

Torbjörn Sandén

Lust att leda i lust och leda

Om rektorers arbete under en tid av förändring





Torbjörn Sandén

Född i Sundom 1958

Studentexamen, Vasa Övningsskola, 1978

Lärarytelse vid Åbo Akademi

PeK 1983

PeM 2005

Författaren har arbetat som lärare
och rektor vid Gerby skola i Vasa och
är idag verksam som planerare och rektorsutbildare
vid Fortbildningscentralen vid Åbo Akademi, Vasa

Pärbild: Asta Stenlund

Pärm: Tove Ahlbäck

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FIN-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

LUST ATT LEDA I LUST OCH LEDA

Lust att leda i lust och leda

Om rektorers arbete under en tid av
förändring

Torbjörn Sandén

ÅBO 2007

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Sandén, Torbjörn

Lust att leda i lust och leda : om rektorers
arbete under en tid av förändring / Torbjörn
Sandén. – Åbo : Åbo Akademis förlag, 2007.
Diss.: Åbo Akademi. – Summary.
ISBN 978-951-765-388-6

ISBN 978-951-765-388-6
ISBN 978-951-765-389-3 (digital)
Oy Arkmedia Ab
Vasa 2007

Abstrakt

Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete under en tid av förändring

Utmaningarna i rektorns arbete är frekvent rapporterade och väldokumenterade. Forskningsresultat visar på svårigheter i att förverkliga de förväntningar som riktas mot rektor. Nyare finsk forskning pekar i liknande riktning. En ständig ström av reformer har utökat rektorns administrativa uppgifter, samtidigt som pressen på ett pedagogiskt ledarskap är hög. Många rektorer känner sig överbelastade och funderar på att frivilligt avgå.

Denna avhandling undersöker lusten och ledan i rektorns arbete. Det övergripande syftet är att granska de faktorer och omständigheter som ökar och minskar rektorns motivation att leda och utveckla skolan. Rektorns ledarskap ses som en följd av sociala interaktioner där rektorns arbete konstrueras och rekonstrueras i ett spänningsfält mellan tre olika arenor, en individuell, en professionell och en interaktiv arena. Den individuella arenan och förståelsen för rektorns motivation är placerad i fokus.

Den teoretiska förståelsegrunden baseras på metaanalyser av arbetsmotivation (Latham & Ernst, 2006; Latham & Budworth, 2006), Banduras socialkognitiva teori om själv effektivitet (1986, 1997) och som en del därav attributionsteorin och uppfattningar om inre och yttre kontroll (Rotter, 1966; Weiner, 1986).

Studiens empiriska bas utgörs av en enkätundersökning med öppna frågor riktade till rektorer ($n=79$) i grundskolan och gymnasiet i Svenskfinland. Genom en kvalitativ procedur av analyser och tolkning som kan karaktäriseras som en dialektisk interaktion mellan delar och helheter, analys och tolkning, förförståelse och fördjupad förståelse, är avsikten att trovärdigt presentera och formulera skeenden som påverkar lusten och ledan i rektorns arbete.

Resultaten, i korthet, visar att resultatförväntningar, framgång och framgångs-upplevelser, arbetets karaktär, arbetsmiljö, utbildning och fortbildning, kollegialitet, upplevelse av rättvisa, legalitet och legitimitet och tidsfaktorn är viktiga determinanter för förståelsen av rektorns arbetsmotivation. Resultaten visar också att föreställningar om den egna själv effektiviteten är ett användbart redskap när rektorns motivation skall tolkas och förstås. Resultaten indikerar ytterligare att motivation uppfattas individuellt. Karaktäristik för fyra rektorer presenteras, den framåtsträvande, den solidariske, den beräknande och den ofrivillige rektorn.

Det motstridiga förhållandet mellan omständigheter som ökar och minskar motivationen, tidsfaktorn, rationalitet och irrationalitet i ledarskapet diskuteras mer detaljerat.

Sökord: rektorer, ledarskap, motivation, själv effektivitet, inre och yttre kontroll

Abstract

Desire and Disillusion in School Leadership. Head teachers and their work at a time of change

The challenges of leadership are extensively documented and widely reported. A considerable amount of evidence stresses the difficulties in attempting to fulfil the role of head teacher. Recent Finnish research points to similar findings. Structural changes due to extensive reforms have increased administrative duties in spite of growing pressure for quality pedagogical leadership. Many head teachers feel overworked and plan to leave their posts voluntarily.

This thesis examines desire and disillusion in the professional role of a head teacher. The overall aim of the study is to capture the determinants and circumstances that increase and decrease a head teacher's incentive to lead and produce desired results. The approaches adopted for understanding the work of head teachers are based on a constructivist framework. Leadership is perceived to be constructed and reconstructed at the intersection of three different arenas: the individual, the professional and the interactive. The individual arena and understanding of the head teacher's motivation are scrutinized.

The theoretical framework of the study is derived from a meta-analysis of work motivation (Latham & Ernst, 2006; Latham & Budworth, 2006), Bandura's social cognitive theory and the theory of self-efficacy beliefs (1986, 1997), attribution theory and locus of control (Rotter, 1966; Weiner, 1986).

The empirical basis of the study is an open-style questionnaire distributed to head teachers ($n=79$) in compulsory and upper secondary Swedish-speaking schools in Finland. By a qualitative procedure of analysis and interpretation, which can be characterized as a dialectic interaction between part and whole, analysis and interpretation, pre-understanding and deeper understanding, this study aims to present and formulate a reliable construction of desire and disillusion in the context of the head teacher.

The findings, in short, reveal that result expectation, success and mastery experiences, job characteristics, working environment, education and continuing education, collegiality with other head teachers, perceptions of fairness, legitimacy and legality and time are important determinants for understanding a head teacher's motivation. The emerging results support the view that self-efficacy is a useful tool for understanding leadership. The results also indicate that motivation is individually perceived. Four types of head teacher are presented and characterized: the go-ahead, the loyal, the calculating and the involuntary. The contradictory relationship between increasing and decreasing determinants, time, rational and irrational aspects in leadership are all discussed in greater detail.

Keywords: head teachers, leadership, motivation, self-efficacy, locus of control

Förord

Ibland blir saker och ting inte riktigt som man tänkt sig. Den ursprungliga idén om ett mellanår i mitt rektorsarbete, ett kortare avbrott i vardagen och kanske lite studier, förvandlades oväntat till en omtumlande kunskapsresa – en resa som helt uppslukat mig i flera år. Möjligheten till forskning i den praktik som varit min egen under sexton år har i mitt fall inneburit nya insikter, vidgade perspektiv och en rad av personligt givande möten. Jag är tacksam över att det blev som det blev.

Avhandlingen rör rektorers arbete i grundskolan och gymnasiet. Jag vill därför tacka alla de rektorer som välvilligt ställt upp och bidragit med sin tid och erfarenhet och som därmed gjort studien möjlig. Min förhoppning är att avhandlingens skall underlätta förståelsen av rektorns arbete närhelst frågor om skolutveckling och ledarskap förs på tal.

Ett varmt och uppriktigt tack vill jag rikta till min huvudhandledare och vägvisare professor Sven-Erik Hansén som under hela processens gång förmedlat hopp och med värme bidragit med kloka och genomtänkta synpunkter. I detta tack vill jag även inkludera professor emeritus Rainer Nyberg som med glädje gett av sin tid, pekat på möjligheter och engagerat följt min skrivprocess. Att kommentarerna från mina två erfarna och kunniga förhandsgranskare professor emeritus Pertti Kansanen och professor Gunnar Berg tvingade fram skärpningar i mina tankeämnen behöver knappast påpekas.

I olika typer av kontakter, samtal och diskussioner har jag fått värdefulla idéer som höjt kvaliteten i mitt framväxande manuskript. När jag i början, ibland kanske lite tafatt, försökte gestalta mitt arbete fick jag konstruktiva kommentarer av bland andra professor Jon A. Andersson och professor Pekka Ruohotie. Professor Antony J. Guarino, professor Megan Tschannen-Moran och filosofie doktor Roy Wade Smith har alla gett mig betydelsefulla synpunkter på fenomen som motivation, själveffektivitet och ledarskap. Av universitetslektor Gunilla Eklund-Myrskog och doktorsassistent Petri Salo har jag fått flera kreativa metodiska råd. Rektorerna Frey Österberg, Ari-Pekka Toivari och Thomas Öhman har alla kommenterat mina resultatanalyser och tolkningar. Avhandlingens slutgiltiga utformning har avsevärt förbättrats tack vare språkgranskare Barbro Wiiks skärpta blick och webb-redigerare Tarja Grahn-Björkqvists goda datakunskaper. Temat i avhandlingen har förtjänstfullt fångats i pärmbilden av klasslärare Asta Stenlund. Alasdair R.W. Pollock har bistått med den engelska översättningen. För all denna hjälp tackar jag varmt!

Att forska är definitivt ingen utpräglad social företeelse. För den skull har den gemenskap som uppstått i forskarutbildningen betytt mycket för mig. Något överraskande har det varit berikande att umgås med andra som brottas med likartade problem.

Skoldirektörerna Per-Elof Boström och Harry Svanljung har varit vidsynta nog att år efter år bevilja mig tjänstledighet för forskning. Utan deras framförsikt

hade jag ställts inför beslut som förvirrat min tillvaro, framtvingat vägval som sannolikt försvårat min forskningsprocess.

Finansiellt har avhandlingsarbetet möjliggjorts med medel från Svenska kulturfonden, Stiftelsen för Österbottens högskola, Svensk-Österbottniska samfundet, Rektor för Åbo akademi och Waldemar von Frenckells stiftelse.

En uppskattande tanke går till mina föräldrar som alltid uppmuntrat och stöttat. Jag vet att ni delar min stolthet över detta projekt.

Mest av allt vill jag tacka Maria för att hon outtröttlig stått ut med min mentala frånvaro och dessutom intresserat orkat lyssna på mina texter. Jag räknar dig som en medförfattare till avhandlingen.

Denna avhandling tillägnas mina barn Sara och Jack.

Vasa i november 2007

Tobbe

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	9
Figurförteckning	11
Tabellförteckning	13
1 Inledning	15
2 Bakgrund, motiv och syfte	17
2.1 Övergripande syfte	22
2.2 Arbetets disposition	23
3 Lust att leda – om ledarskap och motivation	25
3.1 Ledarskap och motivation	25
3.2 Att leda en skola – ett svårfångat uppdrag	28
3.3 Den individuella arenan	44
3.3.1 Vem blir rektor?	45
3.3.2 Vad inverkar motiverande på rektors arbete?	53
3.3.3 Varför är vissa mer motiverade än andra?	68
3.4 Sammanfattning	77
4 Forskningsfrågor, metod och material	81
4.1 Forskningsfrågor	81
4.2 Forskningsmetodisk ansats	81
4.3 Studiens empiriska upplägning	89
4.4 Beskrivning av informanterna	93
4.5 Analys och tolkning	100
4.5 Etik, validitet och reliabilitet	103
5 Resultat	109
5.1 Varför blir man rektor?	109
5.1.1 Den potentiella rektorskandidaten	109
5.1.2 Rektorernas motivation	120
5.1.3 Sammanfattning	122
5.2 Omständigheter som påverkar motivationen	124
5.2.1 Ökar lusten att leda	124
5.2.2 Minskar lusten att leda	154
5.3 Sammanfattning av resultat	174

6 Diskussion	183
6.1 Avhandlingens utgångspunkter och resultat	183
6.2 Typdrag	193
6.3 Företeelsetyper	199
6.4 Avslutande reflexioner	207
6.4.1 Kritiska perspektiv	207
6.4.2 Implikationer och fortsatt forskning	209
Summary	213
Referenser	239
Bilagor	251

Figurförteckning

<i>Figur 1.</i>	Rektors motivation att leda – tre arenor.	27
<i>Figur 2.</i>	Skillnaden mellan ledare och manager (Kirkeby, 1998, s. 30)	33
<i>Figur 3.</i>	Skillnaden mellan chefskap och ledarskap (bearb. enligt Beairsto, 2003).	34
<i>Figur 4.</i>	Rektorn i ett spänningsfält mellan förvaltningen, yrkesverksamheten och traditionen.	55
<i>Figur 5.</i>	Ledares själveffektivitet och motivation att leda förändringsarbete (Paglis & Green, 2002, s. 217)	71
<i>Figur 6.</i>	Interaktionen mellan hjärtat, huvudet och handen (Sergiovanni, 1992)	82
<i>Figur 7.</i>	Deltagande rektorer med avseende på kön.	94
<i>Figur 8.</i>	Andelen kvinnor enligt stadium.	94
<i>Figur 9.</i>	Antal rektorer enligt tjänstear som rektor.	95
<i>Figur 10.</i>	Rektorernas ledarutbildning.	97
<i>Figur 11.</i>	Rektorernas utbildning enligt stadium.	98
<i>Figur 12.</i>	Antal skolor enligt stadium.	99
<i>Figur 13.</i>	Antalet skolor på basen av elevantal.	100
<i>Figur 14.</i>	Modell för sammanfattning av kategoriaspekter och tolkning.	103
<i>Figur 15.</i>	Rektorernas motivation.	121
<i>Figur 16.</i>	Rektorernas motivation enligt stadium.	121
<i>Figur 17.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin arbetets mening och karaktär.	131
<i>Figur 18.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin framgång och resultat.	136
<i>Figur 19.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin utbildning.	138
<i>Figur 20.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin arbetsmiljö.	141
<i>Figur 21.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin kontakter.	143
<i>Figur 22.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin extern bekräftelse.	147
<i>Figur 23.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin resurser.	153
<i>Figur 24.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin personalproblem.	160
<i>Figur 25.</i>	Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin svag ekonomi.	163

<i>Figur 26.</i> Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin onödig byråkrati.	165
<i>Figur 27.</i> Aspekt och tolkningsdimensioner för kategorin bristfälligt stöd.	167
<i>Figur 28.</i> Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin kritiska föräldrar.	170
<i>Figur 29.</i> Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin ett splittrat arbetsfält.	173
<i>Figur 30.</i> Kategorier som beskriver vilka omständigheter som ökar och minskar motivationen.	175
<i>Figur 31.</i> Aspekter som beskriver vad som ökar motivationen.	179
<i>Figur 32.</i> Aspekter som beskriver vad som minskar motivationen.	182
<i>Figur 33.</i> Fyra rektorskaraktärer.	194

Tabellförteckning

Tabell I	<i>Skolans utvecklingsområden och rektorns roll 1950- (Isosompi, 1996, s. 108-109)</i>	20
Tabell II	<i>Skillnaden mellan en chef och en ledare (Bearbetning av Zaleznik, 1992)</i>	32
Tabell III	<i>Faktorer som inverkade på beslut att söka rektorstjänster eller andra administrativa uppdrag (Shen m.fl. 1999, s. 358)</i>	51
Tabell IV	<i>Interaktionen mellan själv effektivitetsuppfattningar och resultatförväntningar (Smith m.fl., 2006)</i>	69
Tabell V	<i>Rektorernas motiv för att bli skolledare</i>	123
Tabell VI	<i>Översikt av huvudresultat</i>	186

1 Inledning

Mellan officiella handlingsplaner och synliga förändringar i skolan existerar ett komplext mönster av traditioner, förväntningar, beroenden, roller och relationer. De mångskiftande mönstren döljer både glädje och förhoppningar men också besvikelse och misströstan. I skolans vardag, ofta bortglömd i den politiska retoriken, har rektorn till uppgift att skapa mening och innehåll i sitt eget arbete, för elever och personal. I denna komplexa vardagsverklighet med många påfrestningar och höjdpunkter kan steget mellan lust och leda i arbetet bli kort.

Detta spänningsmönster är utbrett och visar sig bland annat i en minskad attraktivitet för rektorstjänster. I en undersökning från Nederländerna uppger 70 procent av rektorerna att de överväger att byta arbete. Som orsak anger de arbetsmiljön (Krüger, van Eck & Vermulen, 2005, s. 259). Liknande trender kan också iaktas i andra delar av världen. I exempelvis flera amerikanska delstater har det blivit svårare att rekrytera nya rektorer. Arbetet upplevs allt mödosammare och därför mycket mindre lockande (Gilman & Lanman, 2001; Shen, Cooley och Wegenke, 2004). Också i Finland har intresset för rektorstjänster minskat (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen, 2002). Enligt uppgift från Kommunförbundet i Finland och Finlandssvenska lärarförbundet lockar rektorstjänsterna allt färre sökande. Lediganslagna tjänster ger få, ofta obehöriga, sökande och tjänsterna behöver ofta utannonseras flera gånger.¹ Den nationella trenden får ytterligare stöd i en undersökning administrerad av Finlands rektorsförening (Sure-Fire) och lärarförbund (OAJ) där hela 97 procent av de 587 tillfrågade rektorerna konstaterar att arbetsmängden ökat de senaste åren. Däremot har inte resurserna ökat. En normal arbetsvecka räcker inte längre till (Suomen Rehtorit – Finlands Rektorer ry. [Sure-Fire], 2005). ”Det gäller bara att försöka överleva”² (Pitää vain selviytyä) förefaller vara ett motiverat val av titel på en färsk finländsk undersökning där 80 procent av de medverkande rektorerna (n=76) uppger att de känner sig överarbetade och nära hälften av rektorerna önskar byta jobb (Vuohijoki, 2006).

I ljuset av dessa undersökningar är det uppenbart att rektors arbete blivit mera intensivt under de senaste decennierna. Är detta ett omöjligt jobb, undrar Fullan (2001, s. 141)? Utmaningarna i rektorns vardag är väldokumenterade, men vad är det i ledarskapet som skapar ”lust” och vad leder till ”leda”? Hur kunde rektorerna bättre stödas för att klara av en allt mera svårhanterlig vardag?

I denna undersökning fokuseras rektorns arbete och rektorns lust och intresse att leda och utveckla skolan. En utgångspunkt för forskningsuppgiften är en övertygelse om att ledarens grad av arbetsmotivation har betydelse för hur hela

¹ Telefonintervju med A. Rusk (Finlands Svenska Lärarförbund) och G. Wikström (Finlands Kommunförbund) 5.9.2005.

² Egen fri översättning från finska.

arbetsgemenskapen utvecklas. Om stat och kommun vill utveckla skolan och undervisningen och upprätthålla en hög utbildningsnivå är det av vikt att identifiera och beskriva de omständigheter som påverkar rektorns arbetsmotivation och ledarskap.

Det är således om rektorns vardag och om hur rektorn på ändamålsenligt sätt kan komma till rätta med sin arbetsituation som denna avhandling ytterst kommer att handla.

2 Bakgrund, motiv och syfte

Efter fem år som klasslärare axlade jag i slutet 1980-talet ledarrollen på min skola. Framst såg jag utnämningen som en möjlighet till högre lön och personlig utveckling, men tilltalades också av tanken på att kunna forma skolan enligt egna framväxande pedagogiska föreställningar. Mina motiv för att bli rektor stämmer trots allt väl överens med de resultat som noterats inom forskningen, exempelvis utsikten att positivt kunna påverka elevers inlärning, egen personlig och professionell utveckling samt missnöje med nuvarande arbetet (Mulhall, Hartter & Camp, 2003, s. 2). På samma sätt anger rektorer och presumtiva rektorer också olika motiv till varför de inte skulle välja ett rektorsjobb: de fysiska och psykiska kraven, ökade förväntningar och krav, ett oändligt arbetsfält och slutligen bristen på stöd.

Ett motiv för mitt val av tema kan härledas ur just dessa uppfattningar om en *allt mer osäker och svårhanterlig vardag*, en vardag som har mycket lite att göra med de högtidliga förväntningar och visioner som det går att läsa om i officiella dokument (Ståhlhammar, 1996, s. 78). ”Det känns som om jag sitter i en dusch och någon ständigt sprutar med en vattenslang på mig”, som en rektorskollega uttryckte det. Vardagsverkligheten kännetecknas av svårigheter att besluta om vad som borde göras och av att det finns ett stort behov av att kunna agera på olika sätt i olika faser. Få moment i arbetet följer varandra steg för steg på ett organiskt sätt och de enda råd som ges är allmänna ”riktningsvisare” (Fullan, 2001, s. 147). Inte oväntat uppfattar många rektorer sitt jobb som diffust och med en tämligen oklar arbetsbild.

En tydlig förskjutning har skett i innehållet i rektorns uppdrag. Förskjutningens rötter kan härledas till tidigt åttital och sammanfattas i det samhällsfenomen som kallas postmodernitet. Postmoderniteten kännetecknas framförallt av decentralisering framför centralisering, subjektivitet framför värdeneutralitet, distinkt individualitet framför diffus kollektivitet, flexibilitet framför stabilitet och lätta organisationer framför tunga och hierarkiska strukturer (Hansén, 1997, s. 15). Det postmoderna samhället ställer idag krav på ett mera dynamiskt, så kallat transformativt ledarskap där en viktig uppgift för rektorn är att engagera medarbetarna i att utveckla sina inneboende resurser. I det moderna samhället var ledarrollen mera transaktiv och uppgiften handlade främst om att få igång produktionen (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Ståhlhammar, 1993).

I ett historiskt perspektiv har rektorn kunnat legitimera sitt handlande med hänvisning till direktiv och stöd från ”högre ort”. Rektorsrollen har haft en mera administrativ karaktär och samtidigt också som Berg (1995) uttrycker det en mera *styrfunktion*. Idag är intentionen att rektorsrollen skall ha en tydlig pedagogisk karaktär och *styrfunktion*. Idag förväntas rektorn även agera mer självständigt och formulera egna lösningar utgående utifrån övergripande mål. Direktiven är färre och det finns mera utrymme för att söka lokala och skolvisa lösningar. Detta ”frirum” (Berg, 1996) ger möjligheter, men ett friare spelrum

har också försatt rektorn i ett korstryck³ av krav och förväntningar. Samtidigt som rektorn på skolan förväntas utveckla en professionell och självständig ledarroll utsätts han eller hon för en stark styrning ovanifrån, nedifrån och från sidan, dels som en följd av mål och regelsystem, dels ekonomiska ramar, men också av det samspel och motspel som etableras med den egna personalen och föräldragrupper (Møller, 1996, s. 164; Nyttell, 1995, s. 25). Största delen av rektorerna, särskilt rektorerna inom den grundläggande utbildningen, brottas också med en stor undervisningsskyldighet som varierar beroende på skolans storlek. I en irländsk undersökning anser cirka åttio procent av rektorerna i mindre skolor att undervisande rektorer inte kan ge sina elever adekvat undervisning. Att administrera och undervisa är två olika jobb. Undervisande rektorer behöver mera kanslihjälp och undervisningsgrupper på maximalt femton elever (Irish Primary Principals' Network, [IPPN], 2006).

Hur lyckas rektorn entusiasmera sig i denna komplexa och motsägelsefulla situation? Varför söker någon överhuvudtaget ett rektorsjobb? Vilka omständigheter i arbetet får många rektorer trots allt att trivas och att fortsätta? Min avsikt är således att *försöka upptäcka och avtäcka omständigheter som ökar eller minskar motivationen* att leda och utveckla skolan. Vidare vill jag identifiera skälen till varför personer söker ett rektorsjobb, vad som motiverar dem att stanna och vilka determinanter som förstärker eller försvagar dessa motiv.

Som det framgår av ovan förda diskussion har skolan varit föremål för fortsatt stora förändringar under 1900-talets sista decennier och i början av det nya seklet. Genom delegering har makt och ansvar flyttats från ett nationellt till ett lokalt plan. Tre läroplansreformer i Finland har genomförts inom två decennier. Resursfrågorna förorsakar kontinuerligt problem. Såväl rektorer som lärare upplever att skolan skulle behöva mer resurser för att klara de krav och förväntningar som riktas mot skolan⁴. Industrisamhällets traditionellt enhetliga utbildningsstruktur har ersatts av kunskapssamhällets sökande efter variation, mångfald och flexibla lösningar. Å ena sidan förväntas skolan träda till där samhället och hemmen inte räcker till, å andra sidan förväntas skolan bidra till samhällsbygget genom att sprida kunskap om de värden och handlingssätt som bildar samhällets grundpelare (Grundskolans läroplan, 2004). Som en följd av samhällsförändringarna har också synen och förväntningarna dels på den enskilda individen, dels på skollärdskapet förändrats. Møller (2006) menar att inte heller det personliga identitetsarbetet går fri från det som händer i omvärlden, än mindre de yrkesidentitetsskapande processerna. Ledaridentiteten är ingen stabil enhet som rektorer besitter utan en pågående förhandlingsprocess där man försöker skapa mening. Den bild av en komplex vardagsverklighet som många rektorer ger uttryck för behöver således härledas ur de stora och

³ *Korstryck* är en frekvent använd metafor för att beskriva mellanchefs-dilemmat som vanligtvis består i att ta order, ge order, leda och vara ledd på samma gång.

⁴ Med stöd Utbildningsstyrelsens (2006a) officiella statistikuppgifter för år 2006 är det svårt att kunna påvisa att kommunerna idag skulle satsa mindre på skolan än för tjugo år sen. Skolan verkar i alla tider ha behov av ökade resurser.

övergripande förändringar som präglat samhället. Oberoende av förändringarna har Finland lyckats skapa ett välfungerande utbildningssystem. Trots att bilden av läraryrket ofta framställs som hårt, stressigt och slitsamt trivs den finländska läraren väl. Största delen av lärarna är nöjda med sitt arbete och upplever arbetsmiljön som stimulerande och stödjande (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen, Solovieva, 2001). De finländska eleverna når dessutom goda resultat i internationella mätningar.

Ett annat motiv för denna undersökning är att låta rektorn själv *beskriva sitt arbete* och sitt ledarskap mitt i en situation när den finländska skolan presterar goda resultat. Hur ser rektorerna själva på sitt ledarskap? Hur ser rektorerna på sin egen andel i eventuella framgångar (och motgångar)? Har den finländska skolan motiverade rektorer och en motiverad personal? Ruohotie (1989; 1990) konstaterar att i en stödjande arbetsgemenskap (kannustava työyhteisö) har ledaren i allmänhet högre arbetsmotivation, är i första hand intresserad av att lösa problem och har god beredskap att fungera som ledare. Att tillvarata nuvarande rektors erfarenhet är med andra ord betydelsefullt eftersom resultaten kan bidra till att förklara och identifiera framgångsfaktorer för ledarskapet i skolan. Resultaten kunde vidare utnyttjas i framförallt ledarfortbildningen men också i lärarutbildningen.

Att identifiera målområden för rektorernas behov av *fortbildning* och stöd för arbetet är ett tredje motiv för denna undersökning. Enligt min mening är de insatser som gjorts för att, dels förbereda rektorerna för en förändrad uppgift, dels stöda rektorerna i deras mångdimensionella arbete, inte tillräckliga. Idag finns det för få medel, rutiner och system som stöder rektorernas arbetsmotivation och yrkeskunnande. Nyttell (1995, s. 25) konstaterar att en grundlig chefsutbildning vars innehåll fokuserar det korstryck rektorerna befinner sig i är nödvändig. På liknande sätt anser Anderson (1991) att en fortgående feedback och en konstruktiv utvärdering av ledarskapet borde utvecklas. Förväntningar på skolans ledarskap idag står helt enkelt inte i proportion till de insatser som görs för att stöda ledarskapet. I Finland anses rektorns ledarförmåga vara central när det gäller skolans funktionsförmåga i framtiden (Luukkainen, 2000; 2004). Betydelsefulla egenskaper är att kunna uppmuntra organisationens medlemmar att utveckla arbetet och att söka nya lösningar, men också att kunna tolka omvärlden och bedöma utvecklingsbehoven. I Sverige noterar en statlig utredning att den enskilt viktigaste faktorn för att fullfölja förändringsprocessen mot en målstyrd skola är hur ledarskapet utvecklas (SOU 116, 2004, s. 114). En framgångsrik skola och utbildning har blivit ett konkurrensmedel och en väsentlig del av marknadskrafterna och rektorn lyfts fram som en central gestalt i detta sammanhang. Ifall rektorerna skall fungera väl i sin ”nyckelställning” behöver de fler nycklar (Fullan, 2001, s. 261) för kunna bemästra sin arbetssituation. Också detta motiv kunde leda till undersökningsresultat med betydelse för framförallt de innehållsliga aspekterna i framtida rektors- och ledarutbildningar.

Överlag när det gäller välfärdsstatens utveckling har de nordiska länderna av tradition influerats av varandra. Detta gäller inte minst utvecklingen av

skolväsendet. Sålunda influerades Finland av de svenska lösningsmodellerna vid införandet av grundskolan (Karvonen, 1981). I Norge observerar Møller (1996) att bilden av den norska rektorn till stora delar utformats utgående från svensk skolforskning. Detsamma kunde sägas om den finlandssvenska rektorn. Åtminstone i den finlandssvenska skolledarutbildningen har den sverigesvenska skolledarforskningen av tradition varit väl representerad. En naturlig förklaring till detta är att det finns få norska respektive finlandssvenska studier som granskar skolledningen (Kolam & Ojala, 2000, s. 161). Som en följd av de finländska skolframgångarna i internationella undersökningar har det finländska skolväsendet de senaste åren hamnat i blickfånget bland annat i Norden.

Rektorns uppgifter och arbetsbild i den finska och finlandssvenska skolan har varierat stort genom åren, men den pedagogiska dimensionen av ledarskapet har genomgående ansetts vara svag. Däremot har de administrativa uppgifterna setts som typiska och kännetecknande för den finländska rektorn (Kolam & Ojala, 2000). Isosompi (1996, s. 86—117) redovisar i en översikt från 1950-talet framåt hur den finländska rektorns yrkesbild vuxit fram (Tabell I). Med hjälp av skollagar, sociologiska och skolhistoriska dokument har hon försökt fånga prioriterade intentioner bakom rektorsrollen under olika tidsperioder.

Tabell I

Skolans utvecklingsområden och rektorns roll 1950– (Isosompi, 1996, s. 108–109)

	Utvecklingsområden	Rektorsrollen
1950-talet	Skolans fysiska ramar	Ordningsman och disponent
1970-talet	Skolans struktur	Förvaltare
1990-talet	Skolans innehåll	Pedagog

Under 1950-talet skedde en uppbyggnad av den fysiska skolstrukturen. I städerna inleddes en utveckling i riktning mot en modernare skolform, medan landskolorna fortsättningsvis levde kvar i sina traditionella skolmönster. Rektorn och föreståndaren var lärarkårens galjonsfigur (nokkamies) med uppgifter knutna till övervakning av ordningen. Oberoende av variationer i rektorsrollen förblev rektorns auktoritet stark. Under 1950-talet växte skolledarens ansvar för elevvården. Genom grundskolreformen på 1960-talet lyftes skoldemokratien fram, och jämlikhetsaspekterna fick en mera synlig plats. Inom högstadiet och gymnasiet fick rektorsrollen en mera professionell karaktär. Med grundskolreformen följde också flera rutinärenden och under 1970-talet utvecklades rollen i riktning mot ännu mera förvaltning och byråkrati. En reform av rektorsämbetet i slutet på 1970-talet ledde till en polarisering av rektorsarbetet mellan å ena sidan tjänsterektorer i större lågstadier, högstadier samt i gymnasier och å andra sidan skolföreståndare i de mindre skolorna (Isosompi, s. 108; Kolam, Ojala, 2000, s. 115).

En fokusering på skolans innehåll kännetecknar 1980- och 1990-talet och då framförallt en fokusering på undervisningen. Nya skollagar i slutet av seklet har ytterligare ökat beslutsfriheten, framförallt den ekonomiska, på den lokala nivån och gränserna mellan skolstadierna har luckrats upp. Tabell 1 är starkt schematiserad och förenklad och ingen tidsperiod kan renodlas.

Utöver dessa mer generella trender som rör intentionerna bakom förändringar i rektorsrollen tillkommer ytterligare specifika drag som gäller förhållandena i den svenska skolan i Finland. Enligt Hansén (2004) har den finlandssvenska skolan utvecklats i ett spänningsfält mellan den kraft (*homogenization*) som syftar till att skapa ett likvärdigt skolsystem och den kraft (*differentiation*) som strävat efter att tillgodose de speciella behov som den finlandssvenska folkgruppen har. Hit hör tillgången på läse- och läroböcker, svenskspråkiga lärare och omsorgen om det svenska språket i Finland. Dessa bägge krafter påverkar ledarskapet, i synnerhet med tanke på att folkgruppen befinner sig i en minoritetsställning vars status flitigt avhandlas i press och medier. Exempelvis hamnar finlandssvenska rektorer då och då in i diskussioner som rör frågor om hur det finlandssvenska skolnätet skall kunna upprätthållas.

År 2004 studerade 565 000 elever i landets 3 450 grundskolor i Finland. Av dessa utgjorde de svenskspråkiga eleverna 32 180 fördelade på 280 skolor⁵. År 2004 studerade 5 813 gymnasister i de 29 svenska kommunala gymnasierna. Vidare studerade ytterligare 1 000 gymnasister fördelade i fem privata, i ett statligt och i kvällsgymnasier. Det totala antalet rektorer i svenska skolor uppgick således till ca 310 stycken.

En diskussion i Finland pågår om dimensioneringen av lärarutbildningen. Orsaken till diskussionen ligger i befolkningsprognoserna för de närmaste decennierna. Bilden för de båda språkgrupperna ser olika ut. På finskspråkigt håll sjunker elevantalet och skolor kommer förmodligen att dras in. Denna trend kommer dock att drabba landet olika och vissa delar kommer att drabbas hårdare (Kumpulainen, 2005). Däremot ges en annan bild av utvecklingen på den svenska sidan. Elevtillströmningen till svenska skolor fortsätter på ungefär nuvarande nivå. Härtill bidrar bland annat att en allt större andel barn från tvåspråkiga familjer väljer svenska skolor. Stora tonårskullar medverkar ytterligare till att behovet av utbildningsplatser på andra stadiet och inom den högre utbildningen ökar de närmste åren (Finnäs, 2007).

Målgruppen för denna studie är rektorer inom det svenska språkområdet i Finland. Även om undersökningen genomförs i ett begränsat språkkulturellt område aktualiseras teman som är generella för rektorer. Förhoppningen är att undersökningens resultat som emanerar ur en begränsad lokal miljö också skall vara av intresse i ett mer allmänt sammanhang. Scwab (1971, citerad i Block, 2004, s. 56) menar att när teorier utformas måste ansatsen vara global. I sin tillämpning däremot är teorier alltid beroende av tid, rum och omständigheter och måste förbli lokala.

⁵ Åland ingår inte denna statistik. Som grund för statistiken har använts Utbildningsstyrelsens läroanstaltsdatasystem OPTI och statistikcentralen (Kumpulainen, 2005 s. 125)

Sammanfattningsvis har motivediskussionen strävat efter att positionera rektorn i olika avseenden. Analysen visar att det skett stora förändringar i omvärlden som bestämmer de yttre villkoren för rektorns arbete. Uppgifter av övervaknings-, disponent- och förvaltningskaraktär på 1950-talet har idag anpassats till postmodernismens nya ledarskapskultur med krav på flexibilitet och enklare organisationsstrukturer. Det har också skett innehållsförändringar i själva arbetet och i synen på rektorsrollen. Den bild av rektorns arbete som konstrueras utgående från skollagar, statistik och statliga policydokument reflekterar den nya ledarskapskulturen. Motivediskussionen har också lyft fram betydelsen av att samla rektorernas erfarenheter i en tid när den finländska skolan noterar goda resultat. Även betydelsen av en fortsatt kvalifikation i rektors uppgifter har poängterats. Slutligen har diskussionens avsikt varit att i ett språkkulturellt avseende positionera rektorn.

2.1 Övergripande syfte

Det förenande temat i den bakgrund och i de motiv som tecknats ovan rör föreställningar om vad som påverkar innehållet i rektorns arbete och uppdrag idag och vilka eventuella konsekvenser dessa har för rektorns arbetsmotivation. Dessa föreställningar kan härledas ur rektorsyrkets innehållsliga struktur som i hög utsträckning bestäms av den formella och juridiska styrning av skolan som utövas av staten i form av lagar, förordningar och läroplaner. De kan också härledas ur den informella styrning som bestäms av traditionen och av sociala mönster innanför och utanför skolan. Båda dessa styrmekanismer fångas upp i begreppen legalitet och legitimitet (Berg, 1995). Föreställningar om vad som påverkar rektorns arbete kan emellertid också härledas ur den innebörd som rektorerna själva tilldelar sitt arbete. I denna studie sätts fokus i första hand på rektorns subjektiva uppfattning om vad som påverkar rektorns arbetsmotivation att leda och utveckla enheten. Därför är det meningsfullt att också uppmärksamma frågan om vilka områden som rektorerna själva tilldelar betydelse som grund för fortsatt utveckling av skolans arbete. Resultaten kan ge värdefull information för nuvarande och framtida rektorsutbildningar och fortbildningar. Resultaten kan också på sikt bidra till att underlätta rekryteringen av goda rektorer, förbättra ledarskapet och därmed höja rektorernas status.

Studiens övergripande syfte är således att identifiera och analysera omständigheter som påverkar rektorns arbetsmotivation och därmed fördjupa kunskapen om rektorns arbete under en tid av förändring.

När studiens design skulle utformas var den ursprungliga tanken att jämbördigt utforska begreppen lust (motivation) och leda (ledarskap). Studiens syfte öppnar nämligen för många möjligheter som ger utrymme för varierande vägval och inriktningar. Under forskningsprocessens gång och i synnerhet efter att det empiriska materialet analyserats insåg jag att en tydligare och snävare avgränsning än vad som planerats skulle bli nödvändig. Detta ledde till att ledarskapet kom att granskas specifikt i förhållande till motivationen. Material har således insamlats för en mera omfattande studie där fokus också låg på

varierande typer av ledarskap. Således realiseras en mer avgränsad studie än den som ursprungligen planerades.

2.2 Arbetets disposition

I kapitel ett tecknas en kort bakgrund till de frågor som kommer att uppmärksammas i studien.

Kapitel två belyser avhandlingen kontextuella sammanhang samt beskriver de motiv som ligger till grund för avhandlingens genomförande. Vidare preciseras arbetets syfte och dess disposition anges.

I kapitel tre beskriver jag hur min förståelse och den teoretiska referensramen för rektorns arbete vuxit fram. Ett urval av för arbetets syfte relevant forskning om ledarskap och motivation redovisas. Vidare beskrivs min förståelse av begreppen ledarskap och motivation.

I kapitel fyra förs främst en metoddiskussion. Förutom att forskningsfrågorna preciseras, beskrivs den metodiska ansatsen och den empiriska studiens uppläggning. Beskrivningen av informanterna görs ingående eftersom deras kontextuella miljö och deras enskilda bakgrund varierar stort. Här redovisas också de metodiska och etiska överväganden jag gjort i min analys och tolkning.

I kapitel fem redovisas och kommenteras resultaten. Som en upptakt till arbetets empiriska del presenteras informanternas motiv till att bli rektorer. Detta avsnitt avser att bidra med kompletterande information då svar ges på forskningsfrågorna. Därefter följer den egentliga resultatredovisningen och dess kommentarer.

I kapitel sex diskuteras avhandlingens resultat i ett övergripande perspektiv utgående från arbetets teoretiska referensram. Vidare förs en fördjupad diskussion kring några typdrag och företeelse typer som uppmärksammats i resultaten. Kapitlet innehåller ytterligare några avslutande och konkluderande tankar om avhandlingens betydelse och möjlig fortsatt forskning. Till slut ges några självkritiska synpunkter.

Den egentliga begreppsutredningen utgör en central del av den teoretiska bakgrundsteckningen. I detta sammanhang är det dock motiverat att ge en kort lexikal bestämning av olika typer av pedagogiska ledare. Vidare behöver klargöras användningen av begreppen motivation och lust såsom de används i avhandlingen.

Centrala begrepp

Begreppen *rektor*, *skolledare*, *skolföreståndare* och *föreståndare* används samtliga i texten som synonyma begrepp för att beskriva den person som leder och ansvarar för skolledningsfunktionen. Begreppen skolföreståndare eller förestån-

dare används i de fall det är fråga om personer som sköter rektorsuppdraget som ett förtroendeuppdrag vid sidan av sitt läraruppdrag. I de fall begreppet ledare används avses inte specifikt skolledare utan ledare i allmänhet.

Fenomenet motivation granskas närmare i kapitel tre. Med arbetsmotivation avses rektorernas vilja och lust att arbeta för de mål som uppställts och med att leda avses att utveckla enheten i enlighet med uppställda mål.

Såsom rubriken i kapitlet anger uttrycks begreppet motivation också med ett positivt laddat vardagsord, nämligen lust. Begreppen *motivation* och *arbetsmotivation* används således synonymt med begreppet *lust*.

3 Lust att leda – om ledarskap och motivation

En utförlig genomgång av aktuell litteratur om ledarskap och motivation är en grannliga uppgift, även om granskningen enbart begränsar sig till ledarskapsdomänen. Mitt huvudsakliga intresse är därför fokuserat på frågan om vad som kan förstås om ledarskap och motivation genom en granskning av några grundläggande förutsättningar. Utgående från studiens övergripande syfte och motiv riktar jag därför in sökljuset på ett begränsat antal faktorer och forskningsperspektiv som kan tänkas ha konsekvenser för såväl ledarskapet som arbetsmotivationen. Trots nödvändiga begränsningar är ambitionen att ge en helhetsbild av rektorns arbete, vilket också ger framställningen en viss karaktär av översikt.

Inledningsvis vill jag i avsnitt 3.1 ge struktur åt relationen motivation och ledarskap. Vidare vill jag också vidareutveckla och tydliggöra de motiv som ligger till grund för mina val av perspektiv och avgränsningar.

Min utgångspunkt, att det finns flera samspelande dimensioner eller arenor i relationen motivation och ledarskap utgör den bärande stommen i mitt fortsatta resonemang. Hur en rektors individuella förutsättningar att hantera och komma till rätta med sitt uppdrag diskuteras i avsnitt 3.2. Fokus ligger här på vad rektorn är.

I avsnitt 3.3 granskar jag inledningsvis vägen till ett rektorskap. Vem är det som blir rektor och med vilka motiv är en fråga som utreds. Därefter riktar jag min uppmärksamhet mot de faktorer som i forskningen tilldelats betydelse för arbetsmotivationen. Tills slut söker jag förklaringar till varför vissa personer är mer motiverade än andra.

3.1 Ledarskap och motivation

Vilka omständigheter anser rektorn påverkar hans eller hennes ledarskap och hur hänger detta samman hans eller hennes motivation? Eller omvänt – vilka omständigheter anser rektorn påverkar motivationen och hur hänger detta samman med ledarskapet? Är lusten eller motivationen essentiell och går den att identifiera? Frågeställningarna pekar på komplexiteten i begreppen motivation och ledarskap men antyder tillika ett inbördes beroende. Traditionella motivationsteorier förefaller inte längre att räcka till för att förklara beteendevariationer i organisatoriska sammanhang (Leonard, Beauvais & Scholl, 1999 s. 969). Även ifråga om inläring verkar det finnas ett behov av att modifiera begreppsapparaten gällande motivation (Byman, 2000; Kansanen, 1999). Borde motivationsbegreppet läggas på hyllan, undrar Ahl (2004, s. 97) i en översikt av motivation och vuxnas lärande? Både ja och nej, konstaterar hon. Ja, för att begreppet är behäftat med så många svårigheter. Nej, för att begreppsapparaten behövs lika mycket som förut. Begreppet motivation är ett vardagsord. Det verkar i alla fall numera

användas mera sällan, och enligt Ahl (2004) används *lust* och *intresse* allt oftare. Den franske filosofen Onfray (2006) vill se lustbegreppet i ett vidare etiskt och moraliskt perspektiv och anser att begreppet borde återges den värdighet som det förtjänar.

Slutsatsen i Ahls (2004) översikt är att motivationsbegreppet är en hypotetisk konstruktion närmast ämnad att begreppsliggöra och underlätta förståelsen av mänskligt beteende. Motivation är inget essentiellt som går att identifiera. Ahl föreslår istället att motivationsbegreppet skall ses som en relation i betydelsen att en person alltid är motiverad eller omotiverad i förhållande till något. En rektor kan, beroende på intresse och läggning eller förmåga, vara motiverad att utveckla språkundervisningen, personaltrivseln, lärarnas fortbildning, elevdemokratin, föräldrakontakterna, ekonomin, bedömningen o.s.v. Förstås motivation som en relation till alla dessa enskilda aktiviteter blir det omöjligt att hitta generella teorier om motivation (jfr Ahl, 2004, s. 78, 98–100). I undersökningen fokuserar jag en sådan relation, nämligen lust (motivation) och ledarskap. Innebörden och utfallet i denna relation konstitueras på flera arenor och en begränsning i valet av perspektiv är därför nödvändig.

I sökandet efter möjliga tolkningar till skeendet i skolan finns det olika förståelse- eller förklaringsperspektiv att välja mellan. Genom att lyfta frågan till en övergripande, makro- eller systemnivå framträder mönster och lagbundenheter inom skolsystemet. På denna nivå är det skolorganisationen som träder i förgrunden. Det blir då intressant och produktivt att jämföra ledarskapet i skolan med ledarskapet i andra organisationer såsom i försvaret eller i näringslivet. I detta perspektiv skulle också skollagstiftningen och läroplanen få en framskjutet plats. I ett mikroperspektiv igen skulle i stället den enskilda människan träda i förgrunden. Förklaringar till olika fenomen i skolan skulle då sökas hos de enskilda individerna och i de enskilda människornas handlande.

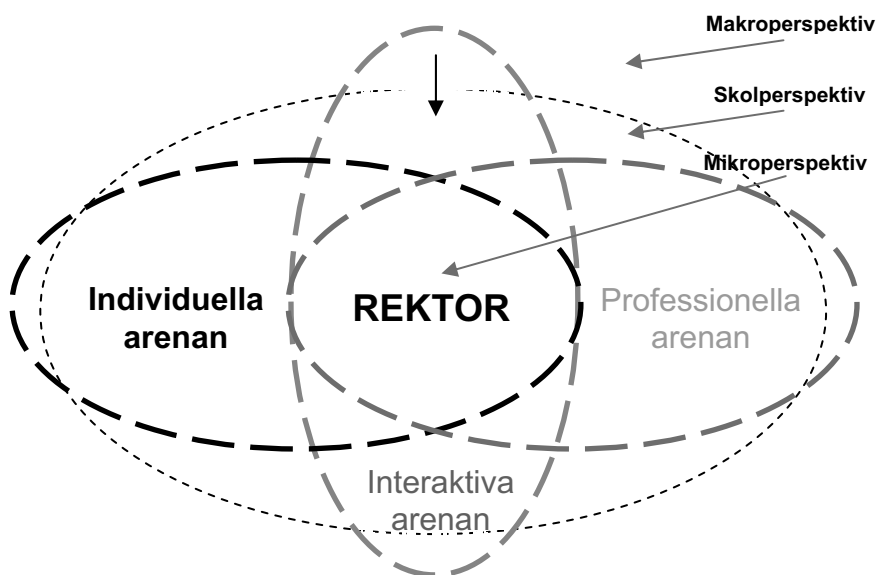
Båda dessa perspektiv är fruktbara då det gäller att försöka fånga in och beskriva rektorns arbete. En variant av denna förklaringsmodell har lyfts fram av Svedberg (2000b, s. 63). Han menar att i varje makrosituation impliceras också även en mikrosituation och att båda mycket väl kan förenas. Delen speglar helheten och vice versa. Detta perspektiv namnger Ekholm och Fransson (1987) det lokala skolperspektivet och samspelsperspektivet. Båda dessa perspektiv placeras in i nämnd ordning mellan makro- och mikroperspektivet. Rektorns arbete utspelar sig i detta spänningsfält mellan makro- och mikronivån.

Skolledning kan rimligen inte *bara* vara kontextuellt betingad eller en fråga om yttre ramar – skolans aktörer är inte marionettdockor. Det är också en fråga om subjekt-krafter såsom intentioner, bedömningar och sociala relationers dynamik (Svedberg, 2000b, s. 58).

Oberoende av utgångspunkt eller forskningsperspektiv finns det en uppenbar samstämmighet i den nordiska forskningen i fråga om rektorernas arbetsförutsättningar. I denna forskning intar samspelet mellan de olika perspektiven en framträdande roll. (Berg, 1995; Isosomppi, 1996; Møller, 1996; Nyttell, 1994; Salo, 2000; Stålhammar, 1988, 1993; Svedberg, 2000b; Tukiainen, 1999).

För att kunna hantera det breda forskningsfält som ledarskap och motivation utgör är det således nödvändigt att precisera valet av min förståelsegrund. I denna forskning utgör mikroperspektivet den begynnelsepunkt eller plattform varifrån jag blickar ut. Således sätts rektorn i sitt arbete i fokus. Uppdelningen av rektorns arbete i ett makro- eller mikroperspektiv kan verka schablonmässig och att språkbruket för enkelt och lättvindigt generaliseras. Exponeras rektorns vardag i alltför skissartade modeller är risken att viktiga nyanser hamnar i skymundan. Eller när ”många rektorer dras över samma kam” representerar titeln rektor mera en befattning framför en enskild, tänkande individ i ett unikt sammanhang och med exempelvis lång erfarenhet. Jag vinklar självfallet inte min förståelsegrund för att jag vill undvika nyanserna. Avsikten är att genom denna begränsning lättare kunna hantera och systematisera särskilda aspekter i rektorns vardag. Förhoppningen är att detta sätt att beskriva rektorns vardag skall ge ökad kunskap om de förutsättningar och villkor som påverkar rektorns arbete.

För att synliggöra rektorsperspektivet väljer jag att utgå från ett arenatänkande. Arenabegreppet har tidigare använts för att beskriva skolorganisationer (Ball, 1987; Salo 2000) och ledarskap (Trekrem, 2006). Utifrån detta arbetes utgångspunkter, inriktning och syfte finns det tre rektorsarenor som jag anser det är relevant att lyfta fram, nämligen *den individuella arenan*, *den professionella arenan* och *interaktionsarenan* (Figur 1).



Figur 1. Rektors motivation att leda – tre arenor.

På den *individuella arenan* avgör rektorns egna förutsättningar och ambitionerna hur ledarskapet kommer till uttryck. På den *professionella arenan* är det rektorns handlande som konstituerar ledarskapets förutsättningar.

Gränsen mellan arenorna är diffus, flytande och överlappande. I gränslandskapet, som jag här kallar rektors *interaktionsarena*, sker de sociala, kulturella och relationsbundna beroendeprocesserna vilkas effekter och influenser återfinns såväl på ett makro-, skol- som på ett mikroplan. Denna arena som i Svedbergs (2000b) avhandling om rektorsrollen hänförs till socialpsykologins kunskapsområde är mångfacetterad och rymmer en central begreppsapparat såsom roller, grupper, attityder, relationer och värderingar. I dessa beroendeprocesser finns såväl en personlig men också en professionell och en interaktiv aspekt (se även Svedberg, 2000a).

I min granskning av arenorna låter jag den personliga arenan bilda förgrund. Min genomgång av den professionella arenan behandlas mer översiktligt och begränsas till några centrala definitioner och tankemönster som satt tydliga avtryck i den nordiska skolledardiskursen. Interaktionsarenan lämnas inte obeaktad men får träda i bakgrunden och möjliga aspekter vävs in i resonemanget kring de två övriga arenorna. I min avslutande diskussion i kapitel 7 får istället möjliga samband, samspel och interaktioner mellan de olika arenorna en mera framträdande plats. Detta sätt att strukturera bildar den fond mot vilken jag ställer andra forskares iakttagelser.

3.2 Att leda en skola – ett svårfångat uppdrag

Vad är ledarskap och hur kunde ledarskap definieras? Kanhända begreppet ledarskap lättast kan förstås om vi beskriver det tillstånd som råder när ett ledarskap saknas och därmed indikerar frågan om vad ledarskap inte är. Slentrianmässigt kan det vara lätt att sätta fingret på vad ledarskap inte är. I vardagssituationer hörs ofta kolleger och bekanta klaga på ett ”otydligt” eller ”svagt” ledarskap eller ett ledarskap som mest ägnar sig åt pappersarbete och ”spring på möten”. Ibland är ledarskapet alltför ”diktatoriskt” och ”man får inte säga till om någonting”. Vad som avses med dylika omdömen förblir ofta dunkelt men däremot är erfarna brister autentiska. Träder ledaren tillbaka förblir han eller hon för otydlig, träder ledaren igen fram löper han eller hon risk att uppfattas som maktfullkomlig. Ifall ledaren administrerar ägnas fel saker uppmärksamhet och griper ledaren in i det operativa arbetet blandar han eller hon sig i för mycket i arbetet. Men ledarskapets komplexitet gör det desto svårare att formulera enkla och generella definitioner om vad ledarskap verkligen är.

Teoribildningen om ledarskap och motivation är idag omfattande. En kontinuerlig ström av rapporter har lett till att forskningsområdet blivit alltmer svåröverskådligt och begreppsapparaten allt mer svårhanterlig. Bakom mångfalden av definitioner kan vissa gemensamma drag i ledarskap identifieras. Hit hör betoningen av ledarskap som en grupprocess, som en personlighetsfråga, som en pågående förhandling och som konkreta handlingar. Dessa drag verkar inom ett komplext helhetsförlopp där varje del är beroende av de andra. (Bass, 1990, s. 11–18; Stogdill, 1974, s. 7–15). Ledarskapets innebörd styrs också av de attribut som förenas med begreppet. Begreppen strategiskt ledarskap,

situationsanpassat ledarskap, pedagogiskt ledarskap, moraliskt ledarskap och demokratiskt ledarskap skapar alla tydliga föreställningar om vad som betonas och vilka värderingar som sätts i fokus. För att läsare skall hitta rätt i denna rika flora av teorier och begrepp är det nödvändigt att eftersträva en viss enhetlighet och samsyn i bruket av begrepp. Detta förutsätter att begreppsapparaten struktureras eller tematiseras. I annat fall riskeras diskussionen att grumlas av en alltför diffus användning av termer (Bearisto, 2003, s. 2).

För att lättare kunna förstå vad som påverkar relationen motivation och ledarskap behövs en förståelse för vilka omständigheter som har betydelse för motivationen (lust). I avsnitt 3.3 problematiseras detta utgående från de tre frågorna *vem, vad* och *varför*.

På ett liknande sätt behövs en förståelse för de grundläggande principerna rörande frågan om innebörden i *att leda*. Denna förståelse kan i sin tur kasta ljus över den inbördes relationen lust (motivation) att leda (ledarskap). Syftet med detta avsnitt är således att erövra en ökad förståelse för de utmärkande dragen i själva ledandet. Också här låter jag två frågor bli ledsagande för min behandling av tematiken, nämligen *vad är* ledarskap i skolan och *hur* kan ledarskapet få betydelse. Eftersom jag primärt är intresserad av frågor som påverkar rektorns arbetsmotivation kommer tyngdpunkten att läggas på den senare frågeställningen. Genom att jämföra och kontrastera några konkurrerande tankemönster enligt vilka skolledarskapet beskrivs hoppas jag därmed kunna närma mig frågeställningarnas kärna. Utbudet på både samverkande och konkurrerande ledarparadigm är stort. När Davies (2005) tillsammans med ledande forskare från Amerika, Kanada, Storbritannien och Australien försöker fånga kärnan i skolledarskapet (The essentials of school leadership) framträder inte mindre än elva olika dimensioner och tankemönster. Begränsningar och selektion är således nödvändiga. Mina egna rektorserfarenheter har bildat basen för mina prioriteringar. Vidare har jag valt att begränsa mig till teman som jag anser har intresse för avhandlingens syfte.

Inledningsvis granskar jag den språkliga distinktionen mellan begreppen ledarskap (leadership) och chefskap (management). Inspiration till avsnittet hämtar jag från vardagsretoriken där ledaren och ledarskapet ofta omhuldas medan chefskapet tilldelas en mera negativ klangfärg. Avsnittets relevans motiveras av att den korstryckssituation som ofta associeras med rektorernas vardag visar större likheter med definitionerna på chefskap än på ledarskap. I de därpå följande avsnitten försöker jag ytterligare fördjupa diskussionen kring begreppet ledarskap. Min granskning utgår här ifrån två etablerade synsätt som ofta förknippas med diskussionen om ledarskap, å ena sidan det transformativa kontra transaktiva ledarskapet och å andra sidan det pedagogiska ledarskapet.

Ledarskap eller management

Sett i ett historiskt perspektiv ligger det status och laddning i ”chefstitlar”, även om en begränsning görs till skolvärlden. Så sent som i början av 1800-talet fanns det endast ett fåtal personer med rektorstitel i Sverige-Finland. Status garanteras

des av att gruppen var fåtalig, innehavarens höga utbildning och att rektorn utsågs bland sina kolleger att vara den främsta, *primus inter pares* (Ullman, 1997). Själva titeln var klart kopplad till ställning och status. Idag bestämmer kommunerna själva vad skolledarna kallas, oberoende av skolstadium eller skolans storlek. Detta innebär att det finns såväl skolförestandare, skolledare och rektorer som sköter ledningen av skolan.

Språkbruket är också en indikator på tidsandan. Under nittitalet har det funnits en iakttagbar tendens till att förlikna skolan vid företag (Hansén, 1997). Följaktligen har skolorna fått ledningsgrupper och kvalitetschefer, och eleverna och föräldrarna har blivit kunder. Rektorer har blivit resultatansvariga som gör markandsanalyser och utvärderar kundtillfredsställelsen. Trots idoga försök att marknadsanpassa skolan har retoriken dock inte slagit igenom. Skolans vardag har bevarat arbetsnormer som existerat under flera generationer. Skolorna leds i de flesta fall av rektor som till sin hjälp har en eller flera lärare som mot ett mindre arvode utför mindre ledningsuppdrag (Ekholm m.fl., 2000). Lärarnas autonomi har bevarats och fortsättningsvis bestämmer den enskilda läraren innehållet i lektionen (Salo, 2000).

Oberoende av vilken titel eller ställning skolans ledare har är det väsentliga vilken innebörd som tilldelas själva begreppet ledarskap. I denna diskussion har begreppen ledarskap och management en särställning och de specifika kännetecknen som hittas i distinktionen mellan begreppen. Jag finner denna jämförelse intressant för denna undersökning eftersom en stor del av målgruppen i undersökningsmaterialet utgörs av rektorer i små skolor med en omfattande egen undervisningsskyldighet. Nästan fyrtio procent av landets skolor inom den grundläggande utbildningen är skolor med färre än femtio elever. Av de svenska skolorna hade endast nio procent fler än trehundra elever (Kumpulainen, 2005). Många av rektorerna i små skolor upplever att de i första hand är lärare och att ledarskapet ”måste skötas med vänsterhanden”. Rektorn är närmast en kollega med ett utvidgat ansvar för löpande ärenden gällande ekonomi och administration. Rektorn har rollen som skolans ”förste handläggare” (Berg, 1995, s. 105; Tukiainen, 1999, s. 171). En krass verklighet kan i dessa fall bli styrande för hur ledarskapet utformas.

Ytterligare en aspekt och en konsekvens av begreppens innebörd är den trendmässighet som kännetecknat begreppet *ledarskap* under hela 1990-talet. Den kraftfulla laddning som omslutit ledarskapsbegreppet har förpassat chefsbegreppet i skuggan. I vardagssammanhang har klangbotten kring chefsbegreppet haft flera negativa än positiva förtecken. Mercer (1997, s. 66) påpekar att i den kraftfulla betoningen av ledarskapet i självstyrande skolor glöms introduktionen av nya rektorer i arbetet lätt bort. Nya oerfarna rektorer behöver ofta handfasta och konkreta administrativa färdigheter för att komma till rätta i sin nya roll.

I svenskan har det engelska ordet *manager* flera betydelser, bland annat chef, direktör och administratör. Management kunde i så fall översättas med chefskap. I det följande används chefskap synonymt med management. Engelskans *leader* och det svenska ordets motsvarighet ledare är däremot synonyma i sin

användning och betydelse. Exempelvis har många ledare management-funktioner och manager fungerar ofta som ledare. Trots likheterna har ledarbegreppet onekligen vissa drag som skiljer det från begreppet manager. En manager kan vara fotbollstränare, vd på Nokia, chef för en advokatbyrå eller Röda Korset. Men både fotbollstränaren och Nokiachefen skall därutöver vara ledare.

Populärlitteraturen innehåller en mängd klassiska trivialiteter när det gäller chefskap kontra ledarskap. Chefen imiterar, medan ledaren står för originalitet. Chefen planerar hur och när, medan ledaren frågar vad och varför. Chefen söker kontinuitet, medan ledaren söker förändring. Chefen gör saker rätt, medan ledaren gör rätt saker. Chefen funderar på taktik, medan ledaren funderar på strategi o.s.v.

En god ledare står för originalitet och kreativa lösningar, samtidigt som han eller hon säkert imiterar det bästa från sina konkurrenter. Han eller hon gör också säkert de rätta sakerna och dessutom på rätt sätt. De är omöjligt hårda likheter och olikheter, men ohjälpligt synliggörs poängen, nämligen att det finns en väsentlig skillnad i förhållningssätten.

Business leaders have much more in common with artists than they do with managers (Zaleznik, 1992).

Chefer och ledare är olika typer av människor, antyder Zaleznik (1992) i en klassisk artikel som första gången publicerades i slutet på 1970-talet. De skiljer i motivation, bakgrund, hur de tänker o.s.v. En chef eller administratör eftersträvar stabilitet och kontroll, medan en ledare gärna accepterar kaos och bristande strukturer i hopp om att finna en djupare förståelse av själva kärnfrågan. Zalezniks tankar kan sammanfattas i följande tabell (Tabell II):

Tabell II

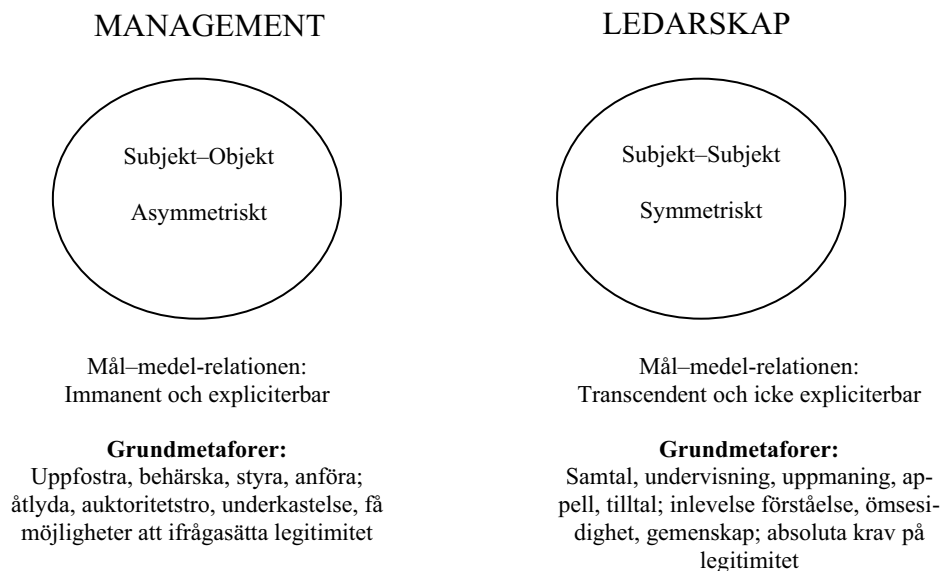
Skillnaden mellan en chef och en ledare (Bearbetning av Zaleznik, 1992)

	CHEFER	LEDARE
Attityder till Mål	Intar en formell, passiv hållning. Målen uppstår ur nödvändigheter, inte önskingar.	Intar en personlig, aktiv hållning. Formar hellre än responderar på idéer. Förändringsbenägen. Påverkar andra människor i deras synsätt på vad som önskvärt och möjligt. Anger riktningen.
Uppfattningar om arbete	Förhandlar och tvingar till underkastelse. Balanserar olika åsikter. Söker kompromisser, begränsar alternativen. Undviker risker.	Bearbetar problem med nya grepp. Ökar alternativen. Skapar bilder av idéer. Tar risker när resultatet verkar lovande.
Relationer till Andra	Tycker om att arbeta med andra människor men undviker emotioner. Svag empati. Fokuserar på processer d.v.s. på hur beslut fattas snarare än på vilka beslut som borde fattas. Kommunicerar genom att skicka oklara signaler istället för tydliga meddelanden. Organisation ackumulerar byråkrati och politiska intriger.	Attraheras av idéer. Förhåller sig till andra direkt, intuitivt och empatiskt. Fokuserar på substansen samt deras betydelse för deltagarna. Av de anställda beskrivs ledare med kraftfulla adjektiv som ”kärlek”, ”hat”. Relationerna är turbulenta, intensiva och ”oorganiserade” men samtidigt stimulerande för motivationen, vilket skapar oväntade resultat.
Självuppfattning	Att bevara och förstärka det bestående är generatorm för självuppfattningen. Känner sig som en del av organisationen.	Att fördjupa de mänskliga, ekonomiska och politiska relationerna. Oberoende av organisationen.

Zaleznik betonar vikten av att våga lita på sina medarbetare, att lyfta fram unga talanger. Det är själva viljan att våga ta risker som har visat sig vara en framgångsfaktor i ledarskapet. Zaleznik vill avliva myten om att man lär sig mest av sina jämlingar i arbetsgruppen. Förtroendefulla ”one-to-one-” eller

”junior–senior-relationer” ser Zaleznik som de bästa plantskolorna för att dana goda ledare.

Också Kirkeby (1998, s. 29) hittar specifika kännetecken för ledarskap i distinktionen mellan begreppen ledare (leader) och chef (manager). Kirkeby åskådliggör den begreppsapparatur (Figur 2) som kännetecknar förhållningssätten i följande modell:



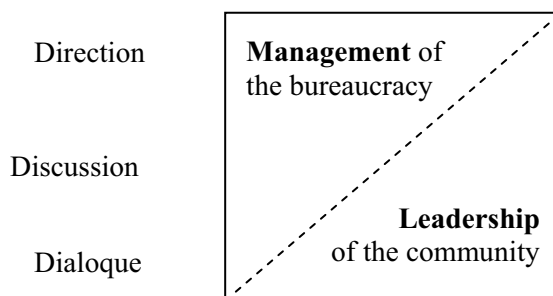
Figur 2. Skillnaden mellan ledare och manager (Kirkeby, 1998, s. 30)

Enligt Kirkeby innebär management eller chefskap en asymmetrisk relation där subjektet alltid står i någon form av motsats till objektet. Subjektet äger erfarenheten, kunskapen, informationen och kompetensen vilket samtidigt rättfärdigar mål och medel. Subjektet behöver inte argumentera för eller motivera beslut. Managern hänvisar till utanförstående eller immanenta och ogripbara relationer mellan mål och medel, t.ex. att ”markanden kräver det”. Subjektet äger en automatisk rätt till auktoritet. Mellan subjektet och objektet råder en klar skillnad och denna skillnad är relaterad till maktfrågan. De metaforer som förknippas med begreppet manager är styrning och uppfostran. Dirigenten i en orkester kan också väl användas som metafor för att beskriva relationen.

Ledarskap däremot kännetecknas av en mer symmetrisk subjekt–subjekt–relation. Detta innebär att om ledaren på samma sätt som chefen skulle ha ett överskott av erfarenhet, kunskap eller information förklaras detta enbart av att ”den som leds” accepterar detta överskott. Men subjekt–subjekt–relationen är dock ömsesidig eller likvärdig, vilket innebär att ledarens legitimitet är beroende av att om ”den som leds” har psykiska resurser att acceptera ett överskott av erfarenhet eller kunnande. Förhållandet väcker frågan om vem som har förhandsrätt till detta ”överskott”. Centralt är i alla händelser att alla människor vill

vara delaktiga. Ledarfunktionen är ett resultat av kollektivt förutseende och insikt om att vissa processer kräver beslutsfattande av en bestämd person. Ledarskapet uppstår i situationen som en följd av att de som leds inser att ledarfunktionen behövs. Ledet möter sin ledare som ett "du" och rollerna kan logiskt sett alltid bytas. Idealledaren söker normer som är gränsöverskridande, vilket samtidigt innebär att värdegrunden sällan kan göras explicit. De metaforer som förknippas med ledarens redskap är samtal, uppmuntran och uppmaning. Sett ur ett musikerperspektiv kunde även orkestermetaforen passa in här; medlemmarna underordnar sig väl medvetna om att det är en teknisk nödvändighet för att uppnå den goda musiken. Metaforen haltar dock, eftersom dirigenten svårligen är utbytbar. Som metafor passar istället "a small jazzkombo" bättre (Smith, 2004). Smith använder metaforen för beskriva ett ledarskap som mera bygger på det kollektiva framför en stark ledarfokusering. I en jazzorkester byggs musiken upp utgående från de enskilda medlemmarnas förmåga att improvisera, och orkestern växer på grund av alla medlemmars likvärdiga bidrag.

Förhållandet mellan chefskap och ledarskap (Figur 3) framgår också tydligt av den modell som Beirsto (2003) presenterar.



Figur 3. Skillnaden mellan chefskap och ledarskap (bearb. enligt Beirsto, 2003).

Det väsentliga i modellen är fokuseringen i den administrativa interaktionen, där ledarskapet har en tydlig inriktning på dialog medan chefskapet mera handlar om direktiv. Modellen belyser också två olika roller där ledarskapet fokuserar på influens i en gemenskap, genom människor och relationer, medan chefskapet bygger på auktoritet i en byråkratisk struktur (Beirsto, s 37).

Transformativt och transaktivt ledarskap

Vilka attityder och synsätt är centrala i rektorernas ledarskap? Vilka förhållningssätt borde vara mer framträdande och vilka kunde träda i bakgrunden? Dylåka frågeställningar har sysselsatt forskare under olika tidsperioder. Två tankemönster som dominerat diskussionen sedan slutet av

1970-talet är uppfattningen dels om det transformativa (transformational), dels om det transaktiva (transactional) ledarskapet. Begreppen representerar två olika förhållningssätt och introducerades först av Burns (1978). Dessa tankemönster modifierades av Bass (1985) som ansåg att den bästa ledaren var både transformativ och transaktiv. I början av 1990-talet beskrev Ståhlhammar (1993, s. 68) den transformativa skolledaren som en person med förmåga att utveckla medarbetarens inneboende resurser. De kognitiva processerna tilldelas därmed en stor betydelse. För skolans rektor handlar det i praktiken om att motivera och inspirera skolans lärare att i högre grad knyta an till skolans bärande målsättningar och idéer. För den transaktiva skolledaren gällde att ”få igång produktionen”. Lönen är den viktigaste komponenten i denna transaktion. Gemensamt för alla infallsvinklar i det transformativa ledarskapet är betoningen av känslor och värden och en hög grad av engagemang gentemot organisationens mål. (Leitwood & Jantzi, 2005b).

Judge och Piccolo (2004) som finner starka belägg för begreppens validitet, menar att begreppens innehåll varierat under årens lopp. Idag kännetecknas det transformativa ledarskapet av fyra och det transaktiva av tre dimensioner.

Det *transformativa ledarskapets* dimensioner är för det första, förmågan att utöva en konstruktiv influens (charisma or idealized influence) på omgivningen. För det andra betonas förmågan att inspirera och artikulera en vision (inspirational motivation). För det tredje understryks förmågan att intellektuellt stimulera, utmana, ta risker, uppmuntra kreativitet (intellectual stimulation). Slutligen framhålls förmågan att kunna individualisera och identifiera den enskilda medarbetarens behov och önskemål (individualized consideration).

Det *transaktiva ledarskapets* kännetecknas av tre dimensioner. För det första, betonas ledarens förmåga att tydliggöra förväntningar och förmågan att klagöra hur dessa kan uppmuntras (contingent reward). För det andra påpekas ledarens förmåga av att aktivt gripa in och korrigera när det behövs (management by exceptions–active). För det tredje karaktäriseras det transaktiva ledarskapet av ledarens grad av passivitet när det gäller att gripa in (management by exceptions–passive⁶). Passiva ledare antas vänta för länge med ett ingripande, vilket kan leda till problem. Judge och Piccolo (2004) anser att det är svårt att särskilja det transformativa ledarskapet från det transaktiva. De är oupplösligt förbundna med varandra och därför är det svårt att separera deras unika effekter.

Det är skäl att notera att föreställningarna om innebörder i det transformativa och transaktionella ledarskapet i första hand är framforskat ur sammanhang utanför skolkontexten. Därför behöver en viss försiktighet iakttas i jämförelser med skolan och skolledarnas praktik. Innebörden i begreppen tycks också leva och förändras över tid. Leithwood, Jantzi och Steinbach (1999) som gett

⁶ *Management by exceptions – passive* har stora likheter med den form av ledarskap som kallats *laissez-faire* (Bass, 1990), d.v.s. ett ledarskap som kännetecknas av ett undvikande av eller en frånvaro av ledarskap. Judge & Piccolo (2004, s. 756) anser att *Laissez – faire* varken är transformativt eller transaktivt ledarskap utan bör bilda en egen unik dimension eller kategori.

betydande bidrag till denna diskussion, hänvisar till tidigare forskning av Leithwood m.fl. (1994) när de beskriver en modell för ett transformativt skolledarskap. Modellen klagör specifika drag för det transformativa ledarskapet inom en skolkontext. Dessa punkter belyser självfallet inte hela arbetet men tar fasta på vissa särdrag som rektorer möter i sin vardag. Enligt modellen bör en skolledare kunna: 1) formulera en vision, 2) formulera mål, 3) kunna stimulera intellektet, 4) tillhandahålla individuellt stöd, 5) bli värderingsstark, 6) ha höga förväntningar, 7) skapa struktur för aktiv medverkan. Med stöd av en omfattande ny forskning noterar Leithwood m.fl. (1999, s. 30–31) fem år senare att åtminstone de transformativa dimensionerna, som förmåga att utöva en *konstruktiv influens*, förmåga att *inspirera och artikulera en vision* och slutligen, förmåga att *individualisera och identifiera den enskilda medarbetarens behov och önskemål* visar relevanta samband med skolkontexten.

Att rektorn äger en förmåga att artikulera en vision och målmedvetet kan driva skolan i en viss riktning kan tyckas självklart. Utgående från mina egna erfarenheter hävdar jag dock att visionens betydelse som framgångsfaktor i viss mån är beroende av det sammanhang där den uttalas. I Finland där skolsystemet är förhållandevis enhetligt och homogent är det lätt hänt att enskilda rektorers framkrystade visioner går stick i stäv med de nationella ambitionerna. Detta blev särskilt tydligt i mitten av 1990-talet när alla skolor skulle söka sin egen profil, vilket i många fall mer ledde till en osund konkurrens framför konstruktiv samverkan och bestående skolutveckling. Förteckningar som beskriver idealbeteenden hos skolledare får inte okritiskt accepteras, framtingas eller följas. Skolledarbeteenden är utifrån mina erfarenheter både individ- och situationsberoende. Också förmågan att ”befinna sig på rätt plats vid rätt tid” behöver beaktas. Oplatka (2004) argumenterar för att olika skeden i rektorns karriär behöver beaktas när olika ledarstilar diskuteras. Med andra ord, varje skede under karriären påverkar rektorns förmåga att ta till sig olika stilar. Nya rektorer behöver mera administrativa färdigheter medan rektorer som befinner sig mitt i karriären kan ägna tid och tanke åt ett mer pedagogiskt, transformativt inriktat ledarskap. För äldre rektorer som upplevt det mesta borde en helt ny ledarstil utvecklas (Oplatka, s. 53).

Inspirerad av Covey (1994) föreslår Stålhammar (1996, s. 93) begreppen proaktivt och reaktivt ledarskap som tankemodeller för förståelsen av ett fungerande ledarskap. Den proaktive ledaren förväntas stå för initiativet och omgivningen får reagera medan den reaktive ledaren ständigt får nöja sig med att reagera på andras initiativ. I de sammanhang där Stålhammar artikulerar begreppen ligger de nära den innehållsliga betydelsen av transformativt och transaktivt ledarskap. Han noterar med stöd av egen forskning om rektorers tidsanvändning att de flesta rektorer förefaller utöva ett ”pseudoledarskap”, ett ledarskap som mer kännetecknas av akuta lösningar på uppdykande problem framför det visionära ledande som vi vill knyta till det transformativa ledarskapet. Rektorerna använder en stor del av sin tid till oplanerade, informella, korta möten. Liten tid eller nästan ingen tid alls, ägnas åt framåtblickande diskussioner om skolans riktning. Mot bakgrunden av resultaten väcker Stålhammar frågan om varför det är så stor skillnad mellan vision och verklighet. Kanhända att förväntningarna är så krä-

vande på rektorns beteende att han eller hon aldrig får en chans att utveckla sitt ledarskap.

Stålhammars analys utmynnar i en lösningsmodell (1996, s. 103–105) som understryker det proaktiva ledarskapets betydelse och därmed visar likheter med det transformativa ledarskapet. Den proaktive ledaren får sina medarbetare att växa och utvecklas och att känna ansvar för sitt arbete. Den reaktive ledaren däremot vänjer sina medarbetare vid att han eller hon reagerar på deras akuta problem. Därmed får medarbetarna begränsade möjligheter att utveckla ett eget ansvar.

För den proaktive rektorn är åtminstone följande sju aspekter av betydelse, enligt Stålhammar. Att ledaren är *visionär* och genom att kommunicera visionen skapar inspiration och energi i organisationen. Att ledaren är *värderingsstark* och har en förmåga att medvetandegöra alla i organisationen om den värdegrund som skolan vilar på. Att ledaren genom att internalisera skolans värderingar i sin egen person fungerar som en *vägvisare*. Att ledaren är *modig*, har en egen moralisk övertygelse och vågar följa en egen uppfattning. Att ledaren är *en god pedagog* och själv inser vikten av att rektorn själv och medarbetarna utvecklar förmågan till egen utveckling och kunskapstillväxt. Att ledaren är *en mogen människa*. Organisationen får inte bli den plats där ledaren främst ser till de egna behoven. Tillräcklig självkännetid och distans till det egna jaget är en förutsättning för att framgångsrikt fungera som rektor. Slutligen behöver rektorn *vara inspirerande* och tillföra energi in i skolans arbete.

De centrala kännetecknen för det transformativa skolledarskapet (Leithwood & Jantzi, 2005b) är således ledarens förmåga att ange en riktning och formulera mål som attraherar medarbetarna. Vidare handlar det om ledarens förmåga att kunna utveckla medarbetarna och att identifiera och stödja det beteende som i slutändan resulterar i bättre undervisning. I Stålhammars modell återfinns jämförbara tankar men han lyfter starkare fram de pedagogiska aspekterna i ledarskapet. För att förverkliga en starkare betoning av de pedagogiska aspekterna i ledarskapet behöver ledaren äga en förmåga att strukturera och skapa en skolkultur⁷ som tillåter och möjliggör detta. Med begreppet skolkultur menar Stålhammar (1996) den kultur som utformas alla som arbetar på skolan utifrån de förutsättningar som står till buds. Här avses både den fysiska miljö som erbjuds, t.ex. schema, budget, informations- och beslutssystem, och verksamhetsstrukturer etablerade för att förverkliga skolans visioner.

⁷ Skolkultur är inget entydigt begrepp. I forskningen om skolkultur har begreppet setts som skolklimat eller skolanda, som lärarkultur eller som något mer omfattande än både skolklimat och lärarkultur. Utmärkande för de artiklar som ingår i antologin *Skolkulturer* är att de inte förenas av en gemensam definition på begreppet skolkultur. Utgångspunkten är att det inom varje skola kan förekomma flera skolkulturer. (Andersson, Benich-Björkman, Johanson och Persson, 2003). Exempelvis Hargreaves (1998) skiljer på fyra lärarkulturer, den individualistiska kulturen, samarbetskulturen, påtvingad kollegialitet och den balkaniserade lärarkulturen. Anderson m.fl. (2003, s. 16) citerar Berg som beskriver skolkultur som "...lokala varianter av skolans institutionaliserade värdebaser, vilka i sin tur har sin historiska och samhällsstrukturella förankring".

Pedagogiskt ledarskap

I det föregående kapitlet har tyngdpunkten legat på några tankemönster som haft betydelse för begreppsutvecklingen när det gäller skolledarskap. I det följande rör jag mig nära samma tematik, men med en förskjutning mot ledarskapets pedagogiska infallsvinklar och mot aspekter som kommit till uttryck i den finlandssvenska skolan.

Varje tidsepok, varje utvecklingskede i samhällsbygget sätter sin prägel på våra uppfattningar och värderingar. Vad som är gångbart under en tidsperiod kan under en annan uppfattas som förlegat. När nya och gamla synsätt ställs mot varandra och acceptans bryts mot motstånd uppstår såväl entusiasm och arbetsglädje som motsättningar och ifrågasättande. Föreställningarna om det transformativa ledarskapet och de framväxande tankarna om ett mer medvetet pedagogiskt ledarskap emanerar ur ett dylikt skifte.

De två sista decennierna av förra seklet kännetecknades av gränsöverskridande, avreglering, privatisering och en avveckling av den offentliga förvaltningen. En ganska rät utvecklingslinje som präglats av ordning och struktur övergick successivt i oordning och upplösning. Lind Nilsson och Gustafsson (2006, s. 13–14) ställer några relevanta frågor som refererar till detta brytningsskede mellan modernitet och postmodernitet:

Hur väcker man exempelvis engagemang för det gemensamma i en kultur som präglas alltmer av individualism? Hur hanterar man som ledare behovet av utveckling och fördjupning av kunskaper och färdigheter i situationer av uppbrott och omställning...?

I den grundskol- och gymnasielag som trädde i kraft i Finland 1985 fanns en del tydliga spår av denna samhällsutveckling och därmed av ledarproblematik. Beslutsprocessen skulle delegeras och decentraliseras och ett lokalt ansvar tilldelas den enskilda skolan. För gymnasierna innebar detta bland annat att förenkla förvaltningen och precisera uppgiftsfördelningen mellan stat och kommun. Likartade tendenser kunde iaktas i flera nordiska länder (Nordisk ministerråd, 1990). Avregleringen banade väg för dels diskussionen om det pedagogiska ledarskapet, dels införandet av en mål- och resultatstyrd skola. Även om pedagogiska element alltid och oundvikligen präglat skolledarfunktionen⁸, började mer fasta föreställningar av ett pedagogiskt ledarskap ta form. Rektorn lyftes fram som en nyckelperson och med det praktiska ansvaret för omställningarna. Särskild uppmärksamhet riktades mot rektorns roll för arbetsgemenskapen, personalens motivation, utvecklande av samarbetet och undervisningens kvalitet (Isosomppi, 1996, s. 107).

Hösten 1983 fick de finländska rektorerna och föreståndarna tillgång till en ny bok, nämligen *Skolans föreståndare i den nya skolan* (Finlands statsförbund, Finlands svenska kommunförbund [FS och FSK], 1983). Redan titeln på boken antydde att något nytt var på gång. Boken planerades av en arbetsgrupp med

⁸ Nestor (1993, s. 180) menar att statmakten (Sverige) under hela efterkrigstiden betonat vikten av att skolledarna utövar ett pedagogiskt ledarskap. Någon klar definition har dock aldrig fastställts.

representanter för lärarnas fackorganisation, rektorernas intresseförening, stat och kommun. Verket var avsett för varje rektor och skolföreståndare. För att bokens pris inte skulle utgöra ett hinder för anskaffning godkände Skolstyrelsen (nuv. Utbildningsstyrelsen) *bokens anskaffningskostnader såsom till statsandel berättigande så att de kan inräknas i de s.k. kostnaderna per elev* (FS och FSK, 1983, s. 5). Läsåret 1983–84 skulle boken användas vid fortbildning för rektorer och föreståndare. Inget tvivel förelåg således om att innehållet i denna skrift behövde få en god spridning. Innehållsligt etablerade och befäste boken en rad föreställningar om det pedagogiska skolledarskapet, vilka sedan dess kommit att dominera diskussionen om skolans ledningsfunktion. Under 1990-talet fördjupades begreppets innebörd. Siv Theirs bok *Det pedagogiska ledarskapet* (1994) bidrog aktivt på 1990-talet till att ge begreppet ett konkret innehåll. Their förliknar den pedagogiska ledarrollen vid lärarens eller pedagogens. Ledarens auktoritet framhålls men uttrycksformerna och teknikerna liknar mer pedagogens.

Den pedagogiska ledaren stimulerar hos alla modet, viljan och förmågan att klara av uppgifter, att lära sig, och bygger ständigt beredskap inför nya uppgifter genom att acceptera och använda många olika former för belöning. Den pedagogiska ledaren är öppen för impulser i omgivningen i syfte att ständigt utveckla sitt eget kunnande. Ledaren är själv ett föredöme för den pedagogiska processen i arbetet (s. 42).

I Sverige framträder liknande tankar. Bo Nestor (1993, s. 183) definierar det pedagogiska ledarskapet som *det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag*.

Nestors definition är intressant i relation till de resultat som Vuohijoki (2006) rapporterar. I Vuohijokis undersökning anser sig 83 % av rektorerna vara pedagogiska ledare. Detta drag framträder särskilt tydligt hos de kvinnliga rektorerna. Däremot anser inte rektorerna att de utövar ett pedagogiskt ledarskap. Hela sextioåtta procent av rektorerna tycker att de leder ”saker” [min övers. av finskans ’asioita’] medan åtminstone personalen förväntar sig mera personalledning (s. 169). På ett tankemässigt plan har det pedagogiska ledarskapet fått ett tydligt genomslag medan praktiken pekar i en annan riktning.

Det pedagogiska ledarskapets betydelse som en bärande idé för målstyrningsdiskursen har, enligt Svedberg (2000, s. 197), upprepats med sådan ihärdighet att ett pedagogiskt ledarskap löper risk att börja uppfattas som en mantraliknande besvärjelse. Trots idoghet från såväl drivna föreläsare som statsmakt har det pedagogiska ledarskapet kommit att framstå som en svårfångad ledarmodell.

Föreställningarna om modellens innebörd har i alla fall inte i tillräckligt hög grad kunnat motverka den komplicerade rollbild som de nordiska rektorerna gett uttryck för (Berg, 1994, 1995a; 1995b, 1995c, Hämäläinen m.fl., 2002; Iso-somppi, 1996; Møller, 1996; Ståhlhammar, 1993; SURE-FIRE, 2005; Svedberg, 2000; Tukiainen, 1999).

Redan i början på åttiotalet rapporterar Stålhammar (1984, s. 270) om rektorernas svårigheter att gripa in i pedagogiska situationer eftersom man känner en bristande förmåga. Nestor (1993) menar att kommunernas avsikt att förverkliga det pedagogiska ledarskapet inte har varit tillräckligt tydligt. Han tilldelar skolledarutbildningen ett särskilt ansvar och menar att den inte tillfyllest har kunnat göra skolledarna till pedagogiska ledare. Både en tydlig legalitet och en hög legitimitet för detta ledarskap saknas. Inte heller har utbildningen tillräckligt klart kunnat signalera skolledarnas skyldighet att ansvara för att utbildningen utvecklas. Slutligen anser Nestor att läroplanen borde vara tydligare när det gäller frågan om vem som bär ansvar för utbildningens genomförande.

Svedberg (2000b, s. 200) ser på ett liknande sätt det pedagogiska ledarskapet som en kompetensfråga och finner brister i rektorernas utbildning. Hur skall en rektor kunna föra ett pedagogiskt inspirerande samtal med en grupp språklärare efter ett lektionsbesök? Hur skall han eller hon kunna väcka arbetsglädjen hos ett slutkört och cyniskt lärarlag? Hur får man lärarna att utveckla elevernas kritiska tänkande och att arbeta med elevaktiva arbetssätt? Se där några exempel på frågor som Svedberg finner motiverande att ställa. Är det överhuvudtaget rimligt att förvänta sig att rektorerna utifrån sin rätt korta utbildning skall kunna hantera dylika frågor? Svedberg menar att avregleringen och decentraliseringen av skolan har lett till att rektorn fått fler uppgifter av administrativ karaktär – uppgifter som konkurrerar med förväntningar på ett pedagogiskt ledarskap.

Den sammantagna mängden av arbetsuppgifter gör att tid blir en bristvara som tenderar att ätas upp av administrativa göromål och brandkärsuppgifter såsom upphandling av städavtal, trasiga gymnastiksalsdörrar, brinnande papperskorgar och handhavande av byggnadsprojekt. Detta sker sannolikt på bekostnad av långsiktiga strategiska och pedagogiska frågor som inte är efterfrågade med samma tyngd (Svedberg, 2000b, s. 201)

Att finna tid för ett utvecklingsinriktat ledarskap förefaller vara en central faktor. Ellström (2006) menar att ett reproduktivt lärande i betydelsen reproduktion av givna eller för givet tagna kunskaper och rutiner kan snabbas upp under tidspress. Däremot gynnas inte ett utvecklingsinriktat lärande av tidspress. Tvärtom är det troligt att komplex problemlösning hämmas av pressade tidsramar. Detta kan ses som en delförklaring till svårigheterna med att utöva ett pedagogiskt ledarskap. Ett dylikt ledarskap förutsätter ett avancerat utvecklingsinriktat lärande som kräver mycket tid, en tid som rektorerna inte lyckas avdela i tillräckligt stor utsträckning.

Också Vuohijoki (2006) antyder en konsekvens av bristande tid. Vuohijoki menar att den ökade byråkratin har berövat tid från odlingen av viktiga mänskliga kontakter. Samtidigt undrar hon om den finländska rektorn i själva verket är svag och osäker vid hanteringen av mänskliga relationer. Kanske rektorn hellre väljer trygg administration framför krävande mänsklig kommunikation.

Tillika förefaller det också vara tveksamt om ens lärarna önskar en ledare som kraftfullt griper in i det pedagogiska arbetet. Denna föreställning syns välbefäst i det som Gunnar Berg kallar ”det osynliga kontraktet” (1994, s. 179–182, 1995c,

s. 9). Enligt denna hypotes överläts administration och förvaltning åt skolledaren under förutsättning att skolledaren inte lägger sig i undervisningens utformning.

Svedbergs, Bergs och Nestors diskussion väcker tankar. Som tankefigur framstår det pedagogiska ledarskapet onekligen som dunkel, åtminstone ifall den skall fungera som ledstjärna för rektorerna i själva ledandet. De ledarfilosofiska elementen i figuren är käckta men svårfångade och i den mån de ingår i olika styrinstrument är de svårtolkade. Glappet mellan det pedagogiska ledarskapets realitet och det pedagogiska ledarskapets retorik är påfallande. Frågan är om detta glapp är så pass stort att det inte ens kan överlappas med utbildningens hjälp.

Min tveksamhet förstärks ytterligare när jag begrundar spretigheten i innebörderna när rektorer uppmanas uttrycka sin uppfattning om den egna visionen med sitt ledarskap och med den lokala skolans arbete och framtid (Kroksmark, 2000, s.18–24). Denna omständighet är särskilt besvärande eftersom visionen som ledningsinstrument så kraftfullt lyfts fram inom ramen för det transformativa, proaktiva och pedagogiska ledarskapet. Kroksmark beskriver nämligen fem kategorier av rektorer vars ledarvisioner varierar stort. Här beskrivs kategorierna endast översiktligt och endast i syfte att synliggöra skillnaderna.

1. Här och nu-ledaren: Kännetecknande för rektorn är att det visionära tänkandet är långt borta. Rektorn tar en dag i taget, gör det mesta själv och har en rätt svag tilltro till kollegiets kompetens.

2. Medarbetaren med kollektiva visioner: Kategorin karaktäriserar den vanligaste rektorsstilen. Rektorerna arbetar tillsammans med lärarna, frågor förankras och visionerna har kollektiva undertoner. Visionerna är också konkreta: ”få treorna att duscha efter idrotten”.

3. Den relationella visionären: Rektorerna i denna kategori betonar betydelsen av de sociala relationerna: till politiker, till medarbetare, lärare och föräldrar. Själv håller rektor låg profil men beaktar hur idéer, förslag och beslut kan påverka relationer. Detta leder till att lärarna inte känner igen sin rektor när han talar med andra grupper och att visionen på lärarkonferensen blir något annat på föräldramötet.

4. Den rationell-logiska visionären: Som rubriken antyder formas denna kategori av rektorer med ett rationalistiskt synsätt. Här gäller tydliga regler och rutiner. Tolkningen av nationella dokument är en viktig uppgift och visionerna är relaterade till styrinstrumenten. Lärarna behöver inspiration ”uppifrån”. Rektorerna i denna grupp har många likheter med rektorerna i den ”gamla” skolan.

5. Den visionära visionären: I denna grupp, som inte kan betecknas som någon arketyper för rektorerna, återfinns rektorerna med de utopistiska och kanske ibland huvudlösa idéerna. Målen är ibland så högt ställda att de närmast framstår som verklighetsfrämmande.

När rektorerna erbjuds att beskriva visionerna för sitt ledarskap uppstår således stora variationer. Hur skall myckenheten tolkas? Möjliga föreställningar om ett pedagogiskt ledarskap har i alla händelser inte begränsat rektorerna. Och ännu

mindre har de nationella styrinstrumenten lyckats förenhetliga synsätten. Tvärtom förefaller tolkningsutrymmet vara så pass fritt att gränslös mångfald uppstår. Att rektorerna uppfattar sitt visionära arbete främst i termer av administrativt genomförande- och förvaltaruppdrag finner Kroksmark (2000, s. 17) som möjlig gemensam kärna hos de medverkande rektorerna. Det gemensamma draget pekar således mer i riktning mot kännetecknen för ett chefskap, ett transaktivt och reaktivt ledarbeteende, för att återknyta till begreppsapparaten i föregående avsnitt.

Även rektorerna i Larssons (2006) studie visar på stor inbördes divergens i sitt talande om skolans ledarskap, det pedagogiska ledarskapet, synen på skolans personal och handlingsutrymmet. Larsson bygger sin analys på en modell av Öhlund (1997) som beskriver relationen mellan utsaga, praktik och diskurs och hur dessa interagerar. Utsaga står för de begrepp och nyckelord som rektorerna använder. Praktiken avser deras handlingar och metoder medan diskurs står för de ledarskapsepitet eller diskursiva tankefigurer som rektorerna själva tilldelar sig. I Larssons studie benämns dessa figurer ”stötan”, ”kreatören” och ”coachen”. Larssons analys är förtjänstfull för förståelsen av ledandets innebörder men lider kanske av att materialet bygger på endast tre rektorer. Jag föreställer mig att ett större antal medverkande rektorer kunde ha utmynnat i ännu flera diskursiva tankefigurer (jfr Kroksmark, 2000). Emellertid gör Larsson ett antal intressanta slutledningar. Forskaren bekräftar tidigare forskningsresultat gällande konstruktionen av det pedagogiska ledarskapet. I förhållandet ledare och lärare är tveksamheten stor kring vägval och riktning. Skall ledaren tillåtas komma ”utifrån” och gripa in i den pedagogiska praktiken eller är kännetecknet för professionalismen just det motsatta, att lärarna bemyndigas att begå sina egna professionaliseringsprocesser? I detta synsätt skulle den professionella läraren framförallt kännetecknas av en egen autonomi. Min slutledning är i alla händelser att det förefaller bli allt svårare att tolka hur ledarskapet i skolan borde utformas. Det postmoderna samhällets strävan mot mångfald har lyckats så väl att snart räcker inte ens djungelmetaforen till. Eller kanhända är det såsom Larsson undrar just detta som är styrkan i ledarskapet idag.

Kanske är det just bristen på eller frånvaron av konsistens i form av uttalad viljeriktning, konsekvent redovisad i stringenta utsageformationer i en retorisk helhet, som utgör styrkan och kraften i ledarskapen. De inneboende motsättningarna, de fluktuerande innebörderna av det som uttalas, gör det möjligt att byta fot, att flexibelt ändra sig och anpassa sig till situationen (Larsson, 2006, s. 123).

Utgående från en studie av rektorers livshistorier beskriver Møller (2006) det specifika i skolledaridentiteten som en ”kontinuerlig förhandlingsprocess” (s. 239). Rektorerna har lärt sig sitt jobb genom att observera andra, praktisera yrket och genom att förhandla fram en egen förståelse i samverkan med andra. Själva utmaningen att berätta om, reflektera och blicka tillbaka på sitt liv som ledare hjälper till att skapa, nyansera och identifiera en personlig ledarpraxis. Møller använder metaforen ”ebb och flod” för att poängtera att identiteten inte är ett statiskt tillstånd utan en räckta av olika faser som kännetecknas av frustration, entusiasm och distans. Att genomföra läroplanens mål ser rektorerna som sin viktigaste uppgift. Rektorerna uppfattar sig själva som tjänstemän med uppgift

att verkställa läroplanen. De personliga relationerna i skolan är betydelsefulla, viktigare än extern belöning. Ifall chefen på kommunnivå förmår samla rektorerna kan rektorskollegiet utgöra en central gemenskap. Møller noterar att rektorerna förväntar sig ett större intresse från den kommunala nivån för skolans praktiska arbete. Även hos de rektorer som Møller intervjuat har jag svårt att finna stödande argument för att rektorerna skulle ha en identitet med hemvist i ett pedagogiskt ledarskap. Däremot pekar flera omständigheter i rektorernas tankegång på ett reaktivt beteende där tjänstemannarollen är stark och den visionära ledaren förhållandevis osynlig.

Att försöka fånga in alla de aspekter som kännetecknar ett skolledarskap är självfallet en omöjlig uppgift även om jag begränsat analysen till definitionsnivån. Nyckelfrågan, men samtidigt svårigheten, består i att tolka och finna en balans mellan å ena sidan den statliga, institutionella värdebaser och därtill hörande diskussioner, och å andra sidan den enskilda skolledarens vardag och arbetsvillkor.

När jag väver samman olika forskares föreställningar om begreppet ledarskap är det många bilder som fladdrar förbi. Tolkningsutrymmet är stort och det är inte utan vanda jag återvänder till de inledande frågorna *vad är* ett ledarskap i skolan idag och *hur* kan detta ledarskap ha en betydelse.

Genom att språkligt bryta några konkurrerande begreppspår, såsom chef – ledare, transformativ – transaktiv mot varandra har jag försökt närma mig problematiken. I ett skolperspektiv fångas min diskussion upp i den omtvistade föreställningen om nödvändigheten av ett pedagogiskt ledarskap. Nestors (1993) syn på hur ett pedagogiskt ledarskap kunde definieras korrelerar väl med min föreställningsvärld. Att pedagogiskt leda innebär att *utöva ett inflytande* på lärarkåren. Samtidigt döljer sig också en del av problematiken i just detta. Skolledarna upplever generellt sett stor handlingsfrihet i sitt yrkesutövande (Møller, 2006). Rektorn kan välja mellan många, ibland för många ändamålsenliga alternativ. Vilkenheten eller variationsrikedomen synliggörs när skolledarna exempelvis uppmanas beskriva sitt ledarskap (Larsson, 2006) eller sina visioner för sitt ledarskap (Kroksmark, 2000). Dunkelheten förfaller således bero på vilken innebörd uttrycket ”utöva inflytande” tilldelas. Att rektorernas skolvardag verkar sakna beröringspunkter med den statliga och kommunala diskussionen är idag ett väl befäst faktum. Klyftan mellan de förväntningar som uttalas på den politiska nivån och den praktik som rektorn förväntas hantera förefaller vara svår att överbrygga. Trots alla stridsrop om ett transformativt, proaktivt och pedagogiskt ledarskap framstår rektorernas vardag onekligen mer som chefs än som ledarens.

Kan innebörden i det pedagogiska ledarskapet omförhandlas? Borde skolans ledarskap definieras i enlighet med den vardagspraktik som rektorerna upplever?

Ett alternativ är, som jag ser det, att skolans ledningsfunktion omorganiseras. I så fall skulle rektorn tillåtas fungera som den administrativa chef eller ledare som praktiken utvisat att rektor är. Istället kunde den pedagogiska kompetensen rekryteras ur lärarnas egna led genom att exempelvis en lärare skulle tilldelas ett

större pedagogiskt utvecklingsansvar och kompenseras med mindre undervisningsskyldighet. Detta betyder för den skull inte att subjekt-subjekt-symmetrin (Kirkeby, 1998) mellan ledare och ledd behöver gå förlorad.

En tredje alternativ väg skymtar fram i Larssons (2006, s. 127–131) reflekterande frågeställning; *Är en ömsesidig legitimitetsprocess möjlig?* Enligt detta synsätt borde rektorn avhända sig sitt informationsförspång och därmed tolkningsföreträde. Rektorn borde inte presentera visioner utan demokratiskt bemyndiga kollektivet att upptäcka möjliga trender, bearbeta och strukturera dessa och därmed skapa ett gemensamt kunnande i organisationen. I denna modell förverkligas ledarskapet i överensstämmelse med "a small jazzkombo" för att låna en metafor av Smith (2004).

3.3 Den individuella arenan

Hur kan den individuella eller personliga arena som rektorn också agerar på karaktäriseras på ett innehållsrikt och adekvat sätt? Som rubriksättningen antyder sker avstampet i detta avsnitt utifrån den enskilda individens synfält, i detta fall utgående från rektorns.

Rubriken är tillåtande och öppnar för flera tänkbara ingångar till temat. Flera frågeställningar har styrt min fortsatta analys: Hur ser vägen till ett rektorskap ut? Vilka motiv ligger till grund för att välja eller välja bort en rektorstjänst? Finns det specifika rektorsegenskaper som generellt sett kan betecknas som goda? Vilka omständigheter påverkar rektorernas arbetsmotivation? Hur kommer det sig att vissa rektorer hanterar sin arbetssituation bättre än andra?

För att kunna bringa åtminstone en analytisk och preliminär reda i denna uppsjö av frågor som anmäler sig är det nödvändigt att göra vissa avgränsningar och urval. Utgående från det övergripande syftet och ovan förda diskussion tonar några teman fram.

För det första: *Vem* blir rektor och med vilka motiv? Avsnittet motiveras av att det är nödvändigt att ringa in de överväganden som ligger till grund för en individs beslut att söka eller säga upp en rektorstjänst. Dylika överväganden eller motiv behöver sättas i samband med rektorns möjliga motivation.

För det andra: *Vad* motiverar en rektor att fortsätta, och, lite tillspetsat, stå ut med och framhärda i ett krävande uppdrag? I detta avsnitt vill jag översiktligt granska några generella forskningsresultat som kan härledas ur olika motivationsteorier. Intresset riktas således mot omständigheter som enligt olika forskare ser ut att ha betydelse för rektorers arbetsmotivation.

För det tredje: *Varför* tycks vissa rektorer vara mera motiverade än andra att utföra sitt uppdrag? Forskningslitteraturen tillhandahåller en svåröverskådlig mängd av motivationsteorier som söker svar på denna fråga. Klein (1989, s.150) beskriver forskningsfältet som splittrat och förvirrande eller med hans ord "splintered and perplexing", och det är inte enkelt att orientera sig i djungeln av teorier. Därför är det ett medvetet val att inte dess mera ingående granska olika

motivationsteorier, utan att begränsa mig till ett antal riktade nedslag. Frågeställning "varför" har lett mig till den så kallade socialakognitiva teorin (Bandura, 1986) som menar att en individs tilltro till den egna förmågan (self-efficacy) att klara en uppgift är en central motivationsfaktor. En metaanalys av Stajkovic och Luthans (1998) ger belägg för att denna förmåga är en väsentlig faktor att beakta när det gäller en individs motivation och beteende. Denna teori, som jag huvudsakligen stöder mig på behandlas därför mera utförligt.

3.3.1 Vem blir rektor?

Vilka är de formella kraven när en person söker en rektorstjänst och vilka är de personliga bevekelsegrunderna för att söka? Och vilka motiv ligger till grund när en person väljer bort eller väljer att inte att söka en rektorstjänst? Avsikten med detta avsnitt är att utgående från officiella bestämmelser och formkrav för rektorsbehörighet, rekryteringsmönster och forskningsresultat ringa in några specifika kännetecken för den potentiella rektorskandidaten.

Formella krav och rekryteringsmönster

Att bli rektor innebär, enligt Hämläinen m.fl. (2002, s. 43), att ställa sig i täten för en grupp jämlika kolleger ("vertaistensa johtaja"). Tukiainen (1999, s. 173) menar att detta leder till att rektorns roll och status blir oklar. En rektor är varken arbetsgivare eller kollega. Denna rollkonflikt förstärks av att rektorn i de flesta fall rekryteras ur de egna leden. Det krävs mod att ställa sig utanför kollektivet av jämbördiga kolleger. Eftersom de ekonomiska och sociala argumenten för att söka ett rektorsjobb är svaga kräver uppgiften en gedigen erfarenhet, vilket kan begränsa antalet sökande. Många potentiellt intresserade kan betvivla sin kompetens eller erfarenhet att axla ledarrollen. När väl en tillräcklig erfarenhet är förvärvad finns kanske inte längre motivationen kvar att anta en ny utmaning. (Hämläinen m.fl., 2002).

Enligt nuvarande finländsk utbildningslagstiftning (Wikström, 2004) skall varje skola inom den grundläggande utbildningen och gymnasiet ha en rektor som ansvarar för verksamheten⁹. Däremot tiger lagstiftningen om rektors arbetsuppgifter eller tjänstebestämmelser. Utbildningsanordnaren beslutar i dessa frågor. Sålunda används begreppen rektor och föreståndare alltså jämsides, även om begreppet föreståndare idag nästan försvunnit¹⁰. Inget hindrar heller att två eller fler läroanstalter har en gemensam rektor. Lagstiftningen ger upprätthållarna frihet att organisera verksamheten som de finner bäst.

Sedan slutet av 1970-talet har Finland således i princip haft två rektors-kategorier¹¹, nämligen rektorer eller föreståndare, som skött sitt ledarskap vid

⁹ Lagen om grundläggande utbildning, GrUL 37 § 2, Gymnasielagen, GymnL 30 § 2.

¹⁰ Titeln föreståndare förekommer inte längre i lagstiftningen (lagen om grundläggande utbildning 628/1998, Gymnasielag 629/1998).

¹¹ Lagen om inrättande av rektorstjänster trädde i kraft 1.8.1978 och innebar enligt Iso-soppi (1996, s. 103-104) att rektorsrollen fick en mera professionell framtoning.

sidan av läraruppdraget och tjänsterektorer, som innehaft särskilt inrättade rektorstjänster. Inrättade rektorstjänster har funnits i de större lågstadierna med tolv eller fler basundervisningsgrupper, i högstadierna och i gymnasierna.

På mindre skolor har rektorn utsetts bland kollegerna och setts som en samarbetskollega som vid sidan av läraruppgifterna tagit hand om de administrativa uppgifterna. I Vuohijokis avhandling (2006, s. 168) uppgav sjuttio procent av de små skolornas förtroendevalda rektorer att de upplevde sig mer som lärare än som ledare. Denna nära relation mellan lärare och rektor kan ses som både en styrka och en svaghet för skolan. När samarbetet fungerar väl kan organisationen agera flexibelt och snabbt. Om det däremot funnits personliga motsättningar och samarbetssvårigheter kan hela organisationens funktion äventyras. För rektorn handlar det om att balansera mellan å ena sidan rollen som lojal kollega, å andra sidan rollen som resolut ledare. I en liten och platt organisation saknas den naturliga buffert som ett större kollegium eller en byråkratisk organisation utgör (Kolam & Ojala, 2000).

I de större skolorna uppfattas rektorerna mera som tjänstemän med ett tydligt ansvar för hela organisationen. I regel stöds dessa funktioner av kanslipersonal. Att rektorns undervisningstimmar minskar i takt med att skolan storlek ökar visar på den officiella hållningen till synen på rektorskapet. Det aktiva lärarskapet får träda i bakgrunden till förmån för planering, koordinering och informationsförmedling. Tjänsterektorernas yrkesprofil har en tydligare administrativ karaktär i jämförelse med arbetsbilden för de mindre förtroendevalda skolornas rektorer. Kolam och Ojala (2000, s. 134) gör bedömningen att detta förhållande gör rektorn mera till ledare än lärare. Mindre än tjugo procent av rektorerna i Vuohijokis (2006) avhandling ser sig mer som lärare än som ledare. Utan beaktande av skolform, skolans storlek eller stadium är förväntningarna på rektor likartade även om verksamhetsförutsättningarna kan te sig rätt olika för dessa rektorskategorier. Det kommer an på rektorn hur skolan utvecklas pedagogiskt, hur ekonomin, elevvården, föräldrasamarbete kontakter till politiker och fastigheten sköts, Oberoende av skolstorlek och personalstyrka skall alla rektorer också se till att det finns en säkerhetsplan, att brandskyddet fungerar och inte minst att läroplanen kontinuerligt uppföljs och utvecklas.

De formella behörighetskraven för rektorsuppgifter regleras i förordningen om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet (Förordning 1998:986). För att kunna väljas till en rektorstjänst bör vederbörande fullständigt behärska undervisningsspråket, ha avlagt högre högskolexamen samt ha lärarbehörighet för det aktuella skolstadiet. Vidare förutsätts tillräcklig arbetserfarenhet som lärare samt en examen i undervisningsförvaltning. Examen i undervisningsförvaltning, sammanlagt 8 studieveckor,¹² ordnas av Utbildningstyrelsen (Utbildningsstyrelsen, 2005). Utbildningen som har en klar inriktning på förvaltning togs i bruk år 1993 och omfattar grunder i offentlig förvaltning, allmän förvaltning, personalförvaltning, ekonomiförvaltning och

¹²Åtta studieveckor motsvarar cirka 15 studiepoäng (omräkningskoefficient 1,87). Det europeiska systemet med studiepoäng ECTS, togs i bruk i Finland 1.8.2005.

utbildningsförvaltning. En behörighetsgivande examen omfattande sammanlagt 25 studiepoäng (15 studieveckor) ordnas också av universiteten (Fortbildningscentralen vid Åbo akademi, Vasa, 2006). Utbildningen är mera inriktad på ledarskap och innehåller bl.a. förvaltning, skolan som organisation, ledarskapets teori och ledarskapets didaktik. Vidare innehåller utbildningen en problembaserad praktikuppgift. Alla prestationer dokumenteras via en personlig portfölj. Examina i undervisningsförvaltning kan ersättas ifall den sökande till en rektorstjänst anses ha annan tillräcklig kännedom om undervisningsförvaltning.

I platsannonserna till rektorsuppdragen efterlyses främst de formella behörighetskraven, men även krav på andra färdigheter skymtar fram; att kunna leda, utveckla, samarbeta och skapa internationella kontakter. Att även specifika pedagogiska termer som ålderblandade grupper eller problemorienterad undervisning lyfts fram i annonserna, tyder på att förväntningarna och kraven i riktning mot ett mera pedagogiskt ledarskap har ökat (Kolam och Ojala, 2000, s.128-129).

I de flesta länder har rektorerna av tradition rekryterats bland lärarna i de egna leden. En stor del av rektorer är således före detta lärare i samma skola eller i kommunen. Samma mönster gäller för rektorer i Finland. Den typiska rektorn har arbetat i samma skola, i samma skolform och har en bakgrund som till stora delar är gemensam med lärarna. Mobilitet mellan olika skolformer förekommer sällan (Kolam & Ojala, 2000, s. 133). Ungdom är inget hinder för rektorskap, konstaterar Hämäläinen m.fl. (2002, s. 49–50), men ”det säger sig självt att en ung rektor måste jobba hårdare för att erövra ett förtroende och nödvändigt spelutrymme”. Snittåldern för nya rektorer i Sverige är, enligt Lindvall (1995), 44 år. Utredningar i Sverige visar däremot att ovanbeskrivna traditionella rekryteringsmönster håller på att luckras upp. I mitten på 1990-talet hamnar endast en av fyra debuterande rektorer på samma skolområde där de tidigare arbetat, vilket framförallt torde kunna förklaras med att de debuterande rektorerna även börjat rekryteras från andra sektorer i kommunen (Lindvall, 1995). På 1980-talet var situationen den motsatta då sju av tio rektorer sattes som chef över sina tidigare kolleger.

Med stöd av en statlig utredning¹³ från slutet av 1970-talet redovisar Ekholm m.fl. (2000, s. 106–107) statistik som visar på sannolikheten för att individer i olika lärarkategorier väljs till rektor. Som manlig ämneslärare i grundskolan var den statistiska sannolikheten störst att väljas till rektor. Därefter följde den manlige mellanstadieläraren och därefter den manlige ämnesläraren på gymnasiet. Som kvinnlig ämneslärare i grundskolan eller gymnasiet var chansen 1:50 att bli vald till rektor. För en kvinnlig mellanstadielärare eller lågstadielärare var oddsen ännu sämre eller 1:153 respektive 1:445. Att det skett en positiv förändring när det gäller tillsättningsmönstren med avseende på skolledarens kön är uppenbart. Ekholm och Lindvall (1997) som kartlagt mönster vid tillsättningar av rek-

¹³ I början av år 1977 tillsattes i Sverige en kommitté med uppgift att genom olika initiativ öka andelen kvinnor i skolledande befattningar. Utredningen utmynnade i en statlig rapport SOU 1980:19 med den visionära titeln *Fler kvinnor som skolledare*.

torer under 1980–90-talet konstaterar att politiker idag fördomsfritt vågar satsa på kvinnliga skolledare. Denna positiva trend syns också i statistiken. Inom den grundläggande utbildningen i Finland utgör andelen kvinnliga rektorer idag 52 procent och i gymnasierna och 46 procent (Kumpulainen, 2005). I den svenska grundskolan har det också skett en radikal ökning av de kvinnliga skolledarna under de senaste tio åren. Åren 1993–94 var andelen kvinnliga rektorer i grundskolan 53 % för att åren 2004–05 öka till 64 %¹⁴ (Skolverket, 2005). Att andelen kvinnor i skolledande positioner ökat kan tolkas på flera sätt. Den positiva tolkningen är att retoriken om ökad jämställdhet har slagit igenom. Den mer negativa och kritiska tolkningen igen är att rektorsyrket inte längre är lika attraktivt och eftertraktat, vilket banat väg för kvinnorna.

Hur kommer det sig att kvinnors sätt att leda just nu värdesätts så högt, i en period av ekonomisk restriktion, marknadsorientering, skolledningskris och demografisk förändring? Hur kommer det sig att skolledning blir ett kvinnoyrke samtidigt som status och lön sjunker, när skolledaren dignar under betungande arbetsuppgifter och omdaning av skolan skapar kraftig turbulens inom verksamheten. Den stora andelen kvinnliga skolledare som är ett faktum vid ingången till av 2000-talet får tolkas som ett uttryck för att såväl skolan som rektorsrollen får en allt svagare samhällsposition (Söderberg Forslund, 2000, s. 95–96).

Frågan om vilken tolkning som är mest ändamålsenlig lämnas här obesvarad. Däremot är det rimligt att anta att det ökande antalet kvinnliga rektorer i våra skolor kommer att påverka såväl ledar- som skolkulturen.

As the number of women leaders and executives continues to grow, we can expect to see further challenges to traditional views and practices of leadership (Fenell, 2005, s. 163).

Pounder och Coleman (2002) rubricerar en artikel med den provokativa frågan om kvinnor är bättre ledare än män. Forskarna anser frågan angelägen eftersom skolvärlden idag domineras av kvinnor medan skolledarna övervägande är män. Något förenklat sammanfattar de sitt svar med ”det beror på”. Oberoende av kön förefaller ledarstilen påverkas av en rad faktorer såsom de nationella kulturdragen (national culture), sociala erfarenheter och arbetsplatserfarenheter (socialization), arbetsplatsen särdrag (nature of the organization), arbetsplatsen organisation (organizational demographics). De bakomliggande faktorerna komplicerar ett enkelt och entydigt svar på frågan.

Att bli rektor kräver således såväl utbildning som lärarerfarenhet. I regel är det personer med närmare tjugo års erfarenhet som väljs till rektorstjänster, och ofta till en rektorstjänst på den egna skolan eller på en skola i hemkommunen. För varje decennium har de kvinnliga rektorerna ökat i antal.

¹⁴ Det är skäl att notera att trots att andelen kvinnliga skolledare ökat står andelen inte i proportion till andelen kvinnliga lärare. Inom såväl den grundläggande utbildningen i Finland som inom grundskolan i Sverige utgör andelen kvinnor ca 75 procent (Kumpulainen, 2005; Skolverket, 2005)

Söka eller låta bli att söka en rektorstjänst

De formella kraven för rektorsbehörighet utgör knappast ett oöverstigligt hinder för att överväga ett rektorskap. Men vilka omständigheter får potentiella kandidater att tveka inför uppgiften och vilka är bevekelsegrunderna när en person väl söker en tjänst? Shen m.fl. (2004) konstaterar att det saknas systematisk forskning på området, men att det är angeläget att forska i frågan. Som motiv anges den kommande pensionärsboomen bland nuvarande rektorer i kombination med ett ständigt ökande antal elever, ointresset bland lärare att söka rektorsuppdrag och underrepresentationen av minoriteter. Som orsak anges också för få kvinnor på ledande poster inom undervisningssektorn. På sikt kan situationen leda till kvalitetsförsämringar. ”The shortage of qualified educational leaders will continue to impact on educational quality and threaten many of the educational gains attained during the past decade” (Shen m.fl., 2004, s. 58).

En fokusering för forskningen på området har legat på lärares möjliga intresse eller ointresse för rektorstjänster. Detta är förstäeligt eftersom det är mest sannolikt att hitta potentiella rektorskandidater bland lärarna.

Men frågan kan även belysas ur andra perspektiv. Vilka erfarenheter och åsikter kan t.ex. rektorer i aktiv tjänst tillföra diskussionen och vilka erfarenheter har skoldirektörer eller skolchefer? Skolchefs- eller skoldirektörsperspektiv är intressanta eftersom personer i denna ställning aktivt medverkar i rekryteringen av nya rektorer samt i utformningen av kriterier för val av dessa. Genom att tillfråga dessa tre grupper ville Shen m.fl. (2004) identifiera de faktorer som påverkade lärare att söka rektorstjänster. Vidare ville man jämföra ifall det fanns signifikanta skillnader mellan hur lärare, rektorer och skoldirektörer värderade dessa faktorer. Forskarna identifierade åtta faktorer som lärare ansåg att påverkade deras beslut att söka rektorstjänster: (a) *arbetsbelastning i relation till kompensation*, vilket inkluderar tid som arbetet kräver, extra arbete i form av läroplansarbete, diversiteten i arbetsuppdraget, lön i förhållande till ansvar; (b) *makroaspekter*, vilket inkluderar den allmänna respekten för och uppskattningen av rektorsuppdraget, arbetsrelaterade frågor, det skolpolitiska klimatet; (c) *effekter relaterade till positionen/arbetet*, vilket inkluderar stress, emotionella aspekter, familjekonsekvenser; (d) *erkänsla och inre tillfredsställelse*, vilket inkluderar status, möjligheter till avancemang, självständighet; omständlig *arbetsmiljö* vilket inkluderar relationer mellan direktorer, ledning och lärare, uppbackning från kommunen, arbetsinnehåll; (f) *karaktäristika för skoldistriktet*, vilket inkluderar skolans placering, storlek och rykte; (g) *karaktäristika för kommunen* vilket inkluderar den generella livskvaliteten i kommunen och kommunens ekonomiska ställning; (h) *trygghet och säkerhet* vilket inkluderar tillgång till personlig säkerhet och stöd i arbetet.

Det är skäl att notera att sju av de åtta faktorerna är relaterade till aspekter som handlar om en ”yttre påverkan” (extrinsic rewards) eller aspekter som inte kan knytas till individens självförverkligande, inneboende tillfredsställelse, personlighet eller individuella utveckling (intrinsic rewards). En möjlig konklusion av dessa resultat är att ett potentiellt rektorsintresse eller ointresse inte så mycket handlar om de personliga ambitionerna, utan de bakomliggande

motiven för att söka rektorstjänster förklaras istället av vardagsnära omständigheter såsom skolmiljön, lön, grad av arbetsbelastning och stöd i arbetet.

I jämförelse mellan lärare, rektorer och skoldirektörer gällde för alla tre grupperna att arbetsmiljön, exempelvis arbetsinnehåll och effekterna av positionen eller arbetet, såsom stress, rankades som de mest betydelsefulla motiven. Alla var också eniga om att kommunens karaktäristika (exempelvis ekonomiska ställning) hade mindre betydelse. Flera av olikheterna beträffande hur de olika grupperna rankade olika faktorer kan förklaras utgående från den svarandes aktuella position. Svaret är således beroende på vem som tillfrågas. Lärare som ständigt får brottas med säkerhetsfrågor ser dessa som avgörande, medan rektorer och skoldirektörer är mera upptagna av frågor som har betydelse för ledaren och det generella verksamhetsutrymmet.

Faktorer som kunde tänkas påverka beslut om att söka eller säga upp ett rektorskap har också undersökts bland personer som inlett administrativa studier med sikte på just rektors eller annan administrativ behörighet. Shen, Cooley och Ruhl-Smith (1999) undersökte inställningen till rektorskap hos närmare tusen studerande inom olika administrativa program i olika delar av USA (Tabell III, s. 51). De flesta studerande siktade på att få rektorsbehörighet medan en del eftersträvade andra administrativa tjänster inom skoladministrationen. Mer än nittio procent av deltagarna hade undervisningserfarenhet, och nästan femtio procent av de medverkande i studien hade minst än tio års lärarerfarenhet. Ålderkategorin 40–50-åringar utgjorde den största gruppen med ungefär fyrtio procent av deltagarna. Förutom att forskarna ville identifiera faktorer som påverkade studerandes beslut ville de också finna möjliga samband och mönster mellan dessa faktorer. Respondenterna ombads indikera vikten av olika faktors betydelse på en 7-poängs Likert skala där 1 representerade ”inte alls viktigt” och 7 ”mycket viktigt”. Faktorerna som påverkade ett beslut att söka en administrativ tjänst kunde grupperas i fyra grupper utgående från medeltal (s. 357–359).

Tabell III

Faktorer som inverkar på beslut att söka rektorstjänster eller andra administrativa uppdrag (Shen m.fl. 1999, s. 358)

Faktorer som inverkar på beslut att söka rektorstjänster eller andra administrativa uppdrag	Medeltal
1. Att kunna erbjuda ett gott och effektivt ledarskap	6,25
Att kunna påverka kvaliteten på undervisningen	6,22
2. Att få jobba med barn och unga	5,99
Att få ha ett personligt tillfredställande jobb	5,90
Att få hjälpa barn och unga	5,84
Att tillsammans med lärare kunna förbättra skolan	5,80
Att få bidra till samhällsbygget	5,55
Att administrativt få leda en skola	5,23
Att få jobba med vuxna	5,06
3. Att få satsa på en intressant karriär med intressanta kolleger	4,91
Att ha ett högt avlönat jobb	4,79
Att ha ett moraliskt, etiskt och ädelt jobb	4,52
Att ha ett säkert jobb och en säker inkomst	4,22
4. Jag påverkades av andra (familj, vänner)	2,77
Ett bra "mellanjobb" (backup) i väntan på något bättre	1,68
Jag visste inte om någon annan karriärväg	1,61
Det fanns inget annat jag kunde göra med min lärarexamen	1,51

Att kunna påverka kvaliteten på undervisningen och erbjuda ett gott ledarskap är således de viktigaste motiven som studerande anger för att bli rektor eller skoladministratör (t.ex. skoldirektör) är att fylla behoven av *självförverkligande* (self-actualization), vilket inkluderar i ett gott ledarskap, ett bidrag till samhällsutvecklingen och i ett tillfredställande arbete. Detta konstaterande är analogt med Sergiovannis (1992) bärande tanke om att skolledarskapet i grunden är ett moraliskt uppdrag. *Behoven av uppskattning* (esteem needs) syns i uttryck som att hjälpa barn och unga, att administrativt leda en skola. *Behov av tillhörighet* (affiliation needs) uttryckt som "att ha ett moraliskt, etiskt och ädelt jobb" och *behov av säkerhet* (safety needs) uttryckt som "att ha ett välbetalt eller säkert jobb" var måttligt viktigt för respondenterna.

Respondenterna listade också en rad varierande faktorer som de ansåg kunde påverka ett beslut om att sluta som rektor. Faktorerna var i viktighetsordning följande: (1) Möjlighet att göra något annat ”mer belönande”; (2) emotionella aspekter såsom stress, frustration, tristess; (3) administrativa problem; (4) dåliga arbetsförhållanden; (5) skolproblem; (6) inga avancemangsmöjligheter; (7) ingen respekt; (8) problem med föräldrar; (9) Problem med elever eller studerande; (10) dålig lön (Shen m.fl. 1999). Medeltalen i svaren varierade från 3,63 till 5,53.

Svaren innehåller två intressanta mönster. För det första att respondenterna anger möjligheten att hitta ett ”mer belönande” arbete och möjlig tristess framför faktorer som dålig lön, besvärliga elever och föräldrar som de troligaste orsakerna till ett beslut om att sluta som rektor. Detta är anmärkningsvärt med tanke på att den allmänna debatten kring skolproblem ofta handlar om elevrelaterade problem. För det andra att spridningen mellan medeltalen var betydligt mindre än medeltalen för de faktorer som påverkade motiven för att söka rektorstjänster. Detta betyder att om behoven för att söka rektorstjänster till stora delar handlar om självförverkligande så indikerar en mindre spridning av medeltalet att förklaringar till att rektorer skulle sluta har fler orsaker och behöver sökas på en bredare front. Duke (1988) och Whitaker (1996) fann flera gemensamma orsaker till att rektorer överväger att sluta. Exempelvis nämndes problem med centraladministrationerna, tidsbrist, för många olika samarbetsgrupper, svårigheter med att fördela tid mellan ledarskap och administration, för lite stöd och möjligheter till en professionell utveckling. Därutöver fann Whitaker (1996) i sin undersökning att nästan alla rektorer tyckte att rektorskapet i för hög grad inkräktade på det privata livet. Vidare ansågs lönen vara för låg och avancemangsmöjligheterna för begränsade.

Syftet med diskussionen i det här kapitlet har varit att rama in centrala bevekelsegrunder till att personer söker en rektorstjänst. Ett antal mer eller mindre tydliga mönster kan särskiljas. När lärare, aktiva rektorer och skoladministratörer reflekterar kring frågan framhåller de rätt vardagsnära orsaker, såsom skolmiljö, arbetsbelastning och stöd i arbetet som möjliga motiv. Motivens tyngdpunkt förefaller ligga på externa faktorer. När däremot personer som befinner sig i utbildning för att få rektorsbehörighet pekar motivgrunden mer i riktning mot den enskilda individen och individens självförverkligande. Att kunna påverka kvaliteten på undervisningen och erbjuda ett gott ledarskap döljer en drivkraft som många finner motiverande. Detsamma gäller mer moraliska aspekter såsom möjligheten att få bidra till samhällsbygget.

En rektorskandidat är ingen arketyp som schablonmässigt kan tillskrivas vissa egenskaper, men några särdrag kan ändå tecknas. Rektorn är en person som har föreställningar om hur kvaliteten i skolan kunde förbättras och som inser samhällsnyttan i förbättringarna. Personen är villig att utveckla sig själv och intresserad av att påverka sin omgivning. Det är en person som tycker om att jobba med barn och unga och som förblir tämligen opåverkad av allt prat om problemelever eller svåra föräldrar. Det är också en person som utvecklat någon

form av synsätt på ledarskap. Det är sannolikt en person i 40–50 års ålder och det är svårt att förutsäga om det är en man eller kvinna.

3.3.2 Vad inverkar motiverande på rektors arbete?

Latham (2007) och Latham och Budworth (2006) beskriver detaljerat kunskapsutvecklingen kring begreppet arbetsmotivation. I ett hundraårigt perspektiv har mycket ny kunskap tillförts diskussionen även om ”gammal” kunskap alltså citeras. Taylors (1911) ingenjörsmässiga och stora tilltro till löns motiverande funktion och Maslovs (1943) behovspyramid hänger följaktligen fortsättningsvis med idag vid sidan av nyare forskning med inriktning på bl.a. kognition, exempelvis Bandura (1986) och Greenberg (1986; 2005). Utgående från 1900-talets motivationsforskning och utifrån den forskning som gjorts i början av 2000-talet sammanfattar Latham och Ernst (2006) de mest centrala insikterna om vad som är känt om arbetsmotivation till dags dato. Översikten gäller inte specifikt rektorer eller ledare, men just översiktligheten och bredden i artikeln ger goda fingervisningar om i vilken riktning forskningen går. Forskarna sammanfattar resultaten i tio punkter.

I det följande utgår jag ifrån Lathams och Ernsts (2006) forskningsresultat och speglar dessa gentemot några forskningsresultat från skolans och rektorernas värld. Vissa av Lathams och Ernsts resultat ges mera utrymme än andra, och vissa resultat sammanförs och diskuteras gemensamt. Denna prioritering hänger samman med den relevans som olika resultat har i relation till avhandlingens huvudtema.

Människans behov

Det är angeläget att beakta en *människas behov*. Det förefaller idag finnas ett nyvaknat intresse för Maslovs förklaringsmodell (1943) för hur människor prioriterar sina behov.

”Alla rektorer skall ha ett arbetsrum att jobba i, även rektorer i små skolor, eller, särskilt rektorer i små skolor” (IPPN, s. 8, 2006). Citatet är hämtat från en irländsk rektorsrapport anno 2006. Uttalandet är avslöjande och visar på den efter-satthet som många skolor alltså präglas av. Att den som skall leda skolan har ett eget arbetsrum borde vara en självklarhet. Att kommentaren dyker upp i en färsk rapport väcker därför förundran. Citatet sätter i alla händelser fokus på ett flertal fundamentala frågeställningar som kan sammanfattas i frågan: Hur väl är det egentligen ställt med de grundläggande förutsättningarna för utövande av ett gott ledarskap? Inom ramen för min roll som rektorsutbildare har jag upprepat kunnat konstatera att arbetsförutsättningarna för olika rektorer är olika. Det är inte osannolikt att två grannliggande kommuner erbjuder varierande arbetsförutsättningar för sina rektorer. Den ena rektorn kanske disponerar en nybyggd skola väl utrustad och moderna utrymmen. Den andra rektorn förfogar över en gam-

mal skolfastighet, byggd i början av förra seklet, kosmetiskt renoverad och med en brokig inventarielista. Fastighetens låga standard är en följd av ekonomiska realiteter som endast möjliggjort moderata kompletteringar av underhåll och utrustning under flera decennier. För den förstnämnda rektorn är det betydligt lättare att inrikta sig på pedagogiska frågeställningar medan rektorn i den andra skolan med stor sannolikhet får ägna mycket tid och tanke åt fastighets-, utrymmes- och inventariefrågor.

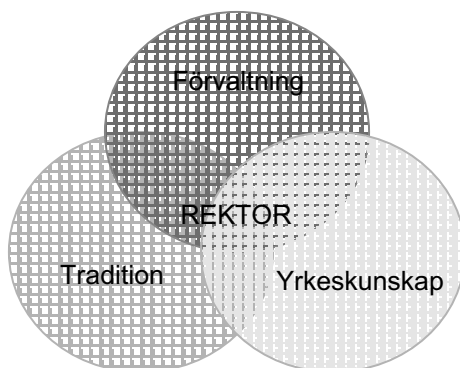
I Maslows (1943) klassiska teori om människans behov, kroppsliga behov, behov av trygghet, behov av gemenskap och tillgivenhet, behov av uppskattning och behov av självförverkligande ordnades visserligen i en tydlig successiv hierarki, men inte enligt någon tydlig trappa. Trappan är skapad av senare uttolkare av Maslows skrifter för att göra modellen tydligare. Den primära idén innebär att behoven på en lägre nivå måste vara tillfredsställda innan högre mål blir viktiga för individen. Även om Maslows behovsteori inte vetenskapligt står oemotsagd är den dock ständigt förekommande inom motivationspsykologin. Som tidigare konstaterats verkar behoven av uppskattning och självförverkligande vara betydelsefulla för rektorer (Bärmark, 1985; Shen m.fl., 1999; Whitaker, 1996). Det förefaller dock som om dessa behov men även behoven på en lägre nivå i Maslows behovstrappa ofta av rektorer framhålls som bristfälligt tillfredsställda. En utbredd uppfattning bland finländska rektorer är att lönen inte står i proportion till arbetets ansvar och arbetsmängd, vilket betyder att rektorerna inte upplever att de får den uppskattning som de förtjänar. Nya arbetsuppgifter har tillkommit, specialklasser har inrättats, elever med särskilda behov integrerats utan att detta på något sätt synt i lönekuvertet. Vidare tycker rektorerna att deras lön i jämförelse med ämneslärarna är för låg, att rektorerna i årskurserna 1–6 borde ha samma lön som rektorerna i årskurserna 7–9, att unga rektorers ingångslön är för låg och att gymnasiektorernas lön borde ses över. ”Jämför våra löner med andra sektorer och du blir chockad. Ingen annanstans betalas så låg lön i förhållande till antalet anställda och ansvar” (Sure-Fire, s. 12, 2005).

”Where Have All the Principals Gone?”, undrar Gilman och Lanman-Givens (2002). Artikelns rubrik skall härledas från det oroväckande ointresse och den svaga motivation som lärare uppvisar att söka rektorstjänster. För dåligt betalt anges som första orsak. Exempelvis upplever inte lärare löneskillnaden som tillräcklig för att kompensera det ansvar som rektorskapet medför. Vidare noterar forskarna att behörighetskraven för ett rektorskap är för omfattande och för irrelevanta i relation till nuvarande lön.

Arbetets karaktär

Arbetets *karaktär* är betydelsefullt för en persons motivation. Att få verka i en självmotiverande arbetsmiljö förefaller vara en central omständighet i varje individs föreställning om arbetssituationen. Skolan som organisation är förenad med både ett samhälleligt uppdrag, en kulturell mötesplats och en förvaltare av traditioner. Skolans ”position” skapar förväntningar och spänningar. Flertydigheten

av rektorns roll i detta spänningsfält bidrar till att rektorns jobb upplevs som både problematiskt och krävande. Tillika som skolans traditionella roll luckras upp, vill man bevara skolan som den är. Decentraliseringen från stat till kommun har gett skolan en frihet samtidigt som staten återigen styr via läroplaner och utvärdering. Mellan ett legalt och ett legitimt fundament för ledarskapet finns en spänning. Förväntningarna från lärarna kan se annorlunda ut än de förväntningar som kommer från överordnad nivå. Samtidigt varierar skolornas legala fundament mellan kommunerna. En ökande grad av kommunalisering ger rörelseutrymme för tolkningar av uppdraget vilket gör att rektorena kan utsättas för motstridiga förväntningar (Møller, 1996 s. 106–108). För att lättare förstå och kunna strukturera vad som påverkar rektorn i dagens skola använder jag mig av Møllers (1996, s. 81) modell som beskriver rektorns arbete i ett spänningsfält mellan *förvaltningen*, *yrkesverksamheten* och *traditionen* (Figur 4).



Figur 4. Rektorn i ett spänningsfält mellan förvaltningen, yrkesverksamheten och traditionen.

Förvaltningen representeras av den statliga och kommunala styrningen av skolan. Styrningen är av ekonomisk och juridisk art och därtill av den kontrollerande art som läroplaner och utvärdering utövar. Här hittas det legala fundamentet för ledarskapet.

I yrkesverksamheten och den professionella vardagen framträder det legitima fundamentet för ledarskapet, således det förtroende som rektorn förvärvar sig genom sin person och sitt handlande. Jämsides med att rektorn har en formell makt att ingripa i det pedagogiska arbetet skall han agera i ett konstruktivt samarbete med lärarna.

I ett traditionsbaserat synsätt framstår bilden av rektorn vara som en som skall gripa in för att lösa akuta problem. Rektorn skall å ena sidan finnas till hands och vara synlig, men å andra sidan hålla låg profil och finnas ”på avstånd”. Lärarnas pedagogiska arbete skall ske autonomt och utan kontroll av rektorn.

Møller menar att skolan å ena sidan kan beskrivas som ett förvaltningssystem, hierarkiskt organiserat som eftersträvar en snabb sak behandling, uppföljning av

lagar och regler, fördelning av medel och registrering av resultat och där rektorn är styrande och pådrivande. Å andra sidan kan skolan beskrivas som en ytlig, platt och yrkesmässig organisation med en välutbildad personal där alla kan uppträda som styrande och pådrivande. Traditionen utövar en stark normativ press (s. 164). Lärarnas arbete i klassrummet upplevs av tradition som autonomt. Den centrala nivåns förväntan om ett mera pedagogiskt ledarskap mobiliserar lätt motkrafter bland lärarkåren som i sin tur försätter rektorn i ett lojalitetsdilemma kring frågan om vem rektor bör vara lojal mot. Samtidigt brottas rektorn med styrdilemman i betydelsen att hur hög eller låg grad av kontroll stimulerar mest en positiv kunskapskultur.

I detta mångskiftande spänningsförhållandes mitt står således rektorn. De problem eller dilemman som rektorerna utsätts för leder enligt Svedberg (2000, s. 59) till att rektor har mångdimensionella arbetsuppgifter eller uppdrag och en ohälsosamt hög arbetsbelastning. Rektorerna blir ofta mer administratörer än de själva säger sig önska.

Hur beskriver rektorer sitt arbete idag? Var allt kanske bättre förr? Är jobbet inspirerande? Ser rektorerna möjligheter? Befinner sig rektorsuppdraget åter igen i ett brytningsskede?

Rutherford (2004) lät sex erfarna rektorer reflektera kring reformer och förändringar under de senaste femton åren. Resultatet var nedslående. Rektorerna beskriver perioden som en förändring från "recalling a sense of excitement and anticipation ... to ones of increasing disillusionment" (s. 292).

Tukiainen (1999) som försökt fånga den finländska grundskolrektorns verksamhetsprofil ger en bild av ett arbete som kräver förmåga till överblick och helhetsseende. Sedan slutet på 1980-talet har innehållet i arbetsbilden successivt förändrats. Bidragande till detta har exempelvis varit decentraliseringen, skolvisa och kommunvisa läroplaner, en ny syn på lärandet, skolornas profileringar, informationsbehandlings utveckling. Enligt Tukiainen (1999) varierar verksamhetsprofilen och arbetets karaktär stort i olika kommuner. Detta gäller särskilt innehåll och ansvar i arbetsuppgifter gällande ekonomi. I en del kommuner har rektorn endast ansvar för material- och inventariestkostnader, medan rektorerna i andra kommuner har ett ekonomiskt totalansvar där också lärarnas och övrig personals lönekostnader ingår. Lärarnas fackorganisation med mer än nittio procent av lärarna och rektorerna i sina led spelar i denna situation en central roll både som utvecklare men också som möjlig bakåttävare. Förändringen har också lett till förnyade krav på rektorerna. Rektorsrollen har blivit mera komplex och mångfacetterad, belönande och uppmuntrande, men också pressande och påfrestande. Bilden av ett relativt oklart uppdrag förefaller bekräftas i Vuohijokis (2006, s. 174) undersökning. Rollförväntningarna på rektorn är många. Rektorn bör ta ett helhetsansvar, vara stödperson, beslutsfattare och utvecklare och förstås ständigt tillgänglig. Detta i en situation där sjuttio procent av rektorerna upplever att de utför uppgifter som egentligen hör till kanslipersonalen, vaktmästaren eller elevvårdspersonalen.

De rektorer som Whitaker (1996) intervjuade lyfte gärna fram det positiva i arbetet: glädjen och tillfredsställelsen med elever och kolleger som lyckas, positiv feedback från föräldrar, ”klappar på axeln” av kolleger, erkännande från skoldirektören och från andra myndigheter och organ utanför skolan. Även i Vuohijokis (2006) var stödet från förmän och kollegium avgörande för arbetsmotivationen. Också Møller (2006) rapporterar likartade resultat. I samarbetet med lärare och elever som känner rektorerna stolthet och finner motivation. Møller menar att just detta borde uppmärksammas för att kommunerna i framtiden skall kunna rekrytera nya rektorer. Strukturer borde upprättas som säkerställer den ömsesidiga lärogemenskapen mellan skolledare och medarbetare. Gilman och Lanman-Givens (2001, s. 73) ger en mera kritisk bild och pekar på för mycket press från föräldrar, medier och andra intressegrupper. Också kraven på goda skol- och testresultat bidrar till pressen. Rektorn har helt enkelt ”för många hattar att bära”. Rektorn skall bland annat vara arbetsgivare, ansiktet utåt, upprätthållare av disciplinen, marknadsförare, ekonom, elev- och personalvårdare, utvärderare och säkerhetschef. Rektorn upplever en ständig brist på tid. Hundratals beslut skall fattas av rektorn och det finns inga marginaler för att begå misstag, fundera, göra om och kanske förbättra. Rektorn har för lite auktoritet och känner sig som en marionett mellan de uttalade förväntningarna som kommer uppifrån nerifrån och från sidan. Gilman och Lanman-Givens (2002) analys stämmer väl överens med beskrivningen av den finländska rektorns arbetssituation (Isosomppi, 1996; Sure-Fire, 2005). Isosomppi (1996, s. 155) konstaterar att rektorsuppdraget till sin natur är konfliktfyllt. En central uppgift inom skolan för rektor är att komma till rätta med konflikterna och bevara harmoni. Enligt Whitaker (1996) handlar rektorns arbete om att hitta en balans mellan det positiva och negativa i arbetet.

In terms of remaining in the principalship, perhaps the struggle is trying to figure out if the positives outweigh the negatives, or just the opposite (Whitaker, s. 66, 1996).

Hämäläinen m.fl. (2002) beskriver rektorsarbetet som *splittrat men samtidigt omväxlande*. Splittrande i betydelsen av vardagen är oförutsägbar. Ingen dag är den andra lik. Omväxlande i betydelsen att det finns stora möjligheter att påverka. Rektorn har stor frihet att själv bestämma var och med vilka insatser han eller hon medverkar. Arbetet förutsätter såväl en förmåga till *snabba beslut* som en förmåga att kunna *gestalta de stora linjedragningarna*. Samtidigt som rektorn behöver agera i skolans akuta problemlösningar skall han eller hon således formulera och gestalta skolans övergripande uppdrag. Rollen förutsätter att rektorn *socialt sett ställer sig lite på sidan om*, vilket kan innebära att många rektorer känner sig samtidigt ensamma eller utanför. Därtill skall rektor fungera som *gemenskapens generator*. Den sociala tillhörigheten hittas kanske lättas bland rektorskolleger. Sällan är lösningarna enkla eller självklara på de problem som en rektor ställs inför. Däremot kanske det finns många riktiga lösningar. Rektorskapet innefattar *förvärv av egna insikter*. Samtidigt behöver ny kunskap ständigt erövrats via litteraturstudier och *återkommande fortbildning*. Att ändra på den officiella bilden och uppfattningen av en skola tar tid och är svårt. Rektorns arbete handlar om att se en helhet, en uppgift och ett arbete som styrs av många faktorer med många involverade människor. För rektorn innebär detta en

balansgång mellan *förändring* och *tradition*. Hämäläinens beskrivning av rektorns arbete och rektorsroll är väl överensstämmande med den rektorsbild som framträder i motsvarande nordisk forskning (Berg, 1994, 1995a; 1995b, 1995c, Møller, 1996; Ståhlhammar, 1993; Svedberg, 2000b).

Personliga egenskaper

Uttrycket ”rätt person på rätt plats” förefaller även kunna tilldelas ett berättigande när det gäller rektorers arbetsmotivation. *Variationer gällande personligheten* behöver tas i beaktande när en persons lämplighet i förhållande till ett specifikt arbete skall bedömas.

Lathams och Ernsts (2006) poäng är att vissa personer helt enkelt lämpar sig bättre för vissa uppgifter och att motivationen därmed beror på hur väl person passar med uppgift. En rektor med vissa specifika egenskaper, i rätt sammanhang, skulle således enligt detta synsätt ha bättre förutsättningar att uppnå högre arbetsmotivation för sitt jobb jämfört med andra.

Den forskningsinriktning som studerat personlighetens betydelse för ledarskap bygger på antagandet om att vissa människor har vissa utmärkande drag och egenskaper som gör dem särskilt välskickade för ledningsuppdrag. Mest illustrativt för denna forskningsinriktning är ”Great Man Theories” och tanken om att ”leaders are born, not made”. Ledare kan inte utbildas, de föds helt enkelt till detta uppdrag. Lyckas skolans upprätthållare med andra ord rekrytera personer av det rätta ”rektorsvirket” så ökar sannolikheten för att skolan får goda skolledare. I förlängningen ligger i detta synsätt således en föreställning om att framgångsrika skolor uppstår som en följd av att skolans rektor besitter vissa speciella egenskaper som han eller hon återkommande lyckas omvandla till något som kan definieras som skolframgång. Går det att identifiera generaliserbara, speciella drag i personligheten som kan knytas till framgång i ledarskapet? Finns det möjligen speciella karaktäristika hos de personer som blir ledare och vad kännetecknar de som blir framgångsrika? Personlighetens (personality traits) betydelse för ledarskapet är väl utforskat. Ployhart, Lim och Chan (2001) hävdar de facto att alla de egenskaper som utforskats är så många att det är svårt att läsa ut något väsentligt ur dessa relationer.

Ett flertal såväl äldre som nyare forskningsöversikter diskuterar möjliga samband mellan personligheten och ledarskap (Andersen, 2006, Bass, 1990; Gibb, 1969; Kirpatrick & Locke, 1991; Nystedt, 1997; Stogdill, 1974). Studierna har behandlat vitt skilda områden såsom samband mellan ledarskap och fysiska faktorer som längd, vikt, fysisk styrka och utseende och psykologiska faktorer såsom självkänsla, självtillit, själv effektivitet, självuppfattning. Positiva samverkande samband mellan personlighet och ledarskap har noterats beträffande självkänsla, stresstolerans, grad av energi, originalitet, ansvarskänsla, integritet, motivation att nå mål, initiativförmåga, social kompetens (Bass, 1990, Kirpatrick & Locke, 1991). Bass (1990, s. 86) menar att de personliga egenskaperna skiljer ut ledarna från följarna, och de framgångsrika

från de mindre framgångsrika. Kirpatrick och Locke (1991) listar sex egenskaper som utmärker ledarna, nämligen: de är *energiska och har en framåtanda*, de är *motiverade att leda*, de är *ärliga och har en egen integritet*, de har stor *självkänsla*, de har *kognitiva färdigheter* samt *kännedom om arbetsfältet*. Sunt förnuft säger ju att personligheten har betydelse (Huczynski & Buchanan, 1991).

Uppgifterna är motstridiga. Nystedt (1997) menar att personliga egenskaper kan ge forskare vinkar om varför vissa vill bli ledare och varför personer i ledarpositioner beter sig på ett visst sätt. Det är inte heller uteslutande att personligheten kan ha betydelse för ledarens effektivitet, menar Nystedt. Nystedts (1997, s. 12) konklusion innehåller en reservation: "Personality does matter, but its importance relative to other factors in explaining aspects of leadership *depends on the nature of the situation*" [kursivering tillfogad]. Kirpatrick och Locke (1991) beskriver vissa egenskaper som en kvalificerande förutsättning för ledarskap. Egenskaperna i sig är inte tillräckliga för att garantera ett framgångsrikt ledarskap. Men sannlikheten för att personen konstruktivt skall agera och nå framgång är större ifall personen disponerar en kombination av ändamålsenliga egenskaper.

Andersen (2000, s. 2273) slår fast att inga särskilda ledaregenskaper existerar. Andersens sammanfattar sin analys av personlighetens betydelse för ledarskapet i fyra punkter: För det första, att det inte på vetenskaplig grund går att finna någon eller några universella egenskaper som kan relateras till ledarskap. För det andra, att ledaregenskaper inte kan förklara en organisations effektivitet. För det tredje, att det råder ett samband mellan personlighet och ledarbeteende precis på samma sätt som det finns mellan personlighet och beteende överlag. Slutligen att ledarskap förefaller ha en mindre betydelse för en organisations effektivitet. Termen "ledaregenskap" hör inte hemma i den professionella terminologin, noterar Andersen (2000, s. 2273).

Andersen (2006) antyder att förespråkarna och försvararna för starka samband mellan personligheten och ledarskap återfinns hos psykologerna, medan förespråkarna för andra vetenskapsdiscipliner gärna ser andra samband och relationer.

The argument presented here is that organizations will not ask for psychologists help if psychologists continue to argue that leadership has significant impact on group, team and organizational effectiveness; or that personality and leadership in an unspecified and generalized way is significantly related. This conclusion is reached after scrutinizing how personality traits are linked to leadership emergence, to leadership perception and linked to leadership effectiveness based on references given above (Andersen, 2006, s. 1083)

Trots divergerande uppfattningar gör temat ledarskap och personlighet gång på gång come back, sannolikt beroende på att mytbildningen kring kraftfulla ledare är så stark. Det verkar också finnas en naturlig längtan och strävan hos enskilda individer och arbetsamfund att hålla dessa myter vid liv. Härvidlag utgör skolan inget undantag. Legendariska rektorer återfinns såväl i små som stora skolor. "Annat var det på rektor Stenfors tid", har många hört i en eller annan tappning.

En alltför överdriven vurm för detta synsätt döljer tillika en risk, nämligen att sak och person blandas ihop och att ledarskap och ledare ses som samma sak.

Karismahunger leder till att personliga motiv blandas ihop med ledaruppdraget och frestelsen finns att oreflekterat ta till sig de språkliga konstprodukter och annan typ av verbal assistans som managementlitteratur och opportunistiska konsulter erbjuder (Svedberg, 2000, s. 216).

Men, Andersens (2006) konklusion innehåller ett intresseväckande ställningstagande, nämligen att det finns ett samband mellan personlighet och beteende (jfr Kornør & Nordvik, 2003). Detta påpekande gäller således inte specifikt ledare utan kan appliceras generellt på alla individer. På liknade sätt framhåller Ployhart m.fl. (2001, s. 840) att styrkan i sambandet mellan transformativt ledarskap och personligheten kan var underskattat. Resultaten väcker nya frågor: vilka personliga drag påverkar vilket beteende? Och i så fall, vilket beteende, i ett skolledarperspektiv är önskvärt? Den senare frågan hänger samman med hur och av vem som skolledarskapet definieras. Den första pockar på fortsatta analyser. Några försiktiga men möjligtvis klarläggande antydningar ges i avsnittet (3.3.3) om själv effektivitet och i avsnittet om emotioner nedan.

Sammanfattningsvis kan konstateras att en rektor som har eller upplever sig ha de egenskaper och färdigheter som rektorsuppdraget kräver och som samtidigt råkar passa in i den skolkultur som han eller hon är satt att leda, har goda förutsättningar att känna en lust att leda.

Mål och delmål

Målsättningar måste anpassas beroende på uppgiftens komplexitet. Särskilt i relation till krävande och dynamiska uppgifter är det viktigt att formulera delmål i förhållande till ett övergripande mål. I jämförelse med mera komplexa arbetsuppgifter kräver uppgifter av rutinkaraktär mindre informationshantering och är i regel lättare att fokusera på. Höga mål kan sättas på själva utförandet av uppgiften. Ifall en person inte har tillräckligt eller bristfälligt kunnande för att utföra en uppgift är det väsentligt att målsättningarna inriktas på inlärningsmål. Detta förstärker de kognitiva insatserna och möjliggör upptäckande av nya strategier för att utföra uppgiften. Att i denna situation ställa utförandet i centrum leder däremot till att personen för mycket fokuserar på resultatet och för mycket förlitar sig på gamla beteendemönster.

Själveffektivitet (self-efficacy)

Övertygande argument föreligger då det gäller betydelsen av en persons upplevda *själveffektivitet* eller en grups kollektiva själv effektivitet för att nå ett visst mål. Föreställningar om själv effektivitetens bedöms vara så betydelsefull att detta behandlas utförligt i avsnitt 3.3.3. (s. 68).

Emotioner

Humör och känslor har betydelse för beteendet. ”How do I get an employee to do what I want”, undrar Herzberg (2003, s. 86) i inledning av en berömd artikel om arbetsmotivation¹⁵. Frågeställningen är fundamental i arbetsmotivationslitteratur men till sin natur rätt harmlös. Men slutfrasen *...to do what i want...* innehåller en väsentlig poäng. En rektor som aktivt leder (eller inte leder) skolan har ju i sig inga egna egentliga motivationsproblem. Motivationsproblemen uppstår när någon annan vill något med skolan och rektorn inte vill, kan eller har lust med detta (jfr Isosompi, 1996). Att vara rektor i skolan idag innebär att bemästra en komplex vardag fylld av förväntningar, om att hantera relationer, om att möta och mötas, om att konfrontera och konfronteras. I grund och botten handlar det om att aktivt påverka en rad olika individer och grupper som är involverade i sociala interaktioner. Låt mig illustrera detta med ett exempel. Berättelsen är rekonstruerad utgående från ett inlägg i en diskussion i samband med en rektorsfortbildning hösten 2005.

Fredrik, nybliven rektor i en medelstor skola i Svenskfinland, upplever att lärarkonferensen eller samplaneringen utvecklats till en jobbig tillställning. Mötena är röriga och det är väldigt svårt att komma fram till beslut som kan omfattas av alla. Diskussionen verkar alltid fastna i oväsentliga detaljer där överläggningar om snöbollskastning på raster och kaffekokningslistor verkar kräva mer samråd än nästa års tyngdpunktsområden. När Fredrik vill driva utvecklingsfrågor och tillsätta kreativa arbetsgrupper slår lärarna ifrån sig och ingen vill riktigt ta ansvar. Debatter handlar mer om maktkamper med enskilda lärare än konstruktiv saktidiskussion. Enskilda lärare ”burar” stundvis upp sig, men den stora majoriteten sitter tyst och uttalar sig i regel först efter att mötet avslutats. Fredrik kan mycket väl förutsäga vilka reaktionerna kommer att bli när han på nästa möte, på skoldirektörens uppdrag, skall introducera den kommande läroplansreformen. Ett antal ifrågasättande kommentarer till läroplansreformen har redan fällts. En liten lärargrupp anförd av specialläraren har kraftfullt bett om förklaringar till vad som var fel med den förra läroplanen. Inte ens från vice-rektorn eller ledningsgruppen kan Fredrik räkna med ett helhjärtat stöd. När diskussionen tillspetsas betyder alltid kollegialiteten mer än ledningsfunktionen. Samtidigt känner Fredrik förväntningarna från de unga lärarna i kollegiet som ser stora möjligheter med den nya läroplanen.

Exemplet med Fredrik illustrerar en del av de krafter som verkar inom och utanför skolans ramar. Dessa krafter och interaktionsmönster blir särskilt synliga på lärarkonferensen där lärarkåren och personalen kommer samman (Salo, 2000, s. 188). Det samspel och motspel som aktiveras avslöjar vem som kommer överens med vem, vilka grupper som undviker varandra och vilka som verkar ha lättare att samarbeta. Det råder ingen tvekan om att skolan, oberoende av inblandade aktörer, förorsakar dessa interaktioner mycket känslor, affektioner och humörs-svängningar, inte minst hos ledaren. Att tidskriften *The Leadership Quarterly* (volume 13, issue 5, 2002) ägnar ett helt nummer åt temat känslor och ledarskap ser Bono och Ilies (2006) som en bekräftelse för att intresset för temat även nått ledarskapsdomänen. Harris (2004, s. 393) noterar att förvånande få undersök-

¹⁵ Artikeln publicerades första gången år 1968 är en av HBR:s mest sålda och reproduce-rade artiklar i tidskriftens ca 70-åriga historia.

ningar rör känslor och emotioner som hör ihop skolledarens liv och karriär. Beatty (2000, s. 355) spekulerar i om orsaken till att rektorer slutar beror på att "the emotional price is just too high".

Ackerman och Maslin-Ostrowski (2004, s. 311) hävdar likaså att känslor betyder mycket vid utövande av ledarskap. Forskarna har myntat ett eget begrepp "leadership wound" för att beskriva de ärr eller öppna sår som konfliktfyllda incidenter eller krisartade och känsloladdade händelser kan åsamka. Som exempel på ärr eller öppna sår (wound) beskrivs de känslor som nedlåtande graffiti, offentlig utskällning av föräldrar, kritik i pressen eller svaga testresultat åstadkommer. Men också den fysiska och psykiska utmattningen av att vara för mycket åt för många personer, eller insikten om att inte räkna till och att försöka vara någon annan än man verkligen är ser forskarna som "ärrbildare".

Tillstånd kan beskrivas som en känslomässig dissonans, till vilket en ledare i värsta fall kanske anpassar sig och omorganiserar sitt sätt att vara och agera. Utgången kan vara både konstruktiv och destruktiv. "Thus, the line between 'wounded leader' and 'wounding leader' is, indeed, thin", konstaterar Ackerman och Maslin-Ostrowski (2004, s. 313). Enligt forskarna utvecklas det goda ledarskapet utifrån frågan om hur väl ledaren lyckas komma till rätta med dessa tillstånd av sårbarhet, isolering, rädsla och makt. Med *sårbarhet* avses utsattheten inför korstrycket av förväntningar, hopp och ibland rädslor. Med *isolering* menas primärt inte ensamhet, utan mera den isolering som uppstår till följd av att rektorn fastnat i ledarmyter om att han/hon ensam bär ansvar för skolans utveckling, lärarnas kompetensutveckling eller kontakten till föräldrarna. En av de intervjuade rektorerna sätter fingret på känslan: "It was just a very lonely feeling to know that people are upset, and it doesn't matter very much what you say" (Ackerman & Maslin-Ostrowski, 2004, s. 319). Med *rädsla* avses rädslan för att misslyckas, att bli bedömd eller kritiserad, att inte räkna till eller duga, att våga eller inte våga förändra. Med *makt* åsyftas snarast den känsla av maktlöshet som många rektorer känner i förhållande till alla förväntningar.

För att rektorn inte skall bli en person som styrs av ängslan för sårbarhet, utan bli en "verklig person i ledarskapet" (2004, s. 315) behövs en återkommande självreflexion men också en tilltro till det egna ledarskapet. Ackerman och Maslin-Ostrowski (2002, s. 127) föreställer sig en rektor som reflekterar enligt följande:

- jag är genuint intresserad av läroprocesser och allt som underlättar andras lärande
- jag försöker kontinuerligt, ibland kanske lite valhant, bättre förstå den ledarposition jag har och det förtroende jag anförtröts
- jag gör misstag och ibland är jag inkonsekvent
- jag kan tala om mitt ledarskap med andra
- jag har en komplicerad och ibland motsägelsefull bild av makt och fördelning av makt

- jag värderar och respekterar andras dignitet, men ibland när jag är räddhågsen och ängslig glömmar jag bort det
- jag försöker hela tiden komma ihåg vad jag behöver och vad andra behöver av mitt ledarskap vid olika tidpunkter
- jag försöker mera fokusera på utmaningar som dyker upp för stunden än att sätta energi på att försöka vara något annat än vad jag är
- jag kan använda mer av mitt kunnande, min färdighet och kreativa förmåga på att lösa problem än att försöka försvara mig själv
- jag kan fritt förändras och växa i min ledarskapsposition för jag är inte bunden till rigida föreställningar om vad jag är, har varit, eller borde vara
- genom min öppenhet och ärlighet med mig själv, kan jag ta fram samma kvaliteter hos andra

Ackermans och Maslin-Ostrowskis lista avslöjar på ett intresseväckande sätt hur skolsamhällets ledarskapsdiskurser styr tal om ledning och därtill hörande favoriserade tankefigurer. Detta tal sker på många plan. Skolpolitikerna och tjänstemännen har sitt språk, föräldrar och journalister ett helt annat. Också skolfolket odlar sin egen retorik. Genom att lyssna in detta tal kan är det lättare att förstå olika underliggande sammanhangsföreställningar och inte minst maktrelationer.

I stunder av kris prövas ledarskapet. Att agera klokt och att hantera konfliktfyllda situationer är en sida av ledarskapet. Men ledarskapet kan också speglas utgående från positiva och konstruktiva känslor och eventuella konsekvenser dessa har för ledarskapet. Bass (1985, s. 36) noterar att det transformativa ledarskapet innehåller en stark emotionell komponent. Vad Bass avser är den positiva och konstruktiva influens en ledare kan utöva i sitt ledarskap genom att appellera till känslor och emotioner. I exempelvis visionen finns en stark emotionell kraft som när den fungerar bär i såväl medgång som motgång.

Bono och Ilies (2006) har funnit uppmuntrande resultat gällande de positiva emotionernas betydelse i interaktionen mellan ledare och ledd. Forskarna fann i en rad studier att ledare som anses karismatiska uttrycker mera positiva emotioner än mindre karismatiska. Vidare fastställdes att de ledare som av sina medarbetare ansågs karismatiska använde mer positiva ord i sina förberedda tal. Ytterligare fann forskarna att denna positivism smittade av sig på medarbetarna. Slutligen noterade de att upplevelsen av ledarnas effektivitet kunde sättas i samband med ledarens sätt att uttrycka emotioner samt medarbetarnas humör. I detta fall handlade det således inte om en objektiv effektivitet mätt i resultat utan en av medarbetarna upplevd effektivitet.

Harris (2004) har studerat emotioners och relationers betydelse och roll i förhållandet mellan skolledarskap och förändring. Forskaren fann tre emotionella förutsättningar som är nödvändiga för att åstadkomma konstruktiva förändringar. För det första det bör det finnas ett *utrymme för känslor* (emotional fitness). Med detta avses att det i skolkulturen måste finnas tilltro, engagemang

och delaktighet. Nödvändiga villkor är kommunikation och positiva relationer. För det andra behövs en *emotionell medvetenhet* (emotional literacy and depth). Med detta avses en medvetenhet om att självförtroende och positiva relationer behöver tillräckligt med tid och rum för att utvecklas. Dessa två emotionella förutsättningar frigör den tredje förutsättningen nämligen *emotionell alkemi* (emotional alchemy). Med detta avses det tillstånd eller den atmosfär där det råder stor tilltro, där lärare är mera villiga att ta steg framåt, inta ledarroller och engagera andra. Harris' (2004) förteckning kan till viss del tyckas vara schablonmässig och förutsägbar. En emotionell medvetenhet är väl viktig för alla arbetsplatser. I Harris' redovisning saknas de tunga skolspecifika argumenten om varför emotioner skulle vara särskilt viktiga att beakta i skolan.

Som en konklusion av diskussionen ovan registreras att en motiverande faktor för en rektor är att kunna hantera sitt känslspråk, att våga inta en reflekterande hållning och ha tilltro till sin egen förmåga. Även rektorer borde ha rätt och möjlighet att få verka i en positiv och stödjande gemenskap. Skoldirektörer, ordförande i nämnder och direktorer kunde genom sitt positiva engagemang ännu mera fungera som ett stöd för rektorn i hans eller hennes vardagsarbete. Dessa omständigheter har betydelse för rektorns motivation och trivsel.

Rättvisa

Gardner, Dyne och Pierces (2004, s. 318) menar att lönen talar om för individen hur högt organisationen eller arbetsplatsen värdesätter honom. *Upplevelser av rättvisa och orättvisa* på arbetsplatsen har en betydelse för motivationen. Också möjlig osäkerhet kring om vi blir rättvist eller orättvist belönade har betydelse (Van den Bos, 2005). Equity theory (Adams, 1965; Greenberg, 1987) menar att en individ är mera motiverad för sitt arbete ifall man känner sig rättvist behandlad. Enligt teorin finns en orättvis belöning ifall input-output-förhållandet är högre eller lägre i jämförelse med andra som har motsvarande uppgifter. Begreppet rättvisa är relativt i förhållande till andra. Det begreppsliga innehållet avser således inte någon objektiv, eller absolut rättvisa utgående från standardiserade mätmetoder, utan enbart en subjektivt upplevd rättvisa. Enligt denna teori skulle således en rektor uppleva sig rättvist behandlad om han eller hon i stort sett har samma förmåner och lön som en rektor i en annan motsvarande skola. Däremot är det svårt att acceptera att en lärare skulle ha högre lön än rektorn. Han eller hon kan också acceptera att rektorn i granskolan har högre lön ifall denna rektors input märkbart kan anses högre. I linje med detta synsätt har således en rektor i klasserna 1–6 lägre lön, högre undervisningskyldighet jämfört med rektorer i klasserna 7–9 och i gymnasiet. Denna fördelning har gamla anor och ursprunget kan sökas i våra etablerade synsätt på skola och utbildning där högre utbildning haft en högre status. Sålunda anses föreståndaren för daghemmet utöva ett mindre krävande och kvalificerat ledarskap än rektorn för ett gymnasium.

Utgående från Sure-Fires undersökning (2005) ifrågasätts dock detta traditionella mönster. Svaret är beroende av vem som tillfrågas. Sålunda finns det egentligen ingen rektorskategori som upplever sig helt rättvist behandlad. Gymnasierektorn anser att hans eller hennes lön borde vara högre när han eller hon jämför med högstadierektorns. På samma sätt upplever högstadierektorn att hans/hennes löns mera borde ligga på ungefär samma nivå som gymnasierektorns. Enligt denna undersökning upplever rektorerna stora orättvisor beträffande lönesättning och ansvarsfördelning. Motiven är flera. Rektorer i små skolor vill ha samma lön som rektorer i större skolor. Rektorer i skolor med klasserna 1–6 tycker att deras input är lika stor som rektorernas i klasserna 7–9 medan lönen är mycket mindre. Unga rektorer vill ha samma lön som rektorer som varit längre i tjänst. Alla verkar primärt jämföra sig ”uppåt i ledet” eller med rektorer i en mera gynnsam position. Undersökningen ger också belägg för att många rektorer upplever att nya uppgifter ålagts skolorna men att merarbetet inte kompenseras vare sig lönemässigt, personalmässigt eller genom andra stödåtgärder. Rektorerna anser också att mängden arbetstid inte står i relation till den kompensation som erbjuds. Arbetstiden är flexibel men verkar flexa endast i en riktning. Greenberg (2004) betonar vikten av att det finns en känsla för att ledningen har ett uppriktigt engagemang för rättvisa. Detta är en förutsättning för att organisationen skall fungera effektivt och för att medlemmarna skall må bra.

En annan rättviseaspekt med intresse för rektorsskrået undersöktes av Janssen (2004), nämligen hur relationen innovativt beteende och stress påverkades av upplevelsen av rättvisa och rättvis behandling. Relationen är intressant eftersom rektorer idag, åtminstone i ljuset av Sure-Fires (2005) undersökning upplever stor utsatthet med krav på snabba och ständiga förändringar. Forskaren fann att ett arbete upplevs stressande ifall relationen mellan input och output (distributive fairness) och procedurer för hur denna relation bedöms (procedural fairness) är låg (s. 211). För en rektor skulle konsekvensen av resultatet vara att kravet på att vara innovativ upplevs stressande om insatserna känns oproportionerligt stora i förhållande till utdelningen men att arbetsgivaren inte delar denna uppfattning. Det bör påpekas att denna undersökning inte specifikt gällde skolkontexten eller ledarskap. En tänkvärd poäng döljer sig i analysen och som ger upphov till en väsentlig fråga: Hur och av vem bedöms vad som är ett skäligt förhållande mellan input och output? Frågan finner sannolikt inga lätta svar men det är uppenbart att traditionen spelar en viktig roll.

Flera omständigheter i skolstrukturen försvårar i praktiken möjligheterna att uppnå rättvisa. Regionala, ekonomiska och demografiska olikheter verkar styrande för det skolnät som upprätthållarna har möjlighet att bygga. En utbredd acceptans och insikt hos lärare i gemen är att eventuella orättvisor jämnar ut sig under en lärargärning. Denna acceptans är inte lika synlig hos rektorerna. Rektorsjobben förefaller i detta hänseende vara mera statiska i sin profil jämfört med lärarjobben. En rektor i en liten skola ser inga påtagliga tecken på snabba förändringar från år till år vare sig i arbetstid, arbetsbild eller lön. Andra aspekter och omständigheter av rektorsjobbet kan i viss mån verka utjämnande. Att arbetet är mångbottnat och har sina positiva sidor framgår av följande uttalande:

Jag har många gånger funderat på att återvända till lärarjobbet. Som biträdande rektor och ett hyfsat antal undervisningstimmar skulle jag få samma lön som rektor. Valet beror på arbetets innehåll. Rektorsjobbet har oundvikligen vissa positiva sidor, men just nu också många pressande sidor. Tanken kommer allt emellanåt. Rektorn kan förstås själv påverka sitt arbete mycket och det torde nog hålla mig kvar i det här jobbet tills jag avgår (R111, Sure-Fire, s. 17 [översättning])

Kulturella skillnader

Latham och Ernst (2006) poängterar vidare att *individuella skillnader i värderingarna i olika kulturer* behöver tas i beaktande. Detta gäller särskilt i en tid när den kulturella mångfalden tilltar. Att kunna möta ett annat kulturmönster på likvärdiga grunder har betydelse för individers motivation. Detta betyder att alla individer oberoende av etnisk härkomst och oberoende om de tillhör majoriteten eller minoriteten har rätt att få sina värderingar likvärdigt respekterade. Att uppleva eller enbart förnimma möjlig segregering eller särbehandling utgör en potentiell källa till försämrad motivation.

System och klassificeringar

Latham och Ernst (2006) noterar att det idag finns *referensramar, taxonomier och klassificeringar* som kan guida beslutsfattare och ledare på olika nivåer i deras försök att skapa en motiverad arbetsgrupp. Följande behöver beaktas: behov, personlighet, värderingar, kognition, affekter, omgivning och beteende. Latham och Ernst (2006) menar att bred kunskap och ett brett kunnande om vad som påverkar motivationen finns tillgängliga. Utmaningen består i att kunna ta till sig denna kunskap och att kunna implementera den i vardagen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att arbetsmotivationen är ett mångdimensionellt begrepp som kan belysas och fördjupas utifrån många olika vinklar. Min genomgång har rört sig på ett översiktligt plan med den övergripande ambitionen att hitta de centrala tankespåren framför att finna och lyfta fram enskildheter i olika teorier. En strävan har varit att redovisa resultat med intresse för skolkontexten. Utgångspunkten har utgjorts av Lathams och Ernsts (2006) översikt om vad som är känt om arbetsmotivationsforskningen vid ingången till 2000-talet.

Granskningen visar att forskningen om *människans behov* alltjämt har relevans när motivationsaspekter prövas i skolor. Flera forskningsrapporter avslöjar brister i den upplevda tillfredsställelsen kring de fundamentala behoven.

Arbetets *karaktär* är betydelsefullt för en persons motivation. Karaktären på skolledarens arbetsfält kännetecknas av spänningar och motstridiga förväntningar från olika håll. På denna punkt är forskningsresultaten

samstämmiga. Hur rektorn skall komma till rätta med sin roll och arbetssituation utgör därmed en central aspekt närhelst rektorns arbetsmotivation diskuteras.

Personliga egenskaper har betydelse för den egna motivationen. Alla passar helt enkelt inte lika bra överallt. Enligt synsättet är vissa personer bättre disponerade att utföra vissa uppgifter. Dessa personer kan lättare uppleva tillfredsställelse och motivation i vardagen än andra. Däremot är forskningsresultaten som rör personliga egenskaper och ledarskap motstridiga. En del forskare lyfter fram de personliga egenskapernas betydelse medan andra resolut avfärdar dem.

Möjliga föreställningar om *mål* och *delmål* kan ha konsekvenser för en persons motivation. Ur ett ledarperspektiv kan detta resonemang ges strategiska förtecken. För att kunna greppa en svårhanterlig vardag är rektorns förmåga till framsynthet avgörande. För rektorn betyder detta att oklara förväntningar behöver omvandlas och omformuleras till tydliga mål och delmål.

Själveffektivitetens eller tilltron till den egna förmågans betydelse för motivationen är ett väldokumenterat forskningsfält. Forskningen är nästan uteslutande kvantitativ. Ett flertal rapporter bekräftar själveffektivitetens betydelse för motivationen även när det gäller ledarskap. Temat behandlas mer utförligt i avsnitt 3.3.3.

