Södertörns Högskola
Lärarutbildningen med interkulturell profil
Examensarbete 15 p

Den situationsanpassade ledarskapsmodellen som verktyg i lärarskapet

Författare:
Emma Lillvik
Handledare:
Pernilla Kronhamn
Höstterminen 2007

ABSTRACT

In the 1960's, Paul Hersey and Ken Blanchard developed a theory called Situational Leadership. Situational Leadership is a model where the leader analyses the needs of the situation and the needs of the people to be led. After analysing the situation, decision is made on what leadership style to adopt. The Situational Leadership model was developed in a company environment. This study examines whether the model can be applied in a classroom situation. Data was collected from video recorded observations of three different teachers' teaching. All observations were transcribed and an analysis schedule based on the Situational Leadership model was used to code the transcriptions. From these results conclusions on the teachers´ different leadership styles were made. Conclusions are that the observed teachers all adapted their leadership to the specific classroom situation. However, the outcome depended on how successful they were in analysing their pupils' needs.

Nyckelord
Ledarskap
Ledarskapsverktyg
Situationsanpassat ledarskap
Den situationsanpassade ledarskapsmodellen
Observationer

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 **INLEDNING** **4**
1.1Syfte och frågeställningar **5**
1.2 Avgränsning **5**

2 BAKGRUND **5**
2.1 Inledning till ledarskap **5**
2.2 Historik kring ledarskapsteori och ledarskapsutveckling **6**
2.3 Människosyn och samhällsutveckling **8**

3 TEORI **10**
3.1 Den situationsanpassade ledarskapsmodellen **10**

4 METOD **14**
4.1 Kvalitativ metod **14**
4.1.1 Observation **15**
4.2 Genomförande **17**
4.2.1 Urval **17**
4.2.2 Forskningsetik **18**
4.2.3 Videoobservationen **18**
4.2.4 Min observationsanalys **19**

5 RESULTAT OCH ANALYS **20**
5.1 Min observation hos Anna **20**
5.1.1 Annas ledarstil **23**
5.2 Min observation hos Inga **24**
5.2.1 Ingas ledarstil **27**
5.3 Min observation hos Sara **29**
5.3.1 Saras ledarstil **31**

6 SLUTDISKUSSION **33**
6.1 Den situationsanpassade ledarskapsmodellen som hjälpande hand **33**
6.2 Människan, en naturlig anpassare? **34**
6.3 Problem med det situationsanpassade ledarskapet i skolans kontext **35**
6.4 Att skapa lata och röriga barn **36**
6.5 Avslutande ord **36**

LITTERATURFÖRTECKNING **38**

BILAGOR **Bilaga 1**

1 INLEDNING

Det pågår en debatt om den svenska skolan där denna ofta målas i svart. Det finns stora problem på många håll som exempelvis våldsamma och stökiga elever, dåliga och ibland outbildade lärare, elever som går ut med ofullständiga betyg, trakasserier i form av mobbing och hot och undermåliga skollokaler. Som lärare tänker jag mycket kring den bild som målas upp. Ibland känns det som om jag tagit mig vatten över huvudet i och med mitt yrkesval och undrar hur jag skall kunna göra ett bra arbete mitt i detta kaos. Hur hjälper och ledsagar jag eleverna genom deras skolgång så de får allt det de har rätt till som exempelvis trygghet, kunskap och ett respektfullt bemötande?

Det finns avsnitt i läroplanen som bland annat talar om att läraren skall utveckla regler tillsammans med eleverna, förebygga och motverka all kränkande behandling, individanpassa undervisningen till varje elev, utveckla demokratiska medborgare (Lpo, 1994). Jag tror att det krävs ett tydligt ledarskap från lärarens sida för att kunna uppnå de mål som finns uppställda för skolan och dess verksamhet. Det är viktigt att det finns *någon* som vill och kan leda eleverna genom deras skoltid så att de får sina rättigheter tillgodosedda. Jag anser att alla lärare borde vara denne *någon* och därför ser jag ledarskap som mycket viktigt för mig som lärare. Det skulle kunna bli ett redskap för mig att hitta former och strukturer, och på så vis forma min lärarroll med hjälp av detta verktyg. Det är många mål uppställda som man i skolan skall arbeta mot. Läraren av i dag behöver därför ett anpassat och ett flexibilitet ledarskap och det är något som flera forskare tar upp som en förutsättning för att lyckas som lärare (Stensmo, 1997; Maltén, 1995, 2000; Steinberg, 2004).

John Steinberg (2004) och Arne Maltén (1995, 2000) skriver om vikten av ett situationsbundet ledarskap i dagen skola då de förutsättningar som lärare ställs inför ser annorlunda ut i dag än tidigare. Samhället och arbetsmarknaden har utvecklats från att behöva en lydande och plikttrogen befolkning till att söka initiativtagande, självständiga och socialt kompetenta personer (Steinberg, 2004). När jag första gången kom i kontakt med det situationsanpassade ledarskapet fann jag en modell som jag kände igen mig i. Jag har arbetat som lärare i fyra år och försökt att utveckla och anpassa mitt ledarskap under denna tid. Jag har dock haft svårt att sätta ord på hur jag vill leda. Jag läste med stort intresse om denna modell och fann att den ger många möjligheter att medvetandegöra ledarskapet som företeelse och det ger mig möjlighet att sätta ord på många av de fenomen jag inte kunnat formulera i mitt eget ledarskap.

Det situationsanpassade ledarskapet är en modell som bygger på flexibilitet hos ledaren. Den talar om vad ledaren bör ta hänsyn till då denne skall leda en grupp eller en individ. Det som måste beaktas är, något förenklat, ledarens personlighet, personalens kompetens och uppgiftens art. Denna modell kommer att ligga till grund för min undersökning. Jag kommer, genom att filma tre lärare vid tre lektioner, att se om man kan applicera den situationsanpassade ledarskaps modellen på dessa observationer. Jag kommer att filtrera min empiri genom denna modell och med hjälp av detta resultat söka svar på mitt syfte.

1.1 Syfte

Syftet med min uppsats är:
Att undersöka om man kan använda det situationsanpassade ledarskapet som analysmodell för tre lärare i deras klassrum på lågstadiet.

1.2 Avgränsning

På grund av denna uppsats ringa storlek och den begränsade tid som står till förfogande kommer jag inte kunna göra fler än tre observationer i mitt empiriska material. Jag anser att möjligheten att arbeta igenom mina observationer ordentligt står över en större mängd mindre genomarbetat material då jag valt en kvalitativ forskningsansats. Min begränsning, som författare av denna uppsats, vill jag också ta upp. Jag har en ambition att arbeta så objektivt som möjligt när jag analyserar min empiri och drar mina slutsatser. Jag vet dock att min subjektivitet kommer att påverka denna uppsats då jag med min förförståelse påverkar analysen av mitt material (Öquist, 1997).

2 BAKGRUND

I min bakgrund kommer jag i första hand att ta upp ledarskapet i skolan och lämna de andra verksamheterna därhän, frånsett avsnittet som behandlar ledarskapets historia. Då det pedagogiska ledarskapet är ett relativt ungt begrepp, som har sin historia i generell ledarskapsutveckling, ser jag det som relevant att i korta ordalag beskriva även denna. Att koppla ledarskapet i skolan till samhällsutvecklingen generellt ser jag också som viktigt, då skolan skall forma elever som passar på arbetsmarknaden och kan ta del i samhället.

2.1 Inledning till ledarskap

Ledarskap är ett begrepp som man allt oftare hör i samhällsdebatten där man diskuterar vad *ett gott ledarskap* är och hur politiker, rektorer, verkställande direktörer och så vidare bör agera för att skapa en så högkvalitativ verksamhet som möjligt. Det man mest diskuterar, och det jag anser som mest intressant i diskussionen, är vad ”ett gott ledarskap” är. Vad forskare skrivit om detta är det jag kommer att fokusera på i min bakgrund. Jag kommer, då jag framdeles talar om ledarskap, att syfta på ”det goda ledarskapet” som jag definierar som det för tiden eftersträvansvärda, därmed inte sagt att det i alla tider varit ett humant och demokratiskt ledarskap.

Hur kan man då beskriva ledarskap som begrepp? Att beskriva detta fenomen är inte lätt då det finns en mängd olika teorier kring begreppet och väldigt många typer av verksamheter som kräver olika styrning. Att leda en vild strejk kräver troligen vissa ledarskapstekniker och att leda en gräsrotskampanj mot en ny motorväg andra, även om det delvis handlar om samma sak, att framföra sitt missnöje i en fråga. Att ledarskapsformerna i armén måste se annorlunda ut än på en teater håller nog alla med om, listan kan göras lång. För att kunna titta på

begreppet är det viktigt att förstå dess komplexitet och det faktum att det är ett situationsbundet begrepp som måste analyseras utifrån den verksamhet man skall styra eller den situation man skall verka i (Kirkeby,1999).

Maltén (2000) tar i sin bok ”Det pedagogiska ledarskapet” upp ledarskapets etymologiska betydelse där det engelska ordet *leader* betyder *att leda människor på en resa*, en betydelse som ligger ledarskapsbegreppet väldigt nära. De traditionella ledarskapsuppgifterna hur man skall leda människor på denna resa har dock börjat ifrågasättas. Detta har lett till en omvärdering av ledaren och dennes roll för en verksamhet. För vissa forskare är ledarskap att påverka människor att nå uppsatta mål. Andra menar att det för en ledare gäller att koppla samman individen med uppgiften, organisationen respektive omvärlden. Det som Maltén framför allt framhåller som definition av begreppet ledarskap är ”Den process genom vilken en person influerar andra att nå uppställda mål.” (2002, s.7). Det är denna förklaring av begreppet Maltén själv väljer att använda.

En definition som påminner om Malténs hittar vi hos John Steinberg men han lägger till en ytterligare dimension som jag anser gör begreppet mer intressant och relevant ur ett pedagogiskt perspektiv. Han definierar ledarskap som *att leda människor till platser de inte hade tänkt gå till på egen hand.* Det kan fortfarande handla om att nå uppställda mål men att även tänja på gränserna av sin upplevda förmåga och att upptäcka nya saker, en viktig dimension på ledarskapet som lärare (Steinberg, 2004).

2.2 Historik kring ledarskapsteori och ledarskapets utveckling

I detta avsnitt är det viktigt att skilja på utvecklingen av ledarskapsteori från ledarskapets förekomst och utveckling. När jag skriver ledarskapsteori menar jag det som skrivits och formulerats kring ämnet ledarskap och föreställningar om hur man bör leda. Med ledarskapets utveckling menar jag det faktiska ledarskapet i praktiken och hur dess förekomst sett ut genom historien.

Teorier kring ledarskap har en lång tradition. I Platons dialog *Staten* presenteras den första ledarskapsfilosofin av betydelse. Mycket som är skrivet om ledarskap sedan dess är byggt på denna filosofi. Det finns även en del biografiska analyser av ledarrollen från långt tillbaka i historien. Som exempel på detta finns Machiavellis *Fursten.* Ledaren var då krigsherre, kyrklig eller världslig furste. I dessa skrifter fokuserade man på ledarens egenskaper i moraliskt avseende och hans dygder på vilket hela politiken vilade. Ledarskapet var några få förunnat och dessa fick sitt mandat att styra från gud eller annan överhet. Vid denna tid var utbildning bara få förunnat. Det var framförallt kyrkans män och den styrande adeln som hade tillgång till skolor och utbildning. Under renässansen och barocken blev den klassiska principen för ledarskap, utvecklad under hellenismen och romartiden nämligen retoriken, det bärande ledarskapsidealet. Under reformationen fick dock denna dåligt rykte då man ansåg att människan duperades genom retoriken. Protestantismen och dess riktningar ville ha tal direkt från hjärtat. Detta ledde till en växande känsla för den institutionella makten. Här börjar

föreställningarna om ledarskap som kräver legitimitet växa fram och demokratiska idéer vävdes in i detta. I Montesquieus idé om maktens tredelning (en lagstiftande, en verkställande och en dömande makt) fanns föreställningar om vissa mål och gränser för ledarskapet. Ledarskapet var dock fortfarande kopplat till idén om *den store mannen*. Ända in på 1900-talet var ledarskap begränsat till den politiska makten och sekundärt till administrativa hänseenden. Det växte under 1950 och 60-talen fram flera ledarskapsteorier där man tog en större hänsyn till situationen man skulle verka i och personerna man skulle leda. En sådan modell var det situationsanpassade ledarskapet. Dessa teorier och modeller fick inte ett reellt genomslag förrän under 1900-talets senare del. Detta faktum grundar sig i att maktstrukturer ända in på 1970-talet byggde på statsmakten och den militära organisationen och att det för dessa strukturer fanns en förutsättning av en viss teknologi och bestämd tradition. Det var först på 1980-talet som den teknologiska, marknadsstrukturella omvandlingen i form av informationsteknologin, demokratiseringen av stora delar av världen och kommunikationskulturen som ledarskapsteorin verkligen tvingades fokusera på helt nya dimensioner. Ledarskapet kunde betraktas som en vara i relation till tidigare definierade konkurrensobjekt så som organisation, teknologi, kapital och marknad. Ledarskapet blev i detta mer mångfasetterat då ledarens roll i exempelvis ett företag inte enbart bestod i att stå till svars mot ägare utan nu också måste ta en större och mer övergripande hänsyn för att kunna utveckla verksamheten. Exempel på detta var att högsta chefen nu skulle få ekonomin att gå ihop, ge produktionen en acceptabel image, utveckla sina medarbetares kreativitet, visa respekt för miljön och vårda relationer med underleverantörer med mera (Kirkeby, 1998).

Relationen mellan stat, skola och industri/näringsliv har alltid legat tätt samman. Skolans roll genom tiderna har alltid varit att skapa medborgare som svarar mot de behov av kompetens som samhället för tillfället står inför. Ledarskapet började spridas från militärbaracker och riksdagar i och med industrialiseringen i mitten på 1800-tatlet och framåt. Från att stora delar av västvärlden hade bestått av en jordbrukande befolkning, innebar utvecklingen mot industrialisering och urbanisering att borgarklassen fick ett ledaransvar för de företag de byggde upp. De ville få en ökad kontroll över produktionen och samlade sina arbetare, som tidigare producerat varor hemma, i lokaler som växte till fabriker. Det växte då fram ett behov av ledarskap i dessa organisationer som dock fortfarande grundade sig i respekt för överheten och en lydnad för densamma. Industrialiseringen krävde också andra saker av arbetskraften än jordbrukssamhället gjort. Förutom att man efterfrågade en högre läskunnighet ville man också ha en skötsam arbetskraft. I och med tillkomsten av 1842 års folkskolestadga i Sverige fick staten det yttersta ansvaret för alla medborgares uppfostran och undervisning. Läraren blev en viktig fostrare och förmedlare av samhällets ideal, något som lärare fortfarande i dag är till stor del (Kirkeby, 1998; Steinberg, 2004).

Skolan har ända sedan 1842 haft styrdokument att förhålla sig till och arbeta utifrån. Ledarrollen har i dessa dokument gått från en auktoritär ledare där eleverna skulle foga sig under lärarens vilja och givna position för att sedan bli lydande arbetare till en mer auktoritativ och senare också demokratisk ledare där eleven som individ skulle ställas i centrum. Då Sverige gick från industri till kunskap och informationssamhälle ställdes nya

krav på lärarens ledarskap och på utbildningen. Från att ha fostrat lydande arbetare skulle man nu skapa goda medarbetare med egen initiativförmåga och självständighet. Detta krävde en stor förändring av lärarrollen och ledarrollen i skolan, en förändring som fortfarande pågår. Lärare skall i dag skapa förutsättningar för att eleverna går ur skolan med ett stort självförtroende och en tilltro till sin egen förmåga för att bli drivna och självständiga arbetare som kan hjälpa till att utveckla de verksamheter där de arbetar. Detta ställer helt andra krav på lärarrollen än för bara 30 år sedan. Det är något man också kan se i ledarskapsteorin som mer riktat in sig på en ledarroll som är mångfasetterad och inte bara består av att styra sina underordnade. Den ställer större krav på ledarens flexibilitet och diagnos av gruppen som denne skall leda (Steinberg, 2004).

2.2 Människosyn och samhällsutveckling

Ledarskap är enligt Maltén (2000) starkt beroende av begreppet människosyn, då det är utifrån denna åskådning man skapar sitt ledarskap. Med hjälp av en modell, framtagen av Edgar Schein, presenterar Maltén fyra antaganden om människan, olika människosyn. Dessa är: den rationella-ekonomiska, den sociala, den självförverkligande och den komplicerade människan. Det finns en historisk utveckling i dessa människosyner där de olika typerna har rått i olika tider. Den människosyn som i dag framförallt framhålls är den komplicerade människan som kräver ett ledarskap som anpassar sig till situationen det skall verka i.

- I den rationella-ekonomiska människosynen hävdar man att det enbart är krassa vinstmotiv som kan motivera människan. Annars är hon passiv och styrs av irrationella krafter. Dessa krafter måste styras och kontrolleras utifrån. Ledarskapet enligt denna människosyn bör således bli auktoritärt.
- Den sociala människan motiveras främst av sociala behov och får sin grundläggande känsla av identitet i samspelet med andra. Det är därför de sociala kontakterna människor emellan som betyder mest i arbetet. Därför skall ledarskapet organiseras så att de sociala kontakterna kan utvecklas fruktsamt mellan människorna.
- Hos den självförverkligande människan är behovet av att få uttrycka och förverkliga sig själv drivkraften i livet. Människan har en inneboende drift att vidga gränserna för sin kapacitet så att hela hennes potential kan utnyttjas. Maslovs behovshierarki är en modell som lyfts fram i detta sammanhang. Behovet av självförverkligande finns med här på det översta trappsteget i behovshierarkin och är ett mänskligt behov som kan uppfyllas då de fyra andra är uppnådda. Här blir ledarskapets uppgift att plocka fram människornas möjligheter och genom detta utveckla verksamheten.
- I den komplicerade människosynen målas en mer komplex bild av människan och hennes behov upp. Enligt Schein är det för enkelt att se människan som antingen styrd av vinstintressen, sociala behov, eller självförverkligande och därför formulerar han detta antagande som det fjärde och sista. Människan förändras och det gör även situationen hon befinner sig i vilket gör det svårt att se människan och

hennes beteende som i alla lägen lika. Detta avspeglar även ledarskapet och enligt denna idé borde ledarskapet inte vara statiskt utan anpassas till den situation det skall verka i (Malten, 2000).

En ledarskapsmodell som utvecklats i Scheins anda arbetades fram av Paul Hersey och Ken Blanchard på 1960-talet. De kallade den det situationsanpassade ledarskapet. Denna modell inriktar sig på uppgiftens art och hur den skall genomföras å ena sidan och ledarskap som ser till de personella resurserna och hur man skall få de relationerna att fungera så bra som möjligt å andra sidan. Dessa kan ofta ses som motsatser, men man kan också kombinera dem till ett effektivt och flexibelt ledarskap genom att sätta dem i relation till den situation i vilka de utövas. På 1960-talet växte fler teorier och modeller fram som tog fasta på framför allt tre situationsvariabler, såsom ledarens personlighet, underordnades mognad och själva situationen eller uppgiften. Hersey & Blanchard undersökte hur chefers ledarroll i företag såg ut i relation till de anställda. De ansåg att chefer behövde ett mer flexibelt ledarskap nu än tidigare och resultatet blev denna modell. Man plockade in ledarens personlighet, underordnades mognad och själva situationen eller uppgiften för att få en helhetssyn på situationen och inte isolera delarna var för sig. Ledarskapet blev därmed tredimensionellt. Även ledarens sätt att agera fick här fler dimensioner. Det fanns inte några på förhand givna svar för ledarens handlande då Hersey & Blanchard ansåg att detta skulle styras av situationen. Ledaren måste göra en diagnos av situationen och utifrån den välja hur han skall agera. Det växte också fram en utvärderingsdel där ledaren värderade om målet som satts upp uppfyllts. Det blev inte hur uppgiften löstes eller vad man gjorde för att lösa uppgiften som var fokus i det situationsanpassade ledarskapet utan att man nådde målet som satts upp (Hernsey & Blanchard, 1988).

De ledarskapsteorier som växte fram under 1960 och 1970-talen utvecklades ofta inom näringslivet men spreds senare till andra verksamheter. Skolforskaren John Steinberg anser, som jag tidigare skrivit, att skolutveckling och utveckling i näringslivet måste gå hand i hand. Skolan skall skapa den arbetskraft som företagen efterfrågar. Det samhälle där företag tidigare sökte en lydig och i alla lägen lojal arbetare har förändrats och i dag söker företagen oftast initiativrika, ansvarstagande, driftiga och mer eller mindre självständiga arbetare med social kompetens. Som anställd skall man i dag vara med och utveckla företaget och har kanske ett ansvarsområde som chefen inte kan men förlitar sig på att du sköter på ett bra sätt. Det ställs därför andra krav på människan i samhället och på arbetsmarknaden nu än tidigare och det ställs också andra krav på dem som arbetar i skolan då de skall förbereda eleverna för denna verklighet. Det kräver att man som pedagog verkligen funderar på vad man har för uppdrag, hur man skall tolka styrdokumenten och vad man skall förbereda eleverna inför. Att hjälpa barnen att utveckla de egenskaper dagens samhälle efterfrågar kräver ett annat ledarskap än tidigare (Steinberg, 2004).

Pedagoger av i dag skall mer fungera som handledare än som auktoritära ledare. Uppgiften blir att lotsa eleverna i arbetet och hjälpa dem att utveckla en initiativförmåga, en tro på sig själva och sin duglighet, en förmåga att samarbeta och att bli självständiga. Detta kräver ett

mer flexibelt ledarskap. Det som Steinberg poängterar i detta är att det verkligen handlar om att handleda eleverna och inte släppa dem vind för våg och överge ledarrollen. Han tycker sig ha sett många lärare som släpper eleverna allt för fria och motiverar det hela med att de måste bli självständiga. Steinberg menar att det inte är detta som menas med ett handledande ledarskap utan att efter ålder och mognad handleda men också styra eleverna. Efterhand ger man eleverna mer och mer utrymme att i undervisningen fatta egna beslut men inte innan de är erfarna nog att klara av det. Där måste pedagogen finnas till hands och träna eleverna i eget ansvar och först då de klarar att ta detta ansvar ge dem mer fria tyglar. Vi har också en annan typ av barn i dag än tidigare hävdar Steinberg. Han kallar dagens barn för lustbarn mot tidigare pliktbarn, barn som drevs av att lyda en auktoritet. Lustbarnen drivs av lust inför det de gör. De är oerhört relationsinriktade och det är ofta genom relationen till läraren som de får en lust att lära. Om eleverna känner sig trygga och säkra med läraren och inför det de skall göra kommer de också att utveckla en motivation och en lust som leder arbetet framåt. De behöver också arbeta med områden som de själva känner en lust och en glädje kring. I denna kontext krävs ett ledarskap som anpassar sig till det behov som barnen har, som skapar en trygg lärandemiljö och tar tillvara elevernas lust i lärande. En annan viktig aspekt på dagens ledarskap i skolan, hävdar Steinberg, är att ge eleverna feedback på det de gör och i denna vara tydlig. Han förespråkar skriftliga utvärderingar som man kan gå tillbaka och titta på i efterhand för att på ett påtagligt sätt se att man har utvecklats och lärt sig saker. Han menar också att många lärare berömmer eleverna vid fel tillfälle och ibland för mycket trots att de inte presterat något som varit en utmaning för dessa barn. Han anser att detta med stor sannolikhet leder till en lättja hos barnen där de ser att de kan få beröm även om de inte anstränger sig särskilt mycket. Krav är ett ord som fått en dålig klang i skolan anser Steinberg, men det är en oerhört viktigt del av undervisningen. Pedagoger måste ställa krav på eleverna och ha höga förväntningar. Om man inte som lärare visar att man tror och förväntar sig ett bra resultat från ett barn, att man har höga krav, kommer barnet inte heller prestera sitt yttersta för det är ändå ingen som tror att det kan prestera detta (Steinberg, 2004).

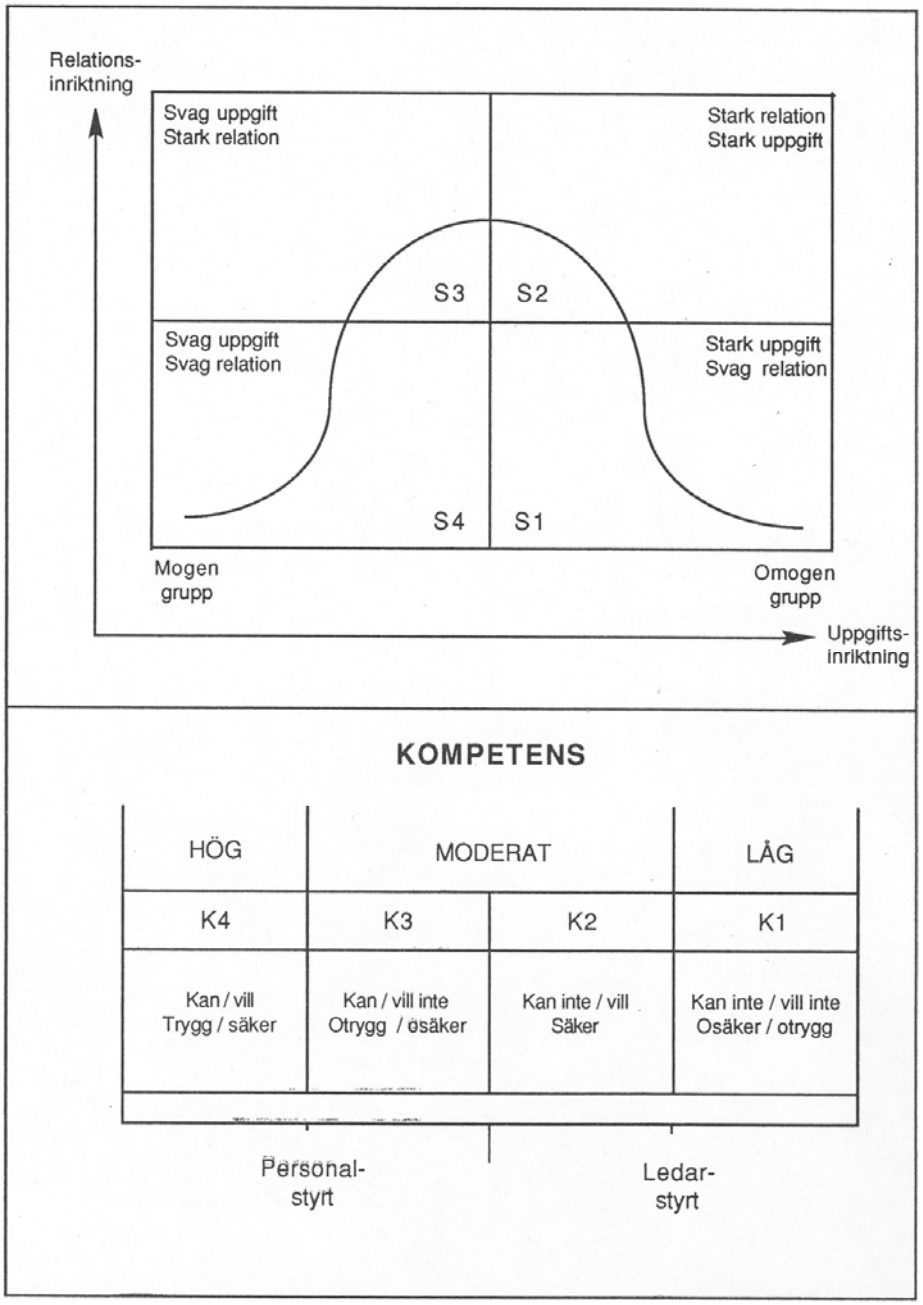
3 TEORI

I detta kapitel ges en ingående förklaring till den situationsanpassade ledarskapsmodellen, hur den är strukturerad och hur den används. Här visas också hur de tre ben som modellen vilar på förhåller sig till varandra.

