

Södertörns högskola | Institutionen för livsvetenskap
Läraryrket mot yngre åldrar 210 hp
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå |

Förmågan att leda en klass

– något som kommer med tiden

Av: Helena Olsson
Handledare: Lisbeth Stedt

Abstract

By: Helena Olsson, Autumn term 2010. *Being able to lead a class – something that comes with time.* Teacher Education, University College Södertörn.

Supervisor: Lisbeth Stedt

Purpose: The study aimed to examine how some primary teacher's rationalised about their leadership and what the consequences might be of too little training in leadership. The empirical investigation study was to answer the three questions:

- How important according to the teacher's leadership was.
- What they were thinking about their own leadership.
- If they faced any difficulties with leadership.

Method: A qualitative approach through interviews and observations were used and in total five primary teachers were interviewed, active in years one and two.

Results: All teachers agreed that leadership is one of the key elements to bring order and work in peace, even if they exercise their leadership in different ways.

When they describe themselves as leaders, they mean that personality has a lot to do with how they are as leaders, while they also agreed that there is something that develops over time and with experience. Some are secure in their leadership role and take it seriously while others diminish it, and believe that external factors affect leadership and that a lot has to do with how the students behave.

One difficulty they found was that the perception of the teaching profession has changed. Before, teachers automatically had authority which they do not have today; in addition, both children and parents have higher requirements. They also thought it was hard to get help from colleagues, as many did not want to share tips and ideas. It also appeared that leadership was a touchy subject to talk about because no one wants to admit that they have a problem.

The effect of a lack of training in leadership could be seen once they started working and not had time to reflect on their leadership role, practice it or make an informed and conscious choice of leadership style. Most of the teachers had difficulties to bring order in their class and order-issues took a lot of teaching time. It also appeared in that many of the teachers were not aware of their responsibilities in influencing student's behaviour. The main problem for these teachers seemed to be that they did not use the power they had the right to use for the benefit of education. This affected the leadership in the classroom but it also affected the leadership towards parents.

Keywords: leadership, power, responsibility, discipline, authority.

Nyckelord: ledarskap, makt, ansvar, disciplin, auktoritet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	6
1.3 Frågeställningar	6
2. Tidigare forskning	6
3. Teoretisk ram	9
3.1 Teori om ledarskap	9
3.2 Auktoritär eller auktoritet	11
3.3 Makt	12
3.4 Ansvar	12
3.5 Disciplin	13
3.6 Ledarskapets tre grundstilar	14
3.7 Att bli en bra ledare	15
4. Metod	17
4.1 Metodval	17
4.2 Urval	17
4.3 Observationer	18
4.4 Intervjuförfarande	18
4.5 Metoddiskussion	19
4.6 Etiska överväganden	20
4.7 Generaliserbarhet	22
5. Resultat och analys	23
5.1 Vem bestämmer	23
5.2 Hur lärarna beskriver sig som ledare	25
5.3 Hur ledarrollen utvecklats	27
5.4 Ledarskapet större än väntat	28
5.5 Stökiga eller snälla elever	30
5.6 Ny syn på barn	33
5.7 Synen på läraryrket	35
5.8 Att sätta gränser	35
5.9 Att be om hjälp	37
5.10 Tankar om lärarutbildningen	38
6. Slutdiskussion	40
6.1 Synen på läraryrket	41
6.2 Att be om hjälp	42
6.3 Bristen på utbildning i ledarskap	42
6.4 En fråga om makt	42
6.5 Relevans för läraryrket	44
6.6 Förslag till fortsatt forskning	45
7. Referenser	46
8. Bilaga – intervjuguide	47

1. Inledning

Efter en snart fullgjord lärarutbildning med många veckors VFU, dvs. verksamhetsförlagd utbildning, har jag insett svårigheterna och komplexiteten med att förutom ha ämneskunskaper och planera lektioner, även kunna leda klassen med fokus på ordning och arbetsro. Ämneskunskaper och lektionsplanering i all ära – men vad gör du om ingen lyssnar på dig, om det pratas, skriks och busas på dina lektioner, om du inte har eleverna med dig, om du inte har deras respekt, om de inte ser dig som sin ledare? Varför har vissa lärare ordning och arbetsro i sin klass medan andra inte har det? Beror det på att den ena läraren har ovanligt snälla elever och den andra väldigt stökiga? Är det så att den ena läraren gör något som den andre inte gör? Kan det vara så att vi genom att göra ett medvetet, genomtänkt val av ledarsil, hjälper oss själva till en lugnare och mer kontrollerad vardag i klassrummet?

1.1 Bakgrund

Ledarskap i skolan och i klassrummet är ett aktuellt ämne sett ur ett samhällsperspektiv med tanke på de diskussioner som förts om lärares allt mer bristande auktoritet och ledarskap vilket inte bara bidrar till sämre resultat utan även till oroligheter och våld i skolan. Wennberg och Norberg skriver att både barn och vuxna i skolan är stressade och talar om en stökig arbetsmiljö med stora klasser och brist på arbetsro. De menar därför att ledarskapet i skolan är en nyckelfråga och att mycket vore vunnet om det stärktes för att få mer ordning och lugn och ro (Wennberg & Norberg, 2004:17).

Skolan, med fokus på ledarskap är en het fråga även inom politiken. Jan Björklund som varit utbildningsminister sedan 2006 har särskilt riktat in sig på vikten av ordning och disciplin som ett sätt att försöka lösa problemet med att resultaten i den svenska skolan sjunker. I budgetpropositionen som presenterades den 11 oktober 2010 ingår stora satsningar på utbildning. Det ska satsas på ett lärarpaket med fortsatt lärarlyft, stärkt pedagogiskt ledarskap, och vidareutbildning av obehöriga lärare. Dessutom ska kraven i skolan vara tydliga och konkreta så att lärare, föräldrar och elever ska förstå vad som förväntas under lektionerna. Jan Björklund säger att det är dags att uppvärdera läraren och undervisningen i skolan (Regeringens hemsida, 11/10-10).

Även om man är en bra lärare med mycket engagemang och ämneskunskaper betyder inte det att man per automatik är en bra ledare. Läraren förmedlar inte bara kunskap utan måste även

ta rollen som klassens ledare eftersom de varje dag ger instruktioner, organiserar arbetet, sätter gränser och hanterar konflikter, de flesta utan att ha fått någon utbildning i ledarskap (Svensson, 1998:10).

Lärarna Landin & Hellström är konsulter i ledarskap och de har förvånats över hur mycket man inom näringslivet använt deras tjänster. Där ses det som självklart att få utbildning i ledarskap även om det inte är den dominerande arbetsuppgiften, medan lärarens ledarroll inte prioriteras alls. I stället är det upp till läraren själv att hitta ett sätt som fungerar och det genom både lyckade och misslyckade situationer. Det auktoritära ledarskapet var det som förr präglade yrket och läraren var länge den självklare ledaren i klassrummet, därför var det inte nödvändigt med kunskaper om ledarskap för att kunna leda klassen. Det behövdes inte för eleverna lydde sin lärare ändå (Landin & Hellström, 2001:13,18).

Ledarskap torde följaktligen vara en viktig lärarkunskap som lärarutbildningen berört i väldigt liten omfattning. Av 3,5 år med motsvarande 210 högskolepoäng har vi haft en kurs i ledarskap vilken endast utgjorde 5 veckor av hela utbildningen dvs. 7,5 poäng. Om man inte får tillräckligt med utbildning i ledarskap, vad händer då? Vad kan detta få för konsekvenser? Det är redan konstaterat att bristen på ledarskap orsakar sämre resultat, oroligheter och stress bland lärare och elever och att det nu ska satsas mer på lärarutbildningen. Men de lärare som redan är verksamma, hur ser det ut i praktiken för några av dem?

Denna studie kommer inte att ge framtida lärare tips på hur de kan leda en klass då detta går att läsa sig till i olika metodböcker, precis som man kan läsa sig till teorier och ämneskunskaper. Istället vill jag belysa betydelsen av ledarskap utifrån lärarnas upplevelser i praktiken. Anser de att ledarskap lika viktigt som det gör sig gällande i den politiska debatten? Sjunkande studieresultat och våld debatteras ofta i relation till äldre elever men vad händer i början? Är det viktigt med ett tydligt ledarskap även om man är lärare i lågstadiet?

1.2 Syfte

Denna studie syftar till att ta reda på hur några lågstadielärare resonerar kring sitt ledarskap. Är ledarskap viktigt, saknar de kunskap i ämnet och i sådant fall, hur kommer det till uttryck?

1.3 Frågeställningar

- **Vilken betydelse anser lärarna att ledarskap har i det vardagliga arbetet?**
- **Hur resonerar de kring sin egen ledarroll?**
- **Ser de några svårigheter med ledarskapet, i sådant fall vilka?**

2. Tidigare forskning

Alf B Svensson är psykolog och arbetar inom skola och barnomsorg. Han har spenderat mycket tid med lärare och känner därför väl till deras verklighet. I häftet *Framgångsrikt ledarskap i klassen* skriver han om hur läraren inte bara är en förmedlare av kunskap utan även klassens ledare då de varje dag ger instruktioner, organiserar arbetet, sätter gränser och hanterar konflikter. Detta är något som lärare måste göra och de flesta utan att ha fått någon utbildning i ledarskap (Svensson 1998). Detta är en användbar handbok för dem som är osäkra på sitt ledarskap och grundar sig i tankar om bristen på ledarskap i lärarutbildningen.

Lars Svedberg, docent och leg. psykolog med erfarenhet av ledarutbildning och lärarutbildning, redogör i *Gruppsyklogi* för gruppteorier och gruppprocesser men han skriver även om teorier om ledarskap, om ledarstilar och om ledarskapets dilemman och paradoxer. Det kan vara svårt att leda då förväntningarna på en ledare ter sig komplext. Om paradoxerna talar han allmänt men i det här fallet kan man förstå det som att det handlar om elever och lärare. Å ena sidan ska läraren visa eleverna tillit och inte hänga över axeln på dem. Å andra sidan är det genom kontroll läraren visar intresse för deras arbete och kan följa arbetet för att kunna ge återkoppling (Svedberg 2007). För att hantera detta krävs att man anpassar ledarskapet efter situationen men utan erfarenhet eller ledarskapsutbildning blir det svårt pendla mellan dessa paradoxer och veta när och vad som bäst ska tillämpas.

Bodil Wennberg och Sofia Norberg har tillsammans skrivit boken *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet* och lägger stor vikt vid att ett genomtänkt och synliggjort ledarskap skapar bättre förutsättningar och arbetsro i klassrummet. De menar att ett målmedvetet ledarskap är en avgörande aspekt av uppdraget som lärare. Läraren måste ta makten, annars

tar barnen den och det är att smita från sitt ansvar. Ett obefintligt ledarskap där läraren underordnar sig och försöker anpassa sig till elevernas behov, resulterar vanligen i obehag och frustration. Eleverna blir vilsna och osäkra då de inte vet vem som tar ansvar och vad som förväntas av dem. Ledarskapet betraktas som ett uttryck för hur lärarens inflytande utövas i en grupp. När läraren bestämt driver ett arbete mot gemensamt mål, ses det som ledarskap. Ledarskapet är det smörjmedel behövs för att lärandet och inte ordningsfrågor ska stå i fokus. För att kunna erbjuda eleverna en trygg miljö där de blir öppna för lärande, är det nödvändigt att ibland ta den obekväma rollen som ordningsman. Läraren är ansvarig för att skapa en miljö med lugn och ro där man visar varandra respekt och omtanke. Somliga barn lever under svåra förhållanden och för dessa är det särskilt betydelsefullt att läraren inte låter kaos och oroligheter härja i klassrummet. Barnet som börjar i skolan har höga förväntningar och hoppas att få utvecklas och prova nya saker. För att inlärningsprocessen ska kunna utvecklas och för att läraren ska ha möjlighet att arbeta mot de mål läroplanen satt upp, krävs medvetenhet om ledarskap (Wennberg & Norberg 2004). De lägger den stora vikt vid ledarskapet som det förtjänar och som saknats under utbildningen. Här framkommer tydligt i vilken ände man måste börja för att spara på sina krafter och för att hålla ett helt arbetsliv.

Lärare och rektor Lorraine Monroe har skrivit boken *Våga leda i skolan!* Hon var med och skapade en skola i en av Harlems fattigaste delar där eleverna nått resultat som ingen trott var möjliga. Monroe är helt säker på att alla barn oavsett ursprung och ekonomiska förutsättningar, med rätt ledning, kan leva upp till högt ställda förväntningar. I stället för att fokusera på elevernas bakgrund riktar man in sig på vilken utbildning de behöver. Hon är en ledare som pekar med hela handen vilket gjorde att elever, föräldrar och kollegor kände sig trygga (Monroe, 1997). Om hon var alltför auktoritär i sitt ledarskap kan diskuteras men på detta sätt nådde hon sitt mål vilket var att skapa en skola med ordning och lärande. Här synliggörs det goda som kommer ur tydlighet och struktur, något som annars kan uppfattas som auktoritärt och tabu. Detta kan bero på att det demokratiska ledarskapet är det som favoriseras och att en kombination av de två inte setts som ett alternativ.

CM Charles, professor i pedagogik vid San Diego State University i USA förmedlar sina åsikter om begreppet disciplin i boken *Ordning och reda i klassen*. En lärares absolut viktigaste uppgift är att upprätthålla ordning till förmån för undervisningen. Begreppet disciplin liknas vid klasskontroll och klassrumsledning med målet att eleverna ska göra som de blir tillsagda. Disciplin är inget som i sig själv underlättar inläringen men den är

betydelsefull eftersom den skapar en miljö i vilken undervisning kan ske (Charles 1981). Här är ytterligare ett exempel på ett tabubelagt begrepp som förtjänar att dammas av och återupptas i lärarutbildningen för att ge lärarna en chans att återfå kontrollen och höja yrkets status.

Läroledarskap är en handbok skriven av M. Landin & C. Hellström, de är båda lärare i grunden och arbetar nu som konsulter och håller kurser i ledarskap främst inom näringslivet då det är inom näringslivet de mest blir anlitade. Ledarskapsutbildning har blivit ett inslag på alla nivåer i näringslivet där man är medveten om ledarskapets betydelse för både effektivitet och välbefinnande. Men när det däremot gäller lärarens roll som ledare, är det en uppgift den enskilde läraren förväntas klara på egen hand. Risken är då att de skadar sig på grund av bristande teknik och att de förlorar lusten till arbetet. De vill lyfta en medvetenhet kring ledarskapets betydelse. De menar att man i debatter talar om lärarnas viktiga uppdrag att förmedla kunskap till eleverna men att man glömt att en av förutsättningarna för att skapa ett utvecklande klimat är läroledarskapet (Landin & Hellström 2001). Tekniken brister då lärarna inte har några redskap att arbeta med. Att ge studenterna verktyg och metoder så de kan reflektera över sitt eget ledarskap ger dem åtminstone en sportslig chans att klara av vardagen i praktiken.

Christer Stensmo, docent i pedagogik, leg. psykolog och lärarutbildare fokuserar i sin bok *Ledarstilar i klassrummet* på lärares olikheter. Sex olika ledarstilar redovisas och behandlas, baserade och namngivna efter sina grundare: Brunard, Canter, Kounin, Derikurs, Glasser och Gordon. Det som starkt skiljer ledarstilarna åt, är deras syn på kontroll i klassrummet. Dessa går från att eleverna bör ha självkontroll till att det är läraren som ska ha full kontroll. Dessa ytterligheter ledarstilarna emellan må innebära helt olika sätt att leda men kan alla vara framgångsrika på sitt sätt. Ledarskap innebär att leda och organisera klassen som ett arbetande kollektiv där frågor om disciplin och ordning ska hanteras. Vidare innefattar ledarskapet fem olika uppgifter vilka är kontroll, planering, motivation, gruppering och individualisering (Stensmo, 2000).

Ovanstående forskning och litteratur grundar sig i teorier och metoder för att förbättra sitt ledarskap medan detta arbete i första hand går ut på att försöka förstå och tolka hur den enskilda läraren leder och tänker kring ledarskap.

3. Teoretisk ram

Den teoretiska ramen avser förklara de teorier och begrepp som ska belysas, vilka arbetet grundar sig i. Här följer en beskrivning av Stenmos definition av ledarskap och även definitioner av de begrepp som visade sig vara centrala i undersökningen. Det är auktoritet, makt, ansvar och disciplin. Denna undersökning görs ur lärarens perspektiv med utgångspunkt i lärarens vardag. Valen av de specifika definitionerna ska tydliggöra min syn på vad som gynnar ledarskapet i praktiken.

3.1 Teori om ledarskap

En lärare behöver tre typer av kompetenser för att utföra sitt arbete i klassrummet och i skolan. Det är *ämneskompetens* som innebär akademisk kunskap i de ämnen hon undervisar i. *Didaktisk kompetens* som innefattar kunskaper om skolundervisningens form, innehåll och argumenten för detta. Slutligen *ledarkompetens* som betyder att läraren har kunskap och förmåga att leda och organisera verksamheten. Ledarskap i klassrummet innebär att leda och organisera klassen som ett arbetande kollektiv där frågor om disciplin och ordning ska behandlas. Ledarskapet innefattar fem olika uppgifter vilka är: kontroll, planering, motivation, gruppering och individualisering.

Kontroll

Kontroll i klassrummet kommer till uttryck i de regler och rutiner man tillsammans byggt upp för verksamheten och de åtgärder som görs när dessa inte fungerar. Det betyder att läraren försäkras om att elevernas beteende stämmer överens med de mål och förväntningar skolan, läraren, föräldrarna och eleverna har för hur verksamheten är tänkt att fungera. Att det finns en tydlig överenskommelse om hur tiden i klassrummet ska användas, hur man förhåller sig till arbetsuppgifterna och hur man förhåller sig till varandra.

Motivation

Motivation är det förlopp som gör att människor rör sig mot bestämda mål. Målen kan vara att uppnå något eller att undvika något. Dessa mål kan finnas inom människan i form av behov som måste tillgodoses eller resurser som kan utvecklas. Men målen kan också finnas utanför människan i form av att belöning finns att få eller tvärtom, straff som kan undvikas om man uppför sig på ett visst sätt. Motivationsarbetet i klassrummet består i att hjälpa eleverna att

identifiera målen för sitt lärande och göra dem till sina. För att eleverna ska uppfatta dem som betydelsefulla måste de *äga* målen, dvs. göra dem till sina egna.

Gruppering

I skolan ingår elever i ett stort antal olika grupperingar. Det är årskurs, arbetsenhet, skolklass, särskild undervisningsgrupp eller tillfälligt sammansatta grupper. Hur dessa grupperingar komponeras, påverkar varandra och utvecklas över tid är väsentligt för verksamheten i klassrummet. Klasskamrater kan nämligen medverka till att förändra både negativa och positiva elevbeteenden. Eleverna ska tränas i sociala färdigheter och läraren ska undervisa eleverna om vad som är ett ändamålsenligt socialt beteende så att de kan fungera i grupp.

Individualisering

Eftersom undervisningen ska utgå från den enskilde elevens behov, erfarenheter och förutsättningar kan individualisering innebära en variation av uppgiftens innehåll och variation av det arbetsätt eleven använder för att lösa uppgiften. Men det handlar också om att individualisera ledarskapet eftersom elever inte betar sig likadant. De svarar också olika på olika typer av förstärkning och bestraffning, därför måste de behandlas individuellt.

Planering

Planering är det som håller ihop de övriga fyra arbetsuppgifterna. Med planering innebär att man utifrån erfarenheter fattar beslut som har framtida konsekvenser. Planeringen kan grunda sig i olika tidsperspektiv; planering *före* handling, planering *i* handling och planering *efter* handling. Planeringen ska inte bara bestå i undervisningens form och innehåll utan även det sociala livet i klassrummet måste planeras.

Två ledarstilar i klassrummet

Utifrån ovanstående fem arbetsuppgifter finns en teoretisk modell med två ytterligheter av ledarstilar att förhålla sig till. Lärare har olika lång erfarenhet, personlighet och inställning till arbetet och måste därför söka "sitt bästa sätt" att organisera och leda arbetet i klassrummet. För att identifiera skillnader mellan lärare i fråga om ledarstilar och hur fördelningen av ansvaret ser ut, har *uppgiftsorienterat* respektive *elevorienterat* ledarskap konstruerats. Dessa går från att läraren är den som ensam har full kontroll, till att eleverna bör ha självkontroll i sitt lärande och i sitt uppförande.

Uppgiftsorienterad stil

Planering: Läraren planerar med hela klassen i fokus och sätter själv agendan, tolkar själv läro- och kursplaner och fattar beslut grundade på egen expertkunskap.

Kontroll: Läraren leder, är ansvarig och beslutar om ordningen i klassrummet och ser till att elevernas beteende är ändamålsenligt.

Motivation: Eleverna förväntas behöva yttre motivation i form av ”morötter” och ”piskor” för att vara aktiva. Läraren sätter målen, motiverar och bedömer elevernas prestationer.

Gruppering: Grupper sätts samman för att lösa uppgifter. Läraren bestämmer uppgifter och gruppkonstellationer.

Individualisering: Läroplanen ses som kollektiv och klassen löser samma typer av uppgifter. De snabba eleverna inväntar de långsamma genom att göra extrauppgifter.

Eleorienterad

Planering: Läraren planerar med den enskilde eleven i fokus. Eleverna sätter sin egen agenda, tolkar läro- och kursplaner med lärarens hjälp och fattar beslut utifrån egna behov.

Kontroll: Ordning i klassrummet utgår ifrån den enskilde elevens självkontroll, de förväntas ta eget ansvar för att deras beteende är ändamålsenligt.

Motivation: Eleverna förväntas drivas av en inre motivation där de är nyfikna och aktiva av egen kraft. Eleverna sätter egna mål och bedömer sina egna prestationer.

Gruppering: Grupper sätts samman med hänsyn till elevernas gemensamma intressen och gruppkonstellationerna bildas av eleverna utifrån intresse för en särskild uppgift.

Individualisering: Individualiserad läroplan. Eleverna arbetar med egna uppgifter i egen takt och på sitt eget sätt (Stensmo, 2000:9ff, 233, 234).

3.2 Auktoritär eller auktoritet

En *aukautoritär* ledare kräver respekt av sina elever men utan att respektera dem, medan en *aukautoritet* bygger upp sitt ledarskap och sin position i samförstånd med sina elever med en ömsesidig respekt. Aukautoritet var något läraryrket hade förr, dvs. ett högt anseende med makt och myndighet, med hög status och en därmed tillhörande aukautoritet. I dag är inte aukautoriteten given på förhand utan den måste förtjänas. Läraren har dock en *formell aukautoritet* i egenskap av lärare. Denna aukautoritet tillskrivs läraren uppifrån, t.ex. från rektor, vilken innebär en viss position och status. Men detta betyder inte att man per automatik har fått förtroende från eleverna att leda dem. Här talar vi om en annan sorts aukautoritet, den *informella aukautoriteten* som bygger på förtjänad respekt från eleverna (Maltén, 2000:66).

3.3 Makt

Ledarskap kräver en medvetenhet om makt och dessutom ett utövande av makt för att få ordning och arbetsro i klassrummet. Ordet makt kan tyvärr upplevas av många som att man tvingar andra människor till något de inte vill. Därför är det inte säkert att alla lärare vill ha makt. Hos vissa lärare finns en ovilja mot att ha makt och mot att ansvara för att ta makten. Det som händer när den vuxne inte tar makten, är att andra tar den. När läraren avstår från sin makt uppstår ett tomrum som gör att en informell ledare, oftast en elev, tar alltför stor plats, en elev som inte har samma ambitioner som läraren. Lärarens uppgift är att se till att informella ledare inte tar för stor plats. Läraren kan inte påverka sin klass utan att utöva makt men maktutövningen ska dock gagna eleverna. Eleverna ska inte tvingas till uppgifter och arbetsmetoder som de inte har förutsättningar eller är mogna för men däremot ingår det i yrket att kunna ställa rimliga krav (Wennberg & Norberg, 2004:139).

3.4 Ansvar

Att ta makten och ställa krav på eleverna kan ses hänga ihop med att ta ansvar som lärare och ta det uppdrag man fått på allvar. När man är osäker på sig själv och sin inställning till hur klimatet i klassrummet bör vara, händer det ibland att lärare släpper ledarskapet löst, kanske till och med i tron om att man handlar utifrån elevernas bästa. Man tror att utövandet av makt är något ont. Kanske abdikerar man då från sitt ledarskap för att vinna elevernas sympati och godkännande. Det man gör då är inget annat än att smita från sin uppgift och från sitt ansvar som lärare. När en ledare underordnar sig sina elever och anpassar sig till deras behov, resulterar detta vanligen i frustration och obehag. Eleverna blir vilsna när de inte vet vem som tar ansvar eller vad som förväntas av dem (Wennberg & Norberg, 2004:136, 140, 141).

En skolklass kan ses som ett system vilket endast kan fungera om det klart framgår hur personerna är del av systemet. Det är betydelsefullt att gränserna i systemet är tydliga. Är gränsen suddig kan det lätt bli kaos, t.ex. om läraren är för mycket kompis med eleverna kan eleverna ta över och det blir rörigt i klassrummet. Det ska framgå vem som har ansvar i klassrummet och det är läraren. Detta är inte samma sak som att systemet är auktoritärt, utan betyder snarare att den som ska ha ansvaret också tar det. Om man istället lägger ansvaret på eleverna, har man satt dem högst upp i hierarkin och därmed har man fränsagt sig sitt ansvar som vuxen (Kimber, 2005:10,11).

3.5 Disciplin

Att ta ansvar kräver också att kunna upprätthålla en viss form av disciplin. Disciplin är liksom makt något som anses vara skamligt och fult att använda sig av men för att få ordning i sin klass behövs disciplin.

Begreppet disciplin kan tolkas på olika sätt och för många människor förknippas disciplin med något negativt eftersom man med ordet drar paralleller till ofrihet, lydnad och bestraffningar. Men dessa stereotypa uppfattningar grundar sig i att man blandat ihop disciplin med bestraffning. Bestraffning innebär att man genom att vålla någon smärta, fysiskt eller psykiskt, talar om att den gjort fel. Bestraffningen ska även leda till att skrämna andra så de också lär sig av kamratens misstag. Disciplin däremot, är att bli introducerad i grundläggande sociala beteenden som att respektera varandra och ta hänsyn, vilket leder till tillhörighet och gemenskap (Dreikurs ref. ur Stensmo, 1997:117).

För vissa är ordet disciplin synonymt med ordning med hjälp av piskan, för andra innebär det att vägleda eleverna och få dem att uppträda önskvärt. För några innebär det förmågan till självstyre och för somliga innebär det absolut tystnad medan vissa anser att meningsfullt arbete även kan ske under mer livliga former. I allt detta går det att finna disciplinens kärna, nämligen den gemensamma strävan efter att eleverna bör sköta sitt arbete, ta ansvar och skapa goda relationer till andra människor. Disciplin innebär i det stora hela att eleverna gör vad de blir tillsagda att göra utan att trotsa läraren, men för att nå dit kan man tänka och agera på olika sätt. Lärarens viktigaste uppgift är att upprätthålla ordning i klassen och disciplin kan liknas vid klasskontroll och klassrumsledning. Denna ofrånkomliga uppgift måste läraren lösa varje dag. Disciplinen är grundläggande och har en avgörande betydelse för om läraren lyckas i sitt uppdrag eller inte. Disciplinen är inte det enda som betyder något i undervisningen eftersom läraren ofta lägger mycket kraft på att planera lektioner, organisera verksamheten, utvärdera, ge råd, motivera, sporra och trösta, men utan disciplin är alla ansträngningar förgäves. Om eleverna inte ägnar sig åt skolarbetet, lär de sig inget, inte av det de antas lära sig i alla fall. Om tre, fyra elever stör, ibland räcker det med en och det kan bli omöjligt att lära sig något. Disciplin är alltså inte något som i sig själv underlättar inläringen men den är betydelsefull eftersom den skapar en miljö i vilken undervisning kan ske (Charles, 1981:22,23).

3.6 Ledarskapets tre grundstilar

Ledarskap kan grovt delas in i tre olika grundstilar, auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap och abdikerat ledarskap.

Auktoritärt ledarskap

Den auktoritära ledaren är den som pekar med hela handen och som alltid vet bäst utan att lyssna på eller ta hänsyn till dem han leder. Den logiska reaktionen från gruppen blir att medlemmarna inom kort slutar tänka själva och blir helt beroende av ledaren och dess instruktioner. Den auktoritära ledaren behöver inte alls vara en osympatisk person, utan är ofta en efterfrågad ledartyp sitt kommandobeteende till trots eller just på grund av det. Det auktoritära ledarskapet kännetecknas av vertikal kommunikation, dvs. att man talar till, inte med. Här är det ledningen som har kunskapen och man instruerar och styr i detalj. Ordning, form och lydnad är grunden vilket leder till likgiltighet, osjälvständighet och ögontjäneri (Lewin ref i Svedberg, 2003:297,298).

Demokratiskt ledarskap

Om det auktoritära ledarskapet kännetecknas av vertikal kommunikation prioriterar det demokratiska ledarskapet tvärtom tid för kommunikation. Den demokratiska ledaren delegerar både auktoritet och makt till dem som har potentialer och kompetens. Det inflytande medlemmarna får leder till initiativtagande, ger en känsla av delaktighet, ansvarstagande och tolerans (Lewin ref i Svedberg, 2003:297,298).

Det som står i läroplanen om ledarskap kan tydas som att det framför allt är det demokratiska ledarskapet som framhålls, eftersom det står att läraren ska:

1. utgå från att alla elever vill och kan ta ett personligt ansvar för sin egen inläring och sitt arbete i skolan.
2. se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell tillhörighet får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad.
3. tillsammans med eleverna både planera och utvärdera undervisningen (Lpo 94 ref i Svensson, 1998:14).

Med dessa meningar syns tydligt hur man hyllar det demokratiska ledarskapet. Men har den som läser dessa meningar klart för sig vad som egentligen menas? Det är inte många som i dag öppet försvarar att en ledare ska vara auktoritär och man ser stora kontraster mellan det

auktoritära och det demokratiska ledarskapet. Man vet hur man *inte* ska vara men inte riktigt hur man är en demokratisk ledare. Det finns alltså ett oklart ideal om demokratiskt ledarskap som i praktiken kan innebära inget ledarskap alls (Wennberg & Norberg, 2004:136).

Abdikerat ledarskap

Utan eftertanke kan ordet demokratisk förknippas med alltför vida ramar och en föreställning om att alla ska få vara med och bestämma lika mycket. Detta är inte hållbart i en skolklass. Är läraren passiv, utan att hävda varken mål eller krav leder det till låg arbetsmoral, otrygghet, konflikter och en tendens till djungelns lag. Detta även kallat låt-gå-ledarskap. Läraren har abdikerat från sin roll som ledare för gruppen och i denne ledares självbild finns många gånger en övertygelse om att de är demokratiska ledare som inte vill vara för mer än eleverna (Wennberg & Norberg, 2004:136).

Det finns idealister som hävdar att varken ledare eller ledarskap är nödvändigt eller ens önskvärt. Argumenten för detta är att i en organisation där alla har lika värde och där jämlikhet råder, där behövs inga ledare. Denna uppfattning stämmer inte överens med beprövad erfarenhet eftersom historien inte hittills kunna påvisa några exempel på hållbara organisationer eller grupper som saknat all form av ledarskap (Svedberg, 2003:283).

3.7 Att bli en bra ledare

Skickliga ledare

Ledarstilen beror på vilken ledarskapsteori man vill använda men det beror även beror på personligheten. Det är därför ledarstilarna varierar beroende på vilken klassrumsdörr man öppnar. Personliga egenskaper kan vara avgörande för om man är en skicklig ledare eller inte. Förutom yrkesmässiga kvalifikationer har framgångsrika ledare även en bra verbal uttrycksförmåga och en god allmän intelligens. De är resultatnriktade med höga ambitioner och krav både på sig själv och andra och de har ett bra självförtroende. Dessutom har de en förmåga att ”ta folk” dvs. en god social kompetens (Svensson, 1998:32).

Att utveckla ledarskap

Om man inte har dessa personliga egenskaper, vad gör man då? Kan man inte bli en bra ledare ändå? Det nämligen inte särskilt många människor som naturligt besitter dessa. Ovanstående självgående och karismatiska ledare som begåvats med denna vinnande

personlighet kan skratta sig lycklig. Ledarskap är inget man föds med men däremot är det något man kan utveckla och träna upp, oberoende av personlighet i grunden (Landin & Hellström, 2001: 17).

Situationsanpassat ledarskap

Ledarens personlighet och förmågor diskuteras ofta i fråga om ledarskap men det säger inget om ledarens förutsättningar och möjligheter att leda. Det handlar om samspelet mellan ledaren och den ledde och det finns ett beroende mellan ledare och grupp. Därför kan inte ledarskapet betraktas som en fast och statisk relation. Ledarskap har man inte en gång för alla utan det krävs olika former av ledarskap beroende på gruppens dynamik och på elevernas personligheter vilka kan vara olika från grupp till grupp. Ledarskapet bör därför vara anpassat efter situationen, både när det gäller enskilda elever och klassen som helhet (Wennberg & Norberg, 2004:162).

Svensson tar upp frågan om det finns en enda ledarstil som alltid är bra oavsett hur gruppen ser ut men kommer fram till att en sådan ledarstil inte finns. Det som fungerar i en grupp behöver inte fungera i en annan och därför är det bästa ledarskapet ett situationsanpassat ledarskap. De flesta lärare intygar att man måste anpassa sitt ledarskap efter hur klassen är. Vissa klasser kan släppas väldigt fritt medan andra behöver styras betydligt mer. Det arbetssätt som passar en del elever passar inte alls för andra och man måste därför vara flexibel och kunna tillämpa ett situationsanpassat ledarskap (Svensson, 1998:25–28). Begreppen visar på paradoxen att ledarskapet går att träna upp eftersom man lär sig med tiden men också att det tycks vara en förmåga som personen äger.

4. Metod

4.1 Metodval

För att finna svar på frågeställningarna har intervjuer och observationer utförts. Undersökningen utgick från en kvalitativ forskningsansats. Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de svar som framkommer, inte att förklara, förutsäga och generalisera resultaten. Man vill istället typifiera och karaktärisera. Med kvalitativa intervjuer är målet att försöka förstå det enskilda, det unika och speciella (Stukát, 2005:32). Jag valde att göra undersökningen utifrån två perspektiv, ett lärarperspektiv för att lyfta lärarnas egna upplevelser och erfarenheter och ett utifrånperspektiv där jag som observatör hade möjlighet att se och försöka tolka deras ledarskap. Som ett komplement till intervjuerna utfördes observationer.

4.2 Urval

Jag har intervjuat 5 lågstadielärare i en skola i södra Stockholm där jag tidigare terminer gjort min VFU. Vi blev innan undersökningen startade rekommenderade att kontakta skolor vi aldrig innan besökt. Argumenten för detta var dels för att man är alldeles för hemmablind på den gamla skolan vilket begränsar undersökningen då man redan har förutfattade meningar, förförståelse och dessutom är man färgad av deras arbetssätt. Och dels för att man som student hamnar i beroendeställning då man har byggt upp ett förtroende och en vänskap vilken man inte vill äventyra genom att granska verksamheten kritiskt. Undersökningen tenderar då att bli ganska platt och intetsägande.

Att få besöka och göra intervjuer på nya skolor visade sig vara lättare sagt än gjort. De två första skolorna jag kontaktade svarade varken på mejl eller meddelanden lämnade på telefon. På den tredje skolan var rektorn positivt inställd, han tyckte ämnet var intressant och skulle framföra mina önskemål om intervjuer och observationer till lärarna i fråga. Denna rektor ansvarade för tre stycken lågstadieskolor i samma område. Efter några dagar får jag reda på att lärarna tackar nej då de redan har så många studenter på plats och anser sig inte ha tid eller ork att ta sig an ännu en student. Värdefull tid hade nu gått förlorad och för att hinna klart i tid och för att få in material överhuvudtaget, kontaktade jag min handledare på min VFU-plats. Bara några timmar senare hade jag 5 intervjuer inbokade. Detta visade sig vara den stora fördelen med att kontakta sin VFU-plats. Värdet av att ha kontakter får inte underskattas då man redan är känd bland personalen vilket gör att man har en viss förtur och därmed sparas

både tid och stress. Dessutom utfördes tre av intervjuerna med lärare som jag aldrig förut träffat eller observerat, då de arbetar på en annan avdelning, därför kunde jag ändå gå in och se dem och deras klasser med nya ögon. Det var alltså tillgängligheten som styrde urvalet av både skola och lärare.

4.3 Observationer

Jag började med att vara med i varje lärares klassrum en eftermiddag efter lunch för att observera. Syftet med observationerna var att se och känna in klassrumsklimatet. Det räckte med i genomsnitt två timmar per klass för att få ett grepp om vilken ledarstil läraren hade och hur barnen svarade på den. Jag presenterade mig för barnen och sa att jag också snart skulle bli lärare och att jag därför ville se hur de hade det i sin klass och vad de gjorde. Jag placerade mig på ledig plats för att observera och föra anteckningar.

Lärarna som observerades och intervjuades var: Sara, arbetat som lärare i 10 år, Lena, arbetat 5 år, Christina, arbetat 14 år, Morgan, arbetat 5 år och Birgit, arbetat 40 år. Ingen av dessa fem lärare har fått någon utbildning i ledarskap under utbildningen, de har heller aldrig blivit erbjudna fortbildning i ledarskap. En viss osäkerhet om sitt eget ledarskap framkom under intervjuerna men utan observationer som komplement hade det aldrig gått att föreställa sig hur klassrumsklimatet verkligen hade tett sig. Det visade sig nämligen under observationerna att Sara, Christina och Morgan hade det rörigt och stökigt i sina klasser.

Lena hade jag ingen möjlighet att observera på grund av tidsbrist för oss båda. Därför är det endast hennes version som syns i resultatet vilket är en brist då observationerna ibland gett mer information än intervjuerna. Jag har valt att behålla och redovisa hennes svar ändå eftersom hon bidragit med några intressanta aspekter. Men hennes klassrumsklimat kan jag däremot inte uttala mig om.

4.4 Intervjuförfarande

Alla intervjuer skedde i respektive lärares klassrum. Medan lärarna plockade undan litet efter dagens arbete kunde vi börja med att småprata lite. Klassrummet är en välkänd miljö för läraren och här blev vi inte störda eller avbrutna, vilket vi förmodligen hade blivit om vi valt lärarrummet eller lärarlagsrummet. Lärarna hade redan i mailet jag skickat blivit informerade om att intervjun skulle bandas. För att mjuka upp och komma långsamt in i intervjun började jag med att fråga om de kunde berätta lite om sig själva, som ålder, utbildning, hur länge de

arbetat osv. Sedan frågade jag om de hade några frågor om min undersökning, för att ge dem en chans att backa. Intervjuerna tog mellan 30-45 minuter att genomföra. Jag valde att göra halvstrukturerade intervjuer med stöd av Kvale & Brinkmann som menar att man i en halvstrukturerad intervju försöker förstå specifika fenomen eller aspekter ur intervjupersonens eget perspektiv. Den liknar ett vanligt samtal men som intervju har den ett syfte med en speciell teknik; den är halvstrukturerad – den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär (Kvale & Brinkmann, 2009:43). Jag hade här ett antal öppna frågor som mall vilka lärarna fick tala fritt utifrån. Målet med detta var att svaren skulle bli mer uttömmande och nyanserade.

4.5 Metoddiskussion

Jag kan se både fördelar och nackdelar i de metoder som använts, i det här fallet, intervjuer och observationer. Med de halvstrukturerade intervjuerna kan man komma längre och nå djupare då man får möjlighet att sondera svaren och gå in på känslor och orsaker till handlande. Fördelen med att sitta ansikte mot ansikte är att man kan uppfatta hur responsen ges med mimik, tonfall och pauser vilka ger anvisningar som skriftliga svar inte kan avslöjar. Metoden är dock beroende av intervjuarens förmåga och förkunskaper. Det krävs övning, lyhördhet och engagemang för att bli en god intervjuare och för att få intervjupersonens förtroende och därmed få ta del av dennes information (Stukát, 2005:39). Eftersom jag inte hade någon erfarenhet i intervjuteknik sedan tidigare kunde intervjuerna säkert har blivit bättre om jag varit mer rutinerad. Det visade sig komplicerat att vara lyhörd och följa intervjupersonens resonemang samtidigt som pressen fanns att alla frågor skulle täckas in. Även om störst fokus lades på intervjuerna och tolkningen av dessa var det även av intresse att se hur elever och lärare interagerade. Observationerna var därför ett bra komplement för få grepp om klassrumsklimatet och för att känna av vilken ordning som rådde i klassen. Tack vare dem kunde jag vara friare i mina tolkningar då jag inte endast var beroende av vad lärarna sagt utan även visste hur de faktiskt gjort. Det visade sig att vissa lärare gjorde en sak i klassrummet medan de sa en helt annan under intervjun. Här fanns då en chans för dem att diskutera och förklara sitt agerande, vilket jag som observatör inte annars blivit varse. En kombination, en såkallad metodtriangulering ibland kan vara ett bra tillvägagångssätt då fler källor kan belysa området på ett mer mångsidigt sätt. Detta ger större säkerhet åt materialet då det kan ge fler perspektiv på saken (Stukát, 2005:36).

Lämpliga undersökningspersoner?

Om undersökningens kvalitet ska värderas utefter de brister och förtjänster mitt material har, kommer frågan om undersökningspersonerna var de mest lämpliga? Då det var svårt att få access till andra skolor fick undersökningen tillslut göras på den skola jag tidigare gjort VFU. Två av lärarna kände jag därför väl. Birgit har varit min handledare i tre terminer, därför har mycket tid spenderats i hennes klassrum. Jag erkänner att jag är färgad av hennes arbetsätt och ledarstil och hon har kommit att bli min förebild för hur jag vill vara som lärare. Hos Sara har jag också varit under en period då jag var nyfiken på att få se fler undervisningsmetoder och ledarskapstilar. Vad kan detta ha gjort med tolkningen och analysen av resultatet? Hade det blivit annorlunda om jag aldrig förr sett dem i aktion eller talat med dem om dessa saker? Med Birgit har jag diskuterat ledarskap många gånger och jag ser att hennes sätt att leda fungerar och dessutom tilltalar det mig, då jag ser hur barnen arbetar, vad de lär sig och vilken arbetsro det är i klassrummet. Detta kan å ena sidan ha påverkat min analys eftersom jag inte är helt opartisk gällande Birgits och Saras olika ledarstilar. Det har förmodligen gjort att jag indirekt ställt mig kritisk till dem som väljer att leda på ett annat sätt eftersom jag jämför dem med Birgits sätt att resonera och agera. Å andra sidan kan jag istället vara mer säker på mina tolkningar då jag känner dem väl och vet vad som ligger bakom deras agerande. Hade jag inte känt dem innan hade jag inte blivit medveten om att mönstren i deras sätt att leda var återkommande. Då hade jag kanske trott att deras beteende och agerande tillika barnens uppförande var tillfälligheter.

Det utgör inte någon nackdel att ha förtrogenhet med platsen som ska undersökas. Det innebär snarare att forskaren inte behöver lägga energi på att lära känna fältet utan kan rikta sin koncentration mot det som ska studeras. Vad man dock måste göra klart för sig är hur och om det är möjligt att distansera sig och försöka se saken ur ett nytt perspektiv, dvs. att se med nya ögon och att göra det bekanta obekant (Kullberg, 2004:151).

4.6 Etiska överväganden

Inom forskning där intervjuer genomförs är det vissa etiska överväganden som måste göras. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR har gett ut en skrift med etikregler vilka innefattar individskyddskravet. Stukat sammanfattar därifrån de fyra etiska riktlinjerna som jag utgått ifrån i de informationsbrev lärarna som blev tillfrågade om att intervjuas fick via mail.

Informationskravet

I en studie ska forskaren informera undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. För att uppfylla detta informerades personerna som berördes av undersökningen om syftet med undersökningen, att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade rätt att avsluta samarbetet. De informerades även om hur resultatet skulle komma att användas och presenteras.

Samtyckeskravet

Innebär att forskaren ska inhämta deltagarnas samtycke. Intervjupersonerna får själva bestämma över sin medverkan samt bestämma om när och var intervjuerna ska utföras. Lärarna svarade på mail med förslag på lämplig tid och plats.

Konfidentialitetskravet

Alla som deltog i undersökningen var informerade om att uppgifterna behandlas konfidentiellt och att inga uppgifter som skulle kunna identifiera den medverkande skulle redovisas. Varken kommun, skola, lärare eller elever namngavs, det som dock framgår är hur länge de har arbetat som lärare eftersom det kan vara av avgörande betydelse för analys och tolkning av det insamlade materialet. Efter varje intervju sammanställdes och renskrevs det som var relevant för undersökningen. Intervjuerna kommer att sparas i några veckor i fall av att examinatorn skulle finna oklarheter och behöva lyssna på vissa delar.

Nyttjandekravet

Innebär att uppgifterna om enskilda personer, insamlade för forskningsändamål, inte får användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Informationen från intervjupersonerna användes endast till undersökningens syfte och ingen annanstans. Deltagarna blev också informerade om var undersökningen skulle komma att publiceras.

Dessa riktlinjer är i första hand till för att skydda undersökningsspersonernas integritet (HSFR Etikregler, u.å./02 ref i Stukát, 2005:130 ff).

4.7 Generaliserbarhet

Med generaliserbarhet menas att man måste diskutera vem resultaten egentligen gäller för. Kan resultatet generaliseras eller gäller det bara den undersökta gruppen? I studien exemplifieras några lärare och deras syn på något men detta ger ingen sanning eller generell giltighet för alla lärare. Då min undersökning grundar sig i kvalitativa intervjuer med endast ett fåtal deltagare måste det faktum klargöras att resultaten inte kan generaliseras utifrån statistiska mått. (Fredrika Björklund förklarade under en föreläsning att) Med det kvalitativa synsättet ska resultatet varken generaliseras, förklaras eller förutsägas. Det är snarare det enskilda fallen som ska förstås och beskrivas. Intervjuerna speglar dessa enskilda lärares tolkningar, resonemang, tankar och åsikter men man kan inte ta reda på hur det egentligen förhåller sig för alla lärare. Målet med kvalitativa metoder är att förstå det specifika, det särskilda, individuella och unika. Det generella begränsas på bekostnad av att gå in på djupet och se komplexiteten och därför går det inte att påstå att resultaten gäller i största allmänhet eftersom det inte representerar alla. Men hur någon upplever något, hur intervjupersonen själv beskriver något i egna ord, kan ändå peka ut mot det stora. Och det på grund av att det de säger, tycker och känner är förbundet med hur diskurser, politik och samhället påverkar individen. Därför hänger det ändå ihop, därför kan vi trots allt säga något generellt om endast ett fåtal intervjupersoners svar men vi måste också i samband med detta diskutera och lyfta detta faktum (Fredrika Björklund, föreläsning Södertörns högskola 14/9-10).

5. Resultat och analys

När intervjuerna lyssnats i genom och skrivits ner, ordnades lärarnas svar och utsagor upp efter teman för att lättare kunna hitta ett system för att se vad de sagt. I materialet försökte jag sedan finna lärarnas olika kvaliteter, likheter men även skillnader och motsättningar. Här blir de generella mönstren tydliga men också undantagen gör sig synliga vilka ska bidra till andra perspektiv. Eftersom Birgit och Sara visade sig vara varandras ytterligheter både gällande ledarstil och inställning till ledarskap, är det deras utsagor som i resultatet blir mest omfattande och det är även deras svar som analyseras mest. Birgit är den lärare med mest ordning i sin klass och Sara är den som har minst ordning.

I detta avsnitt kommer resultatet att presenteras och tolkas. Intervjupersonernas svar är kategoriserade efter de teman som visade sig vara de mest intressanta för att svara på frågeställningarna. Efter varje redovisat tema sammanfattas och analyseras svaren med några undantag där vissa teman analyseras gemensamt.

- **Vilken betydelse anser lärarna att ledarskap har i det vardagliga arbetet?**

5.1 Vem bestämmer?

Birgit anser att ledarskap är viktigt på det sättet att det är de vuxna i skolan som ska bestämma och handleda barnen och inte vara bästa kompis med dem. ”Vi gör roliga saker, sjunger och busar men det är jag som bestämmer vad vi ska göra och vad som passar och inte passar. Det är jag som sätter ihop grupper, det är jag som bestämmer var de ska sitta, det är jag som bestämmer vad de måste träna på”. Några i hennes etta läser Harry Potter, några kan inte bokstäverna i sitt namn. För att kunna planera och ge dessa barn det de behöver gäller det att ha ordning och kontroll på situationen. Birgit resonerar vidare och menar att det är i de tidiga åldrarna grunden för ordning måste läggas och att du måste bestämma mer ju yngre barnen är. ”En tvååring kan inte få bestämma vad han ska ha på sig men han kan få bestämma om han vill ha den gröna eller röda tröjan. Barn ska inte bestämma vad som ska serveras till middag, det ansvaret kan man inte lägga på dem, det är vuxenfrågor”. När de jobbar i svenska, har Birgit bestämt vad eleverna ska göra men de får bestämma i vilken ordning de ska göra det. ”Hur ska en sjuåring veta vad den ska lära sig? Man får inte vara rädd för att ta kommandot”.

Lena menar att ledarskap är nummer ett och ska man få eleverna att lyssna, lära och utvecklas så handlar det om att ha en viss arbetsro i klassrummet och den är man ansvarig själv för som lärare.

Morgan anser inte att det är fel att bestämma och vara auktoritär i vissa situationer där det krävs. Han menar att det i praktiken visade sig att mycket mer tid än han tänkt skulle komma att läggas på arbetsro och att få tyst i klassen. ”Om du tror att alla ska vara snälla och gå i ett rakt led, det kan du glömma. Även om du är legitimerad, och kan massor av matte och svenska så är det inte där det sitter. Det är inte där du visar om du är en bra lärare eller inte, det är om du lyckas få klassen att göra som du vill”.

Sara berättar att hon i takt med åren som gått kommit på att det är hon som bestämmer och hon har lärt sig säga nej. ”I början lovade man en massa saker man inte kunde hålla. Men jag tyckte ändå att vissa idéer barnen hade var bra och plötsligt var det massor av saker som var igång som jag inte kunde styra över”. Hon tycker det är bra att de får fria tyglar i bland men inte hela tiden för då tror hon att man tappar kontrollen. ”Visst är det tråkigt att säga nej hela tiden men hellre det än att lova saker man inte kan hålla”.

Generella mönster: Samtliga lärare anser att ledarskap viktigt på det sättet att ordning och arbetsro måste finnas om eleverna ska kunna lära sig något. Det måste därför vara de vuxna i skolan som bestämmer om praktiska ting gällande undervisningen. Man måste bestämma mer ju yngre barnen är eftersom allt för stora beslut inte kan läggas på dem. För att behålla kontrollen måste läraren bestämma. Inte fel att vara auktoritär då det krävs för att få eleverna att göra som du vill.

Undantag: Sara som tycker att det är bra med fria tyglar ibland men inte hela tiden.

Analys: Här blir vikten av kontroll tydlig. För att gynna ordningen måste lärarna försäkra sig om att elevernas beteende stämmer överens med de mål och förväntningar man tillsammans satt upp för att verksamheten ska fungera (Stensmo, 2000:9,10). I fråga om kontroll kan det därför tolkas som att de flesta har ambitionen att använda sig av en uppgiftsorienterad stil där läraren leder och är ansvarig för ordning och mål och sätter själv ihop grupper. Birgit säger sig bestämma om det mesta i sitt klassrum eftersom hon inte anser att en sjuåring kan veta vad han ska lära sig. Hon vet hur de lär sig på bästa sätt och lägger inte på barnen att bestämma det.

Sara däremot hade från början en önskan om att den elevorienterade stilen skulle fungera men hon blev snart varse att det var svårt att behålla kontrollen. Alltså kan det tolkas som den elevorienterade stilen är något läraren kan ta till när eleverna blir lite äldre och när de visat att de vet vad som förväntas av dem i skolan.

Lärarna verkar tycka det är viktigt att visa att det är de vuxna som bestämmer i skolan. Morgan säger till och med att det inte är fel att vara auktoritär när det krävs vilket kan tolkas som att definitionen av det auktoritära ledarskapet är aningen hård och definitiv. Den auktoritära ledaren pekar med hela handen och instruerar och styr i detalj utan att ta hänsyn till dem han leder med att resultatet att eleverna slutar tänka själva, blir likgiltiga och osjälvständiga (Lewin ref i Svedberg, 2003:297,298). Här kan det tolkas som att de flesta lärarna i praktiken ändå är öppna för en auktoritär stil för att gynna ordningen och kontrollen men att den är begränsad dvs. att man väljer att tillämpa det som är bra och som ger resultat. Lärarnas inställning i denna fråga tyder på att de inte har något emot det auktoritära då det fyller en viss funktion som gynnar klassrumsklimatet tillika kontrollen över situationen. Sara tycker dock att det är tråkigt att behöva säga nej och verkar önska att det gick att låta barnen bestämma mer.

5.2 Hur lärarna beskriver sig själva som ledare

Birgit beskriver sig själv som sträng men snäll, dessa är hennes ledord. Hon tycker inte att de är motsatser utan snarare två saker som stöttar varandra och att man inte behöver välja mellan dem. Hon vill att eleverna ska veta att hon är en medmänniska även om hon inte är bästa kompis med dem. Dessutom tycker hon om att styra och ställa och att bestämma, för hon vet hur hon ska göra för att få barnen att lyssna så de kan genomföra roliga lektioner i många olika former. Hon menar att ledarstilen till mångt och mycket beror på vad man har med sig, men även på ens personlighet. Antingen använder man sig av sin personlighet fullt ut, det kan vara ett naturligt ledarskap som fungerar bra eller så måste de ta till vissa knep för att gynna ordningen även om det inte kommer naturligt. Birgits föräldrar var båda chefer på olika arbetsplatser, så hon tror det kan vara lite medfött att ta ansvar och se till att dem under en mår bra.

Lena upplever att hon är trygg i sin ledarroll men erkänner att den sätts på prov när hon kommer in i en stökig, spretig klass, där hennes metoder inte fungerar, då känner hon sig inte

alls lika trygg. Men hon menar att hon ändå alltid försöker vara tydlig. ”Tydlighet är ledstjärnan, väldigt tydlig, enkel, inte för omständlig. Mina 2:or tycker säkert att jag är ganska snäll men det är ju för att man inte behöver vara speciellt sträng med den här klassen”.

Sara funderar på sitt ledarskap ibland och jämför sig med de lärare som kommer in i en klass och får tyst på en gång. Dessa lärare är hon imponerad av för det har hon inte lyckats med. ”Den förmågan besitter inte riktigt jag, jag kan få lugn i klassrummet men inte så snabbt”. Hon tror det går att träna upp förmågan att få barnen lugna men då måste man verkligen jobba med klassen. ”Jag kan inte tänka mig ändra stil, för att få ett annat klassrumsklimat eftersom jag är mig själv någonstans och jag har insett att det får vara lite rörigt”. För hon menar att när de väl jobbar så jobbar de och de visar resultat på att de lär sig saker. Hon tror inte barnen lider av att det är lite rörigt, utan att det är vuxna som tänker att det ska vara så tyst i klassen ”Däremot blir jag blir störd när vi har genomgångar och vissa bara pratar rakt ut. I den här klassen har väldigt många svårt med att hålla inne sina impulser”.

Sara har svårt att beskriva sin ledarstil eftersom hon inte gått och valt någon ledstil. Hon tänker att hon successivt ska bli bättre ju mer hon arbetar. ”Ju mer man jobbar desto mer erfarenhet får man. Om jag får med mig lite på vägen från varje klass blir det bättre nästa gång”. Hon menar att även om det är stojtigt och rörigt så blir hon inte lika upprörd som i början då hon kände att det var en jättekatastrof. ”Nu vet jag att idag har det varit måndag och då blir det extra stojtigt”. Mycket tid går åt till ordningsfrågor och hon ofta får stanna upp lektioner, för att se till att alla är med. ”Jag laborerar med olika sätt att få deras uppmärksamhet, skriker till, ställer mig på en pall så de ska undra vad jag gör, och då lyssna”.

Generella mönster: Beskrivningen av sig själva som ledare varierar. Birgit beskriver sig själv som sträng men snäll och anser att de orden stöttar varandra snarare än att man ska tvingas välja mellan dem. Efter 40 år i yrket är hon säker på sina metoder för att få eleverna att lyssna och hon tror att ledarskap sitter i erfarenheten och i personligheten men att det går att förbättra med vissa knep. Lena säger sig vara trygg i sin ledarroll men har däremot inte metoder så det räcker till för att kontrollera stökiga klasser.

Undantag: Sara kan inte beskriva sin ledarstil då hon inte valt någon. Istället inser hon att det får lov att vara lite rörigt i klassrummet då hon inte anser sig ha förmågan att få full kontroll. Hon tänker att det ska bli bättre ju längre tid hon arbetar. För henne går därför mycket

lektionstid åt till ordningsfrågor eftersom hon inte är beredd att ändra stil för att gynna klassrumsklimatet.

Analys: Sara kan göra något åt den röriga situationen i klassrummet eftersom ledarskap inte är något man föds med, utan att det är något man kan träna upp, oberoende av personlighet i grunden (Landin & Hellström, 2001: 17). Kontroll i klassrummet kommer till uttryck i de regler och rutiner man tillsammans byggt upp för verksamheten och de åtgärder som görs när dessa inte fungerar (Stensmo, 2000: 9,10). Sara sade sig bestämma men det visade sig att hon inte verkar ha byggt upp regler och rutiner tillsammans med barnen. Istället använder hon sig av olika strategier för att få dem tysta, må hända att hon lyckas i bland, men de har fortfarande inte förstått varför de ska vara tysta eftersom de snart börjar prata igen. Detta kan bero på att de inte är motiverade. Då läraren inte har fått utbildning i ledarskap, är hon inte heller medveten om de olika arbetsätt som är nödvändiga för att kunna tillämpa ett gott ledarskap. Här visar sig ett dilemma då Sara inte verkar medveten om vikten av att äga sina mål. Motivation är ett grundläggande arbetsätt för ledarskap och motivationsarbetet i klassrummet går ut på att hjälpa eleverna att identifiera målen för sitt lärande och göra dem till sina. För att eleverna ska uppfatta dem som betydelsefulla måste de *äga* målen, dvs. göra dem till sina egna (Stensmo, 2000:10). Jag kunde se att dessa elever inte verkade medvetna om varför de går i skolan vilket kan grunda sig i att de inte fått stöd i att se målen med sitt lärande.

Sara som har den rörigaste klassen är också den som har svårast att beskriva sin ledarstil Enligt observation och intervju med Sara verkar hon blanda sin vilja om att tillämpa en uppgiftsorienterad stil med en önskan om att också ha den elevorienterade stilen. Jag ser här att hon därmed förlorar kontrollen när hon inte bestämt sig för på vilket sätt hon ska leda. Detta kan tolkas som att hon blandar stilarna med resultatet att ledarskapets signaler blir otydliga och förvirring uppstår för både henne och eleverna. Medan Birgit initialt har valt den uppgiftsorienterade stilen i alla fem arbetsätt till förmån för ordningen, ramen och strukturen. Ramarna tänjs dock efterhand elever visar sig insatta i systemet och kapabla att ta större ansvar för sitt eget lärande. Hon växlar alltså till elevorienterad stil när det är möjligt.

5.3 Hur ledarrollen utvecklats

Birgit fick ingen ledarskapsutbildning, hon tror inte ens det ordet fanns på den tiden. Men däremot hade de mycket praktik. Fjärde terminen hade hon en egen klass med en handledare.

I slutet av terminen hade hon ansvar för all undervisning, och hon menar att det var då, hon lärde sig allt, helheten. Även om hon säger att hon var säker på sitt ledarskap från början så medger hon att det har förändrats under åren i och med att hon fick mer och mer erfarenhet. ”Jag vet att det jag säger och gör fungerar, jag har så mycket erfarenhet, nästan 40 år nu. Jag har haft ett 16 gånger, jag vet vad som funkar för barnen och jag har alternativ om det är någon unge som inte köper min idé”. Hon menar att hon därför utstrålar en säkerhet för både barn och föräldrar och när hon går in i ett klassrum så vet hon vad hon vill och det gör att barnen blir lugna.

Lena anser att hennes ledarroll utvecklats med tiden och att hon nu hittat en stil hon är nöjd med. Först när hon hittade sitt sätt att vara på, först då insåg hon hur viktigt det var, för innan hade hon mest famlat omkring. ”Det är väl få som kommer ut som nyutexaminerade lärare och är helt på det klara med hur de ska vara. Det tar tid eftersom man måste hitta en stil som passar en själv, det finns liksom ingen färdig mall”.

Morgan tycker att hans ledarskap har förändrats med åren, han har blivit säkrare med åldern och det faktum att det syns att han är äldre ger en slags pondus. ”Men det tog flera år innan jag kände mig bra i min roll, inte månader som jag hade förväntat mig”.

Generella mönster: De flesta anser att ledarskapet förändras och utvecklas med tiden. Det tar tid eftersom det inte finns någon färdig mall och dessutom måste man hitta sin egen stil. En anser att högre ålder ger pondus, han har blivit säkrare med åldern men förvånades över att den processen skulle ta flera år.

Undantag: Birgit däremot var säker på sitt ledarskap från början då hon fått mest praktik av alla, men ledarskapet har ändå förändrats på det sättet att hon fått en större säkerhet med både ålder och erfarenhet. Hon vet vad som fungerar för barnen och utstrålar därför en säkerhet som gör både barn och föräldrar trygga.

Analys: Analys av ovanstående svar kommer efter nästa aspekt.

5.4 Ledarskapet större än väntat

Då ingen av lärarna fått någon utbildning i ledarskap undrar jag om inte ledarskapsbiten som en chock när de väl började arbeta?

Birgit menar att för henne kom inte vikten av ledarskap som något nytt eller förvånande då hon hela tiden varit medveten om det eftersom hon varit klassföreståndare under en termin. Hon visste vad som väntade och vad hon skulle behöva göra för att få ordning.

Christina minns att hon med den första klassen fick arbeta hårt med att få alla bitar att falla på plats. ”Jag fick en ganska jobbig klass med många jobbiga elever, då fick man tänka till hur man skulle göra och jag måste gjort rätt för efter ett halvår så var det ordning på dem. Hon tror att hur man är som ledare har så otroligt mycket att göra med hur man är som person. Därför tycker hon att det är viktigt att på högskolan få utbildning i ledarskap så man innan hinner tänka och reflektera över vem man är.

Lena hade ingen plan för hur hon skulle leda klassen, hon menar att det kom med tiden och att hon med åren lärt sig vilka knep hon ska ta till. Hon minns första tiden som en rätt bökelig tid, att man kunde känna sig ganska förtvivlad för att man inte hade någon lust att höja rösten och stå och gapa och skrika men att det var det man ändå fick ta till emellanåt. Något som hon tycker hänger ihop med hur man blir som ledare, är alla de små knep man kan ta till för att inte behöva bli en trist och skrikig person. Hon vet nu att de finns och önskar hon fått lära sig dem redan på lärarhögskolan.

Sara hade heller ingen plan för hur hon skulle leda klassen eftersom hennes utbildning till stor del gick ut på att ha de perfekta lektionerna. Därför tänkte hon inte så mycket på helheten. Dessutom var barnen snälla, då läraren hade förberett dem på att en student skulle komma. Hon fick känslan av att de klasser som var stökiga inte fick ta emot studenter vilket var synd då hon hade velat få känna på den biten för att vara bättre förberedd. Sen när hon kom ut i verkligheten fick hon en riktigt bråkig klass vilket hon inte var förberedd på.

Generella mönster: För de flesta visade det sig att ledarskap var av större vikt än vad de först trott. Christina fick arbeta hårt i början för att få allt att fungera, Lena minns första tiden som en svår tid med känslor av förtvivlan och hade önskat att hon fått fler knep med sig från lärarhögskolan. Sara hade inte tänkt på helheten då fokus legat på att ha perfekta lektioner snarare än på förutsättningarna för att kunna ha perfekta lektioner.

Undantag: För Birgit kom inte vikten av ledarskap som något nytt då hon efter en lång praktik med eget ansvar visste vad som väntade och hon hade därmed en plan för hur hon skulle leda.

Analys: Av dessa svar kan utläsas att de flesta av lärarna önskade att de hade varit mer förberedda på att hantera helheten när de väl kom ut och arbetade. Samtidigt menar de att ledarskap är något som utvecklas med tiden. Anledningen till att Birgit var säker på hur hon skulle leda från början berodde på en väldigt lång praktik vilken de andra inte fått möjlighet till. Här blir problemet med nödvändigheten av erfarenhet synligt. Det blir tydligt att utan erfarenhet är det svårt att kunna förbereda sig och veta hur helheten ska hanteras. Planering det som håller ihop de övriga fyra arbetsuppgifterna gällande ledarskapet. Med planering innebär att man utifrån erfarenheter fattar beslut som har framtida konsekvenser (Stensmo, 2000:11). Om man endast utifrån erfarenheter har möjlighet att fatta beslut och planera faller hypotesen om att utbildning i ledarskap krävs. Här får måste-upplevas-aspekten på ledarskap stöd då vissa av lärarna tidigare menade att det inte finns någon färdig mall och att det tar tid innan man lär sig. Erfarenheten ter sig alltså viktig samtidigt som de hävdar att förmågan att leda även till viss del sitter i personligheten, något man äger från början. Hur kan då en lärares erfarenhet och personlighet ge avtryck i klassen? Beror klassrumsklimatet på läraren eller beror det på eleverna?

5.5 Stökiga eller snälla elever?

Lena menar att det är en kombination, att det beror både på läraren och på eleverna. ”Den klass jag har nu hade en bra arbetsro och en positiv stämning från början, jag behöver aldrig ringa hem om ordningsproblem”. En annan klass hon har ibland är däremot väldigt stökig. I den klassen får inte den ordinarie läraren ordning och inte hon heller och hon menar att hon gör på samma sätt i båda klassrummen. Hon konstaterar att det bara är så att vissa klasser är mer svårjobbade än andra.

Christina säger att man måste titta på gruppen, beroende på den lägger man upp sitt arbete, och hon menar att gruppkonstellationen lägger ribban för vad som är möjligt att genomföra och inte. Vissa klasser är svårjobbade och där krävs hård kontroll medan det för andra klasser flyter på bra, där kan hon lämna dem ensamma och de fortsätter jobba ändå.

Morgan menar att det helt beror på vilka som är närvarande och hur de mår. ”Man måste lära sig känna in dagsformen på eleverna, för är det något som hänt, om en elev är stökig på grund av det, är det lika bra att lägga ner den lektionen, för det blir som ringar på vattnet”.

Sara tror att hur barnen betar sig, är olika från dag till dag. Om det t.ex. varit brandövning en dag blir det extra stöjigt eller om det hänt något på rasten. Men hon menar att det också beror på henne. ”Barnen blir mycket värre de dagar jag är trött och inte har något tålamod, kanske jag tänker på jobbiga saker som hänt privat, när jag inte har fokus på helheten och när jag inte har planerat lektionen så noga”. Hon menar att då känner barnen att struktur saknas och då blir de oroliga. Men när hon har en bra dag blir det oftast mycket bättre i klassrummet. Hon tror även att klasser som har rykte om sig att vara stökiga, får den klassidentiteten vilken kan vara svår att bryta. ”Om man har en stökig klass som sen börjar funka och man ger dem beröm, blir de förvånade och motsätter sig det hela då de vill vara stökig klass. De är så vana vid sin identitet och de är trygga med den”.

Birgit menar att det är upp till henne som lärare att se till att klassen inte är stökig. Hon har hört många lärare säga att de har en sådan otur jämt som får stökiga klasser. ”Om man har en stökig klass som man inte gör något åt kommer man redan på måndagsmorgon och är förbannad för man vet hur jobbigt det kommer att bli”. Birgit menar att det alltid finns knep att ta till och att enstaka händelser eller dagsformer omöjligt skall behöva påverka en hel dag och klimatet för en hel klass, hon menar att så skört och sårbart kan ledarskapet inte vara att sådana saker få påverka så pass mycket.

Generella mönster: De flesta menar att det beror på en kombination, dvs. att både lärare och elever har del i om en klass är stökig eller snäll och att vissa klasser är mer svårjobbade än andra. Det kan bero på yttre omständigheter men även på elevernas dagsform.

Undantag: Birgit däremot anser inte att det går att skylla stökiga klasser på otur eller yttre omständigheter utan att det ligger på lärarens ansvar att vidta åtgärder för att få ordning på en stökig klass. Sara menar att det kan vara olika från dag till dag beroende på yttre omständigheter både gällande vad som hänt barnen och henne själv.

Analys: I och med detta resonemang förstår jag det som att Sara är på väg att utvecklas och går mot en medvetenhet om att hennes sätt att vara påverkar eleverna eftersom hon börjat

reflektera över sitt eget ansvar i det som sker. Hon har dock inte tagit steget fullt ut och tagit makten och kontrollen över klassen men det är möjligt att hon är på väg. Sara och Birgit är varandras ytterligheter, de tänker olika och agerar olika. Sara blundar för grundproblemet att anledningen till kaos ligger hos henne även om en viss medvetenhet om sin egen roll finns där så är det inget hon verkar göra något åt på allvar. Då kan inte heller en förändring ske. Hon vill bli omtyckt samtidigt som hon vill ha respekt och konsekvenserna till denna ambivalens blir oordning. Birgit däremot ser sin del i det hela och tar på sig hela ansvaret.

Det som fungerar i en grupp behöver inte fungera i en annan och därför måste man anpassa sitt ledarskap efter hur klassen är. Vissa klasser kan släppas väldigt fria medan andra behöver styras betydligt mer och därför måste man kunna tillämpa ett situationsanpassat ledarskap (Svensson, 1998:25–28). Det visade sig under observationerna att de lärare som håller detta för sant, även är de som hade det relativt stökigt i sina klasser. Det verkar logiskt att situationsanpassa ledarskapet men frågan om *hur* det ska tillämpas kvarstår. Hur vet man utan erfarenhet eller utbildning i ledarskap vad som rent praktiskt krävs och när? Det som verkar hända är att lärarna anpassar sig för mycket efter hur barnen är, och avsäger sig därmed sitt ansvar. Anpassningen verkar istället bli till ett sorts försvar, en förnekelse av den egna påverkan på klassen. Morgan har inget att göra med att hans klasser är stökiga, Lena har inget att göra med att hennes klass är bra. Medan Birgit anser sig ha allt att göra med att hennes klass är bra och att hon med sina metoder kan vända vilken klass som helst, med mer eller mindre jobb.

Det finns ingen ledarstil som alltid fungerar oavsett gruppkonstellation och därför måste man vara flexibel (Svensson, 1998:25–28). Birgit däremot verkar ta det säkra före det osäkra och tillämpar samma ledarstil och samma regler i alla klasser, i alla fall till en början för att försäkra sig om att få full kontroll även om hon tar till extra åtgärder om det är barn som inte svarar på hennes stil. Här kommer frågan om makt in. Här kan det tolkas som vissa av lärarna inte är redo eller villiga att ta makten. Wennberg & Norberg menar att ordet makt upplevs av många som att man tvingar andra människor till något de inte vill. Därför är det inte säkert att alla lärare vill ha makt. Hos vissa lärare finns en ovilja mot att ha makt och mot att ansvara för att ta makten. Det som händer när den vuxne inte tar makten, är att andra tar den. Det kan även tolkas som att man abdikerat från sin roll som ledare i klassen. Då läraren är passiv, utan att hävda mål eller krav leder det till låg arbetsmoral, otrygghet och konflikter (Wennberg & Norberg, 2004:139). Saras klass må ha ett rykte om sig att vara stökig vilket de vill hålla fast

vid men det borde inte vara upp till eleverna att bestämma det. Här syns istället ett mönster av att läraren låter barnen leda på grund av en ovilja att själv ta makten.

Kan det ha det att göra med tanken om att vara en demokratisk ledare? Den demokratiska ledaren delegerar både auktoritet och makt till dem som har potentialer och kompetens. Det inflytande medlemmarna får leder till initiativtagande, ger en känsla av delaktighet, ansvarstagande och tolerans (Lewin ref i Svedberg, 2003:297,298). Kan det vara detta som eftersträvas men att det går till överdrift om det tillämpas på fel grunder då man delegerar makt till elever som inte än har kompetens? Då det auktoritära ledarskapet inte premieras i dag, vill man i stället vara en demokratisk ledare men utan att riktigt veta vad som utgör ett demokratiskt ledarskap. Här finns istället risk för att inget ledarskap utövas överhuvudtaget (Wennberg & Norberg, 2004:136). Här handlar det om att ta ansvar eftersom det är betydelsefullt att gränserna mellan lärare och elev är tydliga. Är gränsen suddig och läraren t.ex. är för mycket kompis med eleverna kan det bli kaos. Att det tydligt framgår vem som har ansvar i klassrummet är inte samma sak som att systemet är auktoritärt, utan att den som ska ha ansvaret också tar det. Om ansvaret läggs på eleverna har man därmed avsagt sig sitt ansvar som vuxen (Kimber, 2005:10,11).

Att Sara har svårt att ta kontroll över sin klass kan handla om en ovilja om att ta makten men även om en brist på disciplin. Disciplin är fundamentalt och har en avgörande betydelse om för om läraren lyckas eller inte. Disciplin i sig underlättar inte inläring men att den skapar en miljö i vilken undervisning kan ske (Charles, 1981:22,23). Med dessa argument som stöd kan det tolkas som att Saras klassrumsklimat endast kan bli hållbart om hon tar tillbaka makten, tar ansvar och börjar upprätthålla en viss form av disciplin.

- **Ser de några svårigheter med ledarskapet, i sådant fall vilka?**

5.6 Ny syn på barn

Birgit menar att synen på barn har förändrats. När hon började arbeta på 1970-talet blev hon bemött på ett helt annat sätt av både barn och föräldrar. ”När jag började arbeta var det lugnare, barnen var inte så framfusiga och föräldrarna var mer tillmötesgående”. Föräldrarna peppade barnen att lära sig och att uppföra sig vilket gjorde att det var det väldigt lätt att jobba då”. I dag upplever hon det som att både barn och föräldrar tydligare hävdar sina rättigheter. Hon menar att många föräldrar i dag vill att deras barn ska bli självständiga individuallister

som ska ta för sig, synas och höras. Det är naturligtvis bra men att det rimmar illa med skolans värld där man ska ta hänsyn till 25 stycken andra. Därför kämpar hon med samarbete, att man ska lyssna på varandra men också att barnen tar ansvar för sig själva och sitt eget driv. Hon vill att deras självständighet ska bli till något positivt även i skolan, så de vågar ta ställning, inte bli medlöpare och bli påverkade av informella ledare i klassen som lockar till bus utan att de vågar säga: - ”Jag vill faktiskt jobba nu så sluta stör mig”!

Christina har märkt att många barn i dag är vana att få säga vad det vill hela tiden, de drar saker till sin spets och även om man säger till dem ordentligt så rinner det bara av dem. Hon tror inte att det fungerar att vara den ryande läraren utan att man måste ändra taktik. Hon märker att det är ganska många föräldrar som resonerar ihjäl sig med sina barn och därför vågar de också säga emot sina lärare, på ett sätt som hon själv aldrig vågat när hon gick i skolan. ”Barnen får ta mycket plats hemma vilket är bra på ett sätt men det får inte gå till överdrift. Jag måste här ändra min taktik, många gånger ignorerar jag när de ifrågasätter mina tillrättavisningar, jag tar inte ens diskussionen”. Hon ser det som en krock mellan hem och skola eftersom det är hemma de ska testa gränser, och det är i skolan de ska veta hur de ska uppföra sig.

Sara märker av att barn i dag är vana vid att bestämma mycket hemma och att föräldrar också tror så mycket på vad sina barn säger. ”Barn är väldigt bra på att vrida allt till sin egen fördel och det handlar om en osäkerhet om vad det innebär att vara föräldrar. Sen kommer barnen till skolan och här finns gränser som ingen satt tidigare och det blir svårt för barnen att hantera det”. Hon tror att man som förälder vill ha ett framåt barn, att barnet ska kunna tala för sig och ta plats, men i skolan finns regler för när man får prata och inte, vilket hon finner tråkigt egentligen men att det är ju så skolans värld ser ut.

Generella mönster: Synen på barn har förändrats och de flesta syftar på att det grundar sig i en ny syn på föräldraskap vilken har lett till att barn i dag har mer att säga till om än vad de hade förr. Eftersom många barn är vana att få bestämma mycket hemma, blir det en krock när de kommer till skolan där det finns regler man måste följa.

Analys: Lärarna vittnar om en förändrad syn på barn, där barnen ges mer utrymme att bestämma och ta för sig. Att låta dem armbåga sig fram även i skolan är inte fullt möjligt. Detta är ett demokratiskt dilemma. Ska individen få utvecklas på bekostnad av kollektivet?

Jag ser det som att Birgit försöker skapa balans där emellan genom att lägga stor vikt på hänsynstagande i klassrummet samtidigt som hon vill att elevernas självständighet ska bli något positivt och leda till eget ansvar så de vågar stå upp för sitt lärande. Det är inte bara synen på barn som förändrats utan även synen på läraryrket.

5.7 Synen på läraryrket

Birgit sade innan att hon när hon började arbeta på 1970-talet blev bemött på ett helt annat sätt av både barn och föräldrar, att föräldrarna var mer tillmötesgående. ”Man hade auktoritet som lärare, föräldrarna respekterade en, de såg upp till en på ett annat sätt än i dag”. Hon upplevde det som att föräldrarna var mer tacksamma för att barnen fick gå i skolan och för att de fick lära sig saker. Även på det sättet var det lättare att arbeta förr.

Analys: Auktoritet var något läraryrket hade förr, dvs. ett högt anseende med makt och myndighet, med hög status och en därmed tillhörande auktoritet. I dag är inte auktoriteten given på förhand utan den måste förtjänas. Läraren har dock en *formell auktoritet* i egenskap av lärare. Denna auktoritet tillskrivs läraren uppifrån, t.ex. från rektor, vilken innebär en viss position och status. Men detta betyder inte att man per automatik har fått förtroende från eleverna att leda dem (Maltén, 2000:66). Det verkar krävas ett hårt arbete för att förtjäna elevernas förtroende att leda dem, dessutom är det något som konstant måste upprätthållas för att inte falla. Detta verkar vara något lärarna inte var beredda på och inte lärarutbildningen heller eftersom fokus där främst ligger på ämneskunskaper och teori. Det kan vara så att tanken på den formella auktoriteten som lärarna tillskrivs uppifrån lever kvar och att den borde räcka till i och med att det däri redan ligger en viss status. För dessa lärare räcker inte den formella auktoriteten, utan de måste själva arbeta för den och där ingår att sätta gränser.

5.8 Att sätta gränser

Birgit menar att anledningen till att hon orkat arbeta i 40 år och fortfarande känner glädje, är att hon i sin ledarroll bestämt sig för att sätta tydliga gränser både mot elever och mot föräldrar. ”Man måste komma ihåg att jag inte är psykolog, kurator, sjuksköterska och jag är inte deras mamma”. Hon är övertygad om att när det gäller problem som går utanför själva undervisningen, måste man hänvisa föräldrarna vidare. Lärare ska vara försiktiga med att ta på sig sådant de inte har kompetens för. Däremot menar hon att man kan vara en medmänniska och finnas där som stöd. ”Jag är bra på att hänvisa föräldrar vad man kan göra om man har problem. Jag är inte rädd för det. Om de behöver tips och råd från mig så ger jag

dem konkreta förslag men jag ger ingen medicin, lär mig inte ta diabetessprutor och jag letar inte mössor”.

Morgan har blivit tuffare mot föräldrar och visar tydligt var gränser för när han kan bli nådd vad de kan kräva av honom.

Sara blev i början lite överraskad av att lärarrollen även krävde ett tydligt ledarskap och ett gränssättande gentemot föräldrar. ”Föräldrar kräver ibland att jag ska smörja in deras barn med solkräm, då säger jag att jag ska det om jag hinner. Men gäller det att ge medicin så gör jag det så klart samtidigt som jag kan glömma det eftersom det händer att jag har så mycket annat att tänka på”.

Generella mönster: De flesta menar att det är viktigt att sätta tydliga gränser både mot elever och föräldrar och inte ta på sig sådant man inte har kompetens för.

Undantag: Sara är otydlig med var hennes gräns går vilket resulterar i att hon tar på sig för mycket med risk för att både glömma bort och inte hinna med det hon åtagit sig.

Analys: Det verkar finnas en ny kravbild från föräldrarna vilken kräver reflektion gällande ledarskapet gentemot föräldrar också. Möjligtvis hänger föräldrarnas krav samman med att synen på läraryrket har förändrats för här blir det uppenbart att föräldrarna ställer krav som egentligen inte ingår i lärarnas arbete. Birgit har efter många år en bestämd syn på vad som ingår i hennes uppdrag och vad som inte gör det. Det kan tolkas som att hon inte vill ta några risker med att ta sig an något hon inte har kompetens för och som tar av hennes tid som ska läggas på det egentliga uppdraget, vilket är att undervisa. Hon sätter tydliga gränser gentemot föräldrarna dels därför att hon vågar då hon är säker på vad hennes yrke går ut på och dels för att hon förmodligen har gjort de misstaget att ta på sig för mycket tidigare. Hit har inte Sara kommit än och här såg jag en ambivalens hos henne gällande gränssättning. Hon verkar vilja säga ja för att vara till lags och bli omtyckt, medan att glömma bort att ge barn medicin kan leda till den totala motsatsen. Hur ska då en nytexaminerad lärare få reda på hur man sätter gränser och hur man utövar ledarskap både gentemot föräldrar och barn?

5.9 Att be om hjälp

När man efter avslutad utbildning fått anställning på en skola får man kanske hjälp på plats av sina kollegor om man är osäker på hur man ska leda klassen?

Birgit menar att det är skamligt att be om hjälp. ”Vi ska ju vara så himla duktiga jämt, det är en väldigt känslig fråga som man inte pratar med andra om”. Hon tror att man hellre sitter där innanför sin dörr och låtsas istället för att be om hjälp eftersom det är som att erkänna att man har ett problem. Hon menar också att man inte kan räkna med att kollegorna kommer att vara generösa. Enligt hennes erfarenhet är lärare är snåla med både tid, material och att dela med sig av bra idéer.

Lena menar att det kan vara känsligt att be varandra om tips och råd gällande ledarskap och dessutom är det inte alla kollegor som delar med sig.

Sara upplever det som att de är lite hemligt hur man har det i sina klassrum eftersom lärare alltid ska vara så duktiga. ”Man sitter inte i lärarrummet och pratar om att man hade en hemsk lektion men om man haft en bra lektion, då berättar man”. Men hon ber inte gärna andra om hjälp. ”Nej, men det beror lite på, har man varit lika länge i yrket, de som är ungefär jämnåriga med mig, dem kan jag kanske prata med”. Medan hon känner att de som jobbat väldigt länge, de som är väldigt erfarna, har svårt att tänka sig in i hur det är när man är ny.

Christina är tvärtom inte är rädd för att be om hjälp. ”Jag är prestigelös när det gäller sådant, jag vill gärna lyfta sådana frågor i personalrummet, med gamla rävar som kan komma med tips och idéer”. Men hon tror inte att det är självklart att man träffar dessa personer och hon förstår inte varför man tagit bort mentorskapet. ”Som ny behöver man bolla så mycket, man behöver mycket stöd vilket kanske inte kollegor har och tid och ork för. Därför borde det finnas mentorer som har tid avsatt för just detta och som får ersättning för det”.

Generella mönster: De flesta är överens om att det är det är känsligt att be kollegor om hjälp, speciellt i ledarskapsfrågor då man indirekt erkänner att man inte har kontroll över sin klass. Dessutom menar de att det inte är säkert att kollegorna har tid eller lust att hjälpa till.

Undantag: Christina vill tvärtom gärna lyfta frågan och ta hjälp av de som är mer erfarna.

Analys: På detta sätt blir bristen på utbildning i ledarskap än tydligare. Eftersom kunskapen inte finns med från början, måste den införskaffas på egen hand men att det kan visa sig vara lättare sagt än gjort speciellt om det inte finns några garantier om att få hjälp på plats. Istället har dessa lärare varit tvungna att gå den hårda vägen där de lärt sig av sina egna misstag vilket har tagit dem lång tid och de har ännu bevisligen mycket kvar att lära då de fortfarande inte fått ordning. Framförallt har de fortfarande inte insett vikten av sin egen roll i det hela och skyller fortfarande på yttre omständigheter.

5.10 Tankar om lärarutbildningen

Birgit har tagit emot många lärarstudenter under åren och funderar mycket över vad hon fått för intryck av dem. ”Ni studenter som kommer hit i dag och gör er praktik, ni är duktiga på att skriva rapporter, skriva uppsatser och ni kan allt om framstående pedagoger men ni kan ju inte hålla lektioner”. Hon säger att studenterna visst kan hålla en och annan lektion som de planerat i en vecka men att de inte kan själva hantverket. ”Läraryrket handlar om att hålla ihop det i flera år och det får inte ni lära er. Ni är här en vecka hit och dit och får aldrig se något riktigt samband”. Hon anser inte att studenterna vet vilka metoder man ska använda och hur man bygger upp undervisningen i för barnen logiska steg eller hur man hittar sätt och material så barnen kan jobba självständigt så man kan få tid över att jobba med dem det går lite trögt för.

Christina anser att lärarutbildningen underskattat betydelsen av ledarskap och blir mörkrädd när hon hör att de fortfarande lägger ner så lite tid på det. ”Hur ska studenter som inte är så säkra på sig själva klara sig, de som inte har en naturlig förmåga att leda? De måste få chans att bli bättre på det och hitta sin egen stil. De åren man gör missar är för viktiga”.

Morgan menar att lärarutbildningen inte hängit med gällande ledarskapsfrågor. Han jämför ledarskapet i skolan och ledarskapet inom ett företag så här: ” Om du på ett företag där det ofta handlar om pengar, inte lyckas med ditt jobb, få du sparken men du har inte åsamkat en massa barn problem. Här i skolan handlar det om kunskap”. Han menar att det i skolan handlar om barn som inte fått lära sig saker inför framtiden bara för att lärarna inte fick utbildning i ledarskap och därmed inte lyckades få arbetsro så dessa barn kunde lära sig något. Men läraren får ändå jobba kvar. ”Det är där ledarskapet mellan skola och företag skiljer sig åt. Hur många minor ska man gå på och hur många barn ska man utsätta innan man tillslut lär sig själv”? Han önskar att man på högskolan skulle veta hur lite av dagen som verkligen går

till undervisning, där man får nytta av sina ämneskunskaper. Han upplever att nästan all tid går åt till ordningsfrågor och konflikthantering.

Generella mönster: De flesta anser att lärarutbildningen underskattat betydelsen av ledarskap eftersom det visade sig att praktiken var en annan än teorin. Studenterna får inte lära sig själva hantverket, dvs. *hur* man går till väga, varken i sitt ledarskap eller i sin undervisning.

Analys: Som tidigare redovisats, anser de alla att ledarskap är viktigt men problemet för de flesta av dem är att de inte vet hur de ska leda och orsaken till detta verkar ligga i brist på utbildning i ledarskap. Dessa lärare har mer eller mindre ordning och struktur i sina klassrum. De har olika strategier utefter sina olika personligheter men det fungerar inte fullt ut. Visst kan klasserna te sig olika men det måste finnas en grundtanke i ett medvetet val om hur en klass ska ledas. Kombinationen utebliven ledarskapsutbildning och bristande erfarenheter verkar leda till ett ledarskap på vinst och förlust. Den egna situationen baseras då på slumpen om vilken klass man får, på yttre omständigheter som brandövning eller om det är måndag eller fredag.

6. Slutdiskussion

Mitt syfte med denna undersökning har varit att ta reda på hur några lågstadielärare resonerar kring sitt ledarskap. Är ledarskap viktigt, saknar de kunskap i ämnet och i sådant fall, hur kommer det till uttryck? Nedan sammanfattas resultaten utifrån frågeställningarna och några aspekter av undersökningen kommer att diskuteras i relation till den tidigare forskning som gjorts på området.

- **Vilken betydelse anser lärarna att ledarskap har i det vardagliga arbetet?**

Lärarna tycker att ledarskap spelar en viktig roll i utövandet av yrket även om de utför det på lite olika sätt då de har olika personligheter, olika lång erfarenhet och olika inställningar till hur ledarskap ska utövas. Ingen av de fem lärarna har fått någon utbildning i ledarskap och för de flesta kom det som en chock att ledarskapsfrågor skulle komma att ta en sådan stor plats som det gör. Birgit fick sin utbildning för 40 år sedan, där ledarskap visserligen inte heller stod på agendan men då hade studenterna långa sammanhängande perioder av praktik där de under en hel termin fick vara klassföreståndare. På det sättet blev betydelsen av ett tydligt ledarskap synligt och uppenbart för studenterna och kraften lades därför på ledarskapsfrågor redan från början. Med Birgit märker vi därför av helt andra tendenser i både kunskap, åsikter om och förhållningssätt till ledarskap. Framförallt i själva utövandet av ledarskapet. Det är hon som skiljer sig från de andra då hon har bestämda åsikter om vem som har ansvaret för att klassen fungerar och det är endast hon som har ett stadigt fundament att stå på. Hon är därför den enda som har total kontroll över sin klass. Detta betyder dock inte att de andra är dåliga lärare. De framstår alla som bra och seriösa lärare med mycket engagemang och ämneskunskaper och liksom Svensson kommit fram till betyder det tyvärr inte att man per automatik är en bra ledare. Läraren förmedlar inte bara kunskap utan måste även ta rollen som klassens ledare eftersom de varje dag ger instruktioner, organiserar arbetet, sätter gränser och hanterar konflikter, de flesta utan att ha fått någon utbildning i ledarskap (Svensson, 2000:10). Fortfarande i dag efter många år som verksamma, är många osäkra på sin ledarroll och har det relativt stökigt och rörigt i sina klasser. Här kan jag se ett tydligt mönster i Birgits genomgående orubbliga tro på sig själv som ledare vilket skapar förutsättningar för ordning och lärande medan Saras osäkra sätt med val av metod och ledarstil från dag till dag, skapar ett dagligt kaos med en kamp för överlevnad.

Sara utan personliga ledarskapsegenskaper och utan utbildning i ledarskap kontra Birgits säkra ledarskapsstil och långa praktik under utbildningen visar att vem som helst kan inte bara gå in och ta en klass. Det krävs alltså kunskap och förberedelser i ledarskap och en tydlig och konsekvent ledarstil. Att en del av dessa lärare har svårt att välja en tydlig ledarstil kan bero på hur de resonerar kring ledarrollen.

- **Hur resonerar de kring sin egen ledarroll?**

När de beskriver sig själva som ledare, menar en del att personligheten har mycket att göra med hur man är som ledare, att det är något man mer eller mindre äger, samtidigt som de också hävdar att det är något som utvecklas med tiden och med erfarenheten. Detta är lite av en paradox att det är något man har samtidigt som den som inte har det kan träna upp det. Alltså borde det vara rimligt att ledarskap går att träna upp, då helst innan man börjar arbeta, förslagsvis under utbildningen. Detta kan jag argumentera för eftersom Landin & Hellström har kommit fram till att man kan träna upp sitt ledarskap oavsett personlighet i grunden eftersom ledarskap inte är en förmåga som speciellt många människor föds med, utan det är något man kan jobba på och utveckla (Landin & Hellström, 2001:17). När en nyexaminerad lärare kommer till skolan utan medvetenhet om vad ledarskap innebär för undervisningen och klassrumsklimatet kommer de enligt mitt resultat att stöta på svårigheter.

- **Ser de några svårigheter med ledarskapet, i sådant fall vilka?**

6.1 Synen på läraryrket

Landin & Hellström menar att en lärare förr var den självklare ledaren i klassrummet, därför var det inte nödvändigt med kunskaper om ledarskap för att kunna leda klassen. I dag är det inte lika självklart. Det upp till läraren själv att hitta ett sätt som fungerar och det genom både lyckade och misslyckade situationer (Landin & Hellström, 2001:13,18). Mitt resultat visar på att lärarna har accepterat att det tar tid att få till ett bra ledarskap samtidigt som de anser att åren misstag görs på är för viktiga. Morgan ställer sig frågan om vems framtid det är vi leker med under åren vi tvingas öva?

Svårigheten att leda visade sig också i att synen på läraryrket har förändrats. Detta stämmer med vad Maltén skriver om auktoritet. Att auktoritet var något läraryrket hade förr, ett högt anseende med makt och myndighet, men i dag är inte auktoriteten given utan den måste

förtjänas (Maltén, 2000:66). Mitt resultat visar dessutom på att synen på barn och på föräldraskap verkar ha förändrats vilket ställer större krav på läraren att sätta gränser mot föräldrar och barn som kräver allt mer. Föräldrar resonerar mer med sina barn i dag, barnen får bestämma allt mer och de får höras och synas på ett helt annat sätt än förr, vilket gör det svårare för läraren att hantera en hel klass eftersom det inte längre är självklart att en lärare ges respekt.

6.2 Att be om hjälp

En annan svårighet är att be om hjälp. Detta var något som de flesta var överens om. Det är känsligt att tala om sitt ledarskap med kollegor då man inte vill erkänna att det finns problem eftersom lärare förväntas vara så duktiga hela tiden. Därför stannar frågan helst innanför klasrummets fyra väggar. Birgit menar att kollegor sitter på kunskap, tips och råd om man bara vågar be om det. Sen är det inte alls säkert att man hamnar med generösa kollegor. Hon anser att lärare är snåla överlag. Snåla med tid, material och att dela med sig av bra idéer. Lägg på det till att de nyexaminerade lärarna som kommer ut inte har utbildning i ledarskap, så blir problemet större.

6.3 Bristen på utbildning i ledarskap

Bristen på utbildning i ledarskap visar sig främst i att de har svårt att få ordning i klassen och att ordningsfrågor tar mycket av undervisningstiden. De verkar inte heller medvetna om sitt eget ansvar i det som händer i klassrummet eftersom de inte fått kunskapen om att det finns alternativa sätt och metoder. När de väl börjat arbeta finns inte tid att reflektera över sitt ledarskap eller öva upp det och därför blir varje dag en kamp för vissa. Skälet till denna uppfattning är att det visade sig att det saknades disciplin, ett argument som stöds i Charles teori om disciplin. Han menar att en lärares absolut viktigaste uppgift är att upprätthålla ordning till förmån för undervisningen. Begreppet disciplin liknas vid klasskontroll och klassrumsledning med målet att eleverna ska göra som de blir tillsagda. Disciplin är inget som i sig själv underlättar inläringen men den är betydelsefull eftersom den skapar en miljö i vilken undervisning kan ske (Charles 1981:20).

6.4 En fråga om makt

Wennberg och Norberg har kommit fram till att läraren måste ta makten, annars tar barnen den och det är att smita från sitt ansvar. De menar vidare att ett obefintligt ledarskap där läraren underordnar sig och försöker anpassa sig till elevernas behov, vanligen resulterar i

obehag och frustration. Både barn och vuxna i skolan är stressade och talar om en stökig arbetsmiljö med stora klasser och brist på arbetsro. De menar därför att ledarskapet i skolan är en nyckelfråga och att mycket vore vunnet om det stärktes för att få mer ordning och lugn och ro (Wennberg & Norberg, 2004:17). Nyckelfrågan till ordning verkar även här vara att ledarskapet ska stärkas och för dessa lärare kan antas att det mer specifikt ligger i en fråga om makt. Vissa av lärarna väljer att inte ta makten och det kan grunda sig i olika orsaker. Oviljan kan bero på de inte är redo eller villiga att göra det eftersom de inte verkade vara medvetna om varken sin egen påverkan på elevernas uppförande eller om fördelarna det skulle kunna ge dem. Oviljan att ta makten kan också bero på tron om att vara en demokratisk ledare som inte vill vara auktoritär. Istället säger de sig vara för ett situationsbaserat ledarskap men detta ter sig snarare som en ursäkt eftersom lärarna anpassar sig efter barnen i högre grad än vad som är rimligt och avsäger sig därmed sitt ansvar. Anpassningen blir till ett sorts försvar, en förnekelse av den egna påverkan på klassen. Tendensen att blanda ledarstilarna leder istället till förvirring och otydliga signaler då de inte verkar veta hur man utövar ett sådant eftersom de överlag hade det rörigt i sina klasser.

Birgit däremot visade exempel på ett faktiskt utövande av det situationsanpassade ledarskapet. Hon valde initialt den uppgiftsorienterade stilen i alla fem arbetsuppgifter. Stensmo menar att i den uppgiftsorienterade stilen är det läraren som leder och ensam tar beslut gällande de uppgifter som ledarskapet innefattas av: kontroll, planering, motivation, gruppering och individualisering (Stensmo, 2000:9ff). Detta ligger till grund för Birgits sätt att leda. Hon leder till förmån för ordningen och strukturen men med hennes erfarenhet och kunskap tänjer hon på gränserna efterhand i den mån det visar sig vara möjligt. Detta är att leda utifrån vad situationen tillåter.

Risken med utebliven ledarskapsutbildning kan alltså leda till att lärarna väljer att inte ta makten och det visade sig vara ett hinder att leda en klass utan makt. Dessutom menar de själva att en stor utmaning ligger i en helt annan kravbild från föräldrar och barn i dag. Är det möjligtvis häri skillnaden mellan Birgit och de andra ligger, att Birgit har valt att ta makten och det stora utrymme som krävs för att leda klassen?

6.5 Relevans för läraryrket

Efter att ha intervjuat och observerat dessa lärare i praktiken har det blivit uppenbart för mig att nyttan av undersökningens resultat ligger i att det visade sig att många lärare inte fått ta del av många viktiga kunskaper som behövs för att leda en klass eftersom fokus ligger på teori och ämneskunskaper snarare än på ledarskap, retorik och metodik. I det stora hela betyder detta att det ligger i varje lärares eget intresse att själva söka upp denna kunskap. Den finns att tillgå i form av metodböcker och fristående kurser i ledarskap och det går att förkovra sig i ledarskap precis som det går att förkovra sig i mycket annat. Men är det verkligen meningen att behöva göra detta i tillägg när man redan gått en lång lärarutbildning och dessutom tvingas göra det först när man är inne i en period av kaos och tvivel? Men det verkar vara en allmän uppfattning bland lärarna jag intervjuat att det tar tid och att det är normalt att det tar tid att komma på vilka sätt som fungerar bra. Dessutom verkar det vara få förunnat att hamna med generösa kollegor som hjälper till och stöttar i dessa frågor. De pedagogiska konsekvenserna bli således att det kan ta år innan lärarna får sina klasser att fungera bra, med ordning och arbetsro där barnen kan vara trygga och där läraren känner att hon har kontroll.

Förslag till lösning

Det är viktigt att lyfta dessa frågor eftersom utan grundläggande kunskaper i ledarskap kan vi inte utföra vårt uppdrag att undervisa och lära barn läsa, skriva och räkna på ett tillfredställande och kontrollerat sätt. En lösning kan vara att studenter blir undervisade av pedagoger och konsulter som själva arbetat som lärare och som vet att ledarskap är en grundläggande lärarkunskap och som därför kan ge oss konkreta tips och metoder för hur vi fångar upp och leder en klass. En annan lösning kan vara en lång, sammanhängande praktik som t.ex. klassföreståndare under en hel termin för att få kläm på alla delar, på helheten. Detta förslag grundat i att Birgit är den ende som lyckats med sitt ledarskap från början och fortfarande har lusten kvar. Även om hon lärt sig en hel del i komplement över tid, hade hon med sin långa praktik en helt annan utgångspunkt än de övriga. På det sättet skulle vi få börja från rätt håll även om teorier och ämneskunskap också är viktigt men om man effektiviserar utbildningen skulle allt hinnas med. Alternativt att varje nytexaminerad lärare har rätt till en mentor på sin arbetsplats, en mentor som har tid avsatt för uppdraget att stötta och vägleda den nye läraren under de första månaderna och som också får ersättning för det.

6.6 Förslag till fortsatt forskning

Några av de lärare jag intervjuat menar på att många lärarkollegor inte är villiga att dela med sig av tips och idéer. Det kan vi nu dra nytta av genom att försöka våga vara mer krävande och be om hjälp för att underlätta vår situation. Men frågan som förundrat mig under arbetets gång är, varför är de snåla? Det har mitt arbete inte svarat på och det kan vara ett intressant fenomen att undersöka. Kan det bero på att fungerande metoder både gällande ledarskap och undervisning har varit en bristvara för de flesta och därmed alldeles för värdefullt att dela med sig av när man väl finner det? Då någonting är surt förvärvat, blir man då snål med det man tappert kämpat för att samla på sig? Är det något som inte bara ges bort till någon som kommer ny? Jämför detta med sjukvården, där man efter visst antal år i yrket kan vidareutbilda sig till handledare. Då arbetar man med att ta emot och lära upp studenter till goda, kompetenta medarbetare. Att vara snål finns det inget utrymme för då det handlar om liv och död. Här tas utbildningen på större allvar och man släpps inte ut på vinst och förlust efter avslutad utbildning. Detta system borde kunna tillämpas även i skolans värld för att undvika att kunskaperna om hur man leder en klass blir något man tvingas lära sig med tiden.

7. Referenser

- Charles, CM. (1981). *Ordning och reda i klassen*. Malmö: Liber förlag.
- Kernell, L- Å. (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.
- Kimber, B. (2005). *Att lyckas som lärare*. Malmö: Ekelund.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Landin, M & Hellström, C. (2001). *Läroledarskap*. Stockholm: Gothia.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Monroe, L. (1997). *Våga leda i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ohlson, L. (2001). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber AB.
- Stensmo, C. (2000). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi – om grupper, organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (1998). *Framgångsrikt ledarskap i klassen*. Jönköping: Relamore Media.
- Wennberg, B. & Norberg, S. (2004). *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet - Hur EQ kan ge arbetsro i skolan*. Falkenberg: Natur och kultur.

Andra källor

Björklund, F. Föreläsning, Södertörns högskola, 14/9-10

Artiklar från internet

www.regeringen.se hämtat 11/10-10

8. Bilaga

Intervjuguide

Frågeställning 1: **Vilken betydelse anser lärarna att ledarskap har i det vardagliga arbetet?**

Fick du någon utbildning i ledarskap under din utbildning?

Kom ledarskapet som en chock för dig?

När du började som lärare, hur såg planen ut för att leda klassen?

Tog ledarskapet större plats än du väntat dig?

Vad är ledarskap för dig?

Hur viktigt är ledarskap?

Frågeställning 2: **Hur resonerar de kring sin egen ledarroll?**

Hur funderar du kring ditt ledarskap?

Hur skulle du beskriva din ledarstil?

Vilka är dina starka sidor som ledare?

Hur har din ledarstil förändrats under åren som gått?

Din ledarstil, tycker du att den stämmer överens med din personlighet?

Stökig kontra snäll klass, vad beror det på?

Frågeställning 3: **Ser de några svårigheter med ledarskapet, i sådant fall vilka?**

Vad finns det för svårigheter med att leda en klass?

Hade du behövt mer utbildning i ledarskap?

När du väl börjat arbeta, hur fick du stöd och hjälp av dina kollegor?

Om du har några elever du inte klarar av, ber du om hjälp då?

Har du blivit erbjuden fortbildning i ledarskap?