Kraven och förväntningarna i dagens skola skapar grogrund för varierande och starka *emotioner*. För skolledarforskningen generellt, men framförallt när det gäller skolledning och motivation finns det anledning att ägna detta tema särskild uppmärksamhet. Lärares, föräldrars och elevers förväntningar i kombination med en stark mediebevakning utsätter rektorerna för en press, vars konsekvenser på den enskilda rektorn alltför sällan uppmärksammas. Att synliggöra det känslospråk som omger ett ledarskap i skolan kunde få konstruktiva och motiverande följder.

Uppfattningar om *rättvisa* och rättvis behandling påverkar arbetsmotivationen. Begreppet rättvisa är ett relativt begrepp vars innebörd endast kan förstås i relation till andra. Det motiverande elementet återfinns i värderingen av den egna arbetsinsatsens relation till utdelningen. Utdelningen bör vara högre eller minst lika hög jämfört med motsvarande yrkesgrupper med liknande uppgifter. Flera forskningsrapporter ger vid handen att rektorerna värderar den egna arbetsinsatsen högre än vad utdelningen visar. Rektorerna upplever således en orättvisa i förhållandet.

Individuella skillnader i värderingar behöver beaktas i det mångkulturella samhället. Enbart vaga förmimmelser av segregering till följd av kulturbakgrund, etnisk härkomst, minoritet eller majoritet eller liknande utgör potential för en försämrad motivation.

Kunnandet om arbetsmotivation är betydande. För arbetsplatser består utmaningen i att kunna implementera och ta till sig de *system och klassificeringar* som finns att tillgå.

3.3.3 Varför är vissa mer motiverade än andra?

Personalens välbefinnande och arbetsmotivation formuleras idag som en framgångsfaktor på de flesta arbetsplatser. Insikten om att en motiverad arbetstagare är en mer produktiv arbetstagare är allmänt accepterat. Ett flertal klassiska förklaringsmodeller och motivationsteorier om vad som påverkar motivationen och det mänskliga beteendet är allmänt spridda och ofta citerade (Alderfer, 1972; Herzberg, 2003, Maslow, 1943; McClelland, 1990). Uppkomsten av metateorier (Klein, 1989; Leonard m.fl. 1999) tyder på att teoribildningen är mångfacetterad, att det är svårt att finna generella förklaringar och att begreppet arbetsmotivation kan speglas ur många olika synvinklar.

Att en människa *vill själv, kan själv* och *själv vill ha kontroll* över vad hon gör förefaller betydelsefullt för de flesta människors motivation. Dessa tankepar kan härledas ur begreppen inre och yttre motivation (Deci & Ryan, 1985; Leonard m.fl., 1999, s. 970–971). Inre motivation handlar om en individs upplevelser av positiva känslor i en given situation där han eller hon fungerar effektivt, medan yttre motivation skapas av uppmuntran och belöningar som omgivningen ger för ett önskvärt beteende. Bägge dessa begrepp har ett etablerat fotfäste i motivationsforskningen. Begreppen har vidareutvecklats och modifierats inom den kognitiva psykologin, vars betydelse har ökat framförallt under senare delen av 1900-talet (Nyberg, 1990).

För att kunna leda och utveckla en skola krävs förutom professionella och praktiska också vissa kognitiva färdigheter såsom en tilltro till den egna förmågan att klara uppgiften. Den socialkognitiva teorin är en kombination av de behavioristiska tankarna, de klassiska behovsteorierna och de kognitiva teorierna som menar att vårt beteende beror på en blandning av inre behov och yttre påverkan och som formas genom kognition. Med kognition avses i detta fall vad man uppfattar som yttre och inre påverkan (Ahl, 2004, s. 52–53). Själv effektivitetsteorin (Self-efficacy¹⁶) och attributionsteorin (Attribution theory) är exempel på två teorier inom denna tradition. Målformuleringar, resultatförväntningar och egna och kollektiva själv effektivitetsförväntningar är viktiga kognitiva variabler med konsekvenser för den egna motivationen (Bandura, 1997; 1986; 1997), men också en individs egna *kausala attributioner* och försök till förklaringar till eventuella framgångar och misslyckanden har betydelse för motivationen. Varför vissa kan tänkas vara mer motiverade än andra problematiseras utgående från dessa två teorier.

Själv effektivitet (Self-efficacy)

Själv effektivitet handlar om tilltron till den egna förmågan att konstruktivt kunna agera i syfte att nå ett bestämt mål i en given situation (Bandura, 1977, 1986, 1997; Gist och Mitchell, 1992). Själv effektiviteten anses vara beroende av tre dimensioner. Den första är *magnituden* som avser svårighetsgraden på en uppgift

¹⁶ En sökning på Internet på ordet Self-efficacy gav närmare 20 miljoner träffar, vilket visar att forskningen och textproduktionen på temat är omfattande.

som en person tror han eller hon klarar. Den andra är *styrkan* som avser kraften i magnituden. Slutligen *generaliteten* avser i vilken grad denna förväntan kan gälla för flera situationer (Bandura, 1977). Själv effektiviteten är inte statisk utan kan påverkas och utvecklas av flera faktorer. Att gång på gång lyckas (enactive mastery) utvecklar skickligheten, ökar kunnandet och förstärker själv effektiviteten. Men också förmågan att lära av andra (vicarious experience), att verbalt övertygas om kapaciteten och eventuella styrkor (verbal persuasion) och den egna emotionella eller psykologiska beredskapen (psychological arousal) inverkar på uppfattningen om den egna själv effektiviteten (Bandura, 1982, 1997; Gist, 1987).

För att komma till rätta med de krav som är förenade med ledarskap är tilltron till den egna själv effektiviteten eller själv förmågan central. En rektors själv effektivitetsuppfattning är ett mått på hans eller hennes omdöme och förmåga att kunna leda sin skola målinriktat. Enligt Bandura (1986) styrs en persons beteende av de egna effektivitetsförväntningarna. Bandura skiljer mellan två typer av förväntningar: (1) effektivitetsförväntningar (efficacy expectancies) som innebär uppfattningar eller föreställningar om den egna förmågan eller effektiviteten och (2) förväntningar som gäller resultatet (outcome expectancies). Tabell IV visar en matris som beskriver förväntat beteende utgående från styrkan på själv effektivitetsförväntningar och positiva eller negativa resultatförväntningar (Smith, Guarino, Strom och Adams, 2006, s. 7).

Tabell IV

Interaktionen mellan själv effektivitetsuppfattningar och resultatförväntningar (Smith m.fl., 2006)

	<i>Positiva resultatförväntningar</i>	<i>Negativa resultatförväntningar</i>
Hög själv effektivitet	Produktivt engagemang	Protest
Låg själv effektivitet	Stress	Apati

Hög själv effektivitet för en uppgift och positiva resultatförväntningar leder till ett produktivt engagemang. Hög själv effektivitet och negativa resultatförväntningar däremot leder till protester, klagan och missnöje. Låg själv effektivitet i kombination med höga resultatförväntningar leder till stress, medan låg själv effektivitet i kombination med negativa resultatförväntningar leder till apati.

En person kan vara medveten om att ett visst beteende kan leda till ett önskat resultat, men kan ändå tvivla på den egna förmågan att klara uppgiften. Resultatet blir kanske att personen överger uppgiften. En rektor kan inse nytta med en läroplansreform, men betvivla sin egen förmåga att förankra den i lärarkåren. En sannolik konsekvens kan i så fall vara att rektorn anpassar sig till gruppen eller i värsta fall överger uppgiften.

When faced with obstacles, setbacks, and failures, those who doubt their capabilities slacken their efforts, give up or settle for mediocre solutions. Those who have strong

belief in their capabilities redouble their efforts to master the challenge (Bandura, 2000, s.120).

En rektor med hög känsla av själveffektivitet låter sig inte nedslås av motgångar och misslyckanden. Tvärtom kan en motgång vara sporrande och höja engagemanget för uppgiften. Erfarenheter av och förväntningar på personliga framgångar är enligt Bandura (1986) en central mediator för själveffektivitet. Framgång förstärker en individs tilltro till den egna förmågan att klara en viss uppgift i en viss situation, särskilt när framgången nås efter kamp och en stor personlig insats. Föreställningar om den egna själveffektiviteten har således betydelse för de personliga mål som en individ ställer upp och för hur han eller hon förbinder sig till dessa mål. Starkare målinriktning och längre uthållighet påverkar graden av måluppfyllelse, vilket i sin tur återverkar på uppfattningen om den egna själveffektiviteten (Ruohotie, 2000). En rektor som har höga målförväntningar har ofta också stark känsla av själveffektivitet. Nås målen förstärks bilden ytterligare av den egna själveffektiviteten.

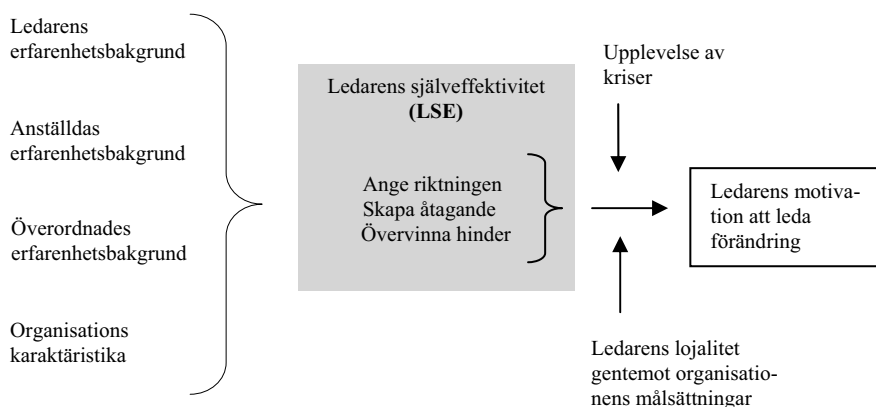
Forskningen har visat ett positivt samband mellan själveffektivitet och en individs motivation och agerande (Bandura och Locke, 2003; Stajkovic och Luthans, 1998). Bland annat visar studier att ju högre själveffektivitet en person uppvisar desto större är benägenheten att ta initiativ, följa upp och visa uthållighet även vid motgångar (Bandura 1986, 1997). Själveffektivitetens betydelse har prövats i många olika kontexter och speglats i olika perspektiv, framförallt när det gäller inläring (Nyberg, 1990; Pintrich och Ruohotie, 2000), men även forskningen som gäller själveffektivitet och ledarskap har rönt intresse. Själveffektivitetens betydelse för ledarskapet har granskats inom vitt skilda sektorer som försvarssektorn, näringslivet och undervisningssektorn. Inriktningen ligger nära den omfattande forskningstradition som ägnats personligheten och ledarskap, nämligen den inriktning som kallas "the trait approach" (Bass, 1990; Gibb, 1969; Miner, 1976) Luthans och Peterson (2001) finner relationen mellan själveffektivitet och ledarskap särskilt intressant eftersom själveffektivitet ses som en dynamisk egenskap som kan förändras och påverkas genom information, inläring eller erfarenhet. Personligheten och de personliga dragen däremot är mycket mera statiska och mindre förändringsbara. Imants, Van Putten och Leijh (1994) fann exempelvis att rektorers uppfattning om sin själveffektivitet förstärktes under en fem dagars fortbildning i ledarskap.

Paglis och Green (2002) har prövat en ledarskapmodell där ledarens motivation att leda en organisations utvecklings- och förändringsarbete ställs i centrum. Att leda förändringsarbetet är en ledaruppgift som ställer särskilda krav på ledaren. Även om forskningen inte specifikt gäller rektorer finns det generella drag i deras ledarforskning om själveffektivitet och ledarskap som även kan appliceras på ledarskapet inom utbildningssektorn. Begreppsapparaten i deras ledardefinitioner har flera gemensamma drag med motsvarande diskussion inom skolans och utbildningens utvecklingsarbete. Eftersom den analys som ligger till grund för Paglis och Greens modell (2002) är av intresse för temat i denna avhandling presenteras modellen (Figur 5).

Forskarnas utgångspunkt är att ledarskap handlar om följande iakttagbara beteenden: För det första att *ange riktningen*, exempelvis kunna diagnostisera var arbetsgruppen befinner sig, definiera nya mål och skapa strategier för att nå målen. För det andra att *skapa åtagande*, vilket innefattar att få medarbetarna att förbinda sig till uppställda målsättningar. Slutligen och för det tredje att hjälpa medarbetarna att *övervinna hinder* längs vägen. Utgående från denna uppfattning om ledarskap har följande definition av ledarskap och självfektivitet formulerats:

Leadership self-efficacy (LSE) is a person's judgment that he or she can successfully exert leadership by setting a direction for the work group, building relationships with followers in order to gain their commitment to change goals, and working with them to overcome obstacles to change (Paglis och Green, 2002, s. 217).

Definitionen granskades i följande modell:



Figur 5. Ledares självfektivitet och motivation att leda förändringsarbete (Paglis & Green, 2002, s. 217)

I linje med Banduras (1977, 1986) teori om självfektivitet utgick forskarna från att ledare med högre självfektivitet av sina anställda skulle bedömas ha större motivation och benägenhet att leda än ledare med svag känsla av självfektivitet. Ledaren, de anställdas och de överordnades erfarenhetsbakgrund och specifika karaktäristika för organisationen antogs påverka ledarens känsla av självfektivitet. För ledaren ansågs upplevda framgångar som ledare, hög grad av intern kontroll (locus of control) och slutligen stark självkänsla påverka självfektiviteten positivt. Hos de anställda antogs cynism gentemot förändring inverka negativt medan deras förmåga och kunnande antogs påverka positivt. Goda ledarmodeller och välfungerande coachning från de överordnade antogs också inverka positivt. För organisationen gäller att en positiv förhållning gentemot förändring, tillräckligt med resurser och ledarens upplevelse av autonomi i

arbetet antas inverka på ledarens själv effektivitetsuppfattningar. Hög grad av lojalitet hos ledaren gentemot organisationens uppdrag och målsättningar antogs leda till ett starkare samband mellan ledarens själv effektivitet och ledarens motivation att leda. Också på liknande sätt antogs möjliga kriser påverka sambandet mellan ledarens själv effektivitet och hans vilja att vidta förändringsåtgärder. Sambandet förmodades vara starkare ifall upplevelsen av kriser är högre.

Utifrån de anställdas bedömningar av ledarnas agerande fann forskarna ett signifikant samband mellan ledarens uppfattningar om sin förmåga att kunna *ange riktningen* samt att *skapa engagemang* och ledarens motivation att leda. Beträffande den tredje dimensionen, att *övervinna hinder*, fann forskarna att dimensionen interagerade med ledarens grad av lojalitet gentemot organisationen. Detta kan tolkas sålunda att ledarens motivation att leda gynnas av att ledaren delar de värderingar och målsättningar som en organisation formulerar. Översatt till skolans värld är det väsentligt att rektorn tror på innehållet i läroplanerna och det är till fördel för skolutvecklingen ifall rektorn gör sig till bärare av policydokumentens tankar och idéer.

Forskarna fann uppmuntrande kopplingar mellan ledarens uppfattning om sin själv effektivitet, här definierad i en förmåga att kunna ange riktningen, att skapa engagemang hos medarbetarna, att övervinna hinder och ledarens motivation att leda och utveckla organisationen. Men resultaten avtäckte också de mekanismer och fenomen som inverkar på ledarens själv effektivitet. Självkänslan, de anställdas kunnande och ledarens autonomi i arbetet uppvisade starka samband med ledarens själv effektivitet. Enligt Gist och Mitchell (1992) är självkänslan en av själv effektivitetens determinanter. Ledare med svag självkänsla är mera ängsliga och självkritiska i situationer där de förväntas agera jämfört med ledare med stark självkänsla. Det positiva sambandet mellan de anställdas kunnande och ledarens själv effektivitet kan tolkas på flera sätt: en ledare som upplever stort kunnande hos sina anställda relaterar detta till sitt eget ledarskap, stimuleras i sitt arbete och ökar sina insatser. En alternativ tolkning är att ett omfattande kunnande hos de anställda ställer stora men samtidigt stimulerande krav på ledarskapet. Att ledarens grad av upplevd autonomi påverkar uppfattningarna om själv effektiviteten är i ett finländskt skolperspektiv skäl att uppmärksamma, eftersom den finländska skolan av tradition har varit starkt centralstyrd. En större autonomi skulle således, enligt Paglis och Green (2002) resultat, öka rektorernas uppfattningar om sin egen själv effektivitet. Barrick och Mount (1993) presenterar resultat som tangerar denna uppfattning, nämligen att i arbeten med hög grad av autonomi verkar personligheten mera förutsäga olika beteenden jämfört med arbeten med låg grad av autonomi.

Resultaten väcker frågan om vilken grad av autonomi som rektorer upplever sig ha. Känner rektorerna att de själva leder? Eller, känner de mer att de blir ledda av läroplaner och andra styrdokument? Och vilken roll spelar skoldirektörer skolnämnder, föräldraföreningar och det omgivande samhället? Har möjligen uppluckringen av den statliga styrningen ersatts med en annan mer komplex och svårdefinierad styrning i form av förväntningar och krav? I ett skol- och rektorsperspektiv är graden av upplevd autonomi sannolikt mycket subjektiv. Utgående

från erfarenheter, föreställningar och färdigheter kan två rektorer i samma distrikt ha diametralt olika uppfattningar om ledarskap. Härvidlag utgör officiella texter som läroplanen och kommunala skolinstruktioner ett relativt objektivt mått på graden av skol- och rektorsautonomi. Mot denna bakgrund kan det tyckas förvånande att 2005 års nationella läroplan i Finland blev mer centralstyrd jämfört med läroplanen från år 1995. En möjlig tolkning skulle vara att alla rektorer inte klarade den skolvisa frihet som Finlands läroplan (1995) gav utrymme för och att skolsystemet gick i en mera segregerande riktning. En starkare centralisering skulle i detta läge fungera som en garant för en större likvärdighet.

Även i andra kontexter än näringslivet har forskare funnit samband mellan ledarskap och själv effektivitet. I Poppers, Amits, Mishkal-Sinajs och Lisaks (2004) militära perspektiv på själv effektivitet och ledarskap finns också ett tydligt samband.

The link between self-efficacy and ability to lead seems self-evident. People who believe in themselves and in their abilities to perform tasks successfully are better suited to leadership roles than those who do not believe in themselves (Popper m.fl., 2004, s. 248).

Popper m.fl. (2004) utgick ifrån att ledarskap förutsätter tre viktiga egenskaper, nämligen *självkänsla*, *proaktivitet* och *social färdighet*. Operationaliserat beskrevs självkänsla som hög intern locus of control, d.v.s. att individen ser en stor egen andel som orsak till lyckanden och misslyckanden, låg grad av ängslighet inför utmaningar och en stark själv effektivitet. Beträffande själv effektivitet antogs att personer som uppfattas som ledare skattar sin egen själv effektivitet högre än personer som inte uppfattas som ledare. Hypotesen prövades på 402 israeliska soldater i slutskedet av sin militärutbildning. På basen av en sociometrisk undersökning och bedömningar från olika befäl delades gruppen in i ledare och icke-ledare och jämfördes. Forskarna kunde notera signifikanta skillnader mellan ledare och icke-ledare beträffande alla de variabler som hade definierats som ledaregenskaper. Ledarna såg en större egen andel i lyckanden och misslyckanden (locus of control), var mindre ängsliga, hade högre själv effektivitet, vara mera optimistiska och hade en större social själv säkerhet. Trots övertygande resultat vill forskarna dock öppna dörren för att även andra faktorer än ovan nämnda har betydelse. Det räcker inte med att ledaren har vissa personliga egenskaper. Han eller hon måste också ha en vilja att vara ledare och dessutom finnas i ett sammanhang som tillåter att den egna kapaciteten och motivationen kommer till sin rätt (Popper m.fl., 2004, s. 260).

Luthans och Peterson (2001) undersökte hur ledarens uppfattningar om sin egen själv effektivitet kunde påverka relationen mellan de anställdas grad av engagemang i arbetet och ledarens effektivitet. Arbetarnas engagemang (employee engagement) hade utifrån undersökningar riktade till 2500 affärs-, hälsovårds- och utbildningsenheter konstaterats vara en viktig framgångsfaktor för kundtillfredsställelse, produktivitet och lönsamhet. Uppfattningar om vikten av engagerade medarbetare baserades på undersökningarna som administrerades av Gallup Workplace Audit, GWA (Luthans och Peterson, 2001). Den analys som låg till grund för undersökningen var följande: Om en ledare lyckas

engagera sin personal både kognitivt och emotionellt i sina arbetsuppgifter, ökar han eller hennes tilltro till den egna förmågan (själveffektiviteten) att klara av och hantera denna uppgift. Ett engagerat arbetsgång i kombination med en engagerad ledare skapar ett gott resultat (hög effektivitet). Med ett kognitivt engagemang avsågs att bidra med åsikter om företagets mål och mening. Med ett affektivt engagemang avsågs exempelvis hängivenhet gentemot arbete, medarbetare och ledning. Luthans och Peterson (2001) fann att variabeln själv-effektivitet inte ensam förklarar variationer i relationen medarbetare, engagemang och ledareffektivitet, men dock att den såväl direkt som indirekt påverkar. Vidare ansåg forskarna att undersökningen gav belägg för att själv-effektivitet som fenomen ytterligare kan bidra till förståelsen av denna relation. Ett kognitivt och affektivt engagemang från medarbetarna torde ligga nära det som Bandura (1982, 1997) kallar emotionell eller psykologisk beredskap (psychological arousal). Noteras kan att enligt Bandura är detta den faktor som minst påverkar själv-effektiviteten. När det gäller ledarskapet förefaller denna faktor dock bidra med betydelsefull input för att höja ledarens själv-effektivitetsuppfattningar. Ledaren blir entusiastisk över sina engagerade medarbetare, vilket i sin tur konstruktivt inverkar på ledarens själv-effektivitet (Luthans och Peterson, 2001, s. 385).

Även rektorers uppfattningar om själv-effektivitet har undersökts ur olika perspektiv, dock i rätt begränsad omfattning (Smith m.fl., 2006). Forskningen motiveras av att uppmuntrande resultat som noterats från andra sektorer beträffande samband mellan själv-effektivitet och ledarskap. Andra motiv är behovet att utveckla metoderna för att rekrytera kompetenta rektorer.

It is not enough to hire and retain the most capable principals – they must also believe they can successfully meet the challenges of the task at hand (Gareis och Tschannen-Moran, 2005, s. 20).

Flera forskare har funnit positiva samband mellan uppfattningar om själv-effektivitet och uthålligheten, bl.a. när det gäller att sträva mot bestämda mål. Forskningen visar att rektorer med högre själv-effektivitetsuppfattning är mer flexibla, mer målmedvetna och behåller sin känsla för humor även i svåra stunder. Rektorer med svag själv-effektivitetsuppfattning beskyller lättare andra för sina tillkortakommanden och ser sig lättare om förlorare (Osterman och Sullivan, 1996; Paglis och Green, 2002).

Tschannen-Moran och Gareis (2004) försökte fånga sambandet mellan rektorers själv-effektivitet och känslan av samhörighet, olika demografiska aspekter, och personliga karaktäristika. Målgruppen, 544 rektorer i olika delar av Virginia, fick besvara ett stort antal frågor med den inledande formuleringen: ”I din nuvarande roll som rektor, i vilken grad anser du att...” Frågor som laddade på flera faktorer eller med svag laddning (0.30 eller lägre) plockades bort. Kvar blev 18 frågor. Frågorna grupperades kring tre faktorer (subscales), Själv-effektivitet att handlägga ”pappersarbete” (management aspekts) med faktorladdningar på 0.53 till 0.82, Själv-effektivitet att handlägga frågor gällande det pedagogiska ledarskapet med faktorladdningar på 0.45 till 0.81 och slutligen själv-effektiviteten att handlägga frågor gällande det moraliska ledarskapet med

faktorladdningar på 0.42 till 0.78. I ett andra skede korrelerades själv effektiviteten med andra variabler för att kontrollera eventuella samband. Som väntat korrelerade själv effektiviteten med känslan av samhörighet och känslan av utanförskap (work alienation). Lika väntat fann forskarna inget positivt samband mellan kön, elevernas socioekonomiska status och rektorns själv effektivitet. Mätinstrumentets tillförlitlighet led emellertid av en låg svarsprocent, endast 28 %. Undersökningen ger dock ett klart stöd för att det råder ett signifikant samband mellan rektorns upplevelse av själv effektivitet och ledarskapet på så sätt att en påtaglig känsla av själv effektivitet påverkar det generella ledarskapet, det pedagogiska ledarskapet och det moraliska ledarskapet på ett positivt sätt.

I en undersökning administrerad av Smith m.fl. (2006) uppgav hela 226 av 284 svarande rektorer (80 %) att de ansåg sig ha goda möjligheter att påverka elevernas lärande på sina skolor. Sammanlagt femtiosex rektorer ansåg att de hade förmågan att påverka inlärningsmiljön men att det fanns hinder längs vägen. Endast två rektorer betvivlade allvarligt sina möjligheter att påverka. Med tanke på att rektorn ofta utpekas som en central förändringsagent är detta uppmuntrande siffror. När det gäller frågan om vad som påverkar själv effektiviteten rapporterar Smith m.fl. (2006) att skolans storlek har betydelse på så sätt att rektorerna i större skolor verkar ha högre själv effektivitet. Större organisatoriska utmaningar och mer specifika krav på ledaren i större skolor anger forskarna som möjlig tolkning till resultatet. Vidare uppvisar de kvinnliga rektorerna högre själv effektivitet för pedagogiskt ledarskap. Den tolkning som förs fram är att de kvinnliga rektorerna lärt sig anstränga sig mera som en följd av traditionella fördomar mot kvinnliga rektorer. Forskarna ser möjligheter att resultaten kan användas för att identifiera goda rektorskandidater, matcha rätt person till rätt arbete och för att hitta såväl de som löper risk för utbrändhet som de som möjligen kunde fungera som mentorer för andra.

Inre och yttre kontroll (Locus of control)

Attributionsteorin (Weiner, 1986) handlar om vad människor ser som orsaker till ett visst beteende. En ofta nämnd kausal dimension är känslan av inre och yttre kontroll. Det sätt på vilket man attribuerar sina framgångar och misslyckanden har betydelse för en ledares själv effektivitetsuppfattningar (Gist, 1987; Paglis och Green, 2002). Begreppen yttre och inre kontroll härrör sig från det som skrivits om locus of control (Rotter, 1966). Med inre kontroll avses att en person söker orsakerna till framgång eller misslyckande inom sig själv eller närmare bestämt beroende på de egna insatserna. Med yttre kontroll avses att en person förklarar orsakerna till ett lyckande eller misslyckande med yttre, externa faktorer. En rektor som når framgång och uppskattning kan söka förklaringar till detta på två sätt. Dels kan han eller hon hitta orsakerna och förklaringar i sitt eget beteende och handlande, dels anser han eller hon att den eventuella framgången enklast förklaras av yttre faktorer såsom en väldigt stödjande lärarkår, en framgångsrik chef, goda konjunkturen, tur eller tillfälligheter.

Länken mellan inre kontroll och ett framgångsrikt ledarskap kunde således beskrivas på följande sätt: En rektor med en hög inre kontroll har en stor tilltro till den egna förmågan att uppnå sina självvalda målsättningar och hyser stor tilltro till den egna förmågan att kunna påverka sin omgivning. Han eller hon känner sig personligen ansvarig för framgång i arbetet och deltar själv engagerat. Om något går snett söks orsakerna i den egna insatsen och i eventuella misslyckanden att leda teamet på ett klokt sätt.

I vilken mån stöder, förstärker och utvecklar skolan rektorernas känsla av inre kontroll? Eller, i vilken mån motverkar eller försvagar skolorganisationen denna känsla? De pedagogiska ramarna inom vilka lärarna har undervisat har varit grundligt reglerade och styrda. Det har funnits en trygghet och kontinuitet i att spelutrymmet har varit tydligt definierat när det gäller såväl läroplaner och policydokument som lagstiftning och tjänstekollektivavtal. Lärarna har vetat inom vilka ramar, med vilken pedagogik, under vilken tid, med vilka läroböcker och för vilken ersättning kunskapen skall förmedlas. En stor del av dagens rektorer är uppväxta med och formade i denna skoltradition, framförallt rektorerna i den stora rektorsgruppen i ålderssegmentet 40–60 år.

Klein och Wasserstein-Warnet (2000) gör antagandet att en rektor som under lång tid är formad i ett starkt centraliserat system utvecklar ett synsätt som innebär att han eller hon ser begränsningar i det egna handlingsutrymmet. En stor del av de åtgärder som de skulle önska vidta kräver sanktion från en överordnad myndighet. Rektorerna lär sig balansera mellan å ena sidan sina egna ambitioner och önskemål att utveckla skolan i en viss riktning, och å andra sidan sina tveksamheter att gå in i konflikter med överordnade när detta egentligen skulle vara nödvändigt. Följden blir att den inre kontrollen inte förstärks utan snarare försvagas och att rektorerna projicerar sina tillkortakommanden på externa orsaker. I ett starkt centraliserat skolsystem är det således till fördel att rekrytera rektorer som är vana vid en extern kontroll och därmed accepterar dominans från överordnade. Personer med stark inre kontroll däremot relaterar sina framgångar till den egna insatsen. Emellertid riskerar dessa personer att i en starkt centraliserad omgivning bli frustrerade av att inte kunna agera autonomt på grund av bundenheten till en överordnad. Den förra gruppen av rektorer fungerar troligtvis bättre i en centraliserad organisation, medan den senare kan uppleva arbetssituationen bli alltför kvävande. Känslan av bakbundenhet i kombination med ett behov av att bevara eller helst öka kontrollen kan i ett informellt system skapa grogrund för ett mera manipulativt beteende hos ledaren. Richford och Fortune (1996) undersökte hur gymnasierektors känsla av inre och yttre kontroll påverkade deras benägenhet till manipulation samt vilka effekter detta hade på deras arbetstillfredsställelse. Forskarna antog att manipulativa rektorer förlitar sig mer på en extern kontroll och är mindre nöjda med sitt arbete. Forskningsresultaten bekräftade detta antagande.

Sambandet mellan framgångsrikt ledarskap inom undervisningssektorn och inre och yttre kontroll verkar vara mera mångfasetterat än man tidigare trott. Rektorerna som bedöms som framgångsrika har en stark intern kontroll, men som i hög utsträckning är relaterad till faktorer utanför deras arbetstid. Under sin

arbetstid uppvisar de förvånansvärt stor acceptans för en extern kontroll. Det tycks som om rektorer med stark inre kontroll lär sig bemästra sin egen frustration över att inte kunna agera autonomt, resignerar och överlämnar kontrollen uppåt i hierarkin och slutar se sig som ensamma bärare av lyckanden och misslyckanden under arbetstid. Det som kanske initialt är ett slappt accepterande av situationen blir med tiden ett *modus vivendi* (Wasserstein-Warnet, 2000, s. 17–20). Bilman Golick menar (enligt Wasserstein-Warnet 2000, s. 20) att det finns anledning att anta att vissa arbetsuppgifter påverkar uppfattningarna om den inre och yttre kontrollen mer än andra. En rektor kan ha hög inre kontroll att utföra administrativa uppgifter i ledarskapet. Däremot kan han eller hon i pedagogiska ledarskapet förlita sig på en extern kontroll.

Fokus i detta avsnitt har legat på möjliga orsaker till varför vissa rektorer kan tänkas vara mer motiverade än andra. Avstamp har tagits i själveffektivitetsteorin som utgör en del av den socialkognitiva teorin. Själveffektivitetsteorin antar att mänskligt beteende motiveras av uppfattningar och förväntningar om den egna förmågan och effektiviteten och den styrs av processer som har med kognition, affektion, motivation och beslutsamhet att göra. Dessa processer påverkar hur en individ tänker inför mötet med möjliga svårigheter, hur mycket en individ anstränger sig och hur länge han eller hon håller ut trots hinder. Men också den emotionella välmågan, sårbarheten inför stress och beslutsamheten i kritiska ögonblick påverkas av dessa processer. Föreställningar om den egna själveffektiviteten blir på sätt och vis styrande för hur en individ fungerar. Att gång på gång lyckas, att lära av andra, den egna emotionella beredskapen eller att övertygas om den egna kapaciteten är faktorer som påverkar uppfattningen om den egna effektiviteten. Också de egna förklaringarna till möjliga framgångar och misslyckanden (inre och yttre kontroll) är faktorer som har betydelse. Ur ett ledarperspektiv är själveffektiviteten som fenomen engagerande eftersom den ses som en dynamisk process som kan påverkas genom information inläring eller erfarenhet.

Själveffektivitet och ledarskap har utforskats inom vitt skilda områden som näringsliv, försvar och utbildning. I fråga om rektorer och själveffektivitet är forskningen likväl begränsad och största delen av forskningen är kvantitativ. Forskare har emellertid funnit uppmuntrande resultat rörande rektorer och själveffektivitetens betydelse för bland annat pedagogiska och moraliska aspekter i ledarskapet, uthålligheten att sträva mot bestämda mål, graden av flexibilitet och känslan för humor.

3.4 Sammanfattning

Syftet med kapitel tre har varit att utveckla en förståelse för avhandlingens bärande begrepp, ledarskap och motivation (lust) samt deras inbördes relation. I denna diskussion har bland annat olika begreppsliga innebörder av ledarskap, motiven till att bli rektor, motivationsfaktorer i ledarskapet och slutligen frågan om varför vissa är mer motiverade än andra ansetts viktiga.

Inledningsvis placerades forskningsproblemet in i en teoretisk referensram. utgångspunkten var här ett arenatänkande där rektor ställdes i skärningspunkten mellan tre rivaliserande arenor, den individuella, den professionella och den interaktiva arenan. Arenatänkandet är endast en analytisk konstruktion som är ämnad att underlätta förståelsen av en komplex vardagspraktik. I verkligheten är gränsen mellan arenorna överlappande. I min analys av arenorna har jag ställt den personliga arenan i förgrunden.

Granskningen av begreppet ledarskap visar att tolkningsutrymmet är stort och att det råder osäkerhet om vilket innehåll begreppet skall fyllas med. Den enskilda rektorns kläms mellan förväntningar om ett visionärt ledarskap och en betydligt mer jordnära vardagspraktik vars kännetecken mer liknar den traditionella chefsens. Den etablerade tankefiguren om ett pedagogiskt ledarskap har inte i tillräcklig grad lyckats motverka denna vilshenhet. Tvärtom förefaller det pedagogiska ledarskapet vara behäftat med svårigheter, särskilt i betydelsen att *utöva ett inflytande på lärarkåren*. En tanke som väcks är om innehållet i rektorns uppdrag borde omförhandlas.

Rektors lust att leda är ett sammansatt skeende av många enskildheter. En pusselbit av många som behöver beaktas är de ursprungliga bevekelsegrunderna för att bli rektor. Forskningsgenomgången visar att en rektorskandidat inte är någon arketyper men att vissa särdrag kan särskiljas. För personer som befinner sig i utbildning för att få rektorsbehörighet är det egna självförverkligandet betydelsefullt. Också drivkraften att skapa förbättringar och tillföra ett mervärde framstår som centrala motiv. För en rektorskandidat förefaller också framväxande föreställningar om ledarskap och intresse för barn och ungdom att ha betydelse. Slutligen är det väsentligt att en potentiell rektor förblir tämligen oberoende av alla debatter om problemelever.

När lärare, aktiva rektorer och skoladministratörer reflekterar över möjliga motivgrunder för ett rektorskap poängterar de vardagsnära orsaker såsom miljö, arbetsbelastning och stöd i arbetet. För att fördjupa min förståelse för faktorer som har betydelse för aktiva rektors motivation har jag valt att kontrastera rektors skolvardag mot en del generella forskningsresultat som gäller arbetsmotivation. De resultat som berör rektorer och skolledning visar stor överensstämmelse med dessa resultat. Granskningen visar bland annat att karaktären på arbetet är essentiell. Den korstryckssituation som rektor befinner sig i är inte betydelselös för rektors motivation utan behöver beaktas när lusten att leda skall förstås. Däremot är betydelsen av särskilda ledaregenskaper ett kontroversiellt tema. Forskningsresultaten är motstridiga. I betydelsen effektiv är det svårt att särskilja enskilda egenskaper. Påståendet att vissa "helt enkelt passar bättre in" är desto svårare att bemöta. Enligt detta synsätt är vissa personer bättre disponerade eller lämpade för ett ledningsuppdrag än andra. Forskningen visar vidare att ledarskapets känslomässiga praktik är en försummad diskurs med stor betydelse för motivationen. Detsamma kan sägas om föreställningar om rättvisa i arbetet. Överlag verkar rektorer bedöma sin egen insats högre än vad utdelningen visar. Granskningen visar också frågor rörande minoriteter och etnicitet på sikt kommer att få större betydelse, också i ett motivationsperspektiv. Som en följd att

samhället blir allt mer mångkulturellt accentueras betydelsen av att individuella skillnader i värderingar beaktas.

För att förstå varför vissa personer är mer motiverade än andra har jag utgått från två teorier inom den kognitiva psykologin. Utgångspunkten har varit att för en individs motivation är det angeläget att han eller hon vill själv, kan själv och själv vill ha kontroll över vad han eller hon gör. Själv effektivitetsteorin och attributionsteorin är exempel på två teorier inom denna tradition. Enligt själv effektivitetsteorin styrs en persons beteende utgående från de egna effektivitets- och resultatförväntningarna. Dessa kognitiva processer är dynamiska och kan påverkas genom utbildning och erfarenhet. Forskningen visar ett positivt samband mellan hög själv effektivitet och en persons benägenhet att ta initiativ, följa upp och visa uthållighet. Bland annat framgång och att upprepat lyckas förstärker tilltron till den egna förmågan. Attributionsteorin handlar om hur en individ förklarar en framgång eller motgång. För motivationen är det inte betydelselöst hur en individ förklarar sin egen framgång som en följd av den egna insatsen eller som en följd av stödet utifrån (inre och yttre kontroll). En rektor med en hög inre kontroll känner sig personligen ansvarig för framgång i arbetet och deltar själv engagerat. Även när det går snett söks orsakerna i den egna insatsen. En tanke som förs fram i diskussionen är att den långa traditionen av centralstyrning i skolan hämmat framväxten av rektorer med stark inre kontroll.

4 Forskningsfrågor, metod och material

Syftet med föreliggande kapitel är att granska och redovisa de strategier och tillvägagångssätt som bedömts som relevanta för att generera kunskap om forskningsfenomenet. Avsikten är således att valet av ansatser och metodstrategier skall återspeglas i de ontologiska och epistemologiska betraktelser som företes. Inledningsvis presenteras forskningsfrågorna.

4.1 Forskningsfrågor

Utgående från forskningens övergripande syfte och den teoretiska bakgrunden har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka omständigheter ökar rektorers arbetsmotivation?

Genom denna forskningsfråga önskar jag identifiera omständigheter som enligt rektorerna ökar motivationen att leda och utveckla verksamheten. Det är min förhoppning att kunna klargöra enskilda och avgörande situationer eller händelser som rektorerna lyfter fram.

2. Vilka omständigheter minskar rektorers arbetsmotivation?

Avsikten med forskningsfrågan är att rama in de omständigheter som rektorerna uppgår att minskar deras motivation att leda och utveckla skolan.

Till forskningsfrågorna anknyter sig också en bakgrund i vilken jag har som mål att klargöra de medverkande rektorernas bevekelsegrunder till valet att axla en ledaruppgift. Denna granskning och analys ger ett underlag som är avsett att bidra med kompletterande information för svaren på forskningsfrågorna.

4.2 Forskningsmetodisk ansats

Såsom jag formulerat mitt övergripande syfte och mina forskningsfrågor öppnas möjligheter för olika metodiska ansatser. I det följande avsnittet begrundas den valda ansatsen. Jag inleder med en mer principiell diskussion kring de vetenskapsteoretiska överväganden som verkat styrande på forskningsprocessen.

Vår uppfattning om kunskap är föränderlig och anpassas ständigt efter samtidens krav och förväntningar.

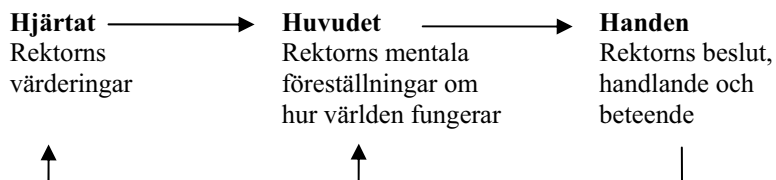
Ifrån traditionen hämtar vi de grundläggande föreställningarna om kunskap som sedan utvecklas och används i samtidiga försök att fånga kunskapens väsen och skiftande innebörder. Med det förflutnas erfarenheter tolkar vi den undflyende samtiden, i de ständiga försöken att förstå. Med den förståelsen riktar vi oss framåt, mot den

framtid som alltid är ett oskrivet blad, men som vi fyller med våra förväntningar och hoppet om något bättre (Gustavsson, 2000, s. 29)

Enligt Aristoteles behövs den vetenskapliga formen av kunskap för att förstå hur världen är uppbyggd och fungerar. Men även en produktiv kunskap fordras för att kunna tillverka och skapa. Slutligen behövs också ett kunnande för att utveckla ett gott omdöme och verka och fungera som etiska medborgare. På grekiska benämns dessa kunskapsformer med *episteme*, *techne* och *fronesis* (Gustavsson, 2000, s. 15).

När den finländska folkskolan tog form under 1800-talets senare hälft var det samma grundtankar som präglade diskussionen. Influerad av Pestalozzi anser Cygneaus, den finländska folkskolans förgrundsgestalt, att undervisningen skall ha en pragmatisk, funktionalistisk och social funktion (Hansén, 1988, s. 79–84).

Även i ledarskapsdiskursen återfinns ett likartat resonemang. Sergiovanni (1992) stöder sig på Aristoteles kunskapsindelning när han på ett liknande sätt beskriver skolans ledarskap med begreppen *the head*, *the hand and the heart of leadership* (Figur 6). Med "huvudet" i ett ledarskap (*The head of leadership*) avses de mentala bilder och föreställningar som skolledaren utvecklar för att bäst komma till rätta med vardagsverkligheten. "Hjärtat" i ett ledarperspektiv (*The heart of leadership*) handlar om den personliga visionen, om värderingar, drömmar och om ledarens hela inre värld som fundament för förståelsen av verkligheten. "Handen" (*The hand of leadership*) handlar om ledarens beteende, vad han eller hon gör i olika situationer. Interaktionen beskriver Sergiovanni (1992, s. 8) i följande bild:



Figur 6. Interaktionen mellan hjärtat, huvudet och handen (Sergiovanni, 1992)

Ifall hjärtat och huvudet separeras från handen är det svårt att förstå ledarens beteende, beslut och handlande. Huvudet "formas" av hjärtat och drivs av handen och omvänt: beslut och handlande bekräftar och omformar hjärtat och huvudet.

De (eventuella) föreställningar vi har om rektorns vardag är mångfacetterade och mångtydiga och kan aldrig fångas på något enkelt sätt. Men med ett visst perspektiv, en viss begreppsapparat och en viss tolkning kommer i alla fall en verklighet att träda fram. Den kunskap som jag kan skapa om rektorers ledarskap uppstår således utifrån ett avgränsat perspektiv och är endast giltigt i relation till

detta perspektiv. De egna ontologiska och epistemologiska övervägandena blir i ljuset av detta viktiga för forskarens val av metod, insamlande av data och analyser. Den synvinkel och de perspektiv jag har anlagt på rektorns vardagsverklighet har tidigare behandlats i kapitel 3. Varje anspråk på att beskriva rektorernas vardag berättar därför lika mycket om mina egna bevekelsegrunder, övertygelser och språkbruk som om det som forskningen avser att utforska. Vår förförståelse, vårt paradig och våra metaforer strukturerar våra grundläggande teoretiska föreställningar om de företeelser vi vill studera (Alvesson, 2003).

Skolledarskap kan således betraktas utifrån många olika utgångspunkter. En möjlighet är utgå ifrån att ledarskap innebär att en person (rektor), en grupp (lärare) eller förvaltning utövar inflytande över andra. I detta perspektiv blir det betydelsefullt att betona gränsen mellan ledare och ledda. Ett annat alternativ är att se ledarskap som en följd av sociala interaktioner. Innehållet i samspelet blir därmed ett fenomen i sig som kan utvecklas och förändras. Härvidlag blir såväl ledare som ledda nödvändiga förutsättningar för framväxten av ledarskap. Det senare alternativet anknyter till ett socialkonstruktivistiskt synsätt som studien tar sin utgångspunkt i. Enligt detta synsätt bidrar alla aspekter av vår existens, såsom familj, levnadsstandard, pengar, motivation och ledarskap till att konstruera människors sociala samspel.

Det socialkonstruktivistiska synsättet utgör emellertid ingen enhetlig ansats utan består av en rad varianter med olika innebörder (Searle, 1999; Wenneberg, 2000). En variant är en kunskapsteori som uttrycker den vardagsfilosofi som hävdar att det är riskabelt att ta något för givet. Allt är inte som det ter sig. En annan variant igen representerar en radikal ontologisk positionering där den fysiska verkligheten och naturen ses som socialt konstruerade. Johnson (2001, s. 110) förhåller sig tveksam till den senare varianten:

Vi kan mycket väl utgå ifrån att en fysisk verklighet existerar oberoende av våra representationer och vår kunskap om denna verklighet, utan att vi låter denna ”materiella realism” hindra oss från att samtidigt erkänna att verkligheten får sin konkreta form och sin betydelse i ett givet socialt sammanhang, genom vår – socialt konstruerade – kunskap om den.

Enligt Johnsons synsätt existerar en verklighet oberoende av människan och de yttre objektens existens är oberoende av om de uppfattas eller erfars av någon (jfr Searle, 1997, s. 169; Åsberg, 2000, s. 29; Ödman, 2004, s. 100–101). Skillnader existerar i verkligheten redan innan vi satt ord på dem. Det måste således finnas något att utgå ifrån när vi konstruerar nya fenomen.

En socialkonstruktivistisk förståelse inbegriper således en materiell värld, utanför vårt språk, våra sinnen och vårt sätt att skapa kunskap. Men det är i ett givet socialt sammanhang som verkligheten finner sin konkreta form. Kontexten kring rektorernas arenor är således inte betydelselös men får sin faktiska betydelse först i sociala situationer då arbetet utförs och kommuniceras.

Inom samhällsvetenskap finns det sedan länge en utbredd acceptans för språkets betydelse för kunskapen om världen (Selander och Ödman, 2004, s. 12). Vad

skulle språket ha för roll och funktion i mänsklig kommunikation om det inte just vore för att tala om, beskriva klargöra och förändra företeelser i yttvärlden (Ödman, 2004, s. 94). Denna process är förmedlad, medierad och formad utifrån det språk vi tillägnat oss. Språket blir medlet för att vi skall utvecklas till tänkande varelser och hantera och strukturera vår verklighet (Searle, 1997).

Den kunskap som skapas om omständigheter som påverkar rektorernas lust att leda och utveckla skolan begränsar sig således till kunskap endast för en viss tid, för ett visst rum och för vissa förhållanden. Det kommer an på forskaren att på ett systematiskt, grundligt och omsorgsfullt sätt beskriva de analyser och tillvägagångssätt som utmynnat i en specifik tolkning. Eftersom kunskap inte i första hand upptäcks utan konstrueras, betyder detta att olika forskare kan nå olika resultat utifrån samma material. Därmed blir kravet på att uppnå en absolut sanning överflödigt. Uppdraget handlar om att erbjuda en trovärdig tolkning (Jacobson, 1998).

Forskningsmetodisk ansats

Valet av metod handlar om att identifiera en försvarbar, följbär och logisk strategi som binder ihop forskningsfenomenet med forskningens syfte, frågeställningar och undersökningens forskningsfrågor. Denna strategi skall förhoppningsvis också leda till tillförlitliga resultat (Treekrem, 2006). Karaktären i den kunskapssyn som skisserats i avsnittet ovan fångas väl upp i den hermeneutiska metodansatsen. "Kunskapens interpretatoriska karaktär", att kunskapen inte är fast och för evigt bestående utan föränderlig, är enligt Selander och Ödman (2004, s. 14) ett centralt kunskapsbidrag från hermeneutiken.

Föremålet för denna undersökning är att avtäckta innebörderna i de processer som påverkar rektorers intresse att leda och utveckla skolan. Den kunskap som söks är således kunskap om hur innebörder i en specifik upplevelse hos en unik grupp människor, i en given tid och i ett givet sammanhang, skall förstås. De texter som rektorerna avlämnat blir i ljuset av detta de meningsbärare där dessa innebörder kan sökas och tolkas. Att texter och tolkning står i fokus placeras undersökningen i den hermeneutiska forskningstraditionen. Texterna bär på en mening men som saknar betydelse ifall de inte läses och tolkas av någon eller som Kristensson Uggla uttrycker det:

...å ena sidan fungerar läsningen som en reduktion av mening i förhållande till textens överskott av mening, å andra sidan kan läsningen ses som en kreativ akt som fullbordar en text som utmärks av sin implicita meningsbrist (2004, s. 24).

Metoden är också inspirerad av fenomenologin i den meningen att undersökningen vill blottlägga de innebörder, de meningar som ligger bortom själva texten, i rektorernas subjektiva erfarenhet (Bengtsson, 1993). Forskningsansatser med utgångspunkt i hermeneutik och fenomenologi har under senare år använts av bland annat vårdforskare för att beskriva fenomen inom vårdsektorn (Lindwall, 2004). Fenomenologin vars grundläggande filosof

är Edmund Husserl, utgör ett integrerat led i hermeneutikens utveckling (Gustavsson, 2004). Den fenomenologiska idén är att studera fenomen i människans levda värld och att söka deras essentiella innebörder. Med Husserls (1989) ord uttrycks detta som att "gå till sakerna själva". I ett fenomenologiskt perspektiv är idén om livsvärlden som yttersta grund för mänsklig aktivitet ett centralt begrepp. Det är inom livsvärlden, inom de levda erfarenheterna av världen, som en individ handlar, gör bedömningar om vad som är rätt eller fel, bra eller dåligt (Bengtsson, 1993; Bjurwill, 1995; Gadamer, 1997). Att utgå från ett livsvärldsperspektiv innefattar att analysera världen eller delar av den såsom den erfars av människan. Samtidigt begränsas vi av det sammanhang vi finns i och av det vi tidigare förstått. Våra tidigare erfarenheter avgör hur vi tolkar det nya och får ny förståelse av ett fenomen. Inom fenomenologin används begreppet horisont som uttryck för vår begränsning. Horisonten utgör omfånget för vår uppfattning. Vår tolkning sker alltid utifrån den horisont som begränsar vårt seende.

Att utifrån ett fenomenologiskt perspektiv söka innebörder i de texter och svar som rektorerna givit bör således vara en relevant och fungerande ansats för att generera kunskap om forskningsfenomenet. För forskaren betyder detta att systematiskt pröva olika tolkningar tills man funnit den mest rimliga tolkningen i ljuset av den information som finns tillgänglig. "Att tolka är att följa den tankeriktning som öppnas genom texten, att ge sig iväg mot textens *gryningsland*" som Ricoeur, (1988, s. 60) uttrycker det.

Hermeneutiken kännetecknas av en tolkande ansats. Följaktligen söker jag inte kunskap om något direkt observerbart, utan jag studerar och tolkar verkligheten utifrån människans perspektiv, i detta fall rektorers föreställningar om sitt arbete. Min utgångspunkt är att alla människor tolkar sin situation och fyller den med mening. Denna "mening" är objektet för en hermeneutisk undersökning. Arbetsmotivation eller lust och leda är alla konstruerade fenomen. Dessa konstruerade fenomen har naturligtvis också en mening för vissa människor och den mening de tilldelar fenomenet kommer att styra deras beteende. För att bättre kunna förstå vad som påverkar rektorers arbetsmotivation behöver vi alltså veta vilken mening olika fenomen har för dem. Hermeneutiken sätter fokus på att finna ett underliggande budskap eller vad som "visar sig" och vad som är innebörden i det. Det är följaktligen inte själva situationen i objektiv bemärkelse som är intressant utan hur människorna upplever och erfår den. Den mening vi fäster vid olika fenomen påverkar vårt handlande. Väsentligt i denna förståelse är interaktionen mellan delarna och helheten. "Att alla enskildheter fogar sig till en helhet är det kriterium man har för förståelsens riktighet. Uteblir sammanfogningen havererar förståelsen" (Gadamer, 1997, s. 137). Detta betyder, enligt Alvesson och Sköldberg (1994, s. 166), att fakta blir till fakta först i relation till det större sammanhang vari de ingår.

Mina insamlade data är givetvis den mest betydelsefulla källan till förståelsen av vad som påverkar rektorernas lust att leda. Men också de två arenor som konstituerar och påverkar ledarskapet och som presenteras i kap 3 bidrar till helhetsförståelsen av rektorernas arbetsfält. Inom hermeneutiken spelar

förförståelsen en stor roll. Med detta avses den kunskap och erfarenhet som uttolkaren redan har. Uttolkaren är i hög grad präglad av den tradition som förmedlats, tolkats och anammats av uttolkaren. Men förförståelsen betingas alltså av de diskurser som uttolkaren deltar i och tar del av (Ödman, 2004, s. 87). Detta kunnande ligger således till grund för uttolkarens egen bedömning och tolkning av ett fenomen. Förförståelsen fördjupas genom den ständigt pågående analysen och tolkningen av materialet. Den fördjupade förförståelsen blir ny grund och förförståelse för nästa steg i tolknings- och förståelseprocessen. De initialt intuitiva föreställningarna och erfarenheterna om forskningsobjektet får efter hand revideras, bekräftas eller förkastas. Syftet med en hermeneutisk tolkningsprocess är således att erbjuda en acceptabel tolkning av ett fenomen, en situation eller en händelse (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 168–170).

Om kvalitativ forskningsdesign i forskning om ledarskap

En ofta diskuterad dikotomi mellan olika forskningsansatser rör kvalitativ kontra kvantitativ forskning. Forskning om ledarskap har ofta handlat om att utforska områden som personlighet, beteende och hur ledaren uppfattas (Andersen, 2000), vetenskapsområden som av tradition varit kvantitativt inriktade. Intresset för den kvalitativt inriktade forskningen om ledarskap ser dock ut att öka.

Within the specific field of leadership, there are signs of growing interest in the use of qualitative research. While quantitative research still almost certainly continue to enjoy methodological hegemony within the field for many years, there is little doubt that qualitative research is beginning to make inroads into the field (Bryman, Stephens, & Campo, 1996, s. 353)

Alvesson och Sköldberg (1994) noterar att kvalitativa metoder inom samhällsvetenskaplig forskning överlag idag är väletablerade och närapå dominerande. Argumenten om för- och nackdelar med kvantitativa respektive kvalitativa metoder verkar ha sinat och debatten håller på att dö ut. Författarna går även längre när de konstaterar att även om statistik över sociala fenomen ofta döljer tvetydigheter och sociala normer för klassificeringar kan den utgöra ett värdefullt bakgrundsmaterial för kvalitativ forskning. Ifall kvantitativa resultat kan betraktas som *robusta avspeglningar av verkligheten* finns det ingen orsak att vara anti-kvantitativ (Alvesson och Sköldberg, 1994, s. 10–11). Kvantitativa diskussioner kräver alltid grundläggande analyser och även om en enskild länk är kvantitativ får kunskapskedjan som helhet en kvalitativ karaktär (Hansson, 2004).

Fenomenens egenskaper kan vara av kvantitativ eller kvalitativ art och de speglas i numeriska eller ickenumeriska data. Men sättet hur data samlas kan inte vara av kvalitativ eller kvantitativ karaktär, konstaterar Åsberg (2000; 2001) som inte finner någon större mening i den återkommande diskussionen om kvantitativ och kvalitativ metod.

I Norden är den kvalitativt inriktade skolledarforskningen sedan länge accepterad och väletablerad. Gunnar Bergs (1994) forskning om skolkultur,

lärare och skolledare, Lars Svedbergs (2000) avhandling om rektorsrollen, Ulf Blossings (2003) avhandling om skolförbättring, Jorunn Møllers (1996) om norsk skolledning samt Leena Isosomppis (1996) avhandling om den finländska skolledaren är alla goda exempel på nordiska bidrag till denna tradition.

För att ringa in de egna bevekelsegrunderna för valet av metod behöver jag söka i min egen erfarenhetsbakgrund och i den möjliga förståelse som denna genererat. Ett antal frågeställningar har styrt min inriktning och underlättat mina vägval.

Hur kan jag trovärdigt återge och återskapa rektorernas upplevelser av vad som påverkar deras arbetsmotivation och ledarskap? Vad krävs för att en rekonstruktion av rektorns upplevelse av vardagen skall bli trovärdig? Sker denna rekonstruktion bäst i form av siffror och tabeller eller tydliggörs och återskapas verkligheten bäst med ord. Valet av metod har också styrts av det faktum att den finlandssvenska rektorns vardag är tämligen utforskad. För den skull har jag medvetet sökt en metod som skulle möjliggöra en bred medverkan av ett större antal rektorer från flera olika skolstadier och från hela Svenskfinland.

I en genomgång av olika kvalitativt inriktade ledarskapsstudier identifierar Bryman m.fl. (1996) fyra olika grupper med olika forskningsansatser. Ansatserna ger en bild av vilka olika infallsvinklar som använts inom den kvalitativa ledarforskningen. För det första redovisas en design som kan beskrivas som detaljerade studier av en organisation och dess ledare. Forskningen byggs oftast upp kring intervjuer, genomgång av måldokument eller studier av möten. För det andra påträffas multipla fallstudier, en design som innebär studier av flera organisationer och deras ledare. Detta sätt att gestalta är ämnad att skapa möjlighet till jämförelser och sålunda generera nya teoretiska insikter. Studierna bygger oftast på strukturerade intervjuer riktade till ledarna samt på studier av centrala dokument. För det tredje förekommer en forskningsdesign som kännetecknas av strukturerade förfrågningar eller intervjuer riktade till en stor grupp ledare. Målsättningen är att lyssna in ledarnas tankar om den egna vardagsverkligheten. Till denna forskningstradition kan även föreliggande studie hänföras. För det fjärde identifieras en forskningsansats där ledarskapet beskrivs utgående från omgivningens uppfattning av ledarskapet. Sammantaget skapar dessa ansatser möjliga förutsättningar och referensramar inom vilka kvalitativ ledarskapsforskning kan bedrivas.

Mitt tema arbetsmotivation och ledarskap i kombination med min ambition att nå en större grupp rektorer kunde ha pekat i riktning mot en kvantitativ analys med fasta svarsalternativ. Temat har en psykologisk inriktning och en stor del av den psykologiska forskningen domineras av kvantitativ forskning, medan intresset för kvalitativ analys förefaller vara svalt (Henwood & Pidgeon, 1992). Motiven för att välja en kvalitativ analysmetod var framförallt att jag ville nå en innebördsrikedom i svaren. Ett djup som handlar mera om att identifiera innebörder, variationer och egenskaper i rektorernas utsagor framom att avtäcka samband eller kausala relationer mellan numeriska värden. Detta innebär inte att jag förhåller mig kritisk till en kvantitativ forskningsinriktning kring samma

tema. Jag hävdar dock att en dylik forskningsansats kunde leda till en översiktlighet och ett upprepande av svar som redan är kända, vilket torde framgå av forskningsöversikten av rektorers arbetssituation i kapitel tre. Utifrån sättet att gestalta forskningsproblemet och välja metod önskar jag därför kunna bidra med ytterligare nyanser och förståelse kring de fenomen som skapar lust och leda i rektorsvardagen.

Det mervärde som en kvalitativ forskningsdesign kan tillföra sammanfattar Bryman m.fl. på följande sätt:

They make a distinctive contribution to the elucidation of context, which can mean either of two things. First, in multiple case study designs, contextual differences between similar organizations can illuminate variations in leadership processes and their impact.../...Second, qualitative research allows the significance of the specific circumstances of organizational types to be outlined in detail (1996, s. 355).

I syfte att ytterligare synliggöra möjliga skillnader, svagheter och styrkor mellan kvalitativ och kvantitativ ledarskapsforskning har Bryman (2004) jämfört 70 kvalitativa ledarskapsstudier med ett stort antal kvantitativa ledarskapsstudier. Som positiva bidrag från den kvalitativa forskningen framhölls exempelvis stor sensitivitet i förståelsen av ledarsstil och den organisatoriska kontexten, ofta longitudinella perspektiv på ledarskap samt fokusering på ledarrollen, bland annat rörande pedagogiskt förändringsarbete. Däremot var den kvalitativa forskningen mindre kumulativ, hade en svagare extern validitet och hade svårare att bygga vidare på tidigare forskningsresultat.

Leithwood (2005a) summerar resultatet från en kvalitativt inriktad undersökning vars primära syfte var att granska drag som kännetecknar framgångsrika rektorer. I undersökningen deltog sju länder, däribland Sverige, Norge och Danmark. Sammanlagt analyserades sextiotre framgångsrika rektorer (se kap. 2). På grund av bredden i undersökningen fanns det en förväntan om att också kunna approximera standarden i kvalitativa undersökningar både angående den interna och externa validiteten. En central målsättning för Leithwood var att granska i vilken mån den kvalitativa studiens traditionella begränsningar (t.ex. begränsade eller små undersökningsgrupper och svag koordination mellan olika studier) kunde minimeras ifall undersökningen gjordes i bred skala och i flera länder. Leithwood (2005a, s. 626) bedömer att kvalitativa studier om ledarskap alltför ofta består av "one off-studier" med för varje forskning unika perspektiv som sällan följs upp eller prövas av andra. Vidare rättfärdigas den kvalitativa forskningen ofta som "grounded theory" med mindre press om att nödvändigtvis behöva bygga vidare på tidigare forskning. Den externa validiteten utgör ett centralt problem för den kvalitativa forskningen. Större sampel ser Leithwood (2005a) som ett steg i rätt riktning. I skolledarforskningen skulle det dessutom vara skäl att särskilja nyckelgrupper, t.ex. rektorer från olika stadier, framför att söka variation. Den flernationella skolledarforskningen indikerar dock möjliga förbättringar ("progress on broken front") på de flesta punkter, bl.a. gemensamma tekniker när det gäller insamling av data och gemensam rapportering. Ett brett samförstånd råder om det internationella samarbetets centrala betydelse.

It seems reasonable to conclude that the country reports do quite good job of overcoming some of the weaknesses typical of qualitative leadership research. And more progress is certainly possible, for example, by increasing engagement of the research team in shared discussion of promising conceptual frameworks, key ideas in the leadership field, and the merits and pitfalls of their use across the country research initiatives (Leithwood, 2005, s. 627).

Den kvalitativa ledarforskningen förknippas med flera svagheter, vilket diskussionen vittnar om. Leithwoods (2005a) konstruktiva kritik har sin utgångspunkt i forskning om framgångsrikt skolledarskap. Kritikens relevans bör bedömas i detta ljus.

4.3 Studiens empiriska uppläggning

Urvalsförfarande

Informanterna, som i denna studie representeras av rektorer verksamma i grundutbildningen och gymnasiet i Svenskfinland, företräder ett brett spektrum av skolledare. Här samsas rektorn från den lilla byskolan sida vid sida med rektorn från det stora stadsgymnasiet. Här finns den nyutbildade rektorn och rektorn med trettio års erfarenhet. Här finns kvinnliga och manliga rektorer. Här finns de självlärd rektorerna och här finns rektorerna med gedigen ledarutbildning. Att verksamhetsförutsättningarna och vardagen gestaltar sig rätt olika för dessa rektorer torde vara en trovärdig iakttagelse. Tillika är det just denna divergens som gör populationen till ett förhållandevis representativt urval av finlandssvenska rektorer. Jag vill understryka att generaliserbarheten inte skall bedömas i ljuset av det kvalitativa forskningsparadigmet utan utifrån ett rektorsperspektiv. Således är det enligt mitt förmenande ett godtagbart faktum att dessa rektorer har en adekvat erfarenhetsbakgrund för att besvara forskningsfrågorna.

En anledning till att jag valde att rikta mig till nämnda rektorsgrupper var att det finns flera gemensamma drag i deras yrkesroller. Gruppen förenas framförallt av att alla, en undantagen, har kommunen som uppdragsgivare. Detta innebär att rektorerna samlas regelbundet såväl kommunalt som regionalt till gemensamma träffar och fortbildning. Alla är i mellancheferställning och lyder under en skoldirektör eller en bildningschef. Förenande är också att alla rektorer har ansvar för ekonomi och personal samt att ledningsuppdraget sammantaget till innehåll och form är likartat. Skillnader i rektorernas vardag är framförallt betingade av skolans storlek, vilket får konsekvenser för egen undervisningsskyldighet och antal anställda att leda.

Den förenande länken och likaså föremålet för mitt intresse är det ledarskap som rektorerna i den valda populationen utövar. Ett ledarskap som formas utifrån de kvalifikationer och de förutsättningar som deras personliga och professionella färdigheter skapar utrymme för. Utifrån studiens syfte har det således varit min avsikt att ett nå en stor variation av rektorer oberoende av skolans storlek. Ett antal tydliga begränsningar i urvalet har trots allt varit nödvändiga, vilket inne-

bär att undersökningen inte gör anspråk på att företräda ett komplett tvärsnitt av finlandssvenska rektorerna. Undersökningen riktar sig endast till rektorer i grundutbildningen och gymnasiet. Med rektorer avses i detta fall alla skolledare, föreståndare och rektorer som i ett förtroendeförhållande eller genom ett val getts i uppdrag att leda en skola. Undersökningen riktar sig således inte enbart till formellt utsedda tjänsterektorer. Undersökningen omfattar dock inte rektorer från specialskolor eller andra utbildningsenheter. Rektorer från den fria bildningen saknas likaså i urvalet. Däremot finns rektorer från de flesta finlandssvenska regionerna representerade. Därmed ingår rektorer från östra Nyland, huvudstadsregionen, västra Nyland, Åboland, södra Österbotten, Vasaregionen, norra Österbotten och Åland. De så kallade språköarnas representation begränsas till rektorer från Björneborg.

Pilotundersökning

I februari 2005 genomfördes en pilotundersökning. Syftet var primärt att pröva och granska valet av två möjliga datainsamlingsmetoder: nämligen intervjuer eller öppna svarsalternativ i en enkät. Vidare var avsikten att med hjälp av rektorernas respons förbättra frågeformuleringarna med avseende på deras innehållsliga relevans, ordningsföljd, språkliga formulering och totala antal. Slutligen ville jag pröva ut olika alternativa vägar och lösningar att närma mig rektorerna och samtidigt granska hur datainsamlingsmetoden praktiskt kunde genomföras.

Pilotundersökningen genomfördes i två skeden. I det första skedet skickades frågeformuläret med öppna frågor (bilaga 1) till tre rektorer. Rektorerna representerade alla tre stadier, årskurs 1–6, 7–9 och gymnasiet. Rektorerna hade olika erfarenheter av rektorsuppdraget med avseende på tjänstetid och skolans skolstorlek. Frågorna var i första hand inriktade på rektors arbetsmotivation och ledarskap. Frågorna samlades in och analyserades. I själva analysen riktades fokus på två frågor: 1) Vad ökar och 2) vad minskar din motivation som rektor att leda och utveckla skolan? Utifrån den inledande tolkningen kunde vissa mönster iakttas och svaren i frågorna kategoriseras.

Enkätundersökningen följdes tre veckor senare upp med en intervju med samma personer med i stort sett med samma batteri av frågor (bilaga 2). Syftet med intervjun var att bedöma i vilken mån en intervju, med möjligheter till tilläggsfrågor och interaktion, ytterligare kunde fördjupa de enskilda rektorernas tankar och överväganden. Varje intervju räckte 70–90 minuter. Intresset riktades huvudsakligen på samma frågor som vid enkätundersökningen. Vid jämförelse mellan svaren från enkätundersökningen kunde konstateras att intervjusvaren gav mera textmassa. Interaktionen med forskaren resulterade i fler utvecklingar och sidospår och tolkningsutrymmet utvidgades. I detta skede verkade två möjliga vägar stå öppna.

Karaktären på den kunskap som jag sökte svar på blev vägledande för mitt fortsatta resonemang. Två omständigheter var betydelsefulla för mig, nämligen att nå genomtänkta och noggrant övervägda svar och att kunna förutsäga och

beskriva beteendet hos en större grupp med stor variation i den kontextuella bakgrunden. Vid jämförelse med intervju svaren gjordes bedömningen att de öppna enkätfrågorna var tillräckligt stringenta i svaren. Svaren var rika på känslouttryck, metaforer och personliga reflexioner. Min uppfattning är att varje rektor som i skrift formulerar sina tankar om vad som påverkar hans eller hennes arbetsmotivation i ledarskapet, noggrant analyserar och prövar varje ord och mening. I en intervju situation blir svaren mera spontana, oreflekterade och överraskande. Kvale (1997, s. 156) anmärker att det saknas standardiserad form för utskrift av intervju svar men en möjlig riktlinje för redigeringen är att "föreställa sig hur de själva skulle ha uttryckt sig i skrift". Detta kunnandes karaktär och den kunskap som förmedlas genom de sätt på vilka rektor uttrycker sig i skrift är således min begynnelsepunkt och samtidigt mitt val av datamaterial och objekt för min forskning. Den andra omständigheten, att nå en större grupp rektor, tillgodosågs så att jag riktade mig till rektor med varierande bakgrund avseende tjänsteår, skolstorlek, skolstadium, kön och regional hemvist.

Utgående från mina egna erfarenheter som rektor bedömde jag att temat kunde upplevas känsligt och i viss mån inkräkta på de personliga domäner som bedöms vara väsentliga i rektorsrollen. Vilken rektor vill framstå som omotiverad, alternativt yppa svagheter eller brister i sitt ledarskap? Temats känsliga natur sporrade mig för den skull att eftersträva en hög svarsprocent eftersom bortfall kunde försvåra tolkningen. För att få en bred uppslutning och tillräcklig tillförlitlighet i svaren var det därför angeläget för mig att närma mig rektorerna på ett förtroendefullt sätt. Härvidlag utgjorde min egen rektorsbakgrund en klar fördel. För en stor del av respondenterna var jag utifrån min bakgrund bekant vilket gav nödvändig legitimitet och trovärdighet. Från min utsiktspost som fortbildare har jag också haft regelbunden kontakt med flera rektorsgrupper från olika delar av Svenskfinland. Utifrån detta gjordes bedömningen att möjligheter att dels få in svar, dels att få genomtänkta och ärliga svar var goda. Samtidigt är jag medveten om att denna närhet till respondenterna komplicerar mina egna möjligheter till nödvändig distans.

Den bekantskap och relativt stora närhet som jag upplevde till många av mina respondenter inverkade också styrande på mitt val av metod. Trots att jag upplevde ett stort förtroende från respondenterna ansåg jag att det kunde vara en fördel att välja en metod som tillät en viss distans mellan forskaren och respondenten. Metoden borde således inte äventyra förtroendet men dock erbjuda och möjliggöra en viss distans.

På basen av ovan förda diskussion och genom att väga för- och nackdelar mot varandra beslutade jag mig för att gå in för en enkätundersökning med öppna svarsalternativ. Erfarenheterna från pilotundersökningen bidrog ytterligare till att de ursprungliga frågorna kompletterades med ett antal tillägsfrågor medan några frågor ströks och vissa omformulerades. Själva enkätutformningen krävde ytterligare modifieringar, vilket beskrivs i det följande.

Utprovning av enkät

I september 2005 testades två typer av enkäter, dels en webbenkät¹⁷ (bilaga 3), dels en enkät som en bifogad fil till ett e-postmeddelande. Avsikten med webbenkäten var att kunna garantera anonymitet för deltagarna. Ett följebrev (bilaga 4) jämte instruktioner för ifyllande av enkäten sändes i slutet september ut till 75 rektorer. Bland dessa fanns ca tjugofem bekanta rektorer som kontaktades separat per e-post (bilaga 5) och uppmanades fylla i formuläret. Avsikten var i första hand att identifiera ett svarsbeteende bland deltagarna. Av 38 rektorer som besvarade enkäten valde endast fem alternativet att besvara enkäten på webben. Av dessa fem svarande rektorer önskade endast två vara anonyma. Övriga rektorer valde trots möjlighet till anonymitet att uppge namn och kontaktuppgifter. Således valde endast 2 rektorer av 38 svarande att svara anonymt.

Resultaten från de personer som önskade vara anonyma granskades särskilt eftersom det var av intresse att bedöma ifall dessa svar innehöll formuleringar som på ett märkbart sätt skiljde sig från övriga svar. Centralt var att ifall svaren tydligt kunde indikera att frågornas känslighet var av den digniteten att anonymitet måste erbjudas. Av betydelse var också ifall deras svar innehöll substantiell information av avvikande slag, information som kunde ge mera uttömmande bidrag till föreliggande forskning. Sådana innehållsliga variationer i svarsmaterialet kunde inte iakttas. På basen av detta gjordes bedömningen att möjligheten till att svara anonymt inte var en absolut nödvändighet. Eftersom alternativet med en webbenkät upplevdes som opersonligt och eventuellt kunde inverka hämmande på svarsvilligheten frångicks alternativet till förmån för ett alternativ med e-post och enkäten som en bifogad fil.

Datainsamling

Under augusti och september skickades sextio (n=60) enkäter ut till slumpmässigt utvalda rektorer. Endast tjugo (n=20) rektorer besvarade enkäten. För att garantera en högre svarsprocent ändrades taktiken. Alla rektorer kontaktades personligen (november 2005) på förhand via e-post med en kort beskrivning av forskningens syfte samt en förfrågan om de kunde tänka sig att delta i undersökningen. Till de rektorer som ställde sig positiva sändes enkäten ut. Under november månad skickades sammanlagt hundratvå (n=102) förfrågningar ut till olika stadier och till olika delar av Svenskfinland. Sammanlagt sextio (n=60) rektorer ställde sig positiva till undersökningen och meddelade intresse att delta, Sammanlagt femtionio (n=59) rektorer besvarade enkäten. En rektor lämnade återbud av personliga orsaker.

¹⁷ Webbenkät innebär en enkät som kan nås via en www-adress. Enkäten administrerades av datacentralen vid Åbo Akademi, Åbo.

Av hundrasextiotvå (n=162) tillfrågade besvarade således sjuttionio (n=79) rektorer enkäten (bilaga 1) vilket gav en total svarsprocent på 49 %¹⁸.

4.4 Beskrivning av informanterna

I det följande beskrivs informanterna med avseende på deras bakgrund och skolkontext. Beskrivningen bygger på det material som insamlades i samband med enkätförfrågan. En del av bakgrundsmaterialet speglas mot de kvantitativa indikatorer som gäller för hela Svenskfinland. Följande bakgrundsinformation presenteras: Rektorerens fördelning med avseende på kön, tjänsteår, ledarutbildning och grad av motivation. Vidare presenteras de medverkande skolornas antal med avseende på storlek och stadium.

Den information och möjliga kunskap som beskrivningen av informanterna tillför utgör i sig ingen särskild tyngdpunkt i denna undersökning. Den relativt noggranna bakgrundsbeskrivningen har till syfte att ringa in ett begränsat antal skolspecifika variabler som *kan ha* betydelse för rektorns arbete. Jag använder den rätt något tveksamma formuleringen ”kan ha” eftersom denna föreställning bygger på ett antagande. Min förväntan är att bakgrundsvariablerna skall underlätta och fördjupa tolkningen av de insamlade svaren från rektorerna samt bidra till att ljuskäglan stadigt kan hållas riktad på de essentiella frågeställningar som ligger i linje med forskningsfrågorna och forskningens syfte.

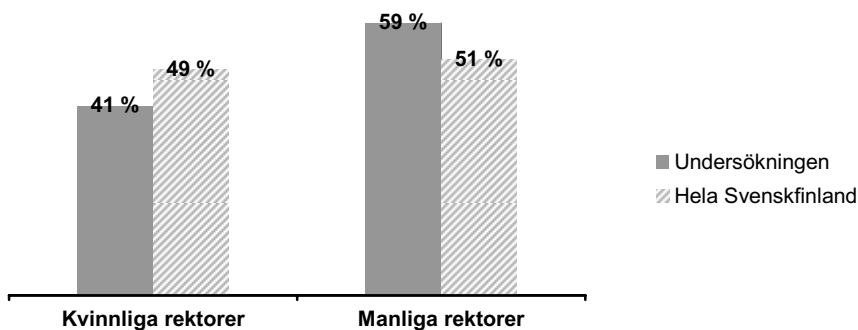
Kvinnliga och manliga rektorer

Sammanlagt 79 rektorer har således besvarat den enkät som sändes ut. Dessa rektorer¹⁹ representerar 25 % av det totala antalet finlandssvenska rektorerna i grundutbildningen och i gymnasiet²⁰. Av dessa utgör de kvinnliga rektorernas andel 41 % (Figur 7).

¹⁸ Enligt M. Tschannen-Moran (personlig kommunikation, 16.6 2006) är svarsprocenten i USA vid undersökningar baserade på e-post ca 30 procent.

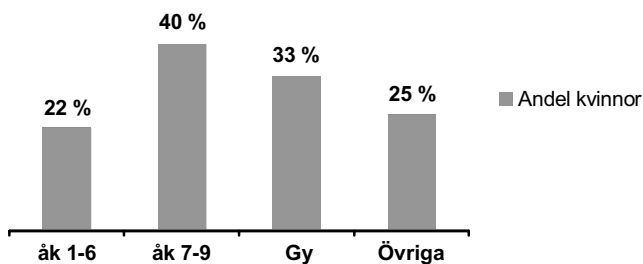
¹⁹ I denna uppgift har inte specialsolorna, sammanlagt 13 stycken, inräknats.

²⁰ Uppgiften baserar sig på statistikuppgifter som gäller för år 2004 (Kumpulainen, 2005). Trenden har varit att skolornas antal blir färre. Under perioden 1998–2004 har skolornas antal minskat med 9. Mot bakgrunden av aktuella kommunreformer med sammanslagningar och centraliseringar bör det vara rimligt att anta att denna trend kommer att hålla i sig.



Figur 7. Deltagande rektorer med avseende på kön.

Fördelningen kan jämföras med situationen i Svenskfinland i övrigt där de kvinnliga rektorerna utgör 49 % av samtliga rektorer i grundutbildningen och gymnasierna. Enbart i grundutbildningen innehar de kvinnliga rektorerna en knapp majoritet med 52 % medan andelen kvinnor i gymnasierna utgör 46 %. Av samtliga lärare är tre fjärdedelar (75 %) kvinnor (Kumpulainen, 2005, s. 130, 135). Mot denna bakgrund bör kvinnornas representation i rektorsskrået alltjämt anses som låg. Rektorerna fördelade sig på olika stadier enligt följande:

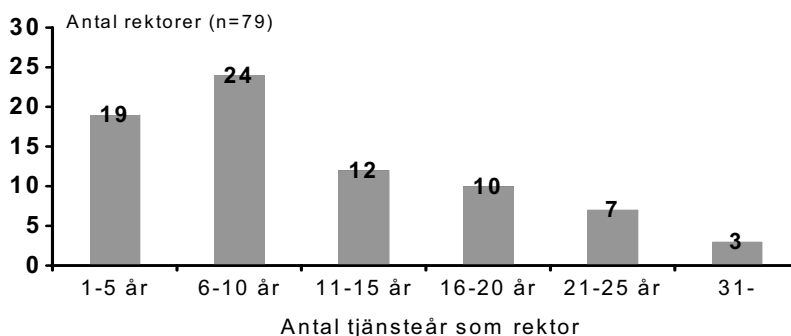


Figur 8. Andelen kvinnor enligt stadium.

De kvinnliga rektorernas andel utgör 22 % i årskurserna 1–6, 40 % i åk 7–9 och 33 % i gymnasiet. I gruppen övriga utgör de kvinnliga rektorernas andel 25 %. Gruppen övriga (n=4) består av skolor med andra stadiekompositionerna såsom årskurserna 1–9 eller 7–9 inklusive gymnasium (Figur 8). De kvinnliga rektorernas andel i detta urval utgör således en något mindre andel än vad som generellt gäller för de finlandssvenska skolorna. Detta gäller såväl grundutbildningen som gymnasiet.

Antalet rektorer enligt tjänsteår som rektor

Utgående från antalet tjänsteår fördelar sig rektorerna enligt följande: Sammanlagt 19 rektorer (24 %) har en tjänstgöringstid mellan 1-5 år, 24 rektorer (30 %) har mellan 6–10 års erfarenhet, 12 rektorer (15 %) har mellan 11–15 års erfarenhet, 10 rektorer (12 %) har mellan 16–20 års erfarenhet, 7 rektorer (9 %) har mellan 26–30 års erfarenhet och slutligen har 3 rektorer (4 %) mer än 30 års erfarenhet som rektorer (Figur 9).



Figur 9. Antal rektorer enligt tjänsteår som rektor.

Utifrån den fördelning som antalet tjänsteår resulterar i kan fastslås att rektorskåren är förhållandevis ung i tjänst. Mer än hälften eller sammanlagt 54 procent av rektorerna i urvalet har 10 eller mindre än 10 års erfarenhet som rektor. Endast 10 rektorer (12 %) har mer än 20 års erfarenhet. Det bör påpekas att antalet tjänsteår som rektor har inte skall jämföras med ålder eller tjänsteår i övrigt. En rektor kan således ha förhållandevis kort tjänstgöring som rektor men mångårig erfarenhet som lärare.

Rektorernas ledarutbildning

En klar majoritet av rektorerna har någon form av ledarutbildning, men innehållet och omfattningen av dessa utbildningar uppvisar stor variation. Enligt Kummulainen (2005, s. 131, 136) är 92,2 % av rektorerna i grundutbildningen och 97,4 % av rektorerna i gymnasiet behöriga för sin uppgift.

Rektorsutbildningen i Finland följer huvudsakligen två spår: Dels ges utbildning för de lärare som önskar få behörighet att söka rektorstjänster, dels erbjuds utbildning för rektorer som redan är i tjänst. Behörig som rektor är den som har högre högskoleexamen, har lärarbehörighet för utbildningsformen i fråga, har tillräcklig lärarerfarenhet samt en examen i undervisningsförvaltning enligt de grunder som godkänts av utbildningsstyrelsen. Alternativt är en examen i under-

visningsförvaltning som ordnas vid universitet, minst 15 studieveckor, eller ”en på annat sätt erhållen tillräcklig kännedom om undervisningsförvaltning”²¹.

Det andra spåret avser den utbildning eller fortbildning som ges för rektorer i tjänst. Inom denna sektor varierar kursutbudet stort och utbildningsanordnarna är många. Universitetens fortbildningscentraler, Finlands kommunförbund, Utbildningsstyrelsen och ett växande antal privata aktörer erbjuder kortare eller längre ledarfortbildningar.

Rektorer i urvalet kan utgående från utbildning och fortbildning grupperas i flera kategorier. I det följande ges en kortare presentation av de utbildnings- och fortbildningsalternativ som rektorer omnämnt i sina svarsuppgifter.

Undervisningsförvaltning: Examen i undervisningsförvaltning motsvarar åtta studieveckor²² och är behörighetsgivande. Utbildningen omfattar följande områden: 1) grunderna i den offentliga förvaltningen, 2) allmän förvaltning, 3) personalförvaltning, 4) ekonomiförvaltning och 5) utbildningsförvaltning. Examen avläggs genom skriftliga förhör och som examinators fungerar tjänstemän som utsetts av utbildningsstyrelsen. Examen ger behörighet till rektorstjänster.

Utbildningsledarskap: Examen i utbildningsledarskap sammanlagt tjugofem studiepoäng ordnas på svenska av Fortbildningscentralen vid Åbo Akademi i Vasa. Utbildningen som reviderats år 2006 fokuserar på ledarskap, förvaltning och en praktikuppgift. Under utbildningstiden bygger deltagaren upp en egen ledarskapsportfolio som samtidigt fungerar som ett utvärderingsinstrument för utbildningen. Utbildningen sträcker sig över 2–3 terminer.

Rektorsskolan: Svensk vuxenutbildning SVUX/Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet ordnar i samråd med utbildningsstyrelsen en kombinerad utbildning som riktar sig dels till lärare som önskar få rektorsbehörighet, dels till rektorer som vill höja sin kompetens. Utbildningen omfattar tre terminer och sammanlagt sexton studieveckor. Fokus ligger på förvaltning, pedagogiskt ledarskap och kommunikation. Avsnittet förvaltning (6 sv) kan ses som delkurs och förberedelse för avläggande av examen i utbildningsförvaltning. Genom avläggande av skriftligt prov (2 sv) direkt till utbildningsstyrelsen erhålls rektorsbehörighet.

Professional Development utbildningen (PD) och Specialyrkesexamen i ledarskap (Utbildningsstyrelsen, 2006b): Professional Development utbildningen som bl.a. arrangerats vid Åbo Akademi i Vasa samt Specialyrkesexamen i ledarskap som bland annat arrangerats av Opeko (Opetusalan koulutuskeskus, Utbildningscentret för undervisningssektorn) i Tammerfors är exempel på längre ledarutbildningar som riktar sig till personer

²¹ Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 14.12.1998/986

²² Begreppen studieveckor och studiepoäng används parallellt t.o.m. den 31.7.2008 när övergången till studiepoäng skall vara genomförd.

som har ledarerfarenhet eller som arbetar som ledare och vill utveckla sitt ledarskap. Specialyrkesexamen i ledarskap som består av tolv närstudiedagar ger deltagarna möjlighet att avlägga ett yrkesprov i ledarskap.

Innehållsmässigt har PD-utbildningen haft en mera teoretisk inriktning med en vetenskaplig uppsats som prestationskrav. Till sin omfattning är PD-utbildningen sextio studieveckor.

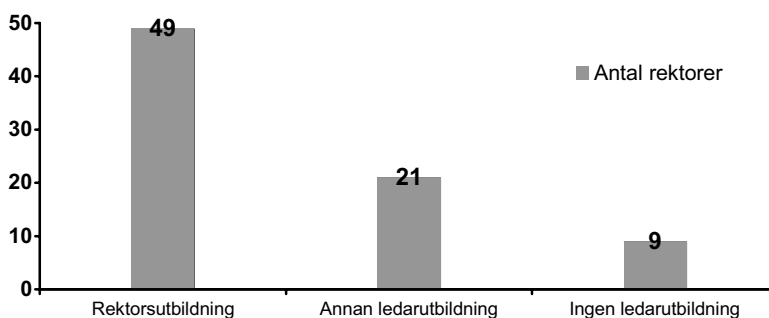
Övrig utbildning eller fortbildning: Officersutbildning, olika fortbildningskurser i ledarskap ordnade av kommunen, Valtion koulutuskeskus, STAKES och Fortbildningscentralen vid Åbo Akademi, Finlands kommunförbunds rektorsdagar är exempel på övrig ledarutbildning som rektorerna lyfter fram.

Utifrån de uppgifter som rektorerna lämnat gällande ledarutbildning kunde olika utbildningsprofiler skisseras. Utgångspunkten för min indelning har varit att göra en grov och översiktlig indelning. Rektorerna har för den skull samlats i tre grupper:

1) *Rektorsutbildning.* I denna grupp finns rektorer som genomgått rektorsskolan, utbildningsförvaltning eller utbildningsledarskap, vilket betyder alla som har formell rektorsbehörighet.

2) *Rektorer som har annan ledarutbildning.* I denna grupp återfinns alla rektorer som gått en eller flera ledarutbildningar, ledarfortbildningar eller ledarkurser. Variationen med avseende på antal utbildningar, innehåll och omfattning är självfallet stor i denna grupp.

3) *Rektorer som saknar ledarutbildning.* I denna grupp återfinns alla rektorer som uppger att de saknar ledarutbildning, erfarenhet av ledarkurser eller motsvarande. Här finns också de rektorer (n=2) som lämnat denna fråga obesvarad i enkäten. Det kan också noteras att flera rektorer i kategorin ”rektorsutbildning” uppger även andra ledarutbildningar och kurser (Figur 10).

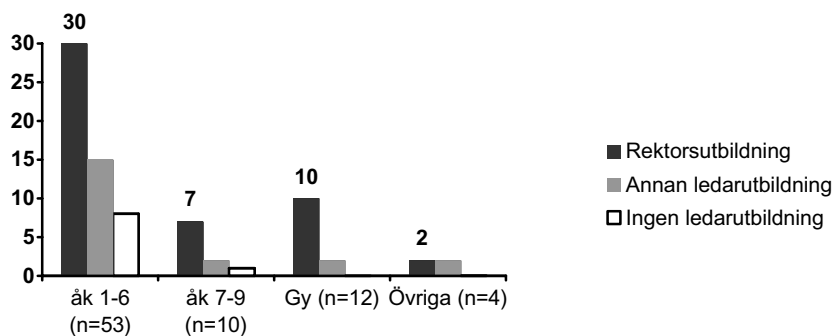


Figur 10. Rektorernas ledarutbildning.

Utgående från indelningen ovan noteras att urvalet omfattar 49 rektorer (62 %) som har formell rektorsbehörighet. Sammanlagt 21 rektorer (27 %) har skiftande

grad av ledarutbildning innehållande allt från längre utbildningsprogram till kortare fortbildningskurser. Helt utan ledarutbildning är 9 rektorer (11 %).

Enligt skollagarna²³ (Wikström, 2004) skall varje skola ha en rektor. Men fortfarande är det möjligt att en lärare sköter rektorsuppgifterna vid sidan av sitt lärararbete (Suomen Kuntaliitto, 1998)²⁴. Tidigare inrättades rektorstjänster om skolan hade minst tolv basgrupper. Tolv basgrupper innebär en skola med ca 250 elever. Eftersom 40 procent av skolorna inom den grundläggande utbildningen är små skolor (Kumpulainen, 2005, s. 125) torde det vara naturligt att hitta det största antalet rektorer som saknar utbildning i skolor med klasserna 1–6 (Figur 11).



Figur 11. Rektorenas utbildning enligt stadium.

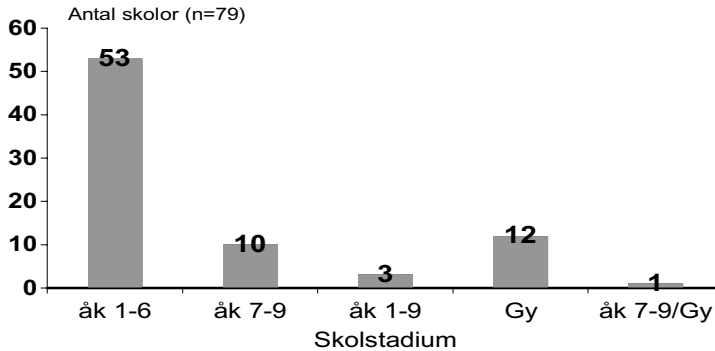
Av rektorerna i årskurserna 1–6 har 30 rektorer (56 %) rektorsutbildning, 15 rektorer (28 %) har annan ledarutbildning medan 8 rektorer (15 %) helt saknar utbildning. Av rektorerna i årskurserna 7–9 har 7 rektorer (70 %) rektorsutbildning, 2 rektorer (20 %) har annan ledarutbildning medan 1 rektor (10 %) saknar utbildning. Beträffande situationen i gymnasiet har 10 rektorer (83 %) rektorsutbildning medan 2 rektorer (17 %) har annan ledarutbildning. Bland övriga har 2 rektorer rektorsutbildning medan övriga två har annan ledarutbildning.

Antal skolor enligt stadium och elevantal

År 2004 fanns det 286 skolor inom den grundläggande utbildningen och 35 gymnasier i Svenskfinland (Kumpulainen, 2005).

²³ Lag om grundläggande utbildning 628/1998, 37 §; Gymnasielag 629/1998, 30 §.

²⁴ Koulutusta koskevat uudet asetukset, Suomen Kuntaliitto, 15.12.1998.



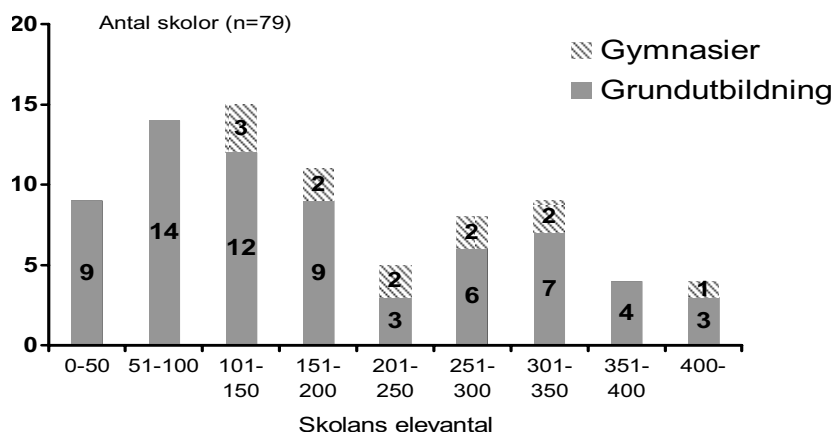
Figur 12. Antal skolor enligt stadium.

De medverkande skolor som representerar den grundläggande utbildningen utgör i denna undersökning sammanlagt 66 skolor vilket betyder 23 procent av det totala antalet skolor i Svenskfinland. I denna sammanräkning ingår också de tre sammanhållna grundskolorna årskurserna 1–9. De medverkande gymnasierna är sammanlagt 13 skolor (12 gy + 1 gy som också inkluderar årskurserna 7-9) vilket utgör 37 procent av gymnasierna i Svenskfinland (Figur 12).

Antal skolor enligt antalet elever

År 2004 gick 62 % av eleverna inom den grundläggande utbildningen i skolor med mindre än 100 elever. Närmare 40 % gick i små skolor med mindre än 50 elever (Kumpulainen, 2005). Denna bild speglas inte fullt ut i denna undersökning där de små skolorna med mindre än 50 elever utgör endast 14 %. Andelen elever i skolor med mindre än 100 elever utgör 35 % av det totala antalet medverkande skolor.

Andelen stora skolor med mer än 300 elever utgör inom den grundläggande utbildningen sammanlagt 9 % av skolorna (Kumpulainen, 2005). I detta urval är dessa skolor sammanlagt 14 skolor, vilket utgör 21 % (Figur 13 s. 100).



Figur 13. Antalet skolor på basen av elevantal.

Gymnasierna uppvisar stor bredd med avseende på skolans storlek. Sålunda finns både ett stort gymnasium med fler än 400 elever och små gymnasier med färre än 150 elever representerade. Majoriteten av de finlandssvenska gymnasierna är i storleksordningen 100-300 elever. Endast 5 gymnasier har mer än 300 elever.

Sammanfattning

Informanterna i studien företräder en fjärdedel (25 %) av rektorerna i grundutbildningen och gymnasiet i Svenskfinland. Utifrån bakgrundsvariablerna kön, antal tjänsteår, ledarutbildning, grad av motivation, stadium, elevantal och antal skolor är urvalet omfångsrikt och varierande. Med detta avses att de medverkande rektorerna representerar olika kontextuella verkligheter, exempelvis stor skola – liten skola, många tjänsteår – få tjänsteår, bred ledarutbildning – ingen ledarutbildning, motiverad – omotiverad o.s.v. Tillika gör denna variationsrikedom de medverkande rektorerna inte bara representativa för rektorskåren i Svenskfinland utan även för rektorer generellt som verkar i liknande eller motsvarande kontextuella verkligheter. Den förenande faktorn för alla rektorer är det ledarskap som utövas utifrån de personliga och professionella förutsättningarna.

4.5 Analys och tolkning

Det insamlade materialet omfattar sammanlagt 315 textsidor. Denna beräkning utgår från ett sidantal på i medeltal fyra sidor per rektorsenkät. Den font som används i utskrifterna är Verdana, storlek 11. Radavståndet är enkelt. För att skapa möjlighet att följa enskilda rektorers uttalande är alla rektorer kodade med ett eget nummer från 1 till 79.

Enligt Kvale (1997, s. 170) finns det inga magiska verktyg för att komma tillrätta med ett forskningsmaterial. Det kommer an på forskaren att finna de mest lämpliga analystekniker som är relevanta för syftet och som passar forskaren. Min analys gjordes i tre steg: Det första steget innebar att skapa en översikt och helhetsbild av det insamlade materialet. Det andra steget syftade till att identifiera återkommande teman. Det tredje och sista steget avsåg att tolka beskrivningskategorierna.

Skapa en översikt. Inledningsvis ville jag skapa en *översikt* av det insamlade materialet. För att få en uppfattning av rektorernas svar gjordes två genomläsningar av allt insamlat material. Vid den första genomläsningen lästes varje enkät för sig. Avsikten med tillvägagångssättet var jag ville skaffa mig en översiktlig bild av innehåll och mening i det totala materialet. Därefter lästes varje fråga var för sig. Den primära målsättningen med den andra genomläsningen var att utifrån forskningsfrågorna och forskningens syfte identifiera olika återkommande teman i rektorernas texter samt att synliggöra möjliga fortsatta analysstrategier.

Identifiera återkommande teman och mönster. Den andra genomläsningen följdes upp med en djupläsning av varje fråga var för sig för att *identifiera och säkerställa* återkommande teman. För att bevara en systematik och konsekvens vid denna genomläsning användes dataanalysprogrammet QSR NVivo, version 2.0 (2002). Utgående från genomläsningarna tematiserades och kodades rektorernas svar i olika beskrivningskategorier, så kallade noder, samt i underkategorier. Att koda innebär enligt di Gregorio (2000, 2003) att hantera ostrukturerade data, att dissekera datamassan och ordna upp materialet i mera hanterliga delar. Men att koda utan skriftliga memoreringar (memo writing) leder lätt till förvirring och riktningen förloras. Kodning och skriftlig memorering går hand i hand. ”och informerar varandra”, som di Gregorio (2003, s. 3) uttrycker det. Härvidlag erbjuder NVivo stor praktisk hjälp att hantera stora mängder data, att om och om igen kunna vandra mellan de kodningar och minnesanteckningar man gjort och att inte fastna i ”kodningsfällan”, där lättheten och smidigheten gör att innehållsliga aspekter i analysen förloras.

Tolkning av beskrivningskategorier. Steg 1 och steg 2 syftade till att genom att kategorisera skapa en överblick av materialet. Utifrån mina metodologiska överväganden var det inte nödvändigt att jag strikt skulle hålla mig till det konkreta uttrycket utan också att försöka formulera sådant som är ”oformulerat”, underförstått och som genom exponering kunde göras till föremål för tolkning.

För att finna innebörderna i dessa beskrivningskategorier behövdes ytterligare en strategi. Karjalainen (1991, s. 57) har utvecklat en *analysmodell för att tolka texter* som producerats i den sociala kontext som skolan utgör. Modellen har bearbetats och modifierats av Salo (2002 s. 25). Tolkningen utgår ifrån två övergripande nivåer, den subjektiva och den objektiva nivån. Den första nivån avser den subjektiva innebörd som en aktör tillskriver sina språkliga uttryck. En rektor som konstaterar att ”*jag vet vad jag vill*” har en subjektiv uppfattning av vad detta rent språkligt uttrycker. Den andra nivån avser den mer objektiva innebörd som detta uttryck kan tänkas representera. I en mera objektiv prövning

kan uttrycket ovan representera en tydlighet i ledarskapet, men också behov av makt och inflytande.

Utgångspunkten för det subjektiva är således de språkliga uttryck (a) propositioner som en rektor uttrycker. Ett språkligt uttryck kan ha en (b) underliggande intention eller ett medvetet syfte som ger propositionen en utvidgad innebörd. Med enskilda ord, meningar och uttryck kan rektorn således förmedla ett annat budskap än vad han eller hon rent språkligt ger uttryck för. I ett vidare perspektiv kan propositionen till följd därav tolkas som ett (c) latent budskap som endast kan förstås i ett vidare socialt sammanhang (Salo, 2002, s. 24). De olika nivåerna framträder beroende på vilka frågor som ställs. För att komma åt det underliggande och det latent i meningsstrukturerna kan följande frågor ställas:

- a) Vad är det som sägs? = Proposition (subjektivt)
- b) Vad syftar det till – varför säger han eller hon så? = Intention, syfte, motiv (subjektivt och objektivt)
- c) Vad står det sagda (och icke sagda²⁵) för? Mot vad skall man tolka och förstå det sagda? (a) + (b) = Helhetens logik, latent meningsstruktur (objektivt och subjektivt²⁶)

I denna modell skall graden av objektivitet i de latent budskapen garanteras av forskaren. Kvale (1997, s. 169) menar att samspelet mellan det sagda och det icke sagda inte leder fram till en enda sann och objektiv innebörd hos de frågor som är ställda utan ”fortsätter samtalet om möjliga innebörder”. Enligt detta synsätt skulle det finnas också en subjektiv aspekt i tolkningen av det sagda. Det är skäl att notera att även det *icke sagda* (Kvale 1997) är en betydande källa för information av underliggande budskap.

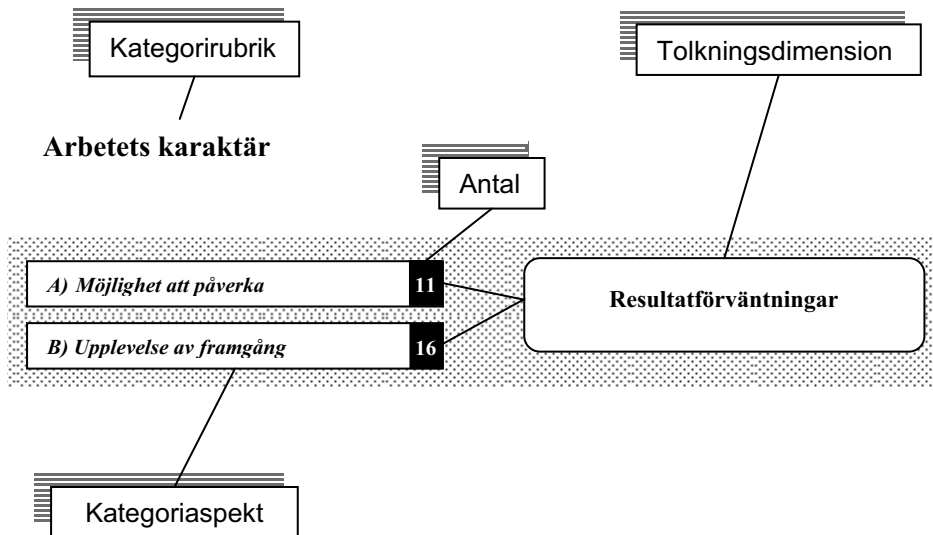
Olika aspekter av ett fenomen sammanfattas således i olika tolkningsdimensioner. I resultatavsnittet sker detta genom min tolkning av det underliggande budskapet av de olika kategoriaspekterna som identifieras i undersökningen. Den diskussion som ligger till grund för mitt sätt att abstrahera kategoriaspekterna redovisas i ett sammanfattande avsnitt i slutet av kategoribeskrivningarna.

Tolkningsdimensionens framväxt illustreras i Figur 14 s. 103, där kategoriaspekterna A och B jämte frekvenserna förts samman i en tolkningsdimension.

I diskussionen (kap. 6) läggs därefter tolkningsdimensionerna samman till mera helhetsorienterade tolkningar.

²⁵ Jfr Kvale, 1997,

²⁶ Jfr Kvale, 1997



Figur 14. Modell för sammanfattning av kategoriaspekter och tolkning.

4.5 Etik, validitet och reliabilitet

Etik och konfidentialitet

I kvalitativ forskning står mestadels mänskliga processer i brännpunkten – en omständighet som ställer höga krav på att forskaren agerar på ett förtroendeingivande sätt. European Science Foundation (ESF, 2000) menar att forskningens framtida integritet är beroende av att varje forskare håller sig till vedertagna etiska forskningsprinciper. God och etiskt korrekt forskning förstärker, enligt ESF, förtroendet mellan forskning och samhälle, medan missbruk och oredlighet kan äventyra anseendet. På sikt är ett förtroendefullt samförstånd en garant för att forskningen skall kunna utvecklas.

En forskare bör således alltid försäkra sig om att följa vad som kan kallas god forsknings- och dokumentationssed. Härvidlag tillhandahåller den Forskningsetiska delegationen tydliga och handfasta anvisningar för hur en forskare bör agera. (Forskningsetiska delegationen, 2002). Att strikt hålla sig till de vetenskapliga kraven och följa accepterade normer bör för den skull vara en självklarhet för varje forskare. De etiska principerna bör genomsyra alla betraktelser och handlingar, men de etiska dilemman en forskare ställs inför är forskaren nödd att själv lösa i förhållande till den situation han eller hon befinner sig i (Postholm, 2005).

Genom aktivt deltagande i forskarutbildningen samt genom att bekanta mig med de principer som uttalats i olika vetenskapsetiska policydokument (ESF, 2000; Forskningsetiska delegationen, 2002; Vetenskapsrådet, 1990) har det varit min

målmedvetna strävan att bli varse det förhållningssätt som kan förväntas av mig som forskare. Inom ramen för dessa etiska förhållningsregler finns det trots allt särskilda etiska dilemman som inom olika forskningsfält blir mer påtagliga än andra. Utgående från de erfarenheter som denna forskningsprocess genererat önskar jag lyfta fram två dylika omständigheter, nämligen forskningsfältets kvantitativa omfattning och aspekter gällande konfidentialiteten.

Pietarinen (1998) noterar att inom många vetenskapsområden är kunskapsproduktionen så pass omfattande att det för forskaren kan vara krävande att hinna bevaka kunskapsutvecklingen på området, även om detta bör ses som en forskningsetisk nödvändighet. Ledarskap och motivation utgör bägge två dylika stora forskningsområden, som fortlöpande genererar en jämn ström av nya forskningsrapporter. Genom de val av perspektiv som jag gjort i kapitel 3 har jag försökt precisera forskningsfältet och därmed begränsa studiens omfattning. Trots begränsningarna framstår flyktigheten i tid och rum tydligt i det nedslag jag gör i rektorernas vardag – ett faktum som endast kan accepteras men inte undvikas. Pietarinen (1998) anser att forskaren ställs inför ett etiskt dilemma för hur tiden skall disponeras utan att man för den skull ger avkall på god forskning. Han menar att det är svårt att ge anvisningar om tidsanvändning men anger två principer som forskaren kan luta sig emot. För det första, att forskaren har ett genuint intresse att generera ny, trovärdig kunskap inom sitt ämnesområde. För det andra, att forskaren är samvetsgrann i sitt arbete (jfr forskningsetiska delegationen, 2002, s. 11).

I en etiskt korrekt forskning får ingen eller inget komma till skada, varken forskare, informanter, andra personer, natur eller miljö. Det kommer an på forskaren att beskydda eventuella deltagare mot eventuell skada som till synes harmlös information kan medföra. Kravet på konfidentialitet behöver särskilt uppmärksammas i min egen forskning. Rektorerna röjer i sina enkäter såväl privat som professionell information som kräver varsam handläggning. Konkret innebär detta att jag som forskare är tvungen att hålla tillbaka information samt refusera och begränsa citat av rektorerna, även om forskningens syfte skulle gynnas av exponeringen (jfr Postholm, 2005, s. 150–151). *Risken för att individer oavsiktligt kan identifieras skall beaktas vid vägningen av värdet av det förväntade kunskapstillskottet mot eventuella negativa konsekvenser för de berörda* (Vetenskapsrådet, 1990). Den kontextuella miljö som Svenskfinland utgör är begränsad, och de professionella nätverk som de medverkande rektorerna tillhör täcker hela området. Vid mina val av citat har jag för den skull fäst särskild uppmärksamhet vid ord och begrepp, händelser eller sammanhang som exempelvis kunde avslöja geografisk hemvist eller på andra sätt röja upphovskällan.

Validitet och reliabilitet

Sanningsvärdet på kunskap diskuteras ofta i relation till begreppen validitet och reliabilitet. Kvale som ser begreppen som *rester av en modernistisk korrespondensteori för sanning* (1997, s. 209) förefaller önska avdramatisera begreppens innebörd och funktion och tilltalas av mera vardagliga och användbara begrepp

såsom tillförlitlighet, trovärdighet, reproducerbarhet och konfirmerbarhet. Förståelsen av verifieringen börjar, enligt Kvale (s. 209), i livsvärlden och i vardagspråket. Han betraktar validering som hantverksskicklighet som utvecklas under undersökningens gång och som innebär ifrågasättande, ständigt kontrollerande och teoretiskt tolkande av resultaten (Kvale, 1997, s. 218–221). I den positivistiska traditionen kunde forskaren närma sig sanningen genom det objektiva observerandet medan det i ett postmodernt synsätt är själva samtalet om kunskapen som utgör basen i konstruktionen av en social värld. Frågan om sanning och validering får i detta synsätt en vidare tolkningsram. Samtidigt påminner Alveson och Kärreman (2004, s. 121) att språket inte får betraktas som ett *genomskinligt medium för överföring av innebörder*. I texten, meningen och praktiken finns det olika nivåer som behöver separeras när forskaren vill göra valida empiriska påståenden.

Skolan som organisation är komplex och olika uppfattningar behöver härledas ur de perspektiv som valts för att betrakta och beskriva skolan. Bilden av ledarskapet ser sannolikt olika ut beroende på vem som tillfrågats. Lärarna kan ha en uppfattning, eleverna kan ha en helt annan. Rektorerne har med stor säkerhet en uppfattning som skiljer sig från föräldrarnas, elevernas och lärarnas.

I denna studie väljer jag att granska rektorns arbetssituation och de omständigheter som påverkar rektorns arbetsmotivation ur ett rektorsperspektiv. Genom detta val bestämmer jag mig för att utforska ett sammanhang som varit mitt eget i sexton år. Detta faktum betyder att jag som forskare behöver reflektera över min egen roll och vara medveten om min egen förförståelse. Hur kan jag distansera mig från rektorsrollen och ikläda mig forskarens roll? Hur kan jag undvika att mina egna fördomar grumlar mitt eget förhållningssätt till forskningsuppgiften. *Hur kan jag undgå att göra tolkningsobjektet till en projektionsduk för mina egna önskningar, förväntningar och begär* (Ödman, 2004, s. 112)? Frågorna är relevanta och nödvändiga att ställa. Tillika bör jag också förutsättningslöst kunna vända på frågorna och fundera kring hur jag på ett konstruktivt sätt kan utnyttja min erfarenhet om rektorns vardag för att angripa forskningsproblemet. Kan måhända min förförståelse för rektorns sätt att tänka utnyttjas på ett fördelaktigt sätt i mina tolkningar av rektorernas svar? Postholm (2005, s. 128) menar att subjektiviteten i kvalitativa studier inte skall läggas åt sidan för att studien skall bli så objektiv som möjlig. Subjektiviteten skall däremot lyftas fram för medvetandegöra läsaren på vilka grunder forskaren agerar som han eller hon gör. Men samtidigt behöver forskaren vara medveten om sin egen subjektivitet för att förstå varför han eller hon själv tolkar på ett visst sätt.

Influerad av Ödman (2004) inser jag således att frågan om validitet inte är något externt kriterium som kan brukas på den forskning jag har utfört. Orsaken är att jag befinner mitt i den verklighet som jag vill beskriva. Min placering finns således inte utanför i en oberoende, objektiv eller neutral position, vilket jag kanske gärna hade förespeglat mig eller ännu mera önskat. Ett accepterande av verklighetens närvaro för uttolkaren – också enligt Ödman – är den viktigaste följden av den utveckling som samhällsvetenskaperna genomgått på 1980- och 1990-talet. Också validitetsfrågan har dragits in i detta existentiella centrum. Vilka är

då konsekvenserna när forskaren delar sin värld med medmänniskorna. Ödman (2004, s. 104) lyfter fram tre konsekvenser eller möjliga förhållningssätt.

För det första, att forskaren förmår ifrågasätta och relativisera det egna forskningsperspektivet och de egna slutsatserna. Mina frågeställningar kunde självfallet ha belysts och granskats ur många fler perspektiv och synvinklar. För det andra, som redan nämnts, att forskaren är medveten om påverkan från tidigare erfarenheter och beroendet av andra (i mitt fall rektorskolleger). Min egen rektorsbakgrund ställer särskilda krav på mig som forskare i min egen verklighet. För det tredje, att forskaren inser tillvarons tillfällighet och slumpmässighet. Mitt nedslag i rektorernas vardag bör betraktas uttryckligen som ett nedslag. De resultat som jag noterar är resultat av sociala, kulturella och samhälleliga tillfälligheter vid en viss tid och på en viss plats. Rektorskarriären är långt ifrån linjär och kantas av såväl toppar som dalar (Møller, 2006).

På vilket sätt kan jag utifrån dessa premisser förvissa mig om validiteten i den bild som jag framställer och därmed avgöra giltigheten i mina tolkningar? Ödman (2004) föreslår några principer att ta fasta på.

Inom hermeneutiken är det mest grundläggande validitetskriteriet *den hermeneutiska cirkelns kriterium*. Med detta förstås hur delar och helhet i tolkningarna hänger ihop. Finns det ett logiskt sammanhang, harmonierar helheten med detaljerna och vice versa? Via en pendling mellan material och tolkning växer en helhetsbild fram med vilken olika deltolkningar kan jämföras. En förutsättning för förmågan att tolka är den egna förförståelsen. Kvale (1997, s. 165) betonar vikten av kunskap om ämnet, expertisen på det område som studeras, som en förutsättning för att komma fram till en giltig tolkning. Som forskare behöver jag inse såväl möjligheterna som begränsningarna för tolkningen och dessutom vara medveten om de diskursiva praktiker jag är involverad i. Översatt till min situation handlar det konkret om två företeelser, dels att bli varse om den förförståelse som min egen rektorsbakgrund har till följd, dels att förstå den möjliga inverkan eller influens som mitt engagemang i rektorsutbildningar har. I denna process är jag utelämnad åt det egna omdömet, den egna förmågan till logiskt tänkande och självkritik. Även om förförståelsen aldrig fullständigt kan exponeras bör vår blotta medvetenhet om dess betydelse, åtminstone stundtals, hindra oss från att våra värsta fördomar styr vårt tolkande, resonerar Ödman (s. 112.).

En annan grundsats som validitetskriterium är *principen om intersubjektivitet*. Med detta avses att resultatet inte skall vara beroende av eller påverkas av vem som kategoriserar svaren från rektorerna. Den tolkningsgemenskap jag delar med andra rektorer är således väsentlig. Möjligheten till intersubjektivitet skapar, åtminstone delvis, potentialer för prövande av samstämmighet gällande bilden av verkligheten. Kvale (1997, s. 165) menar att när forskaren använder sig av en specifik metod med ett specifikt syfte – i mitt fall kategorisering för att komma underfund med vad som ökar eller minskar rektorsers lust att leda och utveckla skolan – är det önskvärt med en hög intersubjektiv reproducerbarhet av kategoriseringen. Trots allt får inte för stränga krav på intersubjektivitet leda till det som Kvale (s. 165) kallar *lägsta gemensamma nämnares tyranneri*. Med

detta avses att tolkningen trivialiseras eller att tolkningen anses tillförlitlig först när den accepteras av var och en. Kvale varnar för en konsensus syn på sanning där en observation eller tolkning, oberoende av argumenteringens kvalitet, betraktas som giltig först om den upprepas av var och en.

Genom att låta tre rektorer, en från varje skolstadium, granska och kommentera mina resultattolkningar har jag velat försäkra mig om att mina tolkningar upplevs riktiga för de sammanhang i vilka de formuleras och uttalas (bilaga 7). För att få en prövning av logiken i mina tolkningar gällande resultatens relevans i relation till studiens huvudtema *lust* (motivation) *att leda* (ledarskap) har jag vidare låtit två forskare, med erfarenhet från ovannämnda forskningsfält kommentera mina resonemang. Spåren av dessa kommentarer syns bland annat i att jag ytterligare påminns om känsligheten i vissa citat samt vikten av konfidentialitet. Vidare har kommentarerna synliggjort den nära kopplingen mellan de omständigheter som ökar motivationen och de som minskar och att det behöver beaktas mina tolkningar. Slutligen har också kommentarerna innehållit den nödvändiga påminnelsen om att det finns flera möjliga tolkningar.

Ytterligare två principer som enligt (Ödman, 2004, s. 108–110) kan fungera som validitetskriterier är *barmhärtighets- eller välvillighetsprincipen* och den tolkningsprincip som kallas *good-reason-essay*. Den första principen har som utgångspunkt att alla människor är rationella och bör för den skull tolkas så att han eller hon framstår så förnuftig som möjlig. Uttolkaren behöver således respektera andra och deras uppfattningar samt bevare en medvetenhet om att egna tolkningar kan vara felaktiga.

Den senare principen är snarlik den föregående och avser att en individs handlande eller utsaga måste bedömas i ljuset av de förutsättningar som stod till buds när resultaten insamlas. Bägge principerna bör enligt mitt förmenande beaktas vid tolkningen i denna studie. Jag bedömer att mina förutsättningar att ta dessa båda principer i beaktande är goda utifrån mina erfarenheter från olika rektorsutbildningar. Genom dessa har jag kommit i kontakt med och fått kännedom om de olika verksamhetsförutsättningar som gäller för den finlandssvenska skolkontexten.

5 Resultat

Forskningsfrågorna har fått utgöra den huvudsakliga utgångspunkten för resultatredovisningens struktur. I det inledande avsnittet 5.1 ges en bakgrundsteckning som avser att klarlägga rektorernas bevekelsegrunder för rektorsuppdraget. I avsnittet 5.2 besvaras forskningsfrågorna och i 5.3 sammanfattas resultaten.

5.1 Varför blir man rektor?

Bakom ställningen som rektor ligger ett underförstått och accepterat antagande om att en ledare är motiverad och laddad för sitt uppdrag. Detta är frivilligt och inga rationella förklaringar föreligger till att någon mot sin vilja skulle ställa sig främst i ledet, i alla fall inte utan särskilt vägande skäl. Om det mot förmodan i alla fall skulle visa sig att ledarmotiv saknades inställer sig några frågor. Vilket blir utfallet av en omotiverad rektors verksamhet? Eller omvänt, vad händer ifall den potentiella rektorskandidaten bär på drömmar om att få leda och förändra och ser oanade möjligheter till att förverkliga detta? Hur syns detta i rektorns fortsatta arbete?

Avsikten med detta avsnitt är att inledningsvis avtäckta och granska de svarande rektorernas motivgrunder för att bli rektorer. Motiven utgör i sig ingen kärnfråga, men de kan återspegla relevanta element i de omständigheter som har konsekvenser för rektorers arbetsmotivation. En persons ursprungliga bevekelsegrunder och motivbilder för att bli ledare kan reflektera viktiga aspekter i personens åsikter om ledarskap och motivation.

Möjliga föreställningar om detta fungerar som en upptakt och ett närmande till undersökningens huvudfrågeställningar.

5.1.1 Den potentiella rektorskandidaten

Föreställningar om de motiv som ligger bakom överväganden att bli rektorer är relaterad till enkät fråga nummer 1 *"Vad motiverade dig att bli rektor"*. Den bild som förmedlas gällande dessa motiv utgör således underlaget för min skattning. För en rektor är det inte helt okomplicerat att i efterskott rekonstruera de motiv som i en "förgången" tid låg till grund för att välja rektorsbanan. Rimligen kan vi anta att de medverkande rektorerna är måna om att idag förmedla en viss bild av sig själva, ibland kanske lite förskönad, ibland kanske lite för grovt huggen. I detta fall är det varken ändamålsenligt eller konstruktivt att bedöma vilka som kan vara sanna eller falska motivgrunder. Tvärtom är det tämligen oväsentligt. Min möjliga uppgift som forskare är endast att göra en rimlig beskrivning och tolkning av den bild som rektorerna via sina texter förmedlat.

Min bearbetning och analys av svaren har skett på två sätt. För att finna kvalitativt olika beskrivningskategorier har jag läst och tolkat varje rektors svar för sig. Utifrån den generella bild som texten förmedlat har beskrivningskategorierna formulerats. Olika aspekter eller underliggande kategorier inom de beskrivande

kategorierna har vuxit fram genom en upprepad djupläsning av enskilda svar. De citat som medtagits i de olika kategorierna har valts utifrån den kategorirepresentativitet de kan tillskrivas utifrån mitt sätt att tolka. Det bör påpekas att citat från alla rektorer inte finns representerade. Detta hänger samman med att många citat till sin innebörd är likartade även om formuleringarna kan variera.

Genom detta sätt att systematisera resulterade svaren i fyra kvalitativt olika kategorier enligt följande: (1) *Utveckling och självförverkligande*, (2) *behov av uppskattning och erkänsla* (3) *behov av trygghet och* (4) *tillfälligheter*.

I det följande presenteras nämnda kategorier.

1 Utvecklingsbehov och behov av självförverkligande

Mer än hälften av rektorerna, eller sammanlagt 47 (59 %) anger med olika innebörd personliga förväntningar och motiv som orsak till att de idag är rektorer. Rektorerna antyder en begynnande slentrian i lärarjobbet och ett behov av omväxling och nya utmaningar. Att arbeta som rektor innebär ett tillfälle att *göra något annat än undervisa* (R47), få möjlighet att jobba med nya uppgifter, ta ett större ansvar och möjligen höja lönen. Hos många rektorer är de personliga bevekelsegrunderna tydligt framträdande, medan det hos andra mer är de pedagogiska ambitionerna som urskiljs. För vissa rektorer verkar själva utmaningen eller förändringen vara den viktigaste motivgrunden. Det är inte heller alla gånger ett beslut om att bli rektor har försiggåtts av djupsinniga analyser eller en underbyggd sakargumentering. Följande okomplicerade resonemang fördes av en rektor: *Kommer jag att trivas som rektor? Det trodde jag och det motiverade mig att söka tjänsten* (R43).

Det går således att särskilja flera underkategorier eller aspekter inom kategorin. Dessa underkategorier utmärks i texten med stor bokstav och med kursiverad och svärtad stil (**A**, **B**, **C**...). Den svarande rektorn utmärks med respektive nummer sist i citatet och inom parantes. Ifall citat återges i den löpande texten kursiveras texten. Påpekas bör att många rektorer återfinns i flera kategorier och underkategorier och att vissa rektorer är mer renodlade i sina åsikter än andra. Vissa åsikter, även om formuleringarna kan variera, har många företrädare, medan andra motiv har färre förespråkare. I ingen kategori står dock en rektor helt ensam. Däremot finns det artegna eller specifika åsiktsyttringar som kan knytas till enskilda rektorer.

(A) Möjlighet till förändringar

Med lite olika innebörd och varierande förtecken anger mer än tio procent av samtliga rektorer behovet av nya utmaningar som motiv till att de blev rektorer. Behovet av en utmaning kan dölja ett behov av förändring eller omväxling, eller också ses det ständiga behovet av nya utmaningar som en lägningsfråga.

Lärarjobbet började bli tråkigt. Behövde nya utmaningar. Hade många rektorer i min omgivning som trivdes med sitt jobb (R35).

Jag har alltid varit intresserad av utmaningar, så jag tog emot uppgiften med glädje (R6).

Önskade få nya utmaningar, ville lära mig och fortsätta att utvecklas (R3).

En utmaning med något högre lön (R74).

Min oroliga själ och sökande efter nya utmaningar ... (R64).

(B) Möjlighet att påverka

Behovet av att kunna påverka kommer till uttryck i flera utsagor. Flera rektorer ser begränsningar i lärarnas handlingsutrymme. Att kunna utöva ett verkligt inflytande har varit drivfjäders för att söka sig till ett rektorskap. Behoven eller motiven till varför rektorerna vill kunna påverka kan variera: *jag ville få veta mina rättigheter och skyldigheter som lärare* (R4), *intresset av att veta vad som skedde och varför ärenden gick som de gick* (R61), *...många gånger ville jag ha klarare besked om varför si eller så, ett visst intresse för hur systemet fungerar* (R75). Nyfikenheten och nya insikter har väckt ett intresse att kunna påverka.

Dessutom trivs jag i situationer där jag kan påverka utvecklingsprojekt och dylikt (R49).

Det som fascinerar är kanske möjligheten att pådriva utveckling av skolsamfundet (som man utgående från lärarposition inte kan styra alls i lika hög grad) (R10).

Känslan av att ha tillfälle att kunna förändra vissa saker i min arbetsomgivning, förverkliga idéer och mål, att kunna påverka... (R47).

Nyfikenheten att se om man kunde påverka skolans utveckling mer som rektor intresserade (R62).

Att få vara delaktig i beslutsprocesser (R44).

Ett naturligt val för den som påverka sin arbetsmiljö (R56).

(C) Möjlighet till karriär

Lärarkåren upplever av allt att döma att karriärvägarna i skolvärlden är begränsade. Eventuella föreställningar om en karriär i skolvärlden associeras till ett rektorskap. Att bli rektor innebär för flera rektorer uttryckligen *att göra karriär* (R41). Inga reflexioner eller antydningar i det insamlade materialet förekommer som skulle tyda på att en rektor skulle ha övervägt andra karriärvägar. Framtiden finns i skolsektorn och då gäller det att tänka strategiskt. Rektorstjänsterna är också få och finns viljan att pröva gäller det att gripa chansen. Att pröva rektorsrollen innebär ett kliv uppåt på karriärstegen.

...gick min företrädare i pension och jag insåg att om jag ville bli rektor i "vår" skola måste jag lämna in ansökan vid det tillfället. Min medkandidat var nämligen betydligt yngre än jag och tjänsten skulle därför knappast ledigansläs flera gånger under min karriär (R24).

Efter ca 17 år som lärare, vilket jag trivdes med, ville jag få nya utmaningar. Det finns inte så många möjligheter inom lärarbranschen att byta arbetsuppgifter, då man vill stanna inom skolväsendet (R52).

Vem skulle ha velat jobba 25 år under en chef som man i förväg inte vet hurudan är? Lika bra att försöka själv. Under mina 14 år som ämneslärare har jag med jämna mellanrum sökt efter nya utmaningar i själva undervisningen, tiden var mogen att söka utmaning i något annat än själva undervisningen (R69).

Nya utmaningar, främst, men också lite ”manlig strävan att komma framåt” (R59).

En möjlighet att avancera i karriären (R57).

(D) Rektorsvikariat

För flera rektorer har förtroendet som vicerektor eller prorektor varit en naturlig språngbräda till ett ordinarie rektorskap. Ambition i en kombination med övning, kortare inhopp eller att få vikariera verkar ha en intresseväckande och sporrande effekt eller ge *blodad tand för skoladministration* (R36). Dylika incitament har utgjort en naturlig fortsättning på karriären. Trots att rektorsuppdraget i flera fall kommit överraskande har det funnits en mental beredskap att ta över. Ett förtroende som pro- eller vicerektor uppfattas också som ett steg på vägen vilket gör att ett rektorskap *faller sig naturligt* (R49).

Slumpen spelade en viss roll. Då jag arbetat som prorektor och rektorn blev borta p.g.a. sjukdom föll det sig ganska naturligt att ta över! Jag hade dessutom gått på en del utbildningar i pedagogiskt ledarskap och var intresserad av dylika frågor. Sedan hade jag hunnit arbeta som lärare på alla stadier inom den grundläggande utbildningen inklusive specialklassundervisning och gymnasium samt arbis... (R49).

Ett inhopp som vikarie för ordinarie rektorn gav inblick i arbetet ((R22).

Nyfiken på uppdraget: Jag ”hamnade” så att säga in i uppdraget p.g.a. att ordinarie rektor avgick och jag var biträdande rektor. Jag såg chanserna och utmaningen i uppgiften. Jag har i olika situationer tagit rollen som ”ledare”... (R50)

Slumpen tycks alltså ibland inverka. Men det är tydligt att det funnits en latent beredskap och ett underliggande intresse för ledarskap. Den blivande rektorn (R49) hade erfarenhet som prorektor, ledarutbildning samt lärarerfarenhet från flera stadier och skolformer samt ett intresse att utveckla. När betingelserna väl var de rätta var beslutet enkelt.

(E) Individuella ambitioner

I flera svar från rektorerna framträder en tydlig individuell ambition och drivkraft att förverkliga egna idéer och tankar. Föreställningar om utveckling och förändringar knyts till den egna personen vilket kommer till uttryck i formuleringar som *jag ville, jag önskade, jag tänkte*. Utsagorna innehåller formuleringar som antyder behov av självförverkligande. Det handlar om rektorer som har egna drömmar, visioner och som också ser sig ha förutsättningar att förverkliga dessa.

Jag ville testa om mina visioner om skolan hade tillräcklig bärkraft. Som rektor skulle jag ha betydligt större möjligheter att förverkliga mina ”drömmar” (R24).

Jag var intresserad att ta ansvar efter den förre föreståndaren och jag hade en del visioner om hur jag ville leda skolan framöver (R1).

...jag ansåg att jag hade någonting att ge (R76).

Ville pröva mina vingar som ledare för en hel organisation (R15).

Jag ville förverkliga mina egna idéer och utveckla undervisning i större sammanhang än ”bara” i den egna klassen (R40).

Ett begränsat antal rektorer framhåller också egna personliga egenskaper som väsentliga för att de valt att bli rektorer, men det tar sig olika uttryck:

Jag har i olika situationer tagit rollen som ”ledare” (R50)

...jag är inte rädd för utmaningar, av att göra beslut (R57)

...jag tycker om att utveckla och organisera...(R66)

...intresse för helheter och ledarskapsfrågor har alltid funnits hos mig...(R43)

Jag har svårt att hålla tyst då jag har idéer som jag tycker kunde utvecklas (R8).

Det är anmärkningsvärt att endast en rektor av sjuttionio svarande framhåller den egna *fallenheten och intresse för att leda och organisera* (R11), d.v.s. lyfter fram en tydlig ledarförmåga.

Att endast en rektor uttryckligen framhåller de egna ledaregenskaperna kan tolkas på flera sätt. En tolkning är att starka ledaregenskaper inte är särskilt efterfrågade i dagens skolkontext. Tvärtom kan en för stark fokusering på just ledaregenskaper ha en motsatt effekt. Av tradition har lärarna en stark ställning i skolan och bevakar sin självständighet och autonomi (Nestor, 1995; Grosin, 2003). Som organisation skall skolan vara en demokratisk och likvärdig arbetsplats. Den ena rektorns uttryck för detta kan likväl hänga samman med att det generellt finns en beställning på en dylik retorik varhelst ledarskap diskuteras.

(F) Ideella ambitioner

Några rektorer antyder motiv som kan betecknas som ideella. Med ideella ambitioner avses här de mer osjälviska strävandena där fokus flyttas från den egna personen till ett mer medborgerligt plan. Som rektorer hoppas de genom en insats inom ett visst område *kunna bidra till samhällsutvecklingen* (R57), *få ”folk” mer skolvänliga och skolkunniga, mera öppenhet; jag vill inte att skolan ska vara en slutan stalt* (R4). En annan rektor (R61) ansåg sig ha en *humanistisk livssyn med stark tilltro till att människan kan utvecklas*. Underförstått finns i utsagorna en idealistisk föreställning eller motivbild om att de som rektorer och i ledarställning kommer att ha möjlighet att sträva mot sina ideal.

(G) Pedagogiska ambitioner

Sammanlagt fjorton rektorer ger, om än i något diffusa ordalag, tydliga uttryck för pedagogiska utvecklingsambitioner. De formuleringar som används för tankarna till skolutveckling och förnyelse, även om inte specifika pedagogiska termer eller begrepp används. Ett frekvent ord är ”utveckla”.

Strävan efter en större helhet. Svår att greppa för enskild lärare. Att leda skolan och i samarbete göra förbättringar med inriktning på trygghet och trivsel (R71).

Utmaningen att leda och utveckla skolan (R68).

Jag tycker om att jobba med barn för de har kvar sin nyfikenhet och målet är att de ska bibehålla sin nyfikenhet genom ett lustfyllt lärande ((R66)

Intresset att vara med om att utveckla en skola i en pedagogisk bemärkelse, men även vara med om att leda en arbetsgemenskap (R2).

Att arbeta för den skola som jag börjat i och utveckla den (R65).

Det förefaller finnas en stor tilltro till ledarskapet möjligheter. Flera rektorer har uppenbarligen upplevt begränsningar i att kunna påverka utifrån lärarrollen. Som rektor föreställer han eller hon sig att nya möjligheter öppnar sig. I viss mån går det att skönja ett visst behov av inblick och önskan om att få vara med och styra den pedagogiska utvecklingen; *att kunna påverka utvecklingsprojekt ... veta vad som är på gång inom utbildningsväsendet...* (R49). Begreppet vision används av många rektorer, som exempel *mest motiverande att du kan få fram dina egna pedagogiska visioner* (R14)

Rektorernas tankar om viljan till pedagogisk förändring kommer också till uttryck på annat sätt, som *lusten att ordna undervisningen så ändamålsenligt som möjligt* (R11) En rektor nämnde sin *nyfikenhet och vilja att förändra skolan till något positivt, ”modernt”* (R28).

(G) Relationella ambitioner

Endast två rektorer lyfter fram sociala eller relationella ambitioner i sina motivgrunder och utsagor. Begrepp som arbetsgemenskap, trivsamt arbetsplats, arbeta tillsammans för tankarna till förhållningssätt där den tankemässiga medelpunkten ligger på relationer och grupprocesser.

Tyckte mig ha idéer för hur utveckla skolan så den kunde bli en trivsamt arbetsplats för elever, lärare och personal. Ville få alla att känna att de arbetar tillsammans, före min tid som rektor var kontakterna mellan personal och elever och lärare obefintlig. Önskade också få föräldrarna mera positiva till skolan (R38).

Jag tycker om att utveckla och organisera. Jag vill få skolan att fungera och ge alla i personalen en möjlighet att få tillföra arbetsgemenskapen något (R66).

(H) Utbildning och fortbildning

Utbildning och fortbildning har i några enstaka fall inspirerat eller väckt ett intresse och en längtan att få pröva ett ledarskap i praktiken.

Jag gick en fortbildning för vicerektorer och den vägen blev jag intresserad av att fungera som rektor (R48).

Med bakgrund och utbildning inom administration såg jag det som ett intressant tillägg till klasslärartjänsten (R34).

När de motivbilder som förekommer inom denna kategori sätts samman tonar vissa karaktäristika fram. På ett övergripande plan går det hos respondenterna i denna kategori att skönja ett behov av självförverkligande. Undersökningsmaterialet skildrar individer som söker egna nya utmaningar, som har ansenliga effektivitets- och resultatförväntningar och som vill få till stånd en förändring i sin egen yrkesvardag. Förändringsbehoven har för det mesta personliga förtecknen. Materialet ger inte tillräckligt belägg för att dessa personer skulle ha tröttnat på sitt lärarjobb men det finns anledning att förmoda att dessa personer behöver andra utmaningar än de som undervisningen erbjuder. Personerna har en egen drivkraft och målmedvetenhet. De individuella ambitionerna träder i förgrunden: att få förverkliga egna idéer och drömmar, att kunna påverka, att få utveckla, att få göra karriär. Hos en del rektorer verkar det finnas en stor tilltro till de möjligheter som ett rektorsuppdrag kunde medföra. Titeln är förknippad med möjligheter och därför värd att sträva efter. Rektorskapet ses som en naturlig räcka av händelser och ett kliv framåt i karriären.

Efter ett visst antal år som lärare började mina egna visioner, funderingar och frågor kring skolsaker väckas, många gånger ville jag ha klarare besked om varför si eller så, ett visst intresse för hur hela systemet fungerar. Att få försöka först och kunna förändra/förbättra det hela. Ta vara på de möjligheter som finns i ett kollegium (R75).

En pedagogisk helhetssyn växer med tiden fram och ambitionen att få göra något mer, ta ett större ansvar och åstadkomma något verkar bli en naturlig följd. När rektorerna i denna grupp klär sina motiv och egna reflexioner i meningsfulla ord och begrepp, framgår det tydligt att många när en önskan om att utveckla skolan. Resultatriktningen är tydlig, rektorn ser sig själv som den ansvarige förändringsagenten och ibland framskymtar även en idealistisk uppfattning om att skolan kan förändras.

2 Stimulans från omgivningen

Det förenande temat i utsagorna i kategorin **stimulans från omgivningen** är den betydelse som den externa uppmuntran att söka eller åta sig en rektorstjänst har haft. Rektorerna, sammanlagt sexton stycken (20 %), använder begrepp som att de tillfrågades, uppmuntrades, uppmanades eller förväntades söka eller ställa upp. Hos femton svarande rektorer återfinns resonemang av dylik karaktär och där varje utsaga bör tilldelas olika betydelsestyrka.

(A) Uppmuntran från kolleger

Den externa uppmuntrans betydelse som en betydelsefaktor bland flera andra är det skäl att kritiskt reflektera kring. Ofta har beslutet fattats i en situation där *ingen annan lärare ställde upp* (R18) och en lärare övertalats eller offrat sig.

Flera rektorer beskriver dylika situationer och i stundens allvar framstår uppmuntran från kolleger som viktig.

Ingen annan i kollegiet ville vara rektor och jag kände att jag hade kollegernas förtroende (R23).

Tydligen hade jag väckt mina kollegers förtroende under den tid jag ersatte den ordinarie föreståndaren. Eventuellt var det de andras uppskattning som motiverade mig att bli föreståndare. Jag ville också ställa upp för skolan (R5).

Det bara blev så eftersom ingen annan på vår dåvarande 4-lärarskola ställde upp när föreståndaren ville ha tjänstledigt. Kollegerna uppmuntrade mig att ställa upp. Jag var också bitr.först. vid den tidpunkten. Visserligen lovade ordinarien att återvända från tj.ledigheten men så blev det nu inte (R18).

Även om budskapet om ett generellt ointresse är synligt, skymtar det ändå fram en dold mental beredskap att träda till. Intresset är latent och vagt antytt men avslöjar en lust att testa den egna förmågan. Att utpekas som det ”bästa alternativet”, ”bli tillfrågad” eller ”övertalad” gör i alla fall rektorskapet värt ett försök

Det behövdes en rektor.... kollegerna tyckte att jag var det bästa alternativet (R16).

Blev tillfrågad och också nyfiken på jobbet och egna förmågan (R55).

Jag var totalt ovillig, men lovade efter ett par övertalningar att försöka det här ena året. Om det gick åt skogen så skulle jag ju efter ett år i varje fall kunna sluta (R73).

(B) Uppmuntran från politiker, utbildningschefer, rektorer och föräldrar

Uppmuntran från politiker, utbildningschefer, rektorer och föräldrar framstår i de sammanhang där de nämns som betydelsefulla. Alla rektorer i gruppen ger förutom extern uppmuntran även ett annat motiv för att söka rektorstjänst. ”Inte rädd för att jobba”, ”trivsel med ledaruppgifter”, ”skolan skulle ha blivit utan rektor”, ”jag kände till skolan” utgör alla exempel på sådana motiv. Även om det är vanskligt att tillmäta den externa uppmuntran alltför stor betydelse så skymtar uppmuntrans betydelse fram som inte helt oväsentligt.

Jag blev tillfrågad av den dåvarande utbildningschefen att söka rektorstjänsten som blivit ledig. Har aldrig varit rädd för att ”jobba” (R37).

Hade fungerat som biträdande rektor innan 'min' skola blev färdig och trivdes med de uppgifterna. Uppmanades söka av en kommunalpolitiker (R20)

Skolan skulle ha blivit utan rektor annars, så jag erbjöd mig att ta jobbet fastän jag inte är kompetent till det. Även föräldrarna ville gärna att jag skulle ta jobbet som rektor (R79).

Skolan behövde en ny rektor och det fanns inga andra kandidater. Min föregångare hade övertalat mig och jag kände till skolan (R33).

Även om det saknas sökande och konkurrens innebär sanktion från föregångaren en nödvändig bekräftelse på dugligheten.

(C) Känsla av ansvar

En stark ansvarskänsla, att ställa upp när det verkligen behövs, att offra sig eller rädda skolan i en svår situation skymtar också fram som bakomliggande motivgrunder i några utsagor.

Det var mera frågan om att ställa upp då det begav sig. Visste inte så mycket vad skulle komma att innebära i framtiden (R63).

Ingen större motivering! Har inte haft någon ambition att leda en skola, har valt läraryrket av andra orsaker. Byråkratin känns tungrodd. Den förra föreståndaren avgick med pension och ingen av oss på skolan kände sig manad att överta föreståndarskapet. Jag "kände" det som min plikt att i den situationen, "rädda" skolans ansikte och på den vägen är jag ännu. Alltså jag tillförordnades tjänsten som föreståndare.

Vad är det för en egenskap hos vissa individer som gör att de ställer upp när det verkligen behövs? Varför känner inte alla "en plikt att rädda skolans ansikte"? I ett ledarperspektiv är fenomenet intressant. Benägenheten att träda till kan uttrycka såväl en undfallenhetsegenskap som en ledaregenskap.

I två rektorsuttalanden framstår valproceduren nästan otillåtligen odramatisk på gränsen till flathet.

Jag utsågs som den som var i tur att ta över (R77).

Ingen av dem ville åta sig uppdraget så jag hade egentligen ingen val (R6).

I ljuset av dessa utsagor borde skolledarskapets status, attraktion eller lockelse höjas.

(D) Status

Längtan efter erkänsla kan också härledas ur kommentarer som handlar om den möjliga status som kan knytas till rektorstiteln. Att bli rektor ses som att *stiga en trappa upp när det gäller diskussioner i samhället, man lyssnar mera på en rektor än på en "vanlig" lärare* (R10). Att komma framåt i karriären som nämns i flera utsagor innehåller också en laddning eller värdering som kan knytas till ett statustänkande.

Vad står det sagda och det osagda för när någon i ett lärarkollegium ställer upp, offerar sig, blir övertalad eller ser det som sin plikt att träda till i en klämd situation när skolan exempelvis står utan ledare? Det sagda kan representera olika egenskaper som lojalitet, pålitlighet, trofasthet, ansvarskänsla och solidaritet. Tankarna går också till begrepp som stark etik, moral och en inre röst. Det osagda i rektorernas utsagor kan tänkas representera behov av uppmuntran, erkänsla och uppskattning, men också skuld eller plikt. Den möjliga sanningen ligger sannolikt någonstans mittemellan.

I alla händelser är det angeläget att inte underskatta betydelsen av den betydelsefulla och nödvändiga legitimitet som en uppmuntran, uppmaning eller förfrågan ger en potentiell rektorskandidat.

3 Trygghetsbehov

Behovet eller intresset att trygga den egna tillvaron utgör temat i denna kategori. Kategorin formas av en aspekt, lönen.

Lönen

Lönen som en motiverande faktor nämns av endast fyra rektorer (5 %), men bör ändå betecknas som en kvalitativt självständig kategori.

En rektor anger uppriktigt inga andra motiv för att bli rektor än "LÖNEN" (R31). Lönen skrivs med stora bokstäver för att understryka betydelsen. En annan rektor konstaterar att han aldrig hade några planer på att bli varken föreståndare eller rektor men lönen motiverade.

Egentligen inget annat än lönen i första hand. Jag hade aldrig några planer att bli varken föreståndare eller rektor, men omständigheterna var sådana att jag mer eller mindre automatiskt gled in i rollen (R13).

Hos en rektor ges lönen en sekundär betydelse, men formuleringen vittnar ändå om att lörens roll inte helt kan förbigås.

Större insyn i helheten och i en mycket liten grad lönen (R60).

Att så få rektorer nämner lönen eller omvänt att så förvånansvärt många inte nämner lönen som motiverande faktor väcker förundran. Är ett ledarskap i skolan alltjämt ett kall, ett samhälleligt uppdrag vars innehåll i sig är så värdefullt att det räcker som lön för mödan. Det kan också tänkas att lönen är en för trivial motivgrund för att överhuvudtaget nämnas.

4 Tillfälligheter

I kategorin **tillfälligheter** finns alla utsagor om slumpmässighet, om tur eller otur, om tillfälligheter och sammanträffanden. Sammanlagt tolv rektors utsagor (15 %) finns representerade i denna kategori. Begreppet slumpen eller närbesläktade ord används av många fler rektorer (sammanlagt 22), men i denna kategori har endast medtagits de utsagor där sammanhanget mera påtagligt ger stöd för en tolkning av ren tillfällighet.

(A) Slumpartade händelser

Vissa rektorer tillskriver slumpen större betydelse än andra kolleger. Hos många rektorer finns således ingen egentlig målmedvetenhet eller egentlig systematik som skulle leda i en bestämd riktning mot ett ledarskap, utan rektorerna anser helt enkelt att de *halkat in på ett bananskal* (R78) eller hamnat i sitt uppdrag. I mindre skolor handlar det oftast om att någon mer eller mindre mot sin vilja skall axla ledaransvaret. Det finns således ingen konkurrens eller tävlan om posten. Tjänsten är inte utannonserad eller öppen för ansökan, utan en lärare bland ett fåtal lärare skall mot ett extra arvode ta ett större ansvar. Flera rektorer

signalerar klart att det inte fanns något intresse från deras eller från någon av kollegernas sida att bli rektorer utan *det bara blev så...en rektor försvann, någon skulle ta över. Ingen ville ha det och jag har svårt att säga nej* (R27)! Ingen av dessa rektorer har behövt söka sin rektorstjänst. Alla hade sökt lärartjänster, önskat jobba som lärare men råkat befinna sig på *fel plats vid fel tid* (R26), som en rektor uttrycker det.

Man kan inte kalla det motivation precis. Mina kolleger vilka jag jobbade med de två första åren slutade, den ena sjukpensionerades och den andra slutade helt och hållet med lärararbetet. Jag var den enda läraren kvar i skolan. (jag brukar säga: ”på fel plats vid fel tid”) (R26).

Jag mer eller mindre halkade in på rektorsjobbet eftersom min företrädare gick i pension (R30).

Jag hade aldrig några planer att bli varken föreståndare eller rektor, men omständigheterna var sådana att jag mer eller mindre automatiskt gled in i rollen.

För dessa rektorer är det svårt att sätta fingret på enskilda motivationsfaktorer. Däremot finns det enskilda, slumpartade händelser som gjort dessa personer till ledare.

(B) Rektorer mot sin vilja

Några rektorer har helt enkelt ställts inför ett ultimatum där uppdraget antingen varit en förutsättning för att få jobbet eller där tillsättningen skett utan diskussion. Att rektorerna blev ”rektorer mot sin vilja” är möjligen en lite för vidlyftig slutsats. Men eftersom *ingen frågade* (R12) torde det dock vara korrekt att hävda att rektorerna fungerar som rektorer vare sig de vill eller inte.

Jag tillsattes som rektor, eftersom jag var biträdande och den dåvarande stack. Ingen frågade utan jag bara blev rektor (R12).

I mitt fall var det ett villkor för att få tjänsten (R53).

Jag bara blev rektor (föreståndare) då jag fick en tjänst i kommunen (R9).

Jag sökte inte föreståndaruppdraget utan fick helt enkelt lov att ta det p.g.a. att jag var den enda behöriga läraren i skolan (R19).

Fanns inget val, kollegan gick i pension och den nya kollegan var inte intresserad (R58).

Var egentligen tvungen att åta mig föreståndarskapet (R25).

I rektorernas ordval ”jag tillsattes”, ”ett villkor”, ”fanns inget val”, ”var tvungen” framskymtar andra orsaker och andra aktörer framom egen medveten strävan att bli rektor.

(C) Rektorns högra hand

En grupp rektorer ger intryck av att ha haft ett större ansvar som lärare i sina respektive kollegier. Frivilligt eller ofrivilligt har de som lärare fungerat som rektorns högra hand. När rektorn av en eller annan orsak avgått har det automatiskt funnits en del förväntningar.

Ingenting, det bara blev så. Skötte i praktiken redan en hel del som föreståndaren borde ha gjort (R70).

Jag var den som jobbat längst i vår enhet och lotten föll på mig när vår dåvarande rektor bytte jobb. Lusten att leda fanns där och jag antar att det var det som motive-
rade mig (R51).

Det blev jag av en ren tillfällighet. Förra rektorn gick i pension och jag fick tjänst efter honom. Ingen av kollegorna ville ha rektorsuppdraget, varför jag tog mig an det (R34).

Som en sammanfattning noteras att andelen rektorer som anger tillfälligheter som delvis bidragande orsaker till att de idag arbetar som rektorer är förvånansvärt stor. En delförklaring skall sökas i gruppen föreståndare i mindre skolor som utgör en ganska stor del av informanterna. Arbetsvillkoren för rektorerna i små skolor har andra förtecken och en annan tjänstebild jämfört med tjänsterektorerna i större skolor och då framförallt med avseende på antalet undervisningstimmar.

Enligt min åsikt är det skäl att skilja mellan rektor och skolföreståndare. Båda är naturligtvis skolledare, men rektor har i huvudsak ett ledarskapsuppdrag medan skolföreståndarens i huvudsakliga uppgift är lärarens (R19).

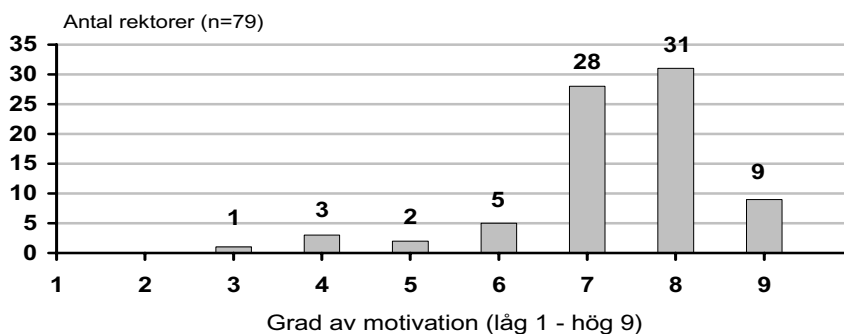
En stor del av rektorerna eller skolföreståndarna i mindre skolor har nått sin ledarposition utan ett ansökningsförfarande. Uppdraget har erhållits mera av en slump eller tillfällighet. Denna omständighet förändrar också motivbilden. Symtomatiskt blir att det aldrig kanske fanns några riktiga motiv eller överväganden. Uppdraget kom så att säga på posten, utan förberedelse eller prövning. Sedan har det kommit an på innehavaren att växa in i rollen.

Det har nu pågått i trettio år och jag trivs nog ganska bra med jobbet, men jag ogillar skolverkets byråkrater... ((R73).

En rektor som bland många andra sökande söker en rektorstjänst har en annan förberedelsetid. Uppdraget kan prövas i ljuset av egna förutsättningar, egna ambitioner och intressen. Men förberedelsetiden ger också möjlighet att fundera kring status, lön och möjliga kliv på karriärstegen.

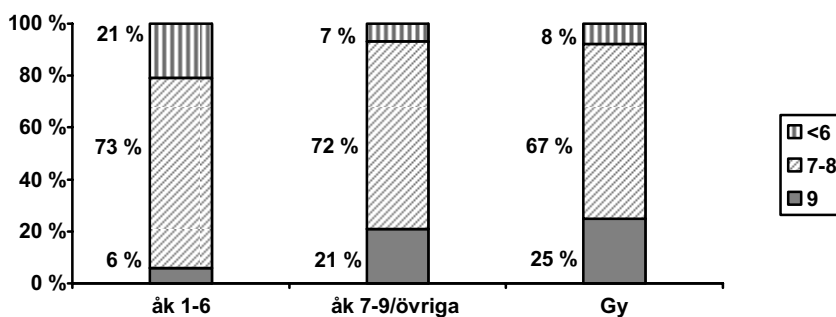
5.1.2 Rektorernas motivation

Beskrivningen av rektorernas grad av motivation tar utgångspunkt i ledfråga nummer 8 i frågeenkäten: ”Min arbetsmotivation som rektor är i allmänhet.” Rektorerna ombads således uppskatta sin generella arbetsmotivation som rektor på en skala 1–9, där en 1 representerar låg motivation och 9 hög motivation (Figur 15).



Figur 15. Rektoreernas motivation.

Som det framgår av figuren förefaller rektoreernas motivation att vara relativt hög. Största delen av rektorerna eller sammanlagt 68 rektorer (86 %) uppger en motivationsgrad som är 7 eller högre på motivationsskalan (medelvärde: 7,34). Det är skäligt att beteckna den grupp som anger en motivationsgrad som är 6 eller lägre som mindre motiverade och på samma beteckna den grupp som uppger en motivationsgrad på 9 som mycket motiverade. Den förstnämnda gruppen företräds av elva rektorer och den senare gruppen av sammanlagt nio rektorer. Hur dessa grupper fördelas enligt stadium framgår av Figur 16. I denna sammanställning har gruppen övriga som består av rektorer i åk 1–9 och 7–9/gy rektorer (n=4) sammanförts med rektorer i åk 7–9.



Figur 16. Rektoreernas motivation enligt stadium.

Som framgår av Figur 16 uppvisar de olika stadierna såväl likheter som olikheter i sin profil. Andelen rektorer som uppger en motivationsgrad på 7 eller 8 är ungefär lika stor eller cirka 70 % i varje grupp. I jämförelse med såväl rektorerna i åk 7–9 som med rektorerna i gymnasiet uppvisar rektorerna i åk 1–6 en högre procent mindre motiverade (21 %) och en lägre andel högmotiverade (6 %). Skillnaden är påtaglig. Var femte rektor i klasserna 1–6 uppger i denna undersökning således en svagare motivation jämfört med sina kolleger i klasserna 7–9 samt gymnasiet.

5.1.3 Sammanfattning

I det föregående avsnittet granskades informanternas undersökningssvar utifrån två frågeställningar: *Motiven till att bli rektor* och *graden av motivation*.

Avsikten med genomgången har varit att bredda och fördjupa bilden av de informanter som ingår i detta urval. Genom granskningen närmar jag mig studiens huvudfrågeställningar. Analysen avser att vidga förståelsen av de omständigheter som påverkar rektorns arbete. Härvidlag utgör rektorernas motivgrunder för att bli ledare samt deras idag skattade motivation viktiga element för förståelsen. Beskrivningen blir på sätt och vis en skildring av var och med vilka motiv rektorerna en gång inledde sitt arbete och var de står idag. Därmed blir nya utgångspunkter för fortsatt sökande tillgängliga.

Resultaten, rektorernas utsagor, grupperades på basen av innehåll och betydelsestrukturer i olika beskrivningskategorier. Sålunda bildades till sitt innehåll de fyra kvalitativt olika kategorierna, behov av självförverkligande, behov av uppskattning, behov av trygghet och slutligen tillfälligheter. Beskrivningskategorierna visade överensstämmelse med delar av såväl Banduras själv effektivitetsteori, Maslows behovspyramid samt med de resultat som Shen m.fl. (1999, s. 358–359) redovisat.

Sammanställningen av resultaten visar att den frekvensmässigt mest framträdande motivgrunden för att bli rektor är för att fylla ett behov av *självförverkligande*. Mer än hälften av rektorerna ger uttryck för uppfattningar, utsagor och yttringar som ligger i linje med dylika motiv. I denna kategori är de egna individuella behoven, effektivitetsförväntningar och resultatförväntningar framträdande. De egna effektivitetsförväntningarna är särskilt framträdande i de pedagogiska, individuella, relationella och ideella ambitionerna. Formuleringarna är starkt individrelaterade. Uttryck som *jag ville*, *jag önskade*, *jag drömde* är vanliga. Individrelateringen i kombination med begrepp som behov av utmaningar, behov av att kunna påverka, en vilja att förändra och att göra karriär, förstärker bilden av en längtan att få utveckla sig själv. Drivkrafterna i denna strävan finner sin näring i olika ambitioner antingen såsom pedagogiskt, relationellt eller ideellt formulerade. Också de egna personliga egenskaperna, utbildning och fortbildning kan fungera som incitament.

En annan viktig motivgrund är känslan av att vara efterfrågad. Var femte rektor anger teman och skäl som stöder konstaterandet. Uppmuntran från kollegerna förefaller vara en viktig faktor för att åta sig ett ledaruppdrag. Legitimitet från kollegerna förefaller sänka tröskeln för att våga fatta beslutet. Också uppmuntran eller stöd från annat håll, såsom politiker, utbildningschefer eller avgående rektorer får en liknande effekt. Kännetecknade för en del av de rektorer som återfinns i kategorin är en stark ansvarskänsla. Ansvars- eller plikt-känsla behöver nödvändigtvis inte primärt implicera ett behov av uppskattning. I de fall där jag gjort denna slutledning motiveras tolkningen av det sammanhang eller den kontext där ansvarskänslan synliggjorts eller kommit till uttryck.

Lönen som motivationsfaktor förefaller inte utöva någon större lockelse på potentiella rektorskandidater. Med Maslows begreppsapparat kan ändå lönen ses som en motivationsdeterminant och uttryck för strävan efter trygghet.

Omständigheter som kan relateras till *slumpmässighet* har i många fall varit den avgörande faktorn för att individer blivit skolledare. Detta fenomen förstås bäst i ljuset av skolnätets organisering och uppbyggnad. En stor del av de medverkande rektorerna är ledare för småskolor där valet av rektorer inte försiggåtts av urvalsprocedurer eller intresseanmälningar utan många rektorer har "hamnat" i ledarskapet, känt sig tvungna att åta sig ett ledarskap eller fått ledarskapet på köpet. I några fall har också funktionen som rektorns högra hand och den möjliga erfarenhetsförsprång som detta gett fällt avgörandet.

Att i en tabellform (Tabell V) framställa rektorernas huvudsakliga orientering eller hemvist när det gäller de ursprungliga bevekelsegrunderna för att bli rektorer kan i detta sammanhang uppfattas som en grov förenkling. Jag är medveten om detta. Alla beskrivningskategorier som ovan formulerats har ju blivit åtkomliga för mig genom min egen tolkning av rektorernas utsagor. Men framställningen motiveras av att jag återkommande kommer att relatera till fördelningen och för den skull behöver den synliggöras.

Tabell V

Rektorernas motiv för att bli skolledare

Orientering	Självförverkligande	Uppmuntran	Trygghet	Slumpen
Antal rektorer	47 (59 %)	16 (20 %)	4 (5 %)	12 (15 %)

Var står då rektorerna idag? Sammanlagt tre fjärdedelar av rektorerna uppger en motivationsgrad som bör betecknas som hög. Elva procent av rektorerna klassificerar sin motivationsgrad som mycket hög. Flest högmotiverade återfinns bland gymnasierektorerna. Var fjärde av de medverkande gymnasierektorerna klassificerar sig som högmotiverad. Av högstadierektorerna skattar var femte rektor sig som högmotiverad. Bland rektorerna i klasserna 1–6 är endast var sextonde rektor högmotiverad. Däremot återfinns förhållandevis många 1–6-rektorer bland de lågmotiverade. Var femte rektor i årskurserna 1–6 skattar sin motivationsgrad som låg.

Som en konklusion ges att självförverkligande uppmuntran och uppskattning är viktiga incitament för att bli rektorer. I de mindre skolorna som i Finland utgör 40 procent av skolorna (Kumpulainen, 2005) spelar slumpen en rätt stor roll för vem utses att leda skolorna. En klar majoritet av dagens rektorer är motiverade för sina uppgifter, men cirka tjugo procent bland 1–6-rektorerna uppger en låg motivation för sitt arbete.

Vad anser rektorerna själva påverka deras motivation för arbetet? Varför är vissa idag högmotiverade medan andra är lågmotiverade? I det följande avsnittet beskrivs de resultat som kan bidra till ett klarläggande av frågorna.

5.2 Omständigheter som påverkar motivationen

Föreliggande avsnitt avser att åstadkomma ett potentiellt utrymme för svaret på avhandlingens första forskningsfråga. Min utgångspunkt för att besvara forskningsfrågan är att identifiera omständigheter som rektorerna själva anger öka eller minska deras motivation att leda och utveckla verksamheten.

Avsikten är således att försöka blottlägga de enskilda situationer, händelser eller upplevelser som rektorerna lyfter fram som avgörande. Avsnittet är tvådelat. I det första avsnittet 5.2.1 redovisas de resultat som beskriver omständigheter, fenomen och händelser som *ökar* rektorernas arbetsmotivation. I avsnitt 5.2.2 redovisas omständigheter som har eller har en motsatt effekt och således *minskar* rektorernas arbetsmotivation.

5.2.1 Ökar lusten att leda

Rektorernas föreställningar av vad som ökar deras lust att leda och utveckla verksamheten är relaterade till frågorna 2, 3, 4 och fråga 7 i enkäten.

Frågorna formulerades enligt följande:

- *Ge exempel på sådant som under din rektorskarriär ökat din motivation att leda och utveckla skolan*
- *Beskriv mer detaljerat någon/några av de exempel du nämnde i föregående fråga.*
- *Vad anser du skulle kunna öka din motivation (ytterligare) att leda och utveckla din skola?*
- *Om du tänker på rektorer i allmänhet – Vad tror du skulle kunna öka rektorers motivation att leda?*

I den samling frågor som relateras till frågeställningen om vad som ökar motivationen bör en medveten strategi noteras. En övergripande målsättning har varit att formulera frågor som ställer specifika krav på den enskilda rektorn. Föresatsen är således att rektorn inte skall komma förbi huvudfrågeställningen utan reflekterande analys. Frågornas antal, formuleringar och ordningsföljd skall tvinga respondenten till eftertanke och reflektion. Detta sker genom att rektorn i den första frågan lyfter fram ett fenomen eller händelse. Genom den andra frågan förväntas rektorn fördjupa innebörden i händelsen. I den tredje frågan finns utrymme för att utifrån ett personligt perspektiv reflektera kring omständigheter som ytterligare kan tänkas öka motivationen. I den sista frågan tillåts rektorn på ett generellt plan spekulera kring rektorer i allmänhet och om omständigheter som kan tänkas påverka deras arbetsmotivation. På så sätt lyfts frågan ur ett strikt individuellt perspektiv och upp på en mer allmän nivå. Att på detta sätt flytta fokus öppnar för flera möjliga svarsalternativ. Därmed kan bilden av rektorernas arbete fördjupas och nyanseras.

I resultatredovisningen nedan behandlas och redovisas alla fyra frågorna gemensamt. Undersökningens resultat kan grupperas i sju kvalitativt olika kategorier som alla uttrycker vad som ökar motivationen. Följande kategorier kan urskiljas: 1) *arbetets mening och karaktär*, 2) *framgångar och resultat*, 3) *utbildning*, 4) *arbetsmiljö* 5) *kontakter*, 6) *extern bekräftelse* 7) *resurser*.

1 Arbetets mening och karaktär

Utsagorna i kategorin ($n=40$) förenas av varierande sätt att beskriva innehållet i rektorns arbete. Innehållet beskrivs både som belönande och belastande. Det verkar finnas ett element av utmaning och tillfredsställelse i själva arbetets karaktär. Känslan är svårfångad och låter sig inte definieras i vardagliga termer och begrepp, men uttryck och formuleringar av mera emotionell karaktär blir framträdande. De motivationsrelaterade omständigheterna får en mindre handfast betydelse. Vad som ger en ökad motivation lämnas ställvis outtalat.

Tillika finns det aspekter i rektorernas skrivningar som motsäger denna bild. Arbetets karaktär skildras med jordnära formuleringar och organisationens struktur förefaller dölja ett stort potentiellt utvecklingsutrymme. Många rektorer ger uttryck för brister och orättvisor i skolans organisationsstruktur och ser möjliga förändringar som ett presumtivt utvecklingsområde när det gäller motivationen.

Kategorin döljer till följd härav motstridigheter och flera underliggande aspekter.

(A) En inneboende drivkraft att skapa resultat

Det som ökar motivationen ses i flera uttalanden ($n=5$) som en inneboende drivkraft. Det handlar om att *verkligen känna för att vara ledare* (R26). Det som påverkar motivationen verkar komma inifrån och relateras mera till målluppfyllelse och värderingar framom konkreta fenomen och händelser.

...trots allt tror jag att motivationen till största delen kommer inifrån. jag vet inte hur det skulle kunna gå till, men jag tror att rektorernas intresse för sitt eget arbete liknar elevernas. Får de intressanta utmaningar och en känsla av att de kan uppnå ett mål stiger motivationen kraftigt (R13).

Ibland undrar man ju hur vi överhuvudtaget orkar och ids...Jag tror att vi har inre drivkraft som gör att vi VERKLIGEN tror på att vi kan göra en bättre värld (R18).

Skolan, som organisation, har utvecklats i en riktning som stämmer överens med mina värderingar. Skolan har öppnat sig mot världen utanför. Som föreståndare har jag haft möjlighet till kontakter med andra vuxna såsom lärare, ledare och elevvårds-personal. Mina arbetskamrater ser positivt på förändringar som utvecklar skolan till det bättre och är med i utvecklingsarbetet (R5).

Det finns en naturlig vilja och ett behov att utveckla skolan... (R17).

I det visionära uttrycket ”vi kan göra en bättre värld” framskymtar att det i uppdragets karaktär finns värdeskapande element. Betydelsen av detta element förstärks av att samma rektor initialt funderar kring hur ”vi överhuvudtaget orkar och ids”. Drivkraften kommer inifrån och ses som ”en naturlig vilja”.

(B) Meningsfull arbetsuppgift

Flera rektorer ($n=9$) tycker att deras jobb är viktigt och att de själva gör ett bra jobb. En positiv och konstruktiv underton i rektoreernas beskrivning ger intryck av att deras arbete uppskattas och att de lyckas i sin gärning. Känslan av att lyckas förstärker deras motivation. Karaktären på uppdraget och arbetet blir i sig motiverande.

Föräldrasamtal då man kunnat ge hjälp och stöd till föräldrar som har barn med speciella behov. De gånger man kunnat inspirera kollegiet till ett för barnen viktigt projekt. Som rektor sitter jag med då de individuella läroplanerna görs upp för barn som är överförda till specialundervisningen. Under dessa möten uppstår ofta diskussioner som är berikande, då tar de för det mesta med tacksamhet emot olika lösningar i skolsituationen som gagnar barnet bäst (R78).

Rektorn, som formas av den egna positiva attityden till arbetets innehåll, till uppmuntran och positiv feedback samt egen framgångsupplevelse blir själv en betydande bärare av en konstruktiv skolkultur.

Det är en utmaning att tänka ut dessa lösningar och glädjande att se tacksamma föräldrar...en vår lyckades jag inspirera till en mycket lyckad temadag... Alla lärare var entusiastiska och gillade satsningen. Dagen blev hel lyckad!...Under ett av julloven funderade jag oerhört mycket på mobbning och det att barnen så lätt säger saker till varandra som inte är bra och knuffas och sparkar för minsta lilla småsak. ...De övriga lärarna var genast med och vi fick igång en målmedveten satsning... (R78)!

Detta år (2005) har vi nu all personal i tjänst och samtliga är behöriga. Skolans profilering kring ”xxxx” går från klarhet till klarhet och det pedagogiska utvecklingsarbetet fördelas jämt [sic!] mellan samtliga lärare. Vi jobbar och trivs jättebra tillsammans. De visioner jag och kollegiet har lagt upp passar som handen i handsken med den nya läroplanen och skolutvecklingen fortgår (R36).

Att få leda kollegor mot ”ett” (många) gemensamt mål, tidens krav, möjlighet att vidareutvecklas som person (R56).

Ledningsuppdragets centrala element, att ”tänka ut lösningar”, ”inspirera kolleger” ”ha visioner”, trivas tillsammans” framstår i dessa rektorerers uttalanden som meningsfulla determinanter för motivationen.

(C) Möjligheten att påverka

Skolmiljön erbjuder möjligheter att påverka och medverka till utveckling och förändring. Denna omständighet upplevs motiverande ($n=11$). För rektor finns det spelutrymme och engagemangets omfattning kan formas utifrån lust och intresse. *Frihet att ordna och experimentera* (R13) utgör i sig en motiverande

faktor och *känslan av att se resultat av möda, planering och genomförande* (R28) blir en drivkraft för rektoreorna.

Har kunnat satsa tid på de saker som jag uppfattar som viktiga. Har lyckats med att nå uppställda mål och sett att de fungerar. Lyckade små problemlösningar i vardagen (R43).

Det handlar nog ganska mycket om din egen förmåga att ta initiativ till uppdrag som känns motiverande. Samtidigt som projekten inte får bli din herre, utan du skall vara herre över projekten (R53).

...våra arbetsuppgifter har ökat, men också våra påverkningsmöjligheter att forma vår egen skolas image (R74).

Större frihet att göra verkliga beslut angående den egna skolans profilering (R17).

Dessutom känns det utmanande att utveckla saker och att kunna få igenom sina ståndpunkter trots att kommunen är både stor och mycket byråkratisk (R18).

Har upptäckt att möjligheterna att påverka faktiskt är stora, jag har möjligheter att styra utvecklingen åt det håll jag tycker är väsentligt. Jag kan påverka lärarnas motivation genom att ge dem möjligheter till utbildning, projekt, stöd etc. (R35)

Det autonoma arbetet, det att man får greja till saker allt från planerings- och tanke-stadiet till själva förverkligandet och utvärderingen av det (R49).

(D) Ett ändamålsenligt organiserat arbete

En tydlighet i organisationen framstår i beskrivningarna som betydelsefullt och förefaller motivera rektorn ($n=20$) i hans eller hennes arbete. En ändamålsenlig arbetsfördelning mellan rektor och vicerektor ger rektorn mer möjligheter att ägna sig åt ledarskap medan vicerektorn sköter vardagsarrangemangen.

Vi har en ledningsgrupp där vi definierat arbetsfördelningen mellan rektor, prorektor och rektor biträdande lärare. Vi har lyckats se till våra personligheter och vad vi är bra på. Vicerektor koncentrerar sig mycket på praktiska vardagsarrangemang vilket hon har lång erfarenhet och ett mycket gott öga för. Rektor biträdande lärare sköter om korttidsvikariatet och jag själv får mera tid för helheten och ledarskapet vilket har känts bra (R43).

En rektor beskriver innehållsrikt hur klara och tydliga rutiner med avsikt på arbetets innehåll skapar en nödvändig struktur. Klara rutiner har möjliggjort en större insyn i ärendenas handläggning, förbättrat mötesrutiner och effektiviserat läsårsplaneringen. Motiverande har varit att arbetet har kunnat slutföras före sommaren.

Helhetssynen (-greppet) som ger förtroende bland beslutsfattarna. 1. Att se hur insatser inom administrationen förenklar systemen. T.ex. datatekniska åtgärder som förbättrar arbetssituationen för lärarna i t.ex. information, läsovningsplanering och vitsordsgivning. 2. Ekonomisk planering som ger möjlighet till uppföljning av kvalitet och kostnader per elev. Processen med läsårsplaneringen har jag gjort öppen och klar. Tydliggjort för lärarna när möten hålls för diskussion, när träffar hålls för social samvaro och när beslut fattas. För lärare i gemen är det svårt att se skillnad på detta.

Inom detta ligger åtgärder som förbättrar förhandsinformationen inför beslutsmöten. (R71).

Många rektorer ($n=16$) målar trots allt upp en oklar och enligt egen utsago flummig bild av de organisatoriska arrangemang som omger rektor. Lite öoverlagt regredierar retoriken lätt till simplifierade resonemang som *om det inte vore för... så skulle jag (vara väldigt motiverad)*. Behov av att få till stånd fungerande strukturer för arbetets organisation framstår i alla händelser som en central fråga. En del rektorer förefaller ha ambitioner som pockar på handling men som är svåra att förverkliga till följd av en ineffektiv organisation. Frågans dignitet avslöjas i rektorernas engagerade uttalanden, framförallt när det gäller bristerna.

I flera uttalanden påtalas brister i skolans nuvarande organisation, vilket föranleder farhågor om att fungerande strukturer är undantag. *Rektorerna skulle få ägna sig mera åt pedagogisk utveckling. Det är ju det som vi är utbildade till* (R51). Bristerna uttalas i en kollektiv anda och ses som förutsättningar för höjande av rektorernas motivation. En rättvis arbetsfördelning ses som något att sträva efter.

Större bit av administration och "list-i-fyllning" överförs till någon annan t.ex. till utbildningsverket. Ge arbetsro till skolorna och tvinga oss inte att göra om läroplanen vart femte år (R3).

"Papperskriget" tenderar att öka allt mer. Det delegeras friskt mer administrativa uppgifter åt rektorerna i vår kommun. Samtidigt som ingen minskning sker beträffande usken. För det vanliga kansliarbetet kunde gott en gemensam kanslist delas mellan våra fyra skolor (åk 0-6) vilket skulle ge oss rektorer mer tid för den pedagogiska utvecklingen (R36).

Mindre arbetsböda! Man kan få fram en massa statistik med hjälp av datorer, men behöver man faktiskt fråga efter allt? Jag producerar statistik, siffror, fyller i blanketter för båda små och stora saker, men har knappast tid att småprata med lärare och studerande! De behöver få veta att rektorn också är en mänska (R73)!

Några rektorer antyder att arbetet borde omfördelas för att minska deras arbetsböda. En rektor tycker att arbetsfördelningen mellan rektor och biträdande rektor borde ses över. En annan föreslår mindre arbetsteam för ledning av skolan.

Att ha en fungerande arbetsfördelning mellan rektor och biträdande rektor samt en ledningsgrupp som fungerar (R4).

Att se över tjänstestrukturen i skolan. Något måste göras åt den ökade arbetsbödan som rektorer har. Att få ett litet arbetsteam som utgående från sin anställning leder skolan vore en klar stärkning (R10).

Flera rektorer ser sig som diversearbetare med uppgift att i stort sett ansvara för alla tänkbara sysslor.

Vad jag önskar mig är avlastning av en del rutinuppgifter. Mera utrymme för att under normal tjänstetid få ägna mig åt att utveckla skolan både pedagogiskt och socialt. Som det nu är sträcker sig min arbetsdag oftast till 17-18 och ändå hinner jag inte med den pedagogiska utvecklingen på ett sådant sätt som jag skulle önska (R24).

En klarare yrkesroll och arbetsfördelning. Speciellt i små skolor utan prorektor och kanslist är rektor diversearbetare. Rektor sköter allt från service av datorer och kopieringsmaskin, avhämtning av posten, allt kontorsarbete till utredning av schismer bland elever och personal vid sidan av administration och planering av skolarbetet (R38).

Såväl tjänsterektorer som rektorer i mindre skolor ger uttryck för likartade uppfattningar om hur arbetsbördan kunde underlättas. Det gemensamma, underliggande budskapet är att en revidering av arbetsinnehållet är nödvändigt. Krav på *lägre undervisningsskyldighet* (R47, R48) och *USKen* (förkortning av undervisningsskyldighet) *bort* (R46), önskan om *välfungerande kanslisystem* (R47) är representativa uttalanden för synsättet.

Ett bättre avtal för tjänsterektorer speciellt om arbetets omfattning. Nu överbelastas vi p.g.a. avtalets allmänna formuleringar. Har som ex. c. 550 övertimmar per år och allt är oavlönat. Borde åtminstone få någon tidskompensation (R42).

Undervisningsskyldigheten för lågstadierektorer är en kvarleva från den gamla folkskolan och borde slopas. Då hade skolföreståndaren få administrativa, ekonomiska och personalpolitiska uppgifter. Jag tror att om vi fick en förbättring till allt ovan nämnda skulle flera av oss orka bättre (R40).

Mera arbetsplatsbunden arbetstid för lärarna ses av två rektorer som en nödvändighet. Innebörden i utsagorna innehåller en föreställning om att rektorernas eget arbete kunde underlättas och skolutvecklingen gynnas ifall lärarna hade mer arbetsplatsbunden tid.

Den allra största stötestenen för mig i skolutvecklingen ligger nog i lärarnas inställning till sin arbetstid. Systemet med ämneslärare, där arbetsinsatsen mäts i endast genomförda undervisningstimmar, är betungande. Stora brister finns i helhetsuppföljningen av de enskilda eleverna (elevvärden) och i utförande av andra för skolan välbehövliga uppgifter. En helhetsarbetstid för lärare är av nöden. Får vi inte ett avtal som täcker detta är min väldigt pessimistiska syn att skolan måste öppnas för andra experter som sköter delar av/hela elevvärden och där lärare endast undervisar. Tycker mig inte se någon ljusning på denna front (R71).

(E) Realistiska förväntningar på rektor

Ett antal uttalade och outtalade förväntningar på rektorskapet ($n=9$) kan iakttas. Osäkerheten verkar grumla rektorernas arbetsbild och skapa förvirring inom kåren. Vilsenheten framkommer genom uttryckta förväntningar om *stöd i ledarskapet, mentorer för nya rektorer... kunskap om vad ledarskap och chefskap innebär* (R43), *bättre arbetsvillkor* (R44), *en klarare linjedragning för skolsektorn, hur vill vi ha våra skolor i min stad. Jag vet hur jag vill ha min skola* (R75) Att förväntningarna skulle tydliggöras framstår i flera utsagor som nödvändigt. Det rådande tankemönstret är att en klarare arbetsbeskrivning skulle förtydliga uppdraget vilket i sin tur skulle inverka motiverande på rektorerna.

...klarare arbetsbild och att man går inför en modell med en skild pedagogisk ledare som har tid för visioner och pedagogiska projekt (R50).

Det finns en tendens i rektorsarbetet som innebär att man alltmera för över mera arbetsuppgifter på rektorn. Jag kallar dessa nya arbetsuppgifter för ”onödig byråkrati”. En rektors viktigaste uppgift är att utveckla skolan och det finns det lite tid för! Rektorsuppgifterna borde ses över! Man borde se om arbetsuppgifterna och föra över tyngdpunkten i arbetet mot skolutveckling och pedagogik (R64)!

(F) Tydliga befogenheter

Två rektorer ($n=2$) ger uttryck för tankar som indikerar ett synsätt där rektorns verkliga möjligheter att påverka uppfattas som begränsade. En rektor vill ha mera befogenheter att *ryta till* och upplever att vi har *vaggats in i en märklig situation där vi utgår från självklarheter* (R62).

Verklig makt, möjlighet att åtminstone i teorin sanktionera, t.ex. avskeda en helt olämplig person (R38).

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

Utifrån frågeställningarna vad syftar det sagda till och vad står det sagda och osagda för inordnas de sju aspekterna i kategorin **arbetets mening och karaktär** i tre övergripande tolkningsdimensioner (Figur 17). Den första innefattas i formuleringen *resultatförväntningar*. Min tolkning är att i rektorernas språkbruk som ”att verkligen känna för”, ”uppnå mål”, ”inre drivkraft”, ”naturlig vilja”, döljs ett underliggande budskap om målinriktning och resultatförväntningar. I tolkningsdimensionen behöver även inbegripas de övriga aspekterna som rör rektorernas önskan att lyckas och insikten om att det går att påverka. Mellan de olika aspekterna råder en väsentlig skillnad i tolkningsdimensionen, men sammanfattat framstår aspekternas tolkningsbarhet tydligare. Upplevelsen av en inre kraft och insikten om att omständigheterna kan påverkas vittnar om en förväntan att åstadkomma ett mervärde för upplevelsen av mening i arbetet.

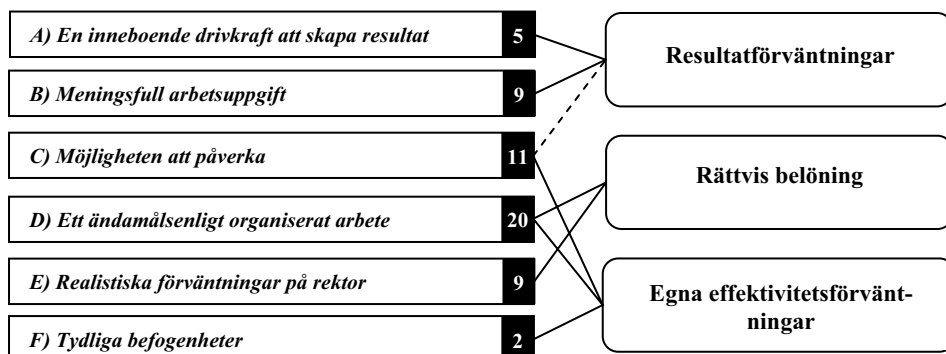
Den andra tolkningsdimensionen benämner jag *rättvis belöning*. Många rektorer uttrycker åsikter som förmedlar en bild av rektorns arbete som oklar och diffus. I rektorernas utsagor finns underförstått signaler om att rektorns arbete idag saknar tillräcklig struktur för på ett konstruktivt sätt möta alla de stora förväntningar som riktas mot ämbetet. Med vettiga organisatoriska arrangemang skulle rektorn lättare kunna svara mot de krav och förväntningar som de upplever att det finns. Förväntningarna antyds ha pedagogiska förtecken. Rektorerna upplever dock att de fastnar i en administrativ verklighet med ”onödig byråkrati” med rutinmässigt ”listifyllande”.

Den tredje tolkningsdimensionen benämns *effektivitetsförväntningar*. Flera rektorer uttrycker närmast med förvåning hur stora möjligheter de har att påverka utvecklingen på sin skola. Rektorerna verkar övertygade om att de med framgång kan utföra det arbete som leder till resultat. Därför blir tolkningen att de grundläggande kraven på ökade befogenheter, trots variationer i uttryckssätt och former, förblir likartade. Även rektorernas utsagor om arbetets organisation

och beskrivningar av hur arbetet kunde organiseras rymmer dimensioner som kan knytas till rektorers effektivitetsförväntningar.

Min tolkning av effektivitetsförväntningar är således att rektorernas exemplifieringar på hur arbetet kunde organiseras utgör en slags manual för hur resultat kan uppnås. Incitamentet i beskrivningar utgår från de egna effektivitetsförväntningarna.

Arbetets mening och karaktär



Figur 17. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin arbetets mening och karaktär.

2 Framgångar och resultat

I beskrivningskategorin ($n=40$) ger respondenterna uttryck för varierande upplevelser av framgång och goda resultat som på olika sätt haft en positiv effekt på motivationen.

Varje gång jag märker att jag lyckats känns det bra. Jag har lärt känna mig själv bättre och det har lett till att tron på mig själv har kunna vändas till tilltro till mina kollegor. Nu gäller det att hålla ångan uppe! Jag upplever en stor motivation att fortsätta att leda och utveckla skolan i.o.m. att jag lyckas entusiasmera mina lärare (R76).

Det förenande temat i kategorin är således utsagor om upplevda framgångar och lyckade prestationer. Med utgångspunkt i motivationens determinanter kan kategorin ytterligare grupperas i flera underkategorier eller aspekter.

(A) Goda resultat i synliga projekt

Byggnadsprojekt som genomförs lyckosamt framstår i flera rektorers ($n=18$) beskrivningar som verkningfulla incitament för deras motivation. I kategorin förefaller skolbyggen ha en särskild dignitet. Rektorerna känner sig som bärare

av sådana projekt och ett framgångsrikt genomförande ger stor tillfredsställelse. Resultatet är konkret och påvisbart, och i processen frigörs ett reellt ledarskapsutrymme som åtminstone under en viss tid ger rektorn stor synlighet. Dylika projekt innebär ofta nya sammanhang, nya kontaktytor, möten och förväntningar. Allt merarbete kompenseras av en höjd motivation.

När jag som relativt "ung" tog på mig föreståndarskapet var skolbyggnaden i behov av renovering. Jag satt förstås med i planeringsgrupper o.s.v. och var med under hela arbetet. Visst var det roligt att vara med på invigningsfesten sedan. Att man får positiv feedback av är ju uppbyggande (R6).

När vi (rektor, lärarkår samt föräldrar) efter idogt arbete med politiker och tjänstemän fick till stånd en stor sanering av skolan Efter att ha genomfört en sanering med allt vad det innebär av byggnadsmöten, planeringar och sett ett lyckat resultat. Skolan, byggd 19xx var i mycket dåligt skick och man misstänkte att det fanns mögel under husgrunden. Ett enormt arbete vidtog för att försöka få till stånd en storsanering av hela huset. De första politiker som kontaktades var nämndemedlemmar; namnlistor, personliga brev, telefonsamtal samt e-post. Därefter vidtog stadsstyrelse samt stadsfullmäktige. Insändare i radio, debattskrifter och insändare till tidningar, aktualitetsprogram i tv. Ibland en svår balansgång att veta hur mycket man skulle "ropa och gå i täten" (som tjänsteman i staden) och hur mycket man skulle figurera i bakgrunden (R47).

När jag blev rektor kastades jag in i lejonburen direkt eftersom jag blev ansvarig för den stora saneringen av skolfastigheten. Det var otaliga arbetsplatsmöten med fackfolk i byggnadsbranschen jag var en verklig novis! Men det var intressant och utmanande och jag var mån om att ta med kollegerna i planeringen av de olika utrymmena. Slutresultatet var gott vi hade skapat en trygg och trivsamt arbetsmiljö. Det sporrade givetvis till att leda vidare (R76).

Även *mindre tillbyggnader* (R23) och *renoveringar* (R70), *planer på en sanering och nybygge* (R41), *en ny fin datasal* (R72) eller enbart ett *staket mot en livligt trafikerad trafikled* (R18) är exempel på handfasta projekt där rektorer beskriver en känsla av upplevd framgång.

Förverkligandet av projekten föregås ofta av en långvarig och ibland svår kamp. Emellertid är det först i denna process som kvaliteten i ledarskapet synliggörs. Den gemensamma kampen beskrivs i positiva ordalag, som någonting som skapar gemenskap och som förenar. Att rektorn står upp för skolan, förstärker ledarrollen samtidigt som de gemensamma aktiviteterna och insatserna förefaller ha en motiverande effekt på rektorn.

Jag har jobbat tillsammans med skolans Hem och skola förening för att kunna hålla skolan kvar och det har varit mycket motiverat (R79).

Olika projekt och saneringar: På 70-talet kampen om sanering av en skola i xxxx stad. På slutet av 80-talet var det lika. Vi kämpade om att sanera en annan skola i xxx x stad. Även i xxxx stad har jag arbetat i en äldre skolbyggnad som varit i behov av sanering (R16).

(B) Framgångsrika pedagogiska projekt

Flera rektorer ($n=23$) förtecknar en lång lista av olika teman och projekt som genomförts framgångsrikt och som därmed ökat rektorns motivation. Projekten

som spänner över hela den pedagogiska färgpaletten uppvisar stor kreativitet och uppfinningsrikedom. Projekten blir samtidigt en meritlista eller en slags ledarportfolio över vad rektorn åstadkommit. Själva listan är ett bevis för att det går att åstadkomma saker och blir i sig ett incitament för en ökad motivation.

...skapandet av god inlärningsmiljö, skolutveckling, IT genomförande, ekonomisk ordning, projektverksamhet, nya timmodeller, medverkan i nationella läroplaner, periodisering av grundutbildningens högstadium, samarbetet med andra gymnasier etc (R42).

Få igång verksamhet, som jag värderar och anser vara viktigt. I tiderna vänelevsverksamhet (tutorverksamhet), antimobbingsverksamhet, lärarlag, miljöpatrullen, lyckade fortbildningsdagar för lärarna, utv.samtal både för rektor-lärare och lärare-elevförälder, de ämnesvisa verksamhetsplanerna och utvärderingarna av dem, vissa traditioner speciellt kring jul och påsk (R63).

...satsa mera på elevvård (kuratorsverksamheten intensifierad, kontakter till sociala sidan och personlig kontakt med föräldrarna)...satsning på att få eleverna och deras föräldrar mera positiva till skolan (utvecklingssamtal före skolstarten med kommande sjuor, regelbundet kontakthäfte för både positiv och negativ feedback mellan skola och hem, försökt få föräldrarna mera med i skolverksamheten i trevliga sammanhang såsom lägerskolinsamlingar, vågaprojekt, vänelevsverksamhet, Lions Quest lektioner ...utvecklingsamtal med alla lärare och hela personalen, personalmöten (R38).

Rektorerna kan utifrån sin position egna intressen och styrkor välja inriktning. Idéerna kan därmed resultera i ämnesinriktade projekt.

Undervisningen i finska har enligt min mening stampat på stället i flera decennier. Jag har experimenterat med nya metoder och material. Det skulle ha varit svårt utan min ställning som rektor (R13).

Vi hade extra satsningar i matte som gav bra resultat i test och både lärare och föräldrar stöttade mycket (R14).

(C) Goda skolresultat

Påvisbara skolresultat som exempelvis *när eleverna legat högt i nationella test* (R14, R15) upplevs som motiverande för flera rektorer ($n=19$). Som en framgång upplevs det också om skolan är *först ut* i sin stad *med att vara med i ett internationellt Comenius-projekt* (R59).

Överhuvudtaget förefaller resultat som kan verbaliseras, påvisas och beskrivas att ha en motiverande effekt. Även om det lite diffust beskrivs som *visioner som uppställts och nåtts* (R36) är effekterna av innebörden densamma.

När man avslutar olika projekt som man planerat och satt tid på och märker att det har lyckats (R6).

Skolan har varit med i både nationella och internationella projekt. Att träffa nya människor och få idéer. Det är också lättare att se resultat av projekt än "vanligt" skolarbete (R32).

Påvisbara skolresultat handlar det också om när rektorn har ordnat med *tilläggsresurser ifråga om flera vuxna i skolan* (R10), *organiserat projekt som*

gett bra resultat med färre elev- (ordnings)problem (R41) eller när konflikter lösts och finansiering ordnats.

Utmaningen att hantera och lösa konflikter har alltid sporrat till nya tag. Lyckan att se när det går bra för projekt och elever och lärare har alltid gett ny motivation att orka vidare....(R62).

När vi lyckades gå med i ett projekt, fått pengar och finansiering och vi skulle göra upp projektramar, idéer och funderingar och alla bara sprudlade av iver för att få satsa på vår skola (R75).

Även de nationellt initierade utvecklingsprojekt som *årskurslöst gymnasium* (R11), *utbildning på ungdomsstadiet* (R22), *arbetslag och åldersblandning* (R28), *en skola för alla och sammanhållen grundutbildning* (R49) beskrivs i positiva termer.

År xxxx fick xxxx skolan chansen att bli årskurslöst gymnasium, kanske tack vare min aktivitet för att undersöka hur en utökad valfrihet i fråga om kurserna skulle utfalla. Efter en hård och intensiv kampanj fick vår skola som ett av de första daggymnasierna införa valfriheten år xxxx. I samband med årskurslösheten kunde skolan införa nyheter i läroplanen och utveckla kursbeskrivningar och elektroniska hjälpmedel för valen av kurser och uppgörande av scheman.

Även läroplansreformer beskrivs i positiva termer.

Vi gjorde om hela läroplanen mycket grundligt (sex perioder, kursformad undervisning o.s.v.) och det inspirerade hela skolsamfundet och kändes bra trots att det var jobbigt (R20).

Arbetet med läroplanerna kändes först övermäktigt, men nu när läroplanerna för den grundläggande utbildningen och för gymnasiet är färdiga känns det bra. Arbetet engagerade lärarna i min skola. Det var ett nöje att se med vilken entusiasm vi ibland tog itu med arbetet (R76).

Efter 90-talet i xxxx-stad har jag främst varit intresserad av läroplansarbete och pedagogik (R16).

(D) Elevorientering

Sju rektorer ($n=7$) ger uttryck för en särskild omsorg om elever i behov av specialundervisning, elevvård eller andra stödjande åtgärder. Att lyckas hjälpa elever med särskilda behov kan inverka motiverande på arbetet.

Omsorgen om eleverna har alltid varit en starkt motiverande faktor (R13).

Från att ha varit en utpräglad "ämnesexpert" har jag som rektor mer och mer utvecklats i riktning mot en "allroundare". Speciellt är det mitt engagemang med elevvården som gjort att jag både trivs och vantrivs med mitt arbete (R24).

Då man hittat organisatoriska lösningar, då främst för elever med speciella behov, som visat sig vara lyckade för alla parter (R29).

(E) Utmanande uppdrag

Att kunna rätta till en uppenbar olägenhet förefaller lockande för några rektorer ($n=5$). Måhända består motivationsaspekten i att problemet finns formulerat eller uttalat och det är lättare att se de åtgärder som behöver vidtas.

En annan motiverande aspekt är då något utmanande finns att åtgärda. Är det sedan frågan om skolans kultur/politik eller föräldrar som är "besvärliga" (R61).

När jag upplever missnöje bland "folk" beträffande skolan vill jag rätta till missuppfattningar, rätta till fel och brister samt försvara men också utveckla skolan.

Missnöjda och gnälliga lärare är alltid intressanta, då får jag en "kick" att förklara, lugna ner, rätta till o.s.v. (R4).

Jag bär på minnen av bristande elevvård från min egen tid som lågstadielev. Dock var det inte jag själv som led av det, men jag noterade det som ung elev. Detta har fått mig att vilja göra saker något bättre, om möjligt. Under min egen skoltid fanns inga speciallärare. Stödundervisning kanske fanns, men det liknade nog mest kvarstannning. En jämnårig med Downs Syndrom gick nog i skolan, men det var väldigt svårt för lärarna att hitta tid att sitta med den eleven (R8).

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

I all fostran och undervisning är steget mellan insats och synligt resultat svår-fångat. Tidsperspektivet är relativt och i regel pågår "produktionsprocessen" i flera år. Detsamma kan sägas om verksamhet som gäller ledarskap och ledande. Produkten av ledarskap är inte heller alla gånger konkret eller evident, utan beroende av hur och av vem ledarskapsbegreppet definieras. I detta problemkomplex är det fruktbart att söka den huvudsakliga orsaken till att konkreta resultat som kan påvisas eller ges synlighet uppfattas som motiverande för rektorer. I min analys av resultaten från kategorin **framgång och resultat** identifierades fem aspekter som ger utrymme för två tolkningsdimensioner. De tre första aspekterna, byggnadsprojekt, pedagogiska projekt och officiella resultat sätter jag främst i förbindelse med en tolkningsdimension formulerad som *självupplevd effektivitet* (Figur 18). Samma aspekter sätts också i ett meningsskapande förhållande med den andra tolkningsdimensionen, nämligen *effektivitetsförväntningar*.

Ett skolbyggnadsprojekt blir i ljuset av ovanförda diskussion sinnebilden för framgång och resultat. Skolbygget blir ett konkret monument och bevis för närvaro av ett ledarskap. Även om de pedagogiska innovationerna haft en undanskynd roll är det ofrånkomligt att "skolan byggdes under Anderssons tid". Också den aktivitet och det intresse som ett skolbygge tilldrar sig, från politikerhåll, från föräldrahåll och inte minst från mediehåll, tillhandahåller starka element av motivation och tillfredsställelse. För rektorn betyder ett byggprojekt positiv uppskattning från flera och nya håll förutom från de vardagliga skolanvändarna.

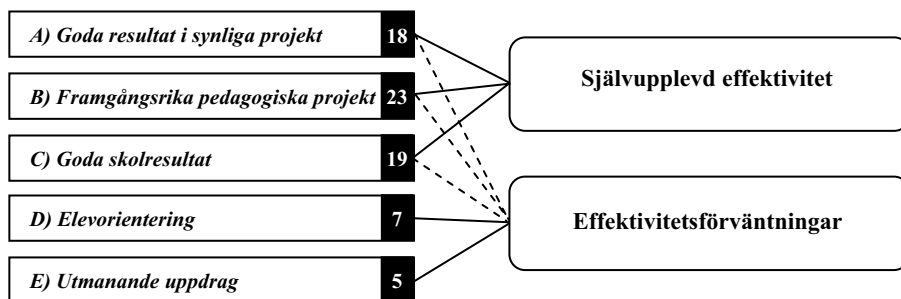
Motivationseffekten är snarlik när det gäller pedagogiska projekt. Projekten kan verbaliseras och synliggöras via utställningar eller temakvällar och ger sålunda erkännande åt lärarna, skolan och i slutändan åt rektorn. Rektorn har i kraft av

sin position möjlighet att initiera och påverka projektens innehåll och utformning, ett faktum som i sig har en motiverande effekt. Projektens motiverande effekt kan också förstås och förklaras genom sin tidsbundenhet och som uttryck för det möjliga sambandet mellan aktiv skola och aktiv rektor. Det är motiverande för en rektor att kunna ordna med tilläggsresurser, eller arrangemang som på något sätt underlättar eller förbättrar verksamheten och arbetsförutsättningarna.

Framgångar i nationella eller officiella test verkar motiverande ifall resultaten är goda och skolan står sig väl. Att vara tidigt ute med nyheter eller idéer kan också för en del rektorer bli sporrande. En framgång för skolan kan tolkas som en framgång för rektorn. Arbete med nationellt initierade projekt, exempelvis läroplansrevideringar eller andra styrinstrument, kan likaledes bli motiverande för rektorn. En nyckelfråga är att han eller hon lyckas entusiasmera lärarkåren att aktivt delta i processen.

Min bedömning är att det finns ett förenande samförstånd i rektorernas omsorg om elever och elevvård samt i deras strävan att rätta till olägenheter och förbättra kvaliteten i arbetet. Rektorernas analys innefattar en tilltro till den egna förmågan att kunna hantera och lösa den problemkomplexitet som bör förknippas med de problem som nämns.

Framgång och resultat



Figur 18. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin framgång och resultat.

3 Utbildning

Närmare trettio procent av rektorerna ($n=23$) nämner utbildning och fortbildning som omständigheter som ökat deras motivation. Förenande i kategorin är att många rektorer delar åsikten om att utbildning verkar motiverande för deras ledarskap. Synsättet belyses i uttryck som *nya idéer utifrån ökar motivationen* och *"man måste ut för att se in"* (R35). Två olika aspekter av rektorernas fortbildningsbehov kan urskiljas.

(A) Egna positiva erfarenheter av fortbildning

Många rektorer ($n=12$) ger uttryck för egna erfarenheter av utbildning eller fortbildning som positivt påverkat deras ledarskap eller motiverat dem i arbetet. Längre utbildningsprogram tillsammans med kolleger från samma stad ger positiva effekter. Fortbildningar förefaller också förstärka ledaridentiteten.

PD-utbildningen gav mersmak och övriga rektorsutbildningar där vi rektorer från samma stad kunnat gå på gemensamma föreläsningar och göra studiebesök tillsammans till olika ställen har berikat mitt arbete och gett mig mer ork (R1).

För ett antal år sedan gick xxxx stad in för att utbilda alla sina förmän i ledarskap. Fastän utbildningen inte var speciellt inriktad på skollidarskap var den i mitt tycke mycket givande. Utbildningen gav bra redskap för att hantera ledarskapets vitt skiftande arbetsområden och en starkare tro på den egna förmågan (R19).

Efter att jag gått fortbildningen "Utbildningsledarskap" kände jag att jag hade mera i ryggsäcken och jag ville börja utveckla mig själv och mina kunskaper (R47).

Utbildningsledarskap 15 sv gav mig skinn på näsan (R34).

(B) Fortbildning är nödvändigt och nyttigt

Flera rektorer ($n=15$) uttalar sig generellt för utbildning och fortbildning utan att relatera till egna erfarenheter. Åsikter uttalar i självklara ordalag och med den gemensamma innebörden att fortbildning självfallet ökar motivationen. Flera rektorer efterlyser *fortbildning med jämna mellanrum* (R79). Andra rektorer använder mer objektiva formuleringar såsom *fortbildning stöder och ger nya fräscha idéer* (R77), *fortbildning ger ökat förtroende och säkerhet inför ledarskapets mångfacetterade utmaningar* (R57), *lämplig fortbildning som inspirationskälla är viktig* (R61).

Några rektorer uttalar specifika förväntningar kring fortbildning och som genomförd kunde öka motivationen.

Fler alternativa fortbildningsprogram med viss inriktning och under längre tidsperiod. En enorm injektionsspruta att komma bort någon dag emellanåt. Där kunde nätverket växa fram (R10).

En rektor önskar *bättre skolning för rektorsämbetet* (R15), en annan rektor önskar att *det ordnas både korta och lite längre fortbildningar/utbildningar* (R34). En rektor vill ha *personlig fortbildning och vidgade kontaktnät nationellt och internationellt* (R57). En rektor vill ha mer riktad fortbildning *som syftar till att projekt uppstår* (R68).

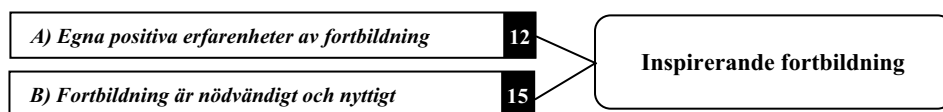
Tre rektorer nämner också vikten av regelbunden handledning för rektorer.

Att få regelbunden arbetshandledning och möjlighet till bearbetning av frågor som är aktuella (R1).

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

I min analys av resultaten identifierade jag två specifika aspekter som jag abstraherat i tolkningsdimensionen *inspirerande fortbildning* (Figur 19). Utbildning och fortbildning har en positiv effekt på rektorernas motivation. Fortbildning ses närmast som ett självklart och nödvändigt inslag i rektorns arbete. Det finns indikationer på att längre fortbildningsprogram har goda effekter. Min tolkning är att ifall rektorerna ges möjlighet att komma samman under en längre tid fördjupas interaktionen, gruppen blir trygg och dialogen mer förtroendefull. Fortbildning betecknas i rektorernas beskrivning som en möjlighet att komma ifrån vardagsbestyren, få nya idéer, nya kontakter och för att stärka självförtroendet.

Utbildning



Figur 19. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin utbildning.

4 Positiv arbetsmiljön

I beskrivningskategorin **arbetsmiljön** återfinns ett flertals rektorers ($n=22$) yttranden om motiverande omständigheter som kan förbindas med skolans arbets- och läromiljö. Kategorin beskriver således rektorernas upplevelser av de interna processernas betydelse och de meningserbjudanden som dessa kan förväntas representera.

(A) En positiv atmosfär

Det förenande temat i rektorernas ($n=13$) utsagor är beskrivningar av vikten av god stämning inom arbetsgruppen. Till en god atmosfär bidrar lärare som tar egna initiativ och visar villighet att dra eller medverka i projekt, men också lärare som vidareutvecklar sig noteras.

Om det är en positiv atmosfär i skolan bland personalen och eleverna så ökar det definitivt min motivation att leda. Sedan är det roligt att jobba i ett kollegium med aktiva lärare som tar initiativ, fortbildar sig eller drar något projekt (R66).

En god sammanhållning inkluderar även övrig personal. Sammanhållningen förstärks av god kontakt och rektorns upplevelse av personalens förtroende.

Vi har en god sammanhållning på skolan. Lärarkår och personal har god kontakt och jag känner att jag har de andras förtroende (R5).

Två rektorer pekar ut ett samspelt kollegium som den enskilt mest verkningsfulla motivationdeterminanten och en förutsättning för framgång. Den ena rektorn kopplar samman god stämning och resultat.

Som ledare är det synnerligen viktigt att upprätthålla en bra stämning, utan den kämpar vi motströms. Resultaten inom alla områden blir då också bättre (R25).

Största motiverande faktorn är utan tvekan ett nöjt samspelt kollegium. Det bidrar till att skolan fungerar väl och samtliga berörda parter är nöjda (elever, föräldrar, politiker, lärarna etc. (R61).

En rektor lyfter fram kollegiets intresse för skolutveckling som en positiv faktor.

Jag arbetar med ett kollegium som är intresserad av skolutveckling. Jag arbetar med ett kollegium som har en god anda och stämning (R50)

Det är angeläget att alla drar åt samma håll. Samarbetsinriktade personer blir nödvändiga komplement och stöd för rektorn i projekt och vardagliga sysslor. Samarbetsinriktade personer upplevs så pass oumbärliga att det även beaktas vid anställningar.

När jag lyckats skapa en fungerande helhet där alla drar/ jobbar mot samma mål. När kollegiet och jag kompletterar varandra i projekt, teman, vardagliga sysslor (R75).

På en liten skola som vår, är det av största vikt att arbetsgemenskapen bland lärare och personal är på topp. Just nu har jag ett kollegium som alla drar åt samma håll, enklare att vara chef! Med andra ord, de få gånger jag haft möjlighet att anställa en lärare, har jag betonat samarbetet utöver allt annat (R45).

(B) Att folk trivs i skolan

Flera rektorer ($n=6$) lyfter fram vikten av *trivsel*. Ibland handlar det om den egna trivseln, ibland om elevernas eller kollegernas trivsel. Trivseln noteras eller bekräftas i utvärderingar och utvecklingssamtal eller genom iakttagelser.

När eleverna mår bra och trivs och när man lyckas få alla personalen att sträva mot samma mål (R54).

Utvecklingssamtalen har påvisat att personalen trivs på skolan. Lärarna och skolgångsbiträdena jobbar effektivt. Arbetsmoralen är hög (R72).

Det viktigaste är väl att jag trivs med skolan, med eleverna och kollegerna (R22).

När elever, lärare och övrig personal trivs i skolan (R25).

Då jag ser att eleverna och personalen trivs och är motiverade att jobba. Det finns inga enskilda händelser eller situationer utan det kommer fram i utvärderingar och den allmänna atmosfären i skolan (R40).

(C) Positiva lärare

I några rektorers ($n=6$) utsagor framträder både de möjligheter och hinder som arbetsmiljön kan erbjuda. En rektor (R15) nämner *utmanande personalärenden och personalpolitik* och upplever det motiverande att försöka finna lösningar. En annan rektor (R50) föredrar ett *motiverat kollegium och lärare som bjuder på sig själva*.

Om jag kunde få alla (!) eller nästan alla lärare helhjärtat engagerade för det gemensamma bästa skulle jag våga/orka ta itu med ännu mer än jag nu (R52).

I vår skola finns en personal som är idérikt och det motiverar verkligen att till att man vill utveckla skolan. Jag tror att om man kan skapa ett arbetsklimat som uppmuntrar nya idéer utan att det blir konkurrens om "vem som är bäst" så är det bästa förutsättningen för en bra skola (R21).

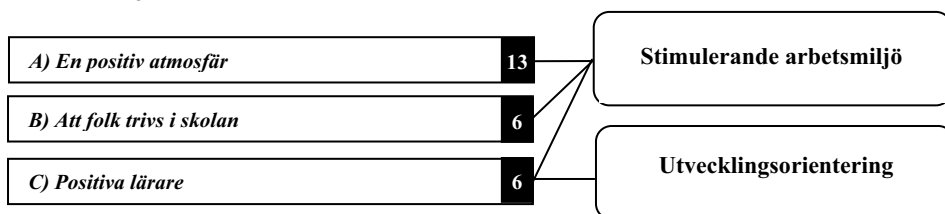
Vissa arbetskamrater som vill se framåt, (en del vill inte göra någonting för "att ,man får ju int någån betalt") (R39).

En positivare syn på eller ett accepterande av att förändringar är nödvändiga. Mindre gnäll och tagande av mera ansvar (R42).

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

I granskningen av beskrivningskategorin **arbetsmiljön** identifierade jag tre olika aspekter som alla förefaller utöva en influens på rektorns motivation (Figur 20 s. 141). Aspekterna bildar två helheter som jag sammanfattat i två tolkningsdimensioner. Den ena helheten representerar de rektorer som lyfter fram vikten av ett samspelt kollegium, där alla drar åt samma håll och där *en stimulerande arbetsmiljö* utgör en central motivationsfaktor för rektorn. Rektorns, elevernas och personalens trivsel är viktig. Den andra helheten representeras av de rektorers utsagor vars innehåll uttrycker en dold förväntan om att arbetsklimatet och arbetsmoralen kunde vara bättre. Enligt min tolkning inser rektorerna vikten av och styrkan i en välfungerande arbetsgemenskap. I ett samspelt kollegium reagerar inte lärarna enbart på förändringar utan de initierar själva aktivt förändringar och utvecklingsidéer. En dylik spontan och frivillig *utvecklingsorientering* upplevs motiverande för rektorerna. Tanken på att kunna åstadkomma förändringar motiverar rektorerna. En rektor signalerar dock en viss tveksamhet inför ett genomförande av förändringar vilket kan spåras i uttrycket *Om jag kunde få alla (!) eller nästan alla lärare ...skulle jag våga/orka ta itu med...* (R52).

Arbetsmiljö



Figur 20. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin arbetsmiljö.

5. Kontakter

Många rektorer ($n=19$) lyfter fram vikten av kontakter med andra rektorer. Det förefaller vara "lite ensamt på toppen" och behovet av att komma samman med "likasinnade" (R76) är stort. Förenande i kategorin är uttryckta önskemål om såväl utbyte och förståelse som idéer och uppslag. Förväntningarna uttrycks på ett sätt som visar att det finns både personliga men också professionella behov av utbyte. I kategorin kan urskiljas två aspekter som uttrycker sinsemellan olika nyanser gällande kontakter.

(A) Kontakt med andra rektorer och ledare

Största delen av rektorerna ($n=15$) i kategorin framhåller motiv som kan karaktäriseras som socialt orienterade. Några rektorer känner sig ensamma i sin roll och kontakten till andra rektorer blir för den skull viktig. Andra rektorer kan fungera som ett bollplank och svara för den nödvändiga feedback som förväntas.

Eftersom jag är ganska ensam i mitt arbete är det viktigt att få relevant feedback. Om jag vet att vi valt rätt väg vill jag gärna anstränga mig ytterligare för att nå målet. God kontakt med andra rektorer är nödvändig för att man skall få ventilerade liknande problem (R9).

Möjlighet till "bollplank", någon att diskutera svåra frågor med, utanför arbetslaget (R53).

Att träffa chefer från andra sektorer i kommunen beskrivs med positiva förtecken. Insikten om att problemen för alla ledare är likartade förenar.

xxxx stad ordnade JET-utbildning (Johtamisen Erikois Tutkinto) för samtliga personer på chefsposter. Utbildningen var intressant och givande, dessutom träffade jag personer från de andra sektorerna inom staden och märkte att vi alla har lite samma problem att tampas med i förhållande till våra chefer och underordnade (R45).

Flera rektorer uttrycker åsikter som vittnar om ett behov av mentalt stöd i arbetet. Mötet med andra rektorer utgör det naturliga och kanske enda forumet för att ventilerade de svåra frågor som tynger en. Andra rektorer ses som mentorer och

stöttor. Tyvärr förefaller ärenden som av bedöms som väsentliga (R51) att hamna i bakgrunden till förmån för de paragrafer som skoldirektören²⁷ upptagit på föredragningslistan.

Samarbete och närhet till andra rektorer har varit viktig. De har fungerat som mentorer för mig. Detta skulle dock kunna utvecklas en hel del. Jag tycker det är jätte viktigt att få träffa andra rektorer regelbundet. Att ventilera frågor som tynger en, få goda råd, stötta och inspirera varandra. Tyvärr är tiden väldigt knapp när man möts och på föredragningslistan står en hel massa punkter (R51).

Ett nära samarbete och möjlighet till diskussioner med rektorer inom närregionen för att kunna stötta varandra i olika hänseenden (R1).

I en rektorsutsaga framställs rektorsmötet som den naturliga arenan för menings- skapande möten mellan rektorer. Mötena har en formell karaktär men innehållet kan styras i en informell riktning. De problem som aktualiseras är bekanta för alla och det är lätt att få förståelse.

Rektorsmötena, som är formella möten men med en informell karaktär, d.v.s. du kan ta upp saker som du kommer på under mötets gång. Du kommer snabbt in i jobbet i.o.m. att du kan ventilera problem med kollegor som genast förstår vad du pratar om (R55).

Det är motiverande för rektorerna *att få diskutera glädjeämnen och svårigheter som andra och man själv haft* (R27). Också de svåra frågorna diskuterar gärna rektorerna med andra rektorer exempelvis svårigheter med personalen, arbetsplatsmobbing, utfrysningar eller likgiltighet. Men motiverande är det också att bara med *att få umgås med andra rektorer, och få besöka andra rektorer* (R54, R5). Tre rektorer (R3, R19, R67) uppger den goda kontakten till de andra rektorerna/föreståndarna i kommunen som motiverande.

(B) Rektorskontakter som inspiration i arbetet

Hos några rektorer ($n=4$) verkar de yrkesmässiga förväntningarna vara mer framträdande än hos andra när det gäller möten med andra rektorer. Prioriteringen syns i uttalanden som *att få träffa andra rektorer som berättar om sina idéer och arbeten* (R18). Att få ledningstips framstår som mer angeläget än behovet av stöd och uppmuntran.

Kontakt nät som skapas ger referensramar och impulser för hur aktuella frågor lösts på annat håll, såväl nationellt som internationellt (R57).

Jag anser att man med jämna mellanrum måste få impulser utifrån för att orka leda och framför allt för att orka utveckla. Man blir ibland hemmablind. Kurser, rektors- dagar där man får nya aha-upplevelser och får diskutera med "likasinnade" är oerhört viktiga för att öka motivationen ytterligare (R76).

Kontakt med andra rektorer. När man hör hur de har det i andra kommuner får man alltid nya idéer att jobba med (R6).

²⁷ Skoldirektör motsvarar ungefär skolchef.

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

Vid genomgången av kategorin **kontakter** identifierades tre olika aspekter (Figur 21). Utifrån tolkningen av aspekternas innebörd inordnades aspekterna i två tolkningskategorier, nämligen *önskad kollegialitet* samt *utvecklingsorientering*.

I rektorernas beskrivningar av sina kontakter med andra rektorskolleger finns en spontanitet som utgår från rektorernas initiativ. Inget påtvingat eller administrativt påbud framskyntar som primärt skulle ligga till grund för samverkan eller som skulle kräva ett samarbete. Min tolkning är att rektorernas positiva syn på kontakternas motiverande effekt är ett uttryck för en *önskad kollegialitet*²⁸. Arbetet är i sig ensamt och det finns en naturlig längtan att komma samman och odla tillhörigheten. Samarbetet och den upplevda ömsesidigheten stärker beslutsamheten. I kontakterna får rektorerna avslöja sin egen sårbarhet och söka nödvändigt stöd för motgångar och nederlag. Samarbetsformer som är fastställda av administrationen kan däremot i ogynnsamma fall motverka mötenas motiverande effekt vilket kan förnimmas i uttalanden (R51) om begränsad tid och långa föredragningslistor.

Rektorernas gemensamma kontakter förenar enskilda individers expertis. Därmed utgör sammankomsterna naturliga tankesmedjor för problemlösning som både kan underlätta arbetet och stödja en professionell utveckling. Rektorskontakterna fungerar som inspiration och skapar en trygghet som ger ett kollektivt stöd för att ibland avvärja och ibland uppmuntra idéer. Därmed blir tolkningen, grundad dels på de förändringskrav som riktas mot skolledaren, dels på rektorns egna ambitioner att kontakterna är ett uttryck för rektorns *utvecklingsorientering*. I rektorns kontakter med andra rektorer återerövas ibland den motivation som rektorn behöver för sitt fortsatta arbete.

Kontakter



Figur 21. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin kontakter.

²⁸ Begreppet *önskad kollegialitet* skall ses som en kontrast till begreppet *påtvingad kollegialitet* (Hargreaves, 1998, s. 207). Med påtvingad kollegialitet avses Hargreaves lärares icke spontana, frivilliga och utvecklingsorienterade samarbetsrelationerna.

6. Extern bekräftelse

I beskrivningskategorin ($n=42$) vilar rektorernas föreställningar om vad som ökar motivationen på deras redogörelser kring förväntningar på extern uppskattning och bekräftelse. I analysen av intervju svaren har fyra olika aspekter identifierats.

(A) Allmänt intresse från omgivningen

Sammanlagt tjugotre rektorer ($n=23$) uttalar sig i allmänna ordalag om omgivningens bekräftelse för deras arbete. Många rektorer (R24, R32, R34, R36, R46, R47, R67, R69) använder begreppen positiv feedback och uppskattning som motivationsdeterminanter. Det spelar mindre roll varifrån responsen kommer, huvudsaken är att den ges.

När man får uppskattning för sitt arbete och någon märker att man har gjort ett gott arbete (R12).

Positiv feedback. Någon gång ett litet beröm eller tack! En sådan här enkät! Skulle ha massor att göra, men det är riktigt skönt, rena terapin, att få utgjuta sig om rektorsarbetet till någon som kanske begriper vad det handlar om (R38).

Att bli efterfrågad och få känna sig behövd var motiverande för en rektor.

Under slutet av mitt alterneringsår blev jag också kontaktad av både kollegor, elever och föräldrar som hoppades att jag snart skulle komma tillbaka till skolan (R24).

Skolan borde mer än vad som anses vara fallet genomsyras av positiv och konstruktiv uppbackning. Positiv feedback uppfattas i ett rektorsuttalande vara något "helt allmänmänskligt".

Helt allmänmänskligt är positiv feedback det som gör att man får lust och krafter att jobba vidare (R35)

"Vi vuxna" kunde enligt en rektor bli bättre på att berömma.

Vi vuxna är ibland dåliga på att ge positiv feedback åt en annan vuxen. Vi behöver alla en liten klapp på huvudet då och då. Ibland när jag själv tyckt att man gjort "extra bra" har responsen uteblivit (R37).

Uppskattning ses av rektorerna i kategorin som ett uttryck för organisationens och det omgivande samhällets uppskattning men också som ett medel för att motivera till engagemang. *Förstående och stödjande föräldrar, politiker, lärare och chefer* (R69) är därför ett incitament för en ökad motivation. Uppskattningens betydelse blir ännu synligare när den uteblir.

Sällan får man erkännande, det gäller att kunna utvärdera sitt arbete, det går delvis i ledningsgruppen, också i direktionsarbetet men då du faller till marken är du bortglömd i tre veckor. Smakar det så kostar det. (Jag söker annat jobb ständigt har gjort det ca 1 år nu) (R17).

(B) Stöd från arbetsgivaren

Sammanlagt sexton rektorer ($n=16$) knyter en ökad motivation med beröm från arbetsgivare eller närmaste chef.

Att man fick erkänsla för sitt arbete av kommunens skolmyndigheter (R73).

En bra och klar skoldirektör, vilket vi tack och lov har. Att man får uppskattning för det arbete man gör (R34).

Det att arbetsgivaren litat på mitt jobb och givit mig fria händer att utveckla skolan tillsammans med lärarna (R30).

Utvecklingssamtal med förmannen nämns av två rektorer. Beröm eller bekräftelse vid samtalen har haft en positiv effekt på motivationen. En rektor uttalar en önskan om utvecklingssamtal med sin förman.

I sju rektorsuttalanden är det förväntningarna om mera stöd och uppmuntran som är framträdande. Ett litet tack ibland efterlyses. En rektor upplever att chefen agerande för mycket formas av uppifrån kommande direktiv.

Tack från bildningschef och politiker (R38).

Att få uppmuntran från cheferna över mig – De är ofta pressade av för krävande inriktning på resultatmålsättning som styrs uppifrån (R65).

Rektorskapet framställs som förhållandevis ensamt och uppbackning blir för den skull viktigt. Närmare kontakt och tätare besök lyfts fram av en annan rektor.

Jag tycker på något sätt att rektorerna är ganska ensamma. De borde få mera stöd från närmaste förmän men också från varandra. Jag skulle vilja säga att det är nog nånting som gäller mig också. Att känna det där att man har uppbackning (R4).

Mera stöd från chefen = skoldirektören. Tätare besök av chefen och kontakt överlag (R58).

(C) Uppskattning från kolleger

Positiva omdömen från kolleger benämns i relativt många rektorsutsagor ($n=14$) som en motiverande faktor. *Stöd från personalen* (R66, R58)), *hurtiga beröm och vänligt bemötande* (R58), *positiv respons* (R10), *positiv feedback* (R30, R9, R47, R60) är exempel på de formuleringar som återfinns i rektorernas beskrivning.

Uppskattning kan också komma lite indirekt via andra lärare men effekten är densamma.

Då man ibland får höra av andra kolleger att de träffat ”mina” lärare och elever som berömt vår skola. Då känns jobbet meningsfullare – kanske man ändå har något att ge (R37).

Våra lärare ... brukar säga att det är avkoppling att komma till xxxx skola för att undervisa. Stämningen är så god att både lärare och elever verkar att trivas (men jag vågar påstå att det inte enbart är rektors förtjänst!) (R73).

(D) Uppskattning från elever

Några rektorer ($n=9$) nämner elevresponsen som motivationshöjande. *Nöjda elever som mår bra och trivs i skolan ökar min arbetsmotivation* (R4) kan sägas vara en representativ åsiktsyttring i gruppen.

Flera rektorer nämner den tillfredsställelse de känner när elever efter hårt arbete når resultat.

När ungdomarna tackar för att skolan gett dem en god start på livet...jag har många ungdomar som arbetar hårt och att se dem nå framgång är fint att uppleva (R50).

Den personliga utveckling som man varje studentdimission ser att ha skett hos de flesta ungdomar (R64).

Också uppföljningen av före detta elever ger en tillfredsställelse. Särskilt om skoltiden ställvis varit besvärlig känns uppskattning extra bra.

Vid flera (egentligen ganska många) tillfällen har forna elever som varit ganska besvärliga i skolan, då de varit litet påstrukna, kommit fram och visat sin uppskattning (R24).

Uppföljningen av eleverna efter avslutat gymnasium ger konkret feedback (R71).

(E) Uppskattning från föräldrar

Positiv respons från föräldrar nämns av några rektorer ($n=8$). "Positiv feedback" betraktas som motiverande medan andra rektorer talar om "positiv respons" eller om ett upplevt "stöd" från föräldrar.

Stödet från föräldrarna är också viktigt, t.ex. skolans direktion och en aktiv föräldraförening (R66).

Även stödet från den föräldrarepresentation som återfinns i direktioner och föräldraföreningar nämns.

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

I granskningen av kategorin **extern bekräftelse** urskiljde jag fem olika aspekter. Dessa förenas av det gemensamma temat kring bekräftelse, respons och uppskattning. Små nyansskillnader kan uppfattas i språkbruket, men mest framträdande och åtskiljande i aspekterna är det ursprung som rektorerna tilldelar den externa bekräftelsen. I skolan är det naturligt att betrakta de olika intressegrupperna arbetsgivare, kolleger, elever och föräldrar var för sig.

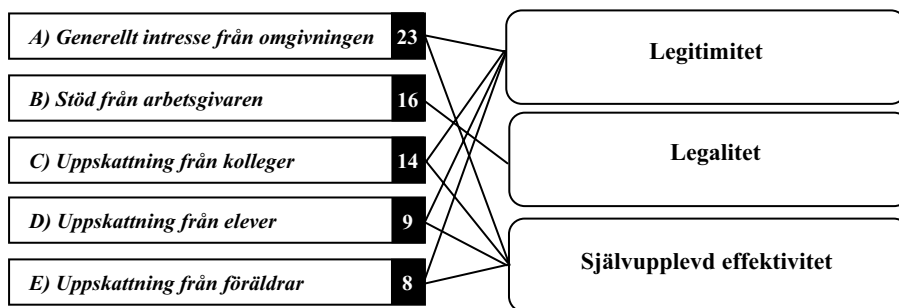
De fem aspekterna har inordnats i tre tolkningsdimensioner, nämligen *självupplevd effektivitet*, *legalitet* och *legitimitet* (Figur 22 s. 147). Rektorerna förefaller i vissa fall tveksamma om deras verklighetsuppfattning överensstämmer med omgivningens. Det finns ett tydligt behov av att få bekräftelse för det egna verksamhetsfältet, att kunna ringa in uppdraget och att få visshet i att rätt uppgifter utför och ägnas tid. Positiv bekräftelse förstärker

uppfattningen om att det spelar en roll hur arbetet sköts. *Legitimitet* hänger samman med den informella kontroll som sker i skolan. Legitimitet är inget som rektorerna vinner i kraft av positionen utan måste ständigt erövrats och förhandlas. Den formella ledaren, här rektorn, måste få acceptans och förtroende från sin personal för det han eller hon gjort eller gör. Det är därför min tolkning att den positiva responsen från framförallt kollegerna men också elever och föräldrar och omgivningen stärker rektorn i hans eller hennes ledarposition. Den positiva responsen utgör således en bekräftelse av rektorns legitima position. Enligt detta synsätt skulle därmed en förväntan om uppskattning uttrycka en längtan att kunna förstärka den egna legitimiteten.

Legalitet handlar om den juridiska, ekonomiska och ideologiska styrningen av skolan. Arbetsgivaren kan i detta sammanhang uppfattas som statens förlängda arm. Enligt min tolkning kan därför uppskattning från arbetsgivaren ses som en bekräftelse på att rektorn ägnar tid åt adekvata uppgifter. Visad uppskattning och tillit från arbetsgivaren blir därmed en bekräftelse av legaliteten i arbetet.

Att bli efterfrågad, få erkänsla från kommunen, uppmärksamhet från bildningschef och politiker, positiva omdömen från kolleger, nöjda elever, positiv respons från föräldrar är exempel på omständigheter som höjer rektorernas motivation. Samtidigt bekräftar exemplen att resultat inom har uppnåtts. Enligt min tolkning av undersökningsresultaten kan den positiva responsen därför ses som ett uttryck för rektorernas själveffektivitet. Därmed uttrycker responsen också *självupplevd effektivitet*.

Extern bekräftelse



Figur 22. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin extern bekräftelse.

7. Resurser

Undersökningsresultaten i kategorin förenas av rektorernas ($n=60$) föreställningar om olika resursers betydelse för deras motivation. I resursbegreppet innefattas olika aspekter. Tillgång till tid eller brist på tid framstår som en avgörande aspekt på resurser. Bättre ekonomiska förutsättningar för skolverksamhe-

ten ses som en annan. Också den egna lönen lyfts fram som en motiverande aspekt. En rektor anser att resurser handlar om de personliga förutsättningarna.

Det är en fråga om personlighet och arbetskapacitet. Vissa rektorer vill helst klaga över arbetsbördan, måhända för att de då känner sig viktiga. Eller så har de det verkliga mera kämpigt än vad jag någonsin har erfarit (R11).

Utifrån de olika redogörelserna av resursbegreppet indelas således kategorin i underkategorier eller aspekter.

A) Mera tid

Knappt hälften av rektorerna ($n=33$) lyfter fram tidsfaktorn som en central aspekt kring deras uppfattningar om vad som påverkar arbetsmotivationen. Tiden förfaller vara ett väsentligt element när det gäller struktureringen av rektorernas arbete. Tillgången på tid, avgränsningar eller möjlig tilldelning av tid utgör på sätt och vis kärnan i rektorernas yrkesutövning.

I flera rektorers utsagor påtalas det upptrissade tempo som kännetecknar skolvardagen. Rektorerna efterlyser mer tid att tänka till och reflektera.

Att få 1 h om dagen för eget tänkande utan att bli avbruten i jobbet (R62).

Mera tid att tänka och planera (R3).

Att man hade mera tid helt enkelt för att stanna upp och reflektera och utveckla skolan både som organisation och pedagogisk "institution" (R49).

En rektor vet att det är mera tid som behövs, men ser bristen på tid som en följd av egen oförmåga att organisera.

Mera tid för reflektion, d.v.s. som det är nu blir jag jämt avbruten, och ärendena varierar från den ena ytterligheten till den andra. Jag borde kunna ta mig i kragen och organisera min tid bättre (R52).

Flera rektorer (R2, R9, R7, R32, R34, R43, R48, R56, R65, R74) efterlyser mera tid för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Detta kontrasteras med de administrativa uppgifterna eller enkla rutinuppgifter som rektorn handlägger.

Mera tid. Då jag satt med i en nationell/nordisk arbetsgrupp för att utveckla datakommunikation och databaser frågade representanter för Utbildningsstyrelsen vad vi önskade att de skulle göra för att underlätta vår situation. En kollega svarade då att det enda han önskade var att UBS skulle se till att utöka dygnets timmar till 36. Jag är inte så idealistisk. Vad jag önskar mig är avlastning av en del rutinuppgifter. Mera utrymme för att under normal tjänstetid få ägna mig åt att utveckla skolan både pedagogisk och socialt. Som det nu är sträcker sig min arbetsdag oftast till 17-18 och ändå hinner jag inte med den pedagogiska utvecklingen på ett sådant sätt som jag skulle önska (R24).

Ifall jag kunde koncentrera mig mer på det pedagogiska ledarskapet. Nu går väldigt mycket tid till administrationen (R31).

Mer tid för själva ledarskapet och då menar jag inte mer tid för pappersarbete utan tid för den pedagogiska ledningen (R78).

Den administrativa delen av arbetet tar ofta för mycket tid i anspråk. Många rektorer borde få mera tid för det pedagogiska ledarskapet (R76).

Mera tid för ledarskapet, administrationen och kansligöromål skulle delegeras till "någon" (R15).

Avlastning i kontorsgöromål skulle generera mer tid för ledarskap (R57).

I en liten skola faller mycket av arbetet på rektorn. Största delen av tiden går åt till att sköta löpande ärenden. Att implementera nya idéer kräver tid och planering – en tid som om den fanns skulle inverka motiverande på arbetet. När nya idéer skall förverkligas under ständig tidsbrist blir effekten den motsatta. Luften går ur och kärnverksamheten, undervisningen, drabbas.

I den lilla skolans värld, där rektorn måste göra allt möjligt och ofta själv, skulle ren tid till planering och verkställande av t.ex. nya pedagogiska idéer kunna öka motivationen och minska risken för att varje ny grej suger musten ur en och att detta sedan riskerar att gå ut över det primära – undervisningen (R8).

Nästan hälften av rektorerna i gruppen ($n=15$) upplever den höga undervisningsskyldigheten (USKEN) som den största tidstjuven. Rektorerna ser sig fångade mellan två konkurrerande intressen. Å ena sidan finns en önskan att kunna utveckla och förnya arbetet i skolan. Å andra sidan finns en vardag fylld med uppdykande problem som behöver åtgärdas. Rektorerna ser en minskning av undervisningsskyldigheten som ett sätt att skapa lite tidsutrymme.

MERA TID FÖR ARBETET... I mindre skolor har rektorn på tok för stor undervisningsskyldighet (R16).

Man har för mycket undervisningstimmar, för att hinna leda skolan (R12).

Tillräckligt med tid för att leda (undervisningen tar ju den mesta tiden) (R19).

"Papperskriget" tenderar att öka allt mer. Det delegeras friskt mer administrativa uppgifter åt rektorerna i vår kommun. Samtidigt som ingen minskning sker beträffande usken. För det vanliga kansliarbetet kunde gott en gemensam kanslist delas mellan våra fyra skolor (åk 0-6) vilket skulle ge oss rektorer mer tid för den pedagogiska utvecklingen. Rektorerna behöver tid för att leda! Nu ökar, som jag tidigare nämnde, den administrativa delen allt mer. Vi behöver under arbetstid (tjänstetid) ha utrymme för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Mer tid för kollegiala möten där skolutveckling, elevvård mm behandlas samt tid för medarbetarsamtal (R36).

Mer tid för att leda! Små skolor där rektor har en hög undervisningsskyldighet, ger ju knappt någon tid att skapa visioner för skolan och tid för administrativt och pedagogiskt arbete (R48).

Tid för ledarskap med ordentlig organisation med bitr. rektor som faktiskt tar del av administration och ped.utv. arbete (ord.nedsatt usk) (R63).

Mera tid för själva ledarskapet och handledningen och stödet till lärarna. Som det nu är har jag ju en egen klass att ta hand om som den i sig kräver mycket av min tid. Mer tid för själva ledarskapet och då menar jag inte mer pappersarbete utan tid för den pedagogiska ledningen (R78).

Ordentligt sänkt usk. Speciellt i små skolor där man trots allt i första hand är klasslärare och föreståndarskapet bara är ett tillägg, ingen tjänst. Under rådande omständig-

heter är det faktiskt många som gärna skulle avstå från denna syssla. But ”a man has got to do....” (R70).

Den bild som förmedlas i rektorernas berättelser är en önskan om mera tid för ledarskap. Begreppet ledarskap blir i beskrivningarna ett tämligen odefinierat begrepp men förfaller riktas till de förväntningar som finns riktade mot skolans ledare.

B) Högre lön

En stor grupp rektorer ($n=30$) nämner lönen som en motiverande faktor. Några hymlar inte med sin uppfattning om lönen eller lönens betydelse. *Fyrk* (slangord för pengar) *för mödan. Otroligt nog är det nästan enbart det som jag saknar* (R17) eller *jag upplever att lönen är urusel* (R12).

För andra upplevs löneargumentet för banalt eller marginellt för att framhållas när det gäller vad som motiverar en i arbetet. *Jag skulle inte helst vilja diskutera lön eller lönefrågan. Jag vet att många rektorer där skulle säkert svara lönen* (R4). Två rektorer ger uttryck för en mer analytisk syn.

Många skulle säkert säga, mera pengar, mera tid, högre lön, mindre arbete, men jag vet nu inte jag. Det är inte alls sagt att yttre ”belöningar” är det som motiverar (R35).

Jag tror inte lönen har så mycket att göra med motivationen att leda, motivation an-
tingen finns eller så inte (R69).

Några rektorer sätter lönen i relation till det ansvar som rektorerna har, arbetsmängden och den tid som sätts på arbetet.

Lön i proportion till det ansvar man har och den tid man sätter ner på sitt arbete (R3)!

Jag skulle vilja ha lön som är relaterat till den arbetsmängd och det ansvar som jag har som ledare för en skola (R40).

En högre lön för det ansvarsfulla arbete man gör (R48)!

Faktiskt högre lön. Lönen står inte i proportion till det stora ansvar man har (R65).

Till att börja med skulle min avlöning kunna utgå från ansvarsuppgifterna. Nu tillkommer nya uppgifter utan någon som helst ersättning. Jag har kanske fastnat på avlöningen, men motivationen höjs nog till en del ifall man får ersättning för det jobb som görs (R72).

Andra igen upplever inte att lönen är konkurrenskraftig i jämförelse med lärarnas lön. En rektor upplever inte att facket driver rektorernas ärenden och att antyder att det kommer att bli svårare i framtiden att rekrytera rektorer.

Ännu högre lön! Rektors arbetstoppar är utdragna och synnerligen intensiva och borde resultera i högre lön med tanke på det operativa ansvaret för att alla elever, lärare, personals och föräldrarnas vardag skall vara trygg. Idag är inte löneskillnaden stor till vissa lärarkategorier i högstadiet med låg undervisningsskyldighet (R57).

Läraryacket har trots löften inte beaktat rektorernas avlöning. Senaste löneförhöjning (augusti 05) ger ämneslärare med låg undervisningsskyldighet och övertimmar en lön

som ligger mycket nära rektorns. Med tanke på den ytterst stora ansvarsskillnad som finns kommer man inte att kunna motivera lärare att bli rektorer i framtiden. Lärarfacket ställer sig inte på rektorns sida. Lärarfacket borde genomgå en analys över sin roll. Vad är meningen med föreningen? Kommer lärare att framtiden att få/kunna medverka i skolutvecklingen när flera aktörer kopplas in i skolan (rektorer som inte längre är lärare, elevvårdspersonal som inte är lärare, andra stödpersoner som inte är lärare)??? (R71).

Ett antal rektorer föreslår att lönen borde anpassas till det resultat man uppnår.

Resultatlön? Nå hit och du får en bonus (R59)!

Kanske nån form av resultatlön (R62)?

Ge rektorerna mera ekonomisk ansvar så vi kan ha morötter i form av extra lön. Detta skulle också ge bättre möjligheter att utveckla skolan (R14).

C) Tillräckliga ekonomiska resurser på skolorna

Många rektorer ($n=27$) nämner och exemplifierar olika former av motivationshöjande tilläggsresurser som de dels har erfarenhet av, dels skulle önska. Förenande i rektorernas beskrivningar är att det handlar om resurser som skulle underlätta rektorns arbete och också gynna hela skolsamfundet. För att beskriva behovet används olika ord och uttryck, men som innehållsligt signalerar samma budskap. Uttryck som *mera resurs* (R44), *tillräckliga resurser* (R47, R19), *ökade resurser* (R7), *tillräckligt med ekonomiska medel* (R12), *ekonomiskt bättre* (R41) eller *mera omärkta anslag* (R74) är frekventa i rektorernas framställningar.

Den evinnerliga kampen om att göra största möjliga nytta med de knappa kommunala medlen upplevs tärande. *Vi kör kroniskt på sparlåga*, konstaterar en rektor (R19). En ekonomisk marginal skulle stimulera. Kommunerna borde stå för denna marginal. Nu ordnas guldskanten med hjälp av stipendiemedel.

Kommunerna skulle satsa på barn och ungdom och det skulle bl.a. synas i skolornas budget! Nu är man mycket bunden av det lilla anslag pengar man fått per år. Mycket av det som görs extra i skolorna, görs med hjälp av stipendier från olika håll (R3).

När vi fick pengar från Kulturfonden ... Då kändes det motiverat att jobba även extra. Just nu handlar det mycket om att få tillräckligt med ekonomiska medel och att det är för mycket centraliserat, vilket leder till mindre flexibilitet (R12)!

Rektorerna upplever att det finns idéer men förverkligandet hindras av för knappa budgetmedel.

Förstås handlar det om resurser till stor del. När det finns goda idéer till utveckling och det inte går att genomföra på grund av penning eller personalbrist blir det jobbigt (R21).

Mera resurser så att det inte bara blir planering av projekt utan projekt som kan genomföras (R32).

Rektorerna anser vidare att det borde finnas anslag för att premiera eller ersätta lärare som vill ta ett större ansvar.

Genom att erhålla reella instrument för att premiera lärarinsatser i linje med mina skolutvecklingsintentioner skulle jag på ett bättre sätt kunna lyfta fram sådant som jag tycker att är bra för vår institution och dess utvecklingsprocess (R57).

Möjlighet att ge ersättning åt lärarna för allt extra arbete, för det ökar hela tiden. Kunna ge lärarna friköpta dagar för t.ex. läroplansarbete (R66).

För rektorn är det motiverande att kunna erbjuda lärarna något utöver det förväntade.

Har märkt skillnad över entusiasmen bland kollegor att komma med kreativa utvecklande idéer efter att de fått veta att jag lyckats förhandla fram extra timresurs (R60).

D) Tillräckliga personella resurser

Rektorerna anser också att deras arbetsmotivation skulle gynnas av mer administrativ hjälp. Personella resurser, både mera kanslihjälp men också mera stöd från biträdande eller vicerektorer tilltalar rektorerna.

Ledandet skulle få ännu mera av rektorns tid ifall rektorerna skulle få kanslihjälp (72).

Mera hjälp med administrativa uppgifter. Biträdande rektors roll mera synlig och en verklig samarbetspartner för rektor (R63).

Mera resurser till ledarskapet. Kanslihjälp alla dagar och helhetsarbetstid för lärarna, ordentligt sänkt undervisningsskyldighet för vicerektor (R43)!

Skulle önska en biträdande rektor med vissa bestämda uppgifter som kunde minska min arbetsbörda. Arbetet har ökat betydligt pga. ökat elevantal (R20).

En rektor borde alltid ha en biträdande rektor eller en person i sin närhet som han/hon kan ”prata av sig med”. Man är ju ganska ensam på toppen och det blåser ganska ofta där! Det är bra med ett bollplank (R76).

Men rektorerna anser vidare att lärarna borde finnas mera på skolan, att lärarna skulle ha en helhetsarbetstid (R14, R43, R71).

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

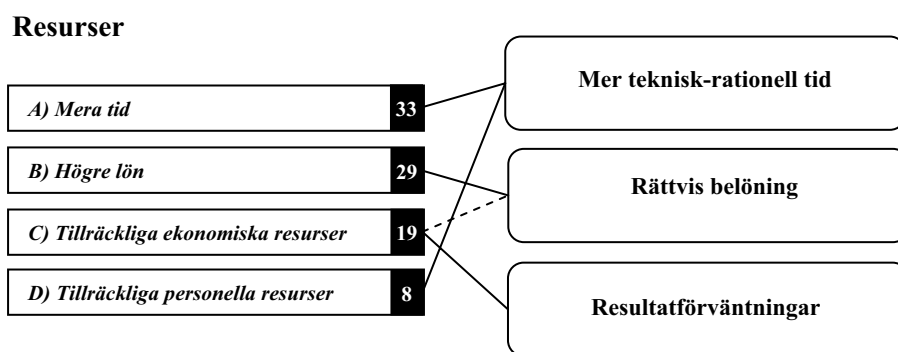
Resultatet visar att mer än sjuttio procent av rektorerna föreställer sig att olika externa resurser påverkar deras motivation. I kategorin **resurser** urskilde jag fyra olika aspekter som alla framstår som motivationsdeterminanter i rektorernas utsagor. Aspekterna inordnas i tre tolkningsdimensioner (Figur 23 s. 153).

Permanent tidsbrist förefaller vara ett återkommande problem för rektorerna. Tiden framstår som en central dimension i rektorernas berättelser. Tiden är den grundläggande dimension genom vilken rektorn erfar och tolkar sitt eget, lärarnas, kollegernas och de överordnades arbete. Det är tiden som både möjliggör och hindrar rektorerna från att förverkliga sina idéer. Det är också tiden som försvårar eller underlättar den dagliga verksamheten. En tolkning av rektorernas svar är att rektorerna behöver mer *teknisk-rationell tid* (Hargreaves,

1998). Den teknisk-rationella tidsdimensionen ser Hargreaves som en objektiv variabel, en resurs som kan ökas, minskas och styras. Rektorer upplever att det inte hinner ägna sig åt pedagogiskt utvecklingsarbete utan fastnar i vardagsrutiner och administration. Rektorer hamnar mellan två konkurrerande positioner där den ena representerar rektorns ambition och strävan av att utveckla och förbättra och den andra av att sköta och klara löpande ärenden. För att frigöra mer tid efterlyser rektorer mer undervisningsfri tid och mer kanslihelp.

Rektorernas analys om lörens betydelse är tvetydig. En del rektorer talar klarspråk om lörens betydelse, medan andra verkar ty sig till en samtalsstön som är mer socialt anpassad. I relation till arbetsbördan, ansvaret och förväntningarna upplever rektorerna generellt sett att de inte får skälig ersättning och lön. Rektorer jämför också sin lön med lärarnas och tycker att skillnaden är för liten. En tolkning är att det motiverande elementet i rektorernas uttalanden utgörs av upplevelsen av *rättvis belöning*. Rektorer upplever inte att deras arbete, ansvar och engagemang värderas tillräckligt högt.

Rektorerna har tydliga *resultatförväntningar* och ett genuint intresse och vilja att utveckla verksamheten. Det råder ingen brist på idéer och uppslag, men rektorerna upplever att de saknar medel för ett förverkligande. Det är svårt för rektorerna att göra lärarna delaktiga i utvecklingsarbetet när det inte finns några morötter att dela ut. Min bedömning är att de motiverande aspekterna skall sökas i spänningsförhållandet som uppstår mellan strävan att uppnå resultat och de förutsättningar som omgivningen erbjuder. Enligt detta synsätt skulle det således vara motiverande för rektorerna att få känna att det finns medel och resurser att utveckla verksamheten.



Figur 23. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin resurser.

5.2.2 Minskar lusten att leda

Rektorernas föreställningar om vad som minskar deras lust att leda och utveckla verksamheten är relaterade till frågorna 5 och 6 i frågeenkäten. Frågorna formulerades enligt följande:

- *Ge exempel på sådant som under din rektorskarriär minskat din motivation att leda och utveckla skolan.*
- *Beskriv mer detaljerat någon/några av de exempel du nämnde i föregående fråga.*

I resultatredovisningen nedan behandlas frågorna gemensamt. Undersökningsresultatet kan grupperas i åtta kvalitativt olika kategorier som alla uttrycker vad som minskar motivationen. Följande kategorier kan urskiljas: 1) *Problem i personalen*, 2) *svag ekonomi*, 3) *onödig byråkrati*, 4) *bristfälligt stöd*, 5) *kritiska föräldrar*, 6) *ett splittrat arbetsfält*.

1 Problem i personalen

Med varierande ordval och uttryckssätt nämner tjugofem rektorer ($n=25$) personalfaktorer som möjlig orsak till en förminskad motivation. Att leda vuxna förefaller inte var lika enkelt som att leda elever eller studerande. Rektorn verkar dessutom vara rätt ensam i beslut som rör personal.

Det är tyngre att leda och engagera vuxna människor=lärare och personal än studerande. Att reda ut problemsituationer kräver otroligt mycket energi. Ensamhet vid beslut rörande personal (R52).

Med problem i personalen avses ett varierande spektrum av personalrelaterade problem såsom maktkamp, kommunikationssvårigheter, relationsproblem och cirkelresonemang. Frågan är känslig och fyra rektorer besvarar frågan genom att endast exemplifiera utan att desto vidare utveckla eller fördjupa sina resonemang. *Besvärliga personalfrågor (R7)*, *missnöjd personal (R20)*, *interna samarbetsvårigheter (R29)*, *jobbiga personalärenden (uppsägningar) (R32)* är alla representativa belägg för detta.

Övriga rektorsutsagor kan utifrån innehållet grupperas i följande underliggande aspekter.

(A) Konflikter

Sammanlagt sju rektorer ($n=7$) beskriver situationer där konflikten aktivt är närvarande som *konflikter i lärarrummet (R64)* eller också kan förebyggas som i uttryck som *svårt ifall personalen, styrelsen, direktionen går emot ens strategier...* (R62).

En rektor (R3) poängterar engagerat och på ett illustrativt sätt en situation som skildrar det korstryck som rektorn befinner sig i och som småningom utmynnar och kulminerar i en konflikt.

Komplikationer med städpersonal, beror oftast inte på individerna som städare utan på deras arbetsgivare och det kontrakt som staden gjort med dem. En höst när vi hade renovering på gång i skolhuset blev vår städare sjukskriven. Det dröjde många veckor innan vi fick någon vikarie till henne, och de övriga i servicepersonalen fick förutom att göra sitt eget jobb också ta över städandet på vår sida. Kontakten till servicepersonalens chefer var besvärlig, många underchefer gav motstridiga uppgifter och det var mycket frustrerande att varje dag försöka få situationen utredd. Lärarna var irriterade att det var ostädat och servicepersonalen trötta på att göra extrajobb. Trots många telefonsamtal och e-postmeddelande verkade det inte gå att ordna en vikarie. Mycket tid gick åt detta. I slutändan fick vi kompensera för tre eller fyra veckor utan städare, i verkligheten handlade det om 6-7 veckor (R3).

Berättelsen rymmer flera potentiella motivationsdeterminanter; ett renoveringsprojekt, svårigheter med att hitta sjukvikaer, missnöje bland personalen, dagliga försök till lösningar, konfliktfyllda kontakter i flera riktningar, tidsaspekten och slutligen halvlyckade lösningar.

Konflikter där medlemmar i personalen är en part framstår som tunga processer. En rektor (R35) använder laddade ord som *stridigheter* och beskriver en delad lärarkår. En annan (R71) ser dylika relationsproblem som de allra tyngsta. En del av problematiken förefaller vara rektorns mellanställning som arbetsgivarens förlängda arm, vilket försätter rektor i ett lojalitetsdilemma.

....Då jag tillträtt som rektor i xxxx månad 20xx och lärarkåren var delad i stridigheter var jag direkt rädd för de påhopp, kritik och elakheter som kunde förekomma på lärarmöten (R35).

Tänker man på enskild händelse är väl nog de gånger vi haft direkta konflikter att reda upp som varit tyngst. Här kan nämnas den gången kommunen gick in för permittering som måste ledas/uppållas av mig som rektor (R71).

Några svårhanterliga konflikter bland personalen. Ibland konfliktfyllt att både agera arbetsgivarens representant och att vara en solidarisk arbetskamrat (R19).

En rektor upplever många konflikter som onödiga trivialiteter men med följer som inte står i proportion till händelserna.

Onödiga konflikter med både lärare och t.ex. städpersonal i frågor som för skolpersonal torde vara självklara. ...månader av tidningsdebatt där jag personligen framställdes i mycket dålig dager (R13).

Konflikter där enskilda personer blir orättvist behandlade eller åtgångna får i en rektors utsaga konsekvenser för motivationen.

Då någon från personalen går åt en som person och anser att han blivit mycket orättvist behandlad, vilket jag inte kan omfatta (R67).

Konflikten kan också finnas inbyggd i skolstrukturen.

Samarbeten som inte fungerat. Jag har flera samarbetspartners. Vår skola delar byggnad med finska skolan. Samarbetet oss emellan fungerar inte tillfredsställande, enligt mitt sätt att se på saken. Det är en faktor som ständigt och jämt tar lusten av mig (R78).

Ett självvalt samarbete med synergieffekter har sannolikt sina fördelar medan ett påtvingat samarbete kan bli ett irritationsmoment som tär på lusten (R78).

(B) Kritik

Kritik som upplevs som obefogad nämns av två rektorer ($n=2$). Den ena rektorn använder begreppen *negativ och destruktiv kritik* från kollegor, föräldrar och elever (R24) och låter därmed förstå att karaktären på kritiken inte är särskilt väl underbyggd.

Upplevelsen av obefogad kritik skymtar också tydligt fram i den andra rektorns (R57) beskrivning.

Kritik mot t.ex. fortbildningsresor och brist på förståelse att ledarskapsutveckling kostar mer är annan lärarfortbildning.

Kritik i kollegiet av enskilda lärare för att jag alltför ofta är borta på resor. Nämndes i kafferummet men när vi närmare granskade påståendet kom vi till att det rörde sig om två resor (totalt 6 dagar) den terminen, vilket inte kan anses vara mycket.

Kritik för att jag inte bestraffar stökiga elever genom att ge dem kvarsittning medan jag förespråkade andra disciplinära åtgärder och upprätthållande av dialog.

Mitt sätt att driva projekt som inte har förankrats i kollegiet har också kritiserats. I detta fall var det ett projekt som initierats av skolnämnden utan att tillfråga lärarna och jag ville vara lojal med nämnden och drev projektet med någons ogillande. I övrigt initieras projekten i kollegiet och då finns det en automatik i processen (R57).

Kritiken angriper centrala beståndsdelar i skolans ledningsfunktion. Till dessa hör vikten av att rektorn är närvarande, upprätthåller ordningen genom att bestraffa dem de kallar busar och förankrar sina beslut bland lärarna. Men också rektorn upplever sig agera utgående från förväntningar på ledarskapet, genom kompetensutveckling, konstruktiva bestraffningsmetoder och lojalitet mot huvudman. I detta döljer sig säkert också upplevelsen av att kritiken känns obefogad.

(C) Missnöjda lärare

Mötet mellan rektorns förväntningar på skolverksamheten och vad lärarna möjligtvis kan ställa upp på utgör en laddad gråzon. Nedan definierar en rektor en missnöjd och gnällig lärare. Rektorn använder det dialektala ordet ”marrig”²⁹ för att karaktärisera läraren.

Marriga lärare som klagar på allt och alla och försöker bromsa all utveckling och alla förnyelser och som låter sitt privata dåliga humör genom gliringar och skäll gå ut över andra lärare och t.o.m ibland elever. Har tyvärr en sådan som försöker sprida missnöje i mitt kollegium in finitum (R38).

²⁹ *Marrig* är en dialektal variant av *knarrig*.

Intressen går ofta isär och steget till att framstå som ”marrig lärare” är kort. Upprinnelsen till motsättningar hittas i besvikelser, förändringar och uteblivna ersättningar.

Många rektorer ($n=15$) ger uttryck för motsträviga lärares negativa effekter på motivationen. Motsträvigheten verbaliseras på olika sätt: Som *kolleger som inte klarar av arbetsituationen av olika orsaker* (R77), som *trötta medarbetare* (R7), som *motstånd i lärarkåren* (R44), som *likgiltiga kolleger som vill ”sabba” för de som vill ngt* (R27), som *gnällmentaliteten i dagens samhälle* (R42). En rektor (R61) pratar om *ryktemiljön i skolsammanhang* som en motivations-sänkande faktor.

Olika rektorer ser olika på problematiken. För två rektorer upplev gnällandet onödigt, men tycker det hör till arbetet och saknar konsekvenser för motivation.

Egentligen endast gnällande som ibland känns onödigt, men det hör till arbetet och behöver inte minska motivationen (R22).

Inte direkt minskar motivationen men tråkigt är, halvsanningar, små oärligheter, avundsjuka (R35).

En annan rektor framhåller att en negativ grundsyn hos lärarna tar på krafterna.

Vi har tillfälligt haft lärare med negativ grundsyn. Det tar krafter (R5).

En rektor lyfter frågan i ett lite större perspektiv och ser allas engagemang, även utanför klassrummet, som en förutsättning för att alla skall må bra. Omedelbara ersättningskrav för alla insatser utanför undervisningen blir i ljuset av rektorns synsätt en motivationssänkande faktor.

För att alla i en skola skall må bra krävs också engagemang utanför klassrummet. Några ställer genast frågan om man får betalt i fall det handlar om något som inte har att göra med direkt undervisning (R9).

En rektor hävdar att förutsättningarna kunde vara de *bästa i världen* ifall den negativa energin kunde användas på ett mer konstruktivt sätt. Uttalandet ger en föreställning om frågans vikt.

... kolleger som klagat på lönen, man får inget betalt och överhuvudtaget kolleger som inte har nånting annat att göra än att skälla på staden för att vi inte får nåt. Skulle den negativa energin kunna omvandlas till positiv så skulle vår skola vara bäst i världen (R39).

I två rektorsuttalanden bildar *avundsjuka* det gemensamma temat. En rektor antyder om kommunal konkurrens.

Avundsjuka från andra kollegier – konflikter. Den ”heliga avundsjukan”... tyvärr, folk baktalar utan att ha kunskaper (R50).

En annan rektor (R52) karaktäriserar en lärare *som alltid känner sig förfördelad, oberoende av vad saken gäller*. En informationsmiss från rektorns sida *och denna besvärliga lärare ställde upp och ner på halva skolan för att hon inte visste allt*. Samma rektor upplever att läraren endast söker egna fördelar, deltar i

projekt som endast kan gynna det egna intresset. Samtidigt eftersträvar hon slippa så mycket arbete som möjligt.

...då hon insåg hur mycket arbete som krävdes i skolan anmälde hon inte sig som intresserad! Avundsjuka vuxna människor tär på krafter och motivation (R52).

Rektorn sätter in en egen värdering i att det handlar om vuxna människor och att uttryckligen detta förbrukar energi och sänker motivation.

(D) Förändringsmotstånd

Rektorer ($n=6$) som ger uttryck för åsikter om lärarmotstånd mot förändring har sammanförts i en egen aspekt. Gemensamt för utsagorna är att alla är förbundna med talande om förändring.

För en rektor (R38) är kategorin representativ och det råder ingen brist på exempel. *Jag skulle ha tusen exempel men här refererar jag bara ett.*³⁰

Ovanstående lärare har motarbetat xxxx i xx år! Varje år återkommer läraren med förslaget att borde slopas eftersom den är onödig och innebär gratis arbete från lärarens sida. De flesta år har vi diskuterat saken på lärarmöte och 99 % av lärarna är överens....för med sig så mycket goodwill bland elever och föräldrar värd att satsa på. 99 % av lärarna ställer gärna upp.... Samma lärare klagar titt som tätt... (R38).

Tre rektorer är eniga om vad som inverkar negativt på motivationen, nämligen svårigheten med att förnya arbetet. Symptomatiskt inleder alla tre sina motiveringar med samma ord, *motstånd*.

Motstånd mot förändringar bland personal – ovilja att jobba för det gemensamma "vem ersätter oss för detta"...(R41).

Motståndet mot förnyelse/förändringar hos en del kolleger. Uppfattningen om att det alltid är någon annan som skall göra saker och ting och då landar det mesta alltid hos rektor i alla fall. Har också varit med om att enskilda lärare saboterat medvetet på grund av att de inte velat vara med om en förändring (R44).

Motstånd bland personalen till nytänkande och förändring. Divergerande åsikter pga stor personal och ämneslärarsystem (R15).

Två rektorer anger samma förklaring som orsak till förändringsmotståndet; *oviljan att jobba för det gemensamma* (R41) alternativt uttryckt som *det är någon annan som skall göra saker och ting* (R44).

En rektor uttalar sig försiktigare om samarbetet.

Nån gång har inte samarbetet i lärarrummet varit gynnsamt för förnyelse. Personkemin har kanske inte fungerat (R33).

Rektorn ser nyanserat och odramatiskt på förnyelse. Det nyanserade synsättet kan förnimmas i den reflekterande och undrande hållningen.

³⁰ Citatet innehåller flera ord och meningar som möjliggör ett igenkännande. Kravet på konfidentialitet förutsätter att citatet kraftigt refuseras vilket medför att vissa poänger går förlorade.

(E) Fackligt motstånd

Tre rektorer ($n=3$) finner en tydlig adress för källan till en reducerad motivation. Rektorerna ser det fackliga engagemanget som en motpol till den möjliga förändring som rektorerna anser sig företräda.

Fackligt motstånd då en extra arbetsinsats hade varit på sin plats (R2).

Att alltid behöva fundera på hur de fackligt aktiva skall reagera på alla idéer (R9).

Brist på samverkan från lärarfackets sida (R71).

Rektorernas formuleringar om *fackligt motstånd*, *att alltid behöva fundera* och *brist på samverkan* visar på att facket kan utgöra såväl en samspels- som motspelspart i skolutvecklingen.

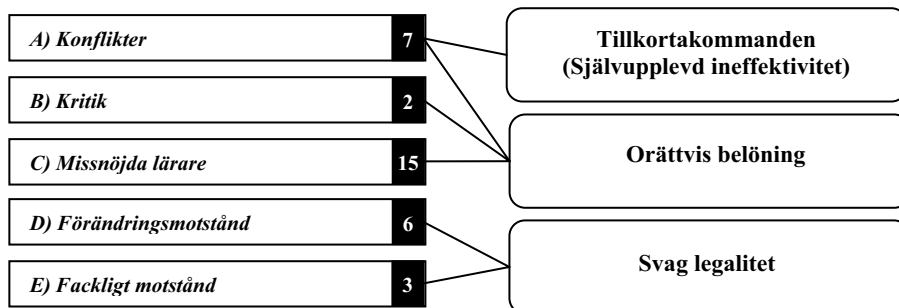
Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

De fem aspekterna i kategorin **problem i personalen** inordnas i tre övergripande tolkningsdimensioner (Figur 24 s. 160). Den första tolkningsdimensionen innefattas i begreppet *tillkortakommanden*. Min utgångspunkt är att rektorerna vill uppleva framgång i sitt ledaruppdrag. Hos rektorn finns således inbyggt en önskan om att leva upp till personalens förväntningar om en trivsam arbetsplats. Konflikter grusar förhoppningen och levererar i de flesta fall ett antal förlorare. För rektorn blir varje konflikt som seglar upp därför på sätt och vis ett nederlag – en händelse som han eller hon i kraft av sin ledarposition helst skulle ha undvikit.

Den andra tolkningsdimensionen benämns *orättvis belöning*. Min tolkning av rektorernas sätt att beskriva konflikter, kritik och missnöjda lärare är att den motivationssänkande aspekten döljs i känslan av att de i sina ledarpositioner blir utsatta för en orättvis behandling. Rektorerna upplever att de anstränger sig till förmån för sin skola, att de uppriktigt försöker utveckla verksamheten och skapa ett trivsamt arbetsklimat. Kritiken känns i detta läge orättvis. Skulle även lärare ha ingått i undersökningen hade denna tolkning sannolikt nyanserats. I rektorernas kommentarer syns nämligen tecken på indignation över alla de konflikter de är tvungna att handlägga. Ständigt uppdykande problem sysselsätter rektorn och stjälar tid från annan angelägen verksamhet.

Den tredje tolkningsdimensionen *svag legalitet* härrör från tolkningen att rektorn ibland upplever sig som en marionett i en skolkultur där såväl maktmedel som morötter saknas för att kunna leda i en eller annan riktning. Rektorerna känner sig ganska vanligt maktlösa inför ett fackligt motstånd och utan resurser för att kunna stimulera till förändring – två motverkande krafter som försätter rektorn i en svag förhandlingsposition.

Problem i personalen



Figur 24. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin personalproblem.

2 Svag ekonomi

Kategorin ramas in av tjugotre ($n=23$) relativt samstämmiga rektorsutsagor om en knappt tilltagen skolekonomi.

Samhällets förhållande till undervisningen är inte vad den borde vara! Resurserna är alltför knappa för att undervisningen skall kunna genomföras i den form som den nya läroplanen förutsätter... Behoven i skolorna diskuteras inte ur pedagogiska synvinklar, vilket enligt min mening borde vara grund för all undervisning. Utan i stället är det pengarna som styr eller inte styr vår undervisning (R45).

Ekonomi formar på ett påtagligt sätt de vardagliga verksamhetsförutsättningarna och når i slutändan ut till den enskilda eleven. *Stadens policy att minska på mängden undervisning slår hårdast mot de "svaga"*, noterar en rektor (R50). En annan rektor observerar att *ekonomi gör det svårt att hjälpa elever med specifika problem* (R77).

I granskningen av undersökningsresultatet kunde tre aspekter kring temat svag ekonomi urskiljas.

(A) Ständiga sparkrav

Sammanlagt tio ($n=22$) rektorer uppger den svaga ekonomin och de ständiga sparkraven som en påtaglig, och negativ motivationsdeterminant. Även om ordvalet kan skilja är budskapet gemensamt och entydigt. Rektorer motiverar en minskad motivation med *nästan årligen återkommande spardirektiv* (R19), *ekonomisk åtstramning* (R23), *inbesparingar* (R41, R44), *nedsskärningar i resurserna* (R50, R65), *minskade resurser, kamp hela tiden för resurser* (R67).

Den svaga ekonomin och en *ständig påminnelse om de knappa resurserna* (R25) vilar som ett spöke över skolorna och hänger samman med kommunernas

ekonomiska situation. Samtidigt upplever rektorerna det svårt att påverka situationen.

Stadens dåliga ekonomi gör också att vi ständigt lever under nedskärningshot, större undervisningsgrupper osv (R21).

...ytterligare nedskärningar i ekonomin betyder dåliga arbetsförutsättningar och liten möjlighet att påverka dem (R43).

En rektor ser dock en motsatt effekt av inbesparingar. Kärva tider blir istället en motivator för utveckling.

Den ständiga diskussionen om inbesparingar inom skolektorn kan ibland kännas som hämmande men å andra sidan har erfarenheten visat mig att genom att utveckla skolan får man pengar även i kärva tider och de sk. besparingarna kan motivera till utveckling (R68).

En liten men inte betydelselös detalj i rektorns (R68) uttalande är den inledande frasen *den ständiga diskussionen*. Tal om inbesparingar, nedskärningar och försämringar blir lätt en självuppfyllande profetia. Tillräckliga resurser är ett relativt begrepp vars tolkning alltid är beror på avsändaren. Utfallet av *den ständiga diskussionen* beror också vem som ges tolkningsföreträde. Lärarna som i de flesta fall mest påverkas av möjliga nedskärningar utvecklar ett synsätt, medan rektorn som har till uppgift att hålla budgeten utvecklar ett annat. Diskussionen om bristande resurser skall inte underskattas men kan betraktas ur flera vinklar.

Alldeles för knappa resurser (R47) och *brist på resurser* (R58) innehåller en nyansering av samma tema. Många rektorer upplever att det finns *obefintliga medel för det mest grundläggande material* (R17) och att grundläggande funktioner lider.

Budgeten har varit för knapp för att vi skulle ha kunnat uppfylla t.ex. vår IT-strategi (R5).

Det att det just nu inte finns pengar till att ens köpa tillräckligt med läromedel till elever, än mindre att reparera olika maskiner, t ex symaskiner (R12).

De senaste årens dåliga ekonomi i kommunen har gjort att vår timresurs skurits ner vilket lett till större undervisningsgrupper. Minskade anslag har även påverkat möjligheterna till nyanseringar av inventarier och undervisningsmaterial. Detta faktum har nog påverkat ens motivation (R37).

Marginalerna är snäva och varje utgift prövas. Rektorn behöver *verkligen räkna slantarna för att få dem att räcka till* (R48). Vad värre är, som en rektor (R45) noterar, åsyftande den nya (finländska) läroplanen, *är det redan känt att de vackra ord vi skriver inte kan levas upp till*.

(B) Orättvis ekonomisk fördelning

Tre rektorer ($n=3$) beskriver uppbragt sina upplevelser av den kommunala ekonomin. Berättelserna skildrar på ett åskådligt sätt den frustration de upplever. En rektor (R36) exemplifierar uppgivet hur rektorerna på nämndnivå håller

överenskomna budgettramar för att i följande instans pådyvlas ytterligare inbesparingar.

Årets budgetarbete är ett typexempel på hur det går till. I början av augusti fick samtliga sektorer sina ramar. Jag gör upp sex enskilda budgeter (skola, förskola, specialundervisning för de två förstnämnda, samt fortbildning x 2). Enda direktiven rektorerna erhåller är en summa per elev för skolmaterial och läroböcker (behandlades i nämnden och samma anslag som år 2002 fastslogs). Ingen ökning fick ske i skolans budgeter jämfört med tidigare år förutom lönekostnaderna enligt det nya avtalet. Hela bildningsnämndens budgetförslag hölls inom ramarna. Inför behandlingen i kommunstyrelsen sammankallades rektorerna för att ytterligare banta ner 350.000 euro...(R36)

Att ständigt hålla standarden trots upprepade krav på inbesparingar blir med tiden frustrerande. Det förefaller vara måttligt motiverande att år efter år uppnå samma resultat med minskade resurser.

Skolan har lyckats bra med sitt arbete och levt upp till de direktiv som getts oss. Tänker då på ständigt minskade resurser. Tacken har varit den att följande år borde vi klara oss på ännu mindre resurser utan att kvaliteten på undervisningen får lida. I en sådan situation minskar nog motivationen (R37).

Också resursfördelningen skolorna emellan upplevs som orättvis. Upplevelsen av *kompetensbrist* hos ledande tjänstemän och *mygel* underblåser känslan av orättvisa.

En viss orättvisa finns gällande resurstilldelningen (inte timresurs) bland skolorna i kommunen. Detta enligt min mening beroende på ledande tjänstemäns kompetensbrist att styra (R36).

Orättvis fördelning av resurser mellan kommunens skolor, jag har inte en klar inblick i vad som står som grund för fördelningen av resurserna mellan skolorna. Givetvis finns det förklarat hur mycket/elev o dyl, men jag upplever ändå att den som gnäller mest, får mer än andra. Jag upplever det lite som mygel, att skolorna skall tävla om gunsten hos den som delar ut resurserna (R45)!

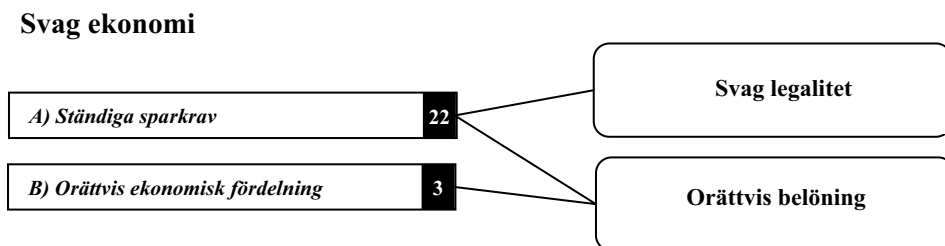
I kärva tider sätts saker och ting på sin spets. Kommunala förvaltningsområden ställs mot varandra och konkurrensen om knappa medel ökar. Det är uppenbart att också skolornas interna arbete sätts på prov.

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

Granskningen av rektorernas svar indelades i två kategoriaspekter. Aspekterna inordnas i de två övergripande tolkningsdimensioner *svag legalitet* och *orättvis belöning* (Figur 25 s 163). Tolkningsbakgrunden kan härledas ur följande resonemang:

Ständiga sparkrav, ständiga påminnelser om en knapp budget och inga marginaler för några extra utsvävningar präglar vardagen för en fjärdedel av de rektorer som medverkar i undersökningen. Kampen handlar om att till varje pris upprätthålla en kvalitetsmässigt god undervisning i en trevlig, stimulerande och modern skolmiljö. Den situation som rektorerna beskriver leder till en

föreställning om en verksamhet i kris. I detta ligger också mitt försök till förståelse och tolkning av rektorernas konsekvensbeskrivningar av den ekonomiska åtstramningen. För rektorerna är det krävande att år efter år under ett ekonomiskt tryck mobilisera en entusiasm för verksamheten. Rektorerna önskar framgång för sina enheter och en motiverad personal. Att oupphörligt balansera på marginalen ger inget utrymme för ett konstruktivt ledarskap utan resulterar i en upplevelse av *orättvis belöning*. Resultatet är att basen för ledarskapet och rektorns *legala* position undermineras.



Figur 25. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin svag ekonomi.

3 Onödig byråkrati

En stor grupp rektorer ($n=21$) nämner den växande administrativa arbetsbördan som ett incitament för en nedsatt motivation. Begreppet *byråkrati* används frekvent och uteslutande med negativa förtecken. Rektorernas betraktelser indelas i två underliggande aspekter.

(A) Blanketthysteri

Sammanlagt tio rektorer ($n=11$) utgjuter sig över *det eviga pappersarbetet* (R26). *Ständiga direktiv om än det ena och än det andra som skall göras och sedan göras på nytt igen* (R17).

Rektorerna upplever mycket av pappersifyllandet som *onödig byråkrati*, som enbart leder till en massa pappershögar. Blanketterna leder ingenstans utan *det papper som fylls i ligger och dammar någonstans* (R33).

En rektor (R26) anser att utvecklingen går i fel riktning. Pappersexercisen borde minskas men *den bara ökar och på det mesta finns det ju dessutom ett sista returdatum*.

Mycken irritation riktas mot olika kartläggningar, utvärderingar, enkäter och blanketter.

Allt pappers vändande, speciellt olika riskkartläggningar och enkäter. Utbildningar som gäller personalens säkerhet och digra räddningsplaner etc. (R51)

Vi får många enkäter att fylla i . De flesta utvärderar olika områden i skolan, många av uppgifterna som frågas efter finns att få på utbildningsverket. Mycket administrativt arbete. På en mindre lågstadieskola önskar man få koncentrera sig på personal och elever vilket inte alltid lyckas (R3).

Om jag skall nämna någonting negativt så får det bli det rutinmässiga kansliarbetet (R76).

Det evinnerliga tjatet om att fylla i den ena riskkartläggningen efter den andra (R51).

Pappersbördan, fylleri av blanketter (R56)

Det är påtagligt att rektorerna inte ser någon tydlig linje eller anknytning mellan den egna verksamheten och de blanketter som fylls i. Exercisen blir ett *tragglande med samma saker* (R35). Begreppet *pappersbörda* får i rektorernas beskrivningar ett konkret innehåll.

(B) Konstruerade reformer

Tio rektorer ($n=10$) ser en stor del av de administrativa reformer som genomförs som krystade konstruktioner utan praktisk förankring i det dagliga arbetet. Rutiner förändras oupphörligt och förändringar skall genomföras utan ersättningar.

Att det ständigt kommer nya uppgifter, som rektorn ska sköta, utan att det syns i lönekuvertet. En annan sak är att det hela tiden kommer nya uppgifter och att man ska göra uppgifterna på olika sätt. Man har en känsla av att man ingenting kan längre, utan när man just har lärt sig hur något ska göras administrativt, så ska det göras på ett annat sätt nästa gång (R12).

Projekt pådyvlas uppifrån och arbete som till synes inte bidrar till att en vitalisering av verksamheten sker. Det oaktat skall arbetet utföras. *Myndigheternas krav på obefogade förändringar som inte har förankringar i elevernas verklighet* (R13).

Målsättningar och direktiv uppifrån som är orealistiska och inte har förankring skolans vardagen. Staden skall vara bäst på IT (R65).

Mera uppgifter förs över från skoladministrationen direkt på skolan vilket ger mera arbete men inga andra förmåner. Ekonomisk redovisning fastän vi inte kan påverka budgeten det minsta. Vi deltar i projekt initierade av förvaltningen som vi inte är särskilt förtjusta i (R14).

Oftast såna ärenden som man inte kan påverka själv, men som ändå styr verksamheten (R21)

Fem rektorer nämner de regelbundet återkommande läroplansreformerna som påfrestande och uttrycks indignerat: *att hela tiden omarbete läroplanen är jobbigt* (R20). En rektor upplever att reformerna infaller för tätt och att läroplansarbetet för den skull är en broms för utvecklingen.

Läroplansarbete bromsar skolans utveckling eftersom man inte hinner kolla upp hur resultatet blivit innan nästa reform är aktuell (R32).

En läroplansprocess är krävande, särskilt ifall skolan eller personalen är liten och stort ansvar ges till den enskilda skolan. *Läroplansarbetet i samband med den*

nya läroplanen 1994 var pricken på "i". Då satt alla i sina egna skolor och "påtrade" på... (R70).

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

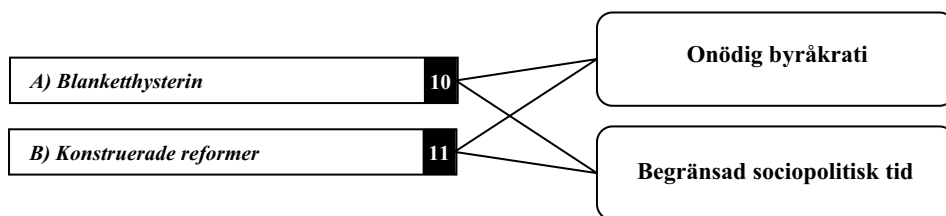
Undersökningens resultatet visar att nästan var fjärde rektor anser att den ökade byråkratin är en faktor som hämmar motivationen. Byråkratin beskrivs i termer av en växande pappersexercis och konstruerade reformer. De två aspekter i kategorin **onödig byråkrati** inordnas i de övergripande tolkningsdimensionerna *onödig byråkrati* och *begränsad sociopolitisk tid* (Figur 26).

Tolkningen av rektorernas beskrivningar är tvådelad. Dels uppfattar jag beskrivningarna som ren uppgivenhet inför all *onödig byråkrati* som alla utredningarna, utvärderingarna och överhuvudtaget det ständiga ifyllandet medför. Dels tolkar jag den växande byråkratin såsom en tidstjuv i konkurrens med annan verksamhet. Hargreaves (1998) fångar detta fenomen på ett elegant sätt i följande mening:

Ju längre bort från klassrummet och därmed från händelsernas täta centrum som man befinner sig, desto långsammare tycks tiden gå där (s.121).

Hargreaves avser relationen mellan skolledare och lärare men samma förhållande kan mycket väl appliceras på relationen mellan skoladministration och rektor. Med den sociopolitiska tidsuppfattningen avses den tid som sammankopplas med ansvar för utvecklingsarbete och planernas genomförande. Rektorernas beskrivning antyder enligt min tolkning att rektorerna gärna skulle axla detta ansvar och därmed bättre kontrollera den sociopolitiska tiden. Idag bevakas detta arbete uppiifrån och kontrolleras via en mängd blanketter.

Onödig byråkrati



Figur 26. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin onödig byråkrati.

4 Bristfälligt stöd

Några rektorer ($n=10$), refererar upplevelser av ett bristfälligt stöd såsom uppmuntran och engagemang från skolans upprätthållare. Gemensamt för utsagorna är det stöd som förväntas från exempelvis arbetsgivare och politiker. De instanser som företräder nivån ovanför rektorerna pekats ut i följande utsagor:

Dåligt stöd från kommunen – Permittering (R60).

Få tack från skolverkets sida (R33).

Då arbetsgivaren inte visar uppskattning för det arbete man utför på skolan (R31)

Den här omstruktureringen av förvaltningen tog nog klart på arbetsmotivationen, tog för mycket energi. Det här att man inte hade det stöd av *politikerna* som man borde ha i xxxx, när det gäller en svenskspråkig skola, alltså direkt från *SFP*. Det tog nog ner motivationen, för en tid åtminstone (R4, [min kursivering]).

Ett potentiellt stöd förväntas från olika håll – från kommunen, skolverket, arbetsgivare och politiker. En rektor uttrycker även en förväntan om stöd från ett politiskt parti (Svenska Folkpartiet).

Flera rektorer exemplifierar det bristfälliga stödet. Två rektorer ger uttryck för situationer där förtroendet ”uppifrån” upplevts otillfredsställande.

Har varit med om att ställas till svars inför upprätthållaren på grund av att jag genomfört en sanktionerad förbättring som inte gick hem politiskt (R42).

En enstaka gång på grund av en nitisk politiker som försökte få folk att tro att kommunen inte behöver vare sig skoldirektör eller rektorer i alla skolor. Skolsektorn vann dock den kampen, vilket egentligen motiverade för att i fortsättningen mera rakt på sak säga skolans åsikter (R38).

En rektor värderar den egna insatsen gentemot den missunnsamhet och njuggighet som tillskrivs arbetsgivaren.

Jag är anställd som klasslärare med rektorsuppgifter. Skolan har ca 200 elever och personal ca 25. Jag har ofta 50-60 h arbetsveckor. Då jag någon gång behöver vara ledig under arbetsveckan måste jag ta tjänsteledigt utan lön!! Jag får ingen kompensation för övertid varken i pengar eller som ledig tid och kan inte heller ta ut några semesterdagar under läsåret så som en s.k. tjänsterektor Enligt den senaste arbetsmängdsundersökningen som gjordes i xxxx (i fjol) består xxxx-stads rektorers arbetsvecka av 49 h i genomsnitt. Då jag behövde få en fredag ledig i våras p.g.a. privat resa fick jag ta tjänsteledigt utan lön. Jag hade ingen undervisning den dagen och behövde ingen vikarie (R40).

Gör som du själv vill (R59) ses av en rektor som ett exempel på ointresset från skolledningens sida. En rektor menar att förvaltningen av gymnasiet är ett ensamt jobb. Skoldirektören saknar tillräcklig kompetens för att kunna utgöra ett stöd för gymnasierektorn och ägnar sig därför mest åt grundutbildningen.

I en kommun är förvaltningen av gymnasiet ett mycket ensamt arbete. Skoldirektören har ofta inte kompetens att leda gymnasierektorn utan ägnar sig mest åt den grundläggande utbildningen (R71).

Den svenska skolans minoritetsställning ställer också särskilda krav och förväntningar på förvaltningen.

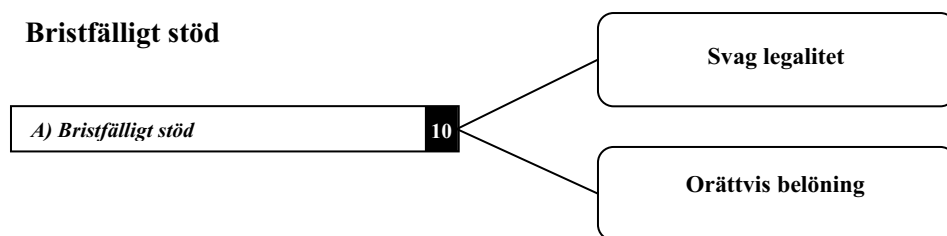
Som svenskspråkig skola i xxxx hör vi till minoriteten och vi måste alltid motivera oss inför majoriteten. Det märks tydligt inom verket för fostran och utbildning (R66).

Rektorns formulering *vi måste alltid motivera oss inför majoriteten* vittnar om vikten av språkkulturell jämlikhet.

Sammanfattning och tolkning av aspekten i beskrivningskategorin

Enligt undersökningresultatet klagar tio rektorer över ett **bristfälligt stöd** uppifrån som orsak till en minskad motivation. Gemensamt för rektorernas berättelser är att stödet förväntas uppifrån. Detta stöd är inte alltid preciserat i rektorernas uttalanden men myndigheter eller institutioner som benämns är skoldirektören, kommunen, skolverket, arbetsgivaren och politiker. Bristande förtroende, missunnsamhet och njugghet, ointresse och otillräcklig kompetens utgör essensen i de exempel som rektorerna ger.

Enligt min tolkning kan upplevelsen av bristfälligt stöd inordnas i två tolkningsdimensioner, nämligen *svag legalitet* och *orättvis belöning* (Figur 27) Rektorerna ser nämligen sina överordnade och uppdragsgivare som representanter för den ideologiska, juridiska och ekonomiska styrningen av skolan. Ett stöd från denna nivå är betydelsefullt i rektorns ledningsfunktion. Rektorn behöver kunna förlita sig på arbetsgivaren när övergripande förändringar skall genomgöras. Om stödet brister eroderar det legala fundamentet för rektorns verksamhet. I flera rektorers utsagor skymtar också upplevelsen av orättvis belöning fram. Upplevelsen av egna insatser och tilldelad belöning harmonierar inte med varandra.



Figur 27. Aspekt och tolkningsdimensioner för kategorin bristfälligt stöd.

5 Kritiska och krävande föräldrar

Tjugotvå rektorer ($n=22$) eller tjugoåtta procent av de rektorer som medverkar i undersökningen uppger kritiska, och krävande föräldrar utgöra en faktor som sänker motivationen. En förvånande omständighet är att endast en rektor kombinerar eller ser samband mellan besvärliga föräldrar och besvärliga elever. Däremot ger några rektorer ($n=4$) i kategorin uttryck för motsatsen. *Med eleverna är det sällan verkligt besvärligt* (R26) och *det som är otroligt motiverande är elevernas glädje och uppskattning* (R18).

Föräldrar som försvårar rektorns arbete tilldelas av rektorerna föga smickrande epitet: *egocentriska föräldrar* (R60), *trilskande föräldrar* (R28) och *pissiga [sic!] föräldrar* (R7).

Orsaken till att föräldrarna upplevs besvärliga är att *de kräver och kräver* (R48), *ger osaklig kritik* (R50) har en *utpräglat negativ inställning till vårt arbete* (R29), *är ointresserade av skolan* (R77), *"saboterar" vardagen* (R33), *pratar bakom ryggen* (R34) och *gör osakliga påhopp* (R20).

En rektor fastslår att *gnälliga föräldrar som alltid marrar är det värsta som finns* (R20). En annan rektor gör bedömningen att *ibland känns det som om föräldrarna vill bestämma för mycket om sådant de kanske inte alltid känner till* (R6).

Indignationen över utsattheten och den upprepade kritiken leder ibland till radikala slutsatser.

Ibland tror jag det skulle vara bäst ifall vi raserade alla skolor och familjerna fick själva sköta undervisningen privat i varje hem. Det är kanske inte alls så bra med stora rationaliserade skolor.....(R62)

Önskemål eller förväntningar, som till först förefaller odramatiska och okomplicerade och som kan uttryckas i en enda mening blir när de landar på skolan rätt komplicerade frågeställningar som kräver grundlig beredning. Rektorn som tillsammans med lärarkåren behöver se till allas elevers väl handlar därefter, vilket kan förorsaka kritik och mycken möda.

För ett antal år sedan hade vi en förälder som ville att alla borde få delta i Stafettkarnevalen i Helsingfors. Ingen lärare ville ta ansvaret över detta utan vi ville köra samma linje som förr, d.v.s. att de som platsade i lagen fick åka. Det är ju förstås en kostnadsfråga och mycket annat att fundera på att skicka en hel busslast till Helsingfors och vi ansåg att det inte i första hand är skolans uppgift. Vi visste hur det talades på "byn" och vi upplevde det väldigt tråkigt. Föräldern "såg" oss inte när vi möttes på vägen. Vi gjorde då en utvärdering och fick som svar av majoriteten av föräldrarna inte ville skicka sina barn (åk 3-4) till stafettkarnevalen och det beslutet var åtminstone vi lärare nöjda med (R6)

En kontinuerlig kamp förs om vem som skall få bestämma i skolan och intressenterna och experterna är många.

När Hem och Skolas styrelse och övriga föräldrar ifrågasätter skolans (rektors och lärares) arbete och tror sig veta hur lasset ska dras. Dessutom när dessa plus direktionen ifrågasätter föredragningar och vill på olika sätt omkullkasta förslag som gjorts (R1).

Flera rektorer ger exempel på hur denna kamp ofta flyttas till pressen.

Jag blev uthängd i pressen en gång eftersom jag inte ledde skolan till att delta i Stafettkarnevalen (R8).

Kritik mot när vi ville ha en allsångskväll. Vi fick t.o.m. kritik i ortens dagstidning. (R58).

...då vi blev nedskällda i lokalpressen då vi tyckte att eleverna i en svenskspråkig skola skulle tala svenska under lektionerna (R20)

Att bli uthängd i tidningspressen utan att kunna försvara sig, trots idel lögn i angreppen (R28)

Tidningsdebatterna såsom publik eller offentlig kritik (R15), ett besvär (R24) eller "förföljelse" (R18) lämnar ofta djupa spår hos de drabbade. Rektorererna upplever sig både kränkta och trakasserade därför att tidningsdebatten vanligtvis är ytlig och ensidig. Allmänhetens bristande förståelsen för problemens komplexitet och ofta känsliga natur leder till en upplevelse av vanmakt.

Personligt angrepp under föräldramöte våren xxxx då jag, efter mycket funderande och planerande, presenterade hur vi skulle ordna undervisningen under tiden för lärarnas permittering Föräldrar tyckte att jag skulle se till att ingen skulle permitteras (R15).

Vårdnadshavarnas respektlösa inställning mot lärarna och skolsamfundet. Svårast har det varit när en förälder direkt förföljde mig. Det gick så långt att endast en diskussion hos utb.direktören med dir.medlemmar föräldern och några till samt kolleger lugnade ner situationen.

Problematiken är inte svart-vit utan ges även en nyanserad och reflekterande beskrivning i rektorernas berättelser.

En rektor väger in också de egna tillkortakommandena i en komplex vardag där *man inte alltid hinner tänka sig för.*

Inte kommer jag på något sådant. Ibland känns det ju nog för j..... när "föräldrarna är besvärliga" eller kräver mer än man går iland med. Alltid hinner man ju inte tänka sig för innan man säger eller lovar något (R26).

En annan sätter in kraven från föräldrarna i ett sammanhang där de påfrestande faktorerna är många.

När största delen av arbetsdagar gått ut på att lösa mobbning, lösa konflikter, prata med missnöjda föräldrar. Stor omsättning i kollegiet, många obehöriga lärare under en kort tid har varit tungt, samtidigt som kraven från föräldrarna varit höga (R43).

Slutligen en tredje ser problemen med föräldrar mera som en del av jobbet. Det är tungt när man befinner sig mitt i processen, men när det väl är avklarat är det igen roligt att vara rektor.

Tillfälliga händelser som dåliga möten med föräldrar, utvecklingssamtal. Då har jag spontant kunnat tänka; Åh om man bara sku ha sin lärarroll och inte behöva ta ansvar för så mycket. I nästa stund, följande dag eller efter en kort tid har dessa tankar varit bortblåsta och jag har igen varit glad över att få vara rektor (R47).

Rektorn ser de misslyckade mötena med föräldrarna som "tillfälliga händelser", som seglar upp, reds ut och avslutas. Föräldrarna påklistras ingen etikett som generella bråkstakar.

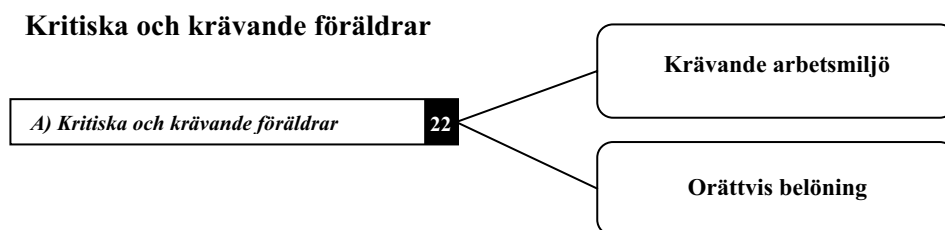
Sammanfattning och tolkning av kategorin

Resultat av undersökningen visar att ungefär en fjärdedel av rektorerna (n=22) anser att **kritiska och krävande föräldrar** sänker motivationen. Gemensamt för utsagorna är det kritiska förhållningssätt som flera rektorer tillskriver en del föräldrar. Med kritiska föräldrar avses utifrån rektorernas beskrivning föräldrar som upprepat ställer krav och som griper varje tillfälle att kritisera eller föräldrar

som överlag förefaller ha en negativ inställning till skolan. Hit hör också de föräldrar som med rektorernas ord konspirerar, saboterar och gör osakliga påhopp.

Rektorernas föreställningar om kritiska och krävande föräldrar inordnas i två tolkningsdimensioner, nämligen *krävande arbetsmiljö* och *orättvis belöning* (Figur 28). De motivationssänkande elementen behöver således sökas i två olika tolkningsdimensioner. Karaktären på den arbetssituation som rektorerna beskriver saknar element av uppmuntran och belöning. Rektorernas utsagor tyder inte heller på att kritiken skulle ha en utmanande eller sporrande effekt. Rektorerna beskriver endast den utsatthet som följer med uppdraget. Dessa element i ledarskapet tillför inget konstruktivt utan verifierar endast upplevelsen av en *krävande arbetsmiljö*.

Bakgrunden till den andra tolkningsdimensionen *orättvis belöning* bör enligt min åsikt sökas i det sätt hur rektorerna uppfattar kritiken. Uttryck som ”osaklig kritik”, ”osakliga påhopp” och ”prat bakom ryggen” vittnar om att kritiken inte alltid upplevs som rättvis. Intresset för att ha och uttala åsikter om skolan är stort och tröskeln för att kritisera låg. Allt fler ”tror sig veta hur lasset skall dras” som en rektor (R1) uttrycker det. Eftersom åsikterna ofta uttalas utifrån det egna barnets behov och inte utifrån klassens eller skolans perspektiv är plattformen för kritiken begränsad och därmed lätt att uppfatta som orättvis.



Figur 28. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin kritiska föräldrar.

6 Ett splittrat arbetsfält

Kategorin ett splittrat arbetsfält förenas av de rektorer ($n=23$) som upplever att deras arbete alltför ofta övergår i rutinsysslor som inte för skolverksamheten framåt och som kunde skötas av andra. Vardagen smulas sönder i punktinsatser och ledarskapet blir reaktivt istället för proaktivt. Synsättet fångas väl upp i följande citat:

När jag ser att min dag till största delen gått ut på allehanda ströjobb som inte egentligen kan definieras som rektors sysslor (R43).

Rektorernas berättelser rymmer föreställningar om att stödet kring ledarfunktionen inte är tillräckligt utan borde förstärkas och skolans organisation

tydliggöras. I grund och botten handlar det om att klargöra vem som gör vad. En utvecklad kanslifunktion utgör stor hjälp för rektor men även denna funktion kunde utvecklas.

Jag har en fantastisk resurs i min kanslist, men det finns uppgifter som jag som rektor inte skulle behöva befatta mig med eftersom det finns viktigare saker att utträta (R76).

Rektorsbeskrivningarna kan grupperas i två aspekter. Den första beskriver det mångfacetterade arbetsfält som rektor frivilligt och ibland ofrivilligt förväntas ta sig an. Den andra aspekten beskriver mer övergripande strukturella fenomen som organisatoriskt är svårhanterliga men som ändå landar på rektors bord.

(A) Rollen som tusenkonstnär

Drygt en femtedel av rektorerna ($n=15$) redogör för ett ledaruppdrag som är fyllt av skiftande arbetsuppgifter.

En rektor (R10) definierar klart vad ledarskapet borde innehålla: att leda människor ”till lärande”. All verksamhet som står i strid med denna fokusering är enligt rektorns synsätt inte produktiv verksamhet.

Det är alltid när saker (hus, gårdsplan, inventarier) får mera tid än människor. Jag ser som min huvudsakliga uppgift att leda människor till lärande. I det ingår elevvården, lärarkonferenserna, planering och liknande. Den här hösten har jag satt akustikskivor på plats i korridorerna, plockat skräp på gården, petat papper ur hänglås, plockat skräp i korridorerna, burit papper till kopieringsrummet... De uppgifterna borde inte höra till rektor. När man sagt till tillräckligt många gånger har man ett val: strunta i det hela, vilket leder till sämre stämning och otrevnad ELLER göra det själv. Enklast att göra det själv (R10).

För att uppgifter skall bli utförda finner rektorn det mest ändamålsenligt att utföra arbetet själv. Genom detta sätt att agera kan dålig stämning undvikas.

Några rektorer belyser hur rektorn involveras i allt från skolutveckling och arkitektuppgifter till discokvällar och lysrörsbyten.

Vi skulle behöva en sekreterare även i de småskolorna om föreståndaren åxå skall utveckla, vara pedagogisk ledare, uppmuntra kolleger att gå på kurs, byta lysrör, sköta kopieringsmaskinen, stå som DJ på discokvällar (för jag har hemma utrustning), sköta all musik på alla fester, sköta ekonomin (budgeten) fast man inte utbildning inom det ekonomiska endast snusförstånd, att staden skulle tänka sig att föreståndarna är inte 1003 konstnärer. Vi vet ju inget om vad arkitekten och byggmästaren tänkt, men ändå vill staden ha utlåntande först av föreståndaren i hurudant skick och hur de skall bygga då det renoveras. Efter renoveringen kommer responsen att det var ju ni själv som planerade osv (R39).

En allt ökande börda med uppgifter som egentligen inte borde finnas på skolledaren. Man borde ha mera förvaltningspersonal på såväl bildningsverket som på skolan. Nu ligger allt på rektor (R49).

Även aktiviteter som infaller efter skoltid och under kvällarna utvecklas till ett ansvarsområde för rektor.

Ett ständigt irritationsmoment är det som händer kvällstid på skolan, kurser m m (R70).

Skolutvecklingen blir rektorernas dåliga samvete när omfattningen av rutinsysslorna överskuggar annan verksamhet.

Tidsbristen. Jag hinner helt enkelt inte med utvecklandet i och med att rutinjobbet tar så mycket tid. Saknaden av kanslist gör att jag gör mycket kanslijobb. År 2004 fick jag ansvar över hela stadens eftermiddagsvård – utan tilläggsersättning. Dessutom måste jag bygga upp hela systemet från noll. År 2003 blev jag ansvarig för undervisningssektorns dataanskaffningar samt för tre skolors datautrustning (ca 60 datorer) - utan tilläggsersättning (R72).

Fyra rektorer rapporterar upprepade bekymmer med fastigheten som en källa till irritation. Ju längre bort från kärnverksamheten, undervisningen, uppgifterna ligger, desto mindre motiverande upplevs uppgiften.

Framförallt att vara tvungen att ta ansvar gällande sanerande av fastigheten, städningen och trafikfrågor i skolans närhet. Nedskärningar i resurserna. Tjänstemännen på fastighetscentralen borde komma till oss kunder och fråga: Hur kan vi förbättra servicen, vad skall vi prioritera? Vad skall vi reparera o.s.v. (R65)?

I rektorernas argumentation skymtar fram att förvaltningsfunktionen borde utvecklas. Även de små skolorna behöver kanslihjälp för att rektorns arbetsbörda skall underlättas och för att rektorn skall få tid att ägna sig åt skolutveckling. Skolan förefaller dölja ett betydande antal uppgifter som saknar ansvarsperson. Rektorerna uppoffrar sig för att bevara en god stämning. Nya funktioner och uppgifter (eftermiddagsvård) fogas till rektorernas arbetsbeskrivningar utan särskilda ersättningar.

(B) Strukturella belastningar

Åtta rektorer ($n=8$) anger mer övergripande omständigheter av strukturell karaktär som bidragande till en minskad arbetsmotivation. Ständiga lärarbyten och jakten på vikarier utgör härvidlag ett påtagligt bekymmer.

I vår skola har vi en rätt så ung lärarkår. Eftersom många har varit tjänstlediga t.ex. moderskapslediga, har vi haft olika vikarier under åren. Kontinuiteten har brustit och utvecklingsarbetet har försvärats. Lärarbyten har bromsat utvecklingsarbetet på skolan tidvis. Jag hade t.ex. planerat att utveckla lärarnas IT-kunskaper med regelbunden intern fortbildning under samplaneringstid. Vi startade projektet. Nästa läsår var några av lärarna borta och vi hade några nya som borde fått lära sig det vi andra redan hade lärt oss. Projektet rann ut i sanden (R5).

Ständiga lärarbyten och att handleda obehöriga lärare i tid och otid (R12).

Vikarier och behöriga lektorer i en del ämnen existerar inte... stadens signaler är ej tillräckliga (R50).

Evig jakt efter vikarier (R20).

Bristen på vikarier och täta lärarbyten försvårar möjligheterna att bevara kontinuitet och uppföljning i skolans arbete. En stor del av rektorernas tid behöver ägnas till att söka vikarier och att handleda obehöriga lärare.

Hot om skolindragningar inverkar enligt tre rektorer också menligt på motivation. Den långsiktiga planeringen kompliceras och ovissheten breder ut sig.

De senaste 10 åren har man diskuterat skolindragningar i kommunen, vilket berör vår skola också och det gör att långsiktig planering inte går att genomföra, tex. med lärartjänster (R21).

Skolan jag jobbade på var under ständigt indragningshot (19 år). Hela situationen var väldigt deprimerande och man började själv känna sig som persona non grata (R23).

ovissheten (om indragning av skolan eller inte) (R47)

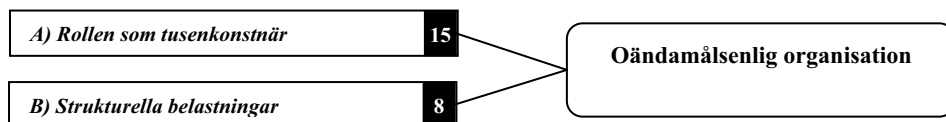
Ett indragningshot leder till att rektorn tillsammans med lärarna måste försvara sin existens. Energin går då åt till att försöka lösa strukturella frågor såsom att trygga elevtillströmningen, medan tiden för vardagsarbetet minskar.

Sammanfattning och tolkning av beskrivningskategorins olika aspekter

Undersökningsresultatet visar att betydande andel rektorer ($n=23$) anser att skolans splittrade arbetsfält bidrar till en minskad arbetsmotivation. Med splittrat arbetsfält avses den komplexa variation av arbetsuppgifter som rektorer förväntas handlägga. Många rektorer väger dessa ströuppgifter mot skolutveckling och mer övergripande ledarfunktioner som de anser rektorer borde ägna sig åt. Kategorins två aspekter sammanförs i tolkningsdimensionen *oändamålsenlig organisation* (Figur 29).

Belastningen från strukturella omställningar och rektorsrollens mångfacetterade karaktär illustrerar obalansen mellan den rådande skolorganisationen och utifrån kommande krav. Grunden för tolkningen är att rektor framstår som förlorare i den alltjämt pågående decentraliseringsprocessen där uppgifter omfördelas. En oklart formulerad arbetsfördelning i kombination med oklara uppgiftsbeskrivningar har lett till att rektor, i akt och mening att bevara arbetsfreden, åtar sig alltfler uppgifter.

Ett splittrat arbetsfält

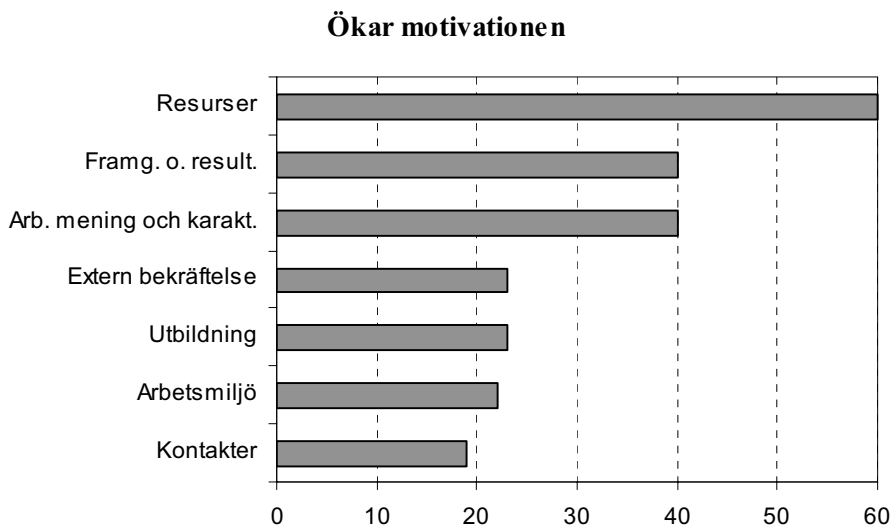


Figur 29. Aspekter och tolkningsdimensioner för kategorin ett splittrat arbetsfält.

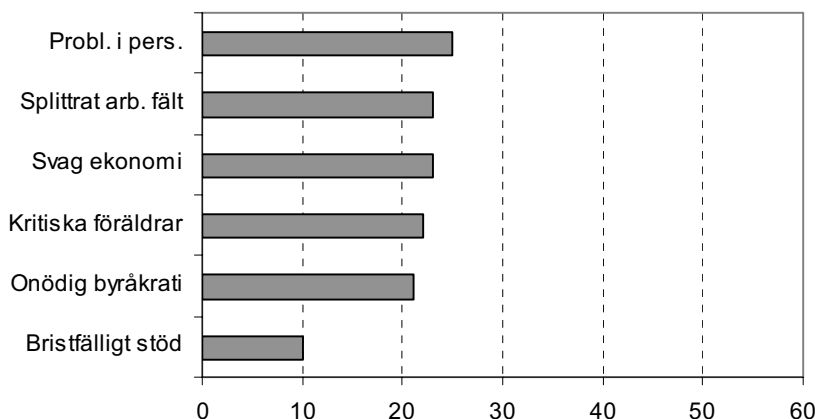
5.3 Sammanfattning av resultat

Avsikten med de två föregående avsnitten har varit att söka svar på undersökningens två forskningsfrågor nämligen *vilka omständigheter som ökar och vilka som omständigheter minskar rektorers arbetsmotivation*. Figur 30 på sidan 174–175 visar en sammanställning av samtliga kategorier som identifierades i rektorernas svar. Kategorierna har ordnats enligt frekvens. Sett till det totala antalet utsagor förefaller rektorerna vara mer benägna och villiga att uttrycka åsikter som svarar mot frågan vad som ökar motivationen. Det går nämligen att urskilja ett betydligt större antal underkategorier eller aspekter som svarar mot just denna fråga.

Här redovisas kategorierna i samma ordning som vid resultatpresentationerna men i en sammanfattande form.



Minskar motivationen



Figur 30. Kategorier som beskriver vilka omständigheter som ökar och minskar motivationen.

Omständigheter som ökar motivationen

Undersökningsresultatet visar att de omständigheter som höjer motivationen kan inordnas i sju kvalitativt sett olika kategorier, nämligen 1) *arbetets mening och karaktär*, 2) *framgångar och resultat*, 3) *utbildning*, 4) *arbetsmiljön*, 5) *kontakter*, 6) *extern bekräftelse* och 7) *resurser* (Figur 30).

Arbetets mening och karaktär: Föreställningar om arbetets mening och karaktär yppar sig i sammanlagt fyrtio rektorers ($n=40$) utsagor. Kategorin förenas således av de utsagor som på olika sätt beskriver och exemplifierar innehållsliga aspekter i rektorers arbetsbild och som enligt rektorerna påverkar upplevelsen av meningen i arbetet. Innehållet beskrivs både som belönande och belastande. Undersökningsresultatet visar att det går att särskilja sju underliggande kategorier. Flera rektorer menar att det i rektorsuppdraget finns *en inneboende drivkraft att skapa resultat*. Måluppfyllelse och värderingar förefaller ha en större effekt på motivationen än konkreta händelser.

En del rektorer förmedlar en positiv bild av arbetet och *finner arbetsuppgiften meningsfull*. Arbetet uppfattas som belönande och själva karaktären på uppdraget blir i sig motiverande.

Möjligheten att påverka framstår som ett viktigt element i rektorernas berättelser. Utrymmet att forma den egna vardagen framstår som en motiverande kraft. Parallellt efterlyser rektorerna struktur i vardagen.

Ett ändamålsenligt organiserat arbete förefaller enligt rektorerna vara en motiverande faktor. Av betydelse är att veta vem som gör vad, vad som hör till

mig och vad som kan förväntas av andra. Ifall strukturen är tydlig är också arbetsmiljön motiverande. När strukturen saknas blir effekten den motsatta. Flera rektorer påtalar brister i skolans nuvarande organisation.

Realistiska förväntningar på rektor återkommer som ett tema i flera rektorsutsagor. Osäkerhet och ibland otydligheten kring alla förväntningar skapar en villrådighet i kåren, vilket kommer till uttryck i rektorernas förhoppningar om mera stöd i ledarskapet.

En del rektorer menar att rektorns möjligheter påverka är begränsade och antyder att *tydligare befogenheter* skulle påverka motivationen. Grunden för min tolkning är att i rektorernas retorik om inre drivkrafter och ett meningsfullt arbete döljs ett budskap om mål- och resultatförväntningar. Rektorerna ser möjligheter att påverka, vilket jag tyder som egna effektivitetsförväntningar och förhoppningar om att åstadkomma resultat. Själva arbetets mening och karaktär skapar således utrymme för att pröva egna vingar och testa egna gränser. Rektorerna ser potentialerna men upplever samtidigt att strukturen i deras arbetsbild inte är tillräckligt tydlig. Rektorerna upplever därför inte att de får en rättvis chans att sköta sitt uppdrag.

Framgång och resultat. Hälften av rektorerna ($n=40$) lyfter fram olika upplevelser av framgång som en motiverande faktor. *Goda resultat i synliga projekt* såsom byggnadsprojekt och renoveringar blir konkreta projekt där ledarskapet åtminstone under en viss tid får stor synlighet.

Detsamma gäller *framgångsrika pedagogiska projekt* och *goda skolresultat*. Även i de pedagogiska projekten synliggörs resultatet och framgången. Fina skolresultat blir också en premie för ledarskapet, särskilt i den händelse resultaten är goda och blir offentligtgjorda. Betydelsen kan tolkas så att framgång såsom slutförda byggnadsprojekt och pedagogiskt stimulerande utvecklingsarbete höjer motivationen och innebär en självupplevd effektivitet. Projekt som kan verbaliseras och synliggöras via konkreta resultat, utställningar eller temakvällar blir ett evident bevis för rektorns verksamhet.

Aspekterna *elevorientering* och *utmanande uppdrag* förenar enligt min tolkning två fenomen: Dels har rektorernas en omsorg om eleverna, dels tilldelas rektorerna ett klart formulerat eller uttalat problem. Bägge fenomenen rymmer föreställningar om en tilltro till den egna förmågan och möjliga effektivitet att kunna handlägga, hantera och lösa möjliga problem.

Utbildning. Rektorerna ($n=23$) ser utbildning och fortbildning som en naturlig och självklar del i sin egen kompetensutveckling. Ståndpunkten vilar på dels *egna positiva erfarenheter av fortbildning*, dels på rektorernas övertygelse om att *fortbildning är nödvändigt och nyttigt*. Återkommande fortbildning upplevs motiverande i den egna verksamhetsutövningen. Fortbildning förefaller stärka den egna ledaridentiteten.

Arbetsmiljö. Var fjärde rektor ($n=22$) rektorer nämner miljöinterna processer som motivationsskapande omständigheter. *En positiv atmosfär, personalens trivsel* och *positiva lärare* är kategorispecifika aspekter av fenomenet. En stimu-

lerande arbetsmiljö utgör således en motiverande faktor för rektorerna. Enligt min tolkning finns det också en för rektorn motiverande faktor i ett utvecklingsorienterat kollegium. En lärarkår som själva aktivt initierar förändringar och utvecklingsidéer har en sporrande effekt på rektorn.

Kontakter. Att komma samman med andra rektorer framstår som en motiverande faktor för många av de rektorer ($n=19$) som ingår i undersökningen. Rektorerna uttrycker såväl ett *personligt* som ett *professionellt behov* av att komma i kontakt med andra. Det socialt inriktade kontaktbehovet representerar enligt min uppfattning en önskad kollegialitet, en önskan om en tillhörighet. Många rektorer känner sig ensamma i sin roll, och kontakten med andra rektorer blir för den skull betydelsefull. Men rektorerna värdesätter också det professionella utbytet som kontakten med andra rektorer ger. Det professionella meningsutbytet i form av ledningstips och liknande ger näring åt den utvecklingsorientering som rektorerna säger sig stå för.

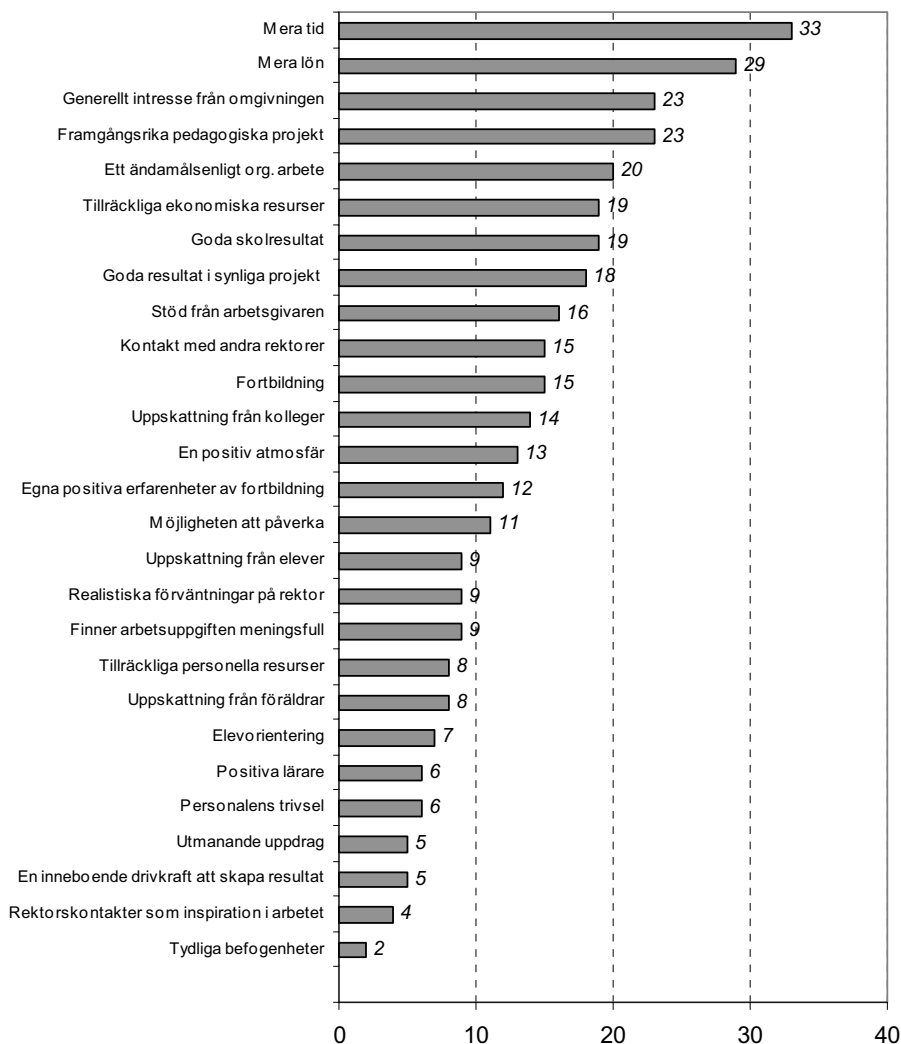
Extern bekräftelse. Mer än hälften av alla rektorer ($n=42$) nämner extern bekräftelse som en viktig motivationsdeterminant. I analysen av rektorernas svar kunde fem olika aspekter urskiljas. Mest åtskiljande i aspekterna är varifrån bekräftelsen kommer. Sålunda kunde fem för rektorerna viktiga källor till bekräftelse identifieras; *omgivningen eller närmiljön, arbetsgivaren, kolleger, elever och föräldrar*. Bekräftelsen fyller enligt min bedömning tre funktioner. För det första förefaller visad uppskattning från arbetsgivarhåll att förstärka det legala fundamentet för rektorns verksamhet. Stöd uppifrån visar att det rektorn gör är ideologiskt och juridiskt korrekt. För det andra tycks ett stöd nerifrån, framförallt från kolleger men också i viss mån från elever och föräldrar förstärka och bekräfta det legitima fundamentet för rektorns verksamhet. Positiv bekräftelse blir enligt min tolkning en bekräftelse av ledarskapet. För det tredje tycks stöd och visad uppskattning resultera i en upplevelse av egen effektivitet hos rektorn.

Resurser. Tre fjärdedelar av rektorerna ($n=60$) uttrycker, gestaltar och exemplifierar olika externa resursers betydelse för deras motivation. Resursbegreppet ses i ett vitt perspektiv och tilldelas olika innebörder. Av central betydelse förefaller tillgången till *mera tid, mera lön, tillräckliga ekonomiska resurser* och *tillräckliga personella resurser* på skolorna vara. Nära hälften av alla rektorer i undersökningen beskriver det upptrissade tempot i dagens skola. Problematiken speglas mot tillgången till olika resurser. Tiden utgör en central motivationsfaktor och ett avgörande element när det gäller struktureringen av rektorernas arbete. Förenande i rektorernas utsagor är uppfattningen om att tiden inte räcker till. Rektorernas resonemang kring tidsbegreppet kan tolkas så att de behöver fler timmar i dygnet (teknisk-rationell tid), alternativt att de avstår eller omdisponerar och omorganiserar nuvarande verksamhet. Också lönen sätts i relation till arbetsbördan. Närmare hälften av alla rektorer ser lönen som en motiverande faktor. I rektorernas svar finns en stor samsyn i att lönen inte står i proportion till arbetsinsatsen. Min bedömning är att rektorerna ser ett motiverande element i lönen förutsatt att den upplevs rättvis i förhållande till arbetsinsatsen. Rektorerna ser för den skull att tillräckliga ekonomiska och personella resurser på skolan

skulle underlätta rektorns arbete och därmed gynna hela skolsamfundet. Enligt min prövning döljer också rektorernas uttalanden om ekonomiska och personella resurser egna resultatförväntningar. Rektorerna har ett uppriktigt intresse att utveckla verksamheten men saknar konkreta medel för att göra lärarna delaktiga i denna process. Känslan att kunna tilldela en förändrings- eller utvecklingsprocess tillräckliga resurser motiverar rektorerna.

I Figur 31 (s. 179) visas samtliga aspekter ordnade enligt frekvens. Siffran efter varje stapel anger det antal rektorer som finns företrädda. Grunden för indelningen baserar sig således på antalet utsagor som finns företrädda i aspekten. Ett märkbart stort antal rektorer lyfter fram betydelsen av resursaspekterna *mera tid* och *mera lön*. Också *framgångsrika projekt*, *goda skolresultat* och *goda resultat i synliga projekt* intar en framträdande plats. Detsamma gäller uppmärksamheten och *erkänsla från omgivningen*.

Ökar motivationen



Figur 31. Aspekter som beskriver vad som ökar motivationen.

Omständigheter som minskar motivationen

Undersökningsresultatet visar att de omständigheter som rektorerna anser att negativt inverkar på deras motivation kan inordnas i sex kvalitativt olika kategorier nämligen 1) *problem i personalen*, 2) *svag ekonomi*, 3) *onödig byråkrati*, 4) *bristfälligt stöd*, 5) *kritiska föräldrar*, 6) *ett splittrat arbetsfält* (Se Figur 30 s. 173–174).

Problem i personalen. En betydande andel rektorer ($n=25$) nämner problem i personalen som faktor för en minskad motivation. Personalproblemen blir särdeles tydliga för ledarskapet eftersom det kommer an på rektorn att handlägga personalfrågor. Problem med elever, eller generella pedagogiska frågor, behandlas av eller kan hänskjutas till hela kollegiet medan personalärenden hör till rektors uppgifter. *Konflikter* och konfliktfyllda situationer synliggör ofta det korstryck som rektorer befinner sig i där rektorers lojalitet ofta har flera riktningar. Varje konflikt som når ytan blir för rektorn en upplevelse av ett tillkortakommande, eftersom ett fungerande socialt klimat och en trivsamt arbetsplats ofta utpekade som ett ledarärende. Rektorns förväntningar och vad lärarna kan tänka sig att ställa upp på präglas ofta av en kognitiv dissonans, vilket innebär att rektor och lärare kan ha olika uppfattningar om uppgifts- och ansvarsfördelningen.

Rektorer upplever att de försöker och försöker men möts av *kritik* och *missnöjda lärare*. Min bedömning är att den negativa effekten på motivationen består i att rektorn inte anser sig få en rättvis behandling. Rektorn gör förändringsförsök men möts av otacksamhet och kritik. Ett antal rektorer lyfter fram ett generellt förändringsmotstånd samt fackligt motstånd som källor till en minskad motivation. Min tolkning är att rektorer upplever sig ha en alltför svag legalitet för att komma till rätta med ett utbrett motstånd. För rektorn finns inga morötter att locka med och inga befogenheter att hota med. Rektorn ser sig som en marionett i den egna skolkulturen.

Svag ekonomi. Kategorin förenas av samstämmiga rektorsröster ($n=23$) som beskriver frustrationen över *ständiga sparkrav*. Den tolkning som jag för fram är att rektorer upplever att det legala fundamentet för deras verksamhet vittrar i takt med att sparkraven krymper de ekonomiska marginalerna. Rektorer tvingas dels att motivera, dels att klara av sparkrav istället för att initiera och stöda utveckling. Rektorer anser sig inte få en rättvis chans att upprätthålla standarden i skolorna. Att år efter år försöka motivera en personal endast i kraft av den egna personligheten och ställningen som rektor förefaller bli allt svårare. Några rektorer beskriver också en frustration över en *orättvis* och lite slumpmässig *fördelning* av kommunens anslag,

Onödig byråkrati. Rektorer ($n=22$) använder frekvent begreppet byråkrati för att beskriva sin indignation över den växande administrativa arbetsbördan. Kategorin innehåller två specifika aspekter, vardera intimt förknippade med en omfattande pappersexercis. Rektorer beskriver en kombination av *konstruerade reformer* och en *blankethysteri* som realiserar sig i form av utredningar, utvärderingar och allehanda planer som återkommande skall fyllas i, men som inte förefaller leda någonstans. Även de allt tätare läroplansreformerna finner föga nåd i rektorernas utfall. Min förståelse av fenomenets motivationsaspekter och därmed av rektorernas förtrytelse vilar på två ben. För det första bedömer jag att rektorer äkta och uppriktigt upplever att skoladministration fått starka byråkratiska drag. Rektorer uppgivenhet är således inget uttryck för någon trendig företeelse utan en verklig upplevelse. För det andra gör jag bedömningen att många rektorer ser pappersfyllandet som en

stark tidstjuv i konkurrens med annan verksamhet. Den sociopolitiska tidsdimensionen handlar enligt Hargreaves (1998) om hur intressen, ansvar och tillhörande tidsperspektiv skall fördelas mellan administratör och aktör. Klyftan mellan de administrativa nivåerna ovanför skolledaren och skolledarens verksamhet förefaller att öka och synen på förändringsbehov och förändringstempo uppfattas på olika sätt. Administrationen reagerar genom skärpt kontroll och mera blanketter, vilket i sin tur förstärker motståndet bland rektorerna. Utifrån rektorernas svar skulle det vara fruktbart att befria rektorerna från en alltför stark kontroll uppifrån. Därigenom skulle kontrollen över den egna tiden samtidigt öka.

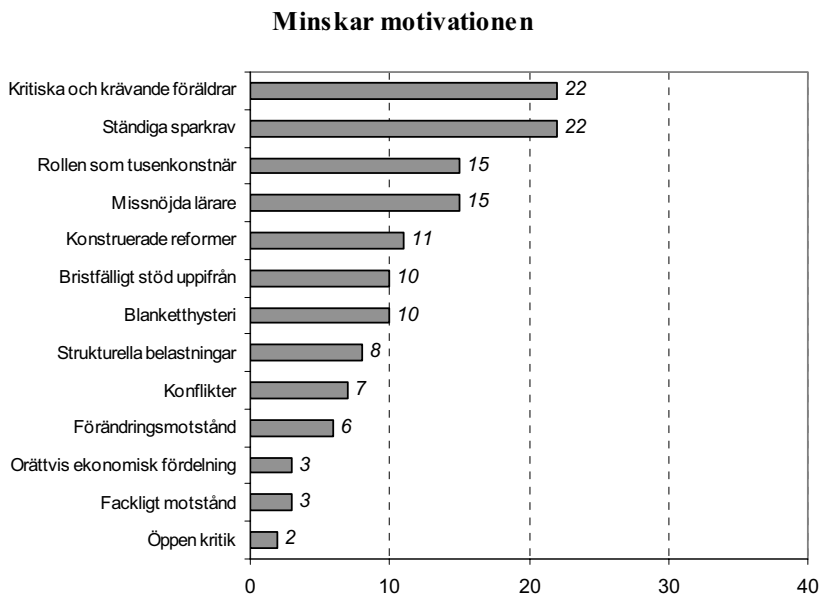
Bristfälligt stöd. Flera rektorer ($n=10$) återger händelser och erfarenheter med bärande tankar om ett begränsat eller *bristfälligt stöd uppifrån*. Med detta avses stöd från politiker, kommunen, skolverk och skoldirektör. Det bristfälliga stödet erfars i form av ett allmän upplevt ointresse från arbetsgivarhåll, upplevelse av ensamhet och ibland njugghet. Enligt min tolkning har de styrande nivåerna ovanför rektor ett viktigt symbolvärde som företrädare för den ideologiska, ekonomiska och juridiska styrningen av skolan. När det blåser kring ledarskapet är det från upprätthållaren som rektorerna söker och förväntar sig stöd. För rektorer är det naturligt att luta sig mot instanser som getts tolkningsföreträde till skolans övergripande styrningsinstrument. Brister i det legala fundamentet för rektorerna träder i vardagsverkligheten fram som en svaghet i ledarskapet.

Kritiska föräldrar. Nästan var tredje rektor ($n=22$) uppger *kritiska och krävande föräldrar* som en källa till minskad motivation. Karaktäristiskt för de föräldrar som upplevs som besvärliga är att de bevakar sina egna intressen, konspirerar, ställer orimliga krav, kritiserar och gör osakliga påhopp. Rektorerna ser inget konstruktivt i kritiken utan klandret blir endast ett uttryck för en krävande arbetsmiljö. Därtill upplevs kritiken som orättvis i det sammanhang där den uttalas. Rektorerna upplever sig tvungna att se till helheten och kan för den skull inte reagera på varje enskilds vårdnadshavares önskemål eller klagomål. Mot den bakgrunden upplevs kritiken som orättvis.

Ett splittrat arbetsfält. Kategorin upptas av de rektorsbetraktelser ($n=23$) där också närmare var tredje rektor framställer vardagen som splittrad och snuttifierad. För rektorerna förefaller framförhållning vara undantag medan akuta, plötsliga och oförmodade insatser framstår som regel. Utan egen aktiv medverkan eller förskyllan tycks rollen för många rektorer obönhörligen bli *tusenkonstnärrens*. Med motiveringen att för att saker och ting skall bli gjorda byter rektorer lysrör, leder skolutveckling, planerar skolbyggen och spelar skivor kvällstid på skolans discon. Att agera "stålman" blir för rektorerna ett sätt att bevara arbetsfreden. Alla uppdykande problem som saknar en ansvarsperson blir automatiskt rektorns problem. Genom detta offer och sätt att balansera från rektors sida bevaras arbetsämjan.

Samtidigt brottas rektorerna med *strukturella belastningar*. Hit hör ofta förekommande lärarbyten och jakt på vikarier. Även överhängande hot om skolindragningar medverkar till att motivationen dalar. I rektorernas betraktelser hittas en indignation över det sätt som skolan är organiserad. I förhållande till

det verkliga arbetsfält som rektorn upplever är inte skolan ändamålsenligt organiserad. Skolans organisering förefaller inte tillräckligt harmoniera med de uppgifter som förväntas. Detta tillstånd av allmän osäkerhet leder till att rektorn väljer att kontinuerligt omförhandla sin egen arbetsbild.



Figur 32. Aspekter som beskriver vad som minskar motivationen.

I Figur 32 har de kategoriaspekter som rektorerna upplever inverkar negativt på deras motivation ordnats i storleksordning. *Kritiska föräldrar* och de *ständiga sparkraven* ses av de flesta rektorer som källor till minskad motivation. Även rollen som *tusenkonstrnär* och *missnöjda lärare* framstår som centrala determinanter för en minskad motivation. Däremot utgör en *orättvis fördelning* av ekonomiska anslag, *fackligt motstånd* och *öppen kritik* marginella fenomen.

Sammanfattningsvis kan noteras att resultaten visar på flera beröringspunkter mellan de omständigheter som ökar motivationen och de omständigheter som minskar motivationen. Sålunda är det inte oväntat att en god ekonomi ökar, medan en svag ekonomi minskar motivationen. Jag finner också en tydlig relation mellan rektorernas tal om de konstruktiva aspekterna i arbetets mening och karaktär och de destruktiva aspekterna i ett splittrat arbetsfält. Det råder inget motsatsförhållande i dessa förväntade likheter. Tvärtom bidrar de gemensamt till att ringa in de mest centrala omständigheter som påverkar rektorns arbetsmotivation.

6 Diskussion

I detta kapitel granskas undersökningens resultat. I avsnitt 6.1 ger jag en kort sammanfattning av resultaten som jag därefter diskuterar och fördjupar. Därefter byter jag perspektiv och belyser specifika typdrag (6.2) och företeelse typer (6.3) som framkommit vid resultatgenomgången.

6.1 Avhandlingens utgångspunkter och resultat

Det övergripande syftet med avhandlingen har varit att identifiera och analysera omständigheter som påverkar rektorns motivation att leda och utveckla skolan. Ledarskap och motivation har betraktats i ljuset av sociala interaktioner. I denna konstruktion är rektorernas sätt att tala om och beskriva sin egen tillvaro ett betydelsefullt medel. Med språkets hjälp överförs olika meningskomplex från ett subjekt till ett annat. Därmed belyses flyktigheten i denna interaktion. Samtidigt utgör min inblick i rektorernas vardag endast stillbilder begränsade till tid, rum och omständigheter.

I den nordiska och anglosaxiska forskningen om skolledarskap är rapporteringen om arbetsuppslagets utsatthet och komplexitet ett angeläget och återkommande tema. Också ny finländsk forskning pekar i samma riktning (Vuohijoki, 2006). Min strävan med avhandlingen har för den skull varit att upptäcka och särskilja enskilda omständigheter som rektorerna själva pekar ut som väsentliga för arbetsmotivationen. Därför har jag också valt ett rektorsperspektiv som startpunkt för mitt sökande. Min syn på hur rektorsrollen konstitueras har formerats utifrån tre arenor, den *individuella*, den *professionella* och den *interaktiva*. Arenorna är förtätningar av komplicerade processer som avser att underlätta granskningen och tolkningen. Processerna verkar inom ett helhetsförlopp och gränsen mellan arenorna är endast analytiska konstruktioner.

Utgående från egna erfarenheter som rektor är jag förtrogen med de krav och förväntningar som riktas mot skolledare. Därför är jag också medveten om att alla arenor har ett rektorsperspektiv och att alla arenor har betydelse för rektorers arbetsmotivation. Trots detta har jag avsiktligt låtit den personliga arenan bilda förgrund. Målsättningen har här varit att dels kunna begränsa forskningstemats omfång, dels hålla uppmärksamheten fäst vid den enskilda rektorns perspektiv. Den professionella arenan har fått bilda plattform för en diskussion kring hur ledarskap kunde definieras. Den interaktiva arenan ställdes initialt i bakgrunden men har under analysen gång fått en mer synlig roll.

Mitt forskningstema har gällt rektorers arbetsmotivation, ett begrepp som jag också uttryckt som *lust*. I den teoretiska referensramen har jag försökt fånga in relevanta teman och bygga en förståelse utifrån den omfattande forskning som föreligger. För att undvika att gå vilse i floran av teorier har jag utgått ifrån samlande metaanalyser av aktuell forskning om arbetsmotivation. (Latham & Ernst, 2006; Latham & Budworth, 2006). Forskning om rektorer och deras ar-

betsförhållanden har speglats mot dessa resultat. I syfte att försöka förstå varför vissa rektorer är mer motiverade än andra har jag tagit hjälp av *själveffektivitets teorin* (Bandura, 1997) och som en del därav, *attributionsteorin* och individers uppfattningar om *inre och yttre kontroll* (Gist, 1987; Paglis & Green, 2002; Rotter, 1966).

För de medverkande rektorerna ser vägen till ledarskapet olika ut. Fler än hälften har sökt sig rektorsbanan med självförverkligande som bevekelsegrund. Var femte rektor hänvisar till extern uppmuntran som motiv, medan något färre igen hänvisar till tillfälligheter och slumpen som avgörande för att söka skolledaruppdrag. Endast fyra rektorer anger lönen som avgörande för att bli rektor.

Utgående ifrån mitt övergripande syfte och den teoretiska referensramen har följande forskningsfrågor formulerats: Vilka omständigheter ökar och vilka omständigheter minskar rektorers lust att leda och utveckla skolan?

För att besvara forskningsfrågorna har jag använt en enkät med öppna svarsalternativ som sänts till rektorer i grundutbildningen samt gymnasiet i olika delar av Svenskfinland. Enkäten skickades till sammanlagt 162 rektorer. Totalt 79 rektorer besvarade enkäten, vilket ger en svarsprocent på ungefär hälften (49 %).

Tolkandet har skett på flera olika nivåer, en individuell, en interpersonell men också en institutionell. På samtliga nivåer har kartläggningen av enskilda aspekter och beskrivningskategorier varit problemfri. Med hänsyn till de varierande villkor under vilka rektorerna arbetar har det varit särskilt krävande att åstadkomma totaliserande tolkningar. Dessa har dock varit av stor betydelse därför att de har förmodats avspegla både kärnan i rektorns arbete och rektorns existentiella värld.

Vilka blev då svaren på ställda forskningsfrågor? I en kort version kunde de omständigheter som *ökar* rektorernas lust att leda sammanfattas i följande punkter:

- Föreställningar om *arbetets mening och karaktär* avseende bland annat de förväntningar som gäller de egna möjligheterna att skapa resultat samt sättet att organisera skolan. För rektor är ambitionen att få en rättvis chans att utöva sitt ledarskap centralt. Tydliga och fungerande strukturer är nödvändiga eftersom de ger förutsättningar för ett balanserat förhållande mellan förväntningar, krav och befogenheter.
- Att *upprepat lyckas, nå framgångar och åstadkomma resultat* som kan synliggöras eller verbaliseras, ökar motivationen. Konkreta resultat legitimerar skolledarskapets existens.
- *Utbildning och fortbildning* har en stimulerande effekt på rektorns arbete.
- En *positiv arbetsmiljö*, vilket innebär att lärare och personal trivs och att deras förhållningssätt är utvecklingsorienterat.

- *Kontakter* och delad gemenskap med andra rektorer stimulerar kollegialiteten rektorer emellan.
- *Bekräftelse* från det omgivande samhället, arbetsgivare, kolleger, elever och föräldrar på arbetsinsatsen och på det arbete som utförs.
- *Resurser* och ersättningar som står i relation till de förväntningar som riktas mot ledarskapet. Hit hör bland annat ekonomiska och personella resurser, tillgång till tid och löneersättningar.

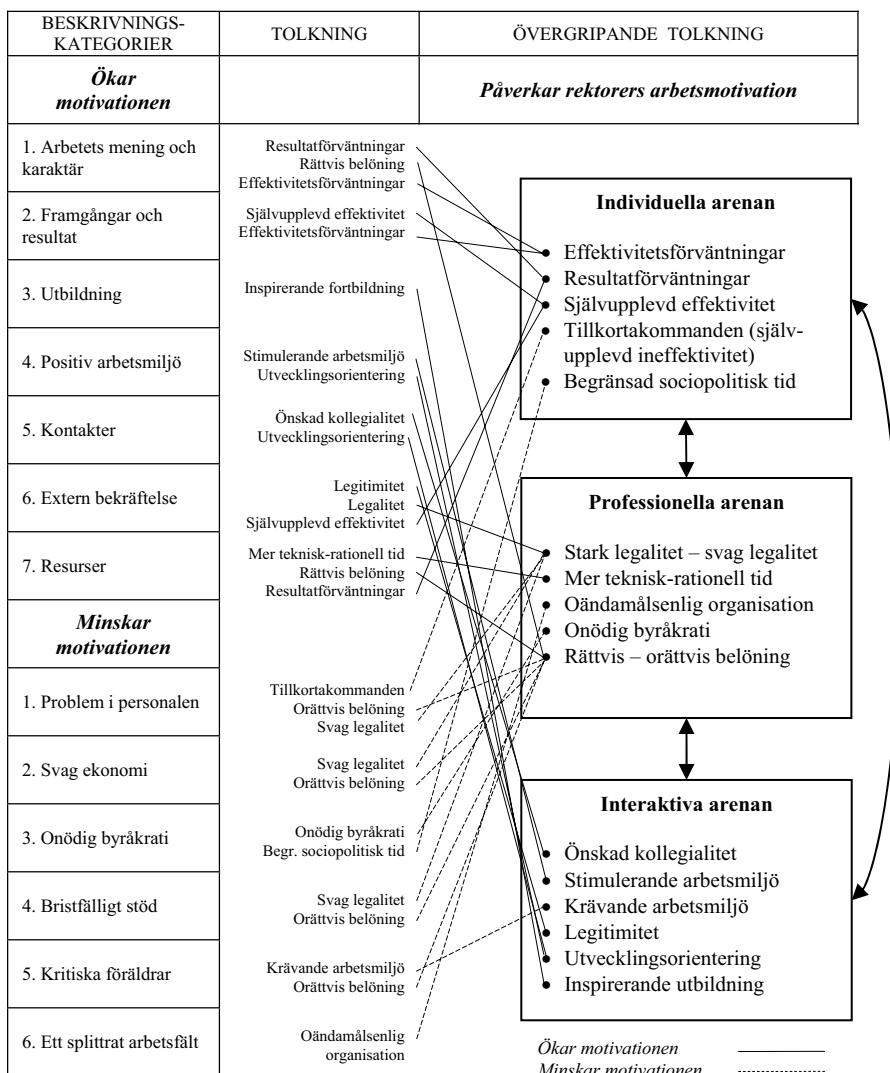
Svaret på den andra forskningsfrågan om vilka omständigheter som *minskar* rektorernas lust att leda kan sammanfattas i följande punkter:

- *Problem i personalen* som bland annat tar sig uttryck i konflikter, kritik, gnäll bland lärare, förändringsmotstånd eller fackligt motstånd.
- Ständiga sparkrav och en *svag ekonomi* som undergräver rektorns möjligheter att framgångsrikt utföra sitt arbete.
- Konstruerade reformer och ”blanketthysteri” som resulterar i *en onödig byråkrati*.
- *Bristfälligt stöd* uppifrån som har till följd att rektorspositionen försvagas.
- *Kritiska* och fordrande *föräldrar* vilket gör arbetsmiljön krävande och positionen mera utsatt.
- *Ett splittrat arbetsfält* som beror på att arbetet är oändamålsenligt organiserat .

Arbetet är trots allt betydligt mer komplicerat än den förenklade dikotomiska tabellen ovan antyder. Omständigheter som ökar en rektors arbetsmotivation kan för en annan ha en motsatt effekt. Innebörderna av svaren på forskningsfrågorna kan därför tolkas och grupperas på flera alternativa sätt. I översikten på sidan 186 (Tabell VI) återför jag mina tolkningsdimensioner till de tre arenorna som legat till grund för mitt sätt att strukturera rektorns arbete. Genom att placera in motivationsdeterminanterna i ett sammanhang i skolkontexten avser jag att ytterligare fördjupa och nyansera deras mening och betydelse.

Tabell VI

Översikt av huvudresultat



Även om arenorna i denna översikt presenteras var för sig behöver deras nära inbördes relation understrykas. Arenorna skall ses som komplementära även om de är separerade i översikten. Deras inbördes beroende illustreras i tabellen genom pilarna. Den gemensamma nämnaren i alla arenor är rektorn och den övergripande frågeställningen om vilka omständigheter som påverkar hans eller hennes arbetsmotivation.

Individuella arenan. När tolkningarna återförs till den individuella arenan går det att särskilja två tydliga teman, nämligen rektorernas föreställningar om sin

egen förmåga eller själveffektivitet och rektorernas föreställningar om kontrollen över den sociopolitiska tiden.

Rektorernas beskrivning av vad som påverkar deras arbetsmotivation illustreras i uttrycket ”framgång föder framgång”. *Resultatförväntan* är ett framträdande drag hos rektorerna. Förväntningar om att lyckas och uppleva framgång i ledarskapet är en betydelsefull motivationsdeterminant. Att lyckas förstärker föreställningarna om *den egna* förmågan och *effektiviteten* att leda och utveckla skolan. Berättelser om lyckligt genomförda projekt där ordet *jag* används frekvent uttrycker ambitioner som visar att rektorerna har tillit till den egna effektiviteten och att de har förväntningar om att uppnå resultat. Betoningen av *jag* kan tolkas som att självkänslan har en betydelse för en individs uppfattning om sin egen effektivitet (Jfr Gist och Mitchell, 1992). Resultaten visar således överensstämmelse med tidigare forskning som poängterar ledarens grad av energi, framåtanda, motivation att nå mål och initiativförmåga som viktiga egenskaper (Bass, 1990; Kirpatrick & Locke, 1991). Samtidigt utgör på motsvarande sätt upplevelser av *ineffektivitet* och uteblivna framgångar en källa till missnöje och minskad arbetsmotivation. Resultaten ger därmed signaler om att en individs själveffektivitet har betydelse för rektorns motivation att leda och utveckla skolan (Bandura, 1986, 1997; Paglis och Green, 2002). Resultaten pekar också på betydelsen av de självförverkligande aspekterna i ledarskapet (Bärmark, 1985; Shen m.fl., 1999; Whitaker, 1996).

Exempel på framgångar kan utifrån rektorerna i denna undersökning likställas med att åstadkomma konkreta eller påvisbara resultat. För en rektor är det angeläget att kunna synliggöra eller verbalisera vad han eller hon åstadkommit. Rektorstjänstens betydelse understryks då egna insatser synliggörs. Ett skolbygge eller renovering är handfasta exempel men också mer imaginära pedagogiska projekt som kan kläs i ord blir en bekräftelse på närvaro av ledarskap. Resultaten indikerar något motstridiga uppgifter när det gäller synen på hur resultat kunde uppnås. Många rektorer antyder och i vissa fall framhäver den egna insatsens betydelse för framgång. Hos samma rektorer kan även de externa företeelsernas betydelse bli framträdande. I flera rektorers uttalanden framskyntar föreställningar om en hög tilltro till egen effektivitet medan resultatförväntningarna förblir svaga. Rektorerna vill mycket, upplever att de har kapacitet och de inre förutsättningar som behövs för att ett resultat skall uppnås, men de yttre omständigheterna, såsom organisationen, personalen, pappersexercisen och frånvaron av stödet uppifrån blir till ett hinder för ett framgångsrikt genomförande. Ett rimligt antagande är att rektorer med hög tilltro till sin egen förmåga protesterar och anstränger sig ytterligare medan rektorer med sviktande tilltro slappt accepterar situationen eller förfaller till apati (jfr Smith m.fl., 2006, s. 7) såsom i följande citat:

Man känner sig ensam och missförstådd och ser det som en utväg att ”hoppa av ekorrhjulet”. Här satsar man hela sin energi på jobbet och ingen tackar en för det”!!
(R62)

Uppfattningar om tiden och tidsanvändningen förefaller inta en central roll när rektorerna beskriver sin arbetssituation. Rektorer tvingas återkommande anpassa

och reglera sin tid utgående från omgivningens förväntningar och krav. Marionettmetaforen kommer väl till pass. Innebörden i rektorernas budskap är tydlig. Rektorerna förefaller sakna tillräcklig kontroll över den administrativa styrningen av sin egen tid. Denna dimension av tiden som Hargreaves (1994) benämner den sociopolitiska tiden handlar således om hur skoladministrationen alltmer verkar lägga beslag på rektorernas tid och i huvudsak för egna syften. Därför blir min tolkning att rektorerna i praktiken upplever att de saknar myndighet att själva leda utvecklingen. Det mentala glappet mellan den politiska och administrativa domänens krävande intentioner kontrasterar bjärt mot upplevda möjligheter att verkställa dessa inom givna tidsramar och med till buds stående medel. När exempelvis myndigheterna går ut med påbud om att skolorna bör utveckla sina säkerhetsplaner är det ofta svårt att föreställa sig den omfattande process som startas och den snärjiga väg som ligger framför. Detsamma gäller när en ideell förening i bästa välmening vill arrangera en temadag för skolans elever. Det lovvärda initiativet kräver en omfattande samordning som kan betyda många möten, informationstillfällen och framförallt tid. Rektorerna upplever att denna tid saknas. Rektorn anser sig därmed inte äga kontroll över utvecklingen utan hamnar att anpassa sig och sin egen tidsanvändning utgående från andras förväntningar. I den meningen underkastas rektorerna alltjämt en styrd funktion (Berg, 1995). Häri döljer sig uppenbarligen också en del av problematiken. Samtidigt som rektorn förväntas styra utifrån övergripande mål, griper såväl statliga och kommunala skolmyndigheter vid sidan av andra intressegrupper oupphörligt in i verksamhetens med varierande styrmedel. Å ena sidan bemyndigas rektorn att självständigt styra, å andra sidan styrs rektorn och rektorns tidsanvändning utifrån av skolmyndigheter och andra aktörer. För många externt definierade förändringskrav och reforminitiativ tenderar att motverka långsiktig verksamhetsutveckling (Svedberg, 2000b). Rektorerna verkar fångade i en osynlig ideologisk kamp mellan dels traditionell regelstyrning, dels postmodern målstyrning i betydelsen ett decentraliserat ansvarstagande. Som ledningsverktyg är tankefiguren "ett pedagogiskt ledarskap" till föga hjälp. Rektorerna ser istället ut att befinna sig i ett sökande tillstånd där vägvalen är många och vilsenheten stor.

Professionella arenan. När tolkningen återförs till den professionella arenan framträder en bild av arbetet där rektorn själv definierar handlingsutrymmet inom arenan. Tillsammans med övriga aktörer på arenan regleras arbetet av juridiska, administrativa och ekonomiska ramar.

Vilken bild av den egna professionella miljön förmedlar då rektorerna i denna undersökning och hur anser de att den påverkar deras arbetsmotivation? På den professionella arenan framstår tre teman som särskilt framträdande, nämligen föreställningar om hur arbetet är organiserat, tankar om tid och tidsanvändning samt den egna maktpositionen eller föreställningar om ämbetets legalitet.

Rektorerna förhåller sig överlag kritiska till sin egen arbetsbild och till vad de själva sysslar med och ägnar sin tid åt. Resultaten visar därmed överensstämmelse med tidigare nordisk forskning (Berg, 1995; Isosomppi, 1996; Møller, 1996; Nyttell, 1994; Salo, 2000; Stållhammar, 1988, 1993; Svedberg,

2000b; Tukiainen, 1999, Vuohijoki, 2006). I Latham och Ernsts (2006) metaanalys framställs arbetets karaktär som en betydelsefull determinant för motivationen. Mot denna bakgrund blir därför min tolkning att det förefaller väl motiverat att kritiskt granska rektorns nuvarande arbetsbild.

Undersökningsmaterialet tyder inte på att de internationella framgångarna i PISA-undersökningarna³¹ skulle ha bidragit till en höjning av skolledarnas motivation eller att synen på rektorns status skulle ha förändrats. När de internationella framgångarna, skolans överlag goda renommé och all den positiva publicitet som skolan, lärare och rektorer erhållit under senare år läggs samman kunde detta rimligen fungera som en bekräftelse på att finländska rektorerna framgångsrikt utför sitt arbete. Inga teman eller bärande uttryck i rektorernas beskrivningar pekar i denna riktning. Däremot förmedlas tydliga tecken från rektorerna att *skolans* nuvarande *organisation* inte är anpassad till de krav som ställs på skolan. Framgångarna till trots tyder aktuell forskning på att rektorn får det allt svårare att finna sig till rätta i sin ledande position. Detta kan ses som en delorsak till att rektorer idag överväger att lämna rektorsuppgiften. I Vuohijokis (2006) undersökning utgjorde denna grupp nästan femtio procent av de medverkande rektorerna.

Den finländska skolan har tagit intryck av och formats utifrån ett rationellt synsätt på skolans strukturella uppläggning. Skoldagen har noggrant rutats in i avgränsade fyrtiofem minuters lektioner, olika ämnen har haft sitt givna antal timmar i timplanen och terminen har följt sitt bestämda mönster. Trots att tillfälliga pedagogiska trender då och då har försökt göra inmutningar i ett etablerat mönster har strukturen kvarstått nästan oförändrad under flera generationer. Inom ramen för denna struktur har rektorns arbetsbild vuxit fram och formats.

Denna struktur behöver omprövas när rektorns arbetsbild idag skall definieras. Det råder uppenbara oklarheter kring frågan om hur rektorernas tid borde användas för att målen skall kunna förverkligas. *Tiden*, i dess teknisk-rationella dimension (Hargreaves, 1998), räcker inte till för att handlägga den omfattande *byråkrati* som rektorerna upplever att omsluter skolverksamheten. Flera av de omständigheter som påverkar rektorernas arbetsmotivation har sin upprinnelse i detta problemkomplex. Rektorerna hamnar idag med kort varsel att handlägga ett brett register av krävande ärenden, från utveckling av läroplan, skolmobbing och trilskande föräldrar till praktiska frågor som söndriga glödlampor, klotter och borttappade elevtillhörigheter. Denna praktik konkurrerar tidsmässigt med förväntningarna om ett mera utvecklingsinriktat och pedagogiskt ledarskap (jfr Ellström, 2006). Ett underliggande budskap i många rektorers svar är att de är

³¹ PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som jämför hur respektive lands utbildningssystem bidrar till att rusta sina elever för framtiden. De femtomåriga elevernas kunskaper jämförs inom fyra områden, nämligen matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning.

upptagna av ärenden som andra borde sköta (jfr Vuohijoki, 2006). Tiden i sig utgör inte någon garant för förändring eller höjd arbetsmotivation. Det väsentliga här är hur rektorerna uppfattar tiden och dess användning och på vilket sätt denna uppfattning harmonierar med den nuvarande skolorganisationen. Rektorernas indignation över situationen riktas mot upplevelsen av inte på ett *rättvisande* sätt få möjligheter att utöva ett framgångsrikt ledarskap. Rektorerna tilldelas inte de nödvändiga resurser, vare sig ekonomiska eller personella, som behövs. De förefaller villiga att utstå en hel del men i gengäld önskar de en skäligare ersättning för detta. Janssens (2004) forskning om upplevelsen av rättvisa och rättvis behandling kan åtminstone delvis förklara varför rektorerna känner sig pressade. Rektorerna upplever att insatsen är alltför stor medan utdelningen är låg (distributive fairness). Därtill uppvisar arbetsgivaren svag förståelse för situationen (procedural fairness). Att leda och agera enbart i kraft av sin egen person blir en allt kärvare uppgift. Osäkerhet och tveksamhet kring resurs upptar rektorernas tankar. Enligt Van der Bos (2005) har inte endast rättvis eller orättvis belöning konsekvenser för motivationen utan blotta osäkerheten om förhållandena minskar motivationen.

Ur ett ledarperspektiv betraktat var den regelstyrda skolan i detta hänseende ett lätthanterligare projekt. Den statliga regelstyrningen gav rektorn ett givet tolkningsföreträde och därmed tydligare mandat att sköta sitt ämbete. Målstyrningsdiskursen däremot förutsätter en ny sorts ledningsfunktion, betydligt mer svärfångad, men där kraven på rektorn i varje händelse ser annorlunda ut. Även om ledarskapet avreglerats och rektorerna i högre grad än tidigare behöver agera i kraft av sin egen person ser det ömsesidiga förtroendet att svikta mellan myndigheter och rektorer. Myndigheterna och deras fortsatta behov av kontroll och rektorernas ibland nonchalanta attityd gentemot en upplevd och överdimensionerad byråkrati ser ut att vara ett svårhanterligt problem. Blanketter fylls visserligen pliktstroget i men deras betydelse kvitteras med en axelryckning.

Rektorernas indignation och ironiska förhållningssätt inför byråkratin blir mot bakgrunden av dagens målstyrningsdiskurs, i min tolkning, ett uttryck för att mandatet för ledarskapet idag är ifrågasatt och den generella *legaliteten* tveksam. Därmed är den formella maktpositionen svag.

Interaktiva arenan. Förändringar är inte längre enstaka företeelser utan snarare själva normaltillståndet inom de flesta organisationer. Detta gäller även för skolan. Strukturella omställningar som skolindragningar och sammanslagningar ligger som ett ok över såväl de små skolornas som gymnasiernas rektorer. Läroplaner och policydokument förändras oupphörligt och med tätare tidsintervall. Grunderna för bedömning och utvärdering revideras. Elevvården har getts en ny och betydligt mer framträdande roll samtidigt som elever med särskilda behov inkluderas allt mer i allmän undervisning. Förenande i dessa förändringar är att de kräver en förändrad skolkultur med utrymme för interaktion och förhandling. Förhandlingar som förvisso kan vara produktiva men också bli utdragna och uppslitande.

I tolkningen av rektorernas svar har jag särskilt några teman som rör det samspel och motspel som rektorn möter och som har konsekvenser för motivationen. Ett tema berör arbetsmiljön och innefattar såväl den konstruktiva och uppbyggliga miljön som den krävande och nedbrytande miljön. Det andra temat kan ses som en konsekvens av arbetsmiljön och berör rektorns behov av arbetsgruppens stöd, kontakter och fortbildning.

På basen av de uttalanden som rektorerna gör är det befogat att lyfta fram *arbetsmiljöns* betydelse för rektorernas motivation. Med arbetsmiljön avses i detta fall såväl den fysiska som den sociala skolmiljön. Det råder ingen tvekan om att atmosfären är väsentlig för rektorns lust att leda och utveckla skolan. Rektorerna ser det som en central uppgift att hållbara, hantera och lösa de uppdykande problem som formas i skärningspunkten mellan konfliktfyllda värden och konkurrerande synsätt. I linje med detta synsätt betraktar rektorerna sig som centrala bärare och upprätthållare av en god arbetsmiljö. Ett harmoniskt och samspelande kollegium skapar goda förutsättningar för en motiverad rektor (jfr Møller, 2006). Men ett harmoniskt och förnöjsamt kollegium är inte tillräckligt. Rektorn behöver också ett *utvecklingsorienterat* kollegium som i handling bistår i utvecklings- och förändringsarbetet och därmed bidrar till att målsättningarna uppnås. För rektorerna är detta en utmanande uppgift, särskilt under en tid när det fackliga engagemanget vuxit sig starkare och kraven på ersättningar ökat. Inget görs gratis, utan skolutveckling har blivit en fråga om euro och cent. De fackliga framgångarna för lärarna syns i rektorns arbete ofta i form av allt svårare förhandlingsposition. Att såväl rektorer som lärare nästan mangrant återfinns i samma fackförbund är ödets ironi. För rektorn är det nödvändigt att upprätthålla en balans mellan arbetets positiva och negativa sidor. (Isosomppi, 1996; Whitaker, 1996).

Poängen är primärt inte ett ifrågasättande av den samarbetskultur som dessa processer förutsätter. Däremot är tanken att belysa de tveksamheter som kan skönjas hos rektorerna när det gäller kollegialitetens mikropolitik. Frågan om vem eller vilka som skall styra och kontrollera detta samarbete är central i betydelsen att den indikerar vem eller vilka grupperingar som skall tilldelas rätten att förverkliga sina värderingar och på vems bekostnad (jfr Salo, 2002). Dessa interaktiva trångmål gör skolan idag till en *krävande arbetsmiljö* där pressen på eleverna syns i deras vardagliga skolarbete, hos deras föräldrar i kontakten med skolan och hos lärarna som har till uppgift att komma till rätta med problemen. Förenande i dessa förändringsprocesser är att alla, kraftfullare än tidigare, hävdar sina egna rättigheter. Den subjektiva rätten till tolkningen av begreppet "rättighet" förefaller idag vara en utbredd och accepterad uppfattning. När skyldigheterna är diffusa blir det svårare att formulera krav och förväntningar. I rektorernas beskrivningar syns problematiken som trilskande föräldrar eller motstånd bland personalen. Att få bekräftelse för det egna handlandet blir mot denna bakgrund en oerhört viktig faktor för rektorn i hans eller hennes arbete (jfr Møller, 2006). Stöd från arbetsgivare och föräldrar, men framförallt från den egna arbetsgruppen, ger den nödvändiga *legitimitet* som rektorn förefaller behöva. Underlag för åtminstone två synsätt på ledningen följer sig i rektorernas resonemang: Det kulturella perspektivet där ledning är en

fråga om styrning och legitimitet och det mikropolitiska där ledning är makt och kontroll (Hargreaves, 1998).

Som en följd av en utsatthet i positionen är det betydelsefullt för rektorerna att uppleva samhörighet med andra rektorer (jfr Hämäläinen, 2002). Rektorernas samarbetssträvanden är ett uttryck för en *önskad kollegialitet*. Intresset för kollegialiteten kan gestalta sig på olika sätt, men den kännetecknas av spontan frivillighet och förverkligas genom professionella eller handledande samtal och genom mentorskap. Resultatet kan ställas mot de med de resultat som Tschannen-Moran och Gareis (2004) fann, nämligen att själveffektiviteten korrelerade med känslan av tillhörighet. Resultatet pekar på betydelsen av att förstärka den kollegiala samhörigheten inom rektorsskrået. För rektorerna är också *inspirerande fortbildning* ett medel och ett sätt att möta förändringarna i vardagen. Förutom att fortbildning ger professionell inspiration utgör den en naturlig arena för interaktion med kolleger.

Få förhållanden i skolan är objektiva i den meningen att det endast skulle finnas en enda riktig beskrivning av förhållandet. Även om det går att iaktta eleverna, lärarna, läromedlen och undervisningen, går det inte att observera själva organisationen. Denna måste tolkas och översättas och möjliga konsekvenser måste konstrueras. Detta skapar naturligtvis utrymme för olika uppfattningar om hur verkligheten faktiskt är beskaffad. Som tidigare konstaterats ser styrningen av skolan idag annorlunda ut. Avregleringen betyder ett nytt meningssammanhang där både lärare och rektor förväntas engagera sig i frågor som av tradition varit centralt formulerade. Det nya styrsystemet förutsätter att rektorn mer än tidigare förhandlar, diskuterar och samtalar. På denna interaktiva arena prövas de interpersonella relationerna.

Det material som nu formerats; resultatredovisningen, analyserna, tolkningen, sammanfattningen och ovanstående översikt ger, i en viss mening, en bild av de omständigheter som påverkar rektorers lust att leda och utveckla skolan. Framställningen är upplagd enligt en systematisk struktur vilket gör det möjligt att urskilja de omständigheter och aspekter som ökar och minskar rektorernas motivation. Men de inneboende motsättningarna, avvikelserna och överensstämmelserna mellan motivationsdeterminanterna som framkommit under analysens gång fordrar nya infallsvinklar för att diskussionen ytterligare skall fördjupas och en mer totaliserande bild skall framträda. Därför ser jag det också nödvändigt att lämna den tidigare tolkningsstrukturen (kap. 5) för att istället växla perspektiv.

Jag kommer därför i det följande att rikta blicken mot några återkommande teman och bärande uttryck som återfinns i rektorernas berättelser. För att särskilja sådana teman använder jag mig av ett typifieringsschema (jfr Andersen, 1994; Hansén, 1997) inom vilket individrelaterade egenskaper inordnas i *typdrag* och tillstånd, förhållanden och meningsfulla handlingshelheter inordnas i *företeelse-typer*.

Ett dylikt typifieringsschema syftar primärt inte till att finna och slå fast lagbundenheter eller samband, utan det bidrar endast till diskussionen genom att erbjuda en strukturerad analysmodell.

6.2 Typdrag

Genom att kombinera de benämningar som rektorerna använder på nya sätt avser jag att i det följande att konstruera några idealiserade typdrag som illustrerar rektorernas karaktärer, attityder och handlingar. Den övergripande avsikten med detta är att vidga förståelseramen genom att identifiera specifika typdrag (jfr Andersen, 1994). Tolkningsansatsen betyder att jag filtrerar bort de unika kännetecknen hos de enskilda rektorerna för att istället hitta mer anonyma händelseförlopp och persondrag. Detta betyder också att excerpter kombineras på nya sätt och placeras in i nya sammanhang³².

Dessa idealiserade typer eller rektorskaraktärer kan laddas med vissa nyckelord som på olika sätt karaktäriserar personen och som ur nya perspektiv belyser omständigheter som påverkar skolledarens arbetsmotivation. Dessa personligheter är som tidigare konstaterats inte oberoende av sin situation utan i hög grad beroende av skolform, skolmiljö, skolstorlek, rektorns kön, ålder och antal tjänsteår.

Rektorskaraktärer

Överlag verkar inte rekryteringen av rektorer ske utgående från några entydiga kriterier och urvalsmetoder, utan vägen till rektorsexpeditionen har gått såväl via "bananskalet" som via målinriktade satsningar. För den skull bildar rektorskollegiet en brokig skara individer, var och en med sina egenheter, särdrag och rektorsidentiteter.

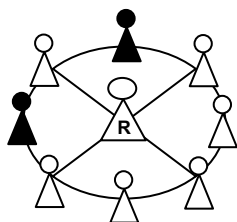
Efter flera genomläsningar av rektorernas beskrivning av sitt arbete har jag inte kunnat undgå att lägga märke hur rektorsidentiteten förefaller vara beroende av ett visst sammanhang där tid och utrymme för att "växa in" och anpassa sig i sin roll framstår som viktiga element. Att fungera som rektor förefaller vara en pågående process där rektorerna själva med tiden bygger upp sin identitet – en identitet som är starkt knuten till den egna skolan och till personliga relationer. Møller (2006) menar att identitet formas och förmåga att leda inlärs genom att

³² Samtliga citat som används härrör från de medverkande rektorerna. För att undvika att enskilda rektorscitats kopplas samman med de idealiserade rektorskaraktärerna anges inget rektorsnummer efter citaten. De citat som används här är lösryckta ur en större helhet vilket innebär att dess upphovsman inte nödvändigtvis behöver vara representativ för den rektorskaraktär till vilken kopplingen görs. Citaten behöver ses i ett vidare sammanhang och mer som ett uttryck för ett tänkesätt framför en koppling till en enskild individ.

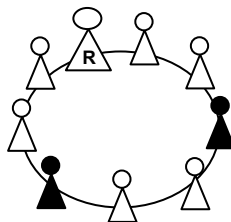
rektorn i samverkan med andra observerar, praktiserar och förhandlar fram en egen syn på ledarskap. Rektorer i undersökningen hade gjort liknade erfarenheter.

Vilka rektorskaraktärer är det då som träder fram och i vilka sammanhang? I vilken riktning formas en ung lärare som åtar sig att leda ett erfaret kollegium? Eller hur ser förutsättningarna ut för den äldre ämnesläraren som efter tjugo års lärarerfarenhet söker rektorsjobbet på den egna skolan. Vilka blir konsekvenserna när man blir rektor mot sin egen vilja? Det kan tyckas givet att syntesen av de personliga betingelserna och miljön kommer att få en viss betydelse för rektorns lust att leda.

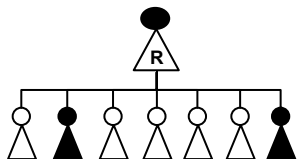
I det följande ges inga entydiga svar på dessa frågor utan avsikten är närmast att visa på några karaktärsdrag och omgivningningar som kan identifieras hos rektorerna i undersökningsmaterialet (Figur 33). Rektorns egen syn på rollen när det gäller position och ställning i skolkontexten varierar. Detsamma kan sägas om de incitament och drivkrafter som är väsentliga för arbetsmotivationen. De grovt skurna karaktärerna är tänkta att åskådliggöra komplexiteten i de processer som styr rektorns lust att leda.



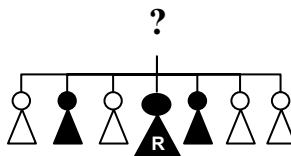
1. Den **framåtsträvande** rektorn – det som är *belönande* blir gjort



2. Den **solidariske** rektorn – det som är *bra* blir gjort



3. Den **beräknande** rektorn – det som *belönas* blir gjort



4. Den **ofrivillige** rektorn – det som *måste* göras blir gjort

Figur 33. Fyra rektorskaraktärer.

1) Den framåtsträvande rektorn – det som är belönande blir gjort

Den typ av rektorer som jag här etiketterar som ”framåtsträvande” kännetecknas i ordens betydelse av en person som medvetet och systematiskt strävar efter att föra verksamheten framåt. Denna rektor har en tydlig struktur för sitt arbete, förmåga att skapa rutiner och en självklar ledarroll i kollegiet. Att denna rektor rätt ofta initierar nya idéer kan få vissa lärare att dra i bromsen.

Karaktären på själva rektorsarbetet passar för dessa personer – ”det att man får greja till saker allt från planerings- och tankestadiet till själva förverkligandet och utvärderingen av det”. Framåtsträvaren visar sig i rektorns vilja om att få påverka, förbättra, förnya och reparera. Denna rektor är den mest förekommande i undersökningsmaterialet. Ambitioner uttrycks inom vitt skilda områden, såsom pedagogik, skolans fysiska omständigheter, elevvård eller frågor som gäller personal. Bland dessa individer finns således både den relationsinriktade och den uppgiftsinriktade rektorn. Förenande är olika grad av intresse i att driva utvecklingsarbete och initiera förändringar. Tankar och idéer om vad som borde eller kunde utvecklas på skolan har också initialt varit den avgörande orsaken till att dessa personer sökt rektorsuppgiften. Att se resultatet av det egna arbetet är sporrande – ”att se att ens idéer bär frukt och att de leder framåt”. Ytterligare utmärkande för dessa rektorskaraktärer är att de under sin tid som lärare identifierat olika utvecklingsområden som de gärna som rektorer vill utveckla. Den framåtsträvande rektorn anser att det är ”lika bra att försöka själv”. Arbetet i sig upplevs belönande och det som är belönande blir gjort. ”Ju hårdare jag arbetar desto mera tur har jag” som en rektor uttrycker det. Fackliga intressen kan ibland få den framsträvande rektorn att tappa styrfart och moralisera om förändringsmotstånd.

Tilltron till den egna förmågan är således god. Även om skolresultat generellt ses som en följd av kollektivt samarbete är det inte främmande för dessa personer att relatera möjliga skolframgångar till den egna insatsen: ”det är jag som skapat allt vi har”.

I denna rektorsgrupp återfinns de mest motiverade men här återfinns också en grupp frustrerade rektorer som upplever att de slåss mot väderkvarnar. Kännetecknande för den senare gruppen är att man trots allt funnit sätt för att komma till rätta med de krav som ställs och de förutsättningar som står till buds. Rektorerna har helt enkelt hittat sätt att ”distansera egenvärdet från beroende av att lyckas eller misslyckas i andras ögon”. Mera tid och högre lön står högt på önskelistan.

2) Den solidariske rektorn – det som är bra blir gjort

Den rektorskaraktär som jag benämner ”den solidariske rektorn” drivs av ett moraliskt patos. Gripenheten syns i ett starkt ansvarstagande som sträcker sig utanför den egna domänen och som innefattar hela arbetsplatsen med alla dess funktioner. Trots att arbetsfältet blir omfattande upplevs det i sig belönande. Eller snarare, det tas för givet att det hör till uppgiften. Rektorn förmår för det

mesta att omformulera de krav som riktas mot rektorerna till en hanterlig nivå. Denna rektorskaraktär ställer sig inte särskilt kritisk mot sin omvärld utan förefaller solidarisk i alla riktningar – gentemot arbetsgivare, kolleger, elever och föräldrar. Den solidariske rektorn anar inte spontant oråd inför påbud om läroplans- eller förvaltningsreformer, utan ser det som en del av uppgiften och som en god möjlighet till interaktion med omgivningen.

Jag har aktivt fått vara med i förändringsarbetet t.ex. i kommunala utvärderings- och läroplansgrupper. På så sätt har jag kunnat påverka skolan. Dessutom har jag träffat lärare och andra vuxna, vilket jag upplever berikande.

Det som man tror på, känner man ansvar för eller det som verkar bra blir gjort. Dessa personer ser en stor egen andel i hur arbetsplatsen och verksamheten utvecklas. Tilliten till den egna kapaciteten och förmågan knyts till den egna självuppfattningen.

Jag tror också att det är lättare att lyckas om jag är trygg i mig själv. Då kan jag också vara mig själv, just den jag är och då orkar jag förhoppningsvis också dela med mig åt andra.

Analogt med detta förhållningssätt är det solidariska ledarskapet besjälat av ett i grunden demokratiskt synsätt. Som rektor inser han/hon ledarskapets möjligheter men avstår medvetet från maktspråket till förmån för beslutsfattande i demokratisk anda. ”Som rektor har man ju nog en hel del att säga till om, men mitt sätt utgår ifrån att vi tillsammans och i demokratisk anda kommer till ett beslut om hur vi skall ha det”, som en rektor uttrycker det.

Dessa rektorer hyser en uppriktig tilltro till sin egen personal och deras kunnande. Uttrycket ”det osynliga kontraktet” som Berg (1994) använder för att beskriva den tysta överenskommelsen mellan rektorer och lärare om att ömsesidigt lämna varandra ifred, är enligt den solidariske rektorn inget osynligt kontrakt. Tvärtom är det ett synligt och verbaliserat kontrakt som istället motiveras med att ”alla vet sina uppgifter” och att ”man skall ha förtroende för varandra”. Den solidariske rektorn verkar kunna kombinera flera olika och ibland motsägelsefulla förhållningssätt. Å ena sidan betonas demokratiska grundidéer, å andra sidan framhålls tydliga, nästan auktoritära principer. Denna tydlighet kan tillsynes förklaras på flera alternativa sätt. Erfarenhet och måttfullhet hos rektorn förefaller skapa grund för en utbredd tilltro till den enskilda individen. Likaså tycks ett samspelt kollegium med en god atmosfär och klar rollfördelning ge motsvarande effekter.

Ett bärande idé hos den solidariske rektorn är betoningen av arbetsgemenskapen. Kollegiet utgör navet i skolan kring vilket allt kretsar och rektorn ser sig som en i gänget. Den solidariske rektorn moraliserar inte kring medarbetare som uppvisar motstånd mot förändring. Istället försöker han eller hon se betydelsen av motståndet och den viktiga information som vilar i motståndet. Den demokratiska hållningen får ibland vissa lärare att efterlysa ett tydligare ledarskap. Positiv respons från föräldrar och omgivning förtätar kollegiets goda

sammanhållning. Ifall skolans interaktiva arena uppvisar en sådan samklang ”märks det i luften”, noterar en rektor.

3) Den beräknande rektorn – det som belönas blir gjort

Kännetecknande för den beräknande rektorn är att inga ”pedagogiska nymodigheter” antas oreflekterat. Tvärtom är grundinställningen reserverad efter att rektorn gång efter annan konstaterat att allt förändringsarbete leder till få förändringar. Varför behövs en ny läroplansreform när den förra läroplanen ännu inte är genomförd, är ett standardpåpekande. Trots allt tal om eleven i centrum, processpedagogik, fostran till företagsamhet, hållbar utveckling och olika inlärningsstilar så fortsätter verksamheten nästan oförändrat, såsom den beräknande rektorn kunde ha förutspått. Den beräknande rektorn har dock en klar ledarroll, ofta erövrad genom lång erfarenhet och genom att inte sticka ut för lite eller för mycket.

Denna typ av rektor leder i första hand saker, inte människor (jfr Vuohijoki, 2006). Reformivrarna får det som situationen kräver, men inte mer. Endast det som belönas blir med säkerhet gjort och på motsvarande sätt lämnas det som inte belönas – om möjligt – ogjort. Att pappersarbete tar mycket tid är snarare en jargong än ett verkligt problem. Extern belöning blir i denna föreställningsvärld betydelsefull, viktigare än arbetet i sig. Samtidigt frodas missnöjesretoriken när belöningen uteblir.

Belöningen till rektorn kan anta olika skepnader. Högre lön är en motivationsfaktor, men inte den enda. Lika viktig är tidsfaktorn. Den beräknande rektorn lider av ständig tidsbrist. Att genom olika åtgärder kunna friställa ostyckad tid upplevs som en belöning. Mera kanslihjälp eller mindre undervisningsskyldighet ses som centrala förbättringsförslag. Bekräftelse från nöjda föräldrar ses också som en belöning. Däremot förefaller bekräftelse från arbetsgivaren inte vara lika viktig.

Den beräknande rektorn är i sig värderingsstark med klara och tydliga åsikter. Ofta har också rektorn samma åsikter som lärarna. Härvidlag har denna rektorskaraktär lättare att solidarisera sig med lärarkåren och fackligt aktiva. Missnöjet kring utsattheten förenar. Arbetsgivare och föräldrar utgör en större ”problemrisk” än kolleger eller personal. Missnöje uppstår ibland hos lärare som tilltalas av en mer progressiv pedagogik och som inte räds förändringar.

Ett bärande tankemönster hos den beräknande rektorn är att kraven och förväntningarna inte står i proportion till de ersättningar som utdelas. Uppfattningar om vad som hör till rektorsarbetet och hur detta borde ersättas konstrueras ofta utgående från jämförelser med andra rektorsgrupper. Eftersom det skett en homogenisering i synen på innehållet i skolledarskapet förväntas också en större jämlikhet avseende rektorns ersättningar och undervisningstimmar. Utgående från denna bas kalkylerar den beräknande rektorn vad som kan tänkas höra till jobbet utifrån den tid och de resurser som står till buds. Arbetets egenvärde träder i bakgrunden och möjliga förmåner och

belöningar intar en synligare plats. Arbetsbildens utformning blir därmed ett resultat av förhandling (jfr Møller, 2006).

4) Den ofrivilliga rektorn – det som måste göras blir gjort

Att vara rektor är en roll man i regel frivilligt söker och får sig tilldelad, antingen av dem man leder eller av en annan ledare eller en nämnd. När situationen är den motsatta och någon mer eller mindre mot sin vilja tvingas åta sig ledarrollen förändras arbetsförutsättningarna. Detsamma kan gälla när rektorn tröttnat på sitt arbete och gärna skulle söka sig bort. I bägge fallen styrs skolan av en ofrivillig rektor.

När den tveksamhet som karaktäriserar en del rektorers väg till rektorskapet sätts samman med det stora antal rektorer som antyder en önskan bort från skolan (Gilman & Lanman, 2001; Krüger, van Eck, Vermulen, 2005; Shen, Cooley och Wegenke, 2004; Vuohijoki, 2006) blir slutsatsen att vårt skolsystem hårbärgerar ett rätt stort antal ofrivilliga rektorer.

Vilka specifika karaktärsdrag går det då att identifiera hos den individ som känner sig obekvämt i sin rektorsposition?

Hos den ofrivillige rektorn kan läraridentiteten framstå som minst lika stark som ledaridentiteten. Ett annat framträdande drag kan vara att han eller hon primärt sköter löpande ärenden och inte ägnar ledningsfunktionen någon större uppmärksamhet. "Ledarskapet går nog på sparlåga", som en rektor uttrycker sig. Visionerna är verksamhetsförankrade och följaktligen elevnära och konkreta. Bland de ofrivilliga rektorerna hittas de minst motiverade.

Resultatförväntan är i regel svag liksom tilltron till den egna effektiviteten. Endast det nödvändigaste och det som måste göras blir gjort. Medvetenheten är däremot stor om att alla de förväntningar som riktas mot ledarskapet men också om de möjligheter som rektorsrollen erbjuder. Samtidigt ger denna kunskap ständig näring åt ett dåligt samvete. När den egna rollen tillåts bli undanskymd sätts stora förhoppningar till kollektivet. Den ofrivillige rektorn ser gärna att andra träder fram och tar ansvar. Därför är det av största vikt att hålla alla på gott humör. De självständiga i lärarkåren får mycket utrymme och makt medan de mer försiktiga kommer att känna ett behov av och efterlysa en starkare ledning.

Den ofrivillige rektorn fruktar kritik, lever ofta i en ständig beredskap och försöker vara till lags. Det dåliga samvetet skapar en känsla av ångslan och skuld. I denna sociala oro kommer vikten av en god stämning att få nästan oproportionerligt stor plats. Ibland så stor att rektorn nästan likt en avbetalningsplan anpassar sig, unnar och avstår mot att stämningen förblir god.

I den ofrivillige rektorns skola förverkligas det "osynliga kontraktet" (Berg, 1995) fullt ut. Mer än gärna lämnar rektorn lärarna ifred och hoppas att de gör sitt jobb förutsatt att han eller hon själv lämnas i fred.

De idealiserade karaktärerna visar att rektorns ursprungliga motivgrund för att söka ett ledarskap gemensamt med miljön och på varierande sätt kan bidra till att

forma rektorns grad av motivation. Vidare framgår också att de personliga, professionella och interaktiva aspekterna i rektorsrollen kan få olika synlighet hos de olika karaktärerna.

I det följande flyttas intresset mot några företeelser som återkommande framskyttat i resultaten och som även återfinns som ett förenande teman hos de enskilda rektorskaraktärerna.

6.3 Företeelsetyper

I resultaten framträder flera typer av företeelser som återkommer i rektoreernas beskrivning av sitt arbete. Företeelsetyperna utgör handlingshelheter som tydligt avtecknar sig och där några är mer framträdande än andra. I diskussionen om typdrag valde jag de olika rektorskaraktärerna som ett gemensamt och enhetligt tema. I min diskussion om företeelsetyper har jag valt att koncentrera mig på större handlingshelheter eller teman som sinsemellan är väldigt olika. Inledningsvis kommer jag att fördjupa den tidigare nämnda och något motstridiga och svårtolkade ökar–minskar-relationen. Därefter lyfts resurs- och tidsaspektens betydelse för motivationen fram och slutligen behandlas den rationalitet som återspeglas i rektoreernas syn på ledarskapet.

Relationen ökar–minskar

Även om skolan i ett historiskt perspektiv kan uppfattas som statisk och förändringsobenägen är bilden en annan när skolans personal ombeds ge sin beskrivning. Förvirring, dynamik och förändring präglar vardagen vilket givetvis gör skolan till en spännande arbetsplats men osäker arbetsplats.

Framgång, lycka och djup tillfredsställelse varvas med känslor av motgång, hopplöshet, skam och skuld. Ofta är det samma fenomen som orsakar känslolasten. När elevgruppen fungerar väl motiveras läraren till nya pedagogiska grepp, medan trilskande grupper ger upphov till frustration. På samma sätt motiveras rektorn av de positiva omdömena på den goda ordningen i skolan medan kritiken av densamma upplevs nedbrytande. Således kan samma omständigheter både öka och minska en individs motivation beroende på de antydda omständigheterna.

I rektoreernas beskrivning av motivationsdeterminanterna går det också att skönja ett liknande mönster. Samma eller likartade omständigheter höjer och sänker motivationen. Två rektorer som diskuterar kring samma tema kan ändå ha diametralt olika upplevelser. Komplexiteten blottas när kontrasterande uppfattningar ställs bredvid varandra.

Exemplen nedan visar att när två rektorer talar om en förvaltningsreform kan utfallet på motivationen bli olika.

Den här omstruktureringen av förvaltningen tog nog klart på arbetsmotivationen, tog för mycket energi (R4).

Jag har det egentligen så bra så att just nu känns det inte aktuellt med att behöva öka motivationen. Kanske också p.g.a. att vi arbetar med en förvaltningsreform i kommunen och i den kommer också skolorna med som ett naturligt inslag (R49).

På liknande sätt framträder motstridigheter när exempelvis läroplansarbetet ställs i fokus.

Att göra ny egen läroplan på 90-talet var inspirerande + positiv feed-back av vårdnadshavare. Vi gjorde om hela läroplanen mycket grundligt (sex perioder, kursformad undervisning o.s.v.) och det inspirerade hela skolsamfundet och kändes bra trots att det var jobbigt. (R20).

Läroplansarbete bromsar skolans utveckling eftersom man inte hinner kolla upp hur resultatet blivit innan nästa reform är aktuell. De riktgivande målsättningarna hindrar skolan/rektorn att välja konstruktiva lösningar (R32).

Det motsatsförhållande som kännetecknar dessa rektorskommentarer visar på dels komplexiteten, dels svårigheterna i att tolka innebörderna i de olika motivationsaspekterna. Ett jämförande perspektiv är givetvis vanskligt och spekulativt när konsistenta storheter saknas. Men olikheterna i synsätten väcker inte desto mindre frågan om varför exempelvis en rektor motiveras av en förvaltningsreform när en annan resignerar inför densamma, och varför blir en läroplansprocess till en motivationsfaktor för en rektor när den för en annan blir en källa till irritation. Svaren på frågorna kan förklaras på olika sätt. Spåren tyder nämligen på att flera alternativa svar på frågorna är möjliga.

Även om jag i exemplet med förvaltningsreformen finner flera intressanta olikheter mellan respondenterna, såsom att den ena har lång erfarenhet, den andra kort, den ena jobbar i en stor skola den andra i en liten, den ena är kvinna den andra man, den ena uppger sig ha hög motivation den andra låg, förefaller dessa omständigheter inte enskilt räcka till som förklaringar. Variationen tyder på att svaret på frågorna är knutna till flera samverkande företeelser. Antydningvis pekar jag på två möjligheter till svar eftersom båda aktualiserats i undersökningen

Den första möjliga ledtråden till svar återfinns i Ahls (2004) bärande idé om att motivationsbegreppet behöver ses som en relation. Enligt detta synsätt är rektorerna således motiverade eller omotiverade endast i relation till förvaltningsreformen eller läroplansprocessen. Begreppet motivation uppfattas därmed endast som en hypotetisk konstruktion som infångas då den ställs i förhållande till en viss företeelse. Utifrån motivationsbegreppet som en relation blir det svårt att hitta förklaringar med hjälp av generella motivationsteorier. Olika rektorer uppvisar varierande grad av motivation inför de ledaruppgifter som åläggs dem. En är motiverad att genomföra en förvaltningsreform men omotiverad att ta sig an en läroplansprocess. För en annan rektor kan likaväl det motsatta bli gällande.

Den andra ledtråden riktar intresset mot subjektet, i detta fall rektorn och den disposition som han eller hon besitter för att möta olika utvecklings- och problemområden. Undersökningens resultat tyder nämligen på att de ursprungliga bevekelsegrunderna för att bli rektor och samspelet mellan individuella,

professionella och interaktiva processer behöver tas i beaktande när omständigheter som höjer och sänker motivationen skall förstås. I detta innefattas föreställningar om den egna själveffektiviteten, synen på ledarskapet och förhållningssätt till interaktion med andra.

Härvidlag kan de tidigare presenterade rektorskaraktärerna underlätta förståelsen. Det verkar troligt att den ”ofrivillige rektorn” och den ”framåtsträvande rektorn” kommer att förhålla sig olika till en förvaltningsreform. Att ställa förvaltningsreformen mot dessa karaktärer kan göra det lättare att förstå varför samma fenomen både kan öka och minska en individs motivation.

Tidsbrist och knappa resurser

Att skapa resurssnåla och effektiva skolororganisationer har varit ett övergripande, om än inte alltid uttalat, mål för de flesta kommuner. Rationaliseringarna har givetvis haft både positiva och negativa konsekvenser. Ett problem är att tillräckliga kunskaper om effekterna på individplanet saknas. Hos rektorerna i denna undersökning framstår dock frågor gällande knappa resurser och tidsbrist som ett i allt överskuggande problem. I avsnittet görs ett försök att ringa in företeelsens bakomliggande orsaker.

Följande korta historia ur boken *Långtidsfrisk* som på ett underfundigt sätt ramar in temats essens får fungera som en upptakt.

Ett tiotal av de högsta cheferna är på utbildning på skogsindustriernas kursgård på Marbella i Spanien. En dag får de uppgiften att åka kommunalt till en by ett försvarligt antal mil bort för att göra ett grupparbete. De får lämna mobiltelefoner, kreditkort och kontanter. Istället får de en gemensam penningbörs.

De åker iväg glada i hågen, kommer fram och löser sin uppgift. De belönar sig med varsin öl. Först då märker de att de inte har fått pengar till återresan. Det var förstås avsiktligt. De blir inte hämtade.

Några timmar senare anländer de till kursgården, utmattade och förbannade. Då hålls ett seminarium om hur hopplöst det är när man får ett uppdrag men inte får nödvändiga resurser för att genomföra det. Att det finns en avgrund mellan å ena sidan uppgift och å andra sidan resurser och befogenheter är någonting många upplever i dagens arbetsliv (Johansson, Lugn och Rex, 2003, s. 58).

Även om övningen har en humoristisk underton illustrerar den en verklighet som många rektorer också i denna undersökning gett uttryck för. Resignerat suckar de över att utvecklingsarbete skall utföras utan tillräckliga ekonomiska, personella eller tidsmässiga resurser. Till detta kommer ytterligare paradoxen att samtidigt som resurserna upplevs minska ökar kraven.

Denna resursproblematik, främst bristen på tid, intar en så synlig plats i rektorernas beskrivning om vad som påverkar deras arbetsmotivation, att företeelsen kräver en fördjupad analys. Övertygande argument om bristen på tid upprepas med en närmast reflexmässig regelbundenhet, vilket förstärker företeelsens höga prioritet. Att utläggningar om tid- och resursbrist betonas när rektorerna beskri-

ver sin arbetssituation har enligt min bedömning initialt sin upprinnelse i att kåren upplever att arbetsbelastningen inte står i relation till compensationen. Denna upplevelse är knappast unik för rektorsskrået utan kan förmodligen också identifieras hos ledare inom andra organisationer. Resultatet bekräftar dock den yttre påverkans (extinsic reward) betydelse för rektorns motivation. Även externa motivationsaspekter, ofta mer vardagliga, konkreta och handfasta resurser såsom tid och lön, behöver således tas i beaktande när rektorernas motivation skall förstås (jfr Shen m.fl., 2004).

Men hur skall behovet av mera tid förstås hos rektorerna i denna undersökning?

Förklaringen behöver sökas i en innehållsförskjutning i synen på själva rektorsrollen och i arbetsbildens tyngdpunktsområden. En förändring som visserligen skett över lång tid men vars konsekvenser nu börjar bli alltmer synliga.

Innehållsförskjutningen i rektorsrollen kan härledas ur centrala element i målstyrningsdiskursen och ur föreställningarna om det pedagogiska ledarskapet. Begreppen har tidigare diskuterats i avsnitt 3.2. Jag avser här specifikt två förskjutningar. För det första har rektorsrollen transformerats från en centralt dirigerad och reproduktiv funktion till en decentraliserad och utvecklingsorienterad funktion. För det andra har rektorerna överlag och lite oreflekterat accepterat tankefiguren *pedagogiskt ledarskap* som riktning för ledarskapet. Bägge tankemönstren är i linje med ett postmodernt synsätt men har visat sig svåra att omsätta konkret handling.

Förändringarna i arbetsbilden har flera kännetecken. Undersökningsresultatet visar att bland annat elevvården idag fått en framträdande roll i rektorns dagliga arbete. Ny kunskap, framförallt när det gäller diagnostisering av inlärnings svårigheter, har öppnat för nya alternativa undervisningsarrangemang som kan erbjuda värdefullt stöd, men som också kräver en noggrann prövning. Inkludering av elever med särskilda behov förutsätter ett nytänkande som behöver motiveras och rättfärdigas för hela skolsamfundet. Processerna kring läroplanens tillkomst har blivit mera omfattande i form av lokalt medbestämmande, fortbildning och ökat fokus på utvärdering när läroplanen har genomförts. Intresset bland föräldrar och medier för skolan ställer också sina krav på information. Trots att en verksamhetskultur som kräver en allt starkare utvecklingsorientering smugit sig in på rektorsexpeditionen har inte skolans reproduktiva funktion reducerats.

Poängen här är att förskjutningen i roll- och arbetsbilden förutsätter en ny sorts kunskap. För att tillägna sig denna kunskap gör Ellström (2006) en skillnad mellan det reproduktiva och utvecklingsinriktade lärandet. Det reproduktiva lärandet kan genom olika åtgärder snabbas upp medan det utvecklingsinriktade lärande som ställer stora krav på tid för eftertanke och reflektion. Att exempelvis arrangera undervisning för elever med särskilda behov, utveckla alternativa arbetssätt eller revidera en läroplan förutsätter ett kunnande som behöver processas fram. Vanligtvis saknas nämligen självklara lösningar och alternativa vägval behöver därför prövas. Detta utvecklingsinriktade lärande kan inte

forceras, utan behöver erövrats genom prövning och eftertänksamhet. I denna läroprocess förväntas ett ifrågasättande och reflektivt förhållningssätt. Dylika processer är tidskrävande och svåra att påskynda.

En slutledning av rektorernas samstämmiga upplevelse är att de saknar tid för reflektion. Att dagligen behöva fatta snabba, ibland kanske ogenomtänkta beslut, är frustrerande för personer som vill göra ett gott arbete. Därför, som tidigare diskuterats, känner sig rektorerna *orättvist* behandlade i betydelsen att de inte ges en uppriktig möjlighet att göra bra ifrån sig. Det är också därför som rektorerna ger uttryck för en *önskad kollegialitet* med sina kolleger. I mötet med kollegerna finns tid för reflektion, prövning och utbyte av tankar.

För rektorerna i de små skolorna där rektorn har hög undervisningsskyldighet kommer den begränsade tiden för ett utvecklingsinriktat lärande att tydligast göra sig påmind.

Att rektorerna så kraftfullt ger uttryck för denna upplevelse av brist på tid är oroväckande. Oroväckande eftersom det utvecklingsinriktade lärandet skall generera kreativitet, inspiration och skaparförmåga i verksamheten. Ifall detta åsidosätts eller marginaliseras äventyras hela verksamhetens framtida framgång. Den förståelse som växer fram ur den gjorda tolkningen är att organisatoriska åtgärder som syftar till att frilägga tid för reflektion är nödvändiga för att förändra rektorns arbetsbild. För att komma ur denna paradox måste arbetsbilden justeras så att tid avdelas för ett utvecklingsinriktat lärande.

Att hålla masken – om ledarskapets emotionella och rationella dimensioner

Den tredje och sista företeelsen berör ledarskapets subjektivt upplevda realitet där de rationella föreställningarna om ledarskapet prövas i en oberäknelig och irrationell vardag.

En modul i den rektorsutbildning som jag medverkat i de senaste åren behandlar kommunikationens roll i ledarskapet. Teman som diskuteras är bland annat utvecklingssamtalet som ledningsverktyg och som en del i detta de ”svåra samtal” som rektorn kan involveras i. Med ”svåra samtal” avses att ta och ge kritik, olika typer av sorgebesked, medla i konflikter, samtal om missbruk och liknande. Mitt budskap till kursdeltagarna brukar utmynna i att rektorn, oberoende av vilka konfliktfyllda ämnen han eller hon ställs inför för skall förbli i sin professionella roll. Budskapet är i sig konstruktivt och i linje med den handledningslitteratur som står till buds, men det dolda budskap som också omedvetet förmedlas är vikten av att undertrycka de starka känslor som ofrånkomligen är förknippade med dessa situationer. Att det finns en betydelsefull känslomässig dimension i rektors dagliga praktik vittnar också resultaten i denna undersökning om (jfr Bono & Ilies, 2006).

För en rektor blev exempelvis den lilla uppmärksamhet som frågeenkäten i denna undersökning gav upphov till ”rena terapin”.

Någon gång ett litet beröm eller tack! En sådan här enkät.! Skulle ha massor att göra, men det är riktigt skönt, rena terapin, att få utgjuta sig om rektorsarbetet till någon som kanske begriper vad det handlar om (R38).

Citatets innebörd kan tolkas på flera sätt. Den enkla och spontana tolkningen skulle vara att citatet bekräftar det slitna uttrycket ”det är ensamt på toppen”. Att leda innebär att ställa sig utanför gruppgemenskapen. En annan mera analytisk tolkning är att rektorn uppenbarligen bär på bördor som han eller hon helt enkelt inte kan dela med sin lärarkår eller personal. Uttrycket – ”att få utgjuta sig om rektorsarbetet” – antyder att det finns ett behov av att ventilera erfarenheterna. En fördjupning av samma analys är att rektorn vill undvika att blotta en egen svaghet eller öm punkt. När allt kommer omkring är det ju ändå viktigt att inte svikta, utan visa sig värdig sin uppgift. Det gäller att hålla masken. Tillvaron i skolan förefaller synbarligen full av motstridiga handlingar och situationer som ytligt sett verkar oförnuftiga och utan enkla svar. Under ytan kan dessa dock styras av en tid- och situationsanpassad rationalitet som då och där är förnuftig.

Ur ett motivationsperspektiv är företeelsen intresseväckande. Vad är det som döljer sig bakom masken och hur ser den känslomässiga dimensionen ut i ledarskapet som kan undanträngas till förmån för ett rationellt tänkande? Vilka konsekvenser kan detta ha för motivationen?

Redan i början på 1980-talet noterade Kets de Vries (1980) att företagsledare upptäckt att föreställningen om den rationella beslutsfattaren är en illusion.

Företagsledare börjar förstå att förnuftet har sina gränser. När det gäller människors samspel, beslutsfattande och motivation är andra faktorer inblandade vilka ännu inte uppmärksammats i tillräckligt hög utsträckning (s.14).

Trots detta undrar Larsson (2006, s. 110), mer än tjugofem år senare, om skolledare är indoktrinerade av managementlitteraturens rationella ledarideal? I Larssons undran antyds att det fortfarande råder ett skimmer kring toppledare, vilkas framgångskoncept vi förhoppningsfullt önskar kopiera i enkla och rationella förklaringsmodeller.

Vilka ledar- och rektorsideal är vi själva influerade av? I skämtsamma termer beskrivs det finländska idealet för ledarskap ofta med uttrycket ”management by perkele” – ett ideal som primärt kännetecknas av en fåordig men beslutsam, orädd och handlingskraftig ledare. I möten med nordiska skolledare har jag kunnat märka att bilden av den finländska skolledaren visar likheter med denna förenklade och vulgära föreställning. Även om konkreta belägg saknas kan den finländska skolledaren i någon mån vara präglad av just denna föreställning och detta ideal.

I ljuset av dessa föreställningar blir den spontana reaktionen att detta ledarideal borde korrespondera med tankefiguren om ett pedagogiskt ledarskap. Vad avser jag med detta? För en beslutsam och orädd rektor borde det vara naturligt att i enlighet med definitionen på ett pedagogiskt ledarskap ”utöva ett inflytande på lärarna” (Nestor, 1993). Eller också är det kanske tvärtom. Döljer sig ett glapp mellan våra idealiserade ledarföreställningar och den vardag som skolledare sätts

att leda? Är det därför som de finska skolledarna väljer att leda ”saker” framför människor (Vuohijoki, 2006)?

Utan att fastna i stereotypa föreställningar av skolledarskapet är det skäl att granska området mellan det rationella och irrationella handlandet. Inom detta diffusa område kan en del av de omständigheter som påverkar motivationen belysas. Om sjuttio procent av rektorerna upplever sig överarbetade och femtio procent överväger att byta jobb föreligger skäl att granska alla potentiella omständigheter som har lett till detta missförhållande (Vuohijoki, 2006). Trots dessa alarmerande uppgifter bildar hela detta problemkomplex, enligt Svedberg (2000), en alltför marginaliserad diskurs. Tillåts nämligen diskursen att förbli marginaliserad är risken att det handlande som ytligt sett är rationellt blir norm och det accepterade sättet att sköta ledarskapet.

Forskningsresultatet visar emellertid på en mer komplex bild än den som styrs av den ytliga rationaliteten. Under denna rationalitet av synlig ordning, regler och beteenden existerar som ovan framhållits en djupnivå där andra motiv och bevekelsegrunder gäller. Dessa kan inte på ett självskrivet sätt komma till synes på den ytligt rationella nivån. Ibland är det nödvändigt för rektorn att exempelvis stanna upp i en besvärlig situation för att ägna tid åt och reda ut ett överhängande problem. Följden kan vara att flera andra uppgifter måste läggas åt sidan. Bedömningen av dessa situationer är avhängiga av rektorns kompetens, intuition och erfarenhet som i dessa situationer blir avgörande för hans eller hennes sätt att handla. Den kritiska blick som styrs av den ytliga rationaliteten har svårt att förstå och acceptera rektorns till synes irrationella handlande.

Problemområdets rationalitet och irrationalitet illustrerar tydligt behovet av att synliggöra de komplexa skeenden som omger ledarskapet. Stödet kring skolans ledningsfunktion behöver förstärkas. I denna process behöver flera åtgärder uppmuntras. Bland annat måste insatser som stimulerar rektorernas kontakt och stöd sinsemellan främjas, liksom stödet från rektorns överordnade. Ett annat behov rör balansen mellan olika spänningsmönster eller dikotomier som präglar vardagen. ”En bra skola måste lära sig att balansera mellan sin rektors styrka och sårbarhet”, noterar en erfaren rektor efter nästan femtio år i skolan (Ackerman och Maslin-Ostrowski, 2002, s. 127). Visheten i rektorns ledningsfilosofi låter övertygande, men problemet är att dagens rektor verkar sakna konkreta strategier för att själv få balans i sin vardag. Den förståelse som framträder ur den gjorda tolkningen visar på att rektorns vägledande strategier borde härledas ur sådana dikotomier som balanserar mellan rationalitet och irrationalitet och mellan yta och djup. Balansen kan också förstås med hjälp av ordpar som styrka – sårbarhet och förnuft – känsla som kombinerar ledarskapets rationella och känslomässiga dimensioner.

Sammanfattning

I avsnittet har jag lyft fram några företeelser som varit särskilt utmärkande i undersökningsmaterialet. Nedan sammanfattas huvuddragen i denna diskussion.

Jag har försökt visa att de omständigheter som har betydelse för en individs motivation både behöver och kan förstås på flera alternativa sätt. En situation som för en rektor verkar höjande på motivation kan för en annan rektor ha en motsatt effekt. Omständigheter som både ökar och minskar motivationen är för den skull svårtolkade. Jag har presenterat två alternativa sätt för att hantera problematiken. Det ena sättet innebär att motivationsbegreppet ses som en relation i betydelsen att en person alltid är motiverad eller omotiverad i relation till något. En annat möjligt sätt att förstå de motstridiga variationerna är att granska fenomenet i ljuset av olika rektorskaraktärer. Utgångspunkten är att försöka identifiera olika karaktärsdrag hos rektorerna, avseende bland annat graden av tilltro till den egna själv effektiviteten samt förmågan att hantera de professionella och interaktiva processer som omger rektorsuppdraget. Även de ursprungliga bevekelsegrunderna för att bli rektor har betydelse i denna karaktärsbildning.

En annan företeelse som jag uppmärksammat är rektorernas unisona önskan om mera tid. Rektorernas samstämmighet i uppfattningen om tidsbrist kan tolkas på flera sätt. En innehållsförskjutning i synen på rektorns arbetsbild har skett och den ställer krav på nytt sorts kunnande och lärande. Denna process kännetecknas av eftertänksamhet och reflektion. Tid för dessa begründande processer saknas i rektorns dagliga praktik. Krav på snabba beslut har försatt rektorn i en situation med en ständig upplevelse av tidsbrist. Mot bakgrunden av att de flesta rektorer i undersökningsmaterialet ger uttryck för en tydlig önskan och ambition att lyckas i sitt ledningsuppdrag, blir begränsade tidsramar en negativ kraftfaktor för motivationen. Mot denna bakgrund blir tolkningen att skolans organisation och primärt skolans ledningsorganisation behöver förändras och bättre anpassas till de krav som ledningsfunktionen innebär.

Slutligen har jag belyst ett försummat problemkomplex i diskursen om ledarskap. Schematiskt sett kan detta inordnas i en matris som skiljer mellan å ena sidan polerna rationalitet och irrationalitet och å andra sidan en yt- och djupnivå. Ur materialet har det framträtt en bild av rektorernas upplevelser formade av dem själva och omgivningen som ställer krav på ledarskapet styrt av en rationalitet som ligger på en ytlig och synlig nivå. Rektorn handlar rationellt då handlingarna utifrån lätt kan iakttas, granskas och bedömas. Avviker rektorn däremot från denna rationalitet och agerar på ett icke förväntat sätt löper han eller hon risk att bli föremål misstro och kritik. Detta till synes irrationella handlande kan emellertid på en djupnivå betyda ett situationsanpassat och följdriktigt agerande. Forskningsresultatet visar att under ytan av ett rationellt beteende existerar en nivå där andra motiv och bevekelsegrunder gäller. Den förståelse som framträder ur den gjorda tolkningen visar att ledningsfunktionen kring rektorn behöver förstärkas och breddas. För den enskilda rektorns motivation är det av betydelse att de vägledande strategierna härleds ur dikotomier som balanserar mellan rationalitet och irrationalitet samt mellan yta och djup.

6.4 Avslutande reflexioner

I detta avslutande avsnitt avser jag att ge några sammanfattande och kritiska synpunkter på arbetets teoretiska referensram, metodiska ansats, genomförande och resultat. Vidare görs en bedömning av avhandlingens betydelse att framledes uppmärksamma inom skolledarforskningen.

6.4.1 Kritiska perspektiv

I denna avhandling har rektors subjektiva uppfattning om vilka omständigheter som påverkar hans eller hennes lust att leda och utveckla skolan utgjort det empiriska materialet.

Analysen och den teoretiska förståelsen av rektorns arbete har granskats i relation till sociala interaktioner. Det sociala samspelet kommer till uttryck i mötet mellan tre arenor, den individuella, den professionella och den interaktiva arenan. Även om rektorernas uppfattningar primärt har granskats och tolkats ur det individuella perspektivet har även de rivaliserande intressen som härbärgeras i den professionella och interaktiva arenan tagits i beaktande under analysens gång. Att rektorns arbete formas i ett spänningsfält av motstridiga intressen är väl dokumenterat i forskningslitteraturen och bekräftas även i denna undersökning.

För min förståelse av motivations- och lustbegreppet valde jag att inkludera själveffektivitetsteorin (Bandura, 1997) och attributionsteorin, (Gist, 1987; Paglis och Green, 2002; Rotter, 1966; Weiner, 1986) i mina teoretiska utgångspunkter. Valet att dels undersöka omständigheter som påverkar rektorns motivation utgående från resultat- och effektivitetsförväntningar, dels granska rektorns bedömning av egen andel i framgångar och motgångar, visade sig vara relevant. Latham och Ernsts (2006) metaanalyser om arbetsmotivation var också användbara, särskilt vid tolkningen av enskilda omständigheter och fenomen med betydelse för rektorns motivation.

De kvalitativa data som samlades in utgjordes av en enkät med öppna svarsalternativ. Den bakomliggande tanken var att rektorerna genom öppna frågor skulle uppmuntras att beskriva och dokumentera de omständigheter som ökar och minskar deras lust att leda och utveckla skolan så verklighetstroget som möjligt. Föremål för studien var sjuttionio rektorer i grundutbildningen och gymnasiet.

Rektorernas bakgrund varierar stort med avseende på skolans storlek, stadium, tjänsteår, grad av motivation samt utbildning. Också regionalt har spridningen varit stor. Det förenande och det gemensamma är skolledarskapet i en finlandssvensk skola. Rektorerna har således inte grupperats eller särskilts på utgående från bakgrund, utan sammansättningen har tillåtits vara grov och schematisk för att kunna låta rektorer med varierande erfarenhet belysa sin subjektiva värld beträffande arbetsinnehåll och villkor. Rektorernas brokiga sammansättning gör dock att gruppen kan betecknas som representativ för den begränsade språkkulturella kontext som Svenskfinland utgör.

Studiens metodiska ansats är kvalitativ och behöver givetvis värderas och bedömas utifrån detta. Ingen forskningsmetodisk ansats är fel- eller invändningsfri. En tänkbar invändning mot valet av kvalitativ ansats, såsom den här har använts, är att den inte i tillräcklig grad beaktar olika bakgrundsvariabler, exempelvis skolans storlek och stadium eller individspecifika egenskaper som rektorns utbildning eller grad av själv effektivitet. Initialt intresserade jag mig jag även för de möjligheter som detta spår öppnade och utformade för ändamålet en enkät (bilaga 6³³) avsedda för ett större urval rektorer. Syftet var här att primärt identifiera rektorer med starkt alternativt svag själv effektivitet, för att därefter följa upp med intervjuer. Enkäten lades dock under processens gång åt sidan till förmån för frågeställningar av mera kvalitativ karaktär. Motiv till detta var att karaktären på den kunskap jag sökte, bättre harmonierade med denna ansats. Vill man tränga sig djupare in i rektorernas existentiella värld kan detta bäst ske genom att tolka dessa personers uttalanden och handlingar (Andersen, 1994, s. 204).

Den använda forskningsmässiga designen som är fenomenologiskt och hermeneutiskt inspirerad innebär ett metodiskt tillvägagångssätt att hantera innehållet i insamlat material. Metoden har inte renodlats. Forskningsprocessen har utformats som en hermeneutisk rörelse där analysen indelats i tre steg och där varje steg varit vägledande för det fortsatta sökandet. I det första steget var målsättningen att intuitivt skapa en överblick av insamlat material (Bjurwill, 1995). I denna process har det fenomenologiska perspektivet varit betonat eftersom strävan varit att inte teorianpassa eller tolka materialet utan snarare att låta det studerade fenomenet framträda i sin mångfald. Med en strikt given tolkningsram finns emellertid en risk att väsentliga innebörder inte upptäcks. Det andra steget har haft som mål att identifiera återkommande mönster och teman. Slutligen har det tredje och sista steget varit att tolka beskrivningskategorierna. I tolkningsprocessen har de vägledande frågorna varit vad är det som sägs, vad syftar det till och vad står det sagda för (Karjalainen 1991; Salo, 2002). Att finna överensstämmelse mellan tolkning och rektorernas yttranden har varit det övergripande syftet för tolkningsprocessen. Språket är det viktigaste medlet för att nå detta samförstånd. Här bör noteras att rektorernas begreppsapparat inte är uniform eller liktydig. Att tolka och förstå den innersta innebörden av de begrepp som rektorerna använder har genomgående varit en svårighet. Som exempel kan nämnas begreppet *förändring* som kan tilldelas vitt skilda innebörder beroende på av vem, vid vilken tidpunkt och i vilket sammanhang det använts. När medverkande rektorer ombetts granska studiens resultat och tolkning har dock överensstämmelsen mellan givna uppgifter och redovisade och tolkade resultat ansetts god (bilaga 7).

³³ Frågeformuläret är en bearbetning och översättning av Principal Sense of Efficacy Scale, tillgängligt (5.5.2007) på http://mxtsch.people.wm.edu/ResearchTools/PSE_OMR.pdf

Inledningsvis tog jag för givet att rektorer skulle ha vana och rutin att uttrycka sig i skrift vilket skulle garantera fylliga svar. Denna förhoppning visade sig dock vara för optimistisk. Rektoreernas vana och intresse att i skrift uttrycka sig varierade stort. En del var fåordiga och kortfattade och besvarade ställda frågor plikttroget och till synes utan omskrivningar eller stilistiska kryddor. Andra igen var mer analytiska och beskrev utförligt sina uppfattningar. Tolkningen av de kortfattade svaren har jag upplevt mödosam. Tolkningsutrymmet ökar när berättelserna är knapphändiga. Genom att upprepat läsa svaren, jämföra dem med andra svar av samma informant har innebörder synliggjorts. När texter på detta sätt tolkas och sätts in i olika sammanhang är det möjligt att konstruera varierande betydelser som alla förefaller äga sin riktighet. Det är mycket sannolikt att andra uttolkare av samma texter skulle göra andra bedömningar än vad jag har gjort.

För mig är det ett ofrånkomligt faktum att jag själv är starkt impregnerad av ett eget rektorsperspektiv. De meningssammanhang som jag urskiljer i undersökningsmaterialet är bekanta från min egen långa rektorspraktik. För analysprocessen innebär detta att jag upprepat presenterar min egen förståelse och är en aktiv del av den bild som målas upp. Samtidigt kan denna förståelse ses som en tillgång. Jag har under forskningsprocessen försökt uppnå balans mellan den närhet som erfarenheten har gett och den distans som forskarrollen krävt. Exempelvis har jag tydligt redovisat hur jag tänkt och vilka uttalanden som utmynnat i en viss tolkning. Genom att exponera mycket textmaterial i form av excerpter ur enkäterna har jag dokumenterat grunderna för kategorisystemet och dessutom illustrerat mångtydigheten i texterna. Genom detta förfaringsätt har jag medvetet lämnat utrymme även för läsarens egna tolkningar.

En nödvändig fråga som slutligen behöver ställas gäller responsen på utsända enkäter som utgjorde fyrtionio procent. Några få stickprov som jag gjort för att granska detta har inte gett några entydiga svar. ”Jag har helt enkelt inte hunnit” var ett standardsvar. Utgående från avhandlingens övergripande syfte är denna grupp naturligtvis intresseväckande. Varför väljer varannan rektor att inte besvara några frågor om sin egen arbetsmotivation?

Svaret på frågan kan vara enkelt och bero på att detta är ett normalt resultat i undersökningar baserade på e-post. En något mer dramatiskt svar på frågan rör själva tematikens grundläggande natur. Att försöka klä i ord ett så krävande och mångfacetterat arbete som rektorerna kan synbarligen ha avskräckt många av de tillfrågade. Oberoende av vilket svar som ges så pekar resultatet på behovet fortsätta analyser.

6.4.2 Implikationer och fortsatt forskning

Slutligen vill jag peka på några resultat som studien implicerar och presentera några förslag till fortsatt forskning.

Studien visar att skolledarskap är ett mångskiftande uppdrag som för rektorerna innehåller dels en ljus framsida som kännetecknas av lust och engagemang, dels en mindre uppbyggande skuggsida som kännetecknas av olust och tristess. Ge-

nom min stilfigur med dubbeltydighet och betoning i början av orden i avhandlingens titel har jag försökt rama in avhandlingens tema. Det första ledet i titeln, *lust att leda*, har haft till avsikt att föra tankarna till ledarskapets motiverande aspekter. Det senare ledet i titeln, *i lust och leda*, att exponera komplexiteten i ledarskapet.

Generellt sett kan de resultat som presenterats inte betraktas som överraskande eller oväntade. Likartade resultat har framkommit i flera undersökningar. Det bör dock framhållas att studien genomförts i en närmast obearbetad och utforskad kontext, nämligen bland rektorer i Svenskfinland. Denna omständighet har både en lokal och global projektion som behöver beaktas när avhandlingens resultat och betydelse värderas. All forskning är i någon mening lokal eftersom den är knuten till tid och rum och därmed specifika omständigheter. Lokalt orienterad forskning blir emellertid av mer allmänt intresse först när den kan lyftas upp på en global nivå. Även om lokalen för detta projekt råkar röra en språkkulturell grupp som befinner sig i en minoritetsställning har min strävan varit att föra upp resultaten på en global nivå och kommunicera dessa med vetenskapssamfundet.

Inom den valda lokalen lever den svenska språkgruppen jämsides med den finskspråkiga majoriteten. Bägge språkgruppernas utbildningssystem bygger på samma lagstiftning. Traditionen och villkoren för rektorns arbete är desamma och därför är skillnaderna mellan finsk och svenskspråkiga rektorer till den delen marginella. Trots detta kännetecknas det svenskspråkiga utbildningssystemet och därmed också rektorns arbete av specifika drag som konstituerar rektorns arbete i den svenska skolan i Finland. Därför är det av betydelse att dylik forskning görs inom den egna språkkulturella miljön.

Avhandlingen ramar in områden av betydelse för förståelsen av rektorers motivation att leda. Min förhoppning är att analysen av omständigheter som påverkar rektorers ledarskap fungerar som impuls för fortsatt diskussion om hur rektorernas motivation kan höjas.

Analysen visar att både ur ett motivations- och ledningsperspektiv är rektorns föreställningar om den egna själv effektiviteten ett användbart redskap när ledarskapet skall tolkas och förstås. Bland annat i diskussioner om urvalsprinciper till rektorstjänster behöver detta uppmärksammas. Målsättningen kan vara att finna rekryteringsprinciper som knyter lämplig person till tjänsten. Här kunde även mätningar om hur hög respektive låg själv effektivitet förhåller sig till ledningsfunktionen kasta ett kompletterande ljus över de fenomen som har positiv betydelse för motivationen och därmed ledarskapet.

Resultatet bekräftar vidare att det fortfarande är av betydelse att tydliggöra rektorns uppdrag. Rektorns ledningsuppdrag är förknippat med många förväntningar men är i sitt praktiska genomförande svårfångat. Tankefiguren om ett *pedagogiskt ledarskap* framstår därför som otillräcklig och diffus för att ge nödvändig vägledning för rektorn i hans eller hennes arbete. När konturerna kring skolans ledarskap är otydliga tvingas rektorerna att bli tusenkonstnärer inom ett arbetsfält som upplevs vara oöverskådligt. Trots allt tal om att alla

organisationer, däribland skolan, behöver utvecklingsinriktade och visionära ledare, vidtas förvånansvärt få stödåtgärder som i praktiken skulle gynna framväxten av dylika. Tvärtom tenderar uppdraget systematiskt att detroniseras till blandade punktinsatser som mer påminner om chefens eller förvaltarens än om ledarens.

Undersökningsresultatet pekar på betydelsen av att både innehållsliga och metodiska frågor om hur en rektor aktivt leder och utövar ett pedagogiskt inflytande på lärarna behöver diskuteras och utvecklas. Detta kunde framförallt beaktas i utbildningar och fortbildningar, men även skolans upprätthållare behöver medverka i denna utvecklingsprocess.

Studien visar ytterligare att skolans organisation idag inte är anpassad till de krav och förväntningar som riktas mot skolan. Organisation och ledning ledsagas av samma principer oberoende av om det är fråga om en liten trelärarskola eller en stor skola med kanske fyrtio anställda. I nämnda skolor gestaltas rektorns dagliga arbete mycket olika. Oavsett skolans storlek behöver olika skolkulturer myndiggöras att sköta sitt uppdrag. Enligt min tolkning innebär bemyndigandet åtminstone följande: För det första behöver en ökad tilltro sättas till skolaktörernas (rektor och lärare) professionella bedömningsförmåga. För det andra behöver skolan omorganiseras så att ledningsfunktionen breddas eller omfördelas. I alla skolor behöver vice- och biträdande rektorers arbetsinnehåll beskrivas och tydliggöras. I de större skolorna kunde ledningsgrupper tillsättas och utbildas i syfte att förstärka skolans ledningsfunktion. Därmed kan skäligen verksamhetsförutsättningar tryggas.

För den enskilda rektorn gäller att han eller hon ges större möjlighet att styra över sin egen tid. Dagens skola ställer krav på ett utvecklingsinriktat arbete vars centrala förutsättning är tid för reflektion. Kommunerna behöver skapa tid för rektorerna att komma samman och reflektera kring frågor som de ställs inför. Denna gemenskap kunde samtidigt förstärka kollegialiteten rektorerna emellan.

Avhandlingsresultatet visar att tidsaspekter i ledarskapet ytterligare behöver utforskas. Bland annat borde rektorns subjektiva bedömning av hur väl han eller hon anser sig ha tid att handlägga olika processer utredas. En sådan utredning kunde utnyttjas för att organisera ledningsfunktionen i skolan på ett mer ändamålsenligt sätt. Utredningen kunde även kasta ljus över hur rektorn prioriterar eller borde prioritera sin begränsade tid.

En särskild uppmärksamhet behöver riktas mot rektorn i den lilla skolan. Svårigheterna i att hitta en klar ledaridentitet i balans mellan ett lärarskap och ledarskap har på ett påtagligt sätt blottats i undersökningsresultatet. Det legala fundamentet för ledarskapet i de små skolorna förefaller saknas. Ledarskapet utövas vid sidan om en huvudtjänst som lärare. I tider av läroplansarbete och regelbundet utvecklingsarbete intensifieras rektorernas arbetssituation. Som en omedelbar åtgärd borde tillgången till kanslihelp i småskolor säkerställas. Den speciella situation som kännetecknar den lilla skolans rektorsarbete borde uppmärksammas och kartläggas genom ytterligare forskning. Att skolformen

alltjämt är vanligt förekommande såväl på finskt som finlandssvenskt håll ger goda motiv för en sådan satsning.

Avslutningsvis vill jag understryka den upplevda framgångens betydelse för rektorerna. Önskan att lyckas är en stark och väsentlig drivkraft som kraftfullt behöver underblåsas och uppmuntras. Det är ett nationellt förbiseende att den finländska skolans framgångar i internationella mätningar inte bättre har kunnat användas för att förbättra rektorernas (och lärarnas) motivation, höja status på jobbet och lyfta rektorerna ur den "rollkris" som de befinner sig i. Skolan är en nationell angelägenhet, där rektorerna tillskrivs en nyckelroll. Denna roll borde inte framhållas endast i stunder av kris och leda utan också när det går bra och lusten att leda är stor.

Summary

Introduction

The title of my thesis in English is *Desire and Disillusion in School Leadership. Head teachers and their work at a time of change*

This thesis focuses specifically on the circumstances affecting the job of a principal at a time when demand and expectation are on the increase. In this complex of everyday reality with many highs and lows the line separating desire from disillusion at work can be very thin.

An understanding of the concept leadership is established from postmodern ideas of the concept as formulated in Nordic school research. Motivation is seen as a relation (Ahl, 2004) in the sense that a person is always motivated or unmotivated in relation to something, in this case leadership. Factors concerned with an understanding of job motivation are examined by means of certain meta analyses (Latham & Ernst, 2006; Latham & Budworth, 2006). With help from the self-efficacy theory (Bandura, 1997), the Attribution theory (Weiner, 1986) and locus of control, defined by Rotter (1966). I will attempt to establish an understanding of why certain individuals are more motivated than others. This empirical analysis is based on a questionnaire with options for freely describing one's job involving 79 head teachers in compulsory and upper secondary schools.

Background and purpose

Within the Nordic and Anglo-Saxon school leadership research reporting on the vulnerable state and complexity of the task is a topic with constantly recurring themes. Research shows that the job proves increasingly laborious and thus far less attractive. Job vacancies provide few, and often unsuitable, applicants resulting in posts needing to be advertised several times. According to a survey carried out in the Netherlands, 70 per cent of head teachers admitted considering a change of profession. This may be due to the working environment (Krüger, van Eck, Vermulen, 2005, s. 259). Similar trends can be seen in other parts of the world. For instance, in various states in U.S.A. it has proved increasingly difficult to recruit new head teachers (Gilman & Lanman, 2001; Shen, Cooley och Wegenke, 2004). Research conducted recently in Finland indicates a similar tendency (Vuohijoki, 2006). The survey by Vuohijoki reveals that 80 per cent of head teachers are overworked.

Although the day to day challenges faced by head teachers are well documented, what is it in leadership which generates desire and disillusion? Research shows that radical changes have taken place in society which determines the external conditions of a head teacher's job. The previous job description of supervisor, director and administrator has today been adapted to the new leadership culture of post-modernism with emphasis on flexibility and more straightforward organizational structures. How head teachers could be supported better in order to

manage an increasingly challenging working day is an important reason for this study. The significance of continuous qualification in a head teacher's duties has been pointed out. Another reason was to gather the various experiences of head teachers at a time when Finnish education is enjoying great success.

My research focuses on the head teacher's job and desire and interest in directing and developing a school. A point of departure here is a conviction that the extent of motivation of a leader determines how the working community can be developed as a whole. If the state and municipality have a view to developing a school and its teaching and maintain a high standard of education, it is important to identify and describe the factors which influence the job motivation of a head teacher and how these factors affect the head teacher's leadership.

The focus group here comprises head teachers within the Swedish-speaking area of Finland. Even in a limited linguistic-cultural environment the topic can be representative for head teachers in general. My hope is that the results of this survey emanating from a limited regional area will be of widespread interest. This study in questionnaire format with multiple choice answers is geared for head teachers in compulsory and upper school education.

The principal aim of this study therefore is to identify and analyze circumstances which determine a head teacher's job motivation and thus increase knowledge of a head teacher's occupation during a period of change.

The study highlights at first hand a head teacher's subjective view of what influences a head teacher's motivation to direct and develop a unit. Therefore it is significant that even the obvious question about which arenas head teachers themselves regard as important for continuous development of school work. The results may provide useful information for current and future training and further education of head teachers. Not only that, they could also contribute to facilitating the recruitment process of competent head teachers, improving leadership and thus raise the status of head teachers.

Theoretical starting points

To be able to treat a field of study as extensive as leadership and motivation it was necessary to pinpoint the choice of concept. In this study the micro-perspective forms the point or base from which I begin. To be able to handle and categorize various aspects of a head teacher's working day I have placed my research question into a theoretical reference framework (Figure 1).

The starting point here was a reflective diagram where the head teacher constitutes the focal point between three rival arenas: individual, professional and interactive. This diagram is merely an analytical design aimed at simplifying the concept of intricate working day practices. In truth these arenas are interrelated.

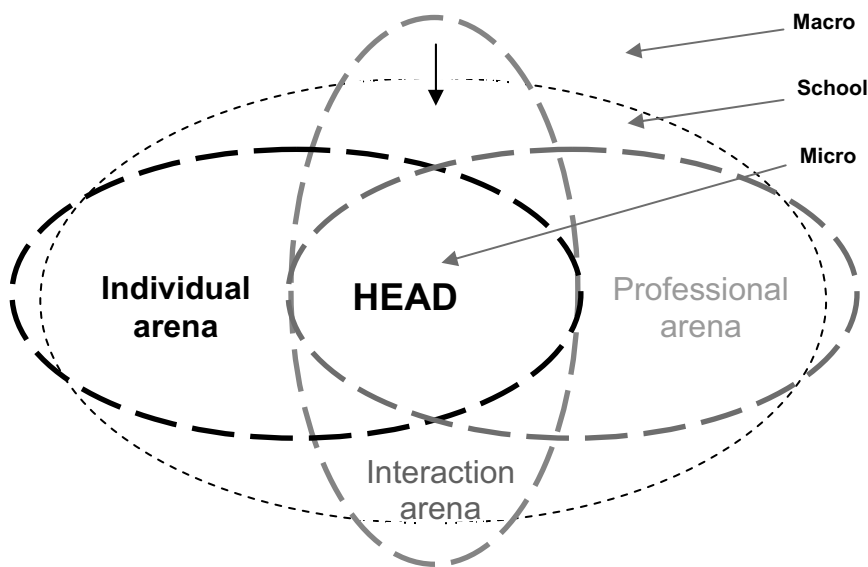


Figure 1. A head teacher's motivation to lead – three arenas

In my study of the three arenas I have placed the personal arena in the foreground. My analysis of the professional arena was more general in treatment and confined to certain core definitions and patterns of thought which had clear similarities with the Nordic school leadership discussion. The interaction arena was not neglected but had to take a back seat for eventual features to be interwoven in the discussion concerning the other two arenas. My hope was that this way of describing a head teacher's job in reality would provide an enhancement of knowledge concerning the terms and conditions influencing the work of a head teacher.

Leadership and motivation

My research into the concept of leadership shows that the margin for interpretation is extensive and that provides uncertainty about what the concept should comprise. The individual head teacher is caught between expectations of a visionary leadership and a considerably more down-to-earth working day practice whose characteristics are closer to those of the traditional head. The Nordic model concept of a pedagogical leadership (Instructional School Leadership) has not succeeded in attaining a satisfactory level in resisting this misguidance. On the contrary pedagogical leadership appears to be stricken with hardships, especially in the context of influencing the teaching staff. One idea arising is a review of a head teacher's job description.

A head teacher's desire to lead is a constructed course of events comprising various interrelated factors. One of several pieces of a puzzle which need to be looked at is the original reason for wishing to become a head teacher. Research studies show that an applicant for the post of head teacher is not an archetype but rather that certain characteristics can be outstanding. For people who find themselves in education in order to gain the authority of head teacher it is meaningful for their own soul's fulfillment (Shen, Cooley & Ruhl-Smith, 1999). Also, a burning desire to bring about improvement and higher standards is a prime motive. Concepts gaining prominence about leadership and the needs of children and teenagers are of importance for aspiring head teachers.

To deepen my understanding of the factors which are of significance to the motivation of active head teachers I have decided to contrast research about head teachers with certain meta-analyses relating to motivation at work. Meta-analyses which describe established opinions about motivation at work since the year 2000 (Latham & Ernst, 2006; Latham & Budworth, 2006) are useful for being able to structure and understand the results from research on school leadership. Studies show, for instance, character at work to be a key factor in establishing motivation. The complex situation which a head teacher faces is essential for his/her motivation and needs to be observed when understanding the desire to lead. However, the concept of special individual leadership qualities proves to be a controversial subject (Bass, 1990; Gibb, 1969; Kirkpatrick & Locke, 1991; Nystedt, 1997; Stogdill, 1974).

In general, results from research are conflicting with regard to personality. The assertion that certain "are quite simply more applicable" is difficult to address. This point of view would suggest that certain individuals are better disposed or more suitable for leadership duties than others. Research also reveals that the emotional practice of leadership is a sadly neglected area of discussion which is highly significant to motivation (Ackerman & Maslin-Ostrowski, 2004). The same may be said for ideas about fairness at work (Gardner, Dyne och Pierces, 2004; Greenberg, 1987; Janssen, 2004; Sure-Fires, 2005; Van den Bos, 2005). In general head teachers seem to evaluate their own contribution more highly than is shown in the results of their actual performance. Research also reveals that minority and ethnicity issues appear to be growing in importance, even from the motivation perspective. As a result, the fact that our societies are becoming increasingly multicultural is highlighted by the significance of individual differences in evaluations.

In order to understand where certain people are motivated than others I have referred to theories within cognitive psychology. The theories of self-efficacy (Bandura, 1997), the Attribution theory and locus of control (Gist, 1987; Paglis och Green, 2002; Rotter, 1966; Weiner, 1986) are examples within this tradition. An individual's is initially motivated by a conviction that he/she will, and can, maintain control over what his/her actions. According to the self-efficacy theory an individual's behaviour is determined by his own expectations in terms of efficiency and result. These cognitive processes are dynamic and can be influenced by education and experience. Research shows that a positive relation between high self-efficacy and a personal inclination to take the initiative follow

up and display perseverance. For instance, success and continued success reinforce the credence in an individual's abilities.

Attribution theory is concerned with an individual's ability to justify success and failure. For motivation it is important whether an individual regards success as a result of his own performance or as a result of external support (locus of control). A head teacher with a high level of inner control takes responsibility for success at work participating actively. Even in times of adversity he looks at his own performance with regard to the causes. One thought arising in discussions is the long-established tradition of central steering in our schools which has checked the development of head teachers with strong inner control.

Research questions, method and material

From my comprehensive purpose and theoretical framework the following questions have emerged: what circumstances increase and reduce a head teacher's desire to lead and develop a school?

The aim of this study was therefore to uncover the meanings in processes which influence a head teacher's desire to lead and develop a school. Knowledge sought after relates to how meanings of a certain experience for a unique group of people should be interpreted at a given time and in a given context. The accounts submitted by head teachers will thus help identify where these meanings can be found and explained. The fact that account and interpretation are under scrutiny brings this study into the hermeneutical tradition of research.

The method is also inspired by phenomenology in the sense that the research aims to lay bare the meanings, intentions implied in a certain account, in a head teacher's subjective experience (Bengtsson, 1993). Establishing the "implicit message" in an account and answers given by a head teacher from a phenomenological angle should therefore be a relevant and useful attempt to create knowledge about this research topic. This would suggest a researcher having to test systematically various interpretations and experiment with parts and whole entities in order to find the most acceptable interpretation from information available.

The desire to lead is established on social processes surrounding this subject. These constitute the scholarly theoretical point of departure for the study. In an ontological way I thus place myself into the constructive tradition. A head teacher's manner of expressing his own reality will therefore be an important means. With the help of language different types of meaning complex are transferred from one subject to another highlighting the volatility in this knowledge process. My sudden insight into the reality of these head teachers is merely a still picture at a certain time and in a certain room.

In order to respond to the research questions I have sent an open style questionnaire to 162 head teachers in compulsory and upper secondary levels of education. The questionnaire was answered by 79 head teachers which equates to about 49%.

My aim at the beginning was to establish a general impression of the material received. In order to understand answers given by head teachers I went through

the material twice. Each questionnaire was read through individually the first time. My intention with this course of action was to establish for myself a general idea of content and meaning in the material as a whole. Each question was subsequently looked at individually. The main purpose of the second reading was to identify from research questions and aims in head teachers' accounts various recurrent themes and to highlight any potential further structures of analysis.

The second reading was followed up with a close scrutiny of each individual question in order to identify and secure recurrent themes. Maintain a systematic and consistent process throughout this reading required the use of the data analysis programme QSR NVivo, version 2.0 (2002). On this basis head teachers' answers were sorted and coded into different descriptive categories or "nodes" and sub-categories.

Finding the meanings in these categories required a further strategy. In order to reach the implicit and latent in the sentence structures the answers of head teachers were checked using the following questions:

- a) What is actually being said?
- b) What is it referring to – why does he/she put it in this way?
- c) What does the "said" (and "unsaid") mean? How should what is said be interpreted and understood?

Due to the varying conditions in which head teachers operate it was necessary to make generalized interpretations. These were still of great significance because their purpose was to reflect a head teacher's work in essence and his existential world.

Results

So, what were the answers to the questions posed? Circumstances which increase a head teacher's desire to lead can be summarized into the following categories:

- Suggestions about the meaning and character of the work – for instance, regarding expectations about individual opportunities to achieve results and methods of organizing a school. For a head teacher the ambition of obtaining a fair chance to exercise his authority centrally, specific and effective structures are essential since these provide the conditions for a balanced relationship between expectation, demand and authority.
- A constant ability to achieve success and good results visibly and verbally increases motivation. Tangible results legitimize the existence of school leadership.
- Education and further training have a stimulating effect on a head teacher's profession.
- A positive working environment where teachers and other staff are content and interaction is continually improving
- Contact and collegiality with other head teachers
- Confirmation from the society in general, employers, colleagues, pupils and parents about work contribution and performance

- Resources and remuneration relating to the expectations of leadership, including economic and human resources, access to time and salaries

Circumstances reducing a head teacher's desire to lead can be categorized as follows:

- Problems with staff, most notably conflicts, criticism, arguments between teachers, resistance to change or technical opposition
- Constant cost-saving demand and a poor financial situation limiting a head teacher's options for performing his job successfully
- Constructed reforms and 'paperwork' hysteria resulting in superfluous bureaucracy
- A lack of support from the top weakening the position of a head teacher
- Critical and forceful parents causing a highly demanding working environment and a more vulnerable position
- Disunity in the field of work due to a lack of clearly defined goals and a doubtful organization

The job becomes all the more complicated than is implied in the simplified dichotomous table above. Circumstances enhancing a head teacher's motivation at work may have the opposite effect on someone else. The implications in the above answers can thus be interpreted and categorized in various ways. In the general overview below (Table I, p. 218) I have added my own interpretations to the three arenas which form the basis of my method of structuring a head teacher's job. By inserting into the following discussion determining motivational factors within a school context situation I have intended to broaden and classify further their significance and purpose.

Discussion

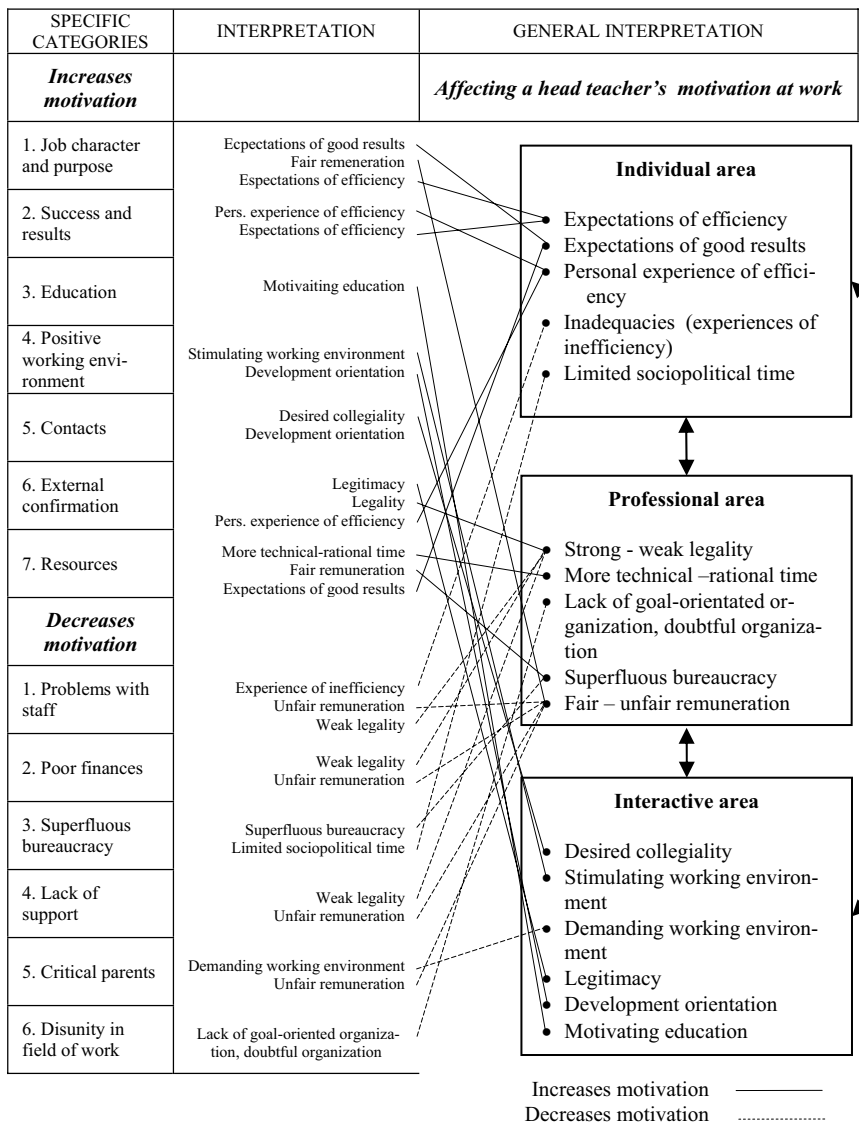
Even if the arenas in Table I (p. 218) below are introduced individually their mutually close relationship needs to be highlighted. These arenas should be regarded as complementary even though they are treated separately in the general overview. Their interdependency is shown by the arrows in the diagram. The common denominators in all three arenas are the head teacher and the overriding questions about the circumstances which determine his/her motivation at work.

