

Leda & styra

Skolportens e-tidskrift för ledarskap och utvecklingsarbete i skolan



SKOLPORTEN

Lärare vill bli stöttade och sedda

Tjugo lärares tankar om skolledarskapets betydelse för upplevelsen av meningsfullhet

Denna artikel har 14 december 2012 accepterats för publicering i Leda & Styra – Skolportens e-tidskrift för ledarskap och utvecklingsarbete i skolan. För mer information om Leda & Styra, besök www.ledastyra.se

Ansvarig editor för denna artikel: Niclas Rönnström, Stockholms universitet.

E-post: niclas.ronnstrom@edu.su.se

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Vill du också skriva en artikel i Leda & Styra? Kontakta redaktionen@skolporten.se

Abstract

Artikeln tar avspark i den komplexa vardagsverklighet skolledare och lärare verkar i och avser att belysa vilka aspekter av skolledarskapet som ges betydelse när lärare beskriver sina förutsättningar för att uppleva meningsfullhet i arbetet. Det empiriska underlaget utgörs av skriftliga berättelser samt intervjuer. Totalt medverkade 20 lärare. Studien är upplagd som en tematisk analys med en kvalitativ ansats. Analysen av lärarnas berättelser resulterade i ett antal skolledarskapsaspekter med betydelse för lärarna: (1) att känna stöd, (2) att känna sig sedd, (3) att känna förtroende, (4) betydelsen av struktur samt (5) kompetens hos ledaren. Att känna stöd gavs betydelse av flest lärare, vilket kan antas bero på att skolledarstöd i synnerhet blir viktigt när läraruppdraget försvåras av den osäkerhet som genomgripande förändringar i skolan genererar. Studien bidrar med kunskap som kan gynna både lärare och skolledare genom att synliggöra vilka aspekter som har avsevärd betydelse för lärares helhetsupplevelse och deras meningsskapande och om hur detta är relaterat till skolledares roll och utövande av ledarskap.

Sharon Emanuel

Barrvägen 1

733 97 Sala

E-post: sharon@sharonemanuel.se

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1. Tidigare forskning	6
1.1.1 Från ett skolledarperspektiv	6
1.1.2. Från ett lärarperspektiv	7
1.2. En teoretisk referensram om ledarskap	7
1.3. Syfte och frågeställning	9
1.4. Kommunen	9
2. Studiens design och metod	9
2.1. Metodmotivering och urval	9
2.2. Material och genomförande	10
2.3. Databearbetning	11
2.4. Validitet och reliabilitet	11
3. Resultat	12
3.1. Betydelsen av att känna stöd	12
3.2. Betydelsen av att känna sig sedd	13
3.3. Betydelsen av att känna förtroende	15
3.4. Betydelsen av struktur	15
3.5. Betydelsen av kompetens hos ledaren	16
4. Diskussion	17
4.1. Temanans relationer till tidigare forskning	18
4.2. Metoddiskussion	20
4.3. Avslutande reflektion	22
5. Referenser	23

1. Inledning

Den svenska grundskolan är en av samhällets mest betydelsefulla arenor (Hällerström & Hanö 2009). Elever, föräldrar, lärare, skolledare, och förvaltningschefer möts i en dynamisk smältdegel och skapar skola tillsammans. Skolan har odelat ett av samhällets mäktigaste och mest mångfacetterade uppdrag - att kvalificera barn och ungdomar till livet i en tid av ständig förändring. Lärare spelar en viktig roll ifråga om att varje dag möta elever som de unika individer de är och utifrån deras respektive förutsättningar skapa optimala betingelser för lärande och utveckling. Ett synnerligen sammansatt åtagande i en komplex tid där skolan som institution, i sitt försök att spegla omvärldskraven, genomför djupgående förändringar. Implementering av en ny läroplan, digitala verktygs intåg i undervisningen, entreprenörskap i skolan, hårda krav om dokumentation och transparens i planeringar är några exempel på inslag som lärare, utöver undervisning, numera måste förhålla sig till och hantera i sin vardag.

I marsutgåvan av Lärarnas tidning (nummer 5, 2012) presenterar TCO stressbarometerns mätning av läraryrket. Enligt mätningen är läraryrket just nu det mest utsatta och stressigaste yrket. Det hävdas att lärare känner stark psykisk stress, anser sig sakna möjligheten att påverka sin arbetssituation och upplever sig få för lite uppskattning. Medan skolan är upptagen av att implementera förändringar och skolan som institution diskuteras och debatteras friskt i media, håller lärarkåren på att gå på knäna. Enligt Statistiska centralbyrån har 16 procent av lärarkåren skaffat annat jobb (Rönnbäck, 2012), antalet sökande till lärarutbildningarna är oroväckande lågt samtidigt som antalet elever som lämnar skolan utan godkända betyg är oroande högt (Rothstein, 2012). Med ovannämnda siffror i beaktande kan det verka bekymmersamt att det pedagogiska ledarskap som Skolinspektionen (Rapport 2012:1) granskar i en alldeles färsk rapport handlar väldigt lite om skolledares ledarskap i förhållande till lärarna. I studien framgår att ledarens roll är avgörande för den pedagogiska verksamheten, skolans kraft och motivation. Emellertid verkar det pedagogiska ledarskapet övervägande handla om att skapa förutsättningar för elevernas måluppfyllelse medan ledarskap i förhållande till lärarna verkar hamna i skymundan. Problematiskt - i ljuset av Rothsteins (2012) antagande om att det är skolledarna och deras förmåga att skapa gemensamma visioner genom upplevelser av sammanhang, engagemang och tillhörighet hos lärarna som är nyckelfaktorn för framgång i dagens skola. Skolledarna har således, i sitt pedagogiska ledarskap, ett stort ansvar i bemärkelsen att möta lärarna som unika individer, skapa bästa möjliga förutsättningar för att alla lärare ska må bra och ges möjlighet att ta sig an sitt uppdrag på bästa tänkbara sätt.

Denna artikel avser att belysa hur lärare reflekterar över och beskriver på vilket sätt ledarskapet är relaterat till förutsättningen för att uppleva meningsfullhet i arbetet.

1.1. Tidigare forskning

Skolan som institution granskas allt mer, vilket är en tänkbar förklaring till att forskning om skolledarskap är omfattande. Enligt Vetenskapsrådets kartläggning (Johansson, 2011) av senare forskning har det publicerats mer än tjugo avhandlingar som handlar om skolledarskap i Sverige. I skolledarforskningen finns föreställningar om vilka aspekter av ledarskapet som anses betydelsefulla, ifråga om önskvärda ledaregenskaper och förhållningsätt. Dessa verkar emellertid i mindre utsträckning vara empiriskt grundade på lärares föreställningar om detsamma utan ses primärt ur ett skolledarperspektiv. Det bör dock betonas att den svenska forskning det refereras till nedan, i största utsträckning, studerat skolledarskap i en kontext av skolutveckling samt att de internationella studier som det refereras till studerat relationen mellan skolledares stöd och arbetstillfredsställelse, inte meningsfullhet, varför ett visst förbehållande måste beaktas.

1.1.1 Från ett skolledarperspektiv

Littrell, Billingsley och Cross (1994) studerade lärares upplevelse av ledarskapets betydelse utifrån ett antal faktorer, däribland arbetstillfredsställelse. De fann stöd för att skolledare påverkade lärares uppfattning om och känslor för sig själva och arbetet. De underströk att skolledarstöd har fler olika dimensioner och refererade i sammanhanget till Houses (1981) referensram. När House definierar begreppet skolledarstöd skiljer han mellan olika typer av stöd, ett emotionellt stöd med fokus på att se, intressera sig för och visa tillit, ett responsorienterat stöd som avser kontinuerlig feedback och bekräftelse, ett instrumentellt stöd i form av resurser, lösningar, olika typer av förutsättningar samt ett informativt stöd som handlar om att förmedla pedagogiska tankar.

Scherp och Scherp (2007) hävdade att lärare i större grad än tidigare har behov av stöd och hjälp att hantera de komplexa problem de ställs inför. De betonade vikten av att skolledarens kunskap bygger på en fördjupad förståelse av vardagsverksamhetens villkor. Sundin (2007) fann stöd för vikten av att skolledare fanns nära, för att kunna diskutera, se olikhet, vara lyhörda samt att skolledare bör ägna mycket tid åt att tala med människor om mindre betydande saker. Ludvigsson (2009) hävdade att det är skolledares jobb att tydliggöra visioner, tolka händelser i omgivningen och kommunicera komplex information klart och tydligt till medarbetarna samt att i dialog och meningsskapande processer skapa förutsättningar för lärarnas lärande.

Vissa skolforskare framhåller värdet av klassrumsbesök medan andra är mer skeptiska. Enligt Scherp och Scherp (2007) är klassrumsbesök önskvärda ifråga om att ge återkoppling på lärarnas sätt att arbeta. Eftersom skolledare inte är några allmänpedagogiska gestalter är det, enligt författarna, osannolikt att skolledarna ska kunna coacha lärarna. Författarna poängterar vidare att det är skadligt om klassrumsbesöken får inslag av kontroll. I kontrast till Scherp och Scherp menade både Törnsen (2009) och Ärlestig (2008) att skolledaren bör finnas i klassrummet i syftet att hjälpa och stötta lärarna i att få syn på sitt eget lärande. Detta förutsätter dock enligt båda att ledaren skapar trygghet, förutsättningar och en kultur för ett kollegialt lärande.

1.1.2. Från ett lärarperspektiv

På samma sätt som angivits ovan bör lärarnas tankar som skildras nedan ses med viss reservation eftersom forskningskontexten är skolutveckling samt betydelsen för arbetstillfredsställelse. När Scherp och Scherp (2007) studerade vad lärare viktar i relation till sina ledare betonade lärarna betydelsen av att skolledare fanns tillgängliga, gav tydliga besked om hur vardagssituationer ska hanteras såväl som den pedagogiska inriktningen på verksamheten. Det gavs även betydelse att skolledare uppmärksammade lärarna samt att skolledaren hade god förståelse för vardagen. Orsaken till att tydlighet lyftes fram, menade Scherp och Scherp var ett uttryck för att lärarna behövde mer stöd när det gällde att hantera vardagens komplexitet. När Hällerström och Hänö (2009) studerade vad som påverkade lärare och rektorer i vardagen fann de, ifråga om lärarnas förväntningar på skolledaren, att lärare betonade vikten av skolledarens närvaro i verksamheten och deltagande i det pedagogiska arbetet. Man önskade skolledarens deltagande i klassrummet för att skapa förståelse för verkligheten. Vidare fann man att arbetsro önskades, att direktiv uppifrån ogillades och att delaktighet i systemfrågor önskades. Slutligen gav lärarna uttryck för att skolledaren bör ställa krav och vara tydlig, kompetent och drivande. Littrell et al. (1994) fann att skolledarstöd var avgörande och betydelsefullt för lärares välmående samt att ledare som var mer benägna att ge ett, i Houses (1981) termer, emotionellt och informativt stöd tenderade att ha nöjdare medarbetare. Det emotionellt orienterade stödet gavs störst betydelse av lärarna. Lärarna betonade betydelsen av att interagera och träffa sina ledare, känslan av förtroende och en kamratlig och positiv atmosfär. Även Shead (2010) talar i termer av arbetstillfredsställelse när hon nyligen studerade relationen mellan lärares trivsel och deras ledares förhållningssätt. Hon fann att empowerment var den ledarskapsaspekt som gavs störst betydelse för lärarnas upplevelse av arbetstillfredsställelse.

1.2. En teoretisk referensram om ledarskap

Ledarskap är ett fenomen som intresserat många forskare vilket förmodligen är anledningen till den uppsjö av teorier och modeller om ledarskap som finns. Teorier och modeller som trots att de närmar sig ledarskap från olika horisonter koncentrerats kring vad som påverkar ledarskapets effektivitet. Att det är effektiviteten som varit den viktiga frågan kan vara förklaringen till att ledarskapet traditionellt i högre grad studerats utifrån ledarens egenskaper och arbetsuppgifter snarare än som en social påverkansprocess mellan ledare och medarbetare. Enligt Yukl (2011) har det emellertid under senare åren skett ett paradigmskifte mot att förstå ledarskap utifrån de komplexa processer som uppstår mellan människor, hur de uppstår och vad som blir följderna av dem.

Begrepp som transformerande ledarskap, karismatiskt ledarskap med flera, har vuxit fram sedan 80-talet. Burns (1978) beskriver det transformerande ledarskapet som en process där ledare och medarbetare lyfter varandra till högre nivåer av moral och motivation. Transformerande ledarskap förutsätter, enligt Söderfjell (2003), empowerment. Söderfjell refererar till Thomas och Velthouses (1990) definition av empowerment som en inre motivation som växer fram i ett spänningsfält

mellan upplevelsen av meningsfullhet, tilliten till den egna kompetensen, känslan av att ha makt över sin situation samt betydelse av att kunna påverka. Osland, Kolb och Turner (2010) talar i samma anda om att ledare genom ökad empowerment i större utsträckning kan påverka medarbetare positivt genom att förse dem med rätt kompetens, autonomi och kontroll över sin situation. Ledaren blir således, enligt författarna, snarare en resurs som är ansvarig för att utveckla sina medarbetare genom en allt mer coachande approach.

När Ekman (2003) närmar sig ledarskap och organisationer är han i synnerhet intresserad av kunskapsintensiva miljöer (exempelvis skolan, polisen, vården) det vill säga miljöer som präglas av ständig förändring, av att medarbetarna oftast behärskar ett kunskapsområde bättre än ledaren och av att arbete utförs i mötet med människor på fysisk distans från ledare och därför ges en hög grad av autonomi. Han finner i sin forskning stöd för antagandet att dagens kunskapsintensiva organisationer präglas av mycket administration och endast lite ledarskap. Enligt Ekman har jakten på tid och administration gått ut över relationen mellan medarbetare och ledare vilket han hävdar är problematiskt eftersom effektivitet i kunskapsintensiva organisationer i högre grad handlar om relationen mellan människor än om struktur. Han pekar på vikten av relationer för kunskapsarbetare som utsätts för många motstridiga krav och icke rutinmässiga uppgifter. Ekman hävdar att människor hanterar osäkerhet genom att småprata i informella samtal och att det är genom småprat de relationer och värderingar som håller ihop organisationer skapas. Han pekar på att detta kräver närhet till ledaren, att ledaren finns tillgänglig, inte bara formellt utan även informellt eftersom det är i informella möten och samtal ledaren ges möjlighet att se hur människor mår, tänker och handlar.

Ifråga om meningsfullhet används begreppet som metafor för individuell förståelse och meningsskapande och beskriver en bredd av mentala aktiviteter där individer skapar mening omkring sig själv, andra och olika händelser (Craig-Lees, 2001). Meningsskapande är en ständigt pågående process som kopplas ihop med individuell tolkning, förståelse, resonemang, känslor och erkännande. Enligt Weick (1995) skapar människor mening konstant genom att uppmärksamma händelser och olika handlingar i omgivningen. Händelser tillskrivs betydelse och värden när de kopplas till tidigare erfarenheter och relateras till nuet och situationen.

Studien som artikeln vilar på närmar sig ledarskap utifrån föreställningen om ledarskap som en social situerad konstruktion som baserar sig på en ömsesidig utväxling och därför förutsätter relationer och interaktioner mellan ledare och medarbetare: "Leadership is seen as a social and relational process dependent on the leader, the follower and the situation" (Ärlestig, 2008b). Det finns, som framgått ovan, anledning att uppmärksamma och intressera sig för skolläderskapet som en dynamisk sammansatt och mångfacetterad meningsskapande process och främst för vilka aspekter av ledarskapet som ges betydelse av de som ska ledas, nämligen lärarna.

1.3. Syfte och frågeställning

Studien som ligger till grund för artikeln tar avspark i den komplexa vardagsverklighet som skolledare och lärare möts och verkar i och avser att belysa vilka aspekter av skolledarskapet som ges betydelse samt på vilket sätt de ges betydelse av lärare när de reflekterar över och beskriver sina förutsättningar för att uppleva meningsfullhet i arbetet.

Syftet operationaliseras genom forskningsfrågan: Vilka aspekter av skolledarskapet ges betydelse när lärare beskriver sina förutsättningar för att uppleva meningsfullhet i arbetet?

Artikeln kommer förhoppningsvis att kasta ljus över och synliggöra på vilket sätt skolledare, i en tid av turbulens, kan skapa förutsättningar för och bidra till meningsfullhet. Kunskap som anses gynna både lärare och skolledare genom att synliggöra vilka aspekter som har avsevärd betydelse för lärares helhetsupplevelse och deras meningsskapande och om hur detta är relaterat till skolledares roll och utövande av ledarskap. En roll och ett ledarskap som, i tidens anda, kanhända behöver definieras på nytt för att avspegla de behov tidens tendenser föder.

1.4. Kommunen

I kommunen där studien genomfördes finns 13 skolenheter där cirka 200 lärare och nio rektorer arbetar. Elevantalet sjunker och skolsammanläggningar är på agendan. Ett antal stora förändringsarbeten har genomförts. Bland annat har två digitala verktyg för dokumentation implementerats. En satsning på att hitta ett gemensamt språk för individuell och likvärdig bedömning gjordes för några år sedan och nyligen har inslag av entreprenöriellt lärande i skolans verksamhet införts. Åtgärder för att implementera den nya läroplanen Lgr 11 samt iPads och datorer i skolan ses som löpande arbete i verksamheten.

2. Studiens design och metod

2.1. Metodmotivering och urval

Studien är upplagd som en tematisk analys med en kvalitativ forskningsansats. Ambitionen var att få en uttömmande och nyanserad inblick i på vilket sätt relationen mellan skolledarskapet och lärarnas förutsättningar för att uppleva meningsfullhet i arbetet kommer till uttryck.

Två olika tillvägagångssätt valdes för att ge förutsättningar för detta. Det ena var att lärarna skrev en berättelse. Det andra var intervjuer. Motiveringen för att be lärarna skriva berättelser var flera: (1) ett antagande om att berättelserna inte blev påverkade av mig och mina intentioner

med studien, (2) att det var värdefullt att lärarna gavs distans till mig eftersom jag arbetar i kommunen, (3) lärarna gavs på detta sätt lugn och ro att i sin egen takt reflektera och känna efter samt (4) detta angreppssätt möjliggjorde att få material från flera personer, eftersom det inte hade varit genomförbart inom ramen för denna studie att intervjua 20 personer. Intervjuerna motiveras som ett kompletterande inslag med syftet att utveckla och fördjupa de trådar som kommit fram i berättelserna.

Initialt slumpades sju av 13 grundskolenheter fram. När sex skolledare hade gett sitt godkännande till genomförandet av studien på deras enhet, slumpades 44 personer fram på de sex respektive enheterna. Eftersom studien inte avsåg att beskriva och analysera variationerna i resultatet med referens till kön, ålder eller antal år inom yrket, genomfördes sedan ett bekvämlighetsurval. Dock eftersträvades det att urvalet i största möjliga mån skulle avspegla den variation som finns inom yrket avseende kön, ålder och antal år inom yrket. Dessutom eftersträvades att deltagarna skulle representera minst fyra olika skolenheter. Åtta personer svarade att de inte önskade medverka, motiverat med brist på tid och ork. Totalt svarade nio män och elva kvinnor att de önskade att medverka. Yrkeserfarenheten varierade från två till 37 år, åldersspannet var från 27 till 62 år. Tillsammans representerade deltagarna fem skolenheter. Av de totalt 20 personerna skrev 17 berättelser medan tre enbart önskade att ställa upp på en intervju. Av de 17 som skrev bad två även att få utveckla sina tankar i en intervju. Analysunderlaget utgörs således av totalt 17 skriftliga berättelser samt fem intervjuer. Bortfallet är på 16 personer som inte svarade på missivbrevet.

2.2. Material och genomförande

I missivbrevet som mejlades till lärarna gavs de följande instruktion: *”Beskriv vad som är viktigast för dig i relation till din rektor, dvs. vilka aspekter av din rektorsledarskap som har störst betydelse för dina förutsättningar för att uppleva meningsfullhet i ditt arbete (Ca 1/2 sida)”*.

Den kvantitativa benämningen störst användes medvetet även om den inte finns i forskningsfrågan, för att underlätta för de deltagande att identifiera de viktigaste aspekterna. De fem intervjuerna spelades in och transkriberades. Eftersom intervjuerna avsåg att utveckla och nyansera de trådar som redan kommit fram genomfördes de som öppna samtal.

Det togs personlig kontakt med skolchefen i den aktuella kommunen som gav sitt godkännande till genomförandet av studien. Sedan mejlades missivbrev till skolledarna. Efter att skolledarna gett sitt godkännande, mejlades missivbreven till de utvalda lärarna. I båda missivbreven presenterades min roll, bakgrund och syftet med studien samt etiska överväganden. Lärarna ombads skriva sin berättelse i ett mejl och skicka den inom en viss tidsram.

Fem intervjuer ansågs vara ett tillräckligt empiriskt underlag tillsammans med de 17 berättelserna eftersom empirisk mättnad redan uppnåddes i berättelserna

2.3. Databearbetning

De 17 berättelserna analyserades med tematisk analys, vilket innebar att materialet ordnades i olika teman för att tydliggöra mening och förståelse (Langemar, 2008). Materialet lästes igenom ett antal gånger för att skapa en helhetsförståelse. Sedan kortades varje text, enligt Kvaes (1997) principer där överflödiga ord och upprepningar togs bort, konkreta begrepp ersattes med abstrakta samlingsbegrepp eller synonymer. Namn, tidpunkter såväl som kvantitativa benämningar togs även bort. Slutligen koncentrerades texten till korta meningsenheter. Dessa kunde sedan relateras till ett antal ledarskapsaspekter som gavs betydelse av lärarna. Efter ytterligare ett antal bearbetningar av ledarskapsaspekterna kunde dessa organiseras i fem övergripande teman. Under respektive teman ryms därför ett antal delaspekter som temat anses fånga. Att känna stöd avser uppbackning, betydelsen av tillgänglighet, att ges lösningar, råd, hjälp och att känna förståelse och bli lyssnad på. Att känna sig sedd avser alla typer av feedback, betydelsen av att ledaren intresserar sig för lärarna, uppföljning, betydelsen av informella möten och klassrumsnärvaro samt av att ha en relation. Att känna förtroende avser att ges frihet. Struktur avser betydelsen av tydlighet, planering, information samt att skolledaren skapar förutsättningar. Kompetens hos ledaren avser betydelsen av visioner, insikt i och kunskap om olika områden, handlingskraft, förmåga att organisera, delaktiggöra, lyssna in och förankra samt egenskaper relaterad till social kompetens. Vissa av de aspekter som lärarna gett betydelse är nära besläktade, vilket innebär att flera aspekter potentiellt skulle kunna tolkas under flera teman. För att bestämma var olika aspekter skulle sorteras pendlades mellan delar och helhet i syftet att förstå kontexten som i sin tur blev avgörande för hur aspekterna analyserades och sorterades.

Det beräknades sedan i procent hur många lärare som gett respektive teman betydelse i berättelserna. Intervjuerna räknades inte med när den procentuella beräkningen gjordes eftersom dessa inte var förutsättningslösa utan avsåg att utveckla de trådar som redan kommit fram.

2.4. Validitet och reliabilitet

En avgörande validitetsaspekt i kvalitativa studier är relaterad till forskarens förmåga att förstå de medverkandes perspektiv och den komplexa kontext de ingår i samt att presentera en helhetstolkning av detta. Validiteten avser därför kvaliteten på analyser och tolkningar av det som studerats. Vidare kan validiteten förstärkas, enligt Merriam (2002) genom att använda olika datainsamlingsmetoder. Slutligen ges det betydelse att forskaren tydligt har beskrivit hela forskningsprocessen och synliggjort hur resultatet vuxit fram, för att därigenom ge läsaren möjlighet att bedöma validiteten och reliabiliteten.

Genom transparens i studiens process och resultat samt medvetenhet om den egna förförståelsens betydelse för tolkningen av resultaten, har hänsyn eftersträfvats till ovanstående validitetsaspekter. Jag har som forskare försökt närma mig deltagarna med en ödmjuk nyfikenhet samt använt mig av olika datainsamlingsmetoder. Två andra aspekter i fråga om validitet och reliabilitet har även vägts in. Det pendlas i resultattexten mellan rådata i form av citat och tolkande text med motiveringen att läsaren på så sätt själv ges möjlighet att bedöma värdet i analys och tolkning.

Ett interbedömarreliabilitetstest utfördes på delar av materialet för att testa tillförlitligheten. Fem (av 17) berättelser slumpades fram och en oberoende bedömare läste och analyserade materialet. Bedömaren gavs instruktionen att avgöra om vart och ett av de fem temana fanns nämnda i respektive berättelse. I 92 procent av bedömningarna av om ett tema fanns representerat i en berättelse var den oberoende bedömarens och författarens bedömningar desamma.

3. Resultat

Analysen av lärarnas berättelser resulterade i att ett antal skolledarskapsaspekter med betydelse för lärarnas upplevelse av meningsfullhet utkristalliserades. Dessa aspekter kodades in i fem övergripande teman som i olika omfattningar gavs betydelse: (1) att känna stöd, (2) att känna sig sedd, (3) att känna förtroende, (4) struktur samt (5) kompetens hos ledaren. Temat ”att känna stöd” gavs betydelse av flest lärare. Under de rubriker som följer diskuteras och exemplifieras de övergripande temana.

3.1. Betydelsen av att känna stöd

Betydelsen av att känna stöd och dess relation till upplevelsen av meningsfullhet i arbetet ges olika uttryck. Stöd spänner därför över ett antal delaspekter, från betydelsen av tillgänglighet, av att få ett konkret stöd i vardagen med allt från elever till generella råd, konkreta lösningar och hjälp med problem, till att ledaren backar upp och talar för lärarnas sak. Vidare genomsyras lärarnas tankar som kodats under stöd av ett grundbehov av att vilja bli förstådd och lyssnad på, som en förutsättning för att kunna ges stöd. Tre olika typer av stöd kan skönjas – ett emotionellt stöd, ett professionsbetonat stöd och en mer existentiell typ av stöd. I en emotionell anda uttrycker sig en kvinna såhär: *”Att jag har min rektors fulla stöd och känner att vi är på samma sida”*. De lärare som verkar ha behov av mer uppgiftsrelaterat stöd vill ges lösningar, få råd och stöd med elevärenden, hjälp med att definiera roller och uppgifter, känna ansvarsdelning för att kunna sköta uppdraget på bästa sätt. Det verkar generera frustration när stöd inte ges omgående och när bollen studsar tillbaka. Man vill bli klar med saker, för att kunna koncentrera sig på andra uppgifter och man

vill dela ansvaret med någon. En kvinna säger: *"Nån som kan ge stöd och råd, inte som klappar mig på huvud och säger lilla gumman, du ska göra så här, utan som kan presentera olika lösningsmetoder på ett problem som jag har - lite bollplank, där det inte bara studsar, utan ett bollplank där man får tips om hur man kan gå tillväga, nån som ser lösningar och kan ge goda råd".*

Tillgänglighet, synlighet och att ledaren tar sig tid ges betydelse i det sammanhanget. En lärare berättar om vikten av detta: *"Att man känner att man har stöd hela tiden, alltså det är inte så att dörren är stängd och att man måste beställa tid två veckor framåt".* En annan kvinna uttrycker i en existentiell anda att stödet ger bekräftelse och försäkrar: *"Även om det bara tar fem minuter eller två minuter, gå in och snacka några ord och sen – nu har det här hänt, eller nu behöver jag hjälp vad kan jag göra - och så få prata av sig lite där.... - Det kanske är nån slags försäkrar av att du fixar det här- nån typ av existensberättigande".*

Vidare verkar det ges betydelse att ledaren har insikt i olika aspekter av vardagen för att få förståelse för lärarnas upplevelser av, tankar om och känslor i vardagen. Även när det handlar om förståelse kan olika förståelsedimensioner skönjas. När det handlar om en mer emotionell typ av förståelse uttrycker sig en kvinna på följande sätt: *"Att vi har en ömsesidig förståelse för varandra och våra uppdrag. Förståelse för att vi är olika.... Alla är olika och då önskar jag att min rektor kan förstå min situation"* till ett mer professionsbetonat, ifråga om förståelse för förutsättningarna, situationen och villkoren för arbetet med eleverna. En kvinna uttrycker: *"Förstår de problemet, inser de att det behövs lösningar och att de åtminstone kan ge förslag och sen i fall det här inte fungerar som det inte gör med vissa elever, så har jag ju automatiskt en förståelse från chefen".*

Flera lärare pratar om vikten av att känna stöd i förhållande till direktiv som kommer utifrån. Om vikten av att ledaren skyddar och är rädd om personalen, agerar språkrör och för lärarnas tal. En lärare säger: *"Att jag känner att rektorn är på vår sida, att rektor för vår talan, det tror jag nog är det viktigaste.... De ligger på så mycket tokiga grejer för att de inte har inblick i vår verksamhet".*

3.2. Betydelsen av att känna sig sedd

Betydelsen av att känna sig sedd griper över ett antal delaspekter och ges olika uttryck och meningar. Det varierar från behovet av att märkas och bli sedd, av att känna att det finns en relation grundad på intresse och engagemang, till vikten av feedback, bekräftelse, klassrumsbesök och uppföljning. Vidare skymtas ett behov av att se ledaren bakom funktionen och förställningar om att detta verkar ske i möten som är informella och relationsuppbyggande till sin karaktär. Till skillnad från det stöd lärarna behöver som ges mer eller mindre emotionella, existentiella och respektive professionsbetonade ansikten verkar behovet av att bli sedd övervägande existentiellt. Lärarna önskar att ledaren ska intressera sig för människan – inte blott läraren. En lärare säger: I min värld måste en rektor vara lyhörd och intresserad av mig som människa och inte bara mitt

yrkeskunnande. Jag måste känna att jag vågar visa en stor del av mitt känslomässiga spektrum och att jag kan känna trygghet i att våga visa mig sårbar.

En annan lärare uttrycker sig i samma anda: *"Det är oerhört viktigt att jag känner att rektorn jobbar för att jag/vi som är i verksamheten mår bra och känner att vi blir sedda"*. Det verkar vara avgörande för känslan av att vara värdefull och av att bli sedd att ledaren visar empati och har god insikt i hur olika människor mår och vad som händer i deras tillvaro. Likaså anas ett behov av att bli erkänd för det man åstadkommer, att ledaren visar ett uppriktigt och genuint intresse, kommer ihåg och följer upp. En lärare beskriver i en besviken anda: *"Och så hoppas man ju att de kommer sen och säger – du hur gick det med det där....Men det kommer inte det"*.

Det finns också tankar om vikten av att ledaren ser och kan bemöta människor på olika sätt. Att miljön är påfrestande, att lärare kan vara olika som människor och därmed ha olika förutsättningar för att klara av miljön, måste ledaren se, förstå och hantera: *"Rektor bör ju också ha insikt i hur medarbetarna mår och ha en känsla för hur man hanterar olika individers sätt att vara. Att olika personer behöver olika stöd för att må psykiskt bra i den stressiga miljö vi har"*.

Vidare ges feedback, uppskattning och uppmuntran betydelse av lärarna. En lärare säger: *"För att känna meningsfullhet i mitt arbete vill jag också att rektorn har god förmåga att ge mig kontinuerlig feedback på mitt arbete"*, medan en annan säger: *"Nu XXX, har jag hört att det här uppskattar eleverna väldigt mycket att då gå å säga det till dig, för det är ju en feedback som lyfter människor"*.

Av ett antal lärare ges betydelse att ledaren ser dem i klassrumssituationen. En lärare säger: *"Det är även mycket betydelsefullt att min rektor ser mig i klassrummet"*. En annan säger: *"Dom måste ju ut, dom säger ju alltid såhär, vi skall komma ut och titta, men vad gör dom, som när XXX var rektor, han kom in tio minuter sen gick han"*.

Vissa lärare betonar vikten av att ha en relation till ledaren. De vill träffa ledaren i mer informella sammanhang eftersom det ger möjlighet att se ledaren som en människa och inte enbart som en funktion, att det skapar förtroende och förståelse. Att kunna prata om löst och fast, som inte handlar om skolan, att kunna intressera sig för och lära känna varandra som likvärdiga människor. En lärare talar om att träffas i fikarummet: *För en chef så är det ju viktigt – att de skapar relationer i fikarummet för att bli mänsklig och för att personalen ska känna ett förtroende också – att det är en människa, man kan ju få mer förståelse som chef också då... Om man liksom är privat.*

Om en tidigare chef berättar en lärare i intervjun:

Alla blev ju så osäkra på henne, i och med att hon inte beblandade sig med oss, hon var ju inte ute.... Visade de där mänskliga sidorna, då blev det ju bara de där chefsidorna. Sen fick ju folk aldrig möjlighet att fråga saker.... Hon var osynlig, man måste vara synlig som chef.

3.3. Betydelsen av att känna förtroende

Ifråga om att känna förtroende och tillit från ledaren ges dess relation till meningsfullhet olika innebörder. Det verkar ges avgörande betydelse att ledaren litar på lärarna och förstår förutsättningarna. En lärare beskriver sin förutsättning för meningsfullhet: *För att jag ska uppleva meningsfullhet i arbetet behöver min chef visa att han har förtroende för mig och litar på att jag gör ett så gott jobb som möjligt. I vårt utsatta läge som lärare är det mycket viktigt att inte bli ifrågasatt av chefen.*

En annan säger: *”Det absolut viktigaste är tillit, att man känner att ens rektor förutsätter att man gör sitt jobb så bra som man kan utifrån de förutsättningar som finns”.* Just tillit och förtroende verkar beröra djupt och tyder på att tillit föder ork och välvilja och är en bidragande faktor till att känna meningsfullhet.

Vikten av frihet att hantera och tolka uppdraget samt att styra undervisningen betonas. En lärare uttrycker sig såhär: *”Arbetet i klassrummet - där måste jag som lärare och uttolkare av styrdokumentet vara den som styr verksamheten”.* Det verkar vara betydelsefullt att inte behöva vara orolig, att inte behöva känna sig misstrodd och kontrollerad. I detta sammanhang ges klassrumsbesöken övervägande negativ betydelse av en del lärare som verkar uppleva besöken som en sorts kontrollfunktion. Det betonas att om ledaren ska finnas i klassrummet ska funktionen vara som ett bollplank och en reflektionspartner. En lärare säger: *”Jag ska inte behöva vara orolig för att han ska börja komma runt på mina lektioner”* och tillägger: *”Det vill jag verkligen inte.... Kommer han in – då ska det vara trevligt att han kommer in – inte oii gör jag allting rätt....”.* En annan lärare berättar: *Det är jätteviktigt att jag vet eller tror mig veta att hon är trygg med mig i klassrummet, sen är hon naturligtvis jättevälkommen att hälsa på.... Men då skulle jag hellre ha henne där och titta och observera och liksom hur tänkte du i den situationen.*

3.4. Betydelsen av struktur

Även betydelsen av struktur ges olika meningar och varierar från att uppleva tydlighet genom klara budskap, planering, information och tydliga svar till att ledaren skapar förutsättningar för samarbete, gemensam planering och ger tid. Struktur verkar bidra till att det frigörs energi till viktiga saker. En lärare berättar vad det bästa var med en tidigare rektor: *”Under XXX’s tid visste alla alltid vad som gällde. Den vardagliga strukturen fanns som ett skelett och det behövdes aldrig läggas ned någon energi på sådana saker”.* En annan lärare pratar om att struktur underlättar planeringen i vardagen: *”För att underlätta vår vardag är det också viktigt att rektor har en tydlig planering.... så det blir lite lättare att planera in vardagen”.*

En lärare uttrycker sig om vikten av tydlighet, svar och motiveringar och berättar varför det är betydelsefullt: *”Då kan jag förhålla mig till det och göra det som jag behöver göra för... det uppdraget*

liksom, då vet jag vad det uppdraget innebär så det inte bara lalalalallaa, gör lite här, tjeheuuu. Jag skulle vilja ha en arbetsbeskrivning”.

En annan lärare behöver tydliga svar på frågor och betonar vikten av att få motiveringar: *”Har jag en fråga som rör min arbetssituation så vill jag kunna vända mig till rektorn och förväntar mig då ett tydligt svar och en motivering”.* Tydlighet, planering och välfungerande kommunikationskanaler ges betydelse eftersom det verkar generera lugn och ro.

Det ges betydelse att ledaren utifrån sin förståelse förmår att skapa struktur, tid och förutsättningar. Det varierar från förutsättningar för samarbete, fortbildning, gemensam planering, till pedagogiska reflektionsrum, mm. En lärare säger: *”Att rektor kan lyssna och visa förståelse för att sedan skapa förutsättningar genom tid till fortbildning och skapa gemensam tid till planering och samarbete...”.*

3.5. Betydelsen av kompetens hos ledaren

Det verkar finnas en uttalad medvetenhet om vilka kompetenser och ledaregenskaper lärarna anser att en skolledare bör ha. Tankarna spänner över ledaren som en visionär gestalt till ledarens insikt i och kunskap om olika områden, såväl som ledaren som en handlingskraftig stark organisatör till ledarens vilja och förmåga att delaktiggöra genom att lyssna in och förankra. Vidare beskriver lärarna i olika sammanhang en del egenskaper av betydelse som skulle kunna rymmas under den gemensamma nämnaren social kompetens.

Det ges betydelse att ledaren har visioner, agerar vägvisare och är utvecklingsbenägen. En lärare säger: *”Ett drömscenario vore att få arbeta under en rektor med visioner och en ambition att uträtta något med sin skola”.* Vidare ges det betydelse att ledaren är organisatorisk, ger och ser lösningar, tar sitt ledaransvar på allvar och är handlingskraftig, vilket uttrycks på följande sätt av en lärare: *”Organisation tycker jag är viktigt också. Att kunna se lösningar organisatoriskt”.* Läraren fortsätter utveckla att det mest betydelsefulla för henne just nu är att problemen löses och inte studsar tillbaka till henne: *Det jag har behov av mest just nu är en rektor som – där saker och ting inte hamnar i mitt knä, alltså jag vill, är man chef har man betalt för att ta vissa biter.... Jag tänker organisation, alltså ofta så hamnar problemen tillbaka i mitt knä – och nu vill jag ha en rektor som tar åt sig och löser det.*

Vikten av att ledaren är ett kunskapsankare betonas. Att ledaren har insikt och kan verksamheten administrativt, kan sitt uppdrag, känner till nyare forskning och har pedagogisk insikt. Om vikten av relevant kunskap säger en lärare: *De behöver vara lite mer spjutspets – jag tänker på det utvecklingsarbetet vi har nu t ex... för att det ska blir bra, så behöver det vara en driven rektor som har ett tydligt mål, vara inlästa på saker... De kan inte vara noviser... måste veta vad de pratar om.*

En lärare uttrycker sig så här: *"En kunnande sida där man alltid ska känna sig trygg, att där kan jag falla tillbaka i fall att det händer något"*. Även om många lärare pekar på vikten av att ledaren driver och utvecklar, verkar det betydelsefullt att förändring sker på ett balanserat sätt och att man inte ska glömma allt som är bra. Här uttrycker sig en lärare om hur en ledare ska hantera förändringar och hänvisar till en tidigare rektor: *Få lärarna att sträva mot mål som de förstår, gripbara mål... lite som XXXX sa – okej, man kan inte ta berget och flytta det 100 m men man kanske kan flytta det en liten bit och att man inte hela tiden fokuserar på vad vi ska förändra utan man fokuserar också på vad som är bra*.

En annan lärare beskriver läget oroligt och uttrycker en önskan om att gemensamt hitta väg i allt det nya som är jobbigt för många lärare: *Som läget ser ut just nu känns det inte som nytänkande i större utsträckning känns aktuellt innan vi får en rimlig arbetssituation.... Först måste vi hitta en mall för hur vi hanterar den nya situation som uppstått och som många upplever som orealistisk och stressande*.

Att ledaren förmår att delaktiggöra och förankra i förändringsprocesser ges betydelse av få lärare. Att ledaren lyssnar in, motiverar och förklarar varför olika saker måste utvecklas eller genomföras. En lärare säger: *"Man ska ha alla med sig och vara så motiverande så alla förstår varför...."*. En annan pekar på vikten av att förankra: *"Det är jätteviktigt om man ska få med sig folk och man ska få med alla på tåget, så behöver det vara förankrat"*. En tredje lärare betonar vikten av att få vara expert på kärnverksamheten, varför det ges betydelse att ledaren lyssnar in: *"Det är de på golvet som kan detta, de andra sitter ju på ett rum..."*.

4. Diskussion

I denna studie anses betydelsen av att känna stöd, att känna sig sedd samt betydelsen av att känna förtroende röra sig i ett flerdimensionellt spänningsfält. Ett spänningsfält som karaktäriseras av att lärarna oftast uttrycker sig i individtermer, vilket förmodligen beror på att de delaspekter som ryms inom dessa tre teman är relationella och interaktionella till sin natur. Dessa aspekter förutsätter en relation och en utväxling i ett mänskligt möte. Lärarna pratar i en personlig kontext om betydelsen för dem som individer snarare än om betydelsen för organisationen i stort. De aspekter som kommer fram verkar beröra dem djupt och anses vara relaterade till upplevelsen av meningsfullhet. De relationella och interaktionella temana kan inte kopplas direkt till Houses (1981) termer om skolledarstöd eftersom han enbart pratar i termer av olika typer av stöd. Detta står i motsats till denna studie som närmar sig olika ledarskapsaspekter utifrån övergripande teman, där stöd ses som ett av flera överordnade teman. Dock kan betydelsen av att känna stöd,

av att bli sedd samt betydelsen av förtroende och de delaspekter som ryms inom dessa relateras till det House benämner som emotionellt - och responsorienterat stöd. Att hålla denna studies fynd mot Littrell et al.s (1994) fynd besväras av att denna studie studerar vad som ges betydelse av flest lärare medan Littrell et al. studerar vad som ges mest betydelse. Vidare använder de sig av Houses (1981) termer när de finner att ett emotionellt stöd ges störst betydelse vilket innehåller delar av flera av denna studies teman.

När lärarna beskriver de aspekter som analyserats under respektive betydelse av struktur och kompetens hos ledaren är de övervägande av organisatorisk karaktär och ges mestadels en kollektiv innebörd. Lärarna pratar oftast i termer av helhet, om organisatoriska vinster och betydelsen för verksamheten snarare än om betydelsen för det individuella meningsskapandet. När lärarna talar om betydelsefulla egenskaper, kan det i lika hög grad handla om önskvärda ledarskapsbeteenden och förhållningssätt. Det är således vanskligt att uttala sig om på vilket sätt de organisatoriska aspekterna är kopplade till den individuella upplevelsen av meningsfullhet. De organisatoriska temana kan relateras till Houses (1981) tankar om instrumentellt och informativt stöd.

4.1. Temanas relationer till tidigare forskning

Att känna stöd. Av studiens resultat framgår att nästan alla lärare verkar behöva stöd från ledaren. Det intressanta är emellertid att lärarna, enligt ovan, verkar behöva olika typer av stöd som kan vara mer eller mindre emotionellt, existentiellt eller professionsbetonat till sin karaktär. Samma gör sig gällande ifråga om den förståelse som verkar vara förutsättningen för att få stöd. Vissa lärare värdesätter att ledaren förstår den egna "situationen/mig", medan andra snarare efterlyser en förståelse för uppdragets villkor och de svårigheter som upplevs just nu. Scherp och Scherp (2007) finner inte stöd i sin forskning för att lärare efterlyser en mer mänsklig förståelse utan enbart för att lärare betonar vikten av att ledaren har en fördjupad förståelse för vardagsverksamheten och dess referensram. Detta kan förmodligen förklaras med att de tittar på skolutveckling i stort och inte på den personliga upplevelsen av meningsfullhet, vilket kan tänkas generera ett större behov av en mänsklig förståelse.

Det märks att lärarna känner sig pressade och osäkra i sin vardag vilket kan vara en möjlig förklaring till varför stöd ges betydelse av nästan alla. Både behovet av olika typer av stöd och behovet av förståelse kan styrka Ekmans (2003) antaganden om att kunskapsarbetare utsätts för motstridiga krav i en vardag som präglas av icke rutinmässiga uppgifter och att detta lämnar lärarna med ett stort osäkert tolkningsutrymme som de behöver hjälp att navigera i. Det stödet som syftar på att skydda lärarna mot direktiv som kommer utifrån verkar även vara starkt relaterat till den egna meningsfullheten eftersom det föder känslor av att vara viktig och betydelsefull. Även Hanö och Hällerström (2009) finner stöd för att lärare ogillar direktiv uppfifrån i sin forskning.

Att känna sig sedd. Betydelsen av att känna sig sedd ges övervägande existentiella ansikten.

Lärarna vill inte bara bli sedda som lärare utan också som unika människor. De vill ha relationer med sina ledare och träffas i informella sammanhang. De uppskattar att ledare följer upp, återkommer till saker, ger feedback och uppmuntrar – både professionellt och personligt, att ledaren bryr sig om dem. Känslan av att bli sedd och uppskattad bidrar till upplevelser och känslor av att vara värdefull, av glädje och meningsfullhet.

Att betydelsen av att bli sedd ges betydelse av många lärare kan vara relaterat till att det härskar en stor osäkerhet hos lärarna just nu, många känner sig vilse i allt nytt vilket förmodligen gör det svårare att finna bekräftelse i själva jobbet. Följaktligen blir det antagligen mer betydelsefullt att få respons och uppmuntran för att bara vara människa. Att de informella mötena mellan skolledare och lärare ges betydelse, kan ses sammanvävt med att lärarna betonar behovet av stöd och förståelse eftersom dessa möten möjliggör ett gemensamt tolkningsrum där de kan prata om och fråga om det de inte förstår. Även Sundin (2007) fann i sin forskning att lärare ger informella möten betydelse och att det är värdefullt att ledaren ägnar mycket tid åt att tala med människor om mindre viktiga saker. Att betydelsen av informella möten betonas av många lärare kan även styrka Ekmans (2003) antagande om att det snarare är relationer än strukturer som håller ihop de kunskapsintensiva organisationerna, vilket kan förklara varför de relationella och interaktionella aspekterna ges betydelse av många lärare.

När det handlar om betydelsen av ledarens närvaro i klassrumssituationen delar sig lärarna i två läger, precis som forskningen gör. De lärare i studien som önskar mycket frihet önskar inte skolledaren i klassrummet. De beskriver det som obehagliga inslag av kontroll och övervakande, något som även Scherp och Scherp (2007) poängterar är direkt skadligt för lärarna. De som önskar skolledaren i klassrummet önskar det för att öka ledarens förutsättningar för att förstå uppdraget, situationen och svårigheterna som är just nu i lika hög grad som ett pedagogiskt stöd. Detta är i överensstämmelse med både Hällerström och Hanö (2009), Törnsen (2009) och Årlestigs (2008a) tankar om att skolledaren bör finnas i klassrumskontexten för att hjälpa lärarna att få syn på det egna lärandet och förstå svårigheterna lärarna upplever sig ha.

Att känna förtroende. Att känna förtroende verkar vara betydelsefullt för vissa lärare ifråga om att känna meningsfullhet. De behöver känna sig litade på i det utsatta läget som är just nu samtidigt som de vill ges frihet att tolka uppdraget och styra undervisningen. Det tyder på att det genererar frustration när lärarna upplever att de blir påtvingade att tolka uppdraget och sina arbetsuppgifter på ett visst sätt.

Struktur. Att strukturella aspekter inte gavs betydelse av fler lärare var oväntat. Det vore troligt att de genomgripande förändringar som skolan genomgår just nu skulle föda behov av ramar, tydlighet, informationstransparens och planering, vilket inte verkar vara fallet. Detta står i kontrast till

Scherp och Scherps (2007) antagande om att lärarna generellt betonar betydelsen av att ledare ger tydliga besked. Endast hälften av lärarna i denna studie betonar vikten av en fungerande struktur.

Kompetenser hos ledaren. Det finns en uttalad medvetenhet om vilka kompetenser och ledaregenskaper lärarna anser att en skolledare bör ha. Från visionär gestalt som agerar vägvisare och är utvecklingsbenägen till vikten av att ledaren har insikt i och kunskap om olika områden. Detta anses vara i linje med Ludvigssons (2009) idé om att skolledares jobb är att tydliggöra visioner, tolka händelser samt kommunicera budskap på ett tydligt sätt till medarbetarna. Lärarna betonar att ledaren ska vara en handlingskraftig och stark organisatör samt även ha vilja och förmåga att delaktiggöra genom att lyssna in och förankra. Tvärtemot vad som förväntades ges delaktighet i systemfrågor en underordnad betydelse. Lärarna pratar inte om att vilja ges mer organisatoriskt inflytande vilket är i kontrast till Hällerström och Hanös (2009) fynd som pekar på att lärare önskar större delaktighet i systemfrågor. Detta kan bero på att skolan idag är en än mer osäker plats än den var för bara ett antal år sen, där lärarna har fullt sjå att hålla huvudet ovanför vattenytan och snarare vill ges lugn och ro än att involveras i nya projekt och beslutsfattande på systemnivå. Detta kan också förklara varför ganska få av de aspekter som ges betydelse av lärarna är relaterade till empowerment som Shead (2011) fann gavs störst betydelse för lärarnas upplevelse av arbetstillfredsställelse. Inflytande på den egna verksamheten verkar viktigt, men ingenting pekar på att lärarna just nu vill ges inflytande i systemfrågor. Detta kan förklara varför det i studien betonas att ledaren bör vara ett kunskapsankare som kan verksamheten administrativt, sitt uppdrag, känner till nyare forskning och har pedagogisk insikt och därför kan vara en figur man tryggt kan luta sig mot. Lärarna verkar vilja förstås, bli lyssnade på, respekteras för att vara experter på kärnverksamheten, bestämma när det gäller den egna undervisningen men vilja guidas i det kaos som råder just nu av en stabil ledargestalt. I samma anda ges det betydelse att ledaren är en driven vägvisare som ser till att utveckling och förändring sker på ett balanserat sätt och tar avspark i det som redan är bra för att lärarna inte ska känna sig osäkra på sin kompetens och sitt värde.

Sammanfattningsvis ges betydelsen av stöd och av att känna sig sedd, sorterande under de relationella och interaktionella teman, betydelse av flest lärare. De mer organisatoriska aspekterna får stå tillbaka i jakten på att identifiera de aspekter som är direkt relaterade till upplevelsen av meningsfullhet i arbetet. Vidare skönjas det delvis en kongruens mellan fynd från tidigare forskning och denna studies resultat, även om den forskning som resultatet av denna studie relateras till tar avstamp i andra delar av forskningsfältet.

4.2. Metoddiskussion

Jag kan inte göra gällande att studiens resultat är generaliserbart men studien kan bidra med värdefulla kunskaper genom att de som tar del av resultaten värderar och undersöker på vilket

sätt det kan appliceras i de egna kontexterna. Att studien finner stöd för en del fynd i den tidigare forskningen gällande respektive skolledarskap, skolutveckling och ledarskapsforskning i stort, anses öka studiens tillförlitlighet.

Studien genomfördes på ett flertal skolor för att reducera möjligheten att resultaten enbart avspeglade en eller två ledares förhållningssätt och ledarstil och således blev en studie av ledarskapet just med den ledare i den kultur som fanns just på den skolan. En begränsning är att studien genom sitt bekvämlighetsurval inte fångar de 24 personers tankar som valde att inte delta i studien. Utifrån de motiveringar de åtta personer som tackade nej gav, finns det anledning att tro att bortfallet kan förklaras med brist på tid och ork. Det finns en möjlighet för att studien blott fångar den typen av lärare som alltid gör sin röst hörd. Det är dock troligt att de teman som beskrivs som relationella och interaktionella, hade getts betydelse av de bortfallna personerna med tanke på hur de åtta personer motiverade varför de inte ville delta. Personerna motiverade att de saknade tid och ork att engagera sig i andra saker än det absolut nödvändiga.

Det eftersträvades att skapa bästa möjliga förutsättningar för att studera det som var studiens avsikt genom att ha två kompletterande tillvägagångssätt. Intervjuernas styrka är att de ger nyanser och fördjupade svar. Svagheten med intervjuerna är att de utspelar sig i stunden och lämnar möjlighet för att påverka och styra samt att lärarna kan frestas av att svara det de tror är bra. Både intervjuer och berättelser kunde hypotetisk besväras av att jag arbetar i kommunen även om jag inte har en personlig relation till de som medverkar. Berättelserna begränsades av att möjligheten att ställa följdfrågor inte fanns bortsett från till de två lärare som även intervjuades. Vidare kan det inte med säkerhet sägas på vilket sätt lärarna har förstått, upplevt eller tolkat "frågan" i mejlet. Styrkan med berättelserna var att de möjliggjorde att fler personer kunde ingå i studien samt att lärarna i lugn och ro gavs tid att reflektera själva.

I både genomförandet av studien och i databearbetningen eftersträvades en god transparens samt ett i resultattexten ständigt pendlande mellan råtext och tolkningar för att ge läsaren möjlighet att göra egna bedömningar av tolkningarna. Som nämnts rymmer de ledarskapsteman som framkommit ett antal snarlika fenomen varför de kan uppfattas överlappa varandra. Mot denna bakgrund gjordes ett interbedömarreliabilitetstest för att testa tillförlitligheten i tolkningar och analyser av råtextens kodning till ett tema.

En begränsning är vidare att resultaten utifrån studiens design inte synliggör vad lärarna pratar mest om eftersom det ansågs vara avgörande i relation till forskningsfrågan att visa alla aspekter som ges betydelse samt på vilket sätt de ges betydelse.

4.3. Avslutande reflektion

Att lärarna som ingår i studien upplevs ha mycket på hjärtat, och ger uttryck för väl artikulerade tankar om betydelsen av skolledarskap kan antas bero på att skolledarskapet ökar i betydelse när läraruppgdraget försvåras av den osäkerhet som genomgripande förändringar i skolan genererar. Med blicken riktad mot Craig-Lees (2001) och Weicks (1995) föreställningar om menings-skapande är det inte konstigt att skolledare blir viktiga gestalter för lärare. Om meningsskapande ständigt pågår genom aktiviteter och processer i jakten på meningsfullhet, och människor konstant tolkar och försöker förstå när de uppmärksammar händelser och handlingar omkring sig, blir skolledarna i egenskap av att vara uttolkare och representanter för en skola i total förändring självklart viktiga för lärarnas förutsättningar för att uppleva meningsfullhet. Dessa föreställningar om meningsskapande ger även stöd till studiens idé om ledarskap som en ömsesidig utväxling som utspelar sig i ett spänningsfält av relationer och processer där både den som leds, ledare och situationen spelar en vital roll.

Mot bakgrund av dessa antaganden kan det tyckas underligt att inte forskningsfältet som denna studie rört sig inom är mer utforskat än vad det är i dagsläget (Se Johansson, 2011).

Skolforskningen om ledarskap är omfattande, men de flesta forskare har som jag ser det studerat skolledares arbetssituation och vad som kännetecknar framgångsrika skolor. Forskning med fokus på skolledarskap har dock vanligtvis närmast sig fenomenet ifråga utifrån ledares perspektiv. Den här studien har däremot belyst vilka ledarskapsaspekter som är av betydelse för de lärare som ingår i studien, samt på vilka sätt dessa ges betydelse. Studiens resultat kan förstås i ljuset av en skola som genomgår stora förändringar, och hur dessa påverkar lärarna på ett märkbart sätt vilket föder behov av ledare som vill leda med sig själv som det främsta verktyget. Ledare som är genuint nyfikna och intresserade av människor, som ger förtroende, som förstår sig på uppdraget och på människors olikhet och som ger person- och situationsspecifikt stöd när det behövs. Ledare som skapar och vårdar relationer och som har en gedigen social kompetens. Som har bred kunskap, inger trygghet och ödmjukt men säkert leder organisationen tillsammans med de människorna som befolkar den genom att skapa strukturer och arenor för gemensamt perspektivtagande.

Sammanfattningsvis synliggör studien ett behov av att sätta skolledarskapet på agendan ifråga om relationella aspekter värda att ta på allvar i utövande av ledarskap. Studien aktualiserar en diskussion om på vilka sätt skolledare kan eller ges möjlighet att skapa förutsättningar för att stödja och se lärare i deras meningsskapande och upplevelse av helhet och sammanhang.

5. Referenser

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Craig-Lees, M. (2001). Sense making: Trojan horse? Pandora's box? *Psychology and Marketing*, 5, 513-526.
- Ekman, G. (2003) *Från prat till resultat*. Malmö: Liber.
- Halleström, H., & Hanö, T. (Red) (2009). *Vad påverkar rektorer och lärare i vardagsarbetet?* Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley. Johansson, O. (Red.) (2011). *Rektor: En forskningsöversikt 2000-2010*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: Att låta en värld öppna sig*. Malmö: Liber.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). Effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15, 297-310.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköping: School of Education and Communication. Lärarnas Tidning. (2012). Nummer 5, 3. (Utan författare).
- Merriam, S. B. (2002). *Assessing and evaluating qualitative research*. In Merriam, S. B. (Ed.), *Qualitative Research in Practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Osland, J. S., & Kolb, D., & M. E., Turner (2010). *The organizational behavior reader*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Rotstein, B. (2012). *De lokala skolledarna är nyckeln för att lösa krisen*. Dagens Nyheter. 2012-04-28. <http://www.dn.se/debatt/de-lokala-skolledarna-ar-nyckeln-for-att-losa-krisen> Rönnbäck, E. P. (2012). En av sex lärare har övergett läraryrket. Svenska Dagbladet. 2012-05-09. http://www.svd.se/nyheter/stockholm/en-av-sex-har-overgett-lararyrket_7182991.svd
- Scherp, H. Å., & Scherp, G. B. (2007). *Lärande och skolutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad Universitet.

- Shead, L. (2010). *An investigation of the relationship between teachers' ratings of their principals' leadership style and teachers' job satisfaction in public education*. Texas: Our Lady Lake University.
- Sundin, J. B. (2007). *En riktig rektor: Om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköping: Linköpings universitet.
- Söderfjell, S. (2003). *Ledarskapets fem utmaningar*. Umeå: Ledarskapscentrum. Skolinspektionen Rapport 2012:1.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990) *Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation*. Academy of Management Review, 15, 666-681.
- Törnsén, M. (2009). *Strategies, accountability and democratic values: A successful principal in a Swedish school*. Values and Ethics in Educational Administration, 7, 1-8.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer: Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage. Yukl, G. A. (2011) *Ledarskap i organisationer*. Harlow: Prentice Hall.
- Ärlestig, H. (2008a). *Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues*. Improving Schools, 11, 191-205.
- Ärlestig, H. (2008b). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Umeå: Pedagogiska institutionen.

Leda&styra

