

Beteckning: _____



Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi

**Nyutbildade lärare och ledarskap
En intervjustudie med sju nyutbildade lärare om
deras ledarskapspraktik**

*Ann Ahlros
December 2007*

Examensarbete, 10 poäng
Didaktik

**Lärarprogrammet
Handledare: Göran Fransson
Examinator: Christina Gustafsson**

Ann Ahlros (2007): *Nyutbildade lärare och ledarskap. En intervjustudie med sju nyutbildade lärare om deras ledarskapspraktik*. Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle. 2007.

Sammanfattning

Intresset för lärares ledarskap tycks växa, samtidigt visar forskning att nyutbildade lärare upplever vissa svårigheter med sitt ledarskap. Det övergripande syftet med denna studie har varit att försöka få en tydligare bild av nyutbildade lärares ledarskapspraktik med sikte på att bidra till lärares ledarskapsutveckling. För att få kunskap om nyutbildades lärares ledarskapspraktik genomfördes intervjuer med sju nyutbildade lärare. Följande forskningsfrågor låg till grund för intervjuerna.

Hur beskriver nyutbildade lärare ledarskap? Hur utformar nyutbildade lärare, enligt egen utsago, sitt ledarskap i praktiken?

Idéer och teorier om ledarskap är många. För att ge en bild av vad ledarskap innebär och möjliggöra jämförelser, redovisas i studiens första del idéer och vetenskapliga teorier, som kan anses vara relevanta för förståelsen av de intervjuade lärarnas beskrivningar och ledarskapspraktik. I litteraturen framträder att det behövs ett brett perspektiv för att kunna förstå och förklara ledarskap. De kunskapsområden som blir synliga och som framstår som avgörande i ledarskapssituationer är individ- och gruppsykologi, pedagogik samt organisation.

I de intervjuades beskrivningar framträder samma breda perspektiv. Lärarna har en tydlig beskrivning av sin ledarskapspraktik och sina ledarskapsambitioner. De framhåller relationen till eleverna som en avgörande del av ledarskapet. Vid jämförelse av lärarnas beskrivningar och teorier från litteraturen framträder begreppen *påverka* och *beteende* som centrala. Dessa begrepp blir också synliga när lärarna beskriver vad som är svårt med ledarskap. Dessutom framträder tydligt de icke-verbala signalerna som betydelsefulla delar av de intervjuades ledarskap. De intervjuade lärarna efterlyser mer fokus på ledarskap i lärarutbildningen. I diskussionen förs bland annat resonemang kring lärarutbildningens innehåll och paralleller dras till en annan lärandeorganisation, den svenska försvarsmakten och deras ledarskapsutbildning.

Några slutsatser som kan dras är att, skolvärlden behöver enas kring värdet av att ha ledarskapskompetens som lärare. Skolvärlden behöver också enas om vad ett lärarledarskap av god kvalitet bör innehålla. En samsyn behöver överföras till lärarutbildningen och bli en del av den. Ökad kunskap om lärares ledarskap behövs för att säkra en positiv utveckling av läraryrket.

Nyckelord: *Ledare, ledarskap, lärarledarskap, nyutbildade lärare*

Innehållsförteckning

1	Inledning och syfte	3
2	Tillbakablick och tidigare forskning.....	4
2.1	Ledarskap i ett historiskt perspektiv	4
2.2	Ledarskapsforskning.....	5
2.3	Ledarskapsdefinitioner	6
2.4	Att leda.....	7
2.5	Att leda elever	7
2.6	Slutsatser.....	9
3	Metod.....	10
3.1	Avgränsning	10
3.2	Urval av intervjupersoner	11
3.3	Genomförande.....	12
3.4	Bearbetning av data	12
3.5	Studiens tillförlitlighet.....	12
4	Resultat	13
4.1	Ledarskap.....	13
4.1.1	Beskrivning av ledarskap	13
4.1.2	Beskrivning av lärarledarskap	14
4.1.3	Lätt respektive svårt med ledarskap	15
4.1.4	Att lära sig ledarskap	16
4.1.5	Relationen mellan ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarskapskompetens.....	17
4.2	Lärarnas ledarskap i praktiken	17
4.2.1	Förberedelse för uppmärksamhet	18
4.2.2	Uppmärksamhet.....	19
4.2.3	Instruktion och undervisning.....	20
4.2.4	Övergången	21
4.2.5	Enskilt arbete eller grupparbete.....	21
4.2.6	Uppföljning	22
5	Diskussion.....	23
5.1	Studiens syfte och lärarledarskap	23
5.2	Läroutbildningen och utvecklingen av lärares ledarskap	25
5.3	Studiens viktigaste slutsatser och kunskapsbidrag	26
5.4	Fortsatt forskning	28
6	Referenser	29
7	Bilaga.....	31

1 Inledning och syfte

Pedagogisk verksamhet är ofta oförutsägbar. Det blir inte alltid som läraren tänkt sig. Undervisning handlar inte bara om att skapa möjligheter för lärande eller att förmedla kunskap, det handlar också om socialt samspel. Sannolikt har många nyutbildade lärare ambitionen att hjälpa sina elever att utveckla olika förmågor såsom, den sociala, den kognitiva, den estetiska, den fysiska. De vill säkert också vara kommunikativa, inspirera, ha fantasi, kunna planera och organisera samt förstå individ och grupppsykologi. Hur skall en nyutbildad lärare lyckas förverkliga allt detta i praktiken?

Enligt Fransson och Morberg (2001) förväntas lärarstudenter under utbildningen utveckla färdigheter, som kan vara till hjälp i deras blivande arbete och ge effekter på den verksamhet som de skall genomföra. Samtidigt visar forskning att nyutbildade lärare upplever att de har problem med att veta hur de skall agera i klassrumssituationer och hur de skall åstadkomma disciplin (Stenberg och Svensson, 2005). Uttryckt med andra ord, de nyutbildade lärarna upplever att de har mest svårigheter med det som kan förklaras i termer av bristande ledarskap och tydlighet (Fransson och Morberg, 2001). Fransson och Morberg framhåller visserligen att den process som utvecklar en person till lärare också omfattas av de erfarenheter en person gör före och efter lärarutbildningen. En nyutbildad lärare kommer alltså inte att ha alla nödvändiga färdigheter när den börjar arbeta – lärarutbildningen kan naturligtvis inte förbereda för allt. Men, även om nyutbildade lärares utvecklingsprocess fortsätter kan ju ovan nämnda forskning väcka frågan om lärarstudenterna utvecklat tillräckliga färdigheter och ”rätt” färdigheter? Det förefaller alltså logiskt att fundera över relationen mellan de nyutbildade lärarnas svårigheter med sitt ledarskap och den del av deras process in yrket som kan tyckas lättast att påverka, nämligen deras utbildning.

Wikberg (1988) betonar att en lärares ledarskap är en av de viktigaste faktorer som påverkar en elevs lärande och skoltid. Stensmo (2000) beskriver att tankar som alltmer framträder i det pedagogiska samtalet är att ”lärarskap” är en form av kvalificerat ledarskap och att lärarens uppgift är att ”leda lärande” (2000, s 7). Stensmo framhåller också att intresset för läraren som *ledare* har växt under senare år inom forskning och utbildning. Steinberg (2004) framhåller en liknande tanke och menar att dagens lärare bör se sitt arbete som ett ledarskapsuppdrag och han hävdar att ledarskapet är 80 procent av lärarjobbet idag. Förbundsordförande för Sveriges Skolledarförbund, understryker i en artikel i Svenska Dagbladet att lärarutbildningen i framtiden bör ta fasta på att läraryrket är ett ledarskapsyrke (Flodin, 2007). Färdighet i ledarskap bör alltså, i enlighet med Wikberg (1998), Stensmo (2000), Steinberg (2004) och Flodin (2007) uppfattningar, vara en av de färdigheter som lärarstudenten förväntas utveckla och följaktligen nyutbildade lärare bör ha.

Ovan nämnda författares inställning, att lärares ledarskap är betydelsefullt tillsammans med forskningen som visar att nyutbildade lärare upplever svårigheter med sitt ledarskap, har sporrat mig att söka mer kunskap. Därför vill jag undersöka hur nyutbildade lärares ledarskapspraktik kan se ut och hur nyutbildade lärare beskriver ledarskap.

Syfte

Det övergripande syftet med detta examensarbete är att få en tydligare bild av nyutbildade lärares ledarskapspraktik med sikte på att bidra till blivande lärares ledarskapsutveckling. För att få kunskap om nyutbildades lärares ledarskapspraktik ställer jag två frågor:

Hur beskriver nyutbildade lärare ledarskap?

Hur utformar nyutbildade lärare, enligt egen utsago, sitt ledarskap i praktiken?

2 Tillbakablick och tidigare forskning

För att få en bild av vad ledarskap innebär och sedan möjliggöra jämförelser med idéer och vetenskapliga teorier om ledarskap anser jag det nödvändigt att sammanfatta några av de vanligaste idéerna och forskningsteorierna. Idéerna och teorierna är många och jag gör inte anspråk på att försöka redovisa samtliga. Jag försöker åskådliggöra de som jag anser kan vara relevanta för förståelsen av de intervjuade lärarnas beskrivningar och ledarskapspraktik.

För att få insikt i hur tankar om ledarskap har uppkommit och utvecklats börjar jag med att belysa ledarskap ur ett historiskt perspektiv, därefter försöker jag i korthet redogöra för ledarskapsforskning och ledarskapsdefinitioner. Avslutningsvis vill jag försöka illustrera vad ”att leda” och ”att leda elever” går ut på, enligt sakkunniga på området.

2.1 Ledarskap i ett historiskt perspektiv

Andersson anser att tankar om ledare och ledarskap har haft giltighet så länge det funnits människor. För att illustrera hur länge ledarskapstankar funnits med i historien ger han exempel på kända namn såsom Platon (född 427 f. Kr.) och Machiavelli, (född 1469), vilka båda två skrivit om ledarskap. Andersson framhåller att begreppet ledarskap först dök upp i början av 1900-talet och att fenomenet fram tills dess ofta beskrevs i form av teorier om uppfostran. Han beskriver vidare hur sättet att leda grupper och organisationer under 1800-talet inspirerades av fältherrekonsten och hur militära arbetsledningsprinciper senare överfördes till näringslivet och läran om organisationer, en organisation är i sin enklaste definition ett verktyg för att uppnå ett visst mål (Andersson, 2001).

Under de senaste tjugo åren har teorier kring vad en organisation är och hur den utvecklas i allt högre grad kopplats ihop med ledarskap, enligt Andersson (2001). Ledarskap har enligt honom traditionellt två tydliga utgångspunkter, en i de teorier som finns om organisationer och en i psykologin. Dessutom framhåller han att ledarskapsutveckling på senare år i hög grad har påverkats av olika socialpsykologiska strömningar. Socialpsykologi studerar hur sociala strukturer och sociala system fungerar och hur de påverkar människors uppfattningar och handlingar i olika situationer. Andersson menar att det område inom socialpsykologin som fått mest betydelse för ledarskapsutvecklingen är gruppdynamik och gruppdynamiska övningar.

Andersson poängterar att utbudet av ledarskaps- och managementlitteratur ökade kraftigt under 1980-talet. Andersson anser att kvaliteten hos den litteraturen i de flesta fall var låg. Han gör vad han själv kallar ”En mycket översiktlig indelning av litteraturen inom området...” Andersson (2001, s 46), genom att ge exempel på ytterligheter. Den ena ytterligheten är renodlade vetenskapliga publikationer av till exempel ledarskapsforskare som Yukl (1989) och Borgbrant (1980). Den andra är litteratur skriven av välkända företagsledare eller berömda generaler och kan klassificeras som ett mellanting mellan forskningsrapporter, normgivande handböcker och memoarliknande skrifter. Här tar han som exempel SAS-chefen Jan Carlzons *Riv pyramiderna* (1987).

2.2 Ledarskapsforskning

De tre vanligast förekommande grupper som den moderna ledarskapsforskningen delas in i är enligt Andersson (2001), egenskapsforskning, ledarstilar och situationsanpassat ledarskap.

Enligt Sandberg och Fogelberg (2000), försökte forskare under 1900-talets tidigare hälft förklara fenomenet ledarskap genom att studera personliga egenskaper hos ”ledare”. Listor på nödvändiga egenskaper uppräktades och budskapet var att en person till exempel måste vara intelligent, beslutsam, initiativrik, förtroendeingivande etc. för att lyckas som ledare. Därmed antydde att ledare är något en individ i huvudsak föds till, vissa grundläggande personliga drag är alltså inte möjliga att förändra enligt detta synsätt. Sandberg och Fogelberg hävdar att ett stort antal studier om ledaregenskaper genomförts men att det ändå inte har gått att kartlägga några tydliga samband mellan en persons egenskaper och ett effektivt ledarskap. Resultaten anses också enligt dem ha liten grad av användbarhet i ledarskapspraktik.

Då forskningen under 1930-talet inte lyckades påvisa att specifika egenskaper är utmärkande hos goda ledare, kom intresset gradvis att rikta sig mot ledares beteende, ledarstilar och dess effekt på gruppens prestationer, attityder och trivsel (Sandberg och Fogelberg, 2000). Enligt Sandberg och Fogelberg, fick beteendepsykologin med sin tanke att beteende kan förändras och läras allt starkare inflytande och fokus kom allt mer att ligga på att utbilda ledare än att välja ut ledare. De anser att grunden i all forskning som behandlar ledarstil kan sägas handla om vilken ledarstil som är mest effektiv. Tankarna om att det finns olika typer av ledarstilar har enligt dem medfört att det utvecklats ett flertal olika metoder för att identifiera och utveckla ledarstilar. De nämner ledarstilar såsom den demokratiska, den auktoritära och låt-gå ledarstilen. De betonar att denna enkla indelning senare ifrågasattes då stilarna sågs som en förenklad bild. Istället började forskare rikta sitt intresse mot ledarskapets utformning i förhållande till den rådande situationen.

Forskningsinriktningen förändrades alltså från undersökningar om ett ”bästa sätt” att leda, vilket var applicerbart på alla situationer till möjligheten att anpassa ledarskapet till den rådande situationen (Sandberg och Fogelberg 2000). Det sistnämnda har kommit att benämnas situationsanpassat ledarskap. Sandberg och Fogelberg framhåller att grundläggande för detta synsätt är, att ledare inte anses vara något en individ föds till, utan något individen kan bli. Enligt denna inriktning

är det den ledare som bäst kan anpassa sitt ledarbete till situationens krav, som fungerar bäst som ledare. Det finns flera modeller som har det sistnämnda som utgångspunkt. En av dessa, vilken både Sandberg och Fogelberg (2000) och Andersson (2001) nämner som uppmärksam, är Blanchard och Herseys kontingensteori. Den inriktar sig på ledarens förmåga att bedöma gruppens mognadsgrad/beredskap att på egen hand ta ansvar för arbetsuppgifterna och därefter anpassa sin ledarstil till denna mognadsgrad. Den stil som ledaren kan ha är antingen att vara uppgiftsorienterad eller relationsorienterad. Grupper med låg mognadsgrad kräver uppgiftsinriktad stil medan grupper med hög mognadsgrad kräver relationsinriktad stil. Kritiken har varit att det ur forskningshänseende inte är tillräckligt att endast uppmärksamma ledares beteende/stil, utan även situationen och gruppens medlemmar måste uppmärksammas, för att därigenom kunna förutsäga eller undersöka vem som bör bli ledare för en speciell grupp (Sandberg och Fogelberg 2000).

2.3 Ledarskapsdefinitioner

Andersson (2001) konstaterar att det finns många definitioner på ledarskap vilket också Sandberg och Fogelberg (2000) uttrycker i sin kunskapsöversikt om ledarskapsforskning. Sandberg och Fogelberg (2000) hänvisar till två ledarskapsforskare, Yukl och Bryman och understryker att det ändå finns vissa drag som förenar de flesta definitioner. Utgångspunkten är, enligt Sandberg och Fogelberg, för majoriteten av förklaringarna, att ledarskap är en process genom vilken en individ medvetet vill påverka andra människor, där avsikten är att leda, strukturera och underlätta aktiviteter och relationer inom en grupp eller i en organisation. Ledarens funktion är att influera gruppmedlemmarnas beteende så att gruppens mål uppnås. Centrala perspektiv i en modern syn på ledarskap är, enligt dem, att ledarskapet är något som uppstår i interaktion mellan människor i organisatoriska sammanhang och att ledaren är en meningsskapare för gruppen och dess medlemmar.

Andersson (2001) understryker att ledarskap inte går att förstå med utgångspunkt i något enstaka vetenskapligt perspektiv. Han hänvisar till Yukl som anser att forskare i det här fältet har ett smalt perspektiv i sin forskning och att de istället borde tänka mer på hur deras teorier skall kunna användas för att förbättra ledarskapets praktik. Vidare tycker Andersson sig se att det uppstår motkrafter när någon vill samordna olika synsätt på ledarskap. Enligt Andersson är det kanske så att aktörerna har svårt att släppa sitt perspektiv – psykologen har sin syn och organisationsteoretikern en annan. Dessutom påpekar han att ett vanligt synsätt fortfarande är att en person föds till ledare. Anderssons åsikt är att ett brett perspektiv på ledarskap måste anläggas för att kunna förstå och förklara ledarskap. Han anser att militärt ledarskap, vilket enligt honom är nära släkt med lärares ledarskap, spänner över flera forskningsdiscipliner, så som sociologi, psykologi och pedagogik.

Sandberg och Fogelberg (2000) understryker att det idag finns en ökad samstämmighet om att det behövs kvalitativa metoder för att studera ledarskap, metoder som ger möjlighet att studera ledarskapets komplexitet med hänsyn till faktorer såsom, personlighet, beteende, relationer, organisationer och omgivning.

Datainsamlingsmetoder som förespråkas är exempelvis kvalitativa intervjuer och observationer.

2.4 Att leda

Ledarskapsforskaren Paul Hersey (2005) definierar ledarskap på följande sätt, "Leadership is simply the process of influencing someone to do something...". Enligt honom är det viktigt för ledare att utveckla förmåga att förstå människors tidigare beteende, förutsäga människors framtida beteenden, påverka och kontrollera beteenden (Hersey, 1988). Andra viktiga förmågor en ledare behöver är enligt undersökningar utförda av The Ken Blanchard Companies (2003 – 2006), god kommunikationsförmåga, förmåga att anpassa sitt ledarskap till situationen, förmåga att vara emotionellt intelligent och empatisk, förmåga att vara ärlig och ha integritet, förmåga att tydliggöra mål och visioner och förmåga att skapa självständighet och ansvarstagande. Att leda är enligt Hersey (1988) inte bara att utveckla olika förmågor utan också att kunna använda tillförlitliga handgrepp och kunskaper och att göra rätt saker vid rätt tidpunkt. Vidare poängterar han att det inte finns någon "bästa formel" (s 18). Hersey menar att ju mer ledaren förstår och praktiserar sina kunskaper ju mer ökar hans skicklighet. En person behöver kunna förstå och använda olika ledarskapsverktyg eller modeller när denne leder och är ansvarig för människor, anser han.

Enligt Hersey (1988) är anledningen till att teorier om ledarskap inte så ofta har kommit till användning, att de sällan har omsatts till praktiska modeller, som kan kopieras och appliceras på verkligheten. Yukl är, enligt Sandberg & Fogelberg (2000), av en liknande åsikt, det vill säga att forskare inom det här området borde tänka mer på hur deras teorier skall kunna användas för att förbättra ledarskapets praktik. För att förstå skillnaden mellan modell och teori bestämmer Hersey (2001) skillnaden dem emellan på följande sätt. En teori är något som konstrueras för att försöka beskriva eller tolka varför saker och ting sker på det sätt de gör. Teorier sysslar med förståelse och är inte avsedda att kopieras. En modell, å andra sidan, är något som kan läras in och upprepas och praktiskt användas i olika situationer.

2.5 Att leda elever

Gunnarson och Persson (1998) anser att kompetent lärarledarskap är en förutsättning för att utveckla elevers lärande i skolan. De menar att lärarstudenter utvecklar vad de kallar ett pedagogiskt ledarskap successivt i direkta möten med elever i skolan. De betonar också att detta är en process och att det inte finns någon exakt mall för hur ett pedagogiskt ledarskap skall/kan utvecklas. De framhåller att lärarstudenterna måste hitta egna strategier och verktyg för att utveckla sitt ledarskap. Att den enskilde individen bör stå i centrum när hon/han skall utveckla sitt ledarskap, anser Landin och Hellström (2001). De menar att utbildning i ledarskap måste ligga på individnivå och ha en långsiktig planläggning. De beskriver att ledarskap som bestående av många olika delar, som bör få mogna fram över tid.

Förmågan att leda en grupp är, enligt Nilsson (1993), inte en egenskapsfråga, det är en fråga om kunnskap och förhållningssätt som främst fås genom erfarenhet och reflektion men även genom kunskap om teorier som rör gruppsykologi. Nilsson

anser att ledarskap i klassrummet handlar om att sätta igång processer och bibehålla processer som är bra för gruppen, samt att uppmuntra positiva handlingar. En liknande åsikt redovisar Wikberg (1998), hon menar att en lärares ledarskap påverkar hur eleverna fungerar tillsammans som grupp och i förlängningen inlärningsklimatet. Det centrala i lärarrollen är ledarskapet betonar hon, och beskriver att en del av lärarens uppgift är att vägleda, handleda, vara mentor, inspiratör och ibland estradör. Enligt Stensmo (1997), är kunskap i att leda elever att kunna organisera och leda klassen som en eller flera arbetande grupper, ha förmåga att hantera frågor om disciplin och omsorg samt att individualisera elevernas arbete.

En lärares arbete är till 80 procent ledarskap anser Steinberg (2004) och framhåller dessutom att lärare bör se sitt arbete som ett ledarskapsuppdrag. Steinberg lyfter fram de delar som han anser ingår i ett lyckat ledarskap. Han anser att lärare som vill bli framgångsrika bör få bättre kontroll på sitt ledarskap – de bör vara goda uppmuntrare, handledare, provokatörer, kravställare, människokännare, talangupptäckare och entusiaster. Steinberg hävdar att kan en lärare sända rätt icke-verbala signaler ökar hon sannolikheten för att hon skall lyckas att leda och påverka på effektiv sätt. Han framhåller att den icke-verbala kommunikationen är en viktig del av en persons hela kommunikation och möjlighet att påverka. Han stödjer sig på rapporter som säger, att cirka 80 procent av människans kommunikation egentligen är icke-verbal och 20 procent är verbal. Mycket av ledarskapet handlar, enligt honom, om det som ledaren inte säger, alltså det som ledaren visar med sin kropp. Detta kallas icke-verbalt ledarskap. Exempel på icke-verbala signaler är enligt Steinberg, gester, hållning, tempo, röststyrka, revir, ögonkontakt, minspel, position i rummet, läge i förhållande till andra. Varje möte med en elev och varje lektion med en klass har enligt Steinberg sex faser som till stor del kan innehålla icke-verbalt ledarskap.

Förberedelse för uppmärksamhet.

Vad läraren gör för att få elevens eller gruppens uppmärksamhet.

Uppmärksamhet.

Hur läraren får eleven/gruppen att samla sig, lyssna och ta del av sina instruktioner.

Instruktion och undervisning.

Hur läraren berättar, instruerar eller förklarar vad som skall göras.

Övergången.

Hur läraren släpper iväg eleverna till enskilt arbete eller grupparbete.

Enskilt arbete eller grupparbete.

Hur läraren hjälper eleven/eleverna.

Uppföljning.

Hur läraren avslutar.

En lärare kan alltså enligt Steinberg utöva inflytande/påverka med kroppen, hur läraren närmar sig en elev, hur lärarens hållning är, var läraren har blicken, var läraren befinner sig när hon/han är nära eleven, lärarens andning, röststyrkan och så vidare. Även beröring och tillsägelser är en viktig del av ledarskapet anser Steinberg och ger som exempel att det är behagligare att ta emot ett budskap från andra sidan rummet i form av en enkel gest jämfört med att någon ropar. Andra icke-verbala hjälpmedel som Steinberg tar upp är att använda tecken – ofta använder lärare tecken utan att tänka på det. Det blir ett sätt att förstärka och

förtydliga det läraren vill förmedla. En god princip att sträva efter är också att minska ordflödet, enligt honom. När läraren demonstrerar, visar, ritar, skriver, använder symboler eller andra visuella metoder förefaller det, enligt Steinberg, vara lättare att få med sig eleverna.

I engelskspråkig litteratur riktad till lärarstudenter och lärare förefaller det som om innebörden av lärarledarskap skiljer sig något från den svenska litteraturen. Enligt Stensmo (1997) används lärarledarskap ofta som synonym till Classroom Management (CM). CM handlar enligt honom främst om att förekomma eller åtgärda störande beteenden – beteenden som på något sätt kan hindra eller avbryta den planerade undervisningen. Både Jones (1998) och Arends (2003) beskrivningar av CM verkar ligga i linje med Stensmos. Både Arends och Jones har valt att dela in CM i områden som handlar om att förebygga och åtgärda elevers beteenden.

2.6 Slutsatser

I litteraturen framträder främst fyra förhållanden som enligt min uppfattning kan hjälpa till att öka förståelsen för de intervjuades beskrivningar av ledarskap och deras ledarskapspraktik. För det första förefaller det behövas ett brett perspektiv för att kunna förstå och förklara ledarskap. Kunskapsområden som blir synliga och som framstår som avgörande i ledarskapsituationer är individ- och gruppsykologi, pedagogik samt organisationslära, en vetenskapsgren som bland annat studerar vad en organisation är och hur den utvecklas. Alltså behöver lärare förmodligen ha kunskaper inom alla dessa områden för att vara framgångsrika med sitt ledarskap.

För det andra har ledarskapsforskningen inte lyckats kartlägga några tydliga samband mellan en persons egenskaper och ett effektivt ledarskap. Ledarskap är tydligen inte något som en person föds med utan något en person kan utveckla. Vissa drag tycks ändå förena de flesta definitioner på ledarskap. Ledarskap kan sägas vara en process genom vilken en individ medvetet vill påverka andra människor, där avsikten är att leda, strukturera och underlätta aktiviteter och relationer inom en grupp. Enligt min uppfattning utgör det centrala i denna definition mellanmännsliga relationer – kunskap om individ och gruppsykologi borde alltså vara en utgångspunkt för lärare. För det tredje verkar det vara ett underskott på konkreta anvisningar från forskningens sida. Sakkunniga som studerat ledarskap har i många fall valt att enbart inrikta sig på att tolka och beskriva, därför kanske det inte finns tillräckligt med praktiska verktyg och modeller som kan kopieras och användas i verkligheten. Slutligen framträder det fjärde förhållandet, vilket anger att en ledare bör ha olika förmågor, som exempelvis förmågan att underlätta aktiviteter och relationer men bör också kunna förstå och använda olika ledarskapsverktyg eller modeller.

3 Metod

Då syftet med examensarbetet är att få en tydligare bild av nyutbildade lärares ledarskapspraktik kommer fokus i detta arbete att utgöra lärarnas egna uppfattningar och beskrivningar. En tänkbar undersökningsmetod för att åskådliggöra dessa uppfattningar och beskrivningar skulle kunna vara enkätundersökning men jag såg svårigheter med att nå en detaljerad och djupgående beskrivning med denna metod. Jag valde istället semistrukturerade intervjuer då denna form kombinerar frihet och struktur samt, enligt Bryman (2002), ger möjlighet att ställa uppföljningsfrågor. Att ge den intervjuade läraren möjlighet att med hjälp av videoinspelat material se sig själv i en klassrumssituation skulle kunna ge ytterligare dimensioner till undersökningen men jag valde bort denna möjlighet för att begränsa omfattningen av den egna arbetsinsatsen.

Det som också stärkt min övertygelse i valet av metod är Sandberg och Fogelbergs (2000) uppfattning att kvalitativa metoder, som exempelvis intervjuer, behövs för att studera ledarskapets komplexitet. För att svara mot ledarskapets komplexitet förefaller kvalitativ intervju särskild lämpad som undersökningsmetod då den ger djupgående och detaljerad information, enligt Denscombe (2000). Denscombe betonar att med denna metod får de intervjuade möjlighet att utveckla sina idéer och resonemang och uttrycka sina personliga åsikter, vilket ligger i linje med det som nämnts tidigare, att det här arbetets centrum är lärarnas egna uppfattningar och beskrivningar.

Utformandet av intervjuguiden (se bilaga 1) har jag gjort efter att jag studerat många olika intervjuguides. Jag har försökt att skapa frågor och teman som underlättar möjligheten att få svar på undersökningens frågeställningar, vilket Bryman (2002) framhåller som viktigt. Jag har sammanställt guiden så att den, enligt min uppfattning, blivit lättläst och tydlig och jag har delat upp frågorna i intervjuguiden i två teman, där första temat behandlar beskrivning ledarskap och det andra hur läraren gör i praktiken.

3.1 Avgränsning

I intervjufrågorna har jag tagit fasta på det som Bryman (2002) nämner som betydelsefullt vid intervjuer, det vill säga att inte ställa ledande frågor och jag har med avsikt undvikit begrepp som ofta förekommer i ledarskapssammanhang till exempel, ledaregenskaper, ledarstil, situationsanpassat ledarskap, ledarroll, planering och organisation, för att på så sätt få en tydligare bild av den intervjuades personliga uttrycksätt om ledarskap.

I intervjuens andra temadel har jag valt att enbart undersöka hur läraren uppfattar att de gör i praktiken, alltså då läraren möter eleven eller elevgruppen. Jag har som framgår av intervjuguiden, tydliggjort mötet/lektionen som bestående av sex delar. Indelningen följer Steinbergs (2004) tolkning av mötet med elever eller lektionen som bestående av sex faser.

- **Förberedelse för uppmärksamhet.**

- Vad läraren gör för att få elevens eller gruppens uppmärksamhet.
- **Uppmärksamhet.**
Hur läraren får eleven/gruppen att samla sig, lyssna och ta del av instruktioner.
 - **Instruktion och undervisning.**
Hur läraren berättar, instruerar eller förklarar vad som skall göras.
 - **Övergången.**
Hur läraren gör när hon/han släpper iväg eleverna till enskilt arbete eller grupparbete.
 - **Enskilt arbete eller grupparbete.**
Hur läraren hjälper eleverna.
 - **Uppföljning.**
Hur läraren avslutar.

3.2 Urval av intervjupersoner

Under processen med val av intervjupersoner har jag försökt följa Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Jag tog kontakt, via telefon, med sju nyutbildade lärare och frågade om de vill delta i intervjun, alla valde att medverka. Personerna ifråga hade jag lärt känna vid olika tillfällen under min utbildning på högskolan i Gävle. Jag tog hänsyn till att min relation till dem inte borde vara sådan att den kunde påverka undersökningen i negativ bemärkelse. Jag informerade dem om syftet med undersökningen och att jag skulle hantera materialet med stor försiktighet för att i största möjligaste mån värna om deras anonymitet. Jag klargjorde också att intervjuerna endast skulle användas till denna undersökning. Jag redovisade tydligt att deltagande var frivilligt och att de skulle känna sig fria att när som helst avbryta sin medverkan om en sådan situation skulle uppstå. Viktigt var också att ge lärarna möjlighet att själva bestämma när och var intervjun skulle ske.

I undersökningen deltog sju personer. Alla deltagarna har fått sin utbildning på Högskolan i Gävle. Ingen har varit yrkesverksam som lärare mer än fem år. Jag har valt att presentera intervjupersonerna i nedanstående tabell där uppgifter om deras utbildningsinriktning framkommer. De namn som förekommer är fingerade.

Tabell 1. Undersökningsgruppen uppdelad i namn, utbildningsinriktning, årskurser inom vilka de intervjuade arbetar vid intervjutillfället och yrkesverksamma år.

Fingerat namn	Utbildningsinriktning	Arbetar vid intervjutillfället inom	Tid som lärare
Eva	Specialpedagogik 1-7	Gymnasiets Iv-program	ca 1 år
Asta	Specialpedagogik 1-7	År 4-9	ca 1 år
Rosa	Ma/No 1-7	År 1-7	ca 2 år
Åke	Ma/No 1-7	År 4-9	ca 1 år
Alva	Sv/So 4-9	År 4-9	ca 2 år
Maria	Sv/So 4-9	År 4-9	ca 2 år
Lydia	Sv/So 1-7	År 1-7	ca 2 år

3.3 Genomförande

Redan då lärarna tillfrågades om de ville delta i denna studie informerade jag dem att om att intervjun skulle spelas in. De fick då också en kortfattad beskrivning av undersökningens syfte och hur jag avsåg att använda det inspelade materialet. Detta repeterade jag också precis innan intervjuerna skulle genomföras. För att minimera risken för tekniska missöden har intervjuerna spelats in med både bandpelare och mp3-spelare. Anledningen till att jag valde att spela in intervjuerna var att detta ger möjlighet att få en återgivning av intervjuerna. De lärare som intervjuades hade under intervjun intervjuguiden framför sig och kunde på så sätt reflektera fritt. Lärarna fick inte möjlighet att studera frågorna innan intervjun. Mitt resonemang som ledde fram till detta val var att möjligheten att studera frågorna innan intervjun skulle ge de intervjuade tillfälle att tänka igenom svaren, samtidigt skulle det ge dem möjlighet att förbereda sig på ett sätt som kanske inte skulle ha gett en helt ”osminkad” bild av deras personliga uppfattningar och det jag sökte var just det sistnämnda.

3.4 Bearbetning av data

Efter varje utförd intervju lyssnade jag igenom materialet för att få en översiktlig bild av svaren och efter att ha lyssnat en andra gång skrev jag rent intervjun. Jag skrev inte ordagrant, utan sammanfattande varje svar och samtidigt gav jag de intervjuade fingerade namn. När jag intervjuat alla lärarna och skrivit ut intervjuerna började jag analysera intervju svaren. Jag försökte hitta likheter och olikheter i lärarnas svar. Jag noterade återkommande uttryck och försökte skapa lättförståeliga och fylliga beskrivningar av deras svar. Här hade jag möjlighet att ta hänsyn till ett av de kriterier, vilket Bryman (2002) betonar som säkerställande av kvalitativa undersökningar, nämligen överförbarheten. Överförbarheten markerar vikten av att få och ge fylliga och täta beskrivningar som ger möjlighet för utomstående att bedöma i vilken grad dessa redogörelser är överförbara till andra liknande situationer. Till sist övergick jag till att undersöka eventuella relationer mellan lärarnas beskrivningar och de idéer och teorier om ledarskap som tagits upp i den litteratur jag studerat.

3.5 Studiens tillförlitlighet

Standarden i en kvalitativ undersökning, som denna, tryggas enligt Bryman (2002), via två grundläggande kriterier, nämligen ”trovärdighet” och ”äkthet”. Med stöd av dessa kriterier har jag sökt säkerställa kvaliteten i min undersökning.

Trovärdigheten, baseras på tanken att forskare inom samma område kan komma fram till olika ”sanningar”, då gäller det att kunna bedöma vilken som är mest tillförlitlig. Detta görs lämpligen med hjälp av följande fyra delkriterier, tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och bekräfta, vilka jag tagit hänsyn till på följande sätt:

Tillförlitlighet kan ökas via respondentvalidering, vilket innebär att de som studerats bekräftar att forskarens tolkningar överensstämmer med deras uppfattning. Jag har därför, vid de tillfällen då lärarnas beskrivningar varit tvetydiga kontaktat dem och kontrollerat att min tolkning stämmer. Överförbarheten ökas genom täta och fylliga beskrivningar av den situationen som beskrivs. Det handlar om att få och ge en så djup beskrivning att utomstående personer kan bedöma i vilken grad resultaten är överförbara till en annan

liknande situation. Jag har av den anledningen försökt få just sådana täta och fylliga beskrivningar från de intervjuade. Pålitligheten kan säkerställas via en fullständig redogörelse för alla faser i forskningsprocessen, jag har följaktligen försökt åskådliggöra alla faser i denna forskningsprocess. Möjlighet att styrka och bekräfta motsvarar objektivitet och ökas med försök att undvika alla former av påverkan. Jag har alltså varit uppmärksam på mina personliga värderingar och strävat efter att de inte skall påverka utförandet och slutsatserna från undersökningen. Då det gäller äktheten kan den till viss del säkerställas genom att forskaren försäkras sig om att ge en rättvis bild av de undersökta åsikter och uppfattningar och därför har jag försökt göra just detta.

4 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av mina intervjuer. Intervjusvaren åskådliggörs med samma temaindelning som frågorna har, det vill säga: "Ledarskap" och "Lärarnas ledarskap i praktiken". Jag har valt att redovisa resultatet i löpande text.

4.1 Ledarskap

4.1.1 Beskrivning av ledarskap

När lärarna skulle beskriva ledarskap betonade de ledarens relation till den enskilde eleven och gruppen som särskilt viktig. Åsikter som återkom var att gruppen skall kunna lita på sin ledare och samtidigt ifrågasätta sin ledare samt att det är viktigt att visa vem som bestämmer i gruppen.

Eva och Lydia och Åke beskriver ledarskap med orden "tydlig" och "tydlighet". Eva framhåller att det gäller att vara tydlig i allt och Lydia att ledarskapet utvecklas när ledaren upptäcker att denne inte varit tillräckligt tydlig. Asta och Rosa anser att ledarskap är att ha förmåga att "fånga" andra människor samt ha förmåga att "påverka" en grupp och på så sätt skapa en väl fungerande grupp. Maria anser att ledarskap är att "finnas där" och "stötta" individerna i gruppen samt "inge trygghet" som gör att "gruppen utvecklas". Hon påpekar också att ledaren inte skall stå i centrum, mer "finnas i bakgrunden". Alva menar att ledarskap handlar om att "strukturera och hålla i verksamheten" och att kommunicera.

De intervjuade framhöll också med skiftande formuleringar följande faktorer som viktiga delar av ett ledarskap.

Vara ärlig eller "att vara den man är".

Inge respekt och visa respekt för andra.

Ha kunskap i att vägleda.

Vara flexibel.

Ha förmåga att kommunicera på ett bra sätt.

Vara en bra förebild.

Vara den som sätter ramarna och "visa vad det är som gäller".

Planera, strukturera och "hålla i" det som pågår och det som skall ske.

4.1.2 Beskrivning av lärarledarskap

Alla de intervjuade lärarna framhåller att lärarledarskap har mycket gemensamt med deras generella syn på ledarskap. Deras beskrivningar har lite olika nyanser och följande punkter kan ge ett smakprov på deras olika uttrycksätt:

- ”stötta” elever och ”inge trygghet” som gör att gruppen utvecklas
- ”fånga” eleverna och entusiasmera sin grupp/klass
- ”fånga” alla elever och att få dem att göra det som läraren vill att de skall göra
- ”vara tydlig i allt”
- ”få ihop” en grupp och få gruppen ”att sträva åt samma håll”
- ”vara sig själv”
- ”inte stå i centrum, mer finnas i bakgrunden”
- ”sätta rammar” och visa eleverna att de kan lita på den som ”sätter ramarna”
- ”inge respekt” och ”visa respekt för andra”

I samband med det sistnämnda betonar Eva vikten av att vara lyhörd och att lyssna på eleverna, ”de har så mycket bra idéer som vi lärare ofta viftar bort” säger hon.

Förutom det ovan nämnda, framträder två uppfattningar om lärarledarskap tydligare än andra. Kortfattat kan de beskrivas som vikten av att anpassa sitt ledarskap till elev och situation, samt vikten av att synliggöra mål och sammanhang. Två av de intervjuade lärarna framhöll bägge uppfattningarna som nödvändiga och fem framhöll vikten av att anpassa ledarskap till elev och situation som angeläget. Rosa, Alva, Maria, Åke och Lydia poängterar således att det är viktigt att anpassa sitt ledarskap till varje elev och situation. I detta sammanhang framhåller de fyra förstnämnda lärarna liknande åsikter. Rosa och Maria uttrycker att det är viktigt att utgå från varje enskild elev och att utgå från elevernas intressen, situation och värld samt att sätta sig in i den världen och lära känna eleverna. Rosa framhåller att det som ledare är mycket viktigt ”att möta eleven på elevens nivå”. Hon betonar att en elev kanske inte alltid själv kan beskriva vad den har svårt för eller problem med, ”som lärare måste man snabbt kunna avläsa detta” anser hon. Alvas beskrivning är lite annorlunda, hon menar att det som lärare/ledare gäller att ”se” alla elever och på så sätt få alla intresserade. Hon anser att det är bra att arbeta efter en plan där eleverna får olika alternativ, och att det är viktigt att inte ”styra” för mycket, det skall finnas många olika möjligheter. Hon poängterar också att en lärare inte skall göra samma saker med olika klasser utan anpassa verksamheten till varje unik klass. En snarlik uppfattning har också Åke, som hävdar att lärarledarskap är när läraren vet hur den skall ”tackla mötet” med eleverna. Han utvecklar sin tankegång och beskriver att det är en fråga om att lära känna eleverna, att ”utveckla en känslighet” genom att ”läsa av” eleverna och att på så sätt omedvetet få tillgång till ”en känsla för” vad som är bra för den enskilde eleven och den unika gruppen.

Asta, Alva och Maria betonar att det är viktigt att synliggöra sammanhang och mål. Asta anser att det är en förutsättning för att eleverna skall kunna tillgodogöra sig det som läraren vill förmedla, Maria menar att detta är ett sätt att ”föra dom framåt” och att det stimulerar utveckling.

Fler tankar som framkom var att ”det är så mycket mer att vara lärare än att vara ledare”. Lydia som uttrycker detta anser att lärare idag får ”ta hand om så mycket socialt”. Hon beskriver att lärare ”får ta hand om det som föräldrarna på något sätt har missat och som blir ett problem för barnet”. Vidare konstaterar hon att lärare ”får ta en stor bit av föräldrarollen”. Hon betonar att detta inte har framkommit så tydligt under utbildningen. Maria framhåller att lärarledarskap är att ”lägga ledarskapet på en annan nivå”. Hon betonar att grunden som lärare är att skapa trygghet och att vara ödmjuk. En lärare skall, menar hon, ”inge förtroende” som gör att eleverna vågar lita och tro på sig själva. Hon anser att en lärare också skall locka eleverna att bestämma själva. En förutsättning för ovanstående hävdar hon är att läraren är generös, att läraren ger trovärdigt beröm i lagom dos och att läraren stannar upp och ”möter” den enskilde eleven. Ytterligare reflexioner kring ledarskap som betonas var, vikten av att ha fysisk kontakt och ge beröm, betydelsen av att vara en god förebild, svårigheten med att nå elever som just är svåra att nå samt att ett bra sätt att utveckla sitt ledarskap som lärare kan vara att arbeta på olika arbetsplatser/skolor.

4.1.3 Lätt respektive svårt med ledarskap

Majoriteten av de intervjuade, sex lärare, framhåller ”ämnesbiten” som förhållandevis lätt. Rosa funderar inte när hon får den här frågan utan säger direkt att ”ämnesbiten” är lätt. Hon anser att ”det går snabbt att ta reda på saker” och då menar hon att när det är något hon för stunden inte vet eller kan, sätter hon sig lätt in i detta vid ett senare tillfälle. Lydia uttrycker sig lite annorlunda men kan nog anses uttrycka samma sak. Hon menar att det lätta med ledarskap är ”att hålla lektioner”. Asta framhåller en annan aspekt och betonar att ledarskapet blir lätt när gruppen fungera väl tillsammans. Åke lyfter fram att ledarskap är lätt när eleverna känner för att göra det som skall göras.

Sammantaget upplever de intervjuade följande delar av ledarskapet som svårt.

Att ha stora grupper, där det gäller att hitta en gemensam bas, där alla skall förstå och blir inspirerade. (Rosa, Alva och Maria)

Att få gruppen att göra något som inte alla tycker om. (Asta)

Förändra gruppens beteende. (Asta)

Vara konsekvent, speciellt när det gäller ramar och regler. (Åke)

Eva framhåller särskilt att hon upplever att det är svårt att veta hur hon skall agera i olika situationer. Hon jämför med lärare som varit yrkesverksamma länge och uttrycker att ”de har det i ryggmärgen” och resonerar sedan att dessa lärare löser besvärliga situationer som uppstår smidigt genom ”att avleda” det vill säga flyttar elevernas uppmärksamhet till ”något annat”. Eva beskriver hur hon ofta står och tänker medan hennes erfarna kollega redan har agerat. Hon upplever att erfarenhet och ålder inger respekt och tycker att ”det verkar vara lättare vara 60 år än 22 år när det gäller ledarskap”. Lydia understryker de ”sociala bitarna” som speciellt svåra. Hon hävdar att det i ledarskapet krävs mycket ”anpassning” och ”balansgång”. En lärare måste vara bra på att ”läsa av” eleverna och se vad de behöver, poängterar hon. ”Jag får ofta en speciell relation till eleverna, de behöver mig så mycket, jag blir elevernas flockledare och någon de kan luta sig mot” avslutar hon.

4.1.4 Att lära sig ledarskap

På frågan om det går att lära sig ledarskap svarar alla lärarna "ja". Deras svar kan delas in i två synsätt, där det första är att det går att lära sig ledarskap till viss del men att en del är medfödd förmåga. Det andra är att det inte finns några sådana utgångslägen, utan att ledarskap är en fråga om erfarenhet och utbildning. Lärarna förefaller ha sin övertygelse i antingen det ena eller andra synsättet. De lärare som tror att förmågan att leda i viss mån är medfödd, uttrycker att de tror att de hade detta personliga särdrag med sig när de började lärarutbildningen. Detta kan tolkas som en åsikt i linje med Franssons och Morbergs (2001) beskrivning av lärares utvecklingsprocess som något som också börjar före lärarutbildningen.

Asta, Rosa, Maria uttrycker att det går till viss del eller i viss mån att lära sig ledarskap. Deras resonemang skiljer sig något. Asta tror att vissa personer har lättare för att leda än andra och anser att dessa personer "har en viss känsla för att leda i sig själv". Hon beskriver detta som "en känsla att kunna läsa av situationer". Till exempel att läraren "känner när det barkar åt fel håll", eller "känner stämningen" när hon kommer in i klassrummet och då förstår läraren att "jaha, är det såhär idag, då måste jag agera på det här sättet". Den "känslan" att "känna in" tror den utfrågade inte att alla har och hävdar vidare att den är svår att träna och lära sig. Maria menar att ledarskapet influeras av det ledaren "har med sig sen tidigare", ju mer erfarenhet ledaren har desto bättre. Maria känner sig inte som en ledare själv, ändå har hon alltid tyckt om att "hjälpa" och "föra" andra människor. Hon säger, "kanske har jag en liten bit med mig, kanske är en liten bit medfödd, kanske är intresset medfött". Maria beskriver hur hon endast "tränat" ledarskap på den verksamhetsförlagda utbildningen och betonar att "det gäller att få en handledare som själv är en bra ledare". Det som handledaren förmedlar när det gäller ledarskap blir en del av studentens erfarenhet, anser hon, och understryker att detta påverkar hur väl förberedd läraren är när den är klar med sin utbildning. Rosa hävdar att ledarskapskompetens till viss del kan utvecklas och till viss del kan vara medfött. Hon menar att, "ledarskapet är beroende av hur du är som person, du måste vara framåt, ha humor, vara självkritisk och reflekterande för att vara framgångsrik som ledare".

De fyra övriga, Eva, Åke, Alva och Lydia anser att det går att lära sig ledarskap, de tror inte att detta fenomen är tilldelat endast vissa personer med en speciell medfödd förmåga och de lyfter fram olika aspekter:

Eva hävdar att det handlar om "att vara trygg med sig själv och med det man gör". Hon anser att hon är mycket bättre på ledarskap idag än för ett år sen. Hon säger "när jag gick på högskolan sa de alltid att det inte finns några mallar för vad och hur ni skall göra men jag tror att det finns redskap att ta till". Åke menar att det är en fråga om att lära sig förhålla sig till olika situationer, ha ett "starkt jag" och kunna hävda sig och stå för sina åsikter samt kunna tydligt visa gruppen "vad den har att hålla sig till". Alva menar att "det är svårt att säga vad en kurs i ledarskap skall innehålla" och framhåller att det nog är lättast att lära sig ledarskap genom att praktisera ledarskap i vilket sammanhang som helst. "Vi har inte tränat ledarskap under utbildningen, vi borde ha tränat ledarskap mer under utbildningen," avslutar hon. Lydia framhåller att ledarskap utvecklas med tiden

och skulle vilja ge följande ledarskapstips till nya lärare, ”var dig själv, bjud på dig själv, visa en bestämd sida, samtidigt som du visar att du finns där för dem, visa också att du kan ha fel”.

Slutligen anser alla de intervjuade lärarna att deras utbildning borde ha haft mer fokus på ledarskap.

4.1.5 Relationen mellan ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarskapskompetens

När det gäller relationen mellan en lärares olika kompetenser förefaller majoriteten av de intervjuade inte helt ense med Steinberg (2004) om att ledarskap är den viktigaste delen av en lärares kompetens.

- Alla kompetenser, ämnes-, didaktisk och ledarskapskompetens är lika viktiga anser **fyra** av de intervjuade lärarna.
- Ämneskompetens och didaktisk kompetens är viktigast anser **en** av de intervjuade.
- Ledarskapskompetens och didaktisk kompetens är mest angelägna anser **en** lärare och därefter kommer ämneskompetensen.
- Ledarskapskompetens är viktigast anser **en** av lärarna.

De intervjuade kompletterar sina uppfattningar på följande sätt. Eva betonar att hon under utbildningen fick lära sig att den didaktiska kompetensen var viktigast, idag anser hon att de är lika viktiga alla tre. Eva resonerar vidare och framhåller att fattas ämnes-, och didaktisk kompetens är det svårt att motivera eleverna, är det svårt att motivera eleverna blir det svårt att vara tydlig i sitt ledarskap. Maria menar att kompetenserna inte går att värdera i förhållande till varandra, de går i varandra, ”de slingrar sig som en fläta, ena minuten är den ena viktigast, andra minuten den andra och så vidare” säger hon. Av en annan åsikt är Åke som anser att ämneskompetensen och den didaktiska måste vara viktigast, ”kan du inte lära ut på ett sätt som fångar elevernas intresse då har du redan förlorat ditt ledarskap, då har du inte en chans, då kommer de att tappa intresset,” resonerar han. Rosa anser att den didaktiska kompetensen och ledarskapskompetensen är lika viktiga. Hon understryker att ämneskompetensen är mindre viktig, ungefär 10 – 15 procent av hela lärarkompetensen. Ledarskapskompetensen är viktigast hävdar Asta. Hon tror att ämnes-, och didaktisk kompetens inte spelar så stor roll om läraren inte är en ”bra ledare” och har ledarskapskompetens. Asta anser att ledarskapskompetens är 50 procent och de andra kompetenserna är 15 procent var.

4.2 Lärarnas ledarskap i praktiken

Detta avsnitt redovisas i enlighet med den indelning som framgår av intervjuguiden. Där åskådliggörs mötet med eleverna som innehållande sex faser, förberedelse för uppmärksamhet, uppmärksamhet, instruktion och undervisning, övergång, enskilt arbete eller grupparbete och uppföljning.

Det bör framhållas att det i verkligheten inte finns några skarpa gränser mellan dessa faser, utan att de går i varandra och bildar ett sammansatt händelseförlopp.

Detta kan göra att svaren ibland kan tyckas gå i varandra och vara giltiga för mer än en fas. Främst de två första faserna "Förberedelse för uppmärksamhet" och "Uppmärksamhet" tedde sig för de intervjuade som svåra att skilja på. Därför kan deras svar uppfattas som något likartade, trots detta har jag ändå valt redovisa dessa två faser separat då jag tycker mig urskilja vissa skillnader i lärarnas svar.

4.2.1 Förberedelse för uppmärksamhet

Förberedelse för uppmärksamhet beskriver den allra första delen av lärarens och elevernas möte - den situation då läraren förhoppningsvis skapar kontakt och får elevernas uppmärksamhet för första gången under mötet. När lärarna beskriver hur de gör för att få elevernas uppmärksamhet framträder en tydlig indelning av deras svar, nämligen att de antingen väljer att vara tysta eller att de väljer att samtala.

Under tystnad inväntar alltså Asta, Alva, Åke och Maria elevernas uppmärksamhet. De "väntar in eleverna" som Alva uttrycker det eller "väntar in uppmärksamheten" som Åke uttrycker det. Asta, Åke och Maria framhåller också att de med hjälp av sitt kroppsspråk får gruppens uppmärksamhet. Om det är första gången med en grupp är det viktigt att "känna eleverna på pulsen" och försöka börja lära känna eleverna menar Maria. Hon är noga med att diskutera spelregler och visa sin respekt för eleverna. Maria poängterar att hon aldrig höjer rösten och under intervjun framkommer att hon förstärker sin kommunikation med hjälp av tecken, gester, kroppsspråk och andra saker. Maria beskriver hur hon gjort som en gimmick av att ställa sig på en speciell fläck på golvet i klassrummet då hon vill att eleverna skall vara tysta, vilket i de flesta fall fungerar enligt henne. Vidare framhåller hon att fysisk kontakt är viktigt, men att det gäller att läsa av eleverna "vissa tycker att det är okej andra inte" säger hon. Hon har också märkt att det inte fungerar bra att stå mitt framför en elev som sitter på sin plats, bakom eller vid sida fungerar bättre.

Av liknande åsikt är också Asta och Åke. Asta beskriver att hon med hjälp av sitt kroppsspråk förmedlar att hon är den som har ansvaret för den tid de skall vara tillsammans och för det som händer. Hon visar med sitt kroppsspråk att "det här är min plats" och "jag har rätt att ta den här platsen". Samtidigt är hon tydlig med att visa sin respekt för eleverna och att det är viktigt att lyssna på andra. Åke beskriver hur han just nu undervisar elever som har speciella behov och framhåller att de vill ha så lite störningar som möjligt. Han har medvetet skapat rutiner så att eleverna känner igen sig och vet vad som skall hända. Dessa elever har svårt att komma igång med sitt arbete, därför är det viktigt att sätta igång direkt, "det är jag som måste driva arbetet annars faller allt, då blir det ingenting" berättar han.

Eva, Lydia och Rosa har ett annat tillvägagångssätt, de börjar för det mesta med att samtala med eleverna, de väntar inte in elevernas tystnad utan inleder direkt med samtal. Att den första stunden är betydelsefull i mötet med eleverna betonar Eva och Rosa speciellt. Eva menar att eleverna måste få prata innan de kan börja arbeta och framhåller att om hon börjar med att prata med eleverna om saker som berör deras verklighet/liv eller berättar om personliga saker så fångar hon i regel deras uppmärksamhet. Lydia beskriver hur hon från början skapat rutiner, hur de

gemensamt i klassen diskuterat hur de vill ha det och vilka regler som ska gälla. De har alltså gemensamt bestämt att när hon kommer in i klassrummet skall eleverna vara tysta och lyssna, vilket hon anser fungerar nästan ofelbart. Också Lydia börjar ofta med en pratstund, i det här fallet diskuteras oftast något aktuellt ämne eller något eleverna själva vill diskutera. Rosa betonar att det inte är säkert att alla märker att hon vill ha deras uppmärksamhet, då är det viktigt, anser hon, att fysiskt söka upp dessa elever och skapa en speciell kontakt, alltså att vända sig direkt till dem både fysiskt och med kommunikation.

4.2.2 Uppmärksamhet

Uppmärksamhet är den fas då läraren skall få eleven/gruppen att samla sig, lyssna och ta del av instruktioner, i denna stund har läraren sannolikt redan fått en ”första” uppmärksamhet, här skall läraren nå fram med ytterligare information. Denna fas kan ständigt göras aktiv och skulle kunna sägas gälla under hela den tid som mötet mellan elev och lärare pågår – en lärare behöver ju kunna påkalla elevernas uppmärksamhet kontinuerligt under en lektion. Som sagts tidigare var skillnaden mellan de första faserna svåra för de intervjuade att urskilja. Därför kom några lärares svar vid närmare studie att gälla endast en fas. Alltså tydliga svar som gäller enbart denna fas finns från Eva, Rosa, Åke, Lydia och Asta.

”De första minuterna är superviktiga, det är då jag måste väcka deras intresse”, säger Rosa. När Rosa skall förmedla något och få eleverna att ta del av detta försöker hon alltid själv vara entusiastisk och prata utifrån egna erfarenheter samt koppla det hon pratar om ”till vardagen”. Det är viktigt att ”inte överdriva”, menar hon och fortsätter ”jag går på känsla, ofta bjuder jag in eleverna, försöker öppna med att de får berätta, jag försöker få igång en diskussion, det är viktigt att jag visar att jag är intresserad när jag lyssnar på dem”. Eva försöker skapa ”övergångar” som leder eleverna in på det ämne som hon tänker ta upp. Hon betonar att när hon lyckats få uppmärksamheten gäller det att snabbt förmedla det hon vill säga. Eva berättar att om hon märker att någon elev är orolig går hon fram till den eleven skapar ögonkontakt och kanske lägger hon också sin hand på elevens axel, oftast hjälper detta. Hon poängterar att kroppsspråk är viktigt och upptäcker vid eftertanke att hon ofta använder tecken för att förstärka det hon vill förmedla.

Åke inleder gärna med att ställa frågor för att på så sätt få eleverna att bli aktiva deltagare i lektionen. Han framhåller också att kroppsspråk, tecken och röstens tonläge är viktigt när lärare skall förmedla något. Åke menar att det inte fungerar att se uppgiven eller trött ut. Vidare konstaterar han att han aldrig höjer rösten och efter att ha reflekterat kring gester och teckens betydelse kan han slå fast att han försöker förstärka kommunikationen med gester/tecken. Att vara en förebild anser han vara viktigt och säger att ”mitt beteende skall vara något de kan lita på”. Det är också viktigt var läraren befinner sig i förhållande till eleven poängterar han. Lydia försöker också få eleverna att bli aktiva deltagare, hon försöker engagera eleverna i det som skall hända, hon brukar till exempel låta eleverna komma fram och delta i det hon skall gå igenom under lektionen, ”jag börjar och de fortsätter” säger hon. Hon anser att om en lärare börjar med att ”vara personlig”, prata om saker som hänt på morgonen eller ”skoja lite” gör det att eleverna blir mer öppna och mottagliga, hon framhåller att läraren på så sätt skapar en speciell kontakt

med eleverna. Asta berättar att hon har förmånen att ha två klassrum och att hon har outtalat styrt det så att i det ena klassrummet där handlar det alltid om att lyssna, få instruktioner och förklaringar men i det andra är det friare. Hon konstaterar att det har blivit som ”en tyst överenskommelse”, eleverna vet att i det ena klassrummet krävs det mer koncentration, där är det ”dags att lyssna”.

Alltså tre av de intervjuade förefaller ha liknande uppfattningar, de vill på ett likartat sätt engagera eleverna i det som skall hända. Rosa ”bjuder in” eleverna, hon vill att de skall berätta eller diskutera, Åke ställer gärna frågor, Lydia låter eleverna ”komma fram” och delta i det som hon skall gå igenom. Två lärare, Eva och Åke betonar faktorer som är funktionella när det gäller att få eleverna att ta del av det de vill förmedla, de framhåller kroppsspråk, röstens tonläge och tecken som förstärker kommunikationen.

4.2.3 Instruktion och undervisning

Instruktion och undervisning utgör en fas som åskådliggör hur lärarna berättar, instruerar eller förklarar vad som skall göras.

Lydia, Asta, Rosa och Alva försöker samtidigt som de berättar/förklarar få eleverna delaktiga i det som skall göras. Lydia beskriver att hon tänker på hur hon pratar, både tempot och tonläget. Hon tänker också på var hon befinner sig i klassrummet, ibland sätter hon sig längst bak eller i en tom bänk, eleverna tycker det är ”kul” när hon leder från en annan plats. Ibland står hon och lägger armen om en elev när hon pratar. Försättningsvis beskriver hon att om det blir rörigt i klassrummet kan eleverna se på henne att gränsen är nådd, då sätter hon armarna i kors på ett speciellt sätt, då vet eleverna ”vad som gäller”, det har de lärt sig med tiden menar hon. Hon tror att hon använder tecken för att förstärka det hon säger, ”jag gestikulerar i alla fall mycket” konstaterar hon, samtidigt visar hon flera tecken som hon använder i sin kommunikation med eleverna. Rosa försöker visa att hon själv är entusiastisk både med hjälp av kroppsspråk och med kommunikation, hon pratar medvetet utifrån egna erfarenheter och försöker koppla det hon pratar om till sammanhang som finns i elevernas värld.

Både Asta och Åke arbetar med elever som har särskilda behov och har därför skapat rutiner så att eleverna skall känna igen sig. De framhåller att de alltid försöker berätta och förklara på många olika sätt. Asta skildrar att hon alltid förbereder sig noga, vilket gör att hon känner sig säkrare och, anser hon, förmedlar trygghet. Hon beskriver vidare hur hon omsorgsfullt förklarar vad som skall hända och om det är möjligt går hon också igenom det praktiskt. Hon berättar också att om det finns elever som inte tar allmänna instruktioner, kontrollerar hon alltid senare om de har förstått. Har eleverna inte förstått så förklarar hon igen men på ett annat sätt eller illustrerar med en annan metod. Asta belyser att hon är tyst när hon skriver på tavlan, och vänder sig sen om och pratar, inte båda samtidigt. Hon går ofta runt i klassrummet för att varje elev skall känna att hon pratar just med den. Hon tilltalar också var och en för att undersöka om hon lyckats förmedla det hon ville och då får eleverna inte bara svara ja, utan också återberätta lite av vad de uppfattat. Hon kan också sjunga och dansa och förflytta sig mycket. En liknande beskrivning gör också Maria. Hon försöker vara tydlig, och omsorgsfullt göra klart för eleverna vad som kommer att hända.

Eleverna får noggranna instruktioner, det är betydelsefullt att veta ungefär vilka som klarar av det som skall göras och vilka som inte klarar av det, betonar hon. Maria vill alltid se till att de elever som kan ha de svårt på något sätt verkligen kommer igång med uppgiften, ”det skapar oro om inte alla kommer igång” anser hon. ”Jag tycker det är viktigt att vara delaktig, att göra saker där jag kan vara med” säger Eva. Hon försöker förmedla att eleverna måste göra jobbet själva och att hon skall hjälpa dem på vägen mot målet.

4.2.4 Övergången

Övergången representerar den fas under lektionen då lärarna släpper iväg eleverna till enskilt arbete eller grupparbete. Just i denna fas betonar alla de intervjuade lärarna instruktioner och spelregler som nödvändiga hjälpmedel. De berättar dessutom att de alltid i den här situationen är noga med att tydliggöra spelregler och vad eleverna skall göra. De betonar att det är viktigt att ofta påminna om tidigare överenskomna regler och att vara tydlig med vilka arbetsplatser och arbetstider som gäller. De framhåller också med olika formuleringar att när eleverna skall arbeta utanför klassrummet är det viktigt att finnas tillgänglig och verkligen se till att alla elever arbetar och gör det som är överenskommet.

Lydia anser att det handlar om förtroende när eleverna skall arbeta på egen hand. Hon menar att eleverna under viss frihet får ett förtroende att följa lärarens instruktioner och spelregler. En viktig del i detta är att visa att det kan få konsekvenser om inte regler och instruktioner följs, hävdar hon. Om eleverna däremot förvaltar förtroendet på ett schysst sätt kan det resultera i någon form av uppmuntran - lite extra rast, något extra kul på fredag och så vidare, eleverna lär sig ”att ge och ta” tycker hon.

4.2.5 Enskilt arbete eller grupparbete

Fasen enskilt arbete eller grupparbete åskådliggör hur de intervjuade lärarna hjälper eleverna. I sina beskrivningar av hur de hjälper eleverna använder Lydia, Maria, Åke och Eva frasen ”sitter jag bredvid”, vilket kort handlar om att ”se” och ge extra uppmärksamhet och hjälp till elever som just då behöver det. Alva använder sig inte av denna fras men hennes beskrivning tar också upp vikten av att ge extra tid/hjälp till de elever som behöver det mest. Lydia beskriver hur hon sitter hos samma elev en hel lektion så att den eleven får hennes fullständiga uppmärksamhet. De andra eleverna får då komma till Lydia och få hjälp. Det är viktigt att tänka på att alla skall få uppmärksamhet betonar Lydia och säger ”annars går jag runt mellan eleverna” hon avslutar med att konstatera att hon ofta ger beröm.

Asta, Rosa, Maria och Alva beskriver att de brukar cirkulerar runt i klassrummet. Maria menar att hon på så sätt visar att hon ”verkligen finns där för alla”. Hon försöker också ge alla lika mycket tid och vara tydlig med att tala om att hon ser när eleverna vill ha hjälp samt visa att hon kommer så fort hon blir ledig. Asta berättar att hon brukar ge uppmuntrande tecken, till exempel ”tummen upp” och om hon upptäcker att det behövs mer förklaringar och förtydliganden så bryter hon och förklarar igen för alla. Asta understryker att om eleverna inte är tysta eller inte jobbar så brukar hon börja med att ”använda ögonen”, eleverna märker ganska snart att hon tittar på dem och då slutar de oftast prata eller börjar jobba

igen. På samma sätt kan hon använda kroppskontakt, till exempel kan hon gå fram och lägga sin hand på elevens axel. Om hon står framme vid tavlan visslar hon ofta en lätt, kort signal och då vet alla ”vad som gäller” beskriver hon. Rosa anser att eleverna ofta ”hafsar igenom” instruktioner eller uppgifter. Rosa har en strategi som går ut på att inte direkt servera elever som behöver hjälp en lösning. Hennes elever får först beskriva det de har förstått av uppgiften och sen diskuterar de vidare från elevens utgångspunkt. Eva framhåller att det gäller att hjälpa eleverna att ”komma framåt” på ett sätt som förmedlar att ”de ändå måste göra jobbet själva”.

4.2.6 Uppföljning

Uppföljningen beskriver det skede då lärarna avslutar, rundar av och följer upp. I detta skede framhåller fem av lärarna, Alva, Asta, Rosa, Maria och Åke återkoppling/feedback och beröm som mycket betydelsefullt. Rosa och Åke uttrycker att det är viktigt att det är läraren som bestämmer när lektionen är slut. Åke menar att i hans verksamhet fyller det en funktion ”att få sista ordet” och lägger till att det är nödvändigt att han håller sig till det överenskomna samt att han är konsekvent. Han anser att det är viktig med beröm vid avslut men då skall det verkligen vara ”ett äkta beröm”, eleverna skall ha ansträngt sig, ”det skall inte bara ha varit som vanligt” menar han. Rosa brukar prata med eleverna om hur arbetet har gått, hur långt de har kommit och så vidare. Det är också viktigt att samla alla elever och att ha en rutin, ”mina elever vet att de alltid får feedback” betonar hon. ”Jag visar på så sätt att jag är intresserad av vad de har gjort” avslutar hon. Maria beskriver hur hon försöker skapa ”en slags punkt”. Hon anser ”att för eleverna snurrar allt på så fort hela tiden, det är viktigt att samla eleverna innan de går till nästa grej”. Maria beskriver att hon vid avslut ger feedback, berör något som eleverna jobbat med, kanske sammanfattar hon och ger läxor, eller pratar om vad eleverna skall tänka på till nästa gång.

Eva konstatera att hennes elever i hög grad är styrda av klockan. Hon säger ”jag jobbar med gymnasieelever, då behöver jag inte sjunga *Slut för idag*” men hon poängterar att hon alltid försöker avsluta med att förmedla något positivt. Lydia berättar att hon har tydliga planeringar för dagen. Hon skriver dessa på tavlan på morgonen, på så sätt blir det lugnare för eleverna anser hon. På planeringen kan eleverna se allt som skall hända under dagen och vilka tider som gäller. Ofta använder Lydia lekar när eleverna skall gå hem, till exempel kan hon säga, ”alla med blå tröja för gå nu”, eller så kastar hon tärning och så vidare. Det skall ske något som visar att skoldagen är över, det är inte bara att säga ”tack och hej” poängterar hon. ”Jag försöker avsluta ungefär som jag började, samla gruppen, kolla läget, ge feedback, bli lite personlig” avslutar Lydia.

5 Diskussion

Diskussionen inleds med ett resonemang kring studiens syfte och de intervjuade lärarnas beskrivningar. Sedan belyses eventuella samband mellan lärarutbildning och lärares ledarskap. Avslutningsvis framhålls studiens slutsatser, kunskapsbidrag och tänkbar fortsatt forskning.

5.1 Studiens syfte och lärarledarskap

Den svenska skolan debatteras ofta, både i offentliga och privata sammanhang. Enligt min åsikt hörs alltför sällan lärarnas egna röster i dessa debatter. I denna studie framträder lärares personliga tankar och strategier i de intervjuer som redovisats. De intervjuade lärarna ger läsaren sin syn på den del av deras kompetens som kanske är den viktigaste, nämligen ledarskapet. De beskriver också hur deras praktiska ledarskap ser ut. I studiens inledning framhåller jag iakttagelsen att intresset för lärares ledarskap tycks växa. Jag framhåller också att forskning visar att nyutbildade lärare upplever svårigheter med sitt ledarskap. Detta kan, enligt min uppfattning, leda tanken till eventuella relationer mellan de färdigheter en lärarstudent utvecklar och de problem de senare upplever på sin arbetsplats.

Det övergripande syfte med denna studie har varit att försöka få en tydligare bild av nyutbildade lärares ledarskapspraktik med sikte på att bidra till blivande lärares ledarskapsutveckling. För att få kunskap om nyutbildades lärares ledarskapspraktik ställde jag två frågor: Hur beskriver nyutbildade lärare ledarskap? Hur utformar nyutbildade lärare, enligt egen utsago, sitt ledarskap i praktiken?

För att svara på första frågan har jag undersökt hur lärarna beskriver ledarskap. I litteraturen framträder att det behövs ett brett perspektiv för att kunna förstå och förklara ledarskap. De kunskapsområden som blir synliga och som framstår som avgörande i ledarskapsituationer är individ- och gruppsykologi, pedagogik samt organisation. Alla de intervjuade lärarna anser att ledarskap, generellt sett, har mycket gemensamt med lärarledarskap. Sandberg och Fogelberg (2000) hävdar att det som förenar de flesta ledarskapsbeskrivningar är den process genom vilken en person vill påverka människor, där föresatsen är att leda, ordna och underlätta aktiviteter och relationer inom en grupp. De intervjuade lärarna beskriver sammantaget att ledarskap är att ha förmåga att fånga, entusiasmera, påverka individer i gruppen och gruppen som helhet. De anser också att det är en fråga om att inge trygghet och vara ett stöd för individerna i gruppen samt att utforma verksamheten och kommunicera. Vid jämförelse kan dessa ledarskapsförklaringar kortfattat anses handla om att påverka, skapa trygghet, underlätta aktiviteter och relationer i en grupp.

Om det går att ”lära sig” ledarskap är de intervjuade inte ense om. Fyra lärare anser att det går att lära sig ledarskap. Sammanfattningsvis menar de att ledarskap utvecklas när en person är ”trygg med sig själv” och ”lär sig förhålla sig till” olika situationer samt när personen har tillgång till praktiskt tillämpbara modeller som främjar ledarskapet. De tre övriga lärarna bedömer att det går att lära sig ledarskap ”till viss del” men de betonar att en del av ledarskapet förmodligen är medfött eller uttryckt på ett annat sätt, att en person ”har en viss känsla för att leda

i sig själv”. Här bör framhållas att ett samband mellan en persons egenskaper och ett effektivt ledarskap inte gått att kartlägga enligt forskning (Sandberg och Fogelberg, 2000). Slutsatsen kan ändå dras att alla anser att det går att lära sig ledarskap i viss utsträckning.

För att få svar på den andra frågan har jag granskat och försökt belysa de intervjuades beskrivningar av sin ledarskapspraktik. Lärarna har enligt min åsikt en tydlig beskrivning av sin praktik. Jag anser att följande uttryck, vilka är exempel från lärarnas beskrivningar, ger en bild av hur lärarna, i sin roll som ledare, värnar om eleverna och sin relation till dem,

”stötta eleverna, skapa förtroende, visa respekt, lära känna eleverna, visa hänsyn till elevernas behov, vara lyhörd, bjuda in eleverna, sätta sig in i elevernas värld, vara personlig, visa att de kan lita på mig, ha humor, vara tydlig i allt, hjälpa dem på vägen mot målet, ge uppmärksamhet till alla elever, visa att jag verkligen finns där för alla, kroppskontakt, inge förtroende som gör att eleverna vågar lita och tro på sig själva...”

Alla lärare framhåller på olika sätt relationen till eleven som den mest betydelsefulla delen av deras ledarskap. Sammanfattningsvis skulle jag vilja påstå att följande punkter återspeglar lärarnas ledarskapsambitioner.

- Vara emotionellt intelligent och empatisk,
- Anpassa ledarskapet till situationen,
- Synliggöra mål och sammanhang
- Skapa självständighet och ansvarsvarstagande

Dessutom framträder de icke-verbala signalerna som betydelsefulla delar av de intervjuade lärarnas ledarskap. Lärarna framhåller och beskriver återkommande hur de använder olika icke-verbala signaler, såsom till exempel kroppsspråk och ”tecken”. Detta styrker Steinbergs (2004) uppfattning att dessa signaler är en viktig del av en persons möjlighet att påverka.

Ytterligare gemensamma inslag som lärarna beskriver i sitt ledarskap är att: De pratar med eleverna om saker som berör elevernas verklighet/liv eller pratar utifrån egna erfarenheter och de kopplar gärna det de pratar om till realistiska sammanhang. De visar entusiasm och ställer frågor. De förklarar omsorgsfullt och varierat och försäkrar sig om att ”se” och ”nä fram till varje elev”. De är noga med ”att finnas tillgänglig” och ”ge extra hjälp”. De skapar rutiner och spelregler och framhåller vikten av att ge feedback och beröm samt att alltid avsluta med något positivt.

Alltså har dessa lärare, såsom de förväntas göra under utbildningen, enligt Fransson & Morberg (2001), utvecklat färdigheter som hjälper dem i lärararbetet. Lärarna har utvecklat en användbar ledarskapspraktik, men hur effektiv eller framgångsrik den är kan inte avgöras i den här undersökningen. Betydande i detta sammanhang är att alla de intervjuade ändå anser att deras utbildning borde ha haft mer fokus på ledarskap. En intressant tanke som framkom i detta sammanhang, var att en av de intervjuade konstaterade att det skulle vara ”svårt att säga vad en kurs i ledarskap

skulle innehålla”. Möjligen kan lärarnas sammanfattade åsikter om vad som är svårt med ledarskap ge en fingervisning – de intervjuade ansåg att det är svårt att:

- förändra en grups beteende
- få gruppen att göra något som inte alla tycker om
- ha stora grupper, där det gäller att hitta en gemensam bas, där alla elever skall förstå och bli inspirerade
- vara konsekvent, speciellt när det gäller ramar och regler
- agera snabbt på ett lämpligt sätt i en specifik situation
- hantera de många ”sociala bitar” som idag är en del av lärarbetet

När jag analyserar beskrivningarna tycker jag mig kunna gruppera lärarnas åsikter i två delar nämligen att det i de tre första punkterna handlar om att *påverka* gruppen och att det i de tre andra är en fråga om att *matcha det egna beteendet och situationen*. En följdriktig fråga kan då vara, får inte lärarstudenter ”lära sig” detta? I ett bredare perspektiv borde kanske frågan vara, hur utvecklas ett framgångsrikt ledarskap och hjälper lärarutbildningen fram denna utveckling på ett adekvat sätt?

5.2 Lärarutbildningen och utvecklingen av lärares ledarskap

I intervjuerna framkommer att de nyutbildade lärarna gärna hade sett att deras lärarutbildning haft större fokus på ledarskap. Enligt Gunnarsson & Persson (1998), Landin & Hellström (2001), Nilsson (1993), Wikberg (1998), Stensmo (1997) och Steinberg (2004) nås ett framgångsrikt ledarskap via erfarenhet och reflektion, egna strategier och ledarskapsverktyg, kunskap om inlärningsklimat och gruppsykologi som utvecklar lärarens förmåga att sätta igång processer som är bra för gruppen, kunskap om organisation samt långsiktig individuell utbildning i ledarskap.

Frågan är då om lärarstudenters utbildning uppfyller ovan nämnda förklaringar från litteraturen? Jag skulle vilja påstå att utbildningen gör detta men med vissa reservationer. Då det gäller erfarenhet och reflektion får ju lärarstudenter erfarenhet under sin verksamhetsförlagda utbildning. Att lärarstudenter reflekterar i viss utsträckning kan nog förutsättas, åtminstone är min erfarenhet att reflektion med tydlighet framhölls som mycket viktigt under min lärarutbildning på Högskolan i Gävle. Vad gäller strategier och ledarskapsverktyg har lärarstudenter sannolikt också utvecklat egna strategier och verktyg under sin verksamhetsförlagda utbildning. Hur effektiva dessa är kan ifrågasättas med hänvisning till det som nämnts tidigare om nya lärares upplevda svårigheter, svårigheter som kan kopplas till brister i ledarskapet (Fransson & Morberg, 2001). Värt att notera är också att några av de intervjuade anser att utvecklingen av dessa strategier och ledarskapsverktyg till viss del är beroende av lärarstudentens handledare. Sammantaget skapar detta enligt min mening en viss osäkerhet kring den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen men det är ju ändå uppenbart att den här delen av utbildningen ger möjlighet att utveckla dessa delar av ett ledarskap

När det gäller kunskap om inlärningsklimat och gruppsykologi som utvecklar lärarens förmåga att sätta igång processer som är bra för gruppen samt långsiktig individuell utbildning i ledarskap upplever jag dessa delar mer osäkra ur vissa perspektiv. Frågor som rör lärande är enligt min erfarenhet en del av lärarutbildningen men hur går det egentligen till att påverka klimatet för lärande och är inte detta i förlängningen en fråga om kunnande i gruppsykologi? Vidare till

förmåga att sätta igång processer som är bra för gruppen, är inte det också en fråga om kunnande i grupppsykologi? En saklig fundering kan då vara, är utbildning i grupppsykologi en del av lärarutbildningen? Slutligen, då det gäller en långsiktig individuell utbildning i ledarskap, får lärarstudenter verkligen det? Oavsett svaren på dessa frågor framträder, enligt min uppfattning, en osäkerhet i hur väl lärarstudenters utbildning i ledarskap matchar Gunnarsson & Persson (1998), Landin & Hellström (2001), Nilsson (1993), Wikberg (1998), Stensmo (1997) och Steinberg (2004) uppfattningar om vad en ledarskapsutbildning bör ha för ingredienser och hur den bör utformas. Om det råder en osäkerhet kring lärarstudenters utbildning i ledarskap kan det vara följdriktigt att fundera över osäkerhetens orsaker samt hur lärares ledarskapsutbildning skulle kunna säkras? Med ovanstående resonemang som utgångspunkt framträder enligt min uppfattning följande frågor som centrala. Behöver lärarstudenter få bättre kunskaper om individ- och grupppsykologi? Behöver lärarstudenter få tillgång till fler ledarskapsverktyg/modeller och behöver de få ”träna” på att använda dessa i fler realistiska sammanhang under utbildningen? Här kan framhållas att Andersson (2001) och Hersey (2001) efterlyser verktyg och modeller som kan användas för att förbättra ledarskapet praktik. Är det möjligen så att ett underskott på verktyg och modeller kan ha påverkat nya lärares möjlighet att skaffa sig en heltäckande ledarskapskompetens?

Ett förhållande i detta sammanhang värt att notera är att Steinberg (2004), i större omfattning valt att illustrera verktyg och modeller för lärarledarskap som kan kopieras och användas praktiskt. Han framhåller att det icke-verbala är en viktig del av en persons kommunikation och möjlighet att påverka. Att påverka, är ju som nämns i början av diskussion en viktig del av de intervjuades och Sandberg och Fogelbergs (2000) sammanfattade beskrivning av ledarskap. Steinberg (2004) stödjer sig på rapporter som säger, att cirka 80 procent av vår kommunikation egentligen är icke-verbala och 20 procent är verbal. Han hävdar att kan en lärare sända ”rätt” icke-verbala signaler ökar hon sannolikheten för att hon skall lyckas att leda och påverka på ett effektivt sätt. Tydligt är att de intervjuade verkar vara av samma åsikt som Steinberg, de framhåller återkommande icke-verbala signaler såsom kroppsspråk (till exempel hållning, gester, minspel), röstens tonläge, ögonkontakt, position i rummet, fysisk revir och så vidare, som en viktig del av deras praktiska lärarledarskap. De intervjuade beskriver exempelvis hur de med hjälp av sin kroppsliga hållning visar att de är entusiastiska och på gott humör, eller hur de med hjälp av ögonkontakt och minspel får eleverna att bli tysta. De beskriver hur de uppmuntrar med hjälp gester, såsom till exempel ”tummen upp”, eller hur de visar missnöje med sina korslagda armar. De beskriver hur de kan få elever att uppfatta allvaret i en situation genom att de positionerar sig på en viss plats i rummet. Beskrivningarna är många och bekräftar enligt min åsikt Steinbergs uppfattning om de icke-verbala signalernas betydelse för ett framgångsrikt ledarskap.

5.3 Studiens viktigaste slutsatser och kunskapsbidrag

För att återgå till tidigare fråga hur lärares ledarskapsutbildning skulle kunna säkras anser jag att svaren på den frågan finns bland den här studiens viktigaste slutsatser:

(1) Det behövs ett brett perspektiv för att få förståelse för vad lärarledarskap innebär. (2) Lärarledarskap består till stor del av kunskap om mellanmännsliga relationer. (3) De intervjuade lärarna har utvecklat en ledarskapspraktik som innehåller mycket av det som litteraturen betonar. (4) De intervjuade lärarnas framgång med sitt ledarskap motsäges till viss del av dem själva och av den forskning som visar att nyutbildade lärare har mest svårigheter med det som kan uttryckas i termer av bristande ledarskap och tydlighet. (5) Skolvärlden behöver enas kring värdet av att ha ledarskapskompetens som lärare. (6) Skolvärlden behöver också enas om vad ett lärarledarskap av god kvalitet bör innehålla. (7) En samsyn behöver överföras till lärarutbildningen och bli en del av den.

Om jag återigen framhåller lärarnas och litteraturens beskrivningar av ledarskap som sammantaget kan anses handla om att påverka, skapa trygghet, underlätta aktiviteter och relationer i en grupp. Och om jag jämför detta med de intervjuades åsikter om vad de anser vara svårt med sitt ledarskap, nämligen att påverka gruppen och att matcha det egna beteendet och situationen. Då kan jag dra ytterligare en slutsats, att begreppen *påverka* och *beteende* framkommer i både den beskrivning som kan anses skildra essensen i ett lärarledarskap och i den beskrivning som uttrycker vari svårigheterna ligger. Kanske kan det sägas att beskrivningarna ”träffar” samma del av en ledarskapsdefinition?

Om skolvärldens olika aktörer skulle ta fasta på denna slutsats, kan receptet på en bra ledarskapsutbildning skapas i enlighet med Herseys (1988) tanke att nyckeln till ett framgångsrikt ledarskap är en persons förmåga att förstå, förutsäga, kontrollera och *påverka* människors *beteenden*. Frågan blir då hur en lärare utvecklar denna förmåga? Enligt Andersson (2001) görs detta i den svenska försvarsmakten (en lärandeorganisation som liknar den svenska skolan) via ett område av socialpsykologin som behandlar gruppdyamik. Det svenska försvaret som under fredstid främst ägnar sig åt utbildningsverksamhet använder sig av en ledarskapsutbildning som kallas UGL (Utveckling av grupp och ledare). Den har sin grund i socialpsykologin och är baserad på forskning kring grupper och gruppers utveckling kopplat till ledarskap. Idag anses denna utbildning mycket meriterande inom det svenska näringslivet (Hyperisland 2006). Att ingen av de intervjuade fått någon ledarskapsutbildning som liknar den ovan nämnda framgår av deras beskrivningar – kanske borde lärarutbildningen ta intryck av försvarsmakten och införa liknande utbildning för lärarstudenter?

Med stöd av denna iakttagelse och Wikberg (1998), Stensmo (2000), Steinberg (2004) och Flodin (2007) syn på ledarskap såsom en mycket viktig del av en lärares kompetens, önskar jag att ledarskaputbildning i framtiden skall bli det centrala i en lärarutbildning. Särskilt önskar jag att en betydande del av denna utbildning skall behandla områden som till exempel socialpsykologi, gruppsykologi, gruppdyamik och gruppdyamiska övningar.

”Leadership is simply the process of influencing someone to do something...”.

Paul Hersey (2005)

5.4 Fortsatt forskning

De intervjuade lärarnas personliga uppfattning om sin ledarskapspraktik är det centrala i den här undersökningen. Studien åskådliggör alltså bara en sida av lärarnas ledarskap, nämligen lärarens egen ”inre” uppfattning. En videoinspelning av läraren i aktion, skulle ge ytterligare dimensioner, det skulle ge en bild av lärares ledarskap ur fler perspektiv. Videoinspelning skulle visa elevernas agerande, reaktioner och respons, den skulle ge den filmade läraren tillfälle att se sitt ledarskap ”utifrån”, och ge möjlighet till reflektion. I diskussionen framhåller jag begreppen *påverka* och *beteende* som centrala, både i den beskrivning som kan anses skildra essensen i ett lärarledarskap, och i den beskrivning som uttrycker lärarnas svårigheter. En videoinspelning av lärare i sin verksamhet, skulle också göra det möjligt undersöka hur framgångsrika de är, och närmare ringa in och tydliggöra hur lärarna gör när de *påverkar* och anpassar sitt *beteende*.

En sådan studie skulle utveckla denna studies övergripande syfte att få en tydligare bild av nyutbildade lärares ledarskapspraktik, den skulle öka skärpan och perspektiven i bilden. Möjligheten att bidra till blivande lärares ledarskapsutveckling skulle förhoppningsvis också bli större. Ökad kunskap om lärares ledarskap behövs i framtiden för att säkra en positiv utveckling av läraryrket.

6 Referenser

- Anderson, L. (2001). *Militärt Ledarskap – när det gäller*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arends, R. I. (2003). *Learning to Teach* (6:e uppl.). New York: McGraw-Hill.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Trelleborg: Liber ekonomi.
- Borgbrant, J. (1980). Ledningsutveckling: Modellanalys i anslutning till två utvecklingsprojekt. *Linköping studies in Education*, Disertation, No. 11. Linköping: Linköpings universitet.
- Carlzon, J. (1987). *Riv pyramiderna*. Stockholm: Bonniers.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund, studentlitteratur.
- Flodin, L. (2007). Skolan bättre än du anar. *Svenska Dagbladet*, s. 6, 29 maj 2007.
- Fransson, G. & Morberg, Å. (2001). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, B. & Persson, K. (1998). *Läraren och det pedagogiska ledarskapet, lärarutbildningen*, Malmö högskola, Rapport.
- Hersey, P. (1988). *Locka fram det bästa*. Malmö: Liber.
- Hersey, (2005). *Lessons in Leadership. An Interview with Paul Hersey*. (On-line) <http://www.situational.com/LessonsInLeadership.pdf>
Åtkomst (2007-10-01)
- Hersey, (2001) *Situational Leadership: Conversation with Paul Hersey*. (On-line) http://www.situational.com/Conversations_With_Paul_Hersey.pdf
Åtkomst (2007-10-01)
- Hyperisland, (2006) (On-line) <http://www.hyperisland.se/ugl/ugl-kurser.html>
Åtkomst (2007-10-01)
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998), *Comprehensive Classroom Management* (5:e uppl.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- The Ken Blanchard Companies, (2003 - 2006) *Research Findings on Critical Leadership Skill*. (On-line) <http://www.situational.com/LessonsInLeadership.pdf>
Åtkomst (2007-10-01)
- Landin, M. & Hellström, C. (2001). *Läroledarskap*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

- Nilsson, B. (1993). *Individ och grupp. En introduktion till grupppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, S. & Fogelberg, A. (2000). *Ledarskapsforskning - en kunskapsöversikt*. (CMTO Research Papers, No. 2000.07) Linköping: Linköpings universitet, Centrum för studier av människa, teknik och organisation.
- Stenberg, U. & Svensson, A. (2005). *Att det kunde vara så här kul hade jag aldrig kunnat tro – En intervjustudie hur sju nyexaminerade gymnasielärare uppfattar sin första tid i yrket*. (Examensarbete lärarprogrammet, 10 poäng) Gävle: Högskolan i Gävle, Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi.
- Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken – När modern pedagogik fungerar*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007). <http://www.vr.se>. Åtkomst (2007-10-01)
- Wikberg, E. (1998). *Lärarens ledarskap*, Värnamo: Ekelunds Förlag.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*. Vol. 15, No. 2. 252-289.

7 Bilaga

Interviuguide

Det övergripande syftet med detta examensarbete är att försöka få en tydligare bild av nyutbildade lärares ledarskapspraktik med sikte på att bidra till blivande lärares ledarskapsutveckling.

Tema 1 – Ledarskap

- Hur skulle du vilja beskriva vad ledarskap är?
- Hur skulle du vilja beskriva vad lärarledarskap är?
- Vad tycker du är lätt respektive svårt med ledarskap?
- Kan man lära sig ledarskap?
- Om du skulle värdera ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarskapskompetens, hur skulle de förhålla sig till varandra?

Tema 2 – Hur gör du i praktiken?

Vad gör du för att få elevens eller gruppens uppmärksamhet?

Hur får du eleven eller gruppen att samla sig, lyssna och ta del av dina instruktioner eller förklaringar?

När du väl har fått elevens eller gruppens uppmärksamhet är det dags att berätta, instruera, eller förklara vad som skall göras. Hur brukar du göra då?

Du har gått igenom det som ska göras och nu ska du släppa iväg eleverna till enskilt arbete eller grupparbete. Hur gör du då?

Nu är eleven eller gruppen igång med sina aktiviteter. Hur hjälper du till?

Hur avslutar du till exempel en aktivitet eller lektion?