Individual arena: when interpretations revert to the individual arena it is possible to distinguish two clear themes, namely a head teacher's understanding of his own ability or effectiveness and a head teacher's conception of control over sociopolitical time (Hargreaves, 1998).

A head teacher's description of what aspects influence their motivation at work is emphasized in the expression "success breeds success". Expectation for achieving good results is a significant criterion for head teachers. The expectation to

do well and experience success as a leader is an integral determinant for motivation. Success reinforces the conceptions of one's own ability and effectiveness to head and enhance a school. Reports about projects successfully carried out where the word 'I' is frequently used highlights ambitions confirming head teachers' confidence in their own effectiveness and expectations of achieving good results.

Table I
General overview of main results



These findings concur with previous research which indicates a leader's energy level, go-ahead, motivation to achieve targets and sense of initiative as integral

qualities (Bass, 1990; Kirkpatrick & Locke, 1991). On the other hand experiences of ineffectiveness and failure to succeed constitute a source of dissatisfaction and diminished motivation at work. Such findings suggest that individual effectiveness plays a vital role in a head teacher's motivation to lead and develop a school (Bandura, 1986, 1997; Paglis och Green, 2002).

Examples of success experienced by head teachers can in this study be equated to achieving tangible or proven results. It is essential for a head teacher to be able to publish or advertise his/her achievements. The importance of a head teacher's position is underlined when his/her contributions can be seen. A school building under construction and renovation work is obvious examples. Not only these but also more imaginary pedagogical projects often verbally embellished confirm the presence of leadership. The findings suggest rather conflicting information in view of how results can be attained. Many head teachers imply and, in some cases, emphasize the importance of their own part in school success. For these head teachers the importance of external factors can also play a prominent role. Several head teachers suggest a high degree of confidence in their own effectiveness while expectations of good results remain weak. Head teachers are very ambitious, acknowledge their skills and the conditions for attaining a good result, but external circumstances such as organization, staff, paperwork and lack of support from the top prove to be obstacles for achieving success. An acceptable admission is that head teachers with high levels of confidence in their own abilities assert and exert themselves more while those with wavering confidence limply conform or fall into apathy (e.g. Smith, 2006, p.7) as in the following quotation:

You feel alone and misunderstood and see it as a way of "jumping off the hamster wheel". You put all your energy into this job and get no thanks in return!! (R62)

Conceptions of time and its application appear to play an important role when head teachers describe their work situation. They find themselves repeatedly adapting and regulating their time to meet the expectations and demands of society. The Marionette metaphor comes in handy here. The implications of the head teacher's message are clear. Head teachers seem to have insufficient control over the administrative management of their own working time. This time dimension which Hargreaves (1994) calls the sociopolitical time concerns itself with how a school administration seems all the more to put requisition on a head teacher's time and for his own ends. As a result I have the impression that head teachers feel in practice that they lack the authority to initiate development themselves. The mental gap between the demanding intentions of the political and administrative domains are in stark contrast to the opportunities for implementing these within the given time frameworks and with the remaining funds available. When, for instance, authorities establish a decree that schools should update their safety policies it is often difficult to appreciate the complex process initiated and the snags and obstacles which lie ahead. The same is true when a responsible organization with the very best of intentions wishes to establish a theme day for school pupils. This admirable initiative implies a drawn out process of organization often requiring many meetings, briefing sessions and time,

which head teachers do not seem to have to spare. Thus, instead of having control over development a head teacher ends up having to adapt his time schedule to meet the expectations of others. In this way head teachers are constantly regarded as a governed function (Berg, 1995). Here, it would seem, lies part of the problem. As soon a head teacher is expected to lead from comprehensive targets, both national and local education authorities constantly intervene on behalf of interest groups with varying degrees of influence. On the one hand the head teacher is authorized to assume control, on the other hand the head teacher and his time schedule is controlled by education authorities and other pressure groups. Many regard externally defined demands for change and ideas for reform as counter-productive to long-term development of activities (Svedberg, 2000b). Head teachers appear to be caught in an invisible battle of ideologies between traditional regulation control and postmodern target governing in the sense of a decentralized acceptance of responsibility. As a leadership tool the term “a pedagogical leadership” might offer some food for thought. Head teachers seem to find themselves in searching mode where the choices ahead are numerous and risks of misguidance enormous.

Professional arena: When looking at the professional arena for interpretation, an image of the job where the head teacher himself defines the room for treatment comes to the fore. Along with other players in this arena the work is defined by legal, administrative and financial factors.

Which image from the professional arena do head teachers portray in this survey and how do they realize that it influences their motivation at work? In this are three key factors stand out, namely conceptions about how the job is organized, time considerations and application and a head teacher’s position of authority or conceptions about the legality of that office.

Head teachers remain in general critical of the image of their work, their performance and how they occupy their working time. Results seem to concur with other surveys previously conducted in the Nordic area (Berg, 1995; Isosomppi, 1996; Møller, 1996; Nyttell, 1994; Salo, 2000; Stålhammar, 1988, 1993; Svedberg, 2000b; Tukiainen, 1999, Vuohijoki, 2006).

The material used in this survey does not suggest that success experienced by the PISA survey methods would have contributed to an enhancement of motivation amongst head teachers or a change in how the status of head teacher is viewed. When international success, a school’s generally good reputation and all the positive publicity about the school, teachers and heads have achieved in recent years are compiled, this could reasonably operate as confirmation that head teachers in Finland perform their jobs successfully. No factors or expressions in the descriptions by head teachers indicate such a trend. However, a clear message from head teachers shows that the current running of a school is not suited to meet the demands required of a school. Despite successes achieved, current studies suggest that a head teacher finds it increasingly difficult to settle into a position of authority. This can be seen as part of the cause for head teachers considering refusing to carry out certain duties. This phenomenon related to almost 50 per cent of the heads participating in the study by Vuohijoki (2006).

Schools in Finland have been influenced and honed from a rationally structural school arrangement. The school day has been meticulously rooted into clear 45-minute periods, various subjects have been given a certain number of hours in the timetable and the academic term has followed a set pattern. Although temporary pedagogical trends at regular intervals have attempted to amend an established framework, the general structure has remained virtually unchanged for several generations. Within this structural framework the image of a teacher's job has taken shape and form.

This structure needs to be tried and tested in order to define clearly the present-day image of a head teacher's job. There are obviously various unanswered questions about how a head teacher's time should be effectively used to achieve envisaged goals. Time, in its technical-rational sense (Hargreaves, 1998), is insufficient to contend with the extensive bureaucracy which dominates a head teacher's job in terms of school activities. Several factors influencing a head teacher's motivation at work originate from this problem complex. Head teachers today find themselves having to cope at short notice with a broad range of demanding issues, from development of the curriculum, bullying at school and demanding parents, to practical questions such as broken electric bulbs, graffiti and stolen possessions of pupils. This practice runs parallel timewise with expectations of a more forward-looking, pedagogical style of leadership (Ellström, 2006). An message implicit in many answers given by head teachers is having to deal with matters which concern others (Vuohijoki, 2006). Time per se is no guarantee for change or high levels of job motivation. What should be considered is a head teacher's understanding of time and its usage and how this understanding applies to the current running of a school.

A head teacher's indignation over this predicament is directed at his experience of being unable to implement his authority fairly. Head teachers are not allocated the necessary financial or human resources. They seem willing to endure a huge amount but in return desire a fairer type of compensation. Simply leading and responding personally makes their job all the more demanding. Insecurity and uncertainty about resources occupies a head teacher's time. According to Van der Bos (2005) it is not only a question of fair or unfair remuneration which has a serious effect on motivation but also exposing one's insecurities about school conditions.

From a head teacher's point of view a school governed by regulations was a more straightforward project to handle. State regulation governing provided a head teacher with a certain amount of priority for interpretation and thus a clearer mandate to take responsibility for his post. By contrast the argument for target-orientated management establishes another type of leadership role, considerably more complex, but with very different challenges facing the head teacher in each case. Even if leadership has been deregulated and the head teachers more than ever before uses his own personal influence mutual trust seems to waver between authorities and head teachers. Authorities and their constant need for control and the occasional lack of commitment by head teachers towards an experienced and overbearing bureaucratic system appears a difficult problem to resolve. Forms no doubt dutifully completed have their significance cancelled out by a shrug of the shoulders.

Indignation by head teachers characterized by a lukewarm approach to bureaucracy against a background of the day-to-day target-orientated management is, in my opinion, tantamount to questioning the mandate for today's leadership and rendering doubtful its general legality. As a result the formal position of power is weakened.

Interactive arena: Changes no longer happen from time to time but rather have become the norm within most establishments. The same is true for schools. Structural reorganization such as incorporated schools and mergers serve as a bond over the small schools like head teachers of upper schools. Curricula and policy documents are revised constantly within a tight time framework. Terms for grading and evaluating are reviewed. Supervision of pupils is given a new, considerably more prominent role as pupils themselves with special needs are incorporated all the more into the general teaching syllabus. Underpinning this restructuring are demands for a change in school culture with more scope for interaction and negotiation. The latter can certainly be productive but also time consuming and exhaustive.

In understanding the answers of head teachers I have specified various areas where cooperation and opposition are experienced by a head teacher and which affect motivation. One area concerns the working environment and comprises the constructive and creative domain as well as the demanding and destructive domain. The other area can be looked on as a result of the working environment and concerns the head teacher's need for support, contacts and further training.

The basis of pronouncements made by a head teacher justifies mentioning the importance of the working environment with regard to his motivation. There is no doubt that a congenial working environment is essential for a head teacher's desire to lead and develop his school. Head teachers regard this as a core responsibility to offer protection, address and resolve problems which arise. This is shaped in the point between conflict-ridden matters and opposing points of view. A harmonious, cooperative teaching staff forms a prerequisite for a motivated head teacher (Møller, 2006). Not only that, his/her staff needs to be forward-looking being able in activities to offer assistance in development and reorganization activities thereby help to ensure the achievement of goals established. Head teachers see this as a challenging task, especially at a time of growing involvement from trade unions and increasing demands on remuneration. Everything comes at a cost with academic development becoming a matter of euros and cents.

A head teacher needs to strike a balance between the pros and cons of his work (Isosomppi, 1996; Whitaker, 1996). Schools today find themselves in a stressful environment with continuous pressures on pupils in their day-to-day schooling, with their parents in constant contact with the school and with teachers having to resolve problems as part of their duties. In their accounts, head teachers seem to highlight as problems demanding parents or opposition from members of staff. Receiving confirmation for dealing with a matter against this background is of great importance to a head teacher in terms of his/her work performance (Møller, 2006). Backing from employers and parents, and particularly his/her counterparts, gives the appropriate legitimacy required by a head teacher.

As a result of the vulnerability of the post head teachers need to experience affinity with other head teachers (Hämäläinen, 2002). The need for cooperation amongst head teachers is an expression of a desired collegiate spirit. This interest may be illustrated in various ways, but characterized by spontaneous willingness and implemented by means of professional or guidance discussions or with a mentor. Head teachers also regard inspirational further training as method and means of confronting change in everyday work. Furthermore, professional inspiration is a suitable context for interaction with colleagues.

The next section looks at some recurring themes and expressions which crop up frequently in head teachers' accounts. To distinguish between these themes I have made use of a categorizing method (Andersen, 1994; Hansén, 1997) in which features relating to an individual are organized into character types and situations while conditions and significant activity units are categorized under types of phenomenon.

The aim of this categorizing method is not so much to find and establish hard and fast entities or connections but simply to add to the discussion by presenting a structured model of analysis.

Character types

By combining names which head teachers use in different ways I aim in the following to establish certain appropriate feature types which illustrate characteristics, attitudes and actions of head teachers. The overriding purpose here is to expand the scope of interpretation by identifying specific feature types (Andersen, 1994). The interpretation aims thus to sift out characteristics unique to individual head in order to discover more anonymous procedures and personal features. This implies that extracts will be integrated and inserted into new contexts. Such idealized types or head teacher characteristics can be charged with certain key words which typify the individual in various ways and from other perspectives highlight circumstances which influence a head's motivation at work. The personalities as seen above are due not so much to their situations but rather to the school structure, environment, size, the head teacher's gender, age and experience.

In general recruitment of head teachers does not appear to depend on any unequivocal criteria and selection methods, but the way to a head teacher's post has occurred as much by chance as by goal-orientated efforts. As a result the collegiate of head teachers creates a miscellaneous band of individuals, each with his/her own qualities, characteristics and identity required of a head teacher. Having read several times through the head teachers' accounts of their jobs I could not help but notice how this head teacher identity seemed dependent on a certain context where time and space to "grow into" and acclimatize to their position were of great importance. Operating as a head teacher appears to be an on-going process where the head teachers in due time establish their identity – an identity closely connected to their school and personal relations. Møller (2006) believes that this identity is shaped and leadership skills acquired by a head teacher, in cooperation with others, observing, applying and further devel-

oping his/her own style of leadership. The head teachers studied here had undergone much the same experiences. So, what are the most striking head teacher qualities here and in what contexts? How is an inexperienced teacher honed to assume the role of heading an experienced collegiate? Or what are the criteria for the more experienced specialist teacher who with twenty years' experience applies for this head teacher's post at the same school? What are the consequences when someone is appointed head teacher against his/her will? One may naturally consider that the syntheses of personal conditions and environment are going to be of importance in a head teacher's desire to lead.

The following section offers no clear-cut answers to these questions but the intention is at best to point out certain characteristics and contexts which may relate to head teachers in the survey material (Figure 2). A head teacher's own view of his responsibility may well vary in terms of position and standing within the school context. The same may be said about incentive and drive which are essential for motivation at work. The roughly categorized features below are intended to clarify the complexity of processes determining a head teacher's desire to lead.

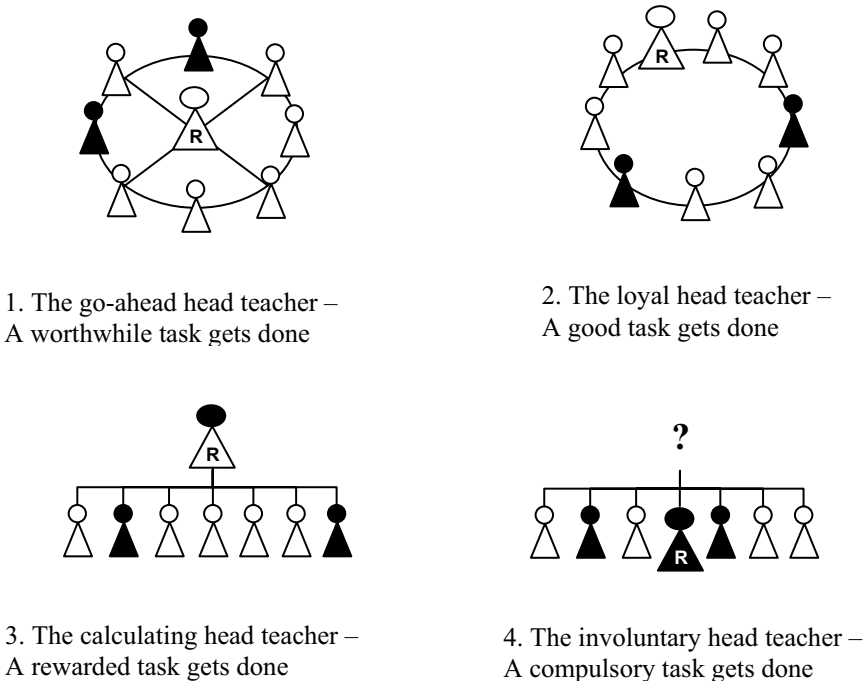


Figure 2. Four head teacher character types

1) The go-ahead head teacher – a worthwhile task gets done

A head teacher I have classed as “go-ahead” is as the name implies an individual who consciously and systematically strives to take activities forward. This head

has a clear working structure, a capacity to establish routines and a clearly defined role of leadership in the collegiate. The fact that he may often initiate new ideas will cause certain teachers to put on the brakes.

The character of the very work of head teacher suits these individuals – “that one can deal with matters from planning and thinking stages to their implementation and evaluation”. The go-ahead characteristic is revealed in a head teacher’s way of talking about influencing, improving, modernizing and repairing. This head teacher is the most obliging in the survey. Ambitions are clearly defined areas, such as pedagogical, a school’s physical conditions, pupils supervision and matters relating to members of staff. These individuals comprise rapport-orientated and task-driven head teachers. They all share an interest, albeit to varying degrees, in steering development activities and bringing about change. Various types of thought and idea about how a school should or could be enhanced have also proved decisive amongst these applicants for the post of head teacher. Observing the results of their own initiatives spurs them on – “to see that one’s ideas can bear fruit and engineer progress”. Another distinguishing feature is that as teachers they will have noticed areas for development which they intend to focus on as head teachers. They are of the belief that it is “just as worthwhile to try yourself”. The job per se is seen as rewarding and thus what is rewarding gets done. As one head teacher put it: “The harder I work, the more opportunities I will get”. Union involvement may at times force the go-ahead individual to reduce this leadership intensity and take stock of eventual resistance to change.

This category produced the most motivated head teachers although there were a number of frustrated individuals who felt they were fighting a losing battle against the elements. An outstanding characteristic amongst this latter group is their ability to cope with the demands faced and prevailing circumstances despite everything. These head teachers have been able to “distance their sense of values from the need to be regarded as successful or unsuccessful in the eyes of others”. More time and better salaries rank high on their list of priorities.

2) The loyal head teacher – a good task gets done

The character of what I class as “the loyal head teacher” is determined by a moralist pathos. This is shown in a strong sense of responsibility which extends beyond his own job description and incorporates the whole school and related functions. This inevitably comprehensive field of work is seen as rewarding. More to the point, it is assumed that it forms part of a head teacher’s duties. These head teachers are generally able to reformulate the demands facing them to a reasonable extent. This type of head tends not to look at his situation with a particularly critical eye but appears loyal in all circumstances – towards the employer, colleagues, pupils and their parents. The loyal head teacher does not suspect mischief straightaway in terms of decrees on reforms of the curriculum or administration, but sees it as one of his duties and a good opportunity for interaction within the school domain.

I have taken an active role in working for change, e.g. on local evaluation and curriculum committees. In this way I have been able to influence school life. I have also interacted with teachers and other adults which I find rewarding.

One takes responsibility for one's beliefs. What seems good gets done. This type of person invests much of his time into the development of the school and its activities. Confidence in one's own capacity and skills relate to how one sees oneself.

I also believe that I manage better if I feel happy with myself. Then I can be myself, just as I am and, I hope, I can give of myself to others.

Connected with this approach, loyal leadership is based on a sense of democracy. This type of head appreciates the opportunities of his position but makes a conscious effort not to use authoritarian language for the purpose of making decisions in a spirit of democracy. As one head teacher put it: "A head teacher has indeed a great deal of clout but my approach is founded on our making decisions in a collective and democratic way about how things should be."

These head teachers harbour absolute confidence in their staff and their expertise. The term, "the unwritten contract" applied by Berg (1994) to underline the silent agreement between heads and teachers in the context of leaving each other alone is not seen by the loyal head teacher as an unwritten contract. On the contrary, it is seen rather as a visible and verbal contract justified by "everyone knowing his responsibilities" with "an understanding of mutual trust". Loyal head teachers seem able to take on several and, at times, conflicting matters.

On the one hand basic democratic principles are highlighted while, on the other, virtual authoritarian ones are emphasized. This clear distinction may be seen in a number of ways. Experience and a sense of moderation on the part of the head teacher appear to establish the grounds for widespread trust in the individual. Similarly, a collegiate with a good team spirit and specific task delegations produce equivalent results.

An important quality amongst loyal heads is an emphasis on solidarity at work. The teaching staff constitutes the hub of school activity around which everything revolves with the head teacher identifying himself as "part of the gang". This type of head teacher does not moralize with colleagues who voice opposition against change. Instead he or she tries to understand the importance of this opposition and the justification behind this resistance. The democratic attitude may well cause some teachers to demand a clearer sense of leadership. Positive feedback from parents and the local community will reinforce this strong sense of unity amongst teaching staff. When a school's interactive arena reveals a sense of harmony, as one head teacher pointed out, "you can feel it in the air."

3) The calculating head teacher – the rewarded task gets done

The characteristic feature for the calculating head teacher is that no "pedagogical modernity is adopted without prior reflection. On the contrary, the basic attitude is accepted once the head teacher has concluded time after time that efforts for

change actually bring about change. The question as to why the need for new reforms of the curriculum has not yet been followed through is a typical remark. In spite of all the talk concerning pupils being at the centre, procedural pedagogic, fostering a spirit of enterprise, sustainable development and various methods of learning, activities remain virtually unchanged just as the calculating head teacher might have predicted. This type of head teacher still has a clear sense of leadership, often acquired through years of experience without being too conspicuous or inconspicuous.

For such head teachers handling matters takes priority over staff (Vuohojoki, 2006). Reformists limit themselves to responding to the demands of a situation. Only rewarded tasks will be done with any certainty; by the same token, tasks which are not rewarded will be left undone if at all possible. The fact that paper work is time-consuming is regarded as an inconvenience rather than a genuine problem. External rewards are of great significance in this performance-related world, even more than the job of head teacher itself. Verbal dissatisfaction is all too common when rewards are not forthcoming.

These rewards for a head teacher can take on different guises. A better salary is the classic motivational factor but not the only one. Time is just as important. A calculating head teacher is constantly pushed for time. Being able to discard unallocated time in different ways is seen as a reward in itself. More help with administrative work or fewer teaching obligations seem to be central when suggesting improvements. Parents' showing their satisfaction is also interpreted as a reward. On the other hand, confirmation from the employer seems less important by comparison.

The calculating head teacher has a high opinion of himself, has clear and concise opinions which often concur with those of his staff. In this respect this type of head finds it easier to relate to the teaching body, contributing to union activities. Dissatisfaction at being exposed is a unifying factor. The employer and parents constitute a greater "hazard" than colleagues and staff. Disenchantment will occur amongst teachers with a more progressive line of thinking who are not afraid of change.

A pattern of thinking consistent with calculating head teachers is that challenges and expectations are disproportionate to the benefits received. Opinions regarding what a head teacher's job comprises and how this should be rewarded are often based on comparisons made with other groups of head teacher. Since homogenization has occurred in terms of the school leadership content greater equality is expected with respect to the head teacher's rewards and teaching hours. On this basis the calculating head teacher calculates what may be considered part of his job description in terms of the time and resources available. The actual value of the job itself takes a backseat to possible benefits and rewards which take precedence. What form this job should take is thus determined by negotiation (Møller, 2006).

4) The involuntary head teacher – a compulsory task gets done

As a general rule, the post of head teacher is willingly sought after by and conferred on an individual either by those one leads or by another head or a board of executives. However, when the reverse happens involving someone being virtually forced to take on the post of leader against his/her will the job criteria change completely. The same may be true when a head teacher has grown tired of this job and is looking for a way out. In both cases a school is led by an involuntary head.

If we combine the dubiousness which typifies part of the road to the post of head teacher with the sizeable number of heads wishing to leave the school environment (Gilman & Lanman, 2001; Krüger, van Eck, Vermulen, 2005; Shen, Cooley och Wegenke, 2004; Vuohijoki, 2006) we can conclude that our school system houses a fair amount of involuntary head teachers.

What character traits can be associated with an individual who feels uncomfortable in the post of head teacher?

The involuntary head teacher may show signs of a teacher identity which are at least as strong as a leader identity. Another prominent feature is that he or she often takes care of on-going matters instead of devoting more of his/her time to leadership tasks. As one head put it: "Leadership goes on sparingly." Visions are activity-bound and consequently tangible and orientated towards the pupil. Inevitably, the least motivated head teachers are found in this category.

The level of expectation in terms of progress is generally low as is the case for the head teacher's level of effectiveness. Here, only tasks which are absolutely necessary or have to be done are carried out. The involuntary head teacher prefers others to volunteer and take responsibility. As a result it is very important to keep everyone happy. The more independent members of the teaching staff have more power and room for manoeuvre while those more dependent feel the need and desire for stronger leadership.

The involuntary head teacher fears criticism, is often in a constant state of readiness and tries to lie low. A bad conscience breeds anxiety and guilt. This climate of tension produces an imbalance in the disproportionate emphasis on maintaining a harmonious school atmosphere. So great is this emphasis at times that, almost like an instalment plan, the head teacher adapts or denies himself in order to secure this type of atmosphere.

The involuntary head teacher's school is ideal for the exploitation of the "unwritten agreement" (Berg, 1995). Here, the head is only too happy to leave teachers to themselves in the hope that they will do their jobs on the condition that the head teacher is also left alone.

The characteristics typified reveal that this head teacher's original grounds for applying for a leadership post are probably connected with the school environment and in various ways contribute to the level of motivation experienced by that individual. It is also clear that the individual, professional and interactive aspects which constitute the role of head teacher may be understood differently when comparing the characteristics.

In the next section we shall turn our attention to some phenomena which re-occurred in the results and also served as a common theme amongst the individual categories of head teacher.

Phenomena

The results reveal various phenomena which recur in the accounts by head teachers in terms of their job. These phenomena constitute entities of activity which stand out clearly with some more prominent than others. In the discussion about character types I chose the different qualities of head teachers as a common and uniform theme. I have decided, in my discussion about types of phenomenon, to focus on more comprehensive entities of activity or themes which differ markedly from each other. Initially, I will immerse myself in the above-mentioned, rather conflicting and complex “increasing-decreasing relations”. Our attention will then turn to the significance of resources and time as motivational factors and finally we will consider the rationale as seen from the head teacher’s point of view for leadership.

Increasing-decreasing relations

Although from a historical viewpoint a school may be looked upon as a statistic and inclined to change, it is seen differently when school staff are invited to offer their impressions. Confusion, dynamism and change permeate the working day and the school naturally becomes a place of excitement but also insecurity. Success, happiness, and deep satisfaction are intermingled with feelings of failure, despair, scandal and guilt. This same phenomenon can often cause outbursts of emotion. Well functioning groups of pupils motivate teachers to try new pedagogical methods while ineffective groups give rise to feelings of frustration. Similarly, head teachers are given a boost by positive feedback for a well run school while negative comments have a demoralizing effect. In this way, the same situations can increase or decrease an individual’s motivation as a result of the circumstances suggested.

In head teachers’ accounts of motivational determinants a similar pattern emerges. Identical or similar situations can raise and lower levels of motivation. Two head teachers discussing the same topic may well have diametrically different experiences. This complexity is revealed when placing opposing views side by side.

The examples below show that when two head teachers speak about curriculum work the outcome in terms of their motivation is very different.

Formulating a new school curriculum in the nineties was inspirational + positive feedback from custodians. We reformulated the whole curriculum thoroughly (six school periods, course-formatted teaching etc.) and this inspired the whole school community, it felt great even though it was hard work (R20).

Curriculum work puts a brake on school development because there’s no time to find out the results before the next reform is in progress. Stipulated targets prevent the school/head teacher from selecting the most practical solutions (R32).

These conflicting situations which characterize the above comments of the head teachers reveal in part the complexity, in part the difficulties in understanding the implications of the various aspects which determine motivation. One comparable viewpoint is clearly awkward and speculative in the absence of consistent greatness. The question as to why one head teacher is motivated by curriculum activity when the other regards it as a source of irritation requires further clarification.

Even if I, in the above example discover several striking differences amongst the respondents, for instance that one is well established and the other less so, or one works in a large school and the other in a small one, or one is a woman and the other a man, or one has a high level of motivation while the other has a low level, these circumstances are simply not satisfactory explanations. These differing experiences suggest that the answer to the questions lies in a number of interrelated phenomena. Let me offer two possible clues the answer since both arose during the study.

The first clue to the answer can be found in Ahl's (2004) convincing theory that the motivational concept needs to be regarded as a relation. From this standpoint head teachers are thus motivated or unmotivated only in relation to administrative reform or curriculum activity. The term motivation is understood here simply as a hypothetical creation which is encapsulated when comparing certain phenomena. From this term motivation as a relation it will thus be difficult to find explanations when applying general theories for motivation. Different head teachers will show varying degrees of motivation for the leadership duties expected of them. One head is motivated to carry through an administrative reform but unmotivated to carry out a curriculum activity. For another head the reverse may well be the case.

The second clue directs interest against subject, in this case the head teacher and his or her plans for addressing different areas of development and problem. The results of the study suggest that the original grounds for aspiring to the head teacher's post and the interplay between the individual, professional and interactive processes need to be considered when circumstances raising or lowering levels of motivation are to be understood. Included here are impressions about an individual's level of effectiveness, his/her vision of leadership and interaction with others in terms of staff relations.

In this respect the various qualities of the head teachers introduced above may help to make this easier to understand. It is very likely that the "involuntary head teacher" and the "go-ahead head teacher" will view an administrative reform differently. Placing administrative reform against these characteristics may create a better understanding of why the same phenomenon can increase and decrease an individual's motivation.

Lack of time and resources

For head teachers in this study matters relating to a lack of time and resources constitute one of the most outstanding problems. Yet how should the need for

more time be interpreted by head teachers in this study? In this section efforts have been made to highlight the background to this phenomenon.

For an explanation we need to look into the changes in job description with regard to the actual role of the head teacher and the core areas relating to the image of this job. True, this is one change which has taken place over a long period of time but whose consequences are only now beginning to be understood.

Changes in task content regarding the role of head teacher can spring from a key element in the discussion about goal-orientated leadership and impressions about pedagogical leadership. Various ideas have been discussed in section 3.2. I will refer here to two such changes. Firstly, the role of head teacher has been transformed from a centrally controlled and reproductive function to a decentralized and progressive function. Secondly, head teachers in the general scheme of things have adopted the thought process of pedagogical leadership as the direction for leadership without due consideration. Both patterns of thought are consistent with a post-modern vision but have proved difficult to implement.

Changes in the image of this type of work can be identified in several ways. The results of the study reveal that, for instance, pupil supervision today has a prominent role in a head teacher's day-to-day work. New information, especially about diagnostic testing of learning disabilities, has come to light for new alternative teaching formats which may provide invaluable help, but still requires thorough testing. Involving pupils with special needs presupposes a new line of thinking which requires motivation and justification for the school community as a whole. The processes surrounding the establishment of the school curriculum have become more comprehensive in terms of local consultation, further training and greater emphasis on evaluation once the curriculum has been implemented. Interest in the school voiced by parents and the media is brought to bear by demands for information. Although a trend of activity has crept onto the head teacher's agenda calling for greater emphasis on development the school's reproductive activities have not diminished.

My point here is that the changes in the image of the head teacher's role and work are preconditions for a new type of knowledge. In order to acquire this knowledge Ellström (2004) makes a distinction between reproductive and development-orientated teachings. The former teaching type may be "speeded up" by various means while the latter type places heavy demands on time and analytical thought and reflection. For instance, organizing tuition for pupils with special needs, developing alternative working methods or revising a curriculum presupposes a type of knowledge which needs further processing. It is usually the case that in the absence of clear-cut solutions the various options available need to be tested. Development-orientated teaching cannot be imposed; it needs to be introduced through testing and analysis. Debate and reflective discussion are axiomatic in this teaching process. Such processes are time-consuming and difficult to rush through.

To conclude, one experience common to head teachers is that they lack time for reflection. The urgency from day to day to make swift decisions, not necessarily well thought through, is frustrating for individuals who wish to do an effective job. As discussed earlier, head teachers feel "mistreated" in not being given a fair chance to do themselves justice. This is why head teachers express the need

for “collegiate solidarity” with their colleagues. During meetings with colleagues they find time for reflecting, experimenting and exchanging ideas. Head teachers with more teaching responsibility at the smaller schools will feel this lack of time for development-orientated teaching most clearly of all.

Staying poker-faced – emotional and rational dimensions of leadership

The third and final phenomenon concerns the reality of leadership in terms of subjective experience where the rational impressions of leadership are tested in an uncalculating and irrational working day. For one head teacher it was the small observations as in the questionnaire of this study which gave rise to “pure therapy”.

From time to time a little praise or thanks! A questionnaire like this! Would have a lot to do, but it is really great, pure therapy, to be able to pour out one’s feelings on this type of work to someone who might understand what it’s all about (R38).

The implications of this quotation may be interpreted in several ways. The simple and spontaneous explanation would be that it confirms the trite phrase “it’s lonely at the top”. To lead means having to be outside the group community. Another more analytical explanation is that the head teacher clearly takes on responsibilities which cannot be shared by his or her staff. The phrase “pouring out one’s feelings on a head teacher’s work” hints at a need for being open about one’s experiences. More specifically here, the head teacher prefers to avoid advertising his weaknesses. After all it is still important not to waver, but to show one’s strength in a task. This implies staying poker-faced. School life seems to be full of conflicting activities and situations which are ostensibly unreasonable and hard to explain. However, below the surface these are controlled by a rationale in the contexts of time and place; which only there and then are understandable.

This phenomenon arouses interest from a motivational standpoint. What is concealed behind the disguise and what is the character of the emotional dimension of leadership which can be replaced for the purpose of rational thinking? What are the possible effects here on motivation?

Right at the beginning of the 1980s Kets de Vries (1980) had remarked that a business executive concluded that the idea of a rational decision-maker was an illusion.

Decision-makers are starting to appreciate that reason has its limits. With regard to the interplay between people, decision-making and motivation other factors are involved which have as yet been unobserved to a large extent (p.14).

Nevertheless Larsson (2006, p. 110) wonders more than 25 years later whether head teachers are being indoctrinated by the rational leadership ideal from management literature? Larsson’s thought suggests that a shimmer continues to prevail around leaders at the top, whose idea of success I hope we can emulate with straightforward and rational explanations.

What are the leader or head teacher ideals which influence us? One widely accepted view is that the Finnish leader is frugal with words but a decisive, fearless with a strong business mind. During meetings with Nordic head teachers I have noticed that the image of the Finnish school head shows similarities with this simplified idea. Even without any tangible evidence it is still possible to characterize the Finnish head teacher in some form with this particular image and ideal. In view of these images my immediate reaction is that this ideal of leadership should equate to the image of thought surrounding a pedagogical style of leadership. What is my point of reference here? For a decisive and fearless head teacher it should be quite natural in conjunction with the definition of this style of leadership to “practise imposing one’s influence on teachers” (Nestor, 1993). Or perhaps the other way round as well. Is there a tenuous connection concealed between our idealized impressions of leadership and the working day which school heads are assigned to direct? Is this the reason for why Finnish head teachers choose to direct matters as opposed to individuals (Vuohijoki, 2006)? Without becoming trapped into stereotype ideas of school leadership it is not inappropriate to study the domain between rational and irrational approaches. This diffuse area may offer an explanation for some of the circumstances which determine motivation. With 70 per cent of head teachers feeling overworked and 50 per cent considering a change of job there is good reason for studying all possible circumstances leading to this unsatisfactory state of affairs (Vuohijoki, 2006). Despite these worrying findings the overall complexity of problems, according to Svedberg, produces an extremely marginalized discussion. If we allow this discussion to be marginalized, there is a risk that the approach which appears rational on the surface will become the norm and the accepted method to follow in terms of leadership activity (2000, p. 203). The results of this research do indicate, however, a more complex image than the one directed by a superficial rationale where, as discussed above, a more profound dimension exists comprising other motives and grounds for aspiration. This cannot be illustrated on the written page at the superficially rational level. There is sometimes the need for the head teacher to take a stand in a difficult situation, for instance, in order to devote time to resolving a long-standing problem. Consequently, several other tasks may have to be shelved for the time being. Evaluating these types of situation is axiomatic of a head teacher’s competence, intuition and experience which in these cases will determine his or her method of dealing with tasks. The critical view controlled by the superficial rationale will find it difficult to understand and approve a head teacher’s seemingly irrational approach to dealing with tasks.

Final thoughts

The methodical approach of this study is qualitative and should therefore be evaluated and analysed in that light. No research method approach is flawless or free from criticism. One potential objection against the choice of qualitative approach, as applied here, is that it does not pay sufficient attention to the various background variables. One possible analysis which might have considered

these background variables could, for instance, have provided answers to the importance of school size or years of employment in terms of a head teacher's level of self-effectiveness.

Analysis of content always implies some interpretation which has not been cultivated from a scientific approach but rather that inspiration has been gained as much from the hermeneutical as from the phenomenological method tradition. Finding a common understanding between interpretation and the statements of head teachers has been the overriding purpose for the process of interpretation. Language is the most significant means for arriving at this common understanding.

It should be remembered that head teachers here will have differing views and interpretations. To interpret and appreciate the underlying implications of a head teacher's usage of terms and expressions has proved a continuing obstacle. For instance, the term change can have wide range of interpretations according to the individual using it at a certain time and in a particular context. When participating head teachers are invited to look at the research findings and once a consensus of opinion has been reached about interpretation in terms of information provided and considered and understood, then the overall result may be deemed good.

Initially I took for granted that head teachers would be experienced and well established to be able to express themselves in writing thus ensuring detailed replies. This expectation proved rather too optimistic. Head teachers' written accounts varied in experience and interest. Trying to interpret answers became a laborious exercise for me. The margin for interpretation broadens when accounts are scanty. Only by reading through answers several times and making comparisons with other answers by the same informant have the underlying implications become clear. When written accounts are interpreted in this way and placed into different contexts it is possible to formulate a variety of interpretations all of which seem justifiable. It is very likely that other interpreters would evaluate these same accounts differently from me.

One important question which needs asking concerns the replies given to the questionnaire was distributed accounting for 49 per cent. Some of the few acid tests which I conducted for this purpose failed to produce any clear answers. "I just haven't had the time" was a typical reply. With regard to its significance to this thesis this group obviously arouses a great deal of interest. Why does every other head teacher prefer not to answer certain questions about their personal motivation?

The answer to this question can be simply that this is not an untypical result in e-mail surveys. A somewhat more rousing explanation here concerns the basic nature of the choice of topics themselves. Attempts to dress up in words an occupation as demanding and diverse as a head teacher's may well have deterred several participants. Regardless of the answers given, the findings do suggest a need for further analyses.

This study confirms that school leadership is a constantly fluctuating workplace offering the head teacher an attractive facade characterized by desire and involvement but also a less attractive downside in the form of dissatisfaction and dreariness.

In a general sense the result presented cannot be regarded as surprising or unexpected. A similar result has occurred in several other surveys. Nevertheless, it should be pointed out that studies carried out in a virtually uncultivated and un-researched area, in other words amongst head teachers in Swedish-speaking Finland. This situation has a local and global significance which deserves consideration when the findings of this thesis and their importance are evaluated. Any research is in some way local since it is connected to time and space and thus specific circumstances. Research pertaining to a local issue however becomes more interesting in general only when it is elevated to a global level. Even if the local issue happens to constitute confusion within a language culture with a minority situation my efforts have been to translate the findings onto a global scale and share these with the scientific community.

My thesis extends into areas of importance for the purpose of shedding light on a head teacher's motivation for leadership. My hope is that analysis of the circumstances which affect a head's leadership will serve as a stimulus for further discussion about how a head teacher's level of motivation may be enhanced.

The analysis shows that from a motivational perspective and a viewpoint of leadership a head teacher's opinions of his self-effectiveness is a useful tool when understanding and interpreting leadership. This needs to be considered in discussions, for instance, on selection principles relating to the post of head teacher. The goal may be to find recruitment principles which relate to a suitable person for the post. In this context gauging how the level of self-effectiveness is maintained with respect to the role of leadership could shed further light on phenomena which positively affect motivation and thus leadership.

The findings confirm the continuing importance of clarifying the role of a head teacher. His or her role of leadership bound with many expectations is difficult to implement. The school of thought regarding pedagogical leadership thus stands out as unsuitable or diffuse for providing the appropriate guidance for the head teacher and his or her job. When the bounds around a school leadership are unclear head teachers are forced to take on the role of "Jack-of-all-trades" within a working environment which is experiencing confusion. In spite of extensive discussion about every organizational body, here the school, needing development-orientated or visionary leaders, it is astonishing that few measures are being taken in support of this which in practice would promote growth of that sort. On the contrary, the role is systematically becoming reduced to a series of points which tend to resemble those of a manager or administrator rather than a leader.

From the findings in this survey it is important to emphasize that questions relating to both content and method in terms of how a head teacher takes an active leadership role and imposes a pedagogical influence on teaching staff requires discussion and further development. This could be considered especially in education and further training areas but also those responsible for maintaining a school must contribute to this process of development.

This study clearly shows that school organization of today is not suited to the demands and expectations placed on a school. Some of the problems faced by head teachers in their work are structural in nature but this difficulty does cause disillusion at work. Organization and leadership are governed by the same principles regardless of whether it is a matter which concerning a small school with

three teachers or a large school with as many as forty members of staff. At all schools deputy or assistant head teachers have specific and clear job descriptions. At the larger schools leadership groups are appointed and trained for the purpose of reinforcing the role of school leadership thus safeguarding acceptable conditions for school activities.

For the individual head teacher this means that he or she is given greater scope for managing his/her own time. School today place demands on efforts towards development where the main prerequisite is time for reflection. Local communities must allow time for head teachers to meet and reflect upon matters brought to their attention. This opportunity could also reinforce collegiate solidarity amongst head teachers.

Findings from this thesis show that time factors in leadership require further research. A head teacher's subjective evaluation, for instance, of how well he or she considers the time needed to handle various processes should be investigated. This type of survey could be used for organizing leadership activities at school in more goal-orientated ways. It may even shed light on how a head teacher could or should prioritize his or her work when time is short.

One particular observation concerning the head teacher at a school should be mentioned. Problems in finding a clear leadership identity when faced with teaching and leadership duties have been clearly exposed in the study. There appears to be no legal foundation for leadership in small schools. Leadership practice takes second place behind a more dominant teaching role. During sessions of curriculum activity and regular development activity the work load of a head teacher is intensified. As one immediate measure, the availability of assistance with office work should be guaranteed at small schools. This unusual situation characterizing a head teacher's work at a small school should be considered and studied through further research. The fact that this system is still the norm in Finnish and Swedish-speaking contexts provides good reason for further study.

In conclusion may I emphasize the importance which head teachers place in successes attained. The desire to succeed is a strong, integral driving force which must be powerfully fuelled and encouraged. It is a national oversight that success gained in Finland's schools have not been utilized more effectively on international gauges to enhance a head teacher's (or for that matter, a teacher's) motivation, promote the status of head teacher post and lift the head teacher out of the existing "role crisis". The school is an institution of national interest where the head teacher is assigned a key role. This role should be highlighted not only in times of unrest and disillusion but also in good times when the desire to lead is strong.

Referenser

- Ackerman, R. H., & Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The Wounded Leader. How Real Leadership emerges in Times of Crises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ackerman, R. H., & Maslin-Ostrowski, P. (2004). The wounded leader and emotional learning in the schoolhouse. *School Leadership & Management*, 24(3), 311-328.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Ingår i: L. Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, s. 267-299). New York: Academic Press.
- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Forskning i focus, nr 24. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth. Human needs in organizational settings*. New York: Free press.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Malmö: Lieber ekonomi.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2004). Den språkliga vändningen inom samhällsvetenskapen – metodutmaningar och –konsekvenser. Ingår i: C. M. Allwood (Red.), *Perspektiv på kvalitativ metod* (s. 97-128). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, M.E. (1991). *Principals. How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. ERIC Clearinghouse on educational Management, College of Education. University of Oregon.
- Andersson, G., Bennich-Björkman, L., Johansson, E., & Persson, A. (2003). Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång. Ingår i: A. Persson (Red.). (2003). *Skolkulturer*, s. 11-32. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, H. (1994). Tolkningsvetande. Ingår i: H. Andersen (Red.), *Vetenskapsteori och metodlära*, (s. 181-217). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, J. A. (2000). Leadership and Leadership research. Ingår i: D.F. Dahiya, (Red.), *The Current State of Business Disciplines* (Vol. 5, s. 2267-2287). New Delhi: Spellbound Publications.
- Andersen, J.A. (2006) Leadership, personality and effectiveness. *Journal of Socio-economics*, 35(6), 1078-1091.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school. Towards a theory of school organizations*. London: Methuen
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human behavior. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. Ingår i Locke, E., A. (Red.), *Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*, (s. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A., & Locke, E.A. (2003). Negative Self-efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barrick, M.R., & Mount, M. K (1993). Autonomy as a moderator of the relationship The Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 715-722.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. (3. uppl.). New York: The Free Press.
- Beairsto, B. (2003). Multi-Dimensional Administrative Interaction: A Binocular Model of Simultaneous Leadership and Management. Ingår i: B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (Red.), *Professional Learning and Leadership* (s. 1-48). Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training (RCVE).
- Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: breaking the silence. *International Journal in Education*, 3(4), 331-357.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Andra reviderade upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Berg, G. (1994). *Skolkultur, lärare och skolledare. Slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på "skolledningsfunktionen"*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 1994; 118). Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. (1995a). Lärare, skolledare och skolans kultur. Ingår i: B. Wingård (Red.), *Hur har rektor det egentligen? Dokumentation av konferens vid Loka Brunn 8-9 maj 1995*, (s.7-13). Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (1995b). *Skolkultur- nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. (1995c). Lärares förtroende för skolledare. Ingår i: G. Berg, E. Forsberg, I. Henningson, H. Nyttell & U. Nyttell. (Red.), *I korstrycket*, (s. 6-26). Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Block, A.A. (2004) *Talmud, Curriculum And The Practical*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 317-334.
- Bryman, A., Stephens, M., & à Campo, C. (1996). The importance of context: Qualitative research and the study of leadership. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 353-370.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: a critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 729-769
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Byman, R. (2000). Voiko motivaatiota opettaa? Ingår i: P. Kansanen, K. Uusikylä (Red.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*, (s. 25-41). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Bärmark, J. (1985). *Självförverkligandets psykologi. Ett centralt tema i Maslows tänkande*. Stockholm: Natur och kultur.
- Davies, B. (Red.). (2005). *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing and Corvin Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- di Gregorio, S. (2000). *Using Nvivo for your literature review*. Paper presented at: Strategies in Qualitative research: Issues and results from analyses using QSR NVIVO and NUD*IST, conference at the Institute of Education, London 29-30 September 2000.
- di Gregorio, S. (2003). *Analysis as Cycling: Shifting between coding and memoing in using qualitative analysis software*. Paper presented at Strategies in Qualitative research: Methodological issues and practices using QSR NVIVO and NUD*IST, conference at the Institute of Education, London 8-9 May 2003.
- Duke, D. (1988). Why principals consider quitting. *Phi Delta Kappan*, 70(4), 308-313.
- Ellström, P-E. (2006). Tid för utveckling. Ingår i: K. Ekberg, J. Eklund, P-E. Ellström, S. Johansson (Red.), *Tid för utveckling*, (s. 27-48). Lund: Studentlitteratur.
- ESF, European Science Foundation (2000). *Good scientific practice in research and scholarship*. Tillgänglig 17.01.2007 [online]: <http://ftp.esf.org/ftp/pdf/SciencePolicy/ESPB10.pdf>
- Fenell, H-A. (2005). Living leadership in an era of change. *International journal in leadership*, 8(2), 145-165.
- Finnäs, F. (2007). *Finlandssvenskarna. En statistisk rapport*. Finlandssvensk rapport nr 43. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.
- Forskningsetiska delegationen (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Hämtat 17.01.2007, från <http://www.protsv.fi/tenk/htksve.pdf>

- Fortbildningscentralen vid Åbo Akademi, Vasa. (2006). *Utbildningsledarskap 25 sp*. Hämtat 25 januari, 2006 från Fortbildningscentralen vid Åbo Akademi, Vasa: <http://www.vasa.abo.fi/fc/utbildningsledarskap/>
- Fullan, M. (2001). *The Meaning of Educational Change* (3. uppl.), Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Förddning 1998:986. *Behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet*. Hämtat 3 jul 2006 från Finlex: <http://www.finlex.fi>.
- Gardner, D.G., Dyne, L.V., & Pierce, J.L. (2004). The effects of pay-level on organization-based self-esteem and performance: a field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77(3), 307-322.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och överläggning av Arne Mellberg. Göteborg Daidalos 1997.
- Gareis, C.R., & Tschannen-Moran, M. (2005, Nov.). *Cultivating Principals' Sense of Efficacy: Supports That Matters*. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN.
- Gibb, C.A. (1969). Leadership. Ingår i: L. Gardner, E. Aronson (Red.), *The handbook of social psychology*, Vol. IV, (s. 205-281). Cambridge: Addison-Wesley, MA.
- Gilman, D.A., & Lanman-Givens, B. (2001). Where have all the principals gone? *Educational Leadership*, 58(8), 72-74.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human resource Management. *Academy of Management Review*. 12(3), 472-485.
- Gist, M.E., & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*. 17(2), 183-211.
- Greenberg, J. (1986). Determinant of perceived fairness of performance evaluations, *Journal of Applied Psychology*, 71, 340-342.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (2004). Stress Fairness to Fare No Stress: Managing Workplace Stress by Promoting Organizational Justice. *Organizational Dynamics*, 33(4), 352-365.
- Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor. Ingår i: G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*, (s.137-177). Stockholm: Lieber Distribution.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. Ingår i: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Pedagogisk

- idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 499-509). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansson, B. (2004). Perspektiv på kvalitativ metod. Ingår i: C.M. Allwood (Red.), *Perspektiv på kvalitativ metod*, (s. 53-63). Lund: Studentlitteratur.
- Hansén, S-E. (1988). *Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmålsämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866-1927*. Åbo: Åbo akademis förslag.
- Hansén, S-E. (1997). "Jag är proffs på det här". *Om lärares arbete under en tid av förändring* (Rapport nr. 10.). Vasa: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Hansén, S-E. (1997). Lärarutbildning och lärararbete i postmodern tid. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 97(1), 13-23.
- Hansén, S-E. (2004). The Swedish 'people school' in Finland and the language question: Homogenization and differentiation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(6), 645-655.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership & Management*, 24(4), 391-404.
- Henwood, K., & Pidgeon, N.F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83(1), 97-111.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review (HBR Classic)*, 81(1), 86-96.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (1991). *Organizational behaviour*. London: Prenticehall.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Niemien, T., & Ahonen, J. (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Imants, J., Van Putten, C., & Leijh, G. (1994). School Management Training: Principals' and Teachers' Sense of Efficacy in Primary Education. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 7-14.
- Introducing NVivo [NVivo]: a workshop handbook (2002). Doncaster Victoria, Australia: OSR International Pty Ltd.
- Irish Primary Principals' Network, IPPN. (2006). *Results of IPPN Survey January 2006*. Hämtat 15.02.2006, från <http://www.ippn.ie/index.cfm/loc/6-10/articleId/67F4F5B8-C124-45AF-B5E0B790DB3D8184.htm>
- Isosomppi, L. (1996). Johtaja vai juoksupoika. *Acta Universitatis Tamperensis*, (ser A vol. 514). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jacobson, W. (1998). Defining the quality of practitioner research. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 125-138.
- Janssen, O. (2004). How fairness perceptions make innovative behaviour more or less stressful. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 201-215.

- Johansson, J., Lugn, A., & Rex, B. (2003). *Långtidsfrisk – så skapas hälsa, effektivitet och lönsamhet*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Johnson, B. (2001). Aktörer, strukturer och sociala konstruktioner. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 104(2), 97-114.
- Judge, T.A., & Piccolo, R.F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Kansanen, P. (1999). Motivaatiosta pedagogiseen ajatteluun. *Opettajankouluttaja* 2, 7-10.
- Karvonen, L. (1981). *Med vårt västra grannland som förebild*. Åbo: Meddelanden från Stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 62.
- Kets de Vries, M.F.R. (1980). *Myten om det rationella ledarskapet*. Natur och Kultur.
- Kirkeby, O.F. (1999). *Ledarskapsfilosofi. Ett radikalt normativt perspektiv*. Uppsala: Enterprise Adviser.
- Kirpatrick, S.A., & Locke, E.A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Management*, 5(2), 48-60.
- Klein, J. H. (1989). An Integrated Control Theory model of Work Motivation. *Academy of Management Review*, 14(2), 150-172.
- Klein, J., & Wasserstein-Warnet, M. (2000). Predictive validity of locus of control test in selection of school administrators. *Journal of Educational Administration*, 38(1), 7-24.
- Kolam, K., & Ojala, I. (2000). Skolledare och rektorer i Finland. Ingår i: S. Carney, O. Johansson, J. Mehlbye, L. Moos (Red.), *Skoleledelse i Norden. En kortlægning av skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver. En rapport til Nordisk Ministerråd. Nord 2000:14* (s. 115-165). Köpenhamn: Nordisk ministerråd.
- Kornør, H., & Nordvik, H. (2003). Personality traits in leadership behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 49-54.
- Kristensson Uggla, B. (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. Ingår i S. Selander & P-J. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*, (s. 23-42). Göteborg: Daidalos.
- Kroksmark, T. (2000). Vision – Skolvision. Rektorerers uppfattningar av vision – skolvision. Ingår i: T. Kroksmark (Red.), *Texter om rektors visioner. Studier gjorda i Göteborg*, (s. 7-29). Alingsås: Didaktisk Tidskrifts Förslag.
- Krüger, M.L., van Eck, E., & Vermulen, A. (2005). Why principals leave: risk factors for premature departure in the Netherlands compared women and men. *School Leadership and Management*, 25(3), 241-261.
- Kumpulainen, T. (Red.). (2005). Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Helsinki: Opetushallitus.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Larsson, T. (2006). *Rektors tal om ledarskap i skola som konstruktion och diskurs*. Stockholm: HLS förlag.
- Latham, G.P (2007). *Work motivation: History, theory research and practice*. California: Sage Publications, Inc.
- Latham G.P., & Budworth, M.H. (2006). The study of employee motivation in the 20th Century. Ingår i: L. Koppes (Red.), *Historical perspectives in industrial-organizational psychology: The first hundred years*, (s. 353-381). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Latham, G. P., & Ernst, C. T (2006). Keys to tomorrow's workforce. *Human Resource Management Review*, 16(2), 181-198.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. (2005a). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005b). Transformational leadership. Ingår i: B. Davies (Red.). (2005), *The Essentials of School Leadership* (s. 31-43). London: Paul Chapman Publishing and Corvin Press.
- Leonard, N.H., Beauvais, L.L., & Scholl, R.W. (1999). Work Motivation: The Incorporation of Self-Concept-Based Processes. *Human relations*, 52(8), 969-998.
- Liljeström, U. (2004). Läroplansprocessen. Ingår i Vitikka E., Saloranta-Eriksson O., Hannén, K. & Sandvik, M. (Red.), *Den grundläggande utbildningen förnyas* (s. 82-94). *Perspektiv på utvecklingen av undervisningen och läroplanen*. Utbildningsstyrelsen.
- Lind Nilsson, I., & Gustafsson, L. (2006). *Ledarskapet inre och yttre resa*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindvall, K. (1995). Rörelser i rekryteringsmönster bland skollidare – ett par decenniers perspektiv. Ingår i: B. Wingård (Red.), *Hur har rektor det egentligen?* Dokumentation av konferens vid Loka Brunn 8-9 maj 1995 (s.79-87). Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Lindwall, L.(2004). *Kroppen som bärare av hälsa och lidande*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Luthans, F., & Peterson, S.J. (2002). Employee engagement and manager self-efficacy. Implications for managerial effectiveness and development. *Journal of Management Development*, 21(5), 376-387.
- Luukkainen, O. (2000). *Läraren år 2010*, Rapport 15 i projektet för prognostisering av behovet av grundutbildning och fortbildning för lärare (OPREPO). Slutrapport. Utbildningsstyrelsen.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajien matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: Ps-Kustannus.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

- McClelland, D. (1990). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, D. (1997). Job Satisfaction and the Secondary Headteacher: the creation of a model of job satisfaction. *School Leadership & Management*, 17 (1), 57-67.
- Miner, J.B. (1976). Relationships Among Measures of Managerial Personality Traits. *Journal of Personality Assessment*, 40(4), 383-397.
- Mulhall, P., Hartter, S., & Camp, D. (2003). *Illinois Principals: Instructional Leaders or Endangered Species?* Urbana, IL: University of Illinois, institute of Government and Public Affairs.
- Møller, J. (1996). *Lära och leda i skolan*. Förlagshuset Gotia.
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan. Positionering, förhandlingar och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nestor, B. (1993). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning – två svår-fångade begrepp. Ingår i: B. Ståhlhammar (Red.), *Skolledare i en föränderlig omvärld*, (s. 146-189). Göteborg: Gothia.
- Nestor, B. (1995). Skolledare och det pedagogiska ledarskapet. Ingår i: G. Berg, S. Lindblad & T. Englund, *Kunskap, organisation och demokrati* (s. 105-128). Lund: Studentlitteratur.
- Nordisk ministerråd (1990). *Skola och skolförvaltning i Norden*. Nord 1990:80. Köpenhamn.
- Nyberg, R. (1990). *Inläring och motivation bland studerande i finlandssvenska handelssläroanstalter – forskningsteori och preliminära resultat*. Yrkesutbildningsserien 3. Tavastehus: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opetta-jankolutuslaitos.
- Nystedt, L. (1997). Who should rule? Does personality matter? *European Journal of Personality*, 11(1), 1-14.
- Nytell, U. (1994). *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Uppsala universitet. Acta Univeritatis Upsaliensis. Uppsala studies in education 58.
- Nytell, U. (1995). Svenska skolledare i korstryck mellan uppdrag och förväntningar. Ingår i: G. Berg, E. Forsberg, I Henningson, H. Nytell & U. Nytell. (1995). *I korstrycket* (s. 18-25). Förlagshuset Gothia.
- Nytell, H. (1995). Skolledare i ett föräldraperspektiv. Ingår i: G. Berg, E. Forsberg, I Henningson, H. Nytell & U. Nytell. (1995). *I korstrycket* (s. 69-83). Förlagshuset Gothia.
- Onfrey, M. (2006). *Kraften att leva. Ett hedonistiskt manifest*. Svensk översättning av J. Jakobsson. Nora: Nya Doxa
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: an absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43-55.
- Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: a sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661-690.

- Paglis, L.L., & Green, G. (2002). Leadership self-efficacy and managers motivation for leading change. *Journal of Organizational Behaviour*, 23, 215-235.
- Pietarinen, J. (1998). Tutkijan ammattietiikan perusta. Ingår i: S. Lötjönen (Red.), *Tutkijan ammattietiikka*. (kap. 1). Hämtat 17.01.2007 från http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi
- Pintrich, P., & Ruohotie, P. (Red.). (2000). Conative Constructs And Self-regulated Learning. Research Centre for Vocational Education. University of Tampere.
- Ployhart, R.L., Lim, B-C., & Chan, K-Y. (2001). Exploring relations between typical and maximum performance ratings and the five factor model of personality. *Personnel Psychology*, 54 (4), 809-843.
- Popper, M., Amit, K., Gal, R., Mishkal-Sinai, M., & Lisak, A. (2004). The Capacity to Lead: Major Psychological Differences Between Leaders and Nonleaders. *Military Psychology*, 16 (4), 245-263.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pounder, J. S., & Coleman, M. (2002). Women – better leaders than men? In general and educational management it still “all depends”. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 122-133.
- QSR NVivo (2002). Version 2.0. 1999-2002, QSR International Pty. Ltd.
- Ricoeur, P. (1986/1988). *Från text till handling*. En antologi om Hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson. Svensk översättning Margareta Fatton, Peter Kemp och Bengt Kristensson. Stockholm/Lund: Symposium bokförlag.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28.
- Ruohotie, P. (1989). *Kannustava johtaminen*. Helsinki: ORD-Finland.
- Ruohotie, P. (1990). *Kannustava johtaminen*. Ammattikasvatussarja 2. Tampereen Yliopisto. Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. (2000). Modern modeling of student motivation and self-regulated learning. Ingår i: P. Pintrich & P. Ruohotie (2000) *Conative constructs and self-regulated learning* (s. 141-193). Research Centre for vocational Education. Hämeenlinna.
- Rutherford, D. (2004). Headteachers' reflections on primary headship from 1988-2003: an exploratory study. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 278-294.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Tuominen, K., & Solovieva, S. (2001). *Nyt Riittää*. Rapportti persuskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.

- Searle, J.R. (1999). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos.
- Selander, S., & Ödman, P.-J. (2004). Inledning. Ingår i: S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*, (s. 7-22). Göteborg: Daidalos.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership. Getting to the heart of Schoolimprovement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shen, J., Cooley, van E., & Ruhl-Smith, D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education*, 2(4), 353-367.
- Shen, J., Cooley, van E., & Wegenke (2004). Perspectives on factors influencing application for the principalship: a comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 57-70.
- Skolans föreståndare i den nya skolan/Finlands stadsförbund, Finlands svenska kommunförbund* (1984). [Övers.: B. Broo]. Publikation D:23b. Helsingfors: Finlands stadsförbund.
- Skolverket* (2005). Beskrivande data 2005 om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 265. Hämtat 20.01.2006, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1523>
- Smith, R. M., Ross, M., & Robichaux, R. (2004). Creation and Validation of a Measure of Leadership Density in Schools. *Journal of Research for Educational Leaders*, 2 (2), 79-111.
- Smith, W., Guarino, A., Strom, P., & Adams, O. (2006). Effective Teaching and Learning Environments and Principal Self-Efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4-23.
- SOU 2004:116*. Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan. Betänkande av Utredningen om skolans ledningsstruktur. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stajkovic A.D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 124, 240-262.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stålhammar, B. (1984). *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision-verklighet*. Uppsala univ. Uppsala studies in education 22. Diss.
- Stålhammar, B. (1988). *Att vara rektor i gymnasieskola. En studie av mångdimensionellt ledarskap*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Högskolan i Örebro 3. Örebro: Högskolan i Örebro. Personalavdelningen.
- Stålhammar, B. (Red.). (1993). Ledarskap i övergången från industrisamhälle till kunskapsamhälle. Ingår i B. Stålhammar, B. *Skolledare i föränderlig omvärld* (s. 11-75). Göteborg: Förlagshuset Gotia.

- Stålhammar, B. (Red.). (1996). Rektors tidsanvändning. Ingår i: B. Stålhammar, G. Berg, M. Ekholm, J. Möller & B. Wingård. (1996). *Begripa ledningen* (s. 77-107). Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Suomen kuntaliitto. (1998). *Kolutusta koskevat uudet asetukset*. Yleiskirje 33/98, E-R Pirhonen/eg 12.12.1998. Hämtat 4 april, 2006, från Kommunförbundet:
www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;63;375;23856;23857;32232
- Suomen Rehtorit – Finlands Rektorer ry. SURE-FIRE. (2005). *Suomalaisen rehtorin työtodellisuus. Rehtorikyselyn valossa*. Raportti. 3.2.2005. Hämtat 2.4. 2006, från <http://www.surefire.fi/tiedostot/reksikysely04.pdf>
- Svedberg, L. (2000a). *Gruppsykologi*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2000b). *Rektorsrollen*. Om skolledarskapets gestaltning. Stockholm: HLS Förlag.
- Söderberg Forslund, M. (2001). *Kvinnor och skolledarskap. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Lieber Distribution.
- Taylor, F.W (1911). *Principles of scientific management*, Harper, New York.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus Ab Oy.
- Treekrem, A. (2006). *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tukiainen, K. (1999). *Peruskoulun rehtorin toimintaprofili*. Helsinki: Helsingin Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 2006.
- Ullman, A. (1997). *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare*. Stockholm. HLS Förlag. (Studies in educational sciences nr 11). (Skeptronserien). Diss.
- Utbildningsstyrelsen (2005). *Examen i utbildningsförvaltning, (22.9.2005)* Hämtat 16 augusti 2006 från Utbildningsstyrelsen:
<http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,24512,7741>
- Utbildningsstyrelsen (2006a). *Opetustoimen rahoitusjärjestelmä ja käyttökustannukset*. Hämtat 20.6.2007, från Utbildningsstyrelsen:
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,442,5384>
- Utbildningsstyrelsen (2006b). *Grunderna för fristående examen. Specialyrkesexamen i ledarskap, 2006*. Hämtat 3 mars, 2006 från: Utbildningsstyrelsen:
<http://www.oph.fi/svenska/ops/LEDARSKAP.pdf>
- Van den Bos, K. (2005). What Is Responsible for the Fair Process Effect? Ingår i: J. Greenberg & J.A. Colquitt (Red.), *Handbook of Organizational Justice* (s. 273-300) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 17.01.2007, från
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

- Vuohijoki, T. (2006). *Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. *Annales universitatis turkuensis*, sarja-ser. C. 250.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Wenneberg, S.B. (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Lieber
- Wikström, G. (2004). *Bildningsväsendets lagstiftning med kommentarer*. Första upplagan. Finlands kommunförbund. Helsingfors.
- Whitaker, K.S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71.
- Yukl, G.A. (1989). *Leadership in organizations*. New York: Prentice-Hall.
- Zaleznik, A. (1992). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 70(2), 126-136.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IPD-rapport nr 13. Göteborgs universitet.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa – kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.
- Ödman, P-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom Hermeneutiken. Ingår i: S. Selander & P-J. Ödman (Red.), *Text och existens*, (s. 88-117). Göteborg: Daidalos.

Bilagor

Bilaga 1: Pilotundersökning febr. 2005/Enkät

FRÅGEFORMULÄR

1. Vad motiverade dig att bli rektor?
2. Ge exempel på sådant som i din rektorskarriär ökat din motivation att leda och utveckla skolan.
3. Beskriv mer detaljerat någon/några av de exempel du nämnt i föregående fråga.
4. Vad anser du skulle kunna öka din egen motivation (ytterligare) att leda och utveckla din skola.
5. Vilka omständigheter anser du att minskar din motivation att leda och utveckla skolan?
6. Beskriv mera detaljerat någon/några enskilda händelser under din rektorskarriär som minskat din motivation att leda och utveckla skolan?
7. Om du tänker på rektorer i allmänhet - Vad tror du skulle kunna öka rektors motivation att leda?
8. Min arbetsmotivation som rektor är i allmänhet (sätt ett kryss under siffran):

Mycket låg Mycket hög
1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. Vad är viktigt i ditt ledarskap?
10. Om du lyckas eller upplever framgång som rektor - vad tror du att det beror på?
11. Beskriv ett tillfälle, en situation en händelse eller en period när du lyckats som rektor.
12. Om du misslyckas eller upplever motgångar som rektor - vad tror du att det beror på?

13. Beskriv ett tillfälle, en situation en händelse eller en period när du misslyckats som rektor.
14. Hur bedömer du dina möjligheter att påverka skolans rutiner och traditioner?
15. Vilken typ av fortbildning har du behov av i ditt arbete som rektor?
16. Bakgrundsuppgifter:

Hur länge har du arbetat som rektor

Skolans storlek

Kvinna/man

Stadium

Ledarutbildning (skolförvaltning, utbildningsledarskap, annat?)

Kontaktuppgifter

Bilaga 2: Pilotundersökning febr. 2005/Intervju

Frågeformulär

1. Vad motiverade dig att bli rektor?
2. Vilka anser du vara rektors viktigaste ledaruppgifter?
3. Hur tror du att din arbetsmotivation påverkar ditt sätt att leda skolverksamheten?
4. Hur tror du att din arbetsmotivation påverkar skolutvecklingen på din skola?
5. Hur trivs du som rektor?
6. Vilka omständigheter ökar din motivation att leda?
7. Beskriv (någon eller några) enskilda händelser under din rektorskarriär som ökat din motivation att leda?
8. Vad upprätthåller din motivation att leda?
9. Vilka omständigheter minskar din motivation att leda?
10. Beskriv (någon eller några) enskilda händelser under din rektorskarriär som minskat din motivation att leda?
11. Om du tänker på rektorer i allmänhet - Vad tror du skulle kunna öka rektors motivation att leda?
12. Beskriv ett tillfälle, en situation en händelse eller en period när du upplever att du lyckats (i ditt ledarskap eller) som rektor
13. Om du lyckas eller upplever framgång som rektor - vad tror du att det beror på?
14. Beskriv ett tillfälle, en situation en händelse eller en period när du upplever att du misslyckats (i ditt ledarskap eller) som rektor?
15. Om du misslyckas eller upplever motgångar som rektor - vad tror du att det beror?
16. Vilken typ av fortbildning har du behov av -(med tanke på ledarskap) i ditt arbete som rektor?
17. Bakgrundsuppgifter:
Hur länge har du jobbat som rektor:
Skolans storlek:
Kvinna/man:
Stadium:
Ledarutbildning:

Svaren behandlas konfidentiellt. Jag skulle dock vara tacksam om du uppgav dina kontaktuppgifter ifall det är något i dina svar som är särskilt intressant och jag vill fråga mera.

Bilaga 3: Webbenkät

Bästa kollega! Besvara frågorna genom att fylla i de tomma textrutorna under frågorna. Obs! Enkäten kan inte sparas utan alla frågor behöver besvaras vid samma tillfälle. Reservera ca 15-20 minuter tid för att fylla i enkäten. När du är klar - skicka enkäten genom att trycka på "skicka"-knappen i slutet av enkäten. Med piltangenterna till höger i svarsrutan kan du se hela ditt svar.

1. Vad motiverade dig att bli rektor/föreståndare?

2. Ge exempel på sådant som under din rektorskarriär ökat din motivation att leda och utveckla skolan.

3. Beskriv mer detaljerat (någon eller några) av de exempel som du nämnt i föregående fråga.

4. Vad anser du skulle kunna öka din motivation (ytterligare) att leda och utveckla din skola?

5. Ge exempel på sådant som under din rektorskarriär minskat din motivation att leda och utveckla skolan.

6. Beskriv mer detaljerat någon/några) av de exempel som du nämnt i föregående fråga.

7. Om du tänker på rektorer i allmänhet - Vad tror du skulle kunna öka rektorers motivation att leda och utveckla skolan?

8. Min arbetsmotivation som rektor är i allmänhet: Mycket låg 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Mycket hög

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kryssa för!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Vad är viktigt i ditt ledarskap?

10. Om du lyckas eller upplever framgång som rektor - vad tror du att det beror på?

11. Beskriv ett tillfälle, en situation , en händelse eller period när du lyckats som rektor.

12. Om du misslyckas eller upplever motgångar som rektor - Vad tror du att det beror på?

13. Beskriv ett tillfälle, en situation, en händelse eller period när du misslyckats som

rektor.

14. Hur bedömer du dina möjligheter att påverka skolans rutiner och traditioner?

15. Vilken typ av fortbildning har du behov av i ditt arbete som rektor?

16. Hur länge har du jobbat som rektor?

1-5 år 6-10 år 11-15 år 15-20 år 20-

17. Skolans storlek:

0-50 51-100 101-150 151-200 201-250 251-300 301-

18. Kvinna/man?

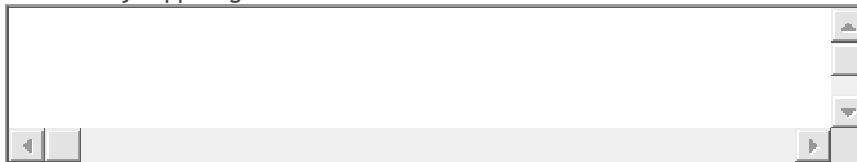
Kvinna Man

19. Stadium:

Grundutbildning Gymnasium Annat

20. Har du någon ledarutbildning? Mellersta vitsord i skolförvaltning, utbildningsledarskap (15 sv), annan utbildning?

21. Namn och telefon (frivilligt). Alla svar behandlas givetvis konfidentiellt. Jag är dock mycket tacksam för eventuella kontaktuppgifter eftersom de ger mig möjlighet till att att v.b. följa upp frågor.

A screenshot of a survey form. It features a large, empty rectangular text input area. To the right of this area are three vertically stacked buttons: a top button with a small icon, a middle button, and a bottom button with a downward-pointing arrow. Below the main input area is a horizontal bar containing a left-pointing arrow, a small square, and a right-pointing arrow.

Obs! "Återställ"-knappen återställer samtliga frågor. Skicka enkäten på "skicka"-knappen.

Bilaga 4: Följebrev till enkät sept. 2005

Om lusten att leda en skola i lust och leda

Bästa kollega!

Det är inte lätt att vara rektor. Arbetsfältet är oändligt, förväntningarna är enorma och supporten och stödet marginellt. Vad är det egentligen som upprätthåller, ökar och minskar rektorers/föreståndares lust att leda och utveckla skolan? Efter 16 år som rektor har jag tagit tjänstledigt för att jobba med bl.a. ledarskapsfortbildning på fortbildningscentralen vid Åbo Akademi. Min tid som rektor har väckt min nyfikenhet att lite mera systematiskt reflektera kring dessa frågor. En viktig anledning är att många kolleger vittnar om att jobbet blivit allt mera krävande. Genom detta forskningsprojekt hoppas jag kunna klargöra hur rektorers motivation skall kunna upprätthållas och förbättras.

Som kollega vet jag att det finns många formulär att fylla i. Det är svårt att hitta tiden. Men ta dig tid och bidra till att kasta mera ljus över rektorers vardag. Det är viktigt för mig att få in så många svar som möjligt och därför erbjuder jag **tre** sätt att besvara frågeformuläret. Reservera ca 15-20 minuter tid för att fylla i formuläret.

Alt. 1.

Besvara frågorna direkt i det bifogade frågeformuläret, **spara** dokumentet och sänd tillbaka till undertecknad (torbjorn.sanden@abo.fi) som en bifogad fil.

Alt. 2.

Besvara enkäten direkt på nätet på webbsidan:
<https://www.abo.fi/dc/enkat/index.php?cmd=answer&s=tsanden.rektor>

Obs! Nätenkäten kan inte sparas utan behöver ifyllas i sin helhet och sen skickas (tid ca 20 min).

Alt. 3.

Meddela mig din adress så skickar jag frågeformuläret och ett kuvert med vanlig post.

Ditt svar är viktigt och behandlas naturligtvis konfidentiellt. Ditt eget namn kommer att framgå om du sänder tillbaka din ifyllda blankett via e-post (alt. 1). Det är jag glad för eftersom det ger mig möjlighet att ta kontakt ifall det är något jag önskar fråga om.

Avsikten med enkäten är:

1. Att ta reda på vad som minskar, ökar respektive upprätthåller rektorers "lust att leda". (*Med "lust" avses arbetsmotivation. Med "leda" avses att utveckla enheten i enlighet med uppställda mål*).
2. Att generera kunskap om hur rektorer upplever sitt ledarskap och hur detta inverkar på deras arbetsmotivation.
3. Att generera kunskap om rektorers fortbildnings- och utbildningsbehov.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Torbjörn Sandén

Rektor (tj.led.)

Gerby skola

Bilaga 5: E-postbrev till 25 rektorer okt. 2005

Bästa kollega!

Forskning och uppsatsskrivande är aktuellt just nu inom R20-gruppen – så även för mig. Inom kort kommer jag att skicka ett frågeformulär till alla verksamma rektorer i R20-gruppen gällande arbetsmotivation och vad som kan tänkas påverka den. Jag kommer att erbjuda tre olika sätt att besvara enkäten, som nät-enkät, som bifogad fil, som traditionell ifyllbar enkät. Ni märker hur jag tänkt det hela när enkäten väl kommer.

Jag är mycket angelägen (hoppfull) att du besvarar enkäten. Ni är en mycket viktig pilotgrupp för mig. Besvara den så fort som möjligt.

Mvh,

Torbjörn Sandén

Bilaga 6: Utkast till frågeformulär till rektorer

Detta frågeformulär har utformats för att skapa mera kunskap om vilka utmaningar och förväntningar som rektorerna upplever i sin vardag.

Ange din åsikt om varje fråga nedan genom att markera ett av de nio svaren i den högra kolumnen. Skalan går från ”Inte alls” (1) till ”Väldigt mycket” (9). ”I viss mån” (5) representerar mitten på skalan. Dina svar behandlas konfidentiellt.

Besvara följande frågor genom att utgå från din nuvarande förmåga, dina resurser och möjligheter att utföra följande uppgifter som rektor.

”I din nuvarande roll som rektor, i vilken mån upplever du att du kan ...”	Skala								
	Inte alls			I viss mån			Väldigt mycket		
1. stödja elevernas inläring i din skola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. skapa entusiasm för en gemensam vision?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. framföra synpunkter om en önskvärd pedagogisk utveckling?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. motivera lärare?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. påverka läroplansarbetet?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. komma till rätta med tidsbrist?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. prioritera mellan olika viktiga uppgifter?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. förändra verksamheten i en, enligt dig, önskvärd riktning?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. komma till rätta med frågor gällande elever och disciplin?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. ägna tid till ekonomiska och administrativa ärenden?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. sköta egen undervisning på ett ändamålsenligt sätt?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. skapa en god stämning på arbetsplatsen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. komma till rätta med stress på jobbet?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. påverka lärares pedagogiska grundsyn?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. påverka skolans rutiner och traditioner?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. ta hand om allt pappersarbete?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bakgrundsuppgifter:

1. Kön:

Kvinna Man

2. Stadium:

1-6 6-9 1-9 Specialskola Gymnasium

3. Skolans storlek:

1-50 50-100 100-150 150-200 200-250 250-300
 350-400 400-

4. Hur länge har du jobbat som rektor?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 eller mera

5. Ledarutbildning:

Ja Nej

6. Ledarfortbildning:

Ja Nej

7. Framtiden

Kryssa för endast **ett** påstående.

Min intention att fortsätta att jobba som rektor de närmaste fem åren överensstämmer med följande påstående: Jag är...

- Mycket säker på att jag vill jobba som rektor
- Nästan säker på att jag vill jobba som rektor
- Ganska säker på att jag inte vill jobba som rektor
- Mycket säker på att jag inte vill jobba som rektor
- Jag blir pensionerad inom fem år

SPARA DOKUMENTET OCH SÄND TILLBAKA.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Bilaga 7: Resultattolkning - Kommentarer från rektor

Hej,

Du önskade dig ju endast kommentarer över hur vi/jag anser att du lyckats tolka de inlutna svaren. Eftersom det inom mig bor en liten "filosof" tar jag mig ändå friheten att göra några "utsävningar". Du får ursäkta mitt ostrukturerade svar men jag har för vana att teckna ned det jag i princip tänkt högt.

Generellt kan man väl säga, vilket du också konstaterar, att det som oftast minskar lusten att leda är en negation av det som motiverar. Då de motiverande faktorerna efterfrågas först (vilket är helt på sin plats) innebär det att de blir mera utförligt och fylligare besvarade. Om man som svarande sedan inte vill använda samma faktorer (med ombytt tecken), som svar på frågan vad som minskar lusten att leda, blir det färre och mindre fylliga svar. Visserligen skall man inte heller glömma att de flesta som svarat ju fortsättningsvis är rektorer och troligen kommer att vara det också framledes. Deras val visar följaktligen att incitamenten överväger.

Utgående från citaten och mina egna åsikter tycker jag att du genomgående lyckats bra i dina tolkningar av svaren. Men låt mig ändå komma med några kommentarer.

1 Arbetets mening och karaktär.

(D) Ett ändamålsenligt organiserat arbete.

.....

Många rektorer (n=16) målar trots

Kommentar:

Här skulle jag inte dra alltför långt gående slutsatser. Jag tror att många av svaren givits under devisen "tänka högt" utan att den svarande egentligen reflekterat över innebörden av det man skriver. Tidsbristen är förstås det centrala. Men ev. brister i organisationen borde ledaren själv åtminstone delvis kunna åtgärda. Så stark är inte styrningen uppifrån att inte rektorn själv kan påverka.

2 Framgångar och resultat.

(E) Utmanande uppdrag.

.....

Jag bär på minnen av bristande elevvård

Kommentar 1:

Personligen tycker jag att Utmanande uppdrag/Utmaningar kunde få en mera framträdande plats. Jag tycker den "skymtar fram" på flera ställen i olika citat trots att den kanske inte specificeras av så många som enskild bidragande faktor.

Kommentar 2:

Ovannämnda citat kunde lika gärna hamna under rubriken (D) Elevorientering.

Sammanfattning och tolkning av beskrivningkategorins olika aspekter.

Fjärde stycket:

Framgångar i nationella eller officiella test verkar

.....

En framgång för skolan kan tolkas som en framgång för rektorn.

.....

Kommentar:

Din tolkning är relevant endast om rektorn vet att hon/han varit bidragande till framgången.

FAKTORER SOM MINSKAR REKTORNS LUST ATT LEDA.

I sammanfattningen och tolkningen av

känns din tredje tolkningdimension inte helt bra. Jag vet inte varför och jag kan inte sätta fingret på exakt den punkt som fick mig att sätta ett frågetecken i marginalen vid första genomläsningen. Men mitt frågetecken kvarstår. Men det kan mera ha att göra med min egen inställning än de svar som inlämnats. Med andra ord en mycket ovetenskaplig kommentar från min sida.

2 Svag ekonomi

(A) Ständiga sparkrav.

.....

En rektor ser dock en motsatt effekt av

Kommentar:

Ovannämnda citat borde kanske hamna under någon av rubrikerna för motivationshöjande.

Eller om man utvecklar det. Det är inte nedskärningen i sig som gör rektorn mindre motiverad utan den mentala "svacka" som följer i spåren av de ständiga nedskärningshoten.

5.2.3 Sammanfattning

Hänvisar till mina inledande kommentarer.

Faktorer som ökar motivationen.

Kommentar:

I stycket "Framgångar och resultat" tycker jag att du kanske något överbetonar "synligheten". Personligen tror jag inte att synligheten är det centrala. Däremot ger synlighet positiv uppmärksamhet. Den normala skolvardagen ger sällan, hur kreativ och progressiv den än må vara, anledning till medial uppmärksamhet. Den positiva uppmärksamheten kan sedan i sin tur leda till att också rektorn får höra ett och annat uppmuntrande och vänligt ord.

Personligen har jag långt mer än medial uppmärksamhet uppskattat och känt mig motiverad av att få positiv feedback i all tysthet av någon f.d. elev som under skoltiden inte varit alldeles lätthanterlig. Det, att någon f.d. elev tyckt att man varit bra rektor, behöver inte komma i När-TV eller bli media-rubrik för att arbetet skall kännas motiverande.

Faktorer som minskar motivationen.

I stycket om "Onödig byråkrati" tolkar du svaren så att rektorerna vill bli befriade ".....från en alltför stark kontroll uppifrån."

Kommentar:

Jag kommer inte ihåg om jag skrivit något om styrning uppifrån i mina svar. Men jag anser inte att jag i mitt arbete, genom strikt styrning, hindrats från att utveckla mitt ledarskap.

Vid första genomläsningen satte jag ett frågetecken i marginalen till sista delen av stycket om "Ett splittrat arbetsfält". Igen gäller att jag inte riktigt kan sätta tummen på vad det är som "stör" mig. Jag får på något sätt intrycket att resultatet är att rektorerna förväntar sig att organisationen skall anpassa sig efter deras arbetsuppgifter.

Som jag nämnde i inledningen. Min stil när det gäller dylikt (d.v.s. att kommentera texter eller arbeten) är att inte så mycket ifrågasätta min första impuls utan istället låta alla intryck bestå och sedan tänka högt. I det här fallet sätta dem till pappers.

Det jag fått ta del av är intressant och vittnar om att du verkligen satt dig in i det du undersöker.

Lycka till med fortsättningen!

Jag ser fram emot att få ta del av slutresultatet.

Med vintriga hälsningar från en semestrande rektor på väg in i pensioneringen!

Denna studie rör rektorer och deras arbete i en tid som är nyckfull och föränderlig.

Studiens övergripande syfte är att undersöka och analysera faktorer som enligt rektorerna påverkar deras lust att leda och utveckla skolan. Rektorns arbete utspelar sig på tre rivaliserande arenor, en individuell, en professionell och en interaktiv arena. På den individuella arenan, placerad i fokus, avgör rektorns egna förutsättningar och ambitioner hur ledarskapet kommer till uttryck. Den professionella och interaktiva arenan griper samtidigt in och reglerar möjligheter att agera på den individuella arenan. Arbetets empiriska bas utgörs av svar på frågor ställda till rektorer inom grundutbildningen och gymnasiet i Svenskfinland. Utifrån en metastudie av arbetsmotivation och en socialkognitivt inspirerad referensram analyseras och tolkas olika omständigheters betydelse för rektorns arbete.

Resultaten visar att rektorns föreställningar om egen effektivitet, resultatförväntningar och upprepade framgångsupplevelser har betydelse för lusten att leda. Även andra faktorer såsom arbetsmiljö, utbildning, stöd och bekräftelse utgör väsentliga motivationsdeterminanter. Resultaten visar vidare att olika faktorer har betydelse tolkas och uppfattas individuellt. Omständigheter som hos en rektor skapar lust skapar hos en annan leda. Specifika drag för fyra rektorskaraktärer presenteras, den framåtsträvande, den solidariske, den beräknande och den ofrivillige rektorn. En diskussion förs om rationaliteten i ledarskapet och om den utbredda upplevelsen av ständig tidsbrist. Analysen väcker frågan om skolan idag är ändamålsenligt organiserad.

Åbo Akademis förlag

ISBN 978-951-765-388-6



9789517

653886