i att ju fler negativa arbetsvillkor en skolledare rapporterade, desto starkare var intentionen att lämna yrket. Den totala regressionsmodellen, som inkluderade både individuella och organisatoriska variabler samt stressprofilerna, förklarade 45 % av variationen i intentionen att lämna.

Delstudien visade att arbetskrav, autonomi och stöd inte bara har självständiga effekter utan samverkar i skolledares arbetsmiljö. Studien belyser vikten av tydliga organisatoriska strukturer, inflytande över sin arbetssituation och närvarande chefsstöd för att motverka tidiga avhopp från skolledaryrket. Resultaten pekar också på att arbetet med att förbättra arbetsmiljön bör utgå från en helhetsförståelse av dessa samverkande villkor, snarare än att åtgärda enskilda problem i isolering.

Artikel II

Syftet med den andra delstudien var att undersöka hur individrelaterade faktorer och ledarskapsdynamik hänger samman med intentionen att lämna arbetet bland nya skolledare i Sverige. Ett särskilt syfte var att jämföra rektorer och biträdande rektorer, för att analysera om deras olika ledarskapsroller medför skilda förklaringsmönster för intentionen att lämna. Till skillnad från delstudie 1, där fokus låg på den psykosociala arbetsmiljön, låg tonvikten här på personliga egenskaper såsom kön, hälsa, självförtroende och emotionell stabilitet, samt på interpersonella och kontextuella aspekter av ledarskapet. Arbetsmiljöfaktorer användes huvudsakligen som kontrollvariabler, men visade sig samtidigt ha en betydande roll i analysen.

Studien baserades på enkätdata från 1 945 deltagare i Rektorsprogrammet, med en jämn fördelning mellan rektorer och biträdande rektorer från olika

skolformer och huvudmän. Genom ANOVA's och linjära regressionsanalyser undersöktes hur faktorerna samverkade i att förklara variationen i intentionen att lämna arbetet mellan rektorer och biträdande rektorer. Den sammantagna modellen kunde förklara en betydande andel av denna variation.

Resultaten visade att flera individrelaterade faktorer var starkt kopplade till intentionen att lämna. Högt self-efficacy och god hälsa var förenade med en lägre intention att lämna arbetet, medan emotionell instabilitet var förknippad med en ökad intentionen att lämna. För rektorer spelade kön också en roll, där manliga rektorer i större utsträckning övervägde att lämna sitt uppdrag, något som inte kunde ses bland biträdande rektorer.

På det interpersonella planet framstod tillit till medarbetare som en skyddande faktor mot intentionen att lämna, särskilt bland rektorer. Däremot var emotionell belastning i form av att hantera medarbetares frustrationer kopplad till ökad intention att lämna i båda grupperna. Negativa gruppdynamiker, där skolledaren fick lägga mycket tid och kraft på gruppdynamiska problem i medarbetargruppen, visade sig vara särskilt viktiga bland biträdande rektorer. Att strukturera och stödja medarbetarnas arbete eller teamets storlek hade däremot ingen självständig betydelse i analyserna.

De arbetsmiljömässiga kontrollvariablerna visade sig påverka resultaten kraftfullt. Stöd från närmaste chef var förknippat med minskad intention att lämna i båda grupperna, medan höga rollkrav i organisationen ökade intention att lämna arbetet. Dessa faktorer framstod som centrala komponenter i det organisatoriska sammanhang där ledarskapet utövas.

Ett särskilt viktigt bidrag från studien är att flera individfaktorers effekter förändrades när arbetsmiljövariabler inkluderades i modellen. Self-efficacy och emotionell stabilitet hade tydliga samband med intentionen att lämna, men sambanden försvagades när arbetsmiljön togs i beaktande. Detta antyder att individfaktorers betydelse delvis är beroende av det organisatoriska sammanhanget. Det ska dock understrykas att individens egenskaper spelar roll för dess vilja att lämna arbetet. Men studien visar alltså inte bara att personliga egenskaper påverkar skolledares intention att lämna arbetet, utan också att dessa egenskaper samspelar med hur arbetet är organiserat och stöds.

Sammantaget visar delstudien att både rektorer och biträdande rektorer påverkas av liknande faktorer, men att vissa dimensioner, såsom tillit och organisatoriska rollkrav, får olika genomslag beroende på ledarskapsroll. Resultaten pekar på vikten av att utveckla olika strategier för att främja uthållighet och stabilitet i skolledarskapet.

Artikel III

Den tredje delstudien undersökte hur skolledare beskriver de faktorer som fick dem att lämna sina uppdrag. Med fokus på skolnära erfarenheter och kontextspecifika villkor intervjuades åtta individer som deltagit i den nationella rektorsutbildningen, men som nu valt att antingen lämna sin arbetsplats för ett nytt skolledaruppdrag eller att lämna både arbetsplatsen och skolledaruppdraget helt. Studien genomfördes med kvalitativ metod och tematisk analys, med syftet att förstå hur faktorer som ofta beskrivs som allmänna, exempelvis stress, ansvarsbörda och rollkomplexitet, tar sig uttryck i skolans kontext.

Resultaten visar att skolledarnas beslut att lämna inte kan förstås som en effekt av enskilda händelser, utan snarare som ett resultat av hur långvariga villkor samspelar med akuta, pressande situationer. För att fånga detta utvecklades en modell som organiserar resultaten i två övergripande teman: Fragmentering och Press, vilka i sin tur består av fyra dimensioner. Fragmentering omfattar institutionella och organisatoriska villkor, vilka ger skolledaren en splittrad förståelse av sitt uppdrag. Dessa villkor fanns ofta närvarande under lång tid och framstår i analysen som nödvändiga för att förstå varför skolledare i slutändan lämnar sina uppdrag. Med nödvändiga villkor avses här förhållanden som behöver vara närvarande för att ett avhopp ska kunna inträffa, men som inte är tillräckliga i sig för att förklara det. Den utlösande faktorn återfanns i temat Press, som rymmer verksamhetskrav och ledarskapskrav. Dessa villkor upplevdes ofta som akuta, tvingande och svåra att hantera. De kan därför förstås som tillräckliga villkor, det vill säga sådana som när de inträffar, i samspel med de nödvändiga villkoren, tenderar att utlösa ett faktiskt beslut att lämna. Studien visar därmed att det är just samspelet mellan nödvändiga och tillräckliga villkor, som i slutändan förklarar skolledarnas beslut att lämna yrket.

Ett särskilt viktigt bidrag från studien är att skolledarna inte lämnade för att de saknade engagemang, tvärtom. Alla deltagare beskrev hur de inledde sina

uppdrag med höga ambitioner och en vilja att förändra. Men denna vilja eroderades gradvis genom påfrestningarna som arbetet medförde. Modellen som utvecklades i studien visar hur denna rörelse, från höga ambitioner till upplevd vanmakt, är central för att förstå skolledaromsättning i ett svenskt sammanhang.

Genom att särskilja mellan nödvändiga och tillräckliga villkor erbjuder modellen ett teoretiskt och praktiskt ramverk som kan användas av beslutsfattare och huvudmän för att analysera och förebygga skolledaromsättning. Distinktionen mellan dessa två typer av villkor utgjorde ett analytiskt tillägg till det empiriska materialet, med syftet att skapa en mer komplett förståelse för omsättningsprocessen. Detta grepp gör det också möjligt att använda modellen som underlag för hypotesgenerering i framtida forskning. Resultaten visar också att organisatoriska reformer som enbart syftar till att minska stress eller arbetsbelastning inte räcker, det krävs också strukturella förändringar som skapar ökad samstämmighet, tydlighet i mandat och ett arbete som upplevs som meningsfullt och hanterbart.

Artikel IV

Den fjärde delstudien undersöker sambandet mellan nya skolledares intentioner att lämna arbetet och faktisk förflyttning, med särskilt fokus på hur arbetsvillkor och skolkontext samverkar. Studien bygger på en longitudinell design och kombinerar enkätdata från 2021 med registerdata över faktisk förflyttning ett år senare. Totalt ingick 1 058 skolledare, verksamma på högstadium eller gymnasium, av de som ursprungligen genomfört enkätundersökning.

Studien skiljer mellan tre förflyttnings-utfall: stannare, flyttare och lämnare. Multinomial regressionsanalys och mediationsmodeller användes för att analysera sambanden mellan förflyttning, arbetsvillkor, stöd, hälsa och kontextuella faktorer.

Resultaten visar att de som har en uttalad intention att lämna arbetet också i högre utsträckning faktiskt gör det. Skolledare med höga intentioner att lämna var mer benägna att byta arbetsplats eller lämna yrket helt, även när hänsyn togs till andra variabler. Med andra ord utgör intentionen en stark och oberoende förklaring till faktisk förflyttning. Arbetsmiljöns betydelse var tydlig i tidigare modeller, men effekten försvann när intention fördes in, vilket talar för en

mediationsmekanism: arbetsvillkor påverkar förflyttning genom att forma skolledarens intention att lämna.

Bland arbetsvillkoren var det särskilt obalansen mellan krav och kontroll som visade samband med förflyttning, men endast indirekt via intention. Stöd från närmaste chef hade mindre påverkan.

När det gäller skolors kontextuella egenskaper fann studien inga samband mellan elevsammansättning (t.ex. föräldrars utbildningsnivå eller utländsk bakgrund) och förflyttning. Däremot framkom att ett högre antal elever per lärare var kopplat till en lägre benägenhet att lämna yrket. Denna variabel kvarstod som signifikant även i slutmodellen, vilket tyder på att den speglar organisatoriska kapaciteter som påverkar skolledarens arbetsmiljö.

Studien visar att nya skolledares förflyttningar inte främst förklaras av elevsammansättning eller bakgrundsfaktorer, utan av arbetsmiljörelaterade villkor och intentionen att lämna arbetet. Resultaten understryker vikten av att följa upp sådana intentioner över tid och pekar på behovet av insatser som stärker både arbetsförhållanden och professionellt stöd. Studien är ett av få svenska bidrag som undersöker sambandet mellan intentionen att lämna och faktisk förflyttning inom en och samma analysram. Därigenom bidrar den med ny kunskap som kan användas för att utveckla både forskningen om skolledaromsättning och det policyarbete som syftar till att minska den.

Diskussion

Avhandlingens fyra delstudier visar att omsättningen av nya skolledare inte kan förklaras av enskilda faktorer, utan bör förstås som ett sammansatt fenomen som formas i skärningspunkten mellan strukturella, organisatoriska, arbetsmiljörelaterade och individuella villkor. Resultaten från delstudierna pekar mot att intentionen att lämna påverkas särskilt av kombinationen av höga krav, låg autonomi och bristande stöd, i skolledarnas arbetsmiljö. Dessa faktorer framstår som mer betydelsefulla än exempelvis huvudmannaskap, skolform eller elevunderlag. Det framträder en bild av ett yrke med mycket höga psykosociala krav i form av komplext relationellt arbete på flera nivåer. Emotionell stabilitet och self-efficacy verkar skyddande, men tappar i betydelse när organisatoriska villkor beaktas. Det visar att ledarskapets hållbarhet i hög grad formas av omgivande stöd och handlingsutrymme. Även om kraven på skolledare ofta beskrivs i generiska termer, visar resultaten att kraven formas av specifika organisatoriska och institutionella villkor i skolans värld. Det är samspelet mellan styrning, ansvar, praktiska förutsättningar och ledarskapskrav som skapar en känsla av desintegration, där skolledarens ambitioner gradvis urholkas. Till skillnad från internationella studier visar resultaten att faktorer som vårdnadshavares utbildning eller födelseland inte förklarar omsättning bland svenska skolledare. Däremot har arbetsmiljö ett starkt samband med intentionen att lämna, och denna intention visade sig också vara en stark prediktor för faktisk förflyttning.

Skolledares intention att lämna

I denna studie framstår intentionen att lämna yrket som ett viktigt steg i omsättningsprocessen. Resultaten visar att intentionen att lämna arbetet är starkt kopplad till faktisk förflyttning, vilket också har bekräftats i tidigare studier (Bothma & Roodt, 2013; Byrne, 2005; Steensma m.fl., 2003). I skolledaryrkets kontext blir denna koppling särskilt viktig att förstå, eftersom intentionen både är formad av tidigare arbetsvillkor och i sig utgör en indikation för framtida handling.

Det är också detta som gör intentionen så central att studera då den utgör det sista ledet i en längre kedja av faktorer, men samtidigt erbjuder möjligheter att påverka omsättningen. Intentionen att lämna blir liksom preferensen både

exogen och adaptiv då de påverkas av yttre förhållanden men formas också i relation till dem (Lukes, 2005). För den nya skolledaren, som fortfarande söker sin identitet i ett nytt och krävande uppdrag, kan upplevelsen av att vilja lämna både vara ett resultat av ackumulerad belastning och en signal om att systemet ännu inte lyckats skapa tillräckliga förutsättningar för hållbarhet.

Resultaten av studierna visar att skolledarnas intentioner att lämna arbetet inte är slumpmässiga utan följer ett mönster av kontextberoende. Det är när arbetsbördan upplevs som ohanterlig, när stödet sviktar och när handlingsutrymmet krymper, som intentionen att lämna ökar och blir till handling. För nya skolledare kan detta ske tidigt, ibland redan under det första året (Walker & Qian, 2006). Flera studier visar att beslutet att lämna sällan är plötsligt, det växer fram gradvis i takt med att yrkesidentitet, förväntningar och faktiska erfarenheter kolliderar (Arvidsson m.fl., 2021; Kılınç & Gümüş, 2021; Yan, 2020). Det gäller särskilt dem som inte lyckas etablera ett sammanhang där deras arbete ger konkreta resultat eller där de upplever sig motarbetade snarare än stöttade (Burkhauser m.fl., 2012).

Detta gör skolledarens intention till ett avgörande politiskt och organisatoriskt mätvärde. Intentionen signalerar inte bara individuell frustration, utan belyser ofta också brister i stöd, styrning och struktur, särskilt för dem som ännu inte hunnit bygga upp egna strategier, nätverk eller erfarenhetsbaserade sätt att hantera påfrestningar (Darmody & Smyth, 2016; Riley, 2014). Särskilt i en arbetsmarknadssituation där alternativa uppdrag inom eller utanför skolan är tillgängliga, kan intentionen snabbt omvandlas till faktiskt beteende (Udechukwu & Mujtaba, 2007).

Arbetsförhållanden

Att vara ny i skolledarrollen innebär att börja ett arbete där det ofta förväntas att man från första dagen tar ansvar, fattar beslut och hanterar komplicerade relationella situationer. Det är också ett yrke där arbetsbelastningen är hög, arbetsdagarna oförutsägbara och stödet från omgivningen långt ifrån självklart (Prado Tuma & Spillane, 2019; Spillane & Lee, 2014). Flera studier har visat att skolledare verkar i arbetsmiljöer med hög stressnivå, men att de som är nya i yrket är särskilt sårbara, inte nödvändigtvis för att uppdraget i sig är mer krävande, utan för att det ofta saknas resurser och strukturer för att hantera dessa krav (Kuper, 2003; Riley, 2014).

JD-R-modellen (Bakker m.fl., 2023; Bakker & Demerouti, 2007) utgår ifrån att det inte är kraven i sig som är problemet, utan hur dessa krav samverkar med graden av autonomi och tillgång till stöd. Det är just denna kombination, höga krav, låg autonomi och bristande stöd, som i denna studie visade starkast samband med skolledares intention att lämna arbetet. När kraven inte balanseras av tillräckliga resurser riskerar arbetet att bli både tungt och ohanterligt. Eftersom kravbilden i skolledaryrket i hög grad bestäms av organisationen och uppdraget, blir autonomi och stöd avgörande resurser för att skydda mot psykosocial belastning (Dellve, 2006; Schaufeli & Taris, 2014).

I studien analyserades fyra stressprofiler som kombinerade nivåerna av krav, autonomi och stöd. Det tydligaste mönstret återfanns i den grupp där samtliga arbetsvillkor var ogynnsamma, så kallad hög-stressprofil, där intentionen att lämna var mer än dubbelt så hög som i låg-stressprofilen. Dessa fynd stödjer tidigare forskning som visat att det är den samlade belastningen, snarare än enstaka faktorer, som har störst betydelse för hur hållbart arbetet upplevs (Bakker m.fl., 2023; Schaufeli & Taris, 2014); men även att krav, autonomi och stöd var för sig kan påverka hälsa och välbefinnande (Van Der Doef & Maes, 1999).

Särskilt tydlig är sårbarheten för dem som är nya i yrket och som ännu inte hunnit etablera strategier, nätverk eller erfarenhetsbaserat förtroende för sin egen kompetens. För dessa skolledare slår obalanser i arbetsmiljön extra hårt, inte på grund av bristande kompetens, utan för att det organisatoriska stödet är svagt eller otydligt (Pousette m.fl., 2003; Riley, 2014). En erfaren skolledare kan i bästa fall förhandla sig till resurser eller etablera eget stöd, medan en ny skolledare ofta är ensam i att bära ansvar utan motsvarande inflytande.

Studiens resultat visar också att socialt stöd från närmaste chef har en starkt skyddande effekt, i linje med tidigare forskning (Bakker & Demerouti, 2007; Pousette m.fl., 2003). Ett fungerande ledarstöd innebär inte enbart praktisk avlastning, utan även en känsla av att inte vara ensam med uppdraget. Där ett sådant stöd saknas förstärks upplevelsen av isolering, vilket försvårar möjligheten att hantera krav på ett hållbart sätt, särskilt för nya skolledare. Dock utgjorde stöd från chefen en mindre förklarande faktor än krav och autonomi i delstudie fyra. Detta tyder på att krav och autonomi utgör grundbultar i en skolledares arbetsmiljö, medan stöd kan betraktas som något som mildrar effekten av höga krav eller låg autonomi (Bejerot m.fl., 2015)

Sammantaget visar studien att det inte är mängden arbetsuppgifter i sig som avgör huruvida skolledare överväger att lämna yrket, utan hur dessa uppgifter förhåller sig till skolledarens upplevda resurser. När kravbilden inte står i paritet till autonomin, när arbetsbördan inte balanseras av återhämtning, och när stöd från ledning saknas, ökar risken för utmattning och beslut om att lämna. Det är i detta glapp, mellan vilja och möjlighet, som intentionen att lämna uppstår.

Den professionella arenan

Att individnära faktorer som self-efficacy och emotionell stabilitet har ett samband med skolledares intention att lämna yrket bekräftas i denna studie. Men samtidigt visar resultaten att dessa faktorer förlorar en del av sin förklaringskraft när arbetsvillkor och organisatoriska förhållanden inkluderas i modellerna. Det pekar mot ett mönster där det är individens kapacitet i kombination med det stöd och den struktur som omger dennes arbete, som avgör huruvida en skolledare stannar eller lämnar. Frågan blir då varför dessa individfaktorer får ett sådant genomslag? Det vill säga, varför är det så viktigt att ha personliga resurser så som emotionell stabilitet och self-efficacy i uppdraget som skolledare? Ett möjligt svar på den frågan handlar om skolans professionella uppbyggnad.

Flera egenskaper är utmärkande för de yrken som betecknas som professioner. Professioner styr och organiserar sitt yrkesutövande med hög grad av autonomi, de har ett eget ansvar för utveckling av sina kunskaper samt det finns en utvecklad yrkesetik och kontrollinstanser för utövandet (Abbott, 1991). Men det mest utmärkande draget för professioner är att dess yrkesutövning bygger på en specifik, forskningsbaserad, teoretiskt kunskapsbas vilket individen endast kan förvärva genom utbildning (Abbott, 1991; Brante, 2014) och som skapar gemensamma normer, kollektiv kunskap och därmed även en gemensam nomenklatur och yrkesspråk (Colnerud, 2015). Som en följd av denna kunskapsbas utvecklas det inom professionen även forskningsbaserade synliggjorda standardiserade kvalitetskrav för hur yrket ska utföras (Levay & Waks, 2009).

Den formaliserade kunskapsbasen hos lärarprofessionen har diskuterats länge (Colnerud & Granström, 2002) och allmänt accepterade standarder som återfinns inom andra professioner återfinns inte lika självklart inom lärarkåren (Bausell, 2017). Anledningen till denna avsaknad kan hittas dels i skolans

politiska styrning, men även i den vetenskap som ligger till grund för professionens kunskapsbas. Vad gäller den politiska styrningen så skiljer sig lärarprofessionen från andra professioner på så sätt att politiker inte detaljreglerar exempelvis en läkares yrkesutövning medan det är fullt legitimt att bestämma om skolans inre arbete och utövning (Brante, 2014). Som presenterats tidigare i texten har skolan, i sin praktiska yrkesutövning, historiskt sett stått i stark beroendeställning till politiska regleringar. Exempelvis påverkade övergången från regelstyrning till målstyrning lärarprofessionens villkor för sitt yrkesutövande. I den proposition (Prop. 1992/93:220) som låg till grund för Lpo 94 står att läsa att i och med målstyrningens införande så skulle politiker komma att lämna ifrån sig makt i frågor om bland annat klasstorlek, ämnesgrupperingar och undervisningsupplägg. Tanken var då att det inte skulle vara ett tungt regelverk som skulle styra skolan utan skollag, läroplan och kursplan skulle sätta riktningen och sedan skulle arbetsmetoder, undervisning och innehåll styras lokalt och av verksamheten (Prop. 1992/93:220). Detta kan man se som att de politiska förutsättningarna blev mer likställda med exempelvis läkaryrkets villkor då det nu inte skulle detaljregleras från politiskt håll hur skolan skulle organiseras och utföra sin verksamhet. Dock innebar detta att då de politiska regleringarna försvann, och då professionen inte i sig vilar på synliggjorda standardiserade kvalitetskrav (Levay & Waks, 2009), så kom istället lärar- och skolledaryrket att upplevas som gränslöst (Bejerot m.fl., 2015).

Den andra anledningen till varför lärarprofessionen saknar en tydlig kunskapsbas kan finnas i själva vetenskapen som ligger till grund för professionen. Då läkare kan grunda sin yrkesutövning på standardiserat förfarande som bygger på forskning som blivit till riktlinjer för praxis (Bohlin & Sager, 2011), så har inte lärare samma forskningsbaserade yrkeskod att luta sig emot (Bausell, 2017; Bejerot m.fl., 2015). Det är alltså svårt att utifrån lärares kollektiva kunskap få entydiga svar om undervisningsmetoders effektivitet, deras anpassning till olika elevgrupper och de sammanhang där de är mest verkningsfulla (Nelson & Campbell, 2019). På samma sätt argumenterar Elmore (2000) för att kärnan i skolprofessionerna vilar på en otydlig vetenskaplig grund. Elmore menar att på grund av detta är det inte graden av kunskap om undervisning som leder till god undervisning, utan snarare avgörs en lärares grad av skicklighet i högre utsträckning av individuella egenskaper. I en sådan professionell struktur blir personliga egenskaper inte bara betydelsefulla utan avgörande (Colnerud, 2015). På samma sätt gäller detta även för en skolas

utvecklingslogik som ofta styrs av tillfälligheter och individuella initiativ och ambitioner, snarare än professionsbaserad reglerad kunskap (Elmore, 2000). Detta innebär att skolor gör olika beroende på vem som fattar beslut; vilket i sin tur kan vara en bidragande orsak till bristande likvärdigheten mellan skolor (Skolinspektionen, 2024; Skolverket, 2012).

En av anledningarna till den problematiska kärnan inom lärarnas kunskapsbas kan vara att utgångspunkten för vad lärarprofessionen handlar om inte är självklar och kan pendla mellan minst två perspektiv (Keddie, 1984). Det första perspektivet utgår från att betona undervisningens innehåll och ämnets uppbyggnad. Fokus på vilken kunskap eleverna ska få med sig från skolan och hur denna på bästa möjliga sätt ska läras in präglar mycket av den läroplansutredning som lades fram våren 2025 (SOU 2025:19). Men det går även att tänka sig att utgångpunkten för lärarprofessionens kunskapsbas inte är ämnesinnehåll och kurser, utan istället eleven (Colnerud & Granström, 2002). Det senare perspektivet innebär att skolans uppdrag inte slutar vid att förmedla kunskaper utan också handlar om att stödja elevens subjektifieringsprocess, det vill säga elevens utveckling som självständig och ansvarstagande individ (Biesta, 2020). På så sätt betonas skolans demokratiuppdrag och elevens socialiseringsprocess starkare. Således finns det goda skäl till att kärnan i uppdraget inte är tydligt formulerat eftersom skolans uppdrag och arbete spänner över många och stora områden.

Ytterligare en aspekt som gjort att lärarnas kunskapsplattform skiljer sig från andra professioner är kopplad till den otydliga kärna som berörts ovan, men avser mer vilken kunskap som anses ha betydelse för skolans verksamhet och utveckling. Om den enskilda eleven är utgångspunkt för utbildningen och dennes subjektifierings- och socialiseringsprocess är unik, så kan det framstå som lönlöst att göra forskning som implicerar exempelvis orsak och verkan på gruppnivå. Detta perspektiv, där skolan ses som ett öppet system där det är omöjligt att kontrollera alla faktorer som påverkar den enskilda elevens utbildning (Biesta, 2020), får till följd att kriterierna för en professionell lärare inte kan vila på sakkunskap, såsom inom andra professioner. I stället anses kriterierna för professionalitet handla om reflekterande, problemlösande och agerande (Colnerud & Granström, 2002). Resultatet av en sådan utgångspunkt blir dock att lärarprofessionen får svårt att på professionell grund hävda sin kompetens och värna kvaliteten i arbetet. Istället blir utbildningsprofessionerna beroende av politiska beslut för att få en dräglig arbetsmiljö (Bejerot m.fl.,

2015). Oavsett så finns det i framtiden goda möjligheter att bygga upp en reell professionell kunskapsbas för lärare (Bausell, 2017; Nelson & Campbell, 2019) särskilt då en sofistikerad forskningsmetodik funnits etablerad sedan länge (Stukát, 1966).

För skolledaren innebär lärarprofessionens otydliga kunskapsgrund att den enskilda skolledaren i hög utsträckning förväntas ansvara för verksamheten på egen hand. Skolinspektionen pekar på detta ansvar: ”Rektor har det direkta ansvaret för såväl kvaliteten på undervisningen som att alla elever får det stöd de behöver” (2016c, s. 11). Faktorer som emotionell stabilitet och self-efficacy kan därmed ges utrymme att få ett starkare genomslag bland just nya skolledare då de saknar den rollsäkerhet och “institutionella trygghet” som mer erfarna kollegor möjligen hinner bygga upp över tid (Prado Tuma & Spillane, 2019). I forskningen om skolledarsocialisering har denna utsatthet uppmärksammats som en nyckelfaktor bakom tidiga avhopp (Kılınç & Gümüş, 2021). På samma sätt visar det sig i studie 3 att ledarskapsdimensionen av skolledaryrket anses vara särskilt svår i relation till lärare som vill arbeta på sitt sätt (det som i studien betecknas som ”professional drift”). Inom andra professioner kan rollen som chef bli svag och otydlig då det lätt uppstår konflikter mellan chefs- och professionsperspektiv då medarbetarna har hög autonomi (Knorring, 2012). Dock är autonomins utrymme reglerat inom ramen för standardiserade kvalitetskrav (Levay & Waks, 2009). För skolledare blir chefskapet komplicerat på motsatt sätt då standardiserade kvalitetskrav inte finns formulerat. På vilka grunder kan skolledare säga att arbetet som läraren gör inte är bra nog? På vilka grunder leder och fördelar skolledaren arbetet? På vilka grunder prioriterar skolledaren målen i skolans systematiska kvalitetsarbete?

Mot denna bakgrund är det inte konstigt att nya skolledare ofta beskriver sin roll som otydlig och övermäktig. I en miljö där yrket inte vilar på en tydlig kollektiv kunskapsbas, utan genom individuellt relationskapital och organisatorisk fingertoppskänsla, ökar den psykologiska belastningen, särskilt för de som ännu inte hunnit etablera strategier för att tolka och hantera den. Inget i studiens resultat tyder på att det skulle vara bristande engagemang som utgör individfaktorerna som får skolledare att överväga att lämna sitt arbete. Mer pekar mot att mycket känslomässig börda läggs på den enskilda skolledaren som ett resultat av frånvaron av en professionell infrastruktur, vilket gör arbetet svårmanövrerat (Arvidsson m.fl., 2021; Brante, 2014; Elmore, 2000).

Den löst kopplade organisationen

Att skolor är löst kopplade organisationer har länge varit en utgångspunkt i organisations- och utbildningsforskning (Orton & Weick, 1990; Weick, 1976). I denna studie framstår denna lösa koppling som en viktig förklaringsram för att förstå varför nya skolledare upplever sitt uppdrag som splittrat, spretigt och svårmanövrerat. Det är inte bara kraven i sig som är utmanande, utan hur de är fördelade, förankrade och samordnade inom organisationen.

En löst kopplad organisation kännetecknas av att dess delar, exempelvis elevhälsa, arbetslag, ledningsfunktion och undervisning, agerar relativt oberoende av varandra eller uppvisar koordinationsutmaningar. Det skapar visserligen flexibilitet och autonomi, men det innebär också att ansvaret för samordning och riktning tenderar att landa hos den enskilda skolledaren (Bush, 2020; Pfeffer, 1978). För den erfarne ledaren kan detta vara hanterbart. För den nya skolledaren däremot, som ännu inte vet vilka delar av organisationen som hör ihop och som påverkar varandra, kan detta skapa en känsla av splittring där det upplevs som mycket svårt att prioritera och navigera i verksamheten.

Det är också i detta organisatoriska mellanrum, där beslut inte nödvändigtvis får konsekvenser eller samordnas, som den splittring många nyblivna skolledare vittnar om tar form. Den praktiska konsekvensen blir ofta en känsla av att aldrig räcka till. Att hantera elevärenden, personalfrågor, budget och skolutveckling utan att de hänger ihop på ett systematiskt sätt, och utan att det finns förutsättningar att leda arbetet som en helhet. Den typ av rollstress som detta genererar har tidigare kopplats till både utmattning och intentionen att lämna (March, 1987; Orton & Weick, 1990).

En bidragande orsak till denna organisatoriska spretighet är den höga instabiliteten i skolans beslutsstruktur. När skolledare ofta byts ut och när preferenser hos beslutsfattare varierar över tid skapas en osäkerhet i organisationens inriktning (Berg, 2003). Beslut tenderar att bli frikopplade från handling, och de som förväntas genomföra besluten får bära ansvaret utan att ges redskap eller mandat att egentligen påverka riktningen. Lösa kopplingar är alltså inte nödvändigtvis ett problem i sig, men de förutsätter andra kompensatoriska strukturer. I skolor där det saknas gemensamma forum för analys och planering, där ledningsgrupper är svagt integrerade eller där kommunikation sker ad hoc, blir organisatorisk samordning ett individuellt projekt. För nya skolledare innebär det inte bara ett tungt arbete. Det innebär

även att arbetet saknar den samordning och stabilitet som krävs för att det ska upplevas som begripligt och hållbart.

New public management och incitamentslogik

Resultaten i delstudie 3 visar att skolledarens ambition över tid eroderar. En möjlig konsekvens av ett utbildningssystem där mål- och resultatstyrning dominerar (Karlsson, 2017) är inte bara att vad som räknas som framgång förändras utan också vilka praktiker som får fäste. Skolledarna pratade om att arbeta med ”näsan åt fel håll”, det vill säga att det blev viktigare att leverera resultat och underlag uppåt i organisationen än att faktiskt fokusera på den inre verksamheten. Skolledarens roll glider därmed från att vara ledare för sin skola till att bli garant för att styrningen uppfattas som fungerande. Detta förskjuter ledarskapets tyngdpunkt från skolans inre liv till dess yttre ansvarsrelationer, en förändring som i studiens intervjuer återkommer som en källa till fragmentering med följande frustration, ambivalens och i förlängningen beslutet att lämna. New public management blir därmed inte bara en bakgrund till skolledarskapets förändring, utan en aktiv kraft som formar förutsättningarna för arbetets innehåll.

Samtidigt växer det fram ett mellanskikt av så kallade organisationsprofessionella (Hall, 2025), vars huvuduppdrag är att hantera organiseringen i sig. Kvalitetsstrateger, utvecklingsledare, samordnare och koordinatorer träder in för att bära upp styrningssystemets krav men utan att ha ansvar för skolans vardagspraktik. Alvehus och Kastberg Weichselberger (2024) beskriver detta som en mittokratisk ordning, där det formella ledarskapet töms på innehåll, medan nya roller med otydliga mandat växer i inflytande. Även om detta inte tillhörde studiens primära resultat kunde man ändå se hur denna kraft påverkat skolledarna som deltog i delstudie 3. Hälften av studiens deltagare hade gått från att vara skolledare till att bli en del av samma kommuns centrala administration. Precis på det sätt som Alvehus och Kastberg Weichselberger beskriver. Skolans incitamentslogik blir därmed påtaglig.

Den otydliga professionella strukturen (Brante, 2014; Elmore, 2000) och den lösa organisatoriska kopplingen (Weick, 1976) skapar redan från början en instabil grund för skolledarskapets praktik. Men det är först i mötet med incitamentslogiken som dessa villkor förvandlas till rörelser. I system där det är mer rationellt att lämna skolledarrollen än att försöka förändra den, uppstår inte

bara ett motivationsunderskott utan också troligtvis konkreta förflyttningsmönster. Som tidigare forskning visat, ersätts avgångar ofta genom omplaceringar snarare än nyrekrytering, vilket skapar vakanskedjor (Chase, 1991). När detta sammanfaller med styrsystem som belönar kortsiktighet snarare än långsiktig hållbarhet, undermineras inte bara den enskilda skolledaren utan hela det institutionella skolledarskapet.

Slutsatser: Vad driver omsättningen av nya skolledare i Sverige?

Denna avhandling visar att beslutet att lämna skolledarrollen varken kan förstås som ett rent individuellt val eller som en enkel konsekvens av en specifik belastning. Snarare framstår skolledaromsättning som ett fenomen format av ett samspel mellan organisatoriska-, professionella- och systemiska mekanismer. Som att skolledaromsättningen uppstår som ett resultat av konstellationer av faktorer som tillsammans bildar en tillräcklig orsak, vad som inom kausal teori benämns som INUS-villkor (Mackie, 1980): varje faktor är i sig otillräcklig men kan vara en nödvändig del av en större konfiguration. Liknande tankegångar återfinns i Rothmans kausalitetspaj (1976), där olika kombinationer av villkor samverkar till att utlösa ett visst utfall.

Resultaten tyder på att omsättningen i första hand drivs av faktorer som trycker skolledaren bort från uppdraget, så kallade push-faktorer (Semmer m.fl., 2014). Resultaten visar särskilt starka samband mellan arbetsvillkor och intentionen att lämna arbetet. Det är inte arbetsbördan i sig som är problemet, utan frånvaron av förutsättningar att bära den. När ansvar inte åtföljs av inflytande, och när engagemang möts med otydlighet snarare än stöd, uppstår ett glapp där ansvarstagande förvandlas till belastning. I detta glapp formas intentionen att lämna. Denna intention är inte en diffus känsla, utan en stabil indikator på faktisk förflyttning, vilket framgår tydligt i avhandlingens longitudinella data. Det innebär att intention kan förstås både som ett analytiskt uttryck för en ackumulerad belastning och som en praktiskt användbar varningssignal i arbetet med att främja hållbart ledarskap.

Samtidigt finns pull-faktorer som påverkar skolledares intention att söka sig bort. Dessa är mer långsiktiga och ofta förankrade i strukturella förändringar av skolans styrning och organisering. Genom den mittokratiska logiken (Alvehus & Kastberg Weichselberger, 2024) har ett mellanskikt av arbetstillfällen inom

skolan vuxit fram och som erbjuder bättre arbetsvillkor, större autonomi och mindre ansvarsutkrävande. En organisatorisk attraktivitet som inte bara skapar alternativa karriärvägar, utan också underminerar skolledarrollens innehåll. I praktiken blir skolledaren, lite hårdraget, kvar med det formella ansvaret, men utan att kunna påverka skolans riktning. När ledarskapet förlorar sin mening som förändringsverktyg och reduceras till krishantering och administration, fungerar dessa alternativa roller som pull-faktorer, inte för att de framstår som mer intressanta, utan snarare för att de innebär rimliga arbetsvillkor.

En särskilt intressant slutsats är vad som inte har visat sig påverka förflyttningen. Till skillnad från flera internationella studier (se exempelvis: Béteille m.fl., 2012; Loeb m.fl., 2010) tyder resultaten i denna avhandling på att skolors elevsammansättning inte har någon signifikant effekt på skolledares intention att lämna. Detta indikerar att i Sverige är skolledares intentioner att lämna arbetet i lägre utsträckning relaterade till yttre demografiska förutsättningar och mer till inre organisatoriska strukturer. Samtidigt framträder ett intressant mönster i att skolledare på skolor med lägre lärartäthet har lägre intentioner att lämna. Detta antyder att vissa skolor och huvudmän lyckas organisera sin verksamhet på ett sätt som ger stabilitet, tydlighet och hanterbarhet, även i miljöer som på ytan borde vara mer krävande. Därmed visar denna studie att det är den organisatoriska inramningen, snarare än elevsammansättningen, som avgör om skolledare vill stanna.

Denna situation förstärks av vakanskedjor (Chase, 1991), där varje avgång sätter igång en kedjereaktion som påverkar fler skolor än den som ursprungligen berördes. I Sverige har denna process förstärkts av en långsiktig förändring av skolhuvudmän och ökning av antalet skolledare sedan 1990-talet. En särskilt dynamisk period var 2000-talet, då antalet fristående skolor växte snabbt. Detta skapade en starkt föränderlig skolmarknad och bidrog sannolikt till en högre rörlighet bland skolledare. Den mer stabila utveckling som följde under 2010-talet, med endast marginella ökningar av antalet fristående skolor, skulle därmed också innebära en dämpande inverkan på omsättningen. Eftersom skolledarrollen är reglerad genom krav på pedagogisk insikt och statlig utbildning finns legitima incitament för huvudmän att rekrytera redan aktiva skolledare från andra skolor då en skolledar-vakans ska tillsättas. Vakanskedjan blir därmed inte en tillfällig rekryteringseffekt, utan en återkommande mekanism som över tid cementerar instabilitet i skolväsendet.

Sammantaget visar avhandlingen att skolledaromsättning i Sverige är ett systemfenomen. Push- och pull-krafter samverkar i konfigurationer där brister i arbetsmiljö, svag professionell struktur, organisatorisk fragmentering och urholkat uppdrag inte bara påverkar skolledare individuellt utan utgör ett mönster. Det innebär att åtgärder för att minska omsättningen inte kan rikta sig enbart till individen, utan måste adressera de organisatoriska och styrningsmässiga mekanismer som den möjliggörs utav.

Betydelse för policy och praktik

Avhandlingens resultat kan säga något om hur skolor och huvudmän bör arbeta med ledarskapsfrågor. För det första visar resultaten att skolledarens arbetsmiljö, snarare än skolans elevsammansättning, skolform eller huvudmannaskap, är den viktigaste faktorn bakom intentionen att lämna yrket. Det innebär att arbetsmiljöarbete för skolledare måste prioriteras och att huvudmän bör följa upp inte bara skolors resultat utan också ledarskapets villkor. Dessa kan, utifrån avhandlingens resultat, med fördel analyseras i termer av institutionella och organisatoriska ramar samt verksamhets- och ledarskapskrav på den enskilda skolan. Med tanke på intentionens koppling till faktiskt beteende finns det en fördel i att involvera skolledarna i lösningarna och lyssna på de förslag som skolledare själva framför om hur deras arbetsmiljö och hälsa kan förbättras (Persson m.fl., 2025).

Resultaten visar också att det inte räcker att fokusera på individuella egenskaper när huvudmän beaktar hållbarhet vid tillsättningen av nya skolledare. I delstudie 2 framkom att även om faktorer som emotionell stabilitet och self-efficacy spelar roll för skolledarnas intentioner att lämna, tenderar dess effekt att avta beroende på skolledarens arbetsvillkor. Därför bör insatser för att behålla skolledare i första hand rikta in sig på tydliga mandat, fungerande stödfunktioner och realistiska uppdrag. Att enbart leta efter ”rätt person för jobbet” riskerar annars att dölja den avgörande betydelsen av organisatoriska villkor för omsättningen (Yan, 2020).

Utbildningspolitiskt finns det anledning att se över introduktionen till yrket. Som framkom i delstudie 3 beskriver många skolledare den första tiden som fragmenterad och präglad av osäkerhet kring uppdraget. Det talar för att utbildningsprogram behöver utformas med fokus på progression och kunskap om praktiskt ledarskap i komplicerade organisationer med komplicerade

uppdrag. Det kan också behövas tidiga stödinsatser, exempelvis mentorskap eller kollegiala nätverk, som löper över längre tid. Utöver introduktionen till yrket kan man även se över hur fortbildning planeras, struktureras, implementeras och integreras som en del av yrket. I andra professioner finns en framarbetad struktur för hur man går från allmän kompetens till en specialistkompetens (Brante, 2014). Detta ger i sin tur tillgång till mer avancerade arbetsuppgifter och högre lön. Få eller inga av dessa i yrket integrerade och reglerade utbildnings- och specialiststrukturer återfinns inom utbildningsväsendet. Med tanke på att resultaten visar en stark koppling mellan kravbild och vilja att lämna arbetet finns det skäl att överväga hur skolledares kompetens och erfarenhet kan regleras strukturellt för att matchas med deras uppdrag.

En annan implikation gäller hur skolor kan bevara stabilitet även då skolledare slutar. Internationella studier har visat att hög skolledaromsättning påverkar skolors utvecklingsförmåga negativt (Béteille m.fl., 2012; Leithwood m.fl., 2010; Ronfeldt m.fl., 2013). Här finns möjlighet att utveckla arbetssätt som bygger upp gemensam kunskap inom organisationen. Strukturerad och specifik dokumentation, standardiserade rutiner och gemensamma system kan minska sårbarheten vid personalförändringar. Inom detta område finns också potential i att utveckla användningen av digitala verktyg och AI för att skapa bättre uppföljning, systemburen kunskap och på sikt lärande mellan skolor och huvudmän. Exempelvis kan skolans förändringshistoria och kvalitetsprocesser bli överblickbara på ett annat sätt, vilket i sin tur underlättar vid byte av skolledare. På så sätt behöver skolan inte i lika hög utsträckning starta om då skolledare byts ut. Detta möjliggör också att skolorganisationer kan spara och sprida erfarenheter, inte bara i formella system utan också i praktiskt samarbete.

Avslutningsvis bör utbildningsmyndigheter, kommuner och enskilda huvudmän uppmärksamma att hög skolledaromsättning inte bara är ett personalproblem, utan ett systemproblem. Internationell forskning har visat att omsättningen av skolledare kan ha många orsaker (Snodgrass Rangel, 2018; Yan, 2023) och denna studie visar även att orsakerna kan vara starkt knutna till den lokala kontexten. Detta gör det nödvändigt med en mer systematisk uppföljning av skolledaromsättningen, inte bara på nationell nivå utan också hos de lokala aktörerna. Kommuner och enskilda huvudmän behöver därför systematiskt analysera hur ofta skolledare byts ut, varför det sker, vilka konsekvenser det får för arbetsmiljö och skolutveckling samt vad de skolledare som lämnar väljer att

gå vidare till. Genom att synliggöra dessa mönster blir det möjligt att rikta insatser dit de behövs. Inte bara för att rekrytera nya skolledare, utan för att skapa hållbara villkor som gör att fler faktiskt stannar kvar.

Framtida forskning

Även om denna avhandling visar att skolledaromsättning ofta är ett resultat av arbetsmiljö och organisation, betyder det inte att all omsättning är negativ. Enligt OECD (2022) rör sig utvecklingen mot att fler personer byter arbete oftare och att anställningar blir kortare. Detta gäller även för ledande positioner inom offentlig sektor. Som visades i delstudie 4 kan skolledares mobilitet ta sig olika uttryck: vissa stannar, andra byter skola och en del lämnar yrket helt. Det innebär att omsättning inte är en enhetlig process, utan något som kan vara mer eller mindre funktionellt för både individ och organisation. Detta ligger i linje med internationell forskning som skiljer mellan ”functional” och ”dysfunctional” turnover (Hom m.fl., 2017). Ibland kan det till och med vara önskvärt att en skolledare lämnar, men vi behöver mer kunskap om när så är fallet och hur skolor samtidigt kan fungera väl även när ledarskapet förändras. Framtida forskning bör därför inte enbart fokusera på varför skolledare slutar eller hur skolledare kan stanna längre, utan också på vilka organisatoriska förutsättningar som gör att omsättning kan hanteras utan att skolans utveckling, kvalitet och arbetsmiljö försämras. Som nämndes i implikationerna för policy och praktik behöver skolans stabilitet bevaras även då skolledare byts ut. En viktig uppgift för forskningsfältet är därför att undersöka hur skolor och huvudmän kan bygga upp organisationer som klarar av viss rörlighet. Det handlar exempelvis om hur kvalitets- och utvecklingsprocesser ska kunna dokumenteras, hur ansvar kan delas mellan flera personer, hur kunskap bevaras inom verksamheten när personer slutar, och hur skolor kan följa upp sitt arbete på ett sätt som inte är beroende av enskilda ledare.

Det finns också behov av mer kunskap om vilka former av stöd som har betydelse för nya skolledare. Som framkom i delstudie 3 präglas den första tiden i yrket ofta av hög arbetsbelastning, fragmentering och en oklar bild av uppdraget. Delstudie 2 visade dessutom att individuella resurser inte är tillräckligt för att kompensera för svaga organisatoriska villkor. Tillsammans pekar detta på att tidiga stödinsatser blir särskilt viktiga. Forskning visar att mentorprogram och kollegiala nätverk kan fungera som buffertar mot den belastning och osäkerhet som många nya skolledare upplever (Bush, 2018;

Narayansany & Isa, 2021). Genom att erbjuda praktiska strategier och känslomässigt stöd kan introduktionsprogram bidra till att mildra känslan av ensamhet och ge verktyg för att hantera arbetsvardagens krav, samtidigt som mentorskapsprocesser kan stärka yrkesidentiteten och öka benägenheten att stanna i professionen (Çamveren m.fl., 2022). Samtidigt har skolledarutbildningar ofta kritiserats för att vara ineffektiva och otillräckliga i förhållande till yrkets praktiska utmaningar (Kerrins & Cushing, 2000; Kılınç & Gümüş, 2021; Neumerski, 2013). Framtida forskning behöver därför inte bara fastställa om introduktionsprogram och mentorskap har effekt, utan också undersöka vilket innehåll och vilken form som har bäst effekt för vilka skolledare, beroende på exempelvis skolform, tidigare erfarenheter och organisatoriska villkor. På så sätt kan vi på sikt skapa mer träffsäkra och hållbara stödstrukturer för de skolledare som är nya i yrket, men även för de mer etablerade.

Ett annat område som behöver utvecklas är forskningen om själva skolledarprofessionen. Som professionsforskningen påpekat kännetecknas etablerade professioner av en tydlig kunskapsbas, enhetliga normer och ett gemensamt yrkesspråk som ger legitimitet och gör det möjligt att avgränsa yrkesrollen (Abbott, 1991; Brante, 2014; Colnerud, 2015). För skolledaryrket saknas i dag denna stabila grund. Grundläggande begrepp som exempelvis pedagogiskt ledarskap används med olika betydelser (Svedberg, 2019), och det råder osäkerhet kring vilka uppgifter som faktiskt är centrala i skolledarens arbete. Resultaten i denna avhandling visar att otydligheten bidrar till en fragmenterad arbetssituation, vilket i sin tur ökar risken för skolledaromsättning. Framtida forskning har därför en viktig uppgift i att mejsla fram en gemensam kunskapsbas och en mer sammanhållen begreppsram för skolledarprofessionen. Det handlar inte enbart om att definiera yrkesrollen i relation till skolans uppdrag, utan också om att tydliggöra vilka ansvar och förutsättningar som är professionellt nödvändiga och vilka som inte bör ligga på skolledarens bord. En sådan teoretisk och empiriskt grundad struktur skulle stärka yrkets professionalisering och göra det möjligt att på ett mer systematiskt sätt undersöka skolledares effekter på undervisning, personal och elever, analysera konsekvenserna av skolreformer samt följa utvecklingen av skolledarskap över tid.

Slutligen behövs mer kunskap om vad som händer i skolorganisationen efter att en skolledare lämnat sin tjänst. Internationell forskning har visat att hög

omsättning kan ha negativa konsekvenser för skolors utvecklingsförmåga och elevernas resultat (Béteille m.fl., 2012; Leithwood m.fl., 2010; Ronfeldt m.fl., 2013), men i Sverige saknas longitudinella studier som följer dessa effekter över tid. Resultaten i denna avhandling säger inget om vad som händer i själva verksamheten när en skolledare försvinner. Framtida forskning bör därför rikta in sig på att systematiskt undersöka de organisatoriska konsekvenserna av ledarskapsbyten för att i grunden förstå vilka mekanismer som gör att skolledaromsättningen påverkar skolresultat. Det kan handla om att analysera hur undervisningen påverkas, hur personalens arbetsmiljö och motivation förändras och vilka effekter som uppstår för elevernas resultat och skolans långsiktiga utveckling. En sådan kunskap är central för att förstå inte bara varför skolledare lämnar, utan också vad deras frånvaro innebär för skolans förmåga att fullfölja sitt uppdrag.

Referenser

Abbott, A. (1991). The Order of Professionalization: An Empirical Analysis. *Work and Occupations*, *18*(4), 355–384. https://doi.org/10.1177/0730888491018004001

Agresti, A. (2018). *Statistical methods for the social sciences* (Fifth edition, global edition). Pearson Education, Limited.

Alvehus, J., & Kastberg Weichselberger, G. (2023, februari 4). *Varning för strategerna som slipper göra jobbet*. DN.se. https://www.dn.se/debatt/varning-for-strategerna-som-slipper-gora-jobbet/

Alvehus, J., & Kastberg Weichselberger, G. (2024). *Administration i offentlig sektor: Om expansion, elevering och mittokrati* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Arar, K. (2018). How Novice Principals Face the Challenges of Principalship in the Arab Education System in Israel. *Journal of Career Development*, *45*(6), 580–596. https://doi.org/10.1177/0894845317726392

Arensmeier, C. (2022). Three Decades of School Failure in Swedish Compulsory School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 14–27. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833235

Arvidsson, I., Leo, U., Oudin, A., Nilsson, K., Håkansson, C., Österberg, K., & Persson, R. (2021). Should I Stay or Should I Go? Associations between Occupational Factors, Signs of Exhaustion, and the Intention to Change Workplace among Swedish Principals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(10), 5376. https://doi.org/10.3390/ijerph18105376

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *10*(1), 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*(1), 389–411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bausell, R. B. (2017). *The science of the obvious: Education's repetitive search for what's already known*. Rowman & Littlefield.

Bejerot, E., Forsberg Kankkunen, T., & Hasselbladh, H. (2015). Två decennier av new public management: Arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, *21*(3), 23–41.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur.

Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: A descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, *39*(5), 577–596. https://doi.org/10.1080/00220270600880994

Berg, G. (2018). *Skolledarskap och skolans frirum* (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Berg, G. (2020). Hur kan rektor klara av korstrycket. I U. Blossing (Red.), *Rektorn i fokus* (s. 83–102). Studentlitteratur.

Berg, G. (2023). *Frirummet i praktiken: En handbok för skolutvecklare* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, *41*(4), 904–919. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.003

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89–104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Björk, L., Bejerot, E., Jacobshagen, N., & Härenstam, A. (2013). I shouldn't have to do this: Illegitimate tasks as a stressor in relation to organizational control and resource deficits. *Work & Stress*, *27*(3), 262–277. https://doi.org/10.1080/02678373.2013.818291

Bohlin, I., & Sager, M. (2011). *Evidensens många ansikten: Evidensbaserad praktik i praktiken*. Arkiv.

Bothma, C. F. C., & Roodt, G. (2013). The validation of the turnover intention scale. *SA Journal of Human Resource Management*, *11*(1). https://doi.org/10.4102/sajhrm.v11i1.507

Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället* (1. uppl). Liber.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Thematic analysis. I H. Cooper, M. N. Coutanche, L. M. McMullen, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (Vol. 2) (2nd ed.).* (s. 65–81). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000319-004

Bryman, A. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (Fjärde upplagan). Liber.

Bunar, N., & Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, *11*(1), 34–51. https://doi.org/10.1177/1745499916631064

Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S., & Ikemoto, G. S. (2012). *First-Year Principals in Urban School Districts: How Actions and Working Conditions Relate to Outcomes*. 75.

Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, *32*(2), 66–71. https://doi.org/10.1177/0892020618761805

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management.* (5:e uppl.). SAGE Publications Ltd.

Bush, T., & Oduro, G. K. T. (2006). New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, *44*(4), 359–375. https://doi.org/10.1108/09578230610676587

Byrne, Z. S. (2005). Fairness Reduces the Negative Effects of Organizational Politics on Turnover Intentions, Citizenship Behavior and Job Performance. *Journal of Business and Psychology*, *20*(2), 175–200. https://doi.org/10.1007/s10869-005-8258-0

Böhlmark, A., Holmlund, H., & Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, *29*(4), 1155–1190. https://doi.org/10.1007/s00148-016-0595-y

Çamveren, H., Kocaman, G., & Vatan, F. (2022). The effects of a preceptorship program on newcomer nurses' turnover intention, commitment and job satisfaction: Quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*, *63*, 103358. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103358

Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (Red.). (2012). *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203136553

Chase, I. D. (1991). Vacancy Chains. *Annual Review of Sociology*, *17*(1), 133–154. https://doi.org/10.1146/annurev.so.17.080191.001025

Choi, Y., & Park, N. K. (2020). Examining the pull, the push, and their simultaneous effects on managerial turnover. *Management Decision*, *58*(12), 2639–2654. https://doi.org/10.1108/MD-06-2019-0822

Christie, N. (2020). *If schools didn't exist: A study in the sociology of schools* (L. Cone & J. Wiewiura, Övers.). The MIT Press.

Claxton, G. (2013). *What''s the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld Publications.

Colnerud, G. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (4., rev.uppdaterade uppl). Liber.

Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (Ny, rev.uppdaterad utg.). HLS förl.

Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, *44*(4), 310–325. https://doi.org/10.1108/09578230610674930

Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299

Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals ' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, *30*(1), 115–128. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162

Davis, B. W., & Bowers, A. J. (2019). Examining the Career Pathways of Educators With Superintendent Certification. *Educational Administration Quarterly*, *55*(1), 3–41. https://doi.org/10.1177/0013161X18785872

Dellve, L. (2006). *Hållbart ledarskap i sjukvården: Utveckling av ledarskap och stödstrukturer ur individ- och organisationsperspektiv*. Ewa Wikström.

DeMatthews, D. E., Knight, D. S., & Shin, J. (2022). The Principal-Teacher Churn: Understanding the Relationship Between Leadership Turnover and Teacher Attrition. *Educational Administration Quarterly*, *58*(1), 76–109. https://doi.org/10.1177/0013161X211051974

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The Mini-IPIP Scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five Factors of Personality. *Psychological Assessment*, *18*(2), 192–203. https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192

Du Plooy, J., & Roodt, G. (2010). Work engagement, burnout and related constructs as predictors of turnover intentions. *SA journal of Industrial Psychology*, *36*(1), 1–13.

Ekholm, M. (2015). *Skolledarutbildningen: Fyrtio års tillbakablickande*. Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.

Elmore, R. R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Albert Shanker Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf

Elsby, M. W. L., Michaels, R., & Ratner, D. (2020). *Vacancy Chains* (Working paper (Federal Reserve Bank of Philadelphia) Nos. 20–28. https://doi.org/10.21799/frbp.wp.2020.28

Enkvist, I., Henrekson, M., Ingvar, M., & Wållgren, I. (2018). Inledning och problemformulering [Elektronisk resurs]. I M. Henrekson (Red.), *Kunskapssynen och pedagogiken: Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Dialogos Förlag.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education*, *14*(4), 575–600. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9160-4

Folkhälsomyndigheten. (2023). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/22—Nationella Resultat*.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (Second edition). Jossey-Bass.

Föräldranätverket Rätten till Utbildning. (2023). *Antalet hemmasittare har ökat lavinartat från 8 500 elever till 17 000 elever på fyra år* [Pressmeddelande]. Föräldranätverket Rätten till Utbildning. https://www.rattentillutbildning.se/

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibañez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., & Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, *25*(3), 289–302. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.01.008

Gerlee, P., & Lundh, T. (2012). *Vetenskapliga modeller: Svarta lådor, röda atomer och vita lögner* (1. uppl). Studentlitteratur.

Glassman, R. B. (1973). Persistence and loose coupling in living systems. *Behavioral Science*, *18*(2), 83–98. https://doi.org/10.1002/bs.3830180202

Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. *New York: The Wallace Foundation*, 136.

Hall, P. (2025). *Varför ökar den offentliga byråkratin i Sverige?* Kriterium. https://doi.org/10.60156/kriterium.65

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed Leadership for Sustainable Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, *16*(5), 550–565. https://doi.org/10.1177/105268460601600507

Hart, A. W. (Red.). (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. State University of New York Press.

Hassan, H., Asad, S., & Hoshino, Y. (2016). Determinants of Leadership Style in Big Five Personality Dimensions. *Universal Journal of Management*, *4*(4), 161–179. https://doi.org/10.13189/ujm.2016.040402

Hautala, T., Helander, J., & Korhonen, V. (2018). Loose and tight coupling in educational organizations – an integrative literature review. *Journal of Educational Administration*, *56*(2). https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0027

Helldahl, P. (2008). *Hopp-Jerkas återkomst? Synen på arbetskraftens rörlighet från 1940-talet till idag*. Mälardalens högskola.

Hendrix, H., Robbins, T., Miller, J., & Summers, P. (1998). Effects of Procedural and Distributive Justice on Factors Predictive of Turnover. *Journal of Social Behavior & Personality*, *13*(4).

Hernán, M. A., Hernández-Díaz, S., & work(s):, J. M. R. R. (2004). A Structural Approach to Selection Bias. *Epidemiology*, *15*(5), 615–625.

Holliday, A. (2016). *Doing & writing qualitative research*. Publisher: SAGE Publications ltd.

Hom, P. W., Lee, T. W., Shaw, J. D., & Hausknecht, J. P. (2017). One hundred years of employee turnover theory and research. *Journal of Applied Psychology*, *102*(3), 530–545. https://doi.org/10.1037/apl0000103

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill Education. https://books.google.se/books?id=xbV2pwAACAAJ

Hultén, E. L. (2021). *Vad ska vi med skolan till? Utbildning för en värld i förändring* (Första utgåvan). Bokförlaget Korpen.

Håkansson, C., Leo, U., Oudin, A., Arvidsson, I., Nilsson, K., Österberg, K., & Persson, R. (2021). Organizational and social work environment factors, occupational balance and no or negligible stress symptoms among Swedish principals – a cross-sectional study. *BMC Public Health*, *21*(1), 800. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10809-6

Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(5), 568–583. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502

James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2021). *An introduction to statistical learning: With applications in R* (Second edition). Springer.

Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2012). NEW PUBLIC MANAGEMENT IN PUBLIC EDUCATION: A CATALYST FOR THE PROFESSIONALIZATION OF SWEDISH SCHOOL PRINCIPALS. *Public Administration*, *90*(2), 429–444. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x

Jarl, M., & Pierre, J. (2024). *Skolan som politisk organisation* (Fjärde upplagan). Gleerups.

Jaros, S. J., Jermier, J. M., Koehler, J. W., & Sincich, T. (1993). EFFECTS OF CONTINUANCE, AFFECTIVE, AND MORAL COMMITMENT ON THE WITHDRAWAL PROCESS: AN EVALUATION OF EIGHT STRUCTURAL EQUATION MODELS. *Academy of Management Journal*, *36*(5), 951–995. https://doi.org/10.2307/256642

Jerdborg, S. (2024a). Approaching principalship in Sweden: Novice principals' recollections of their career trajectories. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241269408. https://doi.org/10.1177/17411432241269408

Jerdborg, S. (2024b). Structure, agency and change: Early careers of novice principals in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *10*(1), 27–41. https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2304680

Karlsson, T. S. (2017). *New Public Management: Ett nyliberalt 90-talsfenomen?* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Keddie, N. (1984). Classroom knowledge. I A. Hargreaves & P. Woods (Red.), *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching*. Open university press.

Kerrins, J. A., & Cushing, K. S. (2000). Taking a Second Look: Expert and Novice Differences when Observing the Same Classroom Teaching Segment a Second Time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *14*(1), 5–24. https://doi.org/10.1023/A:1008152928725

Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(1), 54–75. https://doi.org/10.1177/1741143219898483

Knorring, M. von. (2012). *The manager role in relation to the medical profession* [Elektronisk resurs]. Karolinska institutet.

Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire—A tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, *31*(6), 438–449. https://doi.org/10.5271/sjweh.948

Kuper, H. (2003). Job strain, job demands, decision latitude, and risk of coronary heart disease within the Whitehall II study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, *57*(2), 147–153. https://doi.org/10.1136/jech.57.2.147

Landahl, J., Sjögren, D., & Westberg, J. (2021). *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsformer och skoldebatter*. Nordic Academic Press.

Larsson, D., Stattin, M., & Brydsten, A. (2024). *Pensionspreferenser och arbetsförhållanden: Offentliganställdas inställning till sin egen pensionsålder* (No. 2024:1; Rapportserie om ett hållbart och förlängt arbetsliv). Umeå Universitet.

Larsson, E., & Westberg, J. (2019). *Utbildningshistoria: En introduktion* (Tredje upplagan). Studentlitteratur.

Larsson, M. (2021). Rektor, profession och autonomi. I *Att jobba som rektor: Om rektorer som professionella yrkesutövare* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Lee, T., & Mowday, R. T. (1987). Voluntarily Leaving an Organization: An Empirical Investigation of Steers and Mowday's Model of Turnover. *The Academy of Management Journal*, *30*(4), 721–743. https://doi.org/10.2307/256157

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, *46*(5), 671–706. https://doi.org/10.1177/0013161X10377347

Levay, C., & Waks, C. (2009). Professions and the Pursuit of Transparency in Healthcare: Two Cases of Soft Autonomy. *Organization Studies*, *30*(5), 509–527. https://doi.org/10.1177/0170840609104396

Liedman, S.-E. (2011). *Hets!: En bok om skolan*. Bonnier Stockholm.

Loder, T. L., & Spillane, J. P. (2005). Is a principal still a teacher?: US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership & Management*, *25*(3), 263–279. https://doi.org/10.1080/13634230500116348

Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal Preferences and the Uneven Distribution of Principals Across Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *32*(2), 205–229. https://doi.org/10.3102/0162373710369833

Ludvigsson, J. F., Svedberg, P., Olén, O., Bruze, G., & Neovius, M. (2019). The longitudinal integrated database for health insurance and labour market studies (LISA) and its use in medical research. *European Journal of Epidemiology*, *34*(4), 423–437. https://doi.org/10.1007/s10654-019-00511-8

Lukes, S. (with British Sociological Association). (2005). *Power: A radical view* (2nd ed). Palgrave Macmillan.

Mackie, J. L. (1980). *The cement of the universe: A study of causation* (Repr). Clarendon Pr.

March, J. G. (1987). Ambiguity and accounting: The elusive link between information and decision making. *Accounting, Organizations and Society*, *12*(2), 153–168. https://doi.org/10.1016/0361-3682(87)90004-3

March, J. G., & Simon, H. (1958). *Organizations*. Wiley.

Marzocchi, I., Nielsen, K., Di Tecco, C., Vignoli, M., Ghelli, M., Ronchetti, M., & Iavicoli, S. (2024). Job demands and resources and their association with employee well-being in the European healthcare sector: A systematic review and meta-analysis of prospective research. *Work & Stress*, *38*(3), 293–320. https://doi.org/10.1080/02678373.2024.2308812

Merchant, B., Ärlestig, H., Garza, E., Johansson, O., Murakami-Ramalho, E., & Törnsén, M. (2012). Successful school leadership in Sweden and the US: Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management*, *26*(5), 428–441. https://doi.org/10.1108/09513541211240228

Mitani, H. (2019). Principal Turnover under No Child Left behind Accountability Pressure. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *121*(2), 1–44. https://doi.org/10.1177/016146811912100203

Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, *62*(2), 237–240. https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.2.237

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas ? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(2), 149–175. https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433

Muliawan, A. D., Green, P. F., & Robb, D. A. (2009). The turnover intentions of information systems auditors. *International Journal of Accounting Information Systems*, *10*(3), 117–136. https://doi.org/10.1016/j.accinf.2009.03.001

Mushaandja, J. (2013). Major Challenges Facing Teacher Counselors in Schools in Namibia. *Education Journal*, *2*(3), 77. https://doi.org/10.11648/j.edu.20130203.13

Myung, J., Loeb, S., & Horng, E. (2011). Tapping the Principal Pipeline: Identifying Talent for Future School Leadership in the Absence of Formal Succession Management Programs. *Educational Administration Quarterly*, *47*(5), 695–727. https://doi.org/10.1177/0013161X11406112

Narayansany, K., & Isa, R. (2021). The Relationships between Onboarding Program and Newcomers' Turnover Intention: The Role of Organizational Identification as Mediator. *Jurnal Pengurusan*, *63*, 3–17.

Nelson, J., & Campbell, C. (2019). Using evidence in education. I A. Boaz, H. Davies, A. Fraser, & S. Nutley (Red.), *What works now? Evidence-informed policy and practice* (s. 131–149). Policy press.

Neumerski, C. M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, *49*(2), 310–347. https://doi.org/10.1177/0013161X12456700

Ngo-Henha, P. E. (2018). *A Review Of Existing Turnover Intention Theories*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.1316263

Norberg, K. (2019). The Swedish national principal training programme: A programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, *51*(1), 5–14. https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513912

Northfield, S. (2013). The novice principal: Change and challenges. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *142*.

OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2022). *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*. OECD. https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en

Oftedal Telhaug, A., Asbjørn Mediås, O., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(3), 245–283. https://doi.org/10.1080/00313830600743274

Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, *15*(2), 129–151. https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, *15*(2), 203. https://doi.org/10.2307/258154

Parker, S. K., Morgeson, F. P., & Johns, G. (2017). One hundred years of work design research: Looking back and looking forward. *Journal of Applied Psychology*, *102*(3), 403–420. https://doi.org/10.1037/apl0000106

Persson, R., Leo, U., Arvidsson, I., Nilsson, K., Österberg, K., & Håkansson, C. (2025). School principals' proposals for preventive actions to improve mental health. *Archives of Public Health*, *83*(1), 19. https://doi.org/10.1186/s13690-024-01481-4

Persson, R., Leo, U., Arvidsson, I., Håkansson, C., Nilsson, K., & Österberg, K. (2021). Prevalence of exhaustion symptoms and associations with school level, length of work experience and gender: A nationwide cross-sectional study of Swedish principals. *BMC Public Health*, *21*(1), 331. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10317-7

Pfeffer, J. (1978). The micropolitics of organizations. I W. Meyer (Red.), *Environments and organizations* (s. 29–50). Jossey-Bass.

Pletzer, J. L., Breevaart, K., & Bakker, A. B. (2024). Constructive and destructive leadership in job demands-resources theory: A meta-analytic test of the motivational and health-impairment pathways. *Organizational Psychology Review*, *14*(1), 131–165. https://doi.org/10.1177/20413866231197519

Pousette, A., Jacobsson, C., Thylefors, I., & Hwang, C. P. (2003). The role of feedback in Swedish human service organizations. *Community, Work & Family*, *6*(3), 245–268. https://doi.org/10.1080/1366880032000143447

Prado Tuma, A., & Spillane, J. P. (2019). Novice School Principals Constructing Their Role Vis-À-Vis External Stakeholders: (Not) Attempting to Be "All Things to All People". *Educational Administration Quarterly*, *55*(5), 812–840. https://doi.org/10.1177/0013161X18822101

Prop. 1962:54. *Angående reformering av den obligatoriska skolan*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-

lagar/dokument/proposition/kungl-majts-proposition-nr-5k-ar-1962_en3054b1/

Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/en-ny-laroplan-for-grundskolan-och-ett-nytt_gg03220/

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 197–230. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450

Riley, P. (2014). *The Australian Principal Occupational Health, Safety & Well-Being Survey: 2011-2014 Data*. ACU. http://hdl.voced.edu.au/10707/343500

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, *50*(1), 4–36. https://doi.org/10.3102/0002831212463813

Rothman, K. J. (1976). CAUSES. *American Journal of Epidemiology*, *104*(6), 587–592. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112335

Rothstein, B. (2023). *Grundbulten: Tillit och Visionen om en Liberal Socialism*. Fri Tanke.

SCB. (2021). *Arbetsmiljö 1980-2020.* (No. 2021:3; Levnadsförhållanden). www.scb.se/ulf

SCB. (2025). *Utdrag ur statistikdatabasen [egen sammanställning]* [Dataset]. https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__UF__UF0550__UF0550B/HistoriskTab15/

Schat, A. C. H., & Kevin Kelloway, E. (2005). Workplace Aggression. I J. Barling, E. Kelloway, & M. Frone, *Handbook of Work Stress* (s. 189–218). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412975995.n8

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. I G. F. Bauer & O. Hämmig, *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (s. 43–68). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, *361*. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235

Scherp, H.-Å. (2020). Hur kan rektor organisera för lärandebaserad skolutveckling. I U. Blossing (Red.), *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg* (Andra upplagan, s. 163–190). Studentlitteratur.

Semmer, N. K., Elfering, A., Baillod, J., Berset, M., & Beehr, T. A. (2014). Push and Pull Motivations for Quitting: A Three-Wave Investigation of Predictors and Consequences of Turnover. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, *58*(4), 173–185. https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000167

SFS 2010:800. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, *1*(1), 27–41. https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27

Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: Relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, *23*(5), 1343–1366. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09585-9

Skagert, K., Dellve, L., Eklöf, M., Pousette, A., & Ahlborg, G. (2008). Leaders' strategies for dealing with own and their subordinates' stress in public

human service organisations. *Applied Ergonomics*, *39*(6), 803–811. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2007.10.006

Skolinspektionen. (2016a). *Omfattande frånvaro: En granskning av skolors arbete med omfattandefrånvaro* (Kvalitetsgranskning 2016 No. Diarienummer: 40-2015:2855).

Skolinspektionen. (2016b). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor* (Kvalitetsgranskning 2016 No. Diarienummer: 40-2015:2855).

Skolinspektionen. (2016c). *Ökat fokus på skolor med större utmaningar* (Regeringsrapport No. Diarienummer: 01-2015:6905).

Skolinspektionen. (2019). *Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten* (Nos. 400-2018:7409).

Skolinspektionen. (2024). *Likvärdig bedömning och betygssättning* (Redovisning av regeringsuppdrag U2021/04942 No. 2024:2).

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid* (No. 374).

Skolverket. (2020). *Omsättning bland rektorer i grund- och gymnasieskolan* (No. Dnr 5.1.1–2019:1485).

Skolverket. (2023). *Slutbetyg i grundskolan Våren 2023*. Skolverket. www.skolverket.se/publikationer

Skolverket. (2024a). *Attityder till skolan 2024 Delrapport 4: Trygghet, bemötande och mobbning* (No. 2025:15).

Skolverket. (2024b). *Rektorsomsättning – en utmaning på många grundskolor* (Skolverkets aktuella analyser No. 2024:1). https://www.skolverket.se/getFile?file=12319

Skolverket. (2025a). *Grundskolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar* (No. 2025:1). Skolverket.

Skolverket. (2025b). *Rektorsomsättning i grundskolan och gymnasieskolan* (text No. 2025:185). https://www.skolverket.se/system/ladda-ned-publikation

Skolverket. (2025c). *Utdrag ur statistikdatabasen [egen sammanställning]* [Dataset]. https://www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar/statistik-om-forskola-och-skola/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Personal&lasar=2024/25&verkform=Grundskola%20och%20sameskola

Snodgrass Rangel, V. (2018). A Review of the Literature on Principal Turnover. *Review of Educational Research*, *88*(1), 87–124. https://doi.org/10.3102/0034654317743197

SOM-institutet. (2024). *Svenska förtroendetrender 1986-2023*. SOM-institutet.

Sonnentag, S., Venz, L., & Casper, A. (2017). Advances in recovery research: What have we learned? What should be done next? *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 365–380. https://doi.org/10.1037/ocp0000079

SOU 1959:35. *1957 Års Skolberedning: Flyttning, kvarsittning och utkuggning i högre skolor i relation till folkskolans betygsättning*. https://lagen.nu/sou/1959:35?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. https://weburn.kb.se/metadata/742/SOU_7257742.htm

SOU 2004:116. *Skolans ledningsstruktur—Om styrning och ledning i skolan*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2004/11/sou-2004116/

SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera – om kommunalisering*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2014/02/sou-20145/

SOU 2015:22. *Rektorn och styrkedjan*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2015/03/sou-201522/

SOU 2025:19. *Kunskap för alla: Nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/

Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, *50*(3), 431–465. https://doi.org/10.1177/0013161X13505290

Spillane, J. P., & Lowenhaupt, R. (2019). *Navigating the principalship: Key insights for new and aspiring school leaders*. ASCD.

Steel, R. P., & Lounsbury, J. W. (2009). Turnover process models: Review and synthesis of a conceptual literature. *Human Resource Management Review*, *19*(4), 271–282. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.04.002

Steensma, H., Breukelen, W. V., & Sturm, M. (2003). STUDYING EMPLOYEE TURNOVER BY SPLITTING UP THE USUAL COMPARISON GROUP. *Journal of Individual Employment Rights*, *11*(3), 211–227. https://doi.org/10.2190/46U9-T06L-8M32-PEFM

Steers, R. M., & Mowday, R. T. (1981). Employee turnover and postdecision accommodation processes. I L. T. Cummings & R. M. Staw (Red.), *Research in Organizational Behavior* (s. 235–282). CT: JAI Press.

Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership Content Knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *25*(4), 423–448. https://doi.org/10.3102/01623737025004423

Strömberg, I. (2025). *Uppbrott, avbrott, omstart: En etnografisk studie av disruptivitet i en svensk grundskola*. Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.

Strömner, T. (1974). *Permanent skolkris*. Codex.

Stukát, K. G. (1966). *Pedagogisk forskningsmetodik*. Almqvist & Wiksell. https://books.google.se/books?id=MShLAAAAIAAJ

Sugrue, C. (2015). *Unmasking School Leadership: A Longitudinal Life History of School Leaders*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9433-6

Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: Om skolledarskapets gestaltning*. HLS.

Svedberg, L. (2019). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning: Teori och praktik (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Sveriges Kommuner och Regioner. (2024). *Kommungruppsindelning*. https://skr.se/en/skr/tjanster/kommunerochregioner/faktakommunerochregioner/kommungruppsindelning.2051.html

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (Sixth edition, Pearson new international edition). Pearson.

Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). JOB SATISFACTION, ORGANIZATIONAL COMMITMENT, TURNOVER INTENTION, AND TURNOVER: PATH ANALYSES BASED ON META-ANALYTIC FINDINGS. *Personnel Psychology*, *46*(2), 259–293. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x

Theorell, T., Karasek, R. A., & Eneroth, P. (1990). Job strain variations in relation to plasma testosterone fluctuations in working men - a longitudinal study. *Journal of Internal Medicine*, *227*(1), 31–36. https://doi.org/10.1111/j.1365-2796.1990.tb00115.x

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, *42*(5), 573–585. https://doi.org/10.1108/09578230410554070

Udechukwu, I. I., & Mujtaba, B. G. (2007). Determining the Probability That an Employee Will Stay or Leave the Organization: A Mathematical and Theoretical Model for Organizations. *Human Resource Development Review*, *6*(2), 164–184. https://doi.org/10.1177/1534484307300239

Ullman, A. (1997). *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare*. HLS.

Van Der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control (-Support) Model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress*, *13*(2), 87–114. https://doi.org/10.1080/026783799296084

Van Der Wel, K. A., Östergren, O., Lundberg, O., Korhonen, K., Martikainen, P., Andersen, A.-M. N., & Urhoj, S. K. (2019). A gold mine, but still no Klondike: Nordic register data in health inequalities research. *Scandinavian Journal of Public Health*, *47*(6), 618–630. https://doi.org/10.1177/1403494819858046

Verbeek, M., & Nijman, T. (1996). Incomplete Panels and Selection Bias. I L. Mátyás & P. Sevestre (Red.), *The Econometrics of Panel Data* (Vol. 33, s. 449–490). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-0137-7_18

Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: Balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, *44*(4), 297–309. https://doi.org/10.1108/09578230610674921

Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2022). Time Demands and Emotionally Draining Situations Amid Work Intensification of School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X2211328. https://doi.org/10.1177/0013161X221132837

Wang, W.-L., Lee, H.-L., & Fetzer, S. J. (2006). Challenges and Strategies of Instrument Translation. *Western Journal of Nursing Research*, *28*(3), 310–321. https://doi.org/10.1177/0193945905284712

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*(1), 1. https://doi.org/10.2307/2391875

Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the “hot seat”: New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, *44*(4), 326–340. https://doi.org/10.1108/09578230610674949

Weindling, D., & Earley, P. (1987). The first years of headship -- towards better practice. *Educational Research*, *29*(3), 202–212. https://doi.org/10.1080/0013188870290306

White, H. C. (1970). Matching, Vacancies, and Mobility. *Journal of Political Economy*, *78*(1), 97–105. https://doi.org/10.1086/259604

Wällstedt, N., & Almqvist, R. (2017). Budgeting and the construction of entities: Struggles to negotiate change in Swedish municipalities. *Public Management Review*, *19*(7), 1022–1045. https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1243815

Yan, R. (2020). The Influence of Working Conditions on Principal Turnover in K-12 Public Schools. *Educational Administration Quarterly*, *56*(1), 89–122. https://doi.org/10.1177/0013161X19840391

Yan, R. (2023). An overview of literature on factors that influence principal turnover. I International Encyclopedia of Education(Fourth Edition) (s. 445–452). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05056-9

Åkesson, E. (2024). *Resultatansvar för likvärdighet: En läroplansteoretisk studie av systematiskt kvalitetsarbete och rektorers sensemaking*. Linnaeus University Press.

Ärlestig, H., & Johansson, O. (2020). Sweden: High Policy Ambitions with Soft Accountability. I H. Ärlestig & O. Johansson (Red.), *Educational Authorities and the Schools* (Vol. 13, s. 93–108). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_6

Ärlestig, H., & Leo, U. (2023). Sweden – Good Will on All Governance Levels Is Not Enough to Create Sustainable Improvement. I A. E. Gunnulfsen, H. Ärlestig, & M. Storgaard (Red.), *Education and Democracy in the Nordic Countries* (Vol. 21, s. 75–87). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33195-4_6