

Läraren som ledare

— en studie kring lärarens syn på sitt ledarskap i klassrummet

Andreas Strandvall

34572

Pro gradu-avhandling i pedagogik

Klasslärarutbildning

Fakulteten för pedagogik och

välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2018

ABSTRAKT

Författare Strandvall Andreas	Årtal 2018
Arbetets titel Läraren som ledare – en studie kring lärarens syn på ledarskap i klassrummet	
Opublicerad pro gradu-avhandling i pedagogik för magisteravhandling Vasa: Åbo Akademi Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 53
Handledare: Ann-Sofi Røj-Lindberg	
<p>Referat</p> <p>Lärarens ledarskap sätts dagligen på prov av elever som deltar i den grundläggande utbildningen. Lärarna i dagens skola möter nya utmaningar i takt med att den nya läroplanen tagits i bruk under hösten 2016. Ändringar och reformer läggs på varandra och kvar står läraren med elever att undervisa. Ledarskapet i klassrummet kräver mer reflektion kring ledarskapet än tidigare. Författarens intresse för ledarskap står som grund för denna kvalitativa avhandling.</p> <p>Undersökningens syfte är att kartlägga hur medvetna läraren är om sitt ledarskap i klassrummet. Vilken typ av ledarskap utövar lärarna och hurdan ledarstil har lärarna i dagens grundläggande utbildning? I undersökningen har fyra lärare intervjuats under vintern och våren 2018 i Helsingfors för att kartlägga deras syn på sitt ledarskap. För att ta reda på lärarnas ledarskap har följande forskningsfrågor ställts:</p> <ul style="list-style-type: none">– Hur använder sig lärarna av sitt ledarskap i undervisningen?– Hurdant ledarskap använder sig lärarna? <p>Den kvalitativa undersökningen har genomförts med hjälp av intervjuer. I undersökningen har lärare med olika bakgrund och erfarenheter deltagit. Intervju som datainsamlingsmetod har i denna avhandling tagit fram resultat som med andra tillvägagångssätt eventuellt inte kunde fås. Intervjuerna har varit personliga och svaren av respondenterna är deras egna utsagor. Frågorna vid intervjutillfället har varit öppna så att respondenterna inte styrs mot det ena hållet eller det andra. Resultatet har analyserats och lagts i olika kategorier. Kategorierna för analysen har varit: ledarskap, ledarstilar, pedagogiskt ledarskap och utveckling.</p> <p>Undersökningens resultat visar att lärarnas ledarskap liknar varandra men även skillnader i värderingar och sätt att leda sin undervisning uppkommer. Lärarna varierar sitt ledarskap enligt gruppen och elevernas behov. Lärarna som deltagit i undersökningen strävar efter att skapa goda relationer med sina elever och att skapa en trygg inlärningsmiljö. Lärarna upplever även att de har de rätta kompetenserna för att fungera som lärare och ledare för sin klass. Intervjuerna tar även fram att lärarna utför såväl ett gott lärarskap som ett gott ledarskap. Det som även framkom var att lärarna använder sig av ett situationsanpassat ledarskap, vilket innebär att läraren leder gruppen och individen som hen anser vara bäst för just den situationen och tillfället.</p> <p>För fortsatt forskning inom området ledarskap kunde det vara intressant att skugga lärare under en längre period för att ta reda på hur ledarskapet tar form i klassen. Intressant vore även att följa med olika typer av ledare med en och samma grupp för att undersöka skillnaden vid inläringen över en längre period.</p>	
Sökord / index ord: ledarskap, ledarstil, pedagogiskt ledarskap, lärare, ledare	

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Abstrakt

1 INLEDNING	1
1.1 Bakgrund och syfte	2
1.2 Avhandlingens uppbyggnad	3
2 LEDAREN I SAMHÄLLET	4
2.1 Lärare som ledare i skolan	4
2.2 Pedagogiskt ledarskap	8
2.3 Ledarskap i klassrummet	9
2.3 Ledarstilar i klassrummet	11
2.3.1 Den demokratiska ledaren	13
2.3.2 Den auktoritära ledaren	13
2.3.3 Låt-gå-ledaren	14
2.4 Sammanfattning	14
3 METODLOGI	17
3.1 Syfte och forskningsfrågor	17
3.2 Forskningsmetod	17
3.3 Metodval och genomförande av intervju	19
3.4 Redovisning av intervjupersonerna	20
3.4.1 Lo	21
3.4.2 Sanny	21
3.4.3 Ellis	21
3.4.4 Inge	22
3.6 Analys och tolkning	22
3.7 Definition av analystabellen	23
3.8 Etik, reliabilitet och validitet	25
3.8.1 Etik	25
3.8.2 Reliabilitet	27
3.8.3 Validitet	27
4 RESULTATREDOVISNING	28
4.1 Ledarskap	28
4.2 Ledarstilar	33
4.3 Pedagogiskt ledarskap	37
4.4 Utveckling	40
4.5 Sammanfattning och slutsats	43
5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	46
5.1 Metoddiskussion	46
5.2 Resultatdiskussion	47
5.3 Fortsatt forskning	50
Källförteckning	51
Bilaga 1. Intervjuschema	54

1 INLEDNING

Skolorna i Finland fungerar väldigt ofta som modell för andra skolor runtom i världen. Den finländska skolan har ett gott rykte om sig med sina goda resultat i diverse undersökningar och test. Lärarna är välutbildade och läraryrket är ett respekterat yrke i landet. Elever tillbringar en stor del av sin barndom i skolan. När skoldagen tar slut söker sig en stor del av eleverna till någon form av ledd aktivitet som sker på fritiden. En del söker sig till musik eller konst medan en del söker sig till idrott. Under en vanlig vardag med skola från morgon till eftermiddag möter eleverna flera lärare som leder och undervisar eleverna i den mån att eleverna skall klara av det förutbestämda i läroplanen.

Skolan är en mötesplats för elever, lärare och annan personal. Vid sidan av hemmet är skolan den plats i samhället där barn och unga möter de vuxnas värld. Barn som är varaktigt bosatta i Finland är enligt lag läropliktiga. Läroplikten börjar i allmänhet det år barnet fyller sju år och upphör när den grundläggande utbildningens lärokurs är slutförd eller när det har gått 10 år sedan läroplikten började. I Finland slutför så gott som alla barn (99,7 %) den grundläggande utbildningens lärokurs och får avgångsbetyg från den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen, 2018)

Att undervisa och organisera elevers lärande förutsätter ett förebyggande ledarskap. Ledarskap är, och har varit ett område som inte haft någon framträdande plats på vare sig lärarutbildningars eller lärarfortbildningars agendor. Ledarskapet har uppenbarligen betraktats som en så självklar del av läraryrket att det tagits för givet. (Berg, Sundh & Wede, 2012, s. 17.)

Studiens syfte är att undersöka lärarens syn på sitt uppdrag som ledare och uppfostrare i skolvärlden. Författaren som är blivande lärare, har ett gediget intresse för lärarens ledarskap och ledarskapets betydelse. Lärarstuderande har under sin utbildning ingen direkt koppling till vad det egentliga ledarskapet och lärarskapet i klassrummet innebär. Skribenten är således intresserad av vad en studerande möjligtvis går miste om och vad som kunde utvecklas inom lärarutbildningen och hur lärare kan utveckla

sin professionella identitet. Med hjälp av intervjuer är det förhoppningsvis möjligt att närma sig lärares syn på ledarskap i klassrummet och vad de värdesätter i sin undervisning.

1.1 Bakgrund och syfte

Som bakgrund till avhandlingen finns mitt intresse för vad som kännetecknar en god ledare och olika ledarskapsstilar. Med en ständigt utvecklande skola och nya inlärningssätt har lärarna varit tvungna att lära sig en hel del nya sätt att förmedla kunskap och utbilda eleverna. De har eventuellt varit tvungna att tänka över sitt sätt att leda gruppen i och med den nya läroplanen som tagits i bruk under höstterminen 2016. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) säger att frågor som avgörs på lokal nivå bland annat är att man ska diskutera vad den grundläggande utbildningens uppdrag och de nationella mål för undervisning och fostran som fastställs i statsrådets förordning innebär på det lokala planet. Man ska även fundera på vad som krävs för att undervisningen i skolan ska kunna förverkligas enligt de fastställda nationella målen och enligt målen för mångsidig kompetens och målen för läroämnena, som är härledda ur de nationella målen. Dessutom ska man fundera över vilka krav målen ställer på ledarskap och på skolarbete. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24.)

Nyheter fylls idag med artiklar kring utbrända lärare som upplever att den utökade arbetsmängden är utmattande. Monica Slotte (Slotte, 2017) skriver att lärare upplever att många elever kräver mera uppmärksamhet än tidigare samtidigt som det byråkratiska arbetet har ökat. I artikeln nämns att det finlandssvenska lärarförbundet FSL har låtit förbundets medlemmar svara på en enkät kring arbetsbördan. Enkäten visar att hela 57 % av de som svarade upplevde att arbetsmängden har ökat väldigt mycket. Samtidigt som hela 85 % av de svaren upplevde att kravet på dokumentation har ökat och hur det administrativa stjäl krafter från själva undervisningen. (Slotte, 2017.)

Sociala medier och teknologin erövrar klassrummet både på gott och ont. Lärares uppgift är att kombinera rätt mängd teknologi och användning av datorer med den

”vanliga” undervisningen där man arbetar med diverse läromedel. I takt med att nyheterna uppmärksammar problem i skolan med utbrända lärare eller misskötande elever har författarens intresse kring frågor hur lärares ledarskap kan ha för påverkan på elevernas beteende och skolframgång.

Denna avhandling strävar att besvara följande frågor:

- Hur använder sig lärarna av sitt ledarskap i undervisningen?
- Hurdant ledarskap använder sig lärarna?

1.2 Avhandlingens uppbyggnad

I avhandlingens första del kommer lärarens yrkesbild att lyftas fram. Lärarens ledarskapsstilar redogörs för från olika perspektiv och även lärarens pedagogiska ledarskap lyfts fram. I avhandlingen har skribenten även försökt ta reda på vad ett bra ledarskap kan innebära. I det andra kapitlet presenteras metodansatsen och de intervjuade personerna. Valet av metodansats kommer att även att begrundas.

I det tredje kapitlet presenteras forskningens resultat och avslutningsvis sammanfattas det. I det sista och fjärde kapitlet diskuteras avhandlingen som helhet. Avhandlingen tillvägagångsätt och val som gjorts under avhandlingens gång ifrågasätts och en diskussion kring fortsatt forskning äger rum.

2 LEDAREN I SAMHÄLLET

I följande kapitel diskuteras olika ledarstilar och ledarskap i klassrummet. I kapitlet redogörs även för vad begreppet god ledare kan innebära. Kapitlet beskriver även det pedagogiska ledarskapet och ledarskapet i olika situationer.

För att förstå vad det innebär att vara en ledare måste vi först klargöra vem och vilka som blir ledda av en ledare. Vi måste ta en närmare titt på gruppen och hur den fungerar för att kunna förstå vad ledarens uppgift är och varför hen agerar som hen agerar. Svedberg (2007) nämner att en grupp är ett antal personer som kommunicerar med varandra under en viss tid och är tillräckligt få för att varje person ska kunna kommunicera med alla övriga, inte i andra hand, utan ansikte mot ansikte (Svedberg, 2007, s. 15.)

2.1 Lärare som ledare i skolan

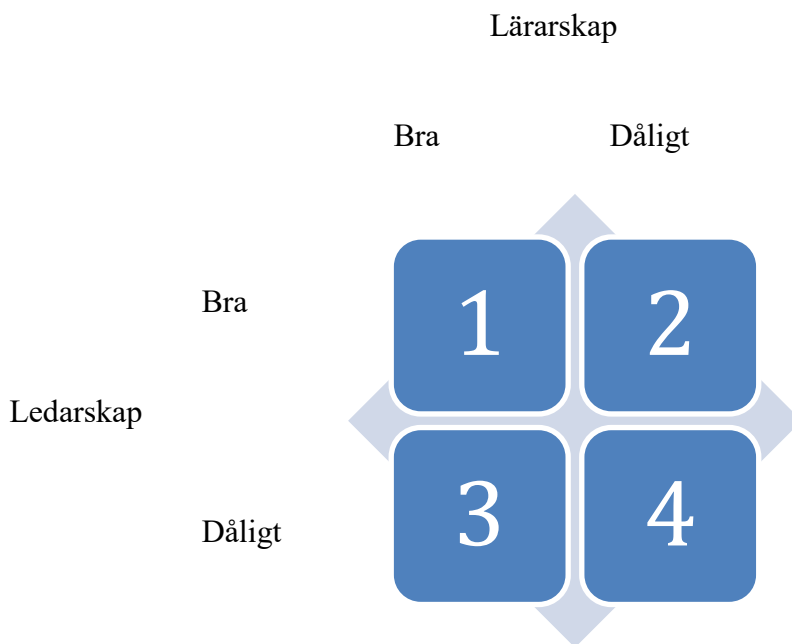
Christer Stensmo (2008, s. 37) nämner att lärarens agerande i klassrummet präglas av hans pedagogiska grundsyn, dvs. uppfattningar om eller syn på kunskap, etik, lärande, undervisning, elever och skolans uppgifter i samhället.

En lärare behöver enligt Stensmo (2000, s. 9) åtminstone tre typer av kompetenser för att utföra sina uppgifter i skola och klassrum: ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens. Ämneskompetens innebär att läraren har akademisk kunskap om och färdighet i de ämnen hen undervisar, deras historia och former för kunskapsbildning. Didaktisk kompetens innebär att läraren har kunskaper om och färdigheter i skolundervisningens form (hur?), innehåll (vad?) och argumenten för detta (varför?). Den tredje kompetensen är ledarkompetens vilket innebär att läraren har kunskaper om och färdigheten i att leda och organisera verksamheten i klassrum och andra pedagogiska rum. (Stensmo 2000, s. 9.) En lärares ledarskap handlar i stora drag om att leda och styra sina elever till mål som de gemensamt lagt upp eller som läroplanen nämner.

Berg m.fl. (2012) beskriver att läraren är per definition klassrummets formella ledare, men huruvida lärare också är informella ledare är en öppen fråga. Det finns en koppling mellan det formella och det informella ledarskapet. Goda ämneskunskaper samt ämnesdidaktiska och pedagogiska kunskaper är nödvändiga och ibland också tillräckliga förutsättningar för det formella ledarskapet. Men vad gäller det informella lärarledarskapet är kunskaper av detta slag nödvändiga men knappast väsentlig. (Berg, m.fl, 2012, s. 20.) Berg m.fl. (2012) skriver att det goda ledarskapet innebär att ledaren har en stil som vilar på en samlad förmåga att kunna styra såväl de uppgifter som ska genomföras som de människor som har hand om genomförandet. (Berg, m.fl, s. 20.)

Kjell Granström (Granström, 2012) nämner att till lärarens pedagogiska uppgifter hör det att vara arbetsledare för en grupp elever i deras arbete med att förvärva kunskaper, färdigheter och värderingar. Att vara lärare innebär att upprätthålla flera roller, där två viktiga sådana skulle kunna betecknas som ledarskap och lärarskap. Även om begreppen är väldigt lika varandra är de trots allt två olika sidor av lärarens arbete. Granström nämner att lärarskap i klassrummet handlar om att ha kunskap om ett kunskapsområde eller ämne samt förmåga att förmedla kunskaper och färdigheter. Ledarskap i klassrummet handlar i sin tur om kunskap om klassrumsinteraktion och grupprocesser och förmåga att leda klassrumsarbete och hantera grupprocesser. Den ”ideala läraren” innehar goda kunskaper om lärarskap och ledarskap. (Granström, 2012, s. 29–33.)

Granström (Granström, 2012 s. 33–34) skriver att dessa definitioner naturligtvis inte är heltäckande eller uttömmande beskrivningar av vad lärarskap och ledarskap innebär. De är snarare indikationer kring vad rollerna kan innehålla. Granström lyfter även fram att fördelen med enkla definitioner är att det blir möjligt att synliggöra viktiga mönster i vardagsarbetet. Författaren lyfter även fram att den mot bakgrund av ovannämnda påståenden är möjligt att acceptera antagandet att det finns lärare som utövar ett gott eller dåligt lärarskap, att de är bra eller dåliga på att undervisa, de är mer eller mindre framgångsrika när det gäller att organisera skolarbetet. Med dessa utgångspunkter är det möjligt att enligt Granström (2012, s. 33) kategorisera lärare i fyra olika typer. Se figur 1.1.



Figur 1.1 Fyra varianter av lärarutövande i klassrummet (Granström, 2012, s. 33.)

En lärare vars lärarskap och ledarskap passar i den första rutan kunde man kalla för den ideala läraren. Läraren är yrkeskunnig och har förmågan att organisera och leda elevernas arbete. På många sätt och vis är det denna roll som är målet för lärarutbildningen. I den andra rutan kan vi se läraren med dåliga ämneskunskaper men med god organisationsförmåga. Läraren kunde i detta fall kallas för hålligångaren. Läraren är inte särskilt intresserad eller kunnig kring själva ämnesinnehållet men är skicklig att hålla eleverna sysselsatta med slumpmässiga övningar och inläringen sker då mera sporadiskt. I den tredje rutan befinner sig fackspecialisten som mest arbetar med katederundervisning. Läraren är duktigt på sitt ämne och väcker intresse men när eleverna ska laborera eller arbeta i grupp eller enskilt blir det väldigt ofta förvirring eller rent kaos. I den fjärde och sista rutan hittar vi en lärare som skribenten skulle vilja kalla för katastrofen. Läraren kan inte hålla ordning i klassrummet och saknar dessutom tillräckliga kunskaper och förmåga att kunna presentera ordningen. Typiskt är att eleverna lämnas ensamma, lektionerna kan kännetecknas genom kaos eller ett

lugn där eleverna bestämmer sig för att sysselsätta sig med att göra egna projekt eller göra hemuppgifter givna av andra lärare. (Granström, 2012 s. 34.)

Elever i skolvärlden stöter på åtminstone någon av dessa fyra typer av lärare under sin tid i skolan och kan känna igen lärartyperna i fråga. Många kommer ihåg läraren som hade en förmåga att fånga intresset hos eleverna med en god berättarröst samt goda ämneskunskaper. Med andra ord en lärare med gott lärarskap. Andra kanske minns läraren som hade problem med att hålla ordning på klassen och som därmed hade ett bristande ledarskap. (Granström, 2012 s. 34.)

Kjell Granström beskriver (2012) tre vanliga arbetsformer i att leda arbetet i klassrummet. De tre formerna är helklassundervisning, grupparbete och enskilt arbete. Helklassundervisning bygger på flera underförstådda antaganden om hur barn lär sig kunskaper och moraliska värden. Ursprungligen var läraren det enda mediet för att presentera ny kunskap. När skolböcker var kostsamma och en bristvara, fungerade läraren som den huvudsakliga möjligheten att överbringa kunskap. I en skolklass finns det många olika behov hos eleverna. De vill ha uppskattning, tröst och vuxenkontakt. De vill ha någon att rikta sin besvikelse, sin aggression eller till och med sitt hat mot. Läraren är i sin exklusiva roll som vuxen en ständig måltavla för elevernas förhoppningar, fantasier och förtvivlan. Om läraren saknar kunskap om psykologiska processer som har att göra med projektion och överföringar av såväl aggressiva som mer kärleksfulla föreställningar hos eleverna, är sannolikheten stor att läraren väljer ett arbetssätt som minskar möjligheten till sådana processer. (Granström, 2012 s. 36.)

2.2 Pedagogiskt ledarskap

På senare år har det talats mycket om ledarskap, också i skolan. Rektorn har blivit skolledare och läraren har blivit klassens ledare. Jensen och Løw (2011, s.16.) definierar pedagogiskt ledarskap som lärarens förmåga att skapa en positiv, samarbetsinriktad och inkluderande kultur i klassen, att motivera eleverna till aktivt deltagande och att skapa arbetsro. Ledarskap kan sägas vara ett i grunden relationellt begrepp, eftersom det ju inte är meningsfullt att föreställa sig en ledare utan någon som ska ledas. Relationen mellan lärare och elev är således central också när det gäller ledarskap i klassrummet. (Løw, 2011, s. 41.) Ledarskap har blivit ett av vår tids modeord, och det finns flera exempel på ledningstekniker och verktyg som kan kopieras direkt i undervisningen. Jensen (2011) menar att ett pedagogiskt ledarskap som en god ledare utövar, emellertid inte kan utövas enbart med en enskild teknik, utan det måste utgå från demokratiska värden och grundläggande insikter om undervisning och lärande inom ramen för den gemenskap som en grupp elever eller lärare utgör. När lärare planerar och organiserar undervisningen använder de sin ämneskunskap, men också sina pedagogiska, psykologiska och didaktiska insikter. Läraren är ledaren för den demokratiska gemenskapen, och att utforma den didaktiska ramen är ett av lärarens viktigaste ledningsredskap. (Jensen, 2011, s. 57.)

Jensen (2011) menar att pedagogiskt ledarskap innebär bland annat att vara ledare för undervisning, lärande och relationer eftersom det har med elevens lärande, utveckling och trivsel att göra. Lärarna är klassens ledare där hen ska både ta ansvar de har i kraft av sin ställning, och vara lyhörda och samarbeta. (Jensen, 2011, s. 71.)

Stensmo hänvisar till Doyle (2008, s. 16.) som i den tredje utgåvan av *Handbook of research on teaching* (1986) skriver att läraren har två uppgifter. Den första är att vägleda lärande och den andra är att upprätthålla ordningen. Att vägleda lärande innefattar ämneskunskap och kunskap om den kognitiva lärprocessen medan den andra uppgiften att upprätthålla ordningen innefattar kunskap om klassrummets socialpsykologi, den sociala lärprocessen och effekterna av olika lärarstilar.

Ledarskap handlar om relationer, ett gemensamt språk och gemensamma mål. Läraren måste grunda sitt sätt att leda på pedagogiska analyser av klassens undervisnings- och lärandekultur. (Løw, 2008, s. 41.)

Som tidigare nämnt beskriver Løw (2008) ledarskap som ett relationellt begrepp. Relationen mellan den vuxna som lärare och ledare och barnet som elev är asymmetriska och bestäms principiellt av skillnaden i makt, ansvar och kompetens. Denna form av relation är baserad på komplementär interaktion, där läraren undervisar eleven och inte omvänt – positionen som lärare är inte meningsfull utan positionen som elev – de förutsäger så att säga varandra. (Løw, 2008, s. 53.)

2.3 Ledarskap i klassrummet

Forskaren Christer Stensmo har under flera år studerat och forskat kring lärarens ledarskap i klassrumsmiljön. I boken *Ledarskap i klassrummet* (2008) inleder Stensmo med att lyfta fram tre typer av kompetenser som en lärare åtminstone bör ha. En lärare bör ha ämneskompetens, vilket innebär att inneha kunskap kring begrepp, fakta och teorier. Den andra kompetensen är didaktisk kompetens, vilket innebär att läraren måste kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning. Den sista kompetensen är ledarkompetens som i sin tur innebär att läraren måste kunna organisera och leda skolklassen som arbetande kollektiv. Läraren hanterar frågor kring disciplin, ordning och elevomsorg, gruppering av elever för olika arbetsuppgifter, interaktionsmönster och individualisering av elevers arbete och lärande. (Stensmo, 2008 s. 7.)

För att komma lite närmare och kunna förstå begreppet ledarskap i klassrummet kan det göras en anknytning till det engelska uttrycket *management* som kan översättas till hanterande, handhavande, skötande, skötsel, drift, förvaltning, ledning och styrelse. I personaladministrativa sammanhang brukar man använda ordet oöversatt, eftersom det inte finns någon helt adekvat svensk översättning. (Stensmo, 2008, s.11.)

Ledarskap i klassrummet handlar enligt Stensmo (2008, s.7) om hur läraren hanterar den sociala situationen i klassrummet, dvs. lärarens sociala relation till klassen och elevernas relationer till varandra i undervisnings- och lärprocesserna.

Samuelsson (2017) menar att lärarens främsta mål bör vara att få alla elever att utvecklas och trivas i skolan. Samuelsson är av den åsikten att det är möjligt att nå detta genom att fler lärare blir tillräckligt bra ledare. (Samuelsson, 2017, s. 11.)

Samuelsson beskriver att en ledare i klassrummet arbetar förebyggande, långsiktigt, medvetet och uthålligt. Författaren menar att lärare måste anstränga sig för att etablera fungerande relationer med eleverna. Författaren menar att det går att säga att en lärares arbete huvudsakligen karakteriseras av ett oupphörligt arbete med relationer. Framgång i relationsarbetet beror delvis på lärarens personlighet men också på att lärare använder tid till att etablera och upprätthålla goda relationer till de elever och grupper som de undervisar. (Samuelsson, 2017, s. 65.)

Wennberg och Norberg (2004) lyfter fram ledarskapet i klassrummet genom att beskriva att ledarskap är ett uttryck för hur mycket inflytande utövas i en grupp. Läraren bedriver arbetet i en riktning mot gemensamma mål och då detta arbete sker målmedvetet kan det betraktas som ledarskap. Wennberg och Norberg (2004) fortsätter med att beskriva att man i skolan måste erbjuda en miljö som underlättar för eleverna att känna sig trygga och därmed mottagliga för lärande. Läraren är ansvarig för att skapa en miljö som gör att alla kan känna sig säkra på att få vara den man är. Barn kan känna sig utsatta och leva under svåra förhållanden. För dessa barn är det viktigare att läraren utövar ett ledarskap som inte låter oro och kaos härja i klassrummet. (Wennberg & Norberg, 2004, s. 137.)

Lärarens ledarskap ska bidra till att eleverna når skolans mål. Det är inte säkert att skolans mål sammanfaller med elevens önsningar. Det är därför lärandet inte kan vila på elevens önskemål. (Wennberg & Norberg, 2004, s. 139.) Författarna beskriver att lärarna i skolan alltid ska handla utifrån vad som är bäst för eleverna och så att säga se elevernas perspektiv. Men det innebär inte att alltid göra som eleven önskar. (Wennberg & Norberg, 2004, s. 141.)

2.3 Ledarstilar i klassrummet

Det finns en hel del olika teorier om olika ledarstilar. Stilteorierna är den grupp ledarskapsteorier inom den psykologiska skolan som kanske tydligast riktar in sig på effektivitetsfrågan, det vill säga studerar sambandet mellan ledarens handlingar och ledarens effektivitet. (Svedberg, 2007, s. 319).

Stensmo menar att ledarskap i klassrummet innebär att leda och organisera skolklassen, att kunna hantera frågor om disciplin, ordning och elevomsorg; gruppera elever för olika arbetsuppgifter och interaktionsmönster; individualisera elever arbete och lärande. Detta ledarskap innefattar fem olika arbetsuppgifter: planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering. (Stensmo, 2000. s. 9.) Stensmo (2000) fortsätter med att kontroll i klassrummet är en process genom vilken läraren försäkras sig om att elevernas klassrumsbeteende är i överensstämmelse med de mål, förväntningar eller planer som skolan, lärarna, föräldrarna och eleverna själva har för verksamhet i klassrummet.

Motivation i sin tur är de processer som sätter människor i rörelse mot bestämda mål. Dessa mål kan till exempel vara att uppnå något eller undvika något. Målen kan både finnas inom människan i form av behov som ska uppnås och som resurser som kan utvecklas. Målen kan också finnas utanför människan i form av vinster eller belöningar som kan uppnås. Motivationsarbete i klassrum och andra pedagogiska rum består i hög grad i att hjälpa eleverna att identifiera mål för ansträngning och lärande och göra målen till sina: eleverna måste äga målen för att uppfatta dem som angelägna.

Den tredje arbetsuppgiften som Stensmo (2000, s. 10–11) nämner är gruppering med vilket han menar att det i skolan ingår elever i en mängd olika grupperingar: könsgrupp, årskurs eller åldersblandad grupp, arbetsenhet, skolklass osv. Hur dessa grupperingar sammansätts, integrerar och utvecklas över tid är i hög grad väsentligt för verksamheten i klassrum och andra pedagogiska rum.

Individualisering är den fjärde arbetsuppgiften, som för en lärare innebär variation av uppgiftens innehåll: variation av det arbetssätt eller den inlärningsstil eleven använder för att lösa en uppgift. Individualisering kan även innebära variation av undervisning

med avseende på elever med behov av särskilt stöd. De fem arbetsuppgifterna – kontroll, motivation, gruppering, individualisering, planering – utförs i en kontext som delvis utgör statens styrning av verksamheten i skolan genom lagstiftning, läro- och kursplaner och ekonomi, delvis den lokala närmiljöns påverkan genom geografiska förhållanden, demografisk sammansättning av skolans rekryteringsområde, samt skolan och skolgårdens fysiska utformning och arkitektur. (Stensmo, 2000, s 9-11.)

Alla är olika, människor har olika principer, åsikter, mål, personlighet, temperament och attityd till arbete. Framför allt har alla olika livserfarenheter som återspeglar sig på människans identitet. Lärarnas olikheter innebär att de måste söka "sitt bästa sätt" att leda och organisera verksamheten i klassrummet. En pilotstudie utförd av Stensmo år 1997 visar att begreppen uppgiftsorienterat samt elevorienterat ledarskap måhända är bättre än den socialpsykologiska smågruppsforskningens begrepp "produktionsorienterat" respektive "relationsorienterat" ledarskap. (Stensmo, 2008, s. 237.)

Stensmo (2008, s. 237) har genomfört tre olika fallstudier. Två av lärarna var på förhand kända som uppgifts- respektive elevorienterade enligt modellens teoretiska kriterier. Den tredje läraren representerade en mellanform. Lärarnas ledarskap överensstämde väl med den teoretiska modellens kriterier, med undantag för ledaruppgiftens gruppering. Fallstudierna visade också att lärare anpassar sin ledarstil till situationen i klassrummet snarare än att konsekvent hålla sig till en bestämd stil. I denna mening var ledarskapet situationscentrerat snarare än personcentrerat. Den uppgiftsorienterade ledarstilen har det ämne som undervisas i fokus, ser läraren som en kunskapsförmedlare med hög grad av lärarkontroll över elevens klassrumsbeteende och en studiegång som innebär att eleverna följs åt på vägen genom kursplanen. Den elevfokuserade ledarstilen har den enskilda elevens förutsättningar i fokus, ser läraren som en handledare som vägleder sina elever i eget arbetet, där eleven förväntas ha självkontroll över sitt klassrumsbeteende och där arbetspassen är individuellt planerade. (Stensmo, 2008, s. 237–238.)

En klass kan kvalificeras som en liten grupp som är jämförbar med en arbetsgrupp som utför arbetsuppgifter. Flertalet studier av ledarskap i små grupper har gjorts och redan så tidigt som 1930-talet har Kurt Lewin och hans medarbetare studerat detta. (Stensmo,

2008, s. 13.) De studerade tre former av ledarskap nämligen auktoritärt, demokratiskt och låt-gå-ledarskap. I studien studerades ledarskapsformens effekter på gruppens dynamik då ledaren var närvarande respektive frånvarande. I studien som Lewin utförde var deltagarna 11-åriga pojkar som hade i uppgift att tillverka masker i papper-maché. Studien fokuserade på de tre nyss nämnda former av ledarskap.

Nedan följer en beskrivning av de tre typerna av lärare som ingick i studien.

2.3.1 Den demokratiska ledaren

Den demokratiska ledaren strävar efter att göra medlemmarna delaktiga i arbetet samtidigt som hen aktivt hävdar grundläggande demokratiska värden och gruppens mål. Gruppen svarar med att medlemmarna agerar mer moget, både som individer och som grupp.

Det demokratiska ledarskapet innebär att arbetssätt förhandlas genom gruppdiskussioner, deltagarna uppmuntras att ta ansvar för planering och genomförande av uppgifter, men med tips från ledaren. Läraren i detta fall låter gruppmedlemmarna bestämma hur de löser uppgiften och samarbetar, samt är neutralt fokuserad på uppgifterna när hen berömmar och kritiserar. (Stensmo, 2008, s. 13.) Studien som utfördes av Kurt Lewin och hans medarbetare under 1930-talet visade att deltagarna i de demokratiskt ledda grupperna arbetade entusiastiskt och högproduktivt med uppgifterna, när ledaren var närvarande såväl som frånvarande. (Stensmo, 2008, s.13.)

2.3.2 Den auktoritära ledaren

Den auktoritära ledaren är chefen som är fadersgestalten och den som vet bäst och konstant pekar med hela handen åt det håll hen bestämmer. Den normala reaktionen av de som befinner sig en grupp som är styrd av en auktoritär ledare är att de snabbt slutar tänka själva och tappar kontakten med sig själv. De blir beroende av ledarens order och sätt att leda. Svedberg (2007) poängterar att trots att ledaren i fråga får en

bild som sträng och hård, ingalunda är per automatik en osympatisk person. (Svedberg, 2007, s. 313.)

Det auktoritära ledarskapet innebär att ledaren bestämmer vilka arbetsätt som används, vilka uppgifter som ska göras samt vem man får samarbeta med. Läraren med det auktoritära ledarskapet ger även steg-för-steg-instruktioner och belönar och klandrar deltagarna individuellt. I den auktoritärt ledda gruppen var deltagarna apatiska och visade lite entusiasm för sitt arbete. De var högproduktiva när ledaren var närvarande. De var däremot frustrerade, lågproduktiva och kom ofta i konflikt med varandra när ledaren var frånvarande. (Stensmo, 2008, s. 13.)

Samuelsson (2017) beskriver i sin tur att en lärares auktoritet, eller pondus kan skapas på olika sätt. Eleverna kanske lyssnar på sin lärare för att de är rädda att annars bli tillrättavisade, eller så lyssnar de för att de tycker om läraren och vill upprätthålla den relationen. (Samuelsson, 2017, s. 74.)

2.3.3 Låt-gå-ledaren

Den sista av de tre formerna är låt-gå-ledarskapet, som innebär att ledaren överlåter åt deltagarna att bestämma vad och hur något ska göras och lägger sig i verksamheten så lite som möjligt. Studien visade att de pojkar som deltog i demokratiskt ledda grupper arbetar entusiastiskt och högproduktivt med uppgifterna såväl när ledaren var närvarande som frånvarande. I den låt-gå-ledda gruppen hade deltagarna svårt att förhandla sig fram till vad de skulle göra och hur de skulle göra det, eleverna var förvirrade, frustrerade och lågproduktiva. (Stensmo, 2008, s. 13.)

2.4 Sammanfattning

Wennberg och Norberg beskriver att en grundförutsättning för ett bra ledarskap i skolan är lärarens medvetenhet om sin egen förmåga att ta ansvar för sitt beteende. Läraren behöver kunna hantera både elever som tar ansvar och elever som inte förmår att ta ansvar. (Wennberg & Norberg, 2004, s. 149.) Författarna skriver även att de senaste åren har forskningen kring ledarskap varit omfattande. Man har frågat sig vad

som är effektivt, hur ledaren ska agera för att nå bästa resultatet. Alla är överens om att auktoritärt ledarskap inte är ett förhållningssätt att sträva efter. Det finns inte många som idag skulle hävda att ett en framgångsrik ledare ska vara auktoritär. Man snarare hyllar det demokratiska ledarskapet utan att alltid göra klart för sig vad man menar. I vissa organisationer kan det oklara idealet om demokratiskt ledarskap i praktiken innebära inget ledarskap alls. Ledaren underordnar sig sina medarbetare och försöker anpassa sig till medarbetarnas behov. Det kan ibland fungera men det resulterar vanligen i frustration, obehag och maktkamper som inte alls förmår hålla verksamhetens mål som rättesnöre. Medarbetarna blir vilsna och vet inte alls vad som väntas, vem som ska ta ansvar för vad, om arbetet utförs bra och vad som kommer att hända härnäst. I denna osäkra miljö är det svårt att känna arbetstillfredsställelse. Ledaren har helt enkelt abdikerat från sin uppgift. Här har informellt ledarskap en tendens att utvecklas, vilket inte alls främjar en positiv och sund miljö. (Wennberg, 2004, s. 135–136.)

Samuelsson (2017) beskriver att olika lärare har olika klassrumsmiljö. Sättet en lärare är i klassrummet kommer oundvikligen att påverka miljön i klassen. Den ledarstil som läraren har sätter prägel på eleverna och de normer och regler som råder. Vissa lärares sätt att vara i klassrummet leder till ett bättre klimat än andra. Samuelsson (2017) lyfter fram de nederländska forskarna Theo Wubbels och Jack Levy (1993; 2006) och deras undersökning kring hur typiska drag hos en lärare kan kopplas till olika klassrumsmiljöer. Ledarstilar de uppmärksammade var, anvisande, auktoritativ, tolerant/auktoritativ, tolerant, osäker/tolerant, osäker/aggressiv, motvillig och förtryckande. Utgående från dessa profiler utförde de en lärar-klasskombination där de kunde urskilja vilken miljö respektive ledarstil ledde till. Av dessa klassrumsmiljöer fanns tre som innehöll ett ledarskap som var värt att försöka sträva efter för ett gott klassrumsklimat. De klassrumsmiljöer som ansågs vara eftersträvansvärda hade en ledare som var antingen anvisande, auktoritativ eller tolerant/auktoritativ eftersom de fokuserar på lärande istället för en tyst miljö. Dessa har en förståelse för elevers olikheter, demonstrerar och uppmuntrar önskvärda beteenden. De har en utmärkt lektionsplanering och organisation. Ytterligare tar ledare med ovanstående inslag itu med disciplinära interventioner genom att hindra eller avvärja små problem innan de hunnit bli för stora. De klassrumsmiljöer som inte fungerar lika bra eller rentav ska

undvikas är den förtryckande ledarstilen som leder till ett osunt eller destruktivt klassrumsklimat. (Samuelsson, 2017, s. 87–90.)

3 METODLOGI

I följande kapitel för jag fram argument kring val av metod och forskningsmetodiken som används i avhandlingen. Jag har valt att använda mig av intervju som forskningsmetod, eftersom metoden i fråga för med sig en hel del fördelar bland annat dess flexibilitet som till exempel att intervjuaren kan ställa följdfrågor.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att kartlägga lärarens syn på sin roll som ledare i klassrummet och hur läraren uppfattar sin ledarstil i undervisningen. Jag har använt mig av intervju som datainsamlingsmetod för att kunna närma mig respondenternas syn på sin roll som ledare i skolmiljön. Jag har valt att intervjua fyra lärare med olika bakgrund och erfarenhet för att kunna få svar på mina forskningsfrågor som är följande:

- Hur använder sig lärarna av sitt ledarskap i undervisningen?
- Hurdant ledarskap använder sig lärarna?

3.2 Forskningsmetod

Som datainsamlingsmetod har jag valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer. Med hjälp av intervjuer kan forskaren använda samtalsformen för att få fram andras muntliga uppgifter, berättelser och förståelse. (Widerberg, 2002, s. 16.) Vid kvalitativa intervjuer är syftet att använda sig av det direkta mötet mellan forskare och intervjuperson och det unika samtal som uppstår i just denna kontext, eftersom intervjupersonerna skiftar och därmed också i relationen och samtalet. (Widerberg, 2002, s.16.) Fejes och Thornberg (2008) skriver att kvalitativ forskning betecknar den typ av forskning som innebär att forskaren beskriver verkligheten genom ”orddata”, det vill säga data som består av språkliga utsagor, exempelvis inspelningar av vardagligt prat, nedtecknade beskrivningar (fältanteckningar) av observerade händelser eller sociala samspel samt inspelningar av intervjuer som sedan analyseras på andra sätt än genom statistiska metoder. (Fejes & Thornberg, 2008, s. 18–19.) Fejes

och Thornberg (2008,) beskriver skillnaden mellan en kvalitativ och kvantitativ ansats och hur de kan komplettera varandra i en studie där man vill undersöka vilka strategier en lärare använder för att hantera konflikter och hur eleverna reagerar på dessa strategier. I studien kan man vända sig till en kvalitativ forskningsansats, eftersom önskemålet är att bestämma egenskaperna eller karaktären på det fenomen som studeras. Författarna poängterar slutligen att även om det kan vara fruktbart att kombinera material och forskningsansats av olika karaktär är det forskningsfrågan som avgör valet av ansats. (Fejes & Thornberg, 2008 s. 20.)

Utmaningen med den kvalitativa analys som utförts är att skapa mening ur en massiv mängd material. I och med att semistrukturerade intervjuer har använts, handlar det om att skilja mellan det betydelsefulla och det triviala och att identifiera betydelsefulla mönster. (Fejes & Thornberg, 2008 s. 35.) Fejes och Thornberg (2008) skriver att eftersom varje kvalitativ studie är unik så kommer även det analytiska arbetssättet att vara unikt. De mänskliga elementen i kvalitativ forskning utgör både en styrka och en svaghet i forskningen. Styrkan ligger i att tillåta mänskliga insikter och erfarenheter att generera nya förståelser och sätt att se på världen, medan forskningens potentiella svaghet är att den är så starkt beroende av forskarens färdigheter, utbildning, intellekt, självdisciplin och kreativitet. Eftersom forskaren själv är ett sådant centralt redskap inom den kvalitativa forskningen är resultatets kvalitet beroende av forskaren som människa, inte minst när det gäller analysarbetet. (Fejes & Thornberg, 2008 s. 32.)

Karin Widerberg skriver (2002 s. 29–30) att när det gäller den kvalitativa forskningens utformning, bedrivs det en omfattande forskning som har ett kvalitativt syfte – men där så att säga det kvalitativa anslaget varierar i styrka och kvalitet. Att man väljer kvalitativa metoder är ingen garanti för kvalitativ forskning. Det är en förutsättning, men den är inte tillräcklig. Metoderna måste tillämpas och utvecklas kvalitativt för att kunna tala om kvalitativ forskning. Widerberg (2002 s. 30) menar att det är riktigare att säga att det särskiljande draget snarare är kvalitativa analyser än kvalitativa metoder. Widerberg (2002 s. 31) fortsätter med att nämna att man måste våga gå in i den kvalitativa forskningsprocessen på dess egna premisser. Det innebär att forskaren måste utveckla de kvalitativa metoderna så att de passar forskningens syfte. Kvalitativ forskning är en chans att lära sig något om sig själv och andra. Frågan är bara om man vågar ta och använda sig av den chansen. (Widerberg, 2002 s. 29–31.)

Göran Ahrne och Peter Svensson (2011) menar att det som skiljer kvalitativa och kvantitativa metoder åt är framför allt olika sätt att arbeta med att ta fram och analysera data samt även vilken roll forskaren har i detta arbete. Författarna förklarar att även om det praktiska hantverket skiljer sig åt betyder det inte att det ena sättet att undersöka utesluter det andra eller att de forskare som arbetar med kvantitativa metoder nödvändigtvis representerar andra slags synsätt på samhället eller på forskning. (Ahrne & Svensson, 2011, s. 11.)

Bell och Waters (2016) beskriver att det finns skilda perspektiv och traditioner som använder olika metoder för att samla in information, men de varken föreskriver eller förkastar någon viss metod. Forskare som anammar ett kvalitativt perspektiv är intresserade av att ta reda på hur människor upplever sin värld. (Bell & Waters, 2016, s. 20.)

3.3 Metodval och genomförande av intervju

Som metod för undersökningen har jag valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer. Monica Dalen (2008) skriver att i ett forskningsprojekt önskar forskaren få belyst det tema och de problemställningar som valts ut i det aktuella projektet. Man skiljer ofta mellan öppna och mer strukturerade eller fokuserade intervjuer. I en öppen intervju är målsättningen att informanterna ska berätta så fritt som möjligt om sina livsupplevelser. (Dalen, 2008, s. 30.) Dalen (2008) nämner att de flesta känner sig tryggare i att använda en mera strukturerad intervjuform. Den mest använda formen är en semistrukturerad eller delvis strukturerad intervju. Under sådana intervjuer är samtalet inriktat på bestämda ämnen som forskaren har valt ut i förväg. (Dalen, 2008, s. 34.)

Vid genomförandet av mina intervjuer har jag använt mig av semistrukturerade intervjuer där jag har följt ett intervjuschema med frågor som varit öppna för respondenten. Intervjuerna har bandats med hjälp av en smarttelefon och en Ipad för att säkerställa att ljudet skulle bandas. Dalen (2008) lyfter fram vikten av att utföra en eller flera provintervjuer för att testa intervjuschemat men även för att testa sig själv

som intervjuare. Under provintervjuer kan man få nyttiga reaktioner, både på hur frågorna utformats och på sitt eget beteende i intervjusituationen. (Dalen, 2008, s. 36.) Det första intervjutillfället som ordnades vid undersökningen fungerade i avhandlingen som provintervju och intervjun har inkluderats i min resultatredovisning. Dalen (2008) beskriver att efter provintervjun måste man ofta korrigera intervjuguiden. Kanske kom det fram nya begrepp som man inte hade tänkt på, och dessa måste man givetvis ta med. Kanske var några av frågorna mindre bra, och dessa bör formuleras om. Intervjuaren måste också lyssna på bandet och vara ärlig mot sig själv när det gäller att bedöma hur han eller hon låter i intervjusituationen. (Dalen, 2008, s. 37.)

3.4 Redovisning av intervjupersonerna

Vid insamlingen av det empiriska materialet tog jag kontakt med fyra lärare som alla arbetar i södra Finland. Jag tog kontakt per telefon och frågade om de kunde ställa upp som intervjupersoner i min avhandling. Jag klargjorde syftet med intervjun och hur intervjun skulle fortlöpa, och vi bestämde även tid och plats för intervjun. Vid intervjutillfället klargjorde jag ytterligare att deras namn och identitet inte skulle framgå i avhandlingen och att jag skulle banta vårt samtal för att kunna återgå till samtalet vid analysen av materialet som samlades in. Den första intervjun fungerade i detta fall som provintervju och materialet från den inspelade intervjun har även tagits med i resultaten i denna avhandling. Efter den första intervjun lades det till en fråga i intervjuschemat inför de följande tre intervjuerna. Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplats.

För att skydda respondenternas identitet har jag gett respondenterna könsneutrala namn. Respondenterna kommer jag härnäst kalla Lo, Sanny, Ellis och Inge. Inledningen av samtliga intervjuer inleddes med basfrågor som tog reda på bl.a. lärarens arbetserfarenhet och varför hen valt att bli lärare. Nedan följer en beskrivning av de fyra intervjupersonerna.

3.4.1 Lo

Lo har jobbat som lärare i tre år i två olika skolor. Hen har tagit sin examen år 2014 och har inte haft något annat jobb på heltid före tjänsten som lärare. Hen har alltid vetat att hen vill bli lärare och jobba med barn och beskriver att hen hade två alternativ, antingen jobba som barnträdgårdslärare eller som lärare. Hen valde det andra alternativet för att ansvaret hos en lärare är lite annorlunda än hos en barnträdgårdslärare. Hen är nu utbildad klasslärare och är klasslärare för årskurs ett och ämneslärare för elever i årskurserna fyra till sex.

3.4.2 Sanny

Sanny har jobbat som lärare i 32 år och har under den tiden varit moderskapsledig i tre omgångar under sin aktiva tid som lärare. Sanny har tagit examen år 1986 och har sedan dess jobbat i sex olika skolor som har varit belägna i tre olika städer. Sanny har inte haft något annat yrke utöver läraryrket även om hen på senare dagar önskar att hen testat på något annat, men hen trivs fortfarande som lärare. Hen ville bli lärare för hen var intresserad av jobbets mångfaldhet. Olika läroämnen och olika människotyper och varierande arbetsdagar var dragkraften till hens yrkesval. Även varierande kollegier och varierande förtroendeuppdrag bidrog till hens val av yrke. Sanny hade planer på att studera till ämneslärare i gymnasiet eller högstadiet men skulle inte välja bort någonting från det vad hen har idag. Sanny är utbildad klasslärare och har specialiserat sig i musik och nybörjarundervisning. När intervjun ägde rum var Sanny klasslärare för årskurs fyra.

3.4.3 Ellis

Ellis har jobbat som lärare sedan vintern 1999. Ellis har tagit sin examen i januari 1999 och har sedan dess jobbat i tre olika skolor. Ellis har studerat i Sverige och tagit sin examen vid ett svenskt universitet. Ellis har innan läraryrket jobbat som industriarbetare i ett år och sedan jobbat som skötare inom psykiatri i sammanlagt sju år. Under sin studietid stod Ellis inför ett val att utbilda sig till civilekonom eller lärare och valde sedan att utbilda sig till lärare. Ellis är nu utbildad klasslärare från den

svenska lärarutbildningen som grundskollärare för årskurserna 1–7 med specialisering i matematik och naturlära och bildkonst. När denna intervju genomfördes jobbade Ellis som klasslärare för en sammansatt årskurs fem till sex.

3.4.4 Inge

Inge har jobbat som lärare i fyra år och har tagit sin examen på hösten 2013. Hen har jobbat i två skolor och inte haft något annat jobb utöver lärarjobbet förutom några enstaka idrottskurser som hen lett. Inge har velat bli lärare sedan högstadiet. Inge ansåg att lärarna i högstadiet var dåliga och hade en pedagogik som inte var tillräckligt bra och att i många fall skulle Inge göra saker bättre själv. I Inges släkt finns det även flera lärare och det har spelat en stor roll i varför även Inge ville bli lärare. Inge är utbildad klasslärare och har ämnesbehörighet i gymnastik och hälsokunskap. Vid tillfället för intervjun jobbade Inge som klasslärare för årskurs fem men hen undervisar även i årskurs sex.

3.6 Analys och tolkning

Efter det att intervjuerna har genomförts börjar organiseringen och bearbetningen av det insamlade materialet. (Dalen, 2008, s. 65.) Fejes och Thornberg (2016) lyfter fram en viktig fråga att ta ställning till när man ska analysera kvalitativt material är hur man tänker förhålla sig till teori. Ett förhållningssätt är att man lägger teorier åt sidan och försöker analysera materialet öppet och fördomsfritt. Man riktar in sig på att identifiera mönster och utveckla teman, begrepp, kategorier eller resonemang som bygger på det material man har. Några exempel på detta förhållningssätt till teori är fenomenologi, grundad teori, konversationsanalys och fenomenografi. (Fejes & Thornberg, 2016, s. 28.)

För att analysera mina inspelade intervjuer har jag mig använt mig av ett hermeneutiskt tillvägagångssätt. Westlund i Fejes och Thornberg (Fejes & Thornberg, 2016) skriver att hermeneutiken handlar om att tolka, förstå och förmedla och kan användas för att förmedla upplevelser av olika fenomenen, till exempel inom skolans värld. Hermeneutiken är lämplig att använda när syftet med studien är att få tillgång till

informanternas egna upplevelser av fenomen samt när informanterna ska ges ett stort utrymme att själva välja vad de vill tala eller skriva om. (Fejes & Thornberg, 2016, s. 71.)

3.7 Definition av analystabellen

När intervjufrågorna skapades hade jag i åtanke att skapa frågor som utgår från den teori som jag har läst mig in på och presenterat. Redan i detta skede kategoriserades frågorna för att kunna analysera intervjuerna smidigare. Jag valde då att utgå från fyra olika teman som återfinns i tabellen (se tabell 1.1) och när analyseringen av intervjuerna inleddes färgkodade jag texten på det sättet att de frågor som tillhörde temat ledarskap fick färgen röd, ledarstilar grön, pedagogiskt ledarskap blå och utveckling fick färgen lila. På detta sätt kunde jag urskilja texten från varandra. Viktigt var att ta i beaktande att det även var fullt möjligt att respondenten tog upp en relevant sak vid ett annat tillfälle än det uttänkta frågetillfället. Vid sådana fall märkte jag ut det stycket eller citatet i fråga för att kunna koppla ihop det med temat det ingick i. I tabellen återger jag även typexempel på citat som jag anser höra till den respektive kategori.

Tabell 1.1 Teman för analys av intervjuer

CITAT	TYP AV INFORMATION	KATEGORI	TYP AV FRÅGA
<i>"ledarskap liksom hela jaget"</i>	Miljö, ledare, ämneskompetens, ledarkompetens	Ledarskap	Reflekterar du på din roll som ledare i klassen?
<i>"jo, nog e de ju mycke lättare att handleda o vara ledare för en mindre grupp"</i>	Handledning, relationer, ledarstilar i olika situationer	Ledarstilar	Hur jobbar du för att skapa goda relationer mellan dig som lärare och eleven?
<i>"handleda så att eleverna lär"</i>	Pedagogiskt ledarskap, frihet och ansvar, makt	Pedagogiskt ledarskap	Anser du att du ger eleverna frihet och ansvar i undervisningen? Förklara hur.
<i>"ja tycker att ledarskap borde nog tas upp i ett tidigt skede i lärarrollen"</i>	Fortbildning	Utveckling	Har du haft möjlighet eller skulle du ta den möjligheten att gå på en ledarskapsutbildning som sku va ägnad för lärare mera än rektorer?

Vid analysen av intervjuerna har jag kategoriserat respondenternas utsagor enligt ovanstående tabell. Inledningsvis har jag efter utförd intervju, transkriberat intervjun och sedan läst genom intervjuerna. När alla intervjuer hade genomförts inleddes

analyseringen av intervjuerna. Eftersom de transkriberade intervjuerna består av en stor mängd text har jag valt att kategorisera intervjuerna enligt modellen ovan.

När den första analysen av samtliga intervjuer var gjord och respondenternas svar hade blivit kategoriserade kunde jag börja jämföra utsagor och åsikter bland de intervjuade. Jag letade efter likheter och skillnader för att nå en förståelse över hur de ser på sin roll som ledare.

För att kunna jämföra och analysera utsagorna har jag sammanställt alla svar som respondenterna gav vid samma fråga. Eftersom frågorna i intervjun inte alltid ställdes på exakt samma sätt utan intervjun förlöpte med öppna frågor och jag som intervjuare hade möjligheten att ställa följdfrågor, blev ordningsföljden på frågorna inte alltid som intervjuschemat (se bilaga 1) anger.

3.8 Etik, reliabilitet och validitet

I följande avsnitt diskuterar jag undersökningens etik, reliabilitet samt validitet. Forskningens tillförlitlighet diskuteras även.

3.8.1 Etik

I den akademiska världen och i övriga arbetslivet har man ansträngt sig för att formalisera olika tillvägagångssätt och formulerat etiska riktlinjer, etiska krav, regler för empiriska undersökningar. Med hjälp av etiska kommittéer och etiska forskningsråd som bland annat tar upp om man får lura undersökningsdeltagare som att till exempel undanhålla delar av syftet med en undersökning, intrång i privatlivet, samtyckeskrav, säkerhet för de inblandade och hur man ska göra om barn ingår i en studie. (Bell & Waters, 2016, s. 61.) Bell och Waters (2016) skriver att en respondent aldrig ska förväntas signera något dokument om hen inte haft tid att läsa och tänka igenom det. Alla forskare bör vara inriktade på att uppfylla kravet på samtycke, vilket kräver att man noggrant förbereder hur man ska förklara och samråda respondenten, innan de påbörjar sin datainsamling. (Bell & Waters, 2016, s. 61.) Oberoende av de krav som en institution eller handledare kan ställa, är det fortfarande skribenten själv

som ”äger” forskningen. Även om man inte är formellt tvingad att följa vissa etiska regler eller de rekommendationer som en etisk kommitté kan formulera, behöver man själv ändå vara övertygad om att man gjort allt som stått i ens makt för att säkerställa att en undersökning genomförts på sådant sätt att den stämmer med ens egna etiska principer. (Bell & Waters, 2016, s. 67–68.)

Forskningsetiska delegationen (2012) nämner att en förutsättning för att den vetenskapliga forskningen ska vara etisk godtagbar och tillförlitlig och dess resultat trovärdiga är att forskningen bedrivs i enlighet med god forskningspraxis. Forskningsetiska delegationen nämner att till en god forskningspraxis bland annat hör att forskarna iakttar de verksamhetssätt som forskningssamfundet erkänt, dvs. ärlighet, allmän omsorgsfullhet och noggrannhet i forskningen och i dokumenteringen. Även att presentationen av resultaten i bedömningen av undersökningar och undersökningsresultat iakttas. Till god forskningspraxis hör även att forskaren tar i sin egen forskning och när resultaten av den publiceras hänsyn till andra forskares arbete och resultat på ett konkret sätt så att deras arbete respekteras och deras resultat tillmäts det värde och den betydelse som tillkommer dem.

Etiska frågor i samband med intervjuer är att få undersökningsspersonernas välgrundade samtycke. Oavsett undersökningens omfattning har man ansvaret att förklara för respondenterna vad undersökningen handlar om, varför man vill intervjua dem, vilken typ av frågor som ska ställas och vad man ska göra med den information man får fram. (Bell & Waters, 2016, s. 190.)

Fejes och Thornberg (2016) beskriver kvalitetskriterier för kvalitativ forskning och lyfter fram Larssons (1994) sammanfattning där han skriver att etiskt värde innebär att forskaren ska efterleva en god forskningsetik (informerat samtycke, konfidentialitet och att resultatet inte felutnyttjas) och inte förvanska eller fabricera data. (Fejes & Thornberg, 2016, s. 267–268.)

3.8.2 Reliabilitet

Vilken metod man än väljer för insamling av information, måste man alltid kritiskt granska den för att avgöra hur tillförlitlig och giltig den informationen är som man får fram. Reliabilitet eller överensstämmelse är ett mått på ett instrument eller tillvägagångssätt som ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter. När man frågar om åsikter, finns det en rad faktorer som kan påverka svaret. Respondenten det vill säga i detta fall intervjupersonen kan nyligen ha sett ett tv-program eller varit med om händelse som påverkar hans åsikter. Wragg i Bell och Waters (Bell & Waters, 2016) frågar sig när han diskuterar intervjuer, om två intervjuare som använder samma frågeschema får identiska resultat eller om en och samma intervjuare får liknande resultat då ett instrument används vid två olika tillfällen. Dessa är skäligen frågor att ställa sig när man kontrollerar olika frågor i en intervju eller i en enkät. (Bell & Waters, 2016, s. 133.)

3.8.3 Validitet

Ett begrepp som ofta används för att beskriva kvalitet i forskning är validitet. Begreppet har sin hemvist i den kvantitativa forskningstraditionen men har också anammats av en del forskare som arbetar med kvalitativ forskning. Begreppet refererar till i vilken utsträckning den forskning som genomförs och den eller de metoder som används verkligen undersöker det som avses att undersökas (Fejes & Thornberg, 2016, s. 258.) Begreppet validitet används som ett överordnat begrepp för att beteckna en noggrann, systematisk och väl genomförd kvalitativ studie i vilken ett elegant och innovativt tänkande balanserar väl med en kritisk analys. Detta inrymmer både sensitiv och empirisk närhet och analytisk distans. Studiens resultat och dess slutsatser ska dessutom vara formulerade på ett tydligt och välskrivet sätt och vara väl förankrade i empirin. (Fejes & Thornberg, 2016, s. 259.) Bell och Waters (2016) nämner att validitet är ett mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva, men det är en förhållandevis vag definition som lämnar många frågor obesvarade. Om en fråga inte är reliabel, saknar den också validitet, men bara för att reliabiliteten är hög behöver inte validiteten vara hög. (Bell & Waters, 2016, s. 134.)

4 RESULTATREDOVISNING

I följande kapitel redovisas och analyseras respondenternas svar vid intervjutillfället. För att kunna binda ihop respondenternas svar i samband med den teoretiska bakgrund som denna avhandling står på kommer intervjuerna först att presenteras och sedan sammanfattas. Syftet med resultatredovisningen är att redovisa för avhandlingens forskningsfrågor snarare än att redovisa respondenternas fullständiga svar vid intervjutillfället. Varje kapitel beskriver intervjupersonernas syn på de olika temaområdena och avslutningsvis analyseras skillnader och likheter bland lärarna.

4.1 Ledarskap

I följande avsnitt redovisas delar av respondenternas utsagor i form av citat som är kopplade till intervjufrågorna och temat ledarskap. Resultaten redovisas i den ordningsföljd som intervjuerna har blivit analyserade.

Lo tycker att miljön i klassrummet ska vara mysig och att eleverna trivs. Lo är av den åsikten att om klassrummet är i god ordning kommer eleverna att också lära sig och orka vara där längre. Hen poängterar även att det är viktigt att visuellt ha framme böcker och alfabetet för att eleverna ska komma ihåg vad de håller på med. Lo är medveten över sin position som ledare för klassen och berättar följande:

Som ledare i min grupp å min klass så är det min uppgift att bygga de där ramarna där vi jobbar i och strukturera den och hålla i trådarna först och främst.

Utöver detta upplever Lo att hen ämnesmässigt är tillräckligt kunnig för att klara av att undervisa i årskurs ett medan hen är medveten om att i de äldre årskurserna måste man vara mera påläst och känna sig mera trygg i sig själv. Lo beskriver hur hen ser på ämneskunskaper och ledarkunskaper på följande sätt:

Det är nu när jag har igen de här ettorna så det är nog liksom jag kan ju nog det ämne som jag undervisar... det sku kanske märkas bättre sen om man

har femmorna eller sexorna och sku undervisa i historia då ja har ingen aning så kanske man då sku också känna sig mer trygg själv då man faktiskt vet va man talar om.

Lo har som mål med sin undervisning att sträva efter ett livslångt lärande hos eleverna. Att eleverna i hans egen klass ska lära sig läsa och skriva, räkna matematik och att fungera socialt. Los mål för sin undervisning identifieras i följande citat:

Om man tänker på min egen klass så har jag som mål för min undervisning att dom ska lära sig läsa och skriva förstås för att dom är så små... och räkna helt basmatte men det är jätte mycket där också att bara vara en medmänniska och jobba i grupp alltså fungera socialt.

Lo ser sig klart som en ledare för den grupp han undervisar och även om han inte alltid direkt reflekterar kring sin roll, så anser Lo att det är han som leder gruppen mot uppsatta mål.

Sanny anser att det sociala klimatet och tryggheten är det viktigaste i klassen och reflekterar över sin roll som ledare i klassen och upplever att det är ärligheten som varar längst. Sanny ifrågasätter sig själv varje dag och upplever sig vara en född ledare. Sanny fortsätter beskriva sin roll som ledare och hur han reflekterar kring uppgiften:

Alltså sociala klimatet och tryggheten, att man vågar lyckas och misslyckas... och att man har förtroende för varandra och för läraren.

Man måst ge det tid och du kan vara ledare med makt eller med förtroende att man måst själv kanske inge förtroende att det jag lovar det håller jag, det jag säger det är sanning, det vi bestämmer.

Det är nästan dagligen liksom ifrågasätter mig själv... först hurdant elevmaterial, hurdant arbetsmaterial har jag och vilka verktyg ska användas i den här gruppen.

Målen för sin undervisning har Sanny rätt klart för sig. Hen är mån att hen vill vägleda eleverna till ett livslångt lärande där baskunskaper och studietekniken är i fokus. Samtidigt prioriterar hen det sociala hos eleverna och vill att eleverna lär känna sig själva. Sanny tycker att hen inte behöver så mycket ämneskunskaper i dagens värld och tycker hen är mera i behov av psykologi och pedagogik:

Barnen kan ju läsa en, fota en maskros och googla vad det är, jag tycker mer och mer så har jag behov av psykologi och pedagogik... och socialkompetens och avläsa individer.

Hen är trots allt medveten om att ju äldre barn som undervisas desto mer behövs ämneskunskapen finnas för att undervisningen ska vara korrekt. Sanny reflekterar även kring den didaktiska kompetensen och ledarkompetensen. Sanny beskriver det på följande sätt:

Didaktiska är jätte viktigt... och där måste du reflektera över den grupp du har och den... i den grupp jag har idag så är jag nog väldigt genomtänkt... hur jag ska lägga upp en lektion till exempel.

Ledarskap liksom hela jaget... läraren måste själv må bra... du måste, dom avläser dig, hela det här ledarskapet har inte med ord, skrift... skrift och verbala, det är din kroppshållning ditt kroppsspråk. Hela du som ledare.

Sanny har en klar uppfattning om sitt ledarskap och anser att hen i allra högsta grad är en ledare för den grupp hen undervisar.

Ellis undervisar en sammansatt årskurs fem och sex och anser att samspelet och klassrumsmiljön är det viktigaste i klassen. Ellis beskriver det som hen anser höra till det viktigaste i klassen i nedanstående citat och hen ser sig som en ledare och menar att hen har lyckats från och till och beskriver det på detta sätt:

Jaa, nog är det här samspelet och miljön... ganska viktigt att det fungerar att det inte är varje dag, varje lektion att det inte blir nåt kaos utan att faktiskt att varje lektion så har vi lärt oss nånting.

Ellis beskriver att hen reflekterar kring hens ledarskap och upplever nu en skillnad från tidigare år då hen undervisar äldre elever. Gällande ämneskunskaper och ledarkunskaper anser Ellis att det måste finnas båda, och hen anser att de grundläggande färdigheterna ska inkluderas i alla ämnen om möjligt.

De är ju en gränsdragning att hur sträng ska man vara kontra hur lössläppt för det bli för att de man märker ju att verkligheten är ju så att antingen är det strängt och då tycker alla det är för tråkigt men blir det för lössläppt så blir de för kaotiskt... det är en balans helt enkelt... hitta den här rätta balansen.

Poängen är ju det där att hitta rätta arbetsmetoderna som man har nytta av sina goda ämneskunskaper.

De här grundläggande basfärdigheterna man lär ut att läsning, läsförståelse, skrivning, grundläggande matematikfärdigheter att de ska komma in i alla ämnen.

Inge ser sig själv klart som en ledare och tycker att det är viktigt att man respekterar varandra, både eleverna emellan och läraren. Inge beskriver det på följande sätt:

Som jag vill ha det är nog att man jobbar upp en sån där respekt eleverna emellan och gentemot läraren att då kommer allt annat liksom att fungera också.

Inge reflekterar mycket på sin roll som ledare och strävar att alltid vara en förebild för sina elever. Hen funderar på vad hen säger och är heller tyst än längre stund för att fundera på hur hen ska ta an vissa situationer.

Jag tänker nog ofta på vad jag säger och så vidare att inte liksom säger nåt... nåt ogenomtänkt och sånt att det, att då är jag hellre tyst en stund och tänker efter före jag säger nånting att de är jag väldigt noggrann med.

Ledarrollen är en självklarhet för Inge och hen ser ledarkunskaperna som viktigare än ämneskunskaperna och förklarar det på följande sätt:

Sist och slutligen eller det är därför jag tycker just den där ledarrollen är det viktigare att dom lär som dom här hur man arbetar och sociala kompetenserna och hela den biten att ämneskunskaperna, bara dom där grundläggande kunskaperna lärs ut så... det är nu inte någon megakatastrof att vad man har lärt sig eller inte lärt sig i lågstadiet bara man ha lärt sig baskunskaperna.

Som mål för sin undervisning har Inge att eleverna ska lära sig arbeta på mångsidiga sätt och att de utvecklar en studieteknik som går att luta tillbaka på i framtiden. Om man besitter tillräckligt med kunskap kan man lättare handleda eleverna:

Dom ska lära sig jobba individuellt och i grupp att och hur man jobbar... hur man läser på prov och liksom just den där studietekniken att den tror jag nog är jätteviktig och försöka lära ut i alla ämnen... feedbacken kommer in och den här personliga handledningen att om du har då ämneskunskaperna så har du mycket lättare att handleda eleverna och lära dom då dom där ämneskunskaperna.

Lärarna har en klar men blandad bild över vad det innebär att vara ledare för klassen och de är alla måna om att det fungerar som ledare för klassen. I det sammanfattande kapitlet analyseras intervju svaren noggrannare och återkopplas till tidigare forskning kring ledarskap i klassrummet.

4.2 Ledarstilar

I avsnittet lyfts lärarnas ledarstilar fram. Hur möter lärarna olika situationer i vardagen och hur anpassar de sig i olika sammanhang.

Elever som stör eller inte lyder i undervisningen tycker Lo att man måste hantera på olika sätt. Lo medger att eftersom hen arbetat i så kort tid så måste hen fortfarande testa sig fram. Eftersom Lo undervisar i årskurs ett, finns det elever som fortfarande behöver påminnas en extra gång om vad de egentligen ska göra:

Sådant är jätte mycket att testa sig fram va som funkar just på just den och varför ta reda på varför den eleven inte lyder eller varför den stör.

Sen visuellt visa, det är vissa som är jätte yra så dom vet vad som ska hända och dom vet vad jag kräver och vilka sidor dom ska ha fram och sånt.

Lo skapar goda relationer mellan sig och eleverna genom att vara sig själv och inte gå in i någon roll. Hen påpekar att hen är ärlig och vågar göra misstag och tycker att det har stor effekt på relationen.

Jag är mig själv... jag har ingen roll... vissa tycker att man ska ha en roll... att man ska ha en lärarroll men jag har nog inte någon lärarroll... ja kanske jag har en så pass liten skillnad mellan mig som person och mig som lärare... att jag kan jobba som en lärare så att dom ser mig hoppeligen som en auktoritet.

Lo fortsätter med att berätta att hen ändrar sitt sätt att undervisa beroende på gruppstorleken och menar att om gruppen blir mindre så är hen även mindre auktoritär i sitt sätt att leda:

Nog varierar det ju om jag har helklass så måst jag liksom ha koll på hela situationen men då blir man kanske lite mer så där vad ska man nu kalla det... ledare ja... mera auktoritär men sen om de är smågruppundervisning dom jobbar i mindre grupper eller jag stöder på något sätt på så då de där...

då är nog rollen lite annorlunda då är man mer så där bara hjälper till o man styr inte så mycket själv.

Sanny vill gärna ta reda på varför elever stör eller inte lyder om det händer i hens klass. Är eleven i behov av uppmärksamhet eller kommer behovet att störa ända från hemmet? Sanny vill föra samtal med eleverna under raster och förekomma hur eleverna reagerar i olika situationer. För att förekomma olika moment där elever kan störa eller inte lyda ändrar hen sitt ledarskap enligt gruppen.

Den som stör så varför stör man, är man i behov av uppmärksamhet? Vill man liksom inte bekänna att man inte förstår och inte kan men måst hålla sin grupposition man kan inte visa sig svag inför gänget.

Är man van hemifrån att ha få mycket uppmärksamhet, är man i en stor syskonskara eller är man ensam barn... och hur handleder dom jag alltså, samtal... enskilt försöker liksom få det på en rast å prata med dom, förklara, försöka förekomma, alltid alltid alltid försöka förekomma, tänka tanken hur reagerar de i den här situationen... och så ändrar mitt ledarskap enligt vad jag tror att kommer att hända just i den här gruppen.

För att skapa goda relationer mellan sig som lärare och eleverna möter hen eleverna varje dag vid dörren och tar emot dom och berömmar dom under dagen. Sanny uppmuntrar och uppmanar för att notera varje elev.

Försöker se barnen, jag säger godmorgon till alla, möter blicken helt praktiskt, står alltid i dörren där och hej, säger nånting om alla nån gång under veckan... noterar dom ser dom... berömma... men också våga uppmuntra... och uppmana att förbättra saker och ting om det finns tid och man vet att det finns förmåga.

Ledarskapet varierar beroende på om hen undervisar i stor eller liten grupp. Sanny kopplar sin ändring av stil till en skådespelare som uppträder på olika stora scener.

Ja, de beror på hur du... scenen är olika stor... precis som en skådespelare ska fylla en scen så finns det mycket likhet i det.

Ellis anser att det oftast rör sig om samma person som stör eller inte lyder och påpekar att det ofta beror på vilken lektion det är. När det väl händer skriver Ellis ner incidenten och för en diskussion med eleven och kontaktar hemmet om det inte hjälper.

Ja, när de stör då är det ju som sagt att skriva klockslag när timmen slutar och sätta upp namn... diskussion med eleven... skriva hem... om det inte har hjälpt... när det gäller att de inte lyder så då kan ju vara liknande saker som man gör saker man inte får göra... och då är det också skriva upp namn och diskussion och skriva hem.

Ellis beskriver att om det sedan är elever som har svårt med motivationen måste man försöka hitta lösningar och ha överseende med att en del inte klarar av att komma igång med sitt jobb så fort. Ellis tycker att hans ledarstil ändras beroende på hur olika stora grupper han undervisar. Ellis som undervisar en sammansatt klass ser stora skillnader med att undervisa sammansatta årskurser och att undervisa en årskurs åt gången. Han lyfter fram att han även undervisar på ett annat sätt om han är ensam med någon elev.

Jaa... definitivt så är man ju på ett helt annat sätt när man ensam med en elev... och det märks när man har en sammansatt klass så blir, jag tror ju också till stor del att de är sammansatt klass att nog märks det skillnad när man bara har en årskurs åt gången.

Jag vet inte om det är just grupperna i sig men det märks att arbetsro och motivationen stiger när man är, när det är bara en av årskurserna åt gången.

Ellis beskriver att han av tidigare erfarenhet har kunnat konstatera att han kan klara av en större grupp i samma årskurs än sammansatta årskurser.

Det är ju nog så att av tidigare erfarenhet så är det nog så att man kan ha, har man samma årskurs kan man ha mycket större grupper... och det fungerar också bra... det som man, men det är klart att ju större grupp så vet man inte

var dom är, var och en, enskilda eleverna, faktiskt uppfattar en, så att vad dom lär sig.

Inge beskriver att hen sällan brukar stöta på elever som inte lyder. Om det har förekommit har hen tagit hjälp av kollegor och rektorn för att föra personliga diskussioner med eleven i fråga. Inge anser att det oftast har fungerat och beteendet har avtagit efter det.

Jag vet inte om jag egentligen har haft nå fall där var dom inte sku lyda... förutom nån enstaka gång... men att då har det oftast varit att liksom ta hjälp av kollegor eller rektor om det ha blivit till det att inte på riktigt lyder och det blir ett problem av det... att annars med att störa så oftast liksom så är personlig diskussion och försöker få det fixat på det sättet... att det är... de fungerar nog oftast.

För att nå eleverna och skapa goda relationer med eleverna beskriver Inge att det gäller att lära känna eleverna och att eleverna ska lära känna läraren. Inge anser att det är mycket lättare att leda och vara ledare för en mindre grupp och att man når eleverna bättre om gruppen är mindre.

Man känner av när man kan vara mer personlig och när man kan vara mera allvarlig... just den där biten så tror jag är jätteviktig att lärarna är, som... att eleverna lär som känna en på de sättet... att dom liksom märker på lärarens... liksom beteende och tonläge och minspel sådana saker tror jag är jätteviktiga att okej att nu e de mera avslappnat att nu tar vi de lugnt och att nej, men att nu måst vi faktiskt jobba och skärpa oss och just den här biten att då får man sån där att jag också gentemot eleverna märker samma sak.

Jo, nog är det ju mycket lättare att handleda och vara ledare för en mindre grupp just för att du det är lättare att ge den där personliga feedbacken och få den där kontakten att om du har en jättestor grupp så är det nog svårare att då få alla att dra åt samma håll och det är jaa... så att på de sättet märker man nog skillnaden att nog är det fördelaktigt att jobba i mindre grupper.

Lärarnas ledarstil varierar beroende på gruppstorleken och det material som ska läras ut. Lärarna är alla av samma åsikt att de anpassar och styr undervisningen så att alla ska trivas och att om någon i klassen stör eller inte lyder måste problem redas ut.

4.3 Pedagogiskt ledarskap

Intervjupersonernas funderingar kring vad det pedagogiska ledarskapet möjligen kan betyda och hur det pedagogiska ledarskapet framkommer i deras undervisning presenteras härnäst.

Kring det pedagogiska ledarskapet resonerar Lo att arbetssättet som ska väljas utifrån klassens förutsättningar.

Kanske det är det här som är pedagogisk ledning alltså man kan lära ut de om man väljer arbetssätt som funkar för klassen och så vidare att man gör de intressant för eleverna.

Lo anser att hen har lite väl mycket makt och menar att det är rätt fritt att välja när hen ska undervisa vad och i vilken ordning. Lo är medveten om att makt kan leda till att läraren själv styr eleverna mot ett visst håll och kan gå miste om saker som är viktiga för framtiden. Detta kan leda till negativa konsekvenser hos eleverna och Lo efterlyser styrdokument som klarare skulle leda eleverna och lärarna.

Makt kan ju vara negativt men ändå... det där att allt är på läraren, jag tycker läraren ska ha sin frihet att välja men om man tänker på att eleverna går ut sexan o kommer sen från olika skolor till samma högstadium på samma klass så kan dom ha gått igenom helt olika saker... så klart är ju grundgrejerna och va dom ska lära sig just att ta reda på att liksom forska och skriva sina svar och så vidare läsa skriva, räkna grejerna är ju säkert nog dom samma som alla ändå ha gjort men nog är det ganska svårt säkert för att spinna vidare där vissa har jobbat med nånting och andra har jobbat med nåt helt annat... jag sku hellre vilja kanske ha så där att man har nån sorts av styrdokument som säger vad du ska gå igenom och när men hur du gör de får du välja själv.

För Sanny betyder det pedagogiska ledarskapet att leda i olika situationer. Sanny beskriver det pedagogiska ledarskapet på följande sätt:

Pedagogiskt ledarskap... alltså leda i inläringssituationer... leda inlärningsprocesser i alla ämnen... det får vara från A till Ö.

Sanny anser sig kunna använda makt vid behov då eleverna inte visar henne respekt. Sanny beskriver att respekt även måste visas av läraren för att den ska fungera. Hon beskriver att makt uttrycks med röstläge, kroppshållning, blicken och uppföljningen och kontakten med dem.

Behövs det så tar jag nog makt, idag har jag använt makt... ingen respekt. För att få respekt av en klass så måste du också på nå sätt inge respekt och de måste man med sin personlighet tänka efter, vad är det som gör att jag får respekt, vad ska jag göra... liksom ens handlande så är nog ett maktmedel att ja, röstlägen... kroppshållning, blicken... uppföljningen... kontakten till dem.

Frihet och ansvar är något som framkommer konkret i Sannys undervisning. Har eleverna visat sitt förtroende och håller det, har de möjligt att jobba i alternativa inlärmingsmiljöer i skolan. Sanny påpekar att hon vill ge chanser till alla och ger eleverna ansvaret att sköta sina uppgifter på egen hand.

Jo, det är helt konkret... man jobbar parvis eller i grupp så en del ger jag friheten att gå ut i skolan och sätta sig för jag litar på dem och de har visat mitt förtroende och de håller det... och så vill jag låta alla få chansen någon gång... men tar du inte emot de... ansvaret så måste de vänta tills de har en ny möjlighet och visa att de tar sitt ansvar... jag ska vilja släppa så mycket som möjligt. Viktigt för en lärare att göra sig arbetslös.

För Ellis innebär pedagogiskt ledarskap att handleda eleverna enligt den nya läroplanen så att eleven kommer med sina egna lärprocesser och att fokus ska ligga på elevens inläring och inte på läraren.

Handleda så att eleverna lär sig eftersom man lägger stor vikt vid inläringen enligt den nya läroplanen så att det är frågan om att ledarskap för att stödja eleverna så att säga som kommer med sin egen lära... att fokus ska ju vara på att eleven som elevens inläring att det är ju inte frågan om jag som här i klassen står och pratar att det är tyst i klassen men ingen förstår nånting det är ju inte det som är poängen.

Gällande positionen som lärare med makt anser Ellis att hen inte kan undgå att det är hen som ska utvärdera och ge ett vitsord till eleverna och påpekar att det är en stor maktfaktor. Ellis konstaterar att det tyvärr är så att det är många elever vars insats påverkar negativt på detta och i de äldre årskurserna än de yngre.

De är ju tyvärr så är det för många är det de som påverkar deras arbetsinsatser man sku ju tycka, roligt om inläring för inläringens skull fortfarande va lika rolig man va på femman sexan... men det tycker jag att jag upplever att det är en stor skillnad på trean fyran.

Frihet och ansvar är något som Ellis anser att eleverna ska få efter att det som de förväntats göra är gjort. Det ska finnas alternativ att gå vidare och att det ska finnas nya uppgifter precis som det finns i yrkeslivet. Ellis medger att mängden frihet varierar mellan årskurserna och att de äldre eleverna förväntar sig mera än en yngre elev.

Det tycker jag för att lära sig att gå vidare men man ska inte bli sittande utan det tycker jag är en viktig sak och lära att när man har gjort den uppgiften så kan man gå vidare till nästa... precis som jag tror mycket av yrkeslivet går ut på... att jag är van på och jobba på en viss nivå och en viss mängd frihet på trean fyran... då kan också femmor och sexor tycka att det är lite för lite.

Ellis har inte upplevt att hen skulle ha någon makt över eleverna eller i alla fall inte tänkt på uppgiften som lärare som sådan. Ellis beskriver att friheten och ansvaret hör till hens viktigaste mål med hens undervisning och att frihet under ansvar är drömläget.

Nä, jag sku inte säga att jag nån gång har känt så där att jag har makt eller på det sättet utöva makt att det ha jag aldrig som tänkt på eller behöva som ens ta ställning till tycker jag.

Viktigaste målen också för det är nog det man vill nå det där frihet under ansvar... att det är ju liksom drömläget... att eleverna själv tar det där ansvaret och får mycket frihet... att de där frihet under ansvar är nog nånting som jag har tänkt på ända sen jag börja jobba som lärare det är liksom dit man vill nå.. för då växer nog eleverna också och dom märker att dom får mera ansvar.. när dom klarar av det att det är ju.. en naturlig grej tycker jag.

Lärarnas syn på det pedagogiska ledarskapet varierar en del. Delvis på grund av deras olika förkunskaper och delvis på grund av deras erfarenhet kring det som det som jag i denna avhandling har kallat för pedagogiskt ledarskap.

4.4 Utveckling

I kapitlet tar jag fram lärarnas syn och förhållningssätt till utveckling inom sitt ledarskap. Jag redovisar lärarnas utsagor som visar hur de förhåller sig till ledarskapsfortbildning. I slutet av varje intervju frågade jag respondenterna hur de ställde sig till en möjlig fortbildning kring ledarskapet.

Lo är skeptisk till ledarskapsfortbildning då hen ofta kopplar ledarskap till rektorer och vicerektorer. Hen kan dock se de positiva sidorna i en fortbildningskurs för att man kan lära sig något nytt.

Eftersom jag ännu inte har just nu nå mål att bli vicerektor eller rektor så sku jag inte kanske välja nån sån ledarskap... jag vet våra kollegor har sagt att det lönar sig för alla och fara på den där fortbildningen för den finns.

Sanny har länge försökt utveckla sitt ledarskap med försök och misstag men hen har även läst om ledarskap på egen hand. Hen har inga klara minnen av vad hens studietid gav hen ledarskapsmässigt förutom kurser som behandlade respekt och disciplin. Efter

att ha studerat till rektorsbehörigheten som hen nu även har, kan hen se tillbaka på sin karriär som lärare med många olika rektorer, olika personligheter och senare koppla det till teori som en ljuvlig upplevelse. Sanny upplever att ledarskap borde tas upp i ett tidigare skede i lärarrollen.

Jag har under studietiden ingen typ av ledarskapsskolning vad jag kommer ihåg eller kurser som hade med respekt, disciplin vad du nu vill kalla de... jag saknar det... blod svett och tårar har det nog varit... men sen när jag gick på den här Åbo Akademis rektorsbehörighet så var de en jättefin upplevelse att ha jobba många år... haft 10 rektorer... olika personligheter att se att jo det här har jag varit med om och sen senare få det i teorin... men jag tycker att ledarskap borde nog tas upp i ett tidigt skede i lärarrollen.

Sanny lyfter fram det att det inte finns något facit till hur en ledare ska vara. Hen efterlyser en teoretisk ram som tar mall från andra yrken och till exempel sporter.

Teoretiskt ledarskap, diskussion... ni ska inte behöva stå framme och nu ska vi slipa dig till ledare... utan sitta i grupp och läsa nån litteratur... erfarenhet från olika sammanhang... fotbollen... allt! liksom... syskonskaran att vara ledare... kompisrelationer såna erfarenheter man har själv av ledarskap... har du varit orkesterspelare i kör eller scout eller vad som helst... vad har uppskattats, vad vill man själv.

Ellis lyfter fram sin syn på ledarskapsfortbildning genom att berätta att hen gärna går en kurs om hen lyckas hitta ett kurspaket som faller hen i smaken. Ellis upplever att man inte kan få tillräckligt med utbildning kring ledarskapet medan man studerar eftersom inget blir sig likt efter att man fått sin första egna klass. Även om man läser teori om ledarskap måste man pröva sig fram till det som passar gruppen bäst.

Det finns nog säkert andra ledarskapsutbildningar som inte sku skada och jag kanske skulle tänka mig och gå om jag faktiskt såg ett bra paket.

Ingenting blir sig likt förrän man får sin egen klass... när man har den från morgon till kväll.

Inge har studerat gymnastik som biämne och anser att hen genom sina studier i gymnastik har lärt sig nya kunskaper och reflekterat kring sig själv som ledare. Inge anser att man inte fick samma sorts praktik via någon annan kurs.

Jag tycker att där sku man inte ha studera gymnastik liksom långt biämne så tror jag inte att man sku ha fått lika mycket reflektion och kunskap om det här ledarskapet att det är nog därifrån man fick det... att i övriga kurser och sånt så är det nog sällan man eller inte alls kanske sku det ha tagits upp.

Utöver detta är Inge intresserad av ledarskapsrollen och studerar en del på egen hand genom att läsa ledarskapsböcker. Hen är intresserad av ledarskapsfortbildning. Inge intresse mynnar i att hen anser att ledare måste hela tiden fortbilda sig och reflektera över sin egen ledarroll.

Jo, absolut det är nog nånting... en bra ledare så... jag läser nog mycket på egen tid som ledarskapsböcker och sånt av intresse och där kommer det ju konstant det där att en ledare måst hela tiden fortbilda sig för till hela tiden reflektera över egen ledarroll så... så absolut... intresserad.

Lärarna är villiga att utvecklas och ta chansen om den ges. Lärarna medger att det inte skulle skada att utbilda sig mera inom ledarskapet och att om man inte gör det på egen hand skulle det kunna finnas ett kurspaket som tog fasta på situationer från vardagen och andra ledarskapsyrken.

4.5 Sammanfattning och slutsats

Lärarna är medvetna om att deras ledarskap är av stor betydelse. De värdesätter sin roll som den som leder undervisningen. Ledarskap är något som Lo inte direkt reflekterat kring medan Inge ser sig själv som en verklig ledare och gärna studerar och lär sig mera på egen hand för att vara en så god ledare som möjligt. Sanny ser sig som en född ledare och leder sin grupp likt en dirigent som leder sin orkester. Ellis anser att hans ledarskap har satts på prov under det gångna året i och med att hen nu undervisar äldre elever tidigare och strävar efter att vara en så god förebild som möjligt. Inge är av samma åsikt som Lo och tycker det sociala samspelet är det viktigaste. De är alla eniga om att klassen ska vara en trygg plats för eleverna där det värnas om att eleverna ska trivas. Lo lyfter fram att klassens miljö ska vara mysig och Sanny lyfter fram att det sociala samspelet är det viktigaste i klassen.

Alla lärare är medvetna om att ämneskunskaperna inte sätts på prov lika mycket när de undervisar yngre elever. Lo lyfter fram att det inte är särskilt svårt innehåll i årskurs ett medan då hen undervisar äldre elever måste ta hjälp av både söktjänster och av eleverna. Sanny tycker att ämneskunskaperna inte nödvändigtvis är det viktigaste eftersom eleverna själv är duktiga på att forska och ta reda på vad de ska göra. Sanny tycker att det är väldigt viktigt att man utgår från gruppen och anpassar sin undervisning efter gruppen och det material man har. Som ledare anser Sanny att man måste vara sig själv och att vara ärlig. Inge anser att ledarkunskaperna är viktigare än ämneskunskaperna och att så länge de grundläggande kunskaperna lärs ut, är det ingen katastrof om man missat något av värde när det gäller ämneskunskaper.

Samtliga lärare reflekterar över sitt ledarskap i den bemärkelsen att de alla planerar sin undervisning utifrån de elever de undervisar, materialet som ska presenteras och även på vilket sätt de ska undervisa. Christer Stensmo (2008, s. 7) nämner att en lärare åtminstone bör ha ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarskapkompetens. Lärarna i undersökningen medger att de har alla dessa tre kompetenser men de värdesätter kompetenserna olika. En orsak till att de ger olika vikt till de olika kompetenserna är den att de alltid utgår från sin grupp och det som ska läras in. Lärarna är väldigt tydliga med att relationen mellan dem som lärare och eleverna bör skötas noggrant och att det är viktigt med respekt mellan båda parter. Inge lyfter fram

ledarkompetensen medan Sanny lyfter fram det didaktiska, Lo lyfter fram det didaktiska och Ellis anser att både ämneskompetensen och ledarkompetensen är av lika stor vikt.

Lo är mån om att vara sig själv medan hen undervisar och att inte behöva spela någon annan för att skapa goda relationer med eleverna. Hens stil att undervisa är att ha tydliga och visuella instruktioner så att eleverna uppfattar uppgiften korrekt. Under lektionens gång kryssar de av de uppgifter de har gjort för att tydliggöra sina framsteg. Lo beskriver att hen i större grupp styr gruppen med mera auktoritet medan undervisningen i mindre grupp sker på andra villkor. Med elever som stör och inte lyder arbetar hen på olika sätt och testat sig fram för att hitta orsaker till deras beteende.

Lo anpassar sin undervisning efter sina elever och det som ska läras ut.

Sanny strävar efter att ha en god relation med samtliga elever och jobbar aktivt med att de alla ska må bra och få det rampljus som de alla förtjänar. Hens ledarstil varierar beroende på gruppens storlek och mötet med eleverna i mindre grupp blir mera fysiskt, vilket leder till ett annat sätt att leda och undervisa.

Ellis jobbar aktivt med hemmet för att hålla kontakt angående elevernas beteende och lösningar till de som har ställt till med problem och har svårt att koncentrera sig. Ledarstilen ändras hos Ellis när hen undervisar en mindre grupp eller enskilda elever och beskriver att motivationen och arbetsron fungerar bättre när gruppen är mindre. Inges ledarstil ändras när hen undervisar mindre grupper och hen nämner att hen kan ge mera personlig respons till eleverna och nå dem bättre om de är i mindre grupp.

Lärarna i undersökningen har alla en klar struktur i sin undervisning. Lärarna tar hand om elever som stör eller inte lyder lärarens instruktioner på nästan identiska sätt. Ledarstilen hos lärarna varierar hos samtliga när de undervisar mindre grupper men de anser trots allt att undervisningen ska utgå från eleverna och de bästa inlärningssätten för gruppen i fråga. Lärarna kan kategoriseras som demokratiska ledare i situationer där eleverna jobbar i mindre grupp. När de undervisar större grupper är ledarstilen mera åt det auktoritära hållet. Ingen av de fyra lärarna ger indikationer på att de inte skulle bry sig i vare sig eleverna eller materialet och därför klassificerar sig ingen av lärarna som en "låt-gå lärare". Lärarnas undervisning är både elevcentrerad och

uppgiftscentrerad vilket tyder på att lärarna anpassar sitt beteende enligt den grupp de undervisar. Likt fallstudier som Christer Stensmo utfört under slutet av 1990-talet visade det sig att deltagarna i den här studien anpassar sin ledarstil till situationen i klassrummet snarare än att konsekvent hålla sig till en bestämd stil. (Stensmo, 2008, s. 237.)

Lärarna har alla en klar bild över hur de använder sitt ledarskap i klassrummet. Skillnader i värderingar och mål finns det givetvis, eftersom alla kommer från olika bakgrunder och har haft olika förebilder medan de växt upp. För att söka svar på forskningsfrågorna som avhandlingen tar sats från kan det konstateras att lärarna använder sitt ledarskap på olika sätt. De har olika mål med sin undervisning och har olika värderingar och tillvägagångssätt att luta tillbaka på i olika situationer. Lärarna tar sig an situationer med eleverna på olika sätt delvis på grund av att de undervisar olika elever i olika åldrar och delvis även för att de kommer från olika bakgrunder och har olika erfarenheter i bagaget. Med hjälp av sina egna erfarenheter har de provat sig fram till lösningar som fungerar för just dem. Det är fullt möjligt att det som fungerar för en lärare, inte alls fungerar för den andra. Det finns så många faktorer som spelar in när läraren ska undervisa en grupp elever. Eleverna har olika förkunskaper och förutfattade meningar om hur saker och ting ska göras. Eleverna har, likt läraren, olika vanor och sätt att jobba på. Om det ena fungerar för den andra kan det innebära en katastrof för den tredje.

Lärarna använder sig av ett ledarskap som passar precis för dem. De beskriver i intervjuerna att de utgår från eleverna och det material som de ska lära ut. Lärarna är villiga till utveckling och anser att de gärna tar ett steg mot ett mer ”regelrätt” ledarskap. Det svåra ligger i att det inte finns något direkt facit till hur man lyckas som ledare. Teorier om hur och vad en lärare behöver finns det gott om. Det finns dock belägg till att lärare måste vara väldigt duktig på att vara runt människor och känna till psykologiska termer och tillvägagångssätt för att nå eleverna och människan som ska suga in den information som läraren försöker lära ut.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I det avslutande kapitalet kommer jag att diskutera och kritiskt granska det som har skrivits i denna avhandling. Jag ifrågasätter mitt val av metod och forskningsprocessen. Utöver det diskuterar jag de resultat som avhandlingen har gett och till slut diskuterar jag kring fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen var att ta reda på hur lärarna uppfattar sitt ledarskap och vilka ledarstilar lärarna använder sig av. Jag har intervjuat fyra lärare i min undersökning för att ta reda på deras syn på ledarskapet i klassrummet.

Genom semistrukturerade intervjuer kunde jag ställa frågor som jag ville ha svar på men även ett antal uppföljningsfrågor. Jag har bandat in intervjuerna för att inte behöva anteckna under intervjun. För att kunna analysera det material som samlats in har jag transkriberat intervjuerna. För att analysera de utförda och transkriberade intervjuerna skapade jag en tabell med kategorier som sammanfattade intervjun. Jag har lyssnat igenom samtliga intervjuer endast en gång i samband med transkriberingen av intervjuerna och sedan har jag kontrolläst intervjuerna två gånger. Transkribering genomförde jag genom att spela upp det inspelade materialet nedspelat till halva hastigheten för att hinna skriva ner respondenternas utsagor så noga som möjligt. Vid transkriberingen lät jag bli att skriva ner upprepande av lärarna i form av ord som t.ex. öööh, aaah, hmmm osv. för att de inte bidrog till själva resultatet i min mening. Om någon annan hade transkriberat intervjuerna hade jag inte haft samma koppling till lärarnas utsagor och i och med att jag gjorde det själv kunde jag lita mera på det som blev nerskrivet.

Intervjufrågorna skapades utgående från teorin som tagits fram till avhandlingen. För att få en så bred syn över lärarnas syn på ledarskap utgick jag från att först sammanställa en fråga från varje teorikapitel för att skapa olika kategorier. Utöver detta lade jag till frågor som var relevanta för avhandlingens syfte. I efterhand kunde frågorna formulerats på olika sätt men slutligen ställdes varje fråga vid intervjutillfället

på olika sätt beroende på hur den föregående frågan hade avslutats. Under denna process har forskningsfrågornas formulering varierat och ändrats men syftet har förblivit det samma. Intervjufrågorna kunde tagits fram på annat sätt och då skulle även resultatet vara annorlunda.

Jag kunde ha gjort några moment annorlunda, såsom att intervjuat flera lärare och ställt andra frågor. Mängden intervjupersoner nöjde jag mig med för att jag kände mig nöjd med de svar jag fick av respondenterna. De svarade på mina frågor som jag ställde och om någon annan ställt dem kunde svaren och slutresultatet varit helt annorlunda. I och med att undersökningen gjordes på detta sätt kan jag säga att den gjordes på mina villkor och att forskningsfrågorna kunde besvaras. Analysen kunde gjorts annorlunda och annorlunda svar skulle ha fåtts men denna avhandling tog mig hit.

5.2 Resultatdiskussion

Undersökningen visar att lärarna använder sig av situationsanpassat ledarskap i sin undervisning. Lärarna är samtliga medvetna om sin roll som ledare för klassen. De reflekterar olika mycket kring sin uppgift som ledare men värdesätter i stort sett samma sak i undervisningen nämligen att utgå från elevernas behov.

Lärarna varierar sin stil att leda undervisningen beroende på hur stor gruppen är och beskriver att de kommer fysiskt närmare eleverna om de undervisar för en mindre grupp. Lo är en rätt nyutbildad lärare som fortfarande testar sig fram vid olika konfliktsituationer och strävar att vara sig själv inför sina elever. Genom klara instruktioner och struktur leder hen elever mot ett livslångt lärande där basfärdigheterna befästs och studietekniken utvecklas. När Lo undervisar i äldre klasser tar hen ofta stöd av eleverna och planerar och utför lektionerna tillsammans med dem, på deras nivå och sätt. Lo ger möjlighet till frihet och ansvar i sin undervisning och strävar efter att skapa en trygg och trivsamt miljö i klassen. Sanny har en lång erfarenhet över att vara lärare och har arbetat vid några olika skolor och haft flera rektorer och kollegor som har påverkat hennes sätt att fungera idag.

Lärarna som deltagit i undersökningen kunde kategoriseras som lärare med både ett gott ledarskap och ett gott lärarskap. Granström (2012) nämner att lärares ledarskap i klassrummet handlar om kunskap om klassrumsinteraktion och grupprocesser och förmåga att leda klassrumsarbete och hantera grupprocesser. Den ”ideala läraren” innehar goda kunskaper om både lärarskap och ledarskap. (Granström, 2012, s. 29–33.) Lärarna kan i utgående från de svar som de återgivit under intervjutillfället klassificeras som ideala lärare.

Sanny använder sig av den ledarstil som lämpar sig för den grupp hen just nu undervisar. Sanny försöker möta eleverna och tycker att de sociala kompetenserna är av stor vikt. Sanny använder sitt ledarskap för att leda klassen till ett livslångt lärande där de grundläggande kunskaperna framhävs och elevernas förmågor är de pelare som undervisningen lutar tillbaka på.

Ellis jobbar med att försöka vara en förebild för sina elever både när det gäller de sociala kunskaperna men även de grundläggande kunskaperna i skolan. Ellis strävar till att ge eleverna både frihet och ansvar i den mån att eleverna tar vara på den möjligheten. Ellis kan kategoriseras som en demokratisk ledare eftersom hen utgår från att leda gruppen men inte styra den.

Inge har en klar bild över sig själv som ledare för klassen. Inge reflekterar och utbildar sig själv för att utveckla sitt ledarskap på egen hand för att hen tycker att ledarskapet utgör en stor del av hans yrkesroll. Läraren använder sig av lugn stil att leda sin klass och anser inte att makt är något hen bör använda eller för den delen ha. Respekt värdesätter Inge högt i sin undervisning och strävar efter att kunna föra dialog med de som stör och inte lyder.

För att sammanfatta resultaten från undersökningen i denna avhandling går det att konstatera att ledarskapet verkligen är något som lärarna anser att de utövar och upplever relevant för sin undervisning, någon mer, någon mindre. Ledarskapet i klassen varierar givetvis bland lärarna eftersom de alla kommer från olika erfarenheter och upplevelser kring deras tidigare ledare och lärare. De har alla skapat en egen bild och vision över hur ledarskapet i klassen ska genomföras utan att de nödvändigtvis reflekterat kring saken överhuvudtaget.

Resultaten i forskningen måste trots allt ifrågasättas av mig som skribent då jag under forskningens gång själv tvekat och tvivlat på många frågeställningar som jag funderat kring. Undersökningen kunde se totalt annorlunda ut om teorin bestod av en annan typ av innehåll. Intervjuerna har analyserats av mig och av ingen annan och om någon annan tog del av materialet skulle tolkningen och analysen säkert skiljas åt.

5.3 Fortsatt forskning

Läraren i dagens samhälle ställs inför massvis med tidskrävande uppgifter. Läraren ska anpassa sig till en ny läroplan och nya reformer som ständigt tas fram av både stat och kommun. Läraren ska fortbilda sig och uppdatera sina kunskaper inom digitaliseringen som pågår ute på fältet. Dessa saker tar tid och ibland glöms även de grundläggande sakerna bort. I denna avhandling har syftet varit att undersöka hur läraren ser på sitt ledarskap och vilka ledarstilar som används. I och med utvecklingen av skolsamfundet har lärarens ork på senare tid varit på tapeten och en möjlig orsak till det är givetvis dessa nya delområden som ska integreras och inkluderas i undervisningen. Stressnivån hos läraren stiger samtidigt som arbetsron i klassen blir sämre.

Avhandlingen har endast nuddat på en del av vad ledarskap i klassen kan vara. Möjligheter för fortsatt forskning finns det säkert gott om. Lärare mår inte bra i dagens samhälle och ledarskapet är något som jag själv ibland önskar kunde vara något man kunde utveckla för att åtgärda åtminstone en del av lärarens oro i klassen.

Eleverna är trots allt de som ser till att skolan går runt och utan elever skulle det inte finnas några lärare. Eleven ska vara i fokus och utbildningen är ämnad för att de ska utvecklas till självständigt demokratiska medborgare. Relationen mellan läraren och eleven är även något som potentiellt kunde intressera forskare.

Källförteckning

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2017). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Bell, J., & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Femte upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berg, G., Sundh, F., & Wede, C. (Red.) (2012). *Lärare som ledare – I och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R (1993). I Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda – ledarskap i klassrummet.*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Oslo: Glerups Utbildning AB.
- Doyle, (1986). Classroom Organization and Management I Wittrock, C. (red.), *Handbook of research on teaching*, tredje utgåvan, 392–431. New York: Macmillan.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2008). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R., (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Granström, K. (2012). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet i läraren som ledare i Berg, G., Sundh, F., & Wede, C. (2012). *Lärare som ledare – I och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jensen, E., & Løw, O. (2011). *Pedagogiskt ledarskap – om att skapa goda relationer i klassrummet*, Glerups utbildning AB.

Läroplikt och skola, hämtad 16.5.2018 från https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/la_roplikt_och_skola

Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda – ledarskap i klassrummet.*, Stockholm: Natur & Kultur.

Slotte, M. (3.9.2017), *Utbrända lärare ryter till*, Svenska Yle Nyheter, hämtad 23.9.2018, från: <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/09/03/utbranda-larare-ryter-till>,

Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S & Jäppinen, S. (2013), *Forskningsetiska delegationens anvisningar, God vetenskaplig praxis och handling av misstankar om avvikelser från den i Finland*, hämtad 23.9.2018 från http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Wennberg, B., & Norberg, S (2004). *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet, Hur EQ kan ge arbetsro i skolan*. Natur och Kultur, Finland

Westlund, I. (2016), *Hermeneutik*, I Fejes, A & Thornberg, R. (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993), *Do you know what you look like?* London: Falmer Press, I Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda – ledarskap i klassrummet.*, Stockholm: Natur & Kultur.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*. I Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda – ledarskap i klassrummet.*, Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1. Intervjuschema

Basfrågor:

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
2. När har du tagit din examen?
3. I hur många skolor har du jobbat i?
4. Har du haft något annat jobb?
5. Varför ville du bli lärare?
6. Är du klasslärare eller ämneslärare?
7. Vilken klass jobbar du med?

Intervjufrågor:

1. Vad anser du vara det viktigaste i klassen?
2. Ser du dig själv som en ledare i klassen?
3. Reflekterar du på din roll som ledare i klassen?
4. Hur handleder du elever som stör undervisningen och elever som inte lyder?
5. Sägar begreppet ”pedagogiskt ledarskap” något för dig? Berätta.
6. Vad tycker du är viktigare? Goda ämneskunskaper eller goda ledarkunskaper? Förklara hur du tänker?
7. Vad har du för mål med din undervisning?
8. Tidigare forskning kring lärares ledarskap lyfter fram olika kompetenser för ett lyckat ledarskap. Ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens. Anser du att du reflekterar och inkluderar dessa i din undervisning?
9. Hur jobbar du för att skapa goda relationer mellan dig som lärare och eleven?
10. Tycker du att ditt ledarskap varierar/ändras beroende på om du undervisar i helklass, mindre grupp eller enskilt arbete?
11. Som lärare är man en formell ledare med makt över vad som ska läras ut och hur inlärningen ska ske. Hur ser du på din roll som ledare med makt? Är det något du anser att du har eller använder? Eller hur kommer ditt innehåll fram i din undervisning?
12. Anser du att du ger eleverna frihet och ansvar i undervisningen? Förklara hur.