3.1 Den situationsanpassade ledarskapsmodellen

Det situationsanpassade ledarskapet är den modell utifrån vilken jag skall analysera mitt insamlade material. Detta är en modell och ingen teori. Man vill inte, som en teori strävar mot, förklara varför saker händer. Modellen är ett mönster av redan existerande händelser som man kan se tillbaka på och därför återskapa. Man kan enligt Hersey & Blanchard applicera denna modell i alla situationer där ledarskap används, inte bara i ett företag mellan chef och anställd som var den kontext de utvecklade modellen i. Det finns två figurer som symboliserar hur det situationsanpassade ledarskapet fungerar. Den första visar vad ledaren bör anta för roll

i relation till gruppen eller individen, gruppens eller individens mognadsnivå och deras relation till uppgiften. Han eller hon väljer utifrån detta en uppgiftsinriktad eller en relationsinriktad ledarstil. Kurvan visar hur ledaren bör anpassa sitt ledarskap beroende på gruppen eller individen som han leder. Den andra figuren visar på gruppens eller individens kompetensnivå. Detta är något ledaren bör bedöma innan valet av ledarstil sker (Hersey & Blanchard, 1988).



(Gotvassli s. 59, 1990)

Det valet ledaren gör av ledarstil bygger på flera saker. I figuren nedan har Maltén förenklat delat in processen i olika delar att ta hänsyn till. De första parametrarna att beakta är ledaren själv, personalen eller individen och uppgiften. Då ledaren analyserat dessa förutsättningar gör denne en diagnos av situationen och väljer ledarstil därefter, för att tillsist se om målet i arbetet nåtts genom att utvärdera det.

Ledaren
Personalen -------- Ledarens diagnos --------- Val av ledarstil ------- Måluppfyllelse
Uppgiften av situationen (Maltén s. 73, 2000)

Situationsanpassat ledarskap kräver en bred beteenderepertoar, hög flexibilitet och god balanseringsförmåga från ledarens sida. Enligt Hersey & Blanchard bör ledaren anpassa sin avvägning mellan uppgifts- och relationsinriktningen efter ett antal situationsfaktorer nämligen:

- *ledaren* själv och dennes erfarenhet,
- *medarbetarnas kompetens och mognadsnivå*, dvs. ålder, motivation och erfarenhet,
- *gruppens unika miljö*, dvs. den kultur som råder på arbetsplatsen/klassrummet,
- *uppgiftens art*, vilken uppgift man arbetar med och vad målet med denna uppgift är,
- *tid till förfogande*, ju kortare tid ju mer tenderar ledaren att styra.

(Maltén s. 75, 2000).

För att förstå modellen om det situationsanpassade ledarskapet är det viktigt att ha alla begrepp kring modellen klara för sig så att förståelsen blir korrekt och inte bara blir en tolkning av ord ställt i relation till läsarens tidigare förförståelse kring dessa ord. Jag kommer därför beskriva Hernsey och Blanchards definition av begreppen de använder i modellen.

Uppgiftsinriktning
Man kan säga att det är i den grad som ledaren lyckas förklara det ansvar gruppen eller individen har för uppgiften. Detta innefattar att tala om vad som skall göras, hur det skall göras, när det skall göras, var de skall göra det och vem som skall göra det. Denna linje karaktäriseras av envägskommunikation från ledaren till individen. Ledaren bryr sig inte så mycket om gruppen eller individens känslor utan att de skall nå målet.
Relationsinriktning
I denna riktning väljer ledaren tvåvägskommunikation eller flervägskommunikation för sitt ledarskap. Denna inriktning inkluderar lyssning, förenkling, dialog och ett stödjande beteende från ledarens sida.
Mogen eller omogen grupp
Med detta menar Hernsey & Blanchard inte i första hand en intellektuell mognad eller omognad utan en mognad eller omognad inför den uppgift som man skall ta sig an. En sexåring kan vara mogen inför en uppgift på dennes nivå och en 60åring kan vara omogen för en uppgift sin ålder till trots.

Kompetens
Den kompetensnivå som gruppen eller individen besitter i fråga om ambition och vilja inför uppgiften samt den trygghet och säkerhet personen känner inför uppgiften och sin förmåga att lösa den.
Personalstyrt
Ledaren lämnar över mycket att bestämma till gruppen eller individen själv.
Ledarstyrt
Ledaren går in och styr gruppen eller individen genom arbetet med uppgiften.
S 1, S 2, S 3, S 4
Olika ledarstilar (S står för stil) numrerade i Hersey & Blanchards modell.
K 1, K 2, K 3, K 4
Detta står för den olika kompetens (K står för kompetens) som gruppen eller individen besitter (Hersey & Blanchard, 1988).

I första figuren finns ledarens stilar insatta i diagrammet markerade med ett S och en siffra.

Stil 1 kallas *styrande* - är mycket styrande, men inte stödjande,
Stil 2 kallas *tränande* – är i hög grad såväl styrande som stödjande,
Stil 3 kallas *stödjande* – är inte styrande men mycket stödjande,
Stil 4 kallas *delegerande* – är vare sig styrande eller stödjande.

I andra figuren finns gruppen eller individens kompetensnivåer uppställda markerade med ett K och en siffra.

Kompetens 1- innebär att personen inte kan samt inte vill eller att den känner sig osäker och otrygg inför uppgiften.
Kompetens 2- innebär att personen inte kan men vill eller känner sig säker och trygg inför uppgiften.
Kompetens 3- innebär att personen kan men inte vill eller att den känner sig otrygg och osäker.
Kompetens 4- innebär att personen kan och vill eller att den känner sig trygg och säker inför uppgiften.
(Gotvassli, 1990)

Då ledaren identifierat vilken kompetensnivå personerna han eller hon leder befinner sig på väljer denna också ledarstil utefter detta. Det är viktigt att vara medveten om att ingen av ledarstilarna är negativ eller mer eller mindre önskvärd än någon annan. Det är alltså inget fel att befinna sig på en låg kompetensnivå när man ställs inför en ny uppgift. Det är inte heller så att det finns absolut vattentäta skott mellan de fyra delarna i modellen. Det är mer en guide till att hitta en för tillfället lämplig och konstruktiv ledarstil men man kan även kombinera och byta ledarstil då de behövs.

Hur hänger de olika figurerna då ihop? Jag kommer här förenklat att beskriva hur Hersey & Blanchard beskriver sambandet mellan ledarstil och kompetensnivåerna.
Vid kompetensnivå 1 bör ledaren välja ledarstil 1: Enligt Hersey & Blanchard är detta mest lämpligt då personen eller gruppen inte kan eller vill/känner sig otrygg eller osäker inför uppgiften och då behöver en tydlig styrning från ledaren. I och med att personen eller gruppen inte vill ta itu med uppgiften skall de inte få feedback i form av uppmuntran förrän de visat en vilja att ta sig an uppgiften. Om de får stöd utan att visa engagemang kommer detta enligt författarna leda till en negativ spiral där de får en föreställning om att man inte behöver anstränga sig för att få stöd och uppmuntran.
Vid kompetensnivå 2 bör ledaren välja ledarstil 2: Här finns en vilja hos personen eller gruppen att ta sig an uppgiften trots att de inte kan. De vill dock och känner sig ofta trygga och säkra inför uppgiften men inser inte alla svårigheter. De behöver tydlig styrning men också mycket stöd och uppmuntran för att viljan skall finnas kvar och växa med uppgiften.
Vid kompetensnivå 3 bör ledaren välja ledarstil 3: För denna grupp eller person finns förmågan men gruppen eller personen är ovillig eller osäker inför uppgiften. De behöver stöd att tro på sin förmåga och hjälp att komma igång men kan sedan klara sig bra utan stark styrning då de vet vad som skall göras.
Vid kompetensnivå 4 bör ledaren välja ledarstil 4: Denna grupp eller person vill och kan lösa uppgiften. De känner sig oftast också säkra och trygga inför arbetet. Denna grupp behöver varken mycket instruktioner eller stöd utan kan ses som relativt självgående. Man kan dock som ledare inte lämna dem helt själva utan att följa upp hur det går (Hersey & Blanchard, 1988).

4 METOD

Jag valde att genomföra tre videobservationer hos tre olika lärare i år 1. Jag valde att göra en kvalitativ studie då jag anser att det ger mig en större möjlighet att besvara mitt syfte om hur en lärare kan leda en grupp utifrån det situationsanpassade ledarskapet. Min undersökning syftar inte till att tala om hur det generellt ser ut i skolan utan hur det ser ut i de specifika fall jag undersökt. Min intention är dock att denna undersökning skall hjälpa läsaren att hitta verktyg för att analysera ledarskap i klassrummet och på så sätt utveckla sina analysredskap och konkretisera ledarskapet som kunskap. Det är ett svårkonkretiserat ämnesområde som kan vara svårt att sätta ord på. Risken är att det lätt blir slentrian och rutin och att detta leder till ett oreflekterat ledarskap.

4.1 Kvalitativ metod

I vetenskapliga arbeten har forskare två vägar att gå. Den ena kan sägas vara upptäckandes väg, *induktiv* forskning, och den andra bevisets väg, *deduktiv* forskning. På upptäckandes väg skapas teorier och på bevisets prövas sådana. Följer forskaren upptäckandes väg, väljer han eller hon att arbeta med kvalitativa metoder. Är forskaren däremot intresserad av att mäta eller pröva något, väljer han eller hon en kvantitativ metod (Kullberg 1996).

Begreppet kvalitet används både i dagligt tal och i forskningssammanhang. I vardagligt tal används begreppet kvalitet som något positivt och har därför ett högt värde. En kvalitativ metod grundar sig på djupgående analyser. Den har sagts vara icke-experimentell och *deskriptiv* (beskrivande). Metoden ger en ansenlig mängd information om få undersökningsenheter. Denna metod lämpar sig för forskare som intresserar sig för det unika eller det som eventuellt avviker. Exempel på kvalitativ metod är djupintervjuer med vida frågor utan svarsalternativ och *deltagande* eller *icke deltagande* observationer. Avsikten med kvalitativ metod är att få en djupare kunskap och att förstå och analysera helheten av det material man samlat in. Detta är också det som är denna metods starka sida, att den tar hänsyn till helheten och visar på totalsituationen, vilket ger en större helhetsbild vilket möjliggör en ökad förståelse för sociala skeenden och sammanhang. Den närhet som denna typ av undersökningsmetod genererar i förhållande till de undersökta enheterna kan också öppna för en bättre uppfattning av den enskildes livssituation (Holme & Solvang 1991).

Det finns ett problem med den kvalitativa metoden som man som användare måste vara medveten om och förhålla sig till. I och med att metoden är *induktiv* och inte bygger på exakta data som exempelvis siffror måste forskaren själv tolka det material han eller hon införskaffat och filtrera detta genom sitt metodval. Man måste som forskare försöka sätta sin förförståelse åt sidan och se med så öppna ögon som möjligt på materialet. Den förförståelse och erfarenhet som skapats hos forskaren genom personlighet, fostran, utbildning och ärvda egenskaper behöver begränsas till en så liten del som möjligt för att inte påverka resultatet. Detta kräver att forskaren är medveten om sin egen subjektivitet och påverkan på undersökningen som är mer eller mindre oundviklig men viktig att göra så begränsad som möjligt (Öquist, 1997).

4.1.1 Observation

Observation som vetenskaplig företeelse skiljer sig en del från den vardagsobservation vi alla ägnar oss åt varje dag. I vardagslivet är observationer vårt främsta sätt att skaffa information om omvärlden och vi gör det mer eller mindre slumpmässigt utifrån våra egna behov, erfarenheter och förväntningar. Men observation är också en av de veteskapliga teknikerna man kan använda för att samla information. Då får dock inte observationen vara slumpartad utan måste uppfylla de krav som kan ställas på en vetenskaplig teknik. Observationen måste vara systematiskt planerad och informationen måste noteras systematiskt. Observationer är framförallt användbara när man skall samla information inom områden som behandlar beteenden och skeenden i naturliga situationer. Med observationsmetoden kan man undersöka beteenden och skeenden i det naturliga sammanhang i samma stund som de inträffar. Till skillnad från intervju och enkät är man inte beroende av att individen har en tydlig minnesbild som de dessutom skall kunna förmedla så att forskaren uppfattar den rätt. Observationens nackdelar är att den kan vara svår att använda i alla lägen som vid till exempelvis väldigt privata sammanhang. En viktig aspekt på observation som forskningsmetod är att den är relativt oberoende av individens vilja att lämna information. Informanten kan hävda att denna beter sig på ett visst sätt och den som observerar kan i observationen se om detta stämmer

överens med observationen. Observationer kräver också en mindre arbetsinsats från de utvalda individerna man observerar än många andra tekniker så som exempelvis intervjuer där informanten måste ägna tid åt uppgiften utöver sin vanliga sysselsättning. Det finns också problem med observation som forskningsmetod. När kan man till exempel dra slutsatsen att ett beteende man studerar är typiskt? Hur fångar man spontana beteenden? Om det är detta man vill studera är det viktigt att man förarbetar sin undersökning och gör omsorgsfulla förstudier för att kunna ringa in dessa beteenden. Det är dock oftast omöjligt att använda observation för att studera förekomsten av spontana beteenden. Detta kan handla om de tillfällen då man vill fånga exempelvis en krissituation som sällan går att förutsäga (Patel & Davidson, 1994).

Det finns olika typer av observationer man kan utföra. Man kan på förhand bestämma vilka beteenden som skall observeras och i förväg arbeta fram ett observationsschema, eller så kan man ha ett utforskande syfte och vilja använda observationen för att samla ihop så mycket kunskap som möjligt, vilket eliminerar ett i förväg färdigställt observationsschema. Den första typen av observation brukar kallas strukturerad eller *systematisk* observation och den andra kallas för ostrukturerad eller *osystematisk*. Oavsett vilken observationstyp man väljer finns det några frågor man måste ta ställning till:

- Vad man skall observera?
- Hur man skall registrera observationen?
- Hur man som observatör skall förhålla sig? (Patel & Davidson, s.76, 1994)

Systematiska observationer fordrar att problemet är så väl definierat att det på förhand är bestämt vilka situationer och vilka beteenden som skall studeras i observationen. Man skall då ställa upp ett antal kategorier, som motsvarar det man skall observera, och göra ett observationsschema. Ett schema av sådan art kan bestå av kategorier som man undersöker, hur ofta de inträffar och eventuellt i vilket tidsintervall. Vid en *osystematisk* observation består observatörens kodning ofta av att skriva ner nyckelord. Om observationen pågår under en längre sammanhängande tid kan det vara nödvändigt att observatören emellanåt sammanfattar i enskildhet och gör mer utförliga anteckningar. Det är viktigt att observatören så snart som möjligt efter observationstillfället skriver en fullständig redogörelse över sina observationer. Oavsett vilken typ av observation man använder måste man ta ställning till hur man som observatör skall förhålla sig till observationssituationen. Skall man delta i observationen eller inte? Skall de man observerar känna till att man finns där eller inte? Man brukar skilja på *deltagande* och *icke deltagande* observatörer. Dessutom skiljer man på om observatören är *känd* eller *okänd* för dem som observeras. Detta betyder att det finns fyra sätt att förhålla sig som observatör. Den deltagande observatören tar aktivt del i den situation som skall observeras och går in som medlem i den aktuella gruppen. Detta kräver att man försäkrar sig om att alla gruppen är villiga att acceptera observatörens närvaro. Det är viktigt att denna observatör inte kommer att betraktas som tillhörande en social gruppering utan förhåller sig, utåt sett, opartiskt och inte ses som lojal med någon gruppen har ett hierarkiskt förhållande till (Patel & Davidson, 1994).

En nackdel man brukar framhålla i samband med deltagande observationer är det faktum att *kända* observatörens deltagande i gruppen kommer att störa gruppens naturliga beteende. En *okänd* observatör har kanske lättare att bli accepterad i gruppen, men denne kan inte alltid få tillgång till all information då det finns mycket saker *man aldrig talar om* och man har då ett mindre utrymme att fråga om dessa saker än om man är *känd* för gruppen. Som *okänd* observatör finns det också ett etiskt problem. Är det rätt mot individens personliga integritet att observatören observerar utan att ha fått tillåtelse av de man observerar? Vid redovisningen av resultaten är det därför viktigt att man försäkrar sig om att individer och grupper inte går att identifiera (Kullberg, 1996).

Vissa av de problem man ställs inför som *deltagande* observatör kan undvikas om observationen är *icke deltagande*. För denna observatör är rollen klart definierad som observatör och han befinner sig utanför det aktuella skeendet. De man observerar kan givetvis till en början påverkas av observatörens närvaro och denne bör kanske därför avvakta med att då påbörja sin observation. I och med att individerna vänjer sig vid att observatören befinner sig där kommer deras beteende att återgå till det vanliga och observationen kan börja. Att vara *okänd icke deltagande* observatör skapar en hel del praktiska problem. Var skall man placera sig för att observera utan att märkas? Att hitta en sådan placering kan vara svårt och då är det kanske bättre att låta observatören vara *känd* (Patel & Davidson, 1994).

4.2 Genomförande

4.2.1 Urval

Enligt Bell (1995) bör man när man gör sitt observationsurval välja observationspersoner man inte har en relation till för att inte objektiviteten i ens undersökning skall bli påverkad av denna relation och att den förförståelse forskaren har i fråga om personen och dess personlighet skall färga undersökningen. Då jag ville göra videoobservationer blev mitt val ändå att kontakta personer jag var bekant med. Mitt motiv till detta är att denna metod är en väldigt personlig och integritetsinkräktande observationsteknik. Jag mötte en hel del skepsism hos de lärare jag kontaktade, trots att vi var bekanta. Flera lärare valde också att tacka nej till medverkan i undersökningen. Jag frågade sju lärare om de kunde tänka sig att delta i min undersökning. Tre sa nej direkt och en fjärde ansåg efter övervägande att han inte hade tid att delta och kvar blev tre undervisande lärare i år 1. Jag märkte att det fanns en avvaktande inställning även hos dessa lärare till att jag skulle komma dit och göra en videoobservation. Jag tog mig därför tid att diskutera med lärarna, där de fick framföra sina synpunkter, och där jag förklarade vad jag skulle göra mycket noggrant. En lärare hade synpunkter på när jag skulle komma då hon inte ville lägga om sin undervisning på grund av observationen. Min lösning på detta blev att de tre lärarna själva fick välja när jag skulle komma och besöka klassen, förutsatt att det var en lektion som hölls i klassrummet och att eleverna bara skulle röra sig i detta rum. Detta ledde till att det blev olika längd på de lektioner jag observerade och att de tre observationerna inte behandlar samma skolämnen. Jag bad dock lärarna att hålla

en lärarstyrd inledning på lektionen för att senare låta eleverna arbeta självständigt. Detta för att få olika lärarfunktioner att titta på och för att strukturen för lektionerna jag observerade skulle bli likartad.

Jag ville i mina observationer ha erfarna lärare som arbetat upp en säkerhet i sitt yrkesutövande. Jag tror att jag i och med detta skulle slippa nervositet kopplad till osäkerhet i lärarrollen. Var gränsen för ”erfarna lärare” går är svår att säga men de lärare jag nu hade i mitt urval hade alla mer än tio år i yrket och jag kände mig nöjd med detta. Alla tre lärarna jag observerade var kvinnor, födda och uppväxta i Sverige, vilket jag inte såg några problem med i och med att mitt mål inte var att lägga ett genus eller etniskt perspektiv på mina resultat, utan att titta på ledarskap som fenomen kopplat till det situationsanpassade ledarskapet.

4.2.2 Forskningsetik

Forskningsetik handlar om och bygger på respekt för dem som deltar i en studie. Deltagarna måste vara väl medvetna om undersökningens art och syfte. Jag samtalade med de medverkande lärarna om hur vi skulle gå till väga för att informera elever och deras vårdnadshavare. Då alla elever gick i år 1 beslöt vi att lärarna själva skulle tala med eleverna om vad den undersökning jag skulle göra innebar. Vi trodde alla att det skulle vara lättare för barnen att ta till sig om deras ordinarie lärare förklarade än om det kom en främling och talade om detta då det kunde skapa en nyfikenhet kring personen snarare än ärendet. Då undersökningspersonerna i en studie är under 15 år måste man ha vårdnadshavarnas tillåtelse att genomföra undersökningen. Jag bad därför lärarna att skicka ett brev jag författat till alla vårdnadshavare där jag beskrev mitt ärende, hur min undersökning i korta drag skulle gå till och vilka etiska regler jag arbetat utefter (bilaga 1). Det blev lärarnas uppgift att dela ut och samla in lapparna från varje elev. Resultatet blev att ingen av eleverna ville utebli och alla vårdnadshavare gav sin tillåtelse för barnen att deltaga (http://193.12.209.147/info_mtrl/etikregler.htm).

4.2.3 Videoobservationen

För insamlande av mitt empiriska material valde jag att göra videoobservationer. Jag använde en *känd* och *icke deltagande* observationsmetod. Elever och lärare hade full insyn i vad jag skulle göra och hade själva fått godkänna att jag var där. Då jag ville studera hur ledarskap kan se ut i en klass ville jag påverka och märkas i observationssituationen så lite som möjligt och valde därför att göra en *icke deltagande* observation. Detta anser jag att jag gör bäst genom att använda ett litet material för att djupgående kunna analysera detta. Jag ser det också som att jag använder upptäckandes väg (Kullberg, 1996) då jag inte innan jag samlade in mitt empiriska material visste vad jag skulle titta efter i observationerna. Jag ville därför ha möjlighet att verkligen studera mitt empiriska material mycket noggrant och då såg jag filmning som ett bra alternativ. Jag skulle kunna gå tillbaka och titta på filmerna flera gånger och jag behövde inte vara rädd för att jag under observationen skulle missa viktig information för jag hade det ju på videoband.

Jag riggade videokameran på stativ i ett hörn av klassrummet där jag själv också satt. Jag hade ett vidvinkelobjektiv på filmkameran vilket gjorde att jag i stort sett fick med hela klassrummet på filmen. För att jag skulle missa så lite som möjligt av det som hände i klassrummet valde jag att anteckna det som hände samtidigt som filmkameran gick. Jag var extra noga att anteckna det som sades och gjordes då läraren eller eleven befann sig långt från kameran i fall det inte skulle höras. Trots detta vet jag att jag missat saker då jag, när jag tittat på filmerna, inte alltid uppfattat vad som sades och jag saknar anteckningar om det. Jag märkte efter ett tag att både elever och lärare i de alla tre observationerna tyckte att det var lite obekvämt eller kanske spännande att ha en kamera som rullade och att vara iakttagna av mig. Jag kan i efterhand se att jag, om tid hade funnits, troligen skulle ha vunnit på att ha filmat fler lektioner och använda den sista lektion jag filmat till min undersökning, för att på så sätt skapa en bekvämlighet hos dem jag observerade och då fått ett mer tillförlitligt material. Precis som Patel & Davidson (1994) skriver skulle de observerade till slut bete sig mer naturligt och mer eller mindre glömma bort att de observerades. Nu kommenterade två lärare att kameran stod där när de gick förbi och flera elever grimaserade mot kameran i början av observationen eller när de gick förbi under lektionen, vilket jag tror tyder på någon typ av anspänning. Efter videoobservationen hade jag ett informellt samtal med lärarna. Jag valde att göra det efter det att jag observerat för att det inte skulle färga deras beteende på filmen. Jag frågade dels hur de såg på sitt ledarskap och om de använde någon speciell ledarstrategi samt vad de haft för mål med lektionen jag observerat. De hade alla tre idéer kring sitt ledarskap och vad de tyckte var en bra ledare men ingen kunde koppla det till en speciell teori eller modell. En av dem kom även in på vad hon såg för brister i sitt eget ledarskap men kunde inte utveckla vad hon skulle göra konkret för att ändra detta.

4.2.4 Min observationsanalys

Mina tre videoobservationer har jag analyserat på följande sätt. Jag har tittat på filmerna ett flertal gånger. Efter en första genomgång transkriberade jag, vid andra genomgången, det som sades på filmerna. För att hålla mig till mina etiska föresatser bytte jag ut alla namn i texten då jag lovade att alla som deltog skulle få vara anonyma. Då jag tittade igenom filmerna en tredje och en fjärde genomgångarna beskrev jag i berättandeform det som hände runt om i klassrummet och vad läraren gjorde. Jag beskrev saker som eleverna gjorde när jag ansåg att det inverkade på klassens agerande i stort och på lärarens beteende. Jag har haft en ambition att visa det som hände så objektivt som möjligt och försökt att inte utesluta några händelser men jag vet, som jag tidigare skrev, att saker gått mig förbi av på grund av tekniska förutsättningar.

Jag har i min sammanställning av min empiri använt mig av ett analysschema. Jag har gjort en strukturerad analys av mitt observationsmaterial. Mitt analysschema byggde jag upp kring det situationsanpassade ledarskapets fyra ledarskapstilar: den styrande, den tränande, den stödjande och den delegerande. Jag sorterade sedan in varje observations transkriberade text under dessa stilar. Jag fick då en bild av om läraren anpassade sitt ledarskap till situationen

och om denna anpassning gick att applicera på den situationsanpassade ledarskapsmodellen och dess principer. Jag har genom denna analys kunnat se om någon lärare använder sig mer av en viss ledarstil eller om läraren skiftar ledarstil genom lektionen.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Jag kommer i detta avsnitt presentera delar av min transkriberade text från videoobservationerna där jag tycker mig se tydliga exempel på de ledarstilar de tre pedagogerna använder sig av utifrån det situationsanpassade ledarskapet. Jag belyser de stilar jag identifierat med citat från min transkriberade text och ger innan eller efteråt en sammanfattning på vad jag sett. När jag delgett mina exempel definierar jag de ledarstilar jag sett att läraren i första hand använder sig av och motiverar denna slutsats i avsnitten om lärarens ledarstil.

5.1 Min observation hos Anna

I Annas klass hade de matematik då jag kom för att observera. De skulle arbeta med lilla plus och Anna började med en inledande genomgång för att eleverna senare skall kunna arbeta själva i matteboken. Eleverna fick en papperstallrik omgjord till en klocka med tio enkronor på. Anna stod vid tavlan och talade hela tiden om vad eleverna skulle göra.

> *-När du får brickan ligger det pengar på den. Kan du lägga pengarna på en linje framför dig, så att du har pengarna framför dig?*
> Anna ser en elev som lyfter på brickan som är en hemmagjord klocka.
> *-Klockan låter du ligga. Den låter du vara. Klockan kan du skjuta lite inåt. Du lägger alla pengar på en rad. Ivar du kan sitta på din plats.*

Hon väntar hela tiden in gruppen för att alla skall var med i momenten så ingen missar någon instruktion. Hon är mycket uppgiftsinriktad och fokuserar på uppgiften hela tiden. Om någon elev verkar ofokuserad eller inte är redo väntar hon in den men tappar inte fokus från det som skall göras. Hon använder hela tiden tilltalet *du* trots att hon instruerar hela klassen.

> *-Nu skall vi se här. Jag har extrapengar här så nu vill jag att du kontrollräknar. Nu skall vi se, lägg alla pengar på en rak linje.*
> *-Jag är inte klar.*
> *-Nej då väntar vi. Är du med med fingrarna?*
> *-Nej.*
> *-Nej... Då pekar du och försöker liksom som inte peka på dem för det har vi upptäckt att det var ju lite tokigt, utan du nuddar vid dem. Är du med nu med fingret? Pontus, fingret! Tänk dig.*
> Klassen läser tillsammans i kör.
> *-Första, andra, tredje, fjärde, femte, sjätte, sjunde, åttonde, nionde, tionde. Var det tio för dig nu?*

Eleverna skall genom att använda pengarna göra enkla uträkningar mellan två till tio. Anna ritar på tavlan en boll som kostar 3 kronor, en bil som kostar 5 kronor och en bok som kostar 2 kronor i en föreställd leksaksaffär. Eleverna får sedan med hjälp av pengarna räkna ut vad de skulle betala om de skulle köpa varorna Anna sagt. Hon ber dem lägga fram vad varorna kostar och sedan räkna pengarna och se vad det blir tillsammans. Hon har en väldigt instruerande ledarstil där hon förklarar för eleverna hur de kan tänka. Hon ger dem även strategier för att lösa uppgifterna de ställs inför genom att lära ut knep som underlättar deras räkning. Samtidigt ger hon eleverna utrymme att tänka själva och är genuint intresserad av deras sätt att lösa uppgiften.

> *-Nu låtsas vi att du går in i affären igen. Vi låtsas att du handlar, är du med nu? Skjut bort pengarna. Du handlar en boll och en bil. Kan du ta så mycket pengar som du behöver för det? Ta det nära dig så du ser. En boll och en bil. Hur mycket pengar behöver du lämna fram till den som står i affären? Alexander?*
> *-Åtta.*
> Anna skriver 3+5 på tavlan.
> *- Hur skall du tänka när du räknar ut det där talet? Hur skall man tänka? Andrea?*
> *-Störst först.*
> *- Störst först. Du har fem i huvudet och sen tar du till tre och då får du 8 kr.*
> En elev säger lite frågande, rakt ut.
> *-Men där står ju 3+5.*
> *-Ja det står, vad bra att du säger så, ja men, men vad sa Andrea?*
> *-Störst först.*
> *-Andrea sa…*
> Samma elev som tidigare frågat sammanfattar vad han tror är rätt.
> *-Det står 3+5 men man räknar med 5 först?*
> *-Exakt. Så skall du alltid tänka. Det kommer jag tjata om jätte många gånger. Tänk så. Kristoffer, hur tänker du?*
> *-Jag öööö, jag har en femkrona.*
> *-Då skall vi ta och byta den.*

De går över och tittar i matteboken där den första sidan de skall göra handlar om mönster. Det verkar som Anna tydligt vill instruera alla elever om vad de skall göra innan de börjar arbeta själva. Hon är även i dessa instruktioner mycket tydlig med vad som skall göras men vill också veta hur eleverna tänker och ger dem också utrymmer för att beskriva hur de tänkt. Hon låter inte elever som svarar fel komma undan utan ställer följdfrågor tills eleven kommer på hur man kan lösa uppgiften. Eleverna skall klura ut logiken i ett mönster i form av numrerade guldklimpar. Anna ritar upp guldklimparna på tavlan och numrerar dem med siffrorna 21, 19 och 17.

> *-På andra raden vad är det då som, vad har guldklimpen för tal? Vad är det för tal på andra raden?Andreas?*
> *-21.*

-Och hur är tankegången här? Vad har de för mönster här? Hur tänker de här? Ludvig?

-Ettskutt.

-Är det ettskutt?

Anna skriver 20 på tavlan.

-Då skulle det vara 20. Är det ettskutt Ludvig?

-Nej.

-Nej, det var det inte. Hur tänker de? Ludvig? Vad är det för tal sedan?

-19.

-19. Hur stora är skutten?

-Tvåskutt.

-Det är tvåskutt här också som Fredrik var inne på. Vad blir det då efter det?

-Det här är lite svårt.

-Det är lite klurigt men det är roligt. Hur tänker du Sebastian?

-17. Det är…ju tvåskutt ju.

-Ja, precis. Vad kommer före 17 då, eller i nästa del av mönstret? Vad kommer sedan? Vad är det som fattas? Sebastian?

-15.

-Jätte bra! Vänd på sidan. Vänd och titta. Titta på nästa sida. Har du vänt till sidan 100?

Eleverna sätter igång att arbeta själva och Anna går runt och hjälper dem som behöver stöttning. Hon är fortfarande väldigt instruerande men ger även tydligare feedback till eleverna nu än vad hon gjorde vid genomgången.

En elev går fram till Anna vid tavlan.

-Är det här rätt?

-Du skall skriva hur mycket det här är. Försök och göra det här snyggare, sudda så man ser. Och du det här stämmer inte och det här stämmer inte heller. Tänk igen.

Eleven går och sätter sig igen.

Hon poängterar för flera elever att de skall arbeta noggrant och skriva så snyggt de kan. Hon säger att kvaliteten är viktigare än att snabbt bli klar. Eleverna är väldigt fokuserade och tysta. Ibland pratar några men jag hör ingen som talar om andra saker än om uppgifterna de arbetar med. Någon elev lämnar sin plats för att gå på toaletten och flera går för att hämta saker i sin låda men beger sig sedan direkt tillbaka till sin plats för att fortsätta att arbeta.

-Ahmid, ta det lugnt nu. Gör det noga. Ingen stress.

Anna vänder sig till hela gruppen.

-Gör det noga. Ni behöver inte stressa. Gör det snyggt.

-Å, vad fint Sara! Gör den sidan. Strunta i att du inte gjort den andra.

Hon säger till hela gruppen.

-Håll igen lilla munnen också så att du får arbetsro.

Anna viskar nu instruktioner till gruppen.

En flicka tycker uppgiften i boken är väldigt svår och Anna sätter sig bredvid henne och hjälper henne en lång stund. Anna använder pengarna som fortfarande ligger kvar på bänken och eleven räknar med dessa. Hon frågar eleven hur de löste uppgifterna vid genomgången och låter henne fundera på det. Trots detta lyckas eleven sällan lösa uppgifterna själv. Anna återkommer därför sedan flera gånger till flicka för att se om hon fått grepp om uppgiften och hjälper henne ytterligare när hon kört fast.

Lektionens mål

Annas mål för lektionen är att eleverna skall förstå det de senare skall arbeta med för att de skall bli självgående. Hon vill skapa så mycket utrymme som möjligt att arbeta med de elever som tycker matematik är svårt och ser därför en stor vinst i tydliga instruktioner till hela gruppen så att de elever som kan arbetar självständigt har möjlighet att göra detta.

5.1.1 Annas ledarstil

Lektionens inledning

Anna är generellt under denna lektion mycket uppgiftsinriktad i sitt ledarskap. Under genomgången vid tavlan kretsar allt kring det som skall göras i ämnet matematik och inget annat tas upp. Hon inleder lektionen genom att med exempel beskriva det som eleverna sedan själva skall arbeta med i boken och vill få alla att förstå vad som skall göras. Hon instruerar eleverna på ett mycket tydligt och klart sätt och verkar mån om att alla skall ha förstått det hon talar om. Om en elev svarar fel vid genomgången får eleven en chans att tänka om och hon lämnar inte över frågan till någon annan. Anna ger eleverna strategier för hur hon vill att de skall tänka och talar flera gånger om hur hon vill att de skall förhålla sig till uppgifterna så att de senare kan arbeta på egen hand. Hon är också intresserad av hur eleverna själva tänker om de har en annan idé.

Elevernas självständiga arbete

Då eleverna senare under lektionen arbetar själva ger Anna stöttning där det behövs. De flesta elever arbetar på egen hand och behöver sällan hjälp från läraren. De elever som behöver hjälp ägnar hon mycket tid åt och återkommer till dem ibland på deras initiativ och ibland på eget initiativ för att följa upp och se så att de har förstått. Hon ger endast positiv feedback om hon tycker att eleven löst uppgiften på ett bra sätt. Om hon inte är nöjd med deras arbetsinsats ber hon dem arbeta om. Hon talar då om vad hon inte är nöjd med och ber dem göra om detta.

Definition av ledarstil

Jag vill definiera Annas ledarstil som en stil 2 (tränande), i den situationsanpassade ledarskapsmodellen som ofta välter över i stil 1 (styrande). Hon är en typisk uppgiftsinriktad ledare som ger lite stöttning innan hon sett att eleven förstått vad det handlar om, när hon ser detta kommer också berömmet.

Ledarstil och kompetensnivå

Jag bedömer att de flesta eleverna i gruppen har en kompetensnivå 2 (kan inte men vill och känner sig trygg och säker) men ser även några få i kompetensnivå 4 (kan och vill samt känner sig säker och trygg). Anna verkar utifrån det situationsanpassade ledarskapet ha definierat elevernas kompetensnivå inför uppgifterna i matematikboken på ett delvis korrekt sätt då nästan hela gruppen kan arbeta självständigt efter genomgången. Hon gör en bedömning och val av ledarstil som svarar mot den kompetensnivå som stora delar av gruppen besitter. De som tycker arbetet i matematikboken är svårt hjälper Anna senare under lektionen genom att ge individuella instruktioner och handledning. Annas mål för lektionen var att de elever som inte tyckte matematik var svårt skulle förstå vad de skulle göra för att senare kunna ägna tid åt de som finner ämnet svårt, ett mål jag anser att hon nådde.

5.2 Min observation hos Inga

Hos Inga börjar lektionen med att eleverna sätter sig i en ring tillsammans med Inga. Eleverna har fått en läxa där de skall beskriva ett djur, antingen ett husdjur eller ett påhittat djur. De har antingen skrivit själva eller fått hjälp av någon förälder att skriva texten. De skall nu läsa upp vad de skrivit för gruppen och sedan skall gruppen få gissa vad det är för djur klasskompisen beskrivit. Inga poängterar att det är viktigt med handuppräckning om man vill säga något. Det är i början rätt pratigt och Inga säger till eleverna flera gånger att vara tysta.

> Inga sammanfattar vad de tidigare pratat om kring denna uppgift.
> *-Kommer ni ihåg nu, vi bestämde ju att ni skulle läsa upp om era djur, och sen så gör vi så här att, Adrian, att vi skulle läsa om vårat husdjur och inte tala om vad det var för djur utan beskriva djuret. Och sen ska, och man sen kan gissa vad för djur som Adrian beskriver nu så räcker man upp sin hand och ropar inte rakt ut utan alla måste få chansen nu och säga det.*
> En elev ropar rakt ut.
> *-Jag vill inte säga.*
> *-Kom ihåg det, inte ropa rakt ut utan räck upp handen. Så får Adrian börja.*
> *-Mitt husdjur är långt men smalt och ringlar sig fram.*
> Samma elev som tidigare ropade rakt ut säger återigen rakt ut.
> *-Jag vet vad det är.*
> *-Och så räcka upp handen, snälla. Då får du tala om vem som skall gissa vad det är för någonting Adrian.*
> *-Morgan.*
> *-En hund.*

Inga styr en del vad som skall göras men utgår från elevernas berättelse hela tiden. Allt är inte förplanerat då elevernas berättelser påverkar hur lektionen blir. Ibland uppkommer följdfrågor på det som eleverna läst upp. De kommer in på hur man kan beskriva något för att vara så tydlig som möjligt så att det skall bli lätt att gissa. En elev berättar om ett husdjur som dog när han var liten och de pratar om döden, begravningar och om att vara ledsen. Det är alltid

eleverna själva som får bestämma vem som skall gissa på de beskrivningar de gör och detta ger dem också möjlighet att styra vem som är delaktig och inte.

> En diskussion uppstår bland eleverna om hur en elev beskrivit en katts öron. Eleven har beskrivit öronen som ”små”.
> -*En katt.*
> -*Rätt.*
> -*Va?!*
> -*Små öron?!*
> -*De har jättestora öron.*
> -*Har de såna här?*
> Emil gestikulerar stora öron på huvudet.
> -*Ne, men de har stora öron.*
> -*Våran vita katt har såna här.*
> Elias gestikulerar små runda öron på huvudet. Inga undrar:
> -*Vad diskuterar ni för nånting? Vem har stora öron?*
> -*Katter har ju inte små öron…?*
> -*Har de såna här som bara en groda har?*
> -*De har ju såna öron.*
> Adrian gestikulerar stora spetsiga öron. Inga svarar på alla inlägg.
> -*Det beror väl på hur man ser…katter har väl inte jätte stora öron.*
> -*Ne, men de har stora öron.*
> -*Du sa ju inte elefantöron. Du sa ju inte elefantöron så.*
> Linus gestikulerar stora elefantöron.
> -*Jag tyckte det var en bra beskrivning. Men, men vad skulle man kunna har skrivit mer än att skriva små öron? Är de spetiga på toppen eller rundade på katter?*
> Inga visar med gester och klassen svarar.
> -*Spetsiga.*
> -*Ja, man kan ju förklara ännu tydligare, att det var spetsiga små öron.*

Inga försöker hålla någon form av ordning på gruppen men ju längre tiden går ju mer tar gruppen själva över och pratar rakt ut, säger ibland ganska otrevliga saker till varandra och tar på varandra. Inga flyttar därför ibland runt eleverna i ringen. Till slut när alla har fått beskriva sitt djur har de suttit över en halvtimma i ringen och många av barnen har nu ordentligt oroliga. Inga försöker ge tydliga instruktioner om vad de skall göra härnäst men gruppen lyssnar inte. Hon går då istället igenom med varje enskild elev vad de skall göra när de gått och satt sig vid sin bänk.

> Inga instruerar eleverna vad de skall göra och har skrivit upp tre saker på tavlan som skall göras. Hon har pratat om det men få har lyssnat. Hon går då igenom med en och en istället.
> -*Jag tror alla…alla har Gröna boken och jobba med det första utom Linus. Har du skrivit färdigt om din familj Linus? Har du skrivit klart…?*
> -*Umm, nej.*

-Då kan du sätta dig och göra det.

-Jag vill bara visa mina kort. Jag vill visa…

Linus går till sin bänk.

-Du har Gröna boken att göra Eddie? Då kan du göra klart.

Inga vänder sig till Marcus.

-Har du Gröna boken Marcus att göra klart?

-Men är det…sidan…är det de andra sidan som jag gjorde förra veckan?

-Du börjar med det som skall göras färdigt.

-Dom har jag gjort färdigt.

-Då visar du mig och sedan lägger du boken på mitt skrivbord.

När alla sitter på sina platser går Inga runt och hjälper eleverna. Eleverna räcker upp handen men Inga verkar inte ha något system för att ge hjälp utan hjälper dem hon ser inte jobbar eller dem som pockar på hennes uppmärksamhet. Flera elever går fram till Inga och hon går då med dessa elever till deras platser där de får hjälp. Några ropar hennes namn och hon går då till dem. Linus sitter mest och pratar med sina kompisar och visar ingen vilja att arbeta. Han gör en ansats till att börja arbeta genom att öppna boken när han hämtat den men ser frågande ut när han tittar på sidan och slänger boken på bänken. Han sätter sig sedan och pratar med sina bänkkompisar igen som då har svårt att få något gjort. Inga säger till Linus men han fortsätter och Inga ignorerar honom då. Han gör ingenting under det självständiga arbetet denna lektion.

Inga vänder sig till Linus.

-Linus nu får du vara tyst och sätta igång att jobba. Kom igen!

-Men…fattar inte…

Linus grimaserar

-Jobba…jobba…skitjobb!

-Linus! Arbeta!

Eddie sitter och räcker upp handen länge men Inga ser honom inte och han får ingen hjälp. Till slut går han ut ur klassrummet. Han kommer tillbaka efter en stund och Inga hjälper honom men lämnar honom när en annan elev hon skickat iväg ut ur klassrummet kommer tillbaka och behöver hjälp. Eddie kan återigen inget göra. Han räcker då upp handen igen och börjar otåligt slå med pennan i bordet. Inga delegerar över ansvaret för hjälpen till Eddie på hans klasskompis och ber honom visa vad som skall göras. Detta skapar en viss frustration hos Eddie som redan är irriterad.

Inga går ut ur klassrummet. Eddie går fram till Elias som jobbar på golvet. Stefan går också dit.

Inga kommer tillbaka och hjälper Adrian. Hon ser Stefan och Eddie på golvet.

-Stefan och Eddie, nu sätter ni er på era plaster.

Eddie svarar uppgivet.

-Men jag vet inte vad jag skall göra!

-Du kan fråga Stefan vad du skall göra på den sidan. Gå igenom den bokstaven och fråga Stefan hur man gör.

Pojkarna sätter sig på sina platser. Stefan hjälper Eddie genom att fråga honom:

-Vet du inte vad du skall göra här? Du skall göra korsord.

Eddie svarar irriterat.

-Jag vet!!!

-Vad är det du inte kan? Vilket ord är det?

-Här!!!

Inga ber flera gånger klasskompisarna att hjälpa varandra och lyckas på så sätt få eleverna sysselsatta när hon hjälper andra. Hon säger också åt Elias att gå och hämta en bok som han behöver i ett annat klassrum och ber Linus som stör och inte arbetar att följa med honom. Han gör det gärna och det blir genast lugnare i gruppen. Jag uppfattar det som att hon väljer eleven som stör för att skapa ett lugnare arbetsklimat vilket också lyckas tills eleven kommer tillbaka. Det är en lång 60 minuters lektion jag filmar. Ju längre tiden går desto rörigare blir det och vissa elever arbetar inte särskilt fokuserat i slutet av lektionen. Då är det bara två av tio elever som arbetar med det de skall. De flesta sitter och pratar om annat än arbetet och tre elever sitter på golvet och tittar på den fjärde som ritar en karta. Eleverna arbetar med olika saker eller på olika sidor i samma bok och Inga hjälper en i taget. Jag upplever det som att hon inte har någon helhetssyn över gruppen utan låter det som händer bakom hennes rygg vara. Hon lägger inte så stor vikt vid om det är tyst och lugnt i klassen som helhet utan fokuserar på den elev som hon för tillfället hjälper.

Lektionens mål

Ingas mål för denna del av lektionen är flera. Hon vill att eleverna skall lära sig att reflektera och dra slutsatser i och med de beskrivningar de gjort och den information de får när deras klasskompisar läser upp sina beskrivningar av djuren. De skall även öva på att lyssna på sina klasskompisar och sitta still under denna tid. Målet med den senare delen av lektionen är att alla eleverna skall bli klara med Gröna boken. Några är redan klara medan flera har arbete kvar att göra. De som är klara får arbeta vidare med uppgifterna på tavlan.

5.2.1 Ingas ledarstil

Lektionens inledning

Inga ger i början av lektionen ramarna för hur presentationerna skall gå till men det som sägs styr eleverna mycket själva. Inga styr dock in dem på diskussioner som kommer upp och försöker få dem att utveckla sitt tänkande och att reflektera kring frågor som kommer upp under läxförhöret i ringen. Hon ställer följdfrågor och försöker fånga upp de trådar som kommer upp under samtalets gång. Hon är mycket relationsinriktad i sitt ledarskap då hon frågar vidare på det eleverna säger och försöker fånga upp känslor som eleverna ger uttryck för. Flera elever ger sig in i diskussionerna som uppstår och Inga låter detta ske. Hon verkar tycka det är viktigt med en diskussion där så många som möjligt är involverade. Det blir ibland en ganska hård diskussion där eleverna ifrågasätter varandra i en otrevlig ton. Inga

försöker vid flera tillfällen poängtera att det är viktigt med handuppräkning och eleverna försöker tänka på detta men glömmer vid flera tillfällen bort sig. Mot slutet av samlingen i ringen pratar alla rakt ut och lyssnar mindre och mindre på läraren.

Elevernas självständiga arbete

Inga försäkrar sig om att alla elever har något att göra när de skall börja arbeta självständigt. Hon hjälper de elever som hon går förbi eller som mest pockar på hennes uppmärksamhet. Hon är fokuserad på det som händer hos, och ibland runt, den elev hon hjälper. Det som händer i övriga klassrummet visar hon inte så mycket intresse. Inga delegerar gärna över ansvar till eleverna som får hjälpa varandra trots att de bara går i ettan. Detta fungerar delvis men det skapar ofta en frustration då vissa elever verkar ha svårt att ta hjälp av sina klasskompisar. Dessa elever blir irriterade och snäser åt varandra. Få elever utnyttjar tiden till att arbeta och vissa får därför inte något gjort.

Definition av ledarstil

Jag skulle framförallt vilja definiera Ingas ledarstil som en stil 4 (delegerande), med inslag av både stil 2 (tränande), och stil 3 (stödjande). Hon vill skapa ramar för arbetets gång men lyckas inte alltid med detta då hon ger instruktioner på ett för otydligt sätt eller för att eleverna inte lyssnar. Inom dessa ramar vill hon att eleverna själva tänker och arbetar självständigt, något som få verkar mogna för. Hon försöker få dem att hitta strategier för att arbeta vidare utan hennes hjälp genom att ta hjälp av klasskompisarna och delegerar då över ansvaret för ledarskapet på eleverna själva. Detta skapar något som jag definierar som ett rörigt och oeffektivt klassrumsklimat.

Ledarstil och kompetensnivå

Jag ser i gruppen kompetensnivåerna 1 (inte kan och vill inte eller känner sig otrygg), 2 (kan inte men vill eller känner sig trygg) och 4 (kan och vill och känner sig trygg och säker), som de mest framträdande. Linus som stör har en kompetensnivå 1 då han varken visar en vilja att arbeta men inte heller kan arbeta för han vet inte hur han skall göra. Han sitter mest och pratar med sina klasskompisar och Inga ignorerar honom till stor del. När en annan elev skall gå ut för att hämta en bok skickar Inga med Linus och det blir lugnare i gruppen en stund. Även Eddie tangerar till slut denna kompetensnivå efter att under lång tid försökt att få Ingas uppmärksamhet men ignorerats. Han ledsnar på att vänta och tappar den vilja till att arbeta han till en början hade. Gruppen förövrigt ligger på kompetensnivåerna 2 och 4. Två arbetar på självständigt och behöver ingen hjälp från Inga. Dessa två får också väldigt lite feedback från henne. Övriga, det vill säga sex stycken, tycker jag mig se ligger på en kompetensnivå 2. De vill arbeta men kan inte och behöver mycket stöd från Inga. Då alla elever arbetar med olika ting är det svårt för Inga att samla ihop gruppen och ge gemensamma instruktioner. Hon måste hjälpa eleverna en och en och det är tidsödande vilket ledar till att alla inte får den hjälp de behöver. Då hon framför allt valt ledarstil 4 rimmar hennes val av ledarstil inte med den kompetensnivå som största delen av gruppen besitter. Jag tror att det är därför som flera elever pratar med varandra och vandrar runt istället för att arbeta. De får inte det bemötande deras kompetensnivå kräver. De blir frustrerade och tappar intresset för

arbetet. Inga nådde delvis de mål hon satt upp för arbetet i ringen. Eleverna var aktiva i diskussionen och reflekterade kring det som sades. Även om det var ett övningstillfälle för eleverna i att lyssna på varandra vad de inte särskilt bra på att visa varandra respekt och hänsyn i detta lyssnande, då många talade rakt ut och ibland var ganska otrevliga. Under senare delen av lektionen, då eleverna arbetade självständigt var de få som nådde målet att göra klart Gröna boken, då de behövde mer hjälp än vad som fanns att tillgå. Min syn blir därför att detta mål inte heller nåddes.

5.3 Min observation hos Sara

Sara börjar denna dags första lektion med att ta alla elever i hand och hälsa på dem innan de kommer in i klassrummet. Hon småpratar lite med en del och till en del säger hon bara god morgon. Hon etablerar relationer med flera elever genom att berömma och småprata när de hälsar. Hon bekräftar dem även genom att säga deras namn vid handslaget.

-God morgon Janne!
-Vad tjusig du va! Nyklippt?
-Jag har inte ens vart hos frisören för pappa klippte mig.
-Har pappa gjort det så snyggt? Jätte fint!

När alla kommit in sjunger de en godmorgonsång som avslutas med att alla skall sitta ner. När Sara tagit närvaron ber hon en elev komma fram och läsa dagens datum och namnsdagsbarnen, och Sara talar och ställer en del frågor kring detta. De sjunger sånger med rörelser till som handlar om veckans dagar och årets månader. Sara improviserar under lektionen fram dess form och det finns flera tydliga exempel på det.

-Hur många dagar är det på en vecka? Hur många dagar är det på en vecka? Nu måste alla veta detta. Hur många dagar? Stefano?
Sara frågar en elev som inte räcker upp handen.
-????
-Ingen aning? Hur många dagar är det på en vecka? Rebecka?!
-Sju.
-Sju. Kan jag få höra veckans…nej föresten jag ändar mig. Kan jag få se veckans dagar? Ska vi köra en veckodag? Vi börjar…har du varit måndag nyligen?

Alla elever skall nu berätta vad de gjort i helgen. Sara bjuder en hel del på sig själv genom att berätta vad hon gjort i helgen och hur hon upplevde detta. Hon visar också på en nyfikenhet kring eleverna och deras förehavanden under hela berättarstunden.

-Det har varit helg. Är det någon som vet vad jag har gjort under helgen? Vet ni vad jag har gjort? Vet du vad jag har gjort?
-Du kanske har hjälpt din dotter igen?
-Tror du att jag hjälpt min dotter igen. Nej, hon har ju flyttat till Östersund och det är så jätte

långt så det tar en hel dag att åka. Så det har jag inte gjort. Jonas?
-Du har varit i skogen och kollat fåglar och sånt.
-Ja, det skulle man ju kunna tro. Det händer ju ibland men det har jag inte heller. Rasmus?
-Jo för att jag… igår så gjorde…
-Du vill berätta vad du har gjort? Men ska vi ta först bara vad jag ar gjort. Du får vänta. Alla skall få berätta sedan. Eftersom jag frågade vad jag hade gjort. Jag har gjort det här.
Sara skriver flyttat på tavlan.
-Vad står det på tavlan? Vad står det på tavlan? Martin?
-Flyttat.
-Ja, jag har flyttat från ett hus här uppe där jag bodde förut till…till mer in till stan. Och jag kan tala om för dig att det var JÄTTE jobbigt att flytta. Har ni flyttat någon gång?
Flera svarar.
-Ja.
-Tyckte ni det var jobbigt? Ni kan berätta mera sedan. Men nu vill jag gärna veta vad ni har gjort i helgen. Men Rebecka och Martin, Rebecka och Martin jag vill veta vad ni har gjort.

Eleverna får nu berätta om sin helg. Lektionen formas genom de saker eleverna berättar. Sara fångar upp ämnen som eleverna berättar om och utvecklar det till små lektioner i lektionen.

-Vad har du gjort Sandra?
-Jag har ridit på min nya häst.
-Ridit på din nya häst. Wow, alltså! Är du världens lyckligaste nu, va? Kan inte du gå dit fram och berätta för oss om hästen. Nu vill vi veta ALLT om den nya hästen.

Sandra går fram till tavlan och berättar om sin nya häst. Hon berättar vad hästen heter och hur den ser ut. Hon säger också att den kan hoppa en meter och trettio centimeter och Sara tar fasta på detta genom att be henne visa hur högt det är. Sara tar fram klassrumslinjalen och de mäter tillsammans och markerar på tavlan hur högt en och trettio är. Även de andra eleverna involveras i detta genom att Sara ställer frågor till dem som exempelvis hur lång klassrumslinjalen är. Ytterligare elever får komma fram till tavlan och beskriva sin helg om Sara tycker att de gjort något speciellt. Hon lyckas på så sätt hålla de flesta elevers intresse uppe stor del av den ganska långa stund som eleverna berättar om sin helg.

Då eleverna har fått berätta för klassen om sin helg skall de skriva i Måndags boken om något de gjort under helgen. De får skriva kort eller långt och man får även rita en bild till om man vill. När eleven är klar skall den visa boken för Sara och sedan läsa i sin bänkbok. Sara skriver upp ord på tavlan som de kan behöva för att göra uppgiften då många tycker att det är svårt att skriva. Eleverna får själva komma med förslag på ord att skriva upp och Sara skriver upp ord hon tror att flera elever kan behöva.

Sara skämtar oerhört mycket med eleverna och de verkar vara med på noterna även om det ibland handlar om att vara ironisk kring vad de gjort eller vad de säger eller vad hon själv

gjort eller sagt. Hon använder också skämt som en disciplineringsmetod där hon med glimten i ögat talar om hur de skall göra och inte göra.

> *-Det skall stå någonting uppe i kanten. Har du hört det någon gång? Den som inte skriver datum i kanten skall få med mig att göra. Den stryper jag långsamt. Nu säger jag det inte fler gånger. Ni måste ha datum, skriv det först, direkt.*
> Sara går vidare till nästa elev.
> *-Är det någon som vill se när jag stryper Jessica? Du har skrivit så litet datum så att…whäääää.*
> Sara låtsasanfaller Jessica som fnissar lite generat.

Sara ger eleverna både positiv och negativ feedback när hon går runt i klassrummet och är väldigt tydlig med vad hon ger respons på. Hon förklarar för eleverna vad hon är nöjd med och vad hon tycker att de måste arbeta hårdare med.

> Sara går fram till Kalle som mest ser ut att sitta och drömma.
> *-Har du problem?*
> *-Nej.*
> *-Det tror jag att du har för du har väldigt mycket kvar här och göra. Jag skulle vilja kalla detta problem, Kalle. Du måste komma igång nu om du skall bli klar med din helg.*

> Lina kommer fram till Sara och visar sin text hon skrivit.
> *-Så bra du har skrivit! Jätte fint! Du har stor bokstav, du har punkt och du har mellanrum mellan orden och det är snyggt och prydligt. Bra Lina! Jätte bra! Tycker du att du är färdig nu? Då går du och lägger i lådan och tar tystläsning.*

Kalle börjar skriva men det går långsamt och han blir inte klar med uppgiften. Han ser dock lättad ut när det är dags att lägga ihop men säger till Sara att han inte hunnit färdigt. Hon säger att han får sitta inne på rasten och göra klart men skrattar sedan och ber honom gå ut på rast.

Lektionens mål

Sara hade inte tänkt på något specifikt mål för just denna lektion. Hon sade dock att varje dag efter helg ser ut på samma sätt där eleverna får berätta för varandra om helgen och sedan skriva om det. Målet med detta såg Sara som att öva på att tala i grupp och att våga mer. Hon lyfte också fram barnens behov av att få ge uttryck för saker och visa känslor vilket hon också tyckte att de fick här. Övningen i att skriva var ett sätt att få eleverna att börja skriva självständigt och att tänka på skrivreglerna.

5.3.1 Saras ledarstil

Lektionens inledning

Under denna lektion bygger Sara upp mycket kring improvisation och kring elevernas egna berättelser. Det är Sara som styr lektionen och vad som skall göras men hon är noga med att fånga upp de saker som eleverna berättar om och att göra något mer än en berättelse av det.

Hon har en förmåga att spinna vidare på de trådar som eleverna skapar genom berättelserna och gör mycket även av små saker som att säga veckans dagar och årets månader. Båda dessa företeelser blev till sånger med rörelser till. Flera elever får gå fram till tavlan och berätta om sin helg och alla verkar bekväma med det. Ingen gör narr av någon annans berättelse och de flesta lyssnar aktivt. Trots den långa stund det blir som klassen berättar är det lugnt och tyst. Sara bygger upp mycket kring elevernas känslor och tar dem på allvar. Hon visar att det är tillåtet att tala om känslor då hon själv inleder att berätta om sin helg och hur hon känt då. Sara är hela tiden väldigt relationsinriktad då hon via sin humor försöker etablera kontakt och en lättsam ton i klassrummet. Hon skämtar mycket och är ofta ironisk gentemot eleverna. Det verkar som att eleverna fattar att hennes ironi är just detta även om man brukar säga att barn inte förstår ironi.

Elevernas självständiga arbete

Under elevernas självständiga arbete går Sara runt och hjälper de elever som räcker upp handen, de hon ser inte arbetar eller de som kommer fram till henne och ber om hjälp. Nästan alla elever arbetar fokuserat. De som inte gör detta går Sara fram till och försöker sätta igång. Hon ger tydlig feedback till eleverna som blir klara och beskriver vad de skall tänka på och eventuellt göra om. Hon ironiserar även här kring elevernas sätt att arbeta men förklarar senare oftast vad det är hon menar.

Definition av ledarstil

Inger ledarstil är oerhört relationsinriktad och jag skulle framför allt definiera hennes ledarstil som en stil 3 (stödjande). Hon bygger enormt mycket på relationen till gruppen och försöker hela tiden etablera en lättsam ton som ger utrymme för elevernas känslor och åsikter. Hon ger ramar för arbetet även om hon inte styr mer än hon anser sig behöva. Eleverna blir därför delaktiga i att utforma lektionens form och innehåll. Hon faller också in i ledarstil 2 (tränande), relativt ofta när hon tycker att det behövs tydligare instruktioner och då hon tycker sig behöva fånga upp elever som inte förstått vad de skall göra. Hon har alltid en mycket stark relation till gruppen och lämnar dem sällan ensamma i sitt arbete.

Ledarstil och kompetensnivå

Enligt min definition besitter eleverna i klassen flera kompetensnivåer. Jag ser flera elever med kompetensnivå 4 (kan och vill samt känner sig trygg och säker). De arbetar utan särkilt mycket stöd från Sara. Hon ger dock flera av dem kort feedback under lektionen som exempelvis Lina som då hon arbetat klart får beröm för sitt arbete. Ett par elever definierar jag har kompetensnivå 3 (kan men vill inte eller känner sig otrygg eller osäker) när de skall gå fram till tavlan. Sara berömmer dem dock och klasskompisarna ger inga tråkiga kommentarer vilket underlättar berättandet för dessa elever. Även Kalle som, till en början under det självständiga arbetet, inte gjort något får Sara igång när hon stöttar honom och ställer krav på att han skall sätta igång och arbeta. Många elever befinner sig i kompetensnivå 2 (kan inte men vill eller känner sig trygg och säker). Som exempel på hur Sara hjälper dessa elever ser jag den situation när hon skriver ord på tavlan för att underlätta deras skrivsituation. Jag upplever gruppen som generellt trygg och säker i många situationer men vissa upplever att de

inte kan. Eleverna har stor respekt för varandra och Sara finns där som stöttning om det behövs. Jag anser att hon hittat en bra balans mellan elevernas kompetensnivåer och de ledarstilar hon väljer att använda. Jag ställer mig dock frågande till hennes ofta ironiska inslag då jag undrar om eleverna verkligen förstår vad hon menar. Jag anser att Sara nådde flera av sina delmål för det återkommande arbetat på måndagar. Eleverna fick tala inför gruppen och de flesta gjorde det mycket bra. Flera elever kom in på vad som var roligt respektive tråkigt med helgen och fick, om än flyktigt prata om sina känslor. När de sedan skrev var det bara en elev som hade svårt att komma igång och denne uppmärksammade Sara även om han inte hann skriva klart.

6 SLUTDISKUSSION

De tre pedagogerna jag observerade hade alla olika framtoning i klassrummet men samtliga försökte anpassa sitt ledarskap, med olika lyckat resultat. Det är intressant att så skedde trots att de inte hade några speciella ledarskapsmodeller att arbeta utefter. De hade alla dock en gedigen erfarenhet av läraryrket att falla tillbaka på som kan ha gjort att de arbetat fram strategier under årens lopp.

6.1 Den situationsanpassade ledarskapsmodellen som hjälpande hand

Anna hade ett tydligt mål med sin lektion som hon också uppfyllde. De flesta elever förstod vad de skulle göra i matematikboken när genomgången var klar vilket ledde till att Anna fick utrymme att hjälpa dem som behövde ytterligare förklaringar och stöd. Jag ställer mig dock frågan om hon ibland var för uppgiftsinriktad och instruerande när hon pratar om hur de skall lägga upp pengarna och ta på dem på ett speciellt sätt som exempel. Är det risk att hon skapar en osjälvständig grupp med flera så tydliga instruktioner? Är det möjligt att eleverna inte kommer kunna utveckla initiativförmåga och förstå sin lärprocess om Anna hela tiden talar om hur det skall vara och göras? Jag tror att hon framför allt kan ha svårt att i längden fånga upp elever med kompetensnivå 4 med detta beteende. De får inte utrymme att arbeta självständigt och utnyttja sitt kunnande vilket gör att de riskerar att tröttna. Jag tror att Anna skulle kunna ha hjälp av den situationsanpassade ledarskapsmodellen för att utveckla sitt ledarskap. Hon skulle kunna se sina handlingar mer utifrån och med hjälp av kompetensbedömningsnivåerna göra en mer korrekt bedömning av vilken typ av ledarskap hon skulle välja i olika situationer för att utveckla alla individer i gruppen.

Inga anpassade sitt ledarskap på många vis men jag anser att hon missade att göra rätt kompetensnivåbedömning i flera sammanhang och därför valde fel ledarstil. Detta ledde till en rörig och okoncentrerad grupp under denna lektion där många inte fick gjort det de skulle. Eleverna fick utrymme att forma lektionen genom sina berättelser och genom det individuella upplägget vid det självständiga arbetet, ett ansvar som flera i gruppen inte kunde hantera. Många av eleverna försökte följa de spelregler som Inga pratat om i lektionens inledning men ju längre tiden gick ju mer okoncentrerad blev gruppen. Målet om att eleverna skall lyssna på varandra nås enbart delvis då framför allt vid lektionens början. Att arbeta klart i Gröna boken

är det väldigt få som gör så detta mål vill jag också se som ej uppnått. Inga skapar dock en möjlighet för eleverna att reflektera och diskutera flera ämnen som kommer upp i ringen och detta mål ser jag därför som uppfyllt. Jag tror att Inga skulle ha stor hjälp av att använda det situationspassade ledarskapet för att utveckla sin ledarroll då hon redan nu är flexibel i sitt ledarskap men inte verkar ha några variabler att definiera när hon skall leda hur. Om hon hade haft en struktur och ett verktyg för detta, som det situationsanpassade ledarskapet är, tror jag att hennes möjligheter att skapa ett lugnare, vänligare och mer arbetsinriktat arbetsklimat denna lektion skulle ökat.

Sara bygger hela sitt ledarskap på relationen till eleverna och gruppen som mycket handlar om att lyfta upp deras berättelser och göranden till något viktigt och intressant. Hon ger stort utrymme för elevernas känslor men försöker skapa en lättsam ton med sina skämt. Jag undrar om eleverna förstår hennes ironi då hon vid tillfällen kan bli, i mina öron, ganska bitsk mot eleverna. Jag ser inga tecken på att de tar illa upp men frågar mig ändå om hon på detta sätt framför sitt ärende mest konstruktivt? Jag anser att Sara på denna lektion hittar olika ledarstilar och växlar mellan dessa vid tillfällen då det behövs. De korrelerar bra med de kompetensnivåer som finns i klassen. Jag kan inte säga, utifrån det jag sett på Saras lektion, att Sara skulle kunna behöva den situationsanpassade ledarskapsmodellen för att använda andra ledarstilar än hon gör men jag tror ändå att det situationsanpassade ledarskapet skulle kunna ge Sara en ytterligare dimension på sitt ledarskap. Hon skulle få en vokabulär och kunna sätta ord på det hon gjorde, ett sätt att medvetandegöra hennes ledarskap.

Jag har här visat att det går att applicera den situationsanpassade ledarskapsmodellen i ett klassrum. Jag anser också att jag i mitt resultat och mina analyser visat att denna modell är ett sätt att förstå lärarens beteende i klassrummet som de själva skulle kunna bli hjälpta av. Kan det vara relevant att tala om lärarnas agerande i termer av situationsanpassat ledarskap? Jag har tänkt kring frågan och vill hävda att det finns en relevans att tala om deras agerande i termer av situationsanpassat ledarskap. Jag tror att detta skulle vara ett bra sätt för dem att sätta ord på sitt ledarskap och på så sätt medvetandegöra hur de agerar. Detta är, som jag tagit upp tidigare, en förutsättning för reflektion och reflektion är i förlängningen en förutsättning för förändring av ett beteende.

6.2 Människan, en naturlig anpassare?

En mycket intressant upptäckt jag gjort i min undersökning är att alla tre lärare använder sig av ledarstilar som går att applicera på det situationsanpassade ledarskapet trots att ingen av dem medvetet använder sig av denna modell. Finns det då en nedärvd förmåga hos människan att anpassa sig till situationen? Detta kan jag inte säga något om efter denna undersökning, men jag anser ändå att denna upptäckt är intressant ur framför allt ett perspektiv. Då det finns en sådan anpassning hos dessa tre lärare, anser jag, att det är av stor vikt att de medvetandegör detta för sig själv. När man arbetar med människor blir detta extra viktigt då man möter människor som är mycket olika. Krävs det då inte en flexibilitet i det bemötande man ger dessa individer? Jag vill svara ja på den frågan och ser att resultatet i min undersökning

underbygger denna tes. Lärarna gör anpassningar i sitt ledarskap och de fungerar bäst om anpassningen stämmer överens med den kompetensnivå som eleven har. Som Steinberg påpekar kräver ledarskap olika styrning i olika tider. I den tid vi nu befinner oss i behövs det ett flexibelt ledarskap i skolan som bland annat utvecklar elevernas förmåga till självständigt arbete, deras initiativförmåga och sociala kompetens då Steinberg anser att det är detta dagens arbetsmarknad efterfrågar. Det ställer stora krav på dem som arbetar i skolan. Det är deras uppgift att anpassa skolan så att eleverna kan utveckla de egenskaper som behövs (Steinberg, 2004). Här ser jag det situationsanpassade ledarskapet som ett verktyg för att lyckas med denna anpassning.

6.3 Problem med det situationsanpassade ledarskapet i skolans kontext

Finns det då problem med att använda den situationsanpassade ledarskapsmodellen som lärare? Då modellen växte fram i en näringslivskontext ser jag några fakta som gör mig fundersam och som eventuellt kan ställa till problem när man skall applicera den i skolmiljö. För det första arbetar man i skolan med barn som inte själva valt att deltaga i denna verksamhet. De är tvingade att gå i skolan och har ingen möjlighet att utebli. De flesta barn har också mycket små möjligheter att påverka vilken skola de skall gå till. Det är mest i storstadsregionerna i Sverige som denna möjlighet finns. Det är inte heller eleverna som gör valet av skola utan barnets vårdnadshavare. Eleverna är alltså helt utelämnade till de vuxna och den kontext de möter i skolan och kan sällan välja bort detta. På en arbetsplats finns en möjlighet för de anställda att välja att byta arbetsplats om de inte vill vara där. Jag tror att detta kan påverka elevers kompetensnivå. Om man, som det situationsanpassade ledarskapet förespråkar, skall ta hänsyn till de leddas kompetensnivå utifrån mognad inför uppgiften man skall arbeta med kan man hamna snett. Andra faktorer än uppgiften i sig kan påverka elever så som exempelvis miljön på skolan, klasskompisars bemötande och viljan att vara där, något som eleven har lite möjlighet att göra något åt, de kan inte välja att gå därifrån. Självklart kan det finnas förutsättningar på en arbetsplats som gör att man som anställd inte trivs men man har då ändå ofta valet att lämna denna arbetsplats, något eleven saknar. Det är därför viktigt att identifiera varför eleven i kompetensnivåerna 1 (kan inte och vill inte eller känner sig otrygg och osäker) samt 3 (kan men vill inte eller känner sig otrygg och osäker) upplever osäkerhet. Har det med uppgiften att göra eller handlar det om andra saker som står utanför denna?

Ett annat faktum man som ledare i skolan och användare av den situationsanpassade ledarskapsmodellen måste förhålla sig till är den målstyrning som finns i skolan. Det situationsanpassade ledarskapet är målstyrt och den ledarstil man väljer skall bedömas dels utifrån den leddas kompetensnivå men också utifrån det mål man vill uppnå. I ett företag kan man, förenklat säga, att alla strävar mot samma mål med små delmål på vägen. Man skall arbeta för att en produkt eller tjänst håller en så hög kvalitet som möjligt och att skapa nöjda kunder. I skolan finns många mål som man som lärare skall uppfylla. Det finns inte ett som står över alla andra och som man kan lyfta ut och enbart arbeta mot. I läroplanen och i kursplaner finns dessa mål beskrivna och det handlar om allt från att skapa en trygg miljö för

eleven till rena kunskapsmål. Hur värderar man dessa mål och vilka är överställda varandra? När väljer man att arbeta med det ena målet och när väljer man det andra? Om man genom en tydlig styrning i klassrummet når kunskapsmål missar man kanske andra mål som elevens utvecklande av initiativförmåga och möjligheter att tänka självständigt som jag var inne på i Annas fall. Att därför vara väl förtrogen med de styrdokument som finns i skolan och alltid på skolan som arbetsplats ha en levande debatt kring dessa tror jag är en förutsättning för att inte tappa bort de mål och uppdrag man är satt att förverkliga som lärare. Detta blir mycket viktigt att tänka kring som användare av det situationsanpassade ledarskapet. Vilka mål skall jag arbeta mot och när?

6.4 Att skapa lata och röriga barn

Steinberg (2004) talar om att ställa krav på eleven är viktigt i dagens skola. Han anser att lärare varit förvirrade i sitt ledarskap och kravet på att skapa goda relationer till eleverna, vilket har lett till en rädsla för att ställa krav då man vill vara omtyckt. Detta har frambringat en osäkerhet som är farlig och skapar svaga ledare som eleverna kan styra. Pedagoger i dag berömmer elever vid fel tillfällen enligt författaren. Elever skall få beröm men bara om de presterat något som är värt att berömma. Detta korrelerar med vad det situationsanpassade ledarskapet tar upp i fråga om att ställa krav. Om man berömmer vid fel tillfälle utan att eleven presterat något som verkligen varit en utmaning skapar men en lat individ som ser att man kan få beröm med minsta möjliga ansträngning. Detta var för mig en intressant och ny tanke. Steinberg tar även upp läraren som handledare. Han anser att vissa lärare missförstått uppgiften om att handleda och utveckla barnen till självständiga individer. Han säger sig sett flera lärare som släpper eleverna för fria och motiverar det med att de skall bli självständiga och endast handledas. Han poängterar att det inte är det detta som är att handleda utan att man som handledare måste hjälpa elever tillrätta genom styrning och släppa efter hand då eleverna är mogna för detta. Jag tycker mig se tendenser av båda dessa slag hos Inga. Hon ställer inte särskilt mycket krav på barnen. De får feedback och beröm trots att de till exempel pratar i munnen på varandra. Hon släpper dem också fria i det självständiga arbetet trots att det är många som inte klarar av det ansvaret. Kan detta vara några av hennes problem som ledare?

6.5 Avslutande ord

Att vara lärare är en utmaning av stora mått. För att lyckas anser jag att man aldrig får stanna upp och sluta utvecklas. Man måste skapa möjligheter i den verksamhet man befinner sig i och leta efter eller skapa verktyg som man kan använda för att utvecklas som pedagog. Att reflektera kring samhället och dess utveckling är avgörande då det är i denna verklighet vi skall skicka ut de barn vi möter (Steinberg, 2004). Ledarskapsutvecklingen har, i spåren av samhällets utveckling, gått framåt och det ledarskap som i dag efterfrågas är situationsbundet (Maltén, 2000). För att nå de mål vi är satta att uppfylla måste vi ha stor kunskap om de styrdokument som finns och diskutera och värdera dessa ofta. För att kunna använda det situationsanpassade ledarskapet är detta mycket viktigt då olika mål kräver olika ledarstil och

det är avgörande att man vet vad man vill uppnå för att kunna använda modellen på ett konstruktivt sätt (Hersey & Blanchard, 1988).

LITTERATURFÖRTECKNING

Bell, Judith, (1995): Introduktion till forskningsmetodik, (Studentlitteratur, Lund)

Gotvassli, Kjell-Åke, (1990): Att leda ett daghem, (Studentlitteratur, Lund)

Holme, I & Solvang, B, (1991): Forskningsmetodik, om kvalitativa och kvantitativa metoder, (Studentlitteratur, Lund)

Hersey, Paul & Blanchard, Ken, (1988): Managment of Organizational Behavior, (Prentice Hall, New Jersey)

Kirkeby, Ole Fogh, (1999): Ledarskapsfilosofi, Ett radikalt normativt perspektiv, (Enterprise Adviser, Uppsala)

Kullberg, Birgitta, (1996): Etnografi i klassrummet, (Studentlitteratur, Lund)

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, (1994): Lpo-94, (Utbildningsdepartementet, Stockholm)

Maltén, Arne, (2000): Det pedagogiska ledarskapet, (Studentlitteratur, Lund)

Maltén, Arne, (1995): Lärarkompetens, (Studentlitteratur, Lund)

Patel, Runa & Davidsson, Bo, (1994) :Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning, (Studentlitteratur, Lund)

Stensmo, Christer, (1997): Ledarskap i klassrummet (Studentlitteratur, Lund)

Steinberg, John, (2004): Världens bästa fröken, (Eklunds förlag, Solna)

Öquist, O, (1997): Tyst erfarenhet. Om intuition och sinnlighet i en teknikpräglad kultur, (Reproforum, Helsingborg)

Internet

Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990.
URL: http://193.12.209.147/info_mtrl/etikregler.htm
Hämtat 2003-03-11, klockan 13.00

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Emma Lillvik och läser till lärare vid Södertörns Högskola i Stockholm. Jag skall denna termin skriva min C-uppsats som är det examensarbete alla studenter måste skriva för att få ut sin lärarexamen. Min uppsats tar upp ämnet ledarskap i klassen och jag vill se hur det kan fungera i verkligheten.

Till denna uppsats skall jag göra videoobservationer i tre lågstadieklasser. Jag har frågat ------- om hon kan tänka sig att deltaga och svaret blev ja. Nu skulle jag också behöva din tillåtelse som vårdnadshavare till en elev i klassen att genomföra denna observation. För att du skall förstå vad denna videoobservation innebär tänkte jag förklara hur den går till och hur materialet skall användas.

Då man skriver arbeten på högskola eller universitet finns det etiska principer man skall arbeta utefter. De principer vi använder oss av är framtagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HYPERLINK "http://www.hsfr.se/info_mtrl/etikregler.htm" www.hsfr.se/info_mtrl/etikregler.htm). Alla undersökningar skall först och främst göras med personer som ställer upp frivilligt. Om det innefattar barn under 15 år skall man ha tillstånd från barnens vårdnadshavare. Självklart skall barn under 15 år även själva tillfrågas om de vill vara med.
Min undersökning kommer att på gå ca. 40 minuter där jag kommer spela in det som händer i klassrummet med videokamera samt att jag själv kommer sitta i ett hörn och anteckna. Det material jag får fram kommer jag sedan analysera för använda i min uppsats. Allt detta kommer att ske anonymt. Jag kommer inte nämna elevers eller lärares namn, vad skolan heter eller i vilken stad skolan ligger. Det är enbart jag som kommer se filmen och då jag är färdig med denna uppsats kommer filmerna att förstöras. Det vore för mig en stor hjälp att få komma till klassen och göra denna observation.

Lämna talongen nedan till barnets klasslärare. Om du har frågor hör gärna av dig till mig!
Tack för att du tog dig tid att läsa i genom detta brev.

Med vänlig hälsning Emma Lillvik. 0708-XXXXXX

Jag godtar att mitt barn deltar i denna observation. ¤

Jag vill inte att mitt barn deltar i denna videoobservation. ¤

Barnets namn:

Vårdnadshavarens namn: