



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ledarskapets betydelse för gruppdynamiken i klassrummet

Christine Månsson

LAU395

Handledare: Mattias Bengtsson

Examinator: Anna-Karin Kollind

Rapportnummer: Ht11-2480-04

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Ledarskapets betydelse för gruppdynamiken i klassrummet

Författare: Christine Månsson

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: (För LAU370/LAU390/LAU395: Sociologiska institutionen)

Handledare: Mattias Bengtsson

Examinator: Anna-Karin Kollind

Rapportnummer: Ht11-2480-04

Nyckelord: Gruppdynamik, barns sociala samspel, ledarskap, auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap och laissez faire-ledarskap

Att fundera och reflektera kring sitt eget ledarskap och hur det kan påverka klassen man som pedagog arbetar i är otroligt viktigt eftersom man i sin lärarroll alltid har på sitt ansvar att vara en god ledare. Mitt intresse för olika ledarskapsstilar började för något år sen då jag arbetade i en klass som haft oturen med flera ledarbyten. Klassen var en så kallad problemklass och jag fick äran att ta över ledarskapet. Syftet med detta examensarbete är att beskriva och försöka förstå hur olika typer av ledarskap bland pedagoger kan komma att påverka gruppdynamiken i en klass. Mina frågeställningar är således:

- Viken form av ledarskap använder pedagoger för att få en harmonisk grupp där de goda relationerna i gruppen bibehålls och de dåliga relationerna bryts?
- Vilka fördelar/nackdelar anser pedagoger finns med de olika ledarskapsstilarna?

Hur blir en klass problematisk? Hur skall man som pedagog arbeta för att få en stabiliserad klass? Detta var frågor jag ville ha svar på och med hjälp av ngranna litteraturstudier om de olika ledarskapsstilarna, det auktoritära, det demokratiska och laissez faire-ledarskapet och även med hjälp av intervjuer med fem erfarna pedagoger försökte jag införskaffa dessa svar. Genomgående bland pedagogerna var att det var viktigt med ömsesidig respekt samt att ha en fungerande dialog mellan pedagog och elev och en demokratisk miljö skulle i den mån det gick fylla klassrummet. Elevernas involvering i vilka klassrumsregler som gällde och hur man skapar arbetsro var en självklar punkt enligt vissa av pedagogerna.

Denna undersökning är relevant idag när klasserna blir större och pedagogerna färre. Det gäller att hitta en ledarskapsstil som passar för en själv, men man måste hela tiden vara anpassningsbar till de olika situationer som kan uppstå i skolan. Om man som pedagog arbetar medvetet med gruppens egenheter samt individers egenheter kan man skapa ett gott arbetsklimat i klassen.

← - - - - **Formaterade:** Punkter och numrering

← - - - - **Formaterade:** Punkter och numrering

Innehållsförteckning

Inledning	5
Problemformulering	5
Syfte	6
Frågeställningar	6
Bakgrund.....	6
Tidigare läroplaner	6
Sammanfattande reflektioner	7
Teoretisk anknytning och tidigare forskning	7
Centrala begrepp	9
Det auktoritära ledarskapet	11
Det demokratiska ledarskapet	12
Laissez faire-ledarskap	13
Metod och tillvägagångssätt	13
Intervju som metod	13
Etisk hänsyn	14
Urval.....	15
Genomförande.....	15
Studiens tillförlitlighet	15
Resultat och Analys	16
Respondentpresentation	16
Pedagogernas intervjusvar	17
Gruppdynamik	20
Analys	21

Det auktoritära ledarskapet	21
Det demokratiska ledarskapet	22
Laissez faire-ledarskapet.....	23
Ledarskap och Gruppdynamik	24
Slutdiskussion	26
Pedagogers ledarskap för att nå harmoni i klassen	26
Fördelar och nackdelar med de olika ledarskapsstilarna.....	27
Gruppdynamik	28
Kvalitativ undersökning	28
Sammanfattande reflektioner	29
Slutord	30
Referenser och referenslista	31
www.ledarstil.se/auktoritar-ledarstil 120112Bilaga.....	32
Bilaga	33

Inledning

Som pedagog är det viktigt att ha en fungerande klass i sitt klassrum. Pedagoger vill kunna bedriva undervisning i en miljö utan störningsmoment och man vill uppnå ett positivt samspel mellan elever och mellan elever och pedagog.

Så vad gör man som pedagog när ens klass inte fungerar som den skall? Eller när klassen fungerar helt olika beroende på vilken pedagog som finns i klassen? Vad är det som gör att en del lärare har klasser som är oroliga och stökiga och andra lärare inte har det?

Eftersom alla människor är olika och har olika åsikter och synpunkter är det inte lätt att forma en fungerande grupp. När man som pedagog startar i en ny klass är det viktigt att med en gång identifiera hur gruppdynamiken ser ut i klassen, fundera på hur den påverkar lärandeprocessen och arbeta med den och följa dess utveckling. Det är pedagogens ansvar att gruppen fungerar. Pedagogen ska med sitt ledarskap underlätta och handleda eleverna att själva skapa gruppen och arbetsklimatet i den.

Under mina studier på lärarutbildningen har jag insett att konflikter och hur de uppstår har mycket att göra med gruppens dynamik och pedagogens ledarskap. Det är dynamiken i en grupp som till stor del avgör hur en klass kommer att fungera och vilka konflikter som kan komma att uppstå.

Jag har under tre terminer arbetat i en klass som har stora problem. I klassen finns stora konflikter och inget tydligt ledarskap. De har bytt pedagog vid flera tillfällen och det tror jag kan vara en bidragande faktor till att många konflikter uppstår. Från dessa erfarenheter började ett intresse för gruppdynamik och olika typer av ledarskap växa fram hos mig och som lett till ämnet för denna uppsats. Det står också tydligt i läroplanen att skolan har ett ansvar att arbeta medvetet med att fånga gruppens dynamik, det vill säga att bland annat motverka konflikter.

Samspelet mellan gruppen och dess ledarskap tycker jag är mycket intressant och jag ska i denna uppsats försöka härleda om och hur olika typer av ledarskap kan påverka dynamiken i en grupp.

Problemformulering

Konflikter mellan elever eller bristande arbetsro i klassrummet är en problematik som involverar lärare och elever, men också elevers föräldrar. I klassrummet är det viktigt att ett fungerande ledarskap finns. Jag vill i min uppsats undersöka om olika typer av ledarskap har en påverkan på hur gruppdynamiken fungerar i olika klasser. Med kunskap om gruppdynamiken kan man på ett tidigt stadium som pedagog upptäcka olika negativa mönster som kan leda till framtida konflikter i en klass. Ledarskap och rätt ledarskap krävs för att forma en fungerande grupp. Ledarskapet i skolan bygger till viss del på makt, men framförallt bygger det på gruppens tillit till ledaren. Till ledarens uppgifter hör bland annat konfliktlösning och förhandling, men också till att kommunikationen mellan eleverna fungerar. På en basal nivå måste gruppledammarna förstå varandra, både på ett verbalt sätt och på ett socialt sätt samt förstå de gemensamma mål som sätts upp för gruppen (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011:29–43).

Skolans mål är att varje elev skall:

”respektera andra människors egenvärde, ta avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverka till att hjälpa andra människor” (Lgr 11, 2011:12).

Alla som arbetar i skolan skall:

”medverka till att utveckla elevers känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper” (Lgr 11, 2011:12).

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att beskriva och försöka förstå hur olika typer av ledarskap bland pedagoger kan komma att påverka gruppdynamiken i en klass.

Frågeställningar

Vilka former av ledarskap använder pedagoger för att få en harmonisk grupp där de goda relationerna i gruppen bibehålls och de dåliga relationerna bryts?

Vilka fördelar/nackdelar anser pedagoger finns med de olika ledarskapsstilarna?

Bakgrund

I detta avsnitt ges en tillbakablick på skolorna förr och nu samt dess läroplaner.

I femtioalets skola var pedagogen den som bestämde. Undervisningen bedrevs på ett sätt där pedagogen genom tal förmedlade det som skulle läras till eleverna. Elevernas uppgift var att memorera allt det pedagogen sade och detta kontrollerades sedan genom olika tester. Klassrummet var också möblerat för att visa vem som bestämde. Katedern stod längst fram, ibland på en liten upphöjning. Elevernas bänkar stod nedanför i rader (Steinberg 2007:44–46; Nilsson, 2010:7–17). Bestraffningar som pedagogen fick genomföra kunde vara bland annat kvarsittningar och aga.

Idag ser klassrummen annorlunda ut. Det kan finnas bord istället för bänkar. Istället för placeringar i rader kan eleverna sitta i grupper. I vissa klassrum kan det även finnas små ”myshörnor”. Pedagogen bedriver undervisning som bygger på en fungerande dialog och ett samspel med eleverna.

Tidigare läroplaner

Den första gemensamma läroplanen för grundskolan, *Lgr 62*, kom 1962. Ett nytt betygssystem utformades som innebar att man bedömde elever i relation till varandra. Pedagogen hade en auktoritet, vilket innebar att eleven tilltalade pedagogen högtidligt. Förmedlingspedagogiken var den pedagogik som oftast utövades, vilket innebar att pedagogen delgav kunskaperna och eleverna tog emot informationen (Steinberg 2007:108).

Skolöverstyrelsen (SÖ) fastställde en ny läroplan 1969, *Lgr 69*. En skillnad från *Lgr 62* var att eleverna i den förra skulle ”fostras”. I *Lgr 69* ville man få fram hur viktigt det var med ”personlighetsutveckling” och elevers inflytande i deras utbildning. Pedagogiken som utfördes är nu motivationspedagogiken eftersom man ville att elever inte bara skulle proppas fulla med kunskap, utan att de också skulle använda sig av sin kunskap. Denna läroplan ville

skapa en mer demokratisk skola (Steinberg, 2007:111–113) (www.lararnashistoria.se 111204).

En utredning benämnd SIA (Skolans Inre Arbete) genomfördes senare som resultat av oordning i klasser, arbetsmiljöproblem för pedagogerna och mobbning bland eleverna. Som resultat av denna utredning skapades *Lgr 80* (www.lararnashistoria.se 111204). Denna läroplan innehöll fler mål och riktlinjer än tidigare. I läroplanen fanns ett nytt sätt att se på kunskap och på eleven. Eleverna såg man som en ägare av sin egen kunskap och att det var upp till denne att forma något av den. Konstruktivismen och Piagets tankar om kunskap och lärande infördes i skolan. Pedagogerna skulle nu vara handledare och uppmuntra elever till att söka kunskap (Nilsson, 2010:7–17).

I *Lpo 94* var dialog och samarbete centralt. Undervisningen skulle individualiseras, men bedömningar av elever utgick från kunskapsrelaterade mål utifrån de ämneskunskaper som fanns hos varje elev. I läroplanen belystes samarbete med hemmen och utvecklandet av unga samhällsindivider med ansvarskänsla. Skolan utövade en sociokulturell filosofi för att lyckas med uppdraget (*Lpo 94:4-7*).

I *Lgr 11* står det att undervisningen ska bidra till att elever utvecklas och att vi som pedagoger med hjälp av undervisningen skall bidra till att elever känner en livslång lust att lära. Detta kan man inte uppnå som pedagog i en klass som inte fungerar på ett rofyllt sätt (*Lgr 11:7*). Vidare står det i *Lgr 11* att man ska lära elever respekt gentemot varandra och den miljö vi lever i. De ska tillskansa sig grundläggande demokratiska värderingar. I *Lgr 11* är pedagogens uppgifter i klassrummet bland annat att diskutera samhällets värdegrund och konsekvenser för hur man agerar i olika situationer. Man ska också som pedagog skapa en tillvaro i sitt klassrum där eleverna känner sig trygga och vill yttra sig i olika frågor. Pedagogerna har också ansvar att rapportera och motverka all typ av exkludering och kränkande behandling. I sin grupp ska man som pedagog arbeta tillsammans med eleverna för att komma fram till regler för arbete och samvaro i klassrummet, men också samvaro utanför skolan (*Lgr 11:12-13*).

Sammanfattande reflektioner

De läroplaner som kom på sextioalet förordade pedagogens auktoritet bland eleverna. Det fanns också en idé att pedagogerna hade en fostrande roll. På slutet av sextioalet ändrades synen från en kunskapsförmedling till en mer motiverande pedagogik och där eleverna själva skulle reflektera över hur man kunde använda sig av sin kunskap. Det auktoritära ledarskapet innebar förmodligen en lugnare klassrumsmiljö, men risken för att eleverna inte fick komma till tals var överhängande. Eftersom det skedde en ren kunskapsförmedling mellan pedagog och elev kan deras lärande diskuteras, eftersom de inte kunde sätta sin kunskap i ett sammanhang.

På åttio- och nittioalet bedrivs en mer individualiserad undervisning. Det ställs krav på elevens egna deltagande och ansvar för sitt eget kunskapsinhämtande. På detta vis förändrades pedagogens roll från en auktoritär ledare till en handledare som uppmuntrar elever till att söka kunskap. Ledarskapet är inte lika auktoritärt längre. Detta bidrar till elevernas möjlighet att komma till tals är större. För att få en balanserad grupp behöver pedagogerna arbeta mycket mer med värdegrunden, bemötandefrågor och hur man i klassen skapar ett gott arbetsklimat.

Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I detta avsnitt ska jag ge exempel på den tidigare forskning som gjorts inom detta område. Jag kommer ta upp centrala begrepp och olika typer av ledarskap och hur de kan påverka en grupp. Jag har valt att koncentrera mig på tre tydliga ledarskapsstilar – *Auktoritärt ledarskap*,

demokratiskt ledarskap och laissez-faire-ledarskap. Det finns grenar inom dessa ledarskapsstilar (Sveningsson & Alvesson, 2011:14-41) som inte skiljer sig nämnvärt mot huvudledarskapet, därför koncentrerar jag mig nedan på de ledarskap som skiljde sig åt mest.

Jag har valt att utgå från den sociokulturella teorin. Utifrån denna teori innebär lärande det samspel som sker mellan olika individer i en verksamhet. Individerna i en klass utvecklar former för samarbete mellan varandra genom kommunikation (Säljö, 2004:85-87).

Den ryske pedagogen Vygotskij (1896-1934) utvecklade idén om att barns och även vuxnas lärande och utveckling sker i samspel med omgivningen. Att träna och utbilda elever i förmågan att skaffa sig kunskaper och att kunna använda dessa kunskaper i olika situationer menade han var viktigare än att som pedagog lära ut en viss mängd faktastoff. Vygotskij menar vidare att pedagogens främsta uppgift i sitt klassrum är att organisera den sociala miljön för elevers utveckling och lärande (Säljö, 2004:85-87). Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen. Det är det område av kunskap som är precis utanför de kunskaper individen redan erövrat och kan. Kunskaper i utvecklingszonen kan eleven klara av med hjälp av stöd, till exempel en annan elev eller vuxen. Lärandet sker tillsammans.

En annan teori med relevans för denna uppsats är pragmatismen, som ansluter till det sociokulturella perspektivet. Pragmatism är en filosofisk metod för att undersöka teorier och begrepp i relation till deras praktiska konsekvenser. En pragmatiker behandlar frågor som handlar om de praktiska följderna av olika tankesätt och handlingar, "learning by doing" (Säljö, 2004:73-74). Detta begrepp skapades av John Dewey (1859-1952). Han ansåg att utbildningens funktion var att förbereda eleverna, ge dem kunskap som de kunde ha praktiskt användning av i yrkeslivet och privat. Dewey menade vidare att det bästa sättet att tillskansa sig denna kunskap var genom praktiska övningar som skilde sig från ett konstruerat inlärningsätt. Utbildningen som eleverna fick i skolan skulle utveckla människans förmåga till problemlösning och skolan skulle påminna om livet.

Att utgå från ett sociokulturellt perspektiv är aktuellt då man som pedagog skall arbeta för att nå en god gruppdynamik i en klass. Vygotskij (Dysthe, 2003:75) menar att barn lär sig i socialt samspel med varandra och att kommunikation och språkanvändning är centralt. I sitt ledarskap måste man som lärare ha pedagogiska idéer och verktyg för att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin kunskap från teori till praktik, dvs. ett pragmatiskt förhållningssätt till lärandet. Ledarskapet måste också vara förankrat i den tid man lever i för att kunna ge eleverna relevant kunskap (Säljö, 2004:73-74), ett perspektiv som Dewey menar är viktigt för att eleverna ska fungera i den miljö och det samhälle de befinner sig i.

Centrala begrepp

Centrala begrepp i denna uppsats är *ledarskap och gruppdynamik*.

Ledarskap

Ledarskap handlar om förändring och utveckling. Enligt Sveningsson och Alvesson (2010:14) handlar ledarskap också om driv, ärlighet och integritet, men också att som ledare kunna handskas med olika situationer med hjälp av olika typer av ledarskapsstilar. Som pedagog är det viktigt att ledarskapet innefattar kommunikation, tydlighet och verklighetsförankrat.

I ett klassrum handlar ledarskap om att ha kunskap om de samspel och grupprocesser som pågår.

Det finns olika typer av ledarskap (Sveningsson & Alvesson, 2010:21-22). Jag kommer i denna uppsats ta upp tre olika typer av ledarskap:

- Det auktoritära ledarskapet.
- Det demokratiska ledarskapet.
- Laissez faire - ledarskapet.

Gruppdynamik

Enligt Nationalencyklopedin betyder gruppdynamik:

”det kraftfält av relationer som finns mellan medlemmarna i en liten grupp och som ligger till grund för den ömsesidiga påverkan som sker inom gruppen” (www.ne.se).

Denna definitionen påvisar det man som pedagog måste arbeta med och fokusera på när man har en klass - att urskilja de olika relationer som finns i klassen och sedan förstå hur klassen påverkas av dessa.

Individens egenskaper är sådant som pedagoger måste ta hänsyn till när man ska arbeta med och forma gruppen. Hur individen interagerar med omgivningen beror på individens medfödda egenskaper och inre psykiska behov (Svedberg, 2007:13-19).

Gruppdynamik styrs bland annat av ledarskapet i en grupp och är grundläggande för hur gruppen kommer att definieras. Det finns också mindre grupper inom den större som kan komma att påverka hur den större gruppen kommer att fungera. Det är också i gruppen som man som pedagog måste iakta barns sociala sammanhang för att där upptäcka de sociala mönster som kan stärka gruppen samt de sociala mönster som är mindre bra för gruppen (Svedberg, 2007:13-19).

En grupp definieras här som ett antal personer som under en tid kommunicerar med varandra och det är tillräckligt få medlemmar för att alla skall kunna samtala med alla. Gruppen har egenskaper som utgår från varje medlems tankar och känslor (Svedberg, 2007:15). I gruppen finns också roller som tilldelas medlemmar som ett sätt att finna trygghet och ordning i gruppen. En roll har alltid en funktion både för gruppen i helhet och för individen själv (Svedberg, 2007:156).

Alla individer söker sin egen roll i gruppen med hjälp av det sociala samspel som pågår i klassrummet. Det är där som de olika rollerna i klassen utvecklas. Det kan vara roller som till exempel kungen, drottningen, hästen och häxan. Det kan också vara roller som blygis, fräckis och fegis. När dynamiken ändras i en klass är det samspelet mellan de olika rollerna som ändras. Elever har ett behov av att ständigt följa till exempel *drottningen*, som här är en roll

← Formaterade: Punkter och numrering

som representerar ledaren i klassen. De andra eleverna upplever rädslan av att bli utanför som ett stort hot och väljer därför att följa *drottningen* oavsett på vems bekostnad (Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011:173). Beteendet som här påvisas kan komma att negativt påverka lektionerna och rasterna. Detta kan vara resultatet av ett grundläggande fel man gjort som pedagog när man försöker skapa och organisera samspelet mellan eleverna. Om arbetsformerna inte är tydliga eller om kunskapen eleverna ska ta till sig är obegripliga kan dynamiken också ändras. Som resultat av detta kan oro i klassen uppstå.

Varje enskild klasskonstellation är unik och det är inte alltid pedagogen får igång samarbete i sin grupp. Det gäller att som elev försöka hitta sin roll i gruppen och det är inte alltid lätt för vissa. Det finns fem olika faser när man talar om gruppprocesser: *orienteringsfasen*, *konfliktfasen*, *närmandefasen*, *samarbetsfasen* och *separationsfasen* (Maltén, 1998:86).

I den första fasan, orienteringsfasen, gäller det som elev att känna sig fram hur gruppen fungerar och var man själv passar in. Detta kan vara lite obehagligt speciellt för de mindre eleverna. Det är viktigt som pedagog att i detta skede styra samspelet genom att sätta regler för eleverna, både vad som gäller i klassrummet, men också hur man ska vara mot varandra. Misslyckas pedagogen med sitt ledarskap i denna fas kan det uppstå stora problem med styret senare i gruppen. Efter den första fasan kommer konfliktfasen. I denna fas börjar eleverna få mer kött på benen. De börjar ifrågasätta både pedagogen och deras klasskamrater. Pedagogen måste här vara medveten om vilka problem som finns i gruppen och måste vara tydlig med vad som gäller i klassrummet. Brister ledarskapet hos pedagogen kan gruppen förlora tilliten till sin ledare. När man som pedagog fått kontroll och löst konflikterna inom gruppen infinner sig närmandefasen. Eleverna är villiga att samarbeta med varandra och de är mottagliga för kompromisser, men de är också måna om sin egen identitet och det som de anser vara deras. Har man som pedagog och grupp lyckats nå denna fas har man en balans i gruppen. Produktivitet och effektivitet är tydligt i samarbetsfasen, som är nästa fas. Här finns ett tydligt samspel mellan pedagog och elev och eleverna vet vad som förväntas av dem och vad som förväntas av pedagogen (Maltén, 1998:87).

Det kan i klassen inträffa att en elev ska flytta och då behöver byta skola. Detta kan leda till att gruppen går in i separationsfasen. I gruppen blir det då lite oroligt då det uppstår mycket känslor bland eleverna. Pedagogen måste här lugna gruppen och vara tydlig med att även om det är tråkigt att en flytt sker, så kommer de att klara av det strålande och att man som elev alltid kan hålla kontakt med varandra ändå.

Alla grupper eller klasser når inte alla stadier beroende på vilket ledarskap som förs och individerna i gruppen. Även grupper som nått alla stadier kan falla tillbaka till tidigare stadier, till exempel om någon ny elev tillkommer eller när någon elev faller bort. När detta sker måste gruppen gå igenom alla faser igen.

Det finns som sagts tidigare ett antal orsaker till att dynamiken i en grupp ändras, men så länge man som pedagog är uppmärksam på förändringarna i klassen kan man också ingripa med en gång (Granström, 2009:49). Där gruppdynamiken är balanserad i en klass blir den ett stöd för de enskilda elevernas lärande. Granström (2009) menar att i ett klassrum där eleverna har fler kontakter mellan varandra än med läraren utvecklas ett samspel som bidrar till både utveckling och kunskapsstillväxt.

Ledarskapet i en klass har också en stor betydelse för hur en klass fungerar. Ett otydligt ledarskap leder ofta till en klass med mycket konflikter, men med ett tydligt ledarskap kan

man som pedagog undvika många orosmoment i gruppen. Det gäller att få eleverna att arbeta ihop med olika uppgifter i klassrummet för att dynamiken i klassen ska kunna utvecklas och stärkas. Granström (2009) menar vidare att pedagogen här måste arbeta med klassen för att skifta de negativa rollfördelningarna så att de utsatta eleverna kan hitta roller som inte är destruktiva för dem.

Enligt Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) är värdegrundsövningar ett effektivt sätt att arbeta med gruppodynamiken i en klass. Genom att medvetandegöra eleverna om vilka samspel som är destruktiva och vilka samspel som är produktiva i en gemenskap kan man som pedagog förbättra klimatet i klassen (Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011:128). Hur bär man sig som pedagog åt när maktspelen blivit destruktiva? Enligt Fors (2009) behöver man som pedagog vara tydlig i sitt budskap till eleverna och använda sig av vuxenmakten för att ändra de destruktiva relationerna mellan eleverna. Som skolpersonal gäller det att identifiera de destruktiva maktspelen i gruppen och agera maktavare så fort det går. Fors (2009) menar vidare att om man som pedagog arbetar kontinuerligt med värdegrundsfrågor och förebyggande mot destruktiva maktförhållanden kan skolan visa tillit gentemot eleverna som går där. Det blir ett hälsosamt samspel mellan elever och pedagoger (Fors, 2009:34). En skola med stark värdegrund och tydligt ledarskap är naturligtvis att föredra om man som pedagog vill ha en harmonisk klass att arbeta med (Granström, 2009:55).

Wrethander-Bliding (2007:43-71) menar att uteslutandet av andra medlemmar i gruppen från olika aktiviteter är en naturlig del i elevers arbete med relationer. De elever som utesluter andra från en viss aktivitet vill bara skydda det de själva har skapat. Hon anser att uteslutande på det sättet bara är en del av elevers relationskapande. Att bli utesluten från en aktivitet behöver inte ses som negativt då det kan vara till exempel en lek där inte alla kan delta.

Det finns också uteslutande som inte är bra för relationskapandet mellan elever. När en eller flera elever utesluts kontinuerligt eller används som resurser för att stärka andra elevers samhörighet i deras relationsarbete måste man som pedagog agera (Wrethander-Bliding, 2007:139).

Det auktoritära ledarskapet

I det auktoritära ledarskapet är pedagogen den som bestämmer och lämnar ytterst lite rum för diskussion. Detta ledarskap var vanligt innan grundskolereformen infördes och levde kvar i den form av undervisning man uppmanades att använda sig av under sextioalet och lgr 62 (Steinberg 2007:108). Denna typ av ledarskap utövar man som pedagog i en klass där det i gruppen behöver skapas tydliga ramar och regler för vad som gäller. Detta ledarskap kan också lämpa sig om man som pedagog vill bryta upp en negativ konstellation i gruppen som förstör för resten av klassen. Detta kan till exempel vara när mindre grupper bildas i en klass som då kan ha dåligt inflytande på andra elever (Sveningsson & Alvesson, 2011:21). Ingrid Carlgren och Ference Marton (2003) beskriver en pedagog de observerat. Detta var en ledare som inte involverar sina elever i planeringen av innehållet av undervisningen. En ledare vars utgångspunkt är att det är han som bestämmer och eleverna ska följa efter det. Vidare menar Carlgren och Marton att en ideallektion för det här ledarskapet är en lektion där alla elever har arbetat i lugn och ro under hela passet (Carlgren och Marton, 2003:36). En nackdel med denna typ av ledarskap är att eleverna arbetar med sina lektionsuppgifter för pedagogens skull, inte för sin egen. Att eleverna arbetar i skolan för sin egen skull, när man som pedagog inte involverar eleverna i undervisningen, upplevs som ett problem (Carlgren och Marton, 2003:42).

Ur ett gruppdynamiskt perspektiv är denna typ av ledarskap ofta framgångsrik i en ny klass där eleverna inte känner varandra sedan tidigare. Om detta ledarskap utförs på ett genomtänkt sätt får man den trygghet i klassen som behövs för att utvecklas tillsammans och successivt åstadkomma bra resultat. När klassens mognadsgrad ökar och relationerna mellan eleverna förstärks blir denna typ av ledare dock allt mer ifrågasatt. I detta läge behövs andra ledartilar för att utveckla klassen vidare. Här kan det demokratiska ledarskapet istället ge eleverna bättre utrymme för sin egen kreativitet (<http://www.ledarstil.se/auktoritar-ledarstil>).

Det demokratiska ledarskapet

I det demokratiska ledarskapet inför man som pedagog mycket elevinflytande i skolan och eleverna uppmuntras att prova på nya saker som bidrar till deras egen utveckling. Man röstar om många frågor. Utformningen av detta ledarskap startade med lgr 69 och har sedan utvecklats vidare genom de efterföljande läroplanerna (Steinberg, 2007:111–113; Nilsson, 2010:7–17). Nackdelen med detta är att man som pedagog kan släppa för mycket på ”ledarrollen” vilket kan leda till att eleverna tror att de kan påverka i frågor som de inte kan påverka. Detta kan vara frågor som till exempel vilka böcker som ska läsas eller vilka kunskapsmål som ska nås. Pedagogen måste vara flexibel i arbetssätt och arbetsformer och behöver kunna diagnostisera svårigheter som finns hos eleverna. Pedagogen skall ha som vana att alltid presentera alternativa lösningar på uppgifter under lektionstid (Carlgren och Marton, 2003:43).

Wrethander-Bliding (2007:7) betonar hur viktigt det är med den sociala tillvaron i skolan. Hon menar att det i en klass ständigt pågår olika relationsarbeten. Även om man som pedagog inte schemalägger denna typ av arbete är etablering, förankring och upprätthållning av relationer en pågående process genom varje skoldag. Elever lär sig hela tiden av varandra hur olika sociala situationer och samspel fungerar. Hon menar att det även i större grupper pågår samma relationsarbete, men att det inte där är möjligt att skapa nära relation till alla i gruppen. Där gäller det att skapa och etablera närmare relationer till några, men också att bryta relationer med andra i gruppen. En pedagog med detta ledarskap lägger ned mycket tid för att individualisera undervisningen. Pedagogen lägger vikt vid att lära känna varje individ i sin klass för att på så sätt skapa relationer, men också för att ta reda på elevernas förmågor och förutsättningar. På så vis kan pedagogen veta vilka krav som kan ställas på eleverna (Carlgren och Marton, 2003:44).

Carlgren och Marton (2003:45) menar vidare att för att skapa ett lugn i en klass kan man som pedagog förmedla till eleverna att skolan är en arbetsplats. Saker som inte fungerar som det ska tas upp direkt och eleverna har egna ansvarsområden i klassrummet. Om man som elev ser skolan som en arbetsplats får pedagogen automatiskt rollen som arbetsledare.

I *Hantera konflikter och förebygg våld* menar Uta Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011:29-43) att dialog och förhandling blir viktiga redskap för att hindra upptrappning av konflikter. Som pedagog måste man se sig själv som en medlare mellan flera parter. De menar vidare att konflikthantering innebär främjandet av samarbete och goda relationer, *förebyggande* av destruktiv utveckling, och en konstruktiv *hantering* av konflikter när de uppstår. Som pedagog är det viktigt att verka som en person eleverna har förtroende för och att de ser pedagogen som en lyssnare. Det är också viktigt att man genom att arbeta med denna typen av problem tillsammans som en grupp ger man eleverna chans att komma fram till lösningar. Människor har olika behov de behöver få tillfredställda och när de behoven inte blir tillfredställda trappas en konflikt upp. När man som pedagog i en klass ska

ta itu med olika konflikter är det viktigt att vara opartisk och neutral. Egna värderingar ska inte läggas in i konflikten utan man ska agera stödjande och inte döma (Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011:96).

Laissez faire-ledarskap

Ett laissez-faire-ledarskap – eller låt-gå-ledarskap – innebär att en stor del av ansvaret för klassens arbetssätt och resultat läggs på eleverna själva. Ledaren, pedagogen, tar ingen hänsyn till elevernas behov och har inget eget behov av att styra sin grupp eller att ta några som helst beslut. Detta ledarskap kan man se utifrån både en negativ och en positiv synvinkel. Det räknas ibland inte som ett ledarskap då ledaren praktiserar en likgiltig inställning till sina medarbetare, i detta fall sina elever (Sveningsson & Alvesson, 2011:22).. Naturligtvis kan man som pedagog utöva denna form av ledarskap i vissa situationer där man inte känner behovet av att behöva vara en ledare, till exempel under någon lektion i klassrummet som styrs av eleverna, t.ex. *roliga timmen*.

Det här ledarskapet lämpar sig i en grupp som utan problem fungerar i harmoni med varandra. Alla elever i klassen är motiverade för att fullfölja sina arbetsuppgifter i klassrummet och alla vet sin roll i gruppen. Pedagogen blir mer som en handledare eller rådgivare. Det man som pedagog försöker uppnå med denna typ av ledarskap är att låta eleven söka sin egen kunskap. Detta bidrar givetvis med en viss frihet, men elever utsätts för många val vilket i sin tur kan göra de förvirrade. Det fanns inget riktigt tydligt mål och därför uppfattade inte eleverna riktigt vad som förväntades av dem (Kernell, 2002:174).

En annan nackdel med detta ledarskap är att ”ledarskapet” sätts på prov och bristen på struktur kan påverka klassen negativt. I en svårare grupp skulle det här ledarskapet inte fungera eftersom pedagogen inte tar några definitiva beslut och låter eleverna göra det som är roligt utan att ha någon uppföljning eller kontroll på det eleverna gjort. Balansen mellan demokratiskt och delegerande ledarskap har brustit och pedagogens förmåga att bestämma har minskat. Människans fria vilja och handlande är något som betonar detta ledarskap. Samspelet mellan elev och lärare utgår från detta. Det finns inget tydligt syfte med den undervisning som bedrivs i klassrummet (Carlgrén och Marton, 2003:70). Kernell (2002) beskriver en pedagog som utövar laissez faire-ledarskapet. En sådan pedagog kan ha mycket kunskap om ämnet den undervisar i men kan inte förmå sina elever att genomföra det arbete som är nödvändigt för att dessa skall ta åt sig kunskapen. I ett sådant klassrum är det lätt att kaos bryter ut då eleverna lämnas mycket åt sig själva (Kernell, 2002:18).

Som en liten sammanfattning kan man säga att laissez faire-ledarskapet inte är ett styrande ledarskapsstil, snarare tvärtom. Samtidigt som denna ledarskapsstil oftast kopplas med negativa ord kan vissa uppskatta en ledare som tillåter att människor får använda sitt eget omdöme. En pedagog som litar på att sina elever gör saker på egen hand är en fin tanke och kanske fungerar det med äldre elever. I en klass med lägre klasser behövs en mer tydlig lärarroll.

Metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för vilken metod jag har använt mig av för att samla in det material jag behövt för min studie samt hur processen har fortgått.

Intervju som metod

Metoden jag har använt mig av är en kvalitativ studie med intervju som arbetssätt för att nå mitt syfte och för att få svar på mina frågeställningar (Stukat, 2005:38). Jag genomförde

intervjuer med pedagoger som har lång erfarenhet av arbete i skola med olika typer av klasser och individer. Med dessa intervjuer vill jag ta reda på hur pedagoger ser på ledarskap i allmänhet, men också på sitt eget. Jag vill också veta hur pedagogerna tänker kring olika grupper av elever och vad som kan styra om en grupp blir orolig och obalanserad eller lugn och harmonisk (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud, 2007:283-311). Enligt Stukat (2005:38-39) finns det två typer av intervjuform man som intervjuare kan använda sig av – *strukturerad intervju* och *ostrukturerad intervju*.

Strukturerad intervju innebär att intervjuaren har ett fast schema på frågorna som alltid ställs med samma formulering, i samma ordning och på samma sätt. Frågorna vid den strukturerade intervjun har oftast också förutbestämda svarsalternativ och blir på det viset mer eller mindre slutna eftersom det inte finns utrymme att utveckla med följdfrågor (Stukat, 2005:38). I en ostrukturerad intervju ställs friare frågor och intervjuaren har flera möjligheter i denna intervjuformen till följdfrågor och att efter intervjun följa upp med ytterligare frågor om behovet finns.

Genom att välja intervjuformen och genom att kombinera ostrukturerad och strukturerad intervju skulle goda möjligheter ges att registrera svar och att anpassa frågeschemat till situationen. Eftersom jag ville ha möjlighet att ställa följdfrågor för fördjupning och klargörande valde jag här att i första hand använda mig av den ostrukturerade intervjumetoden. I mina intervjuer använde jag mig dessutom delvis av den strukturerade intervjuformen i form ett frågeschema, men ställde dock inte dessa frågor i en på förhand bestämd följd. Jag ställde istället frågorna när det var lämpligt i samtalet. .

Det finns andra metoder som skulle ha kunnat vara möjliga här, t.ex. enkätformulär och observation. Enkäter lämpar sig dock bättre om det hade varit en större grupp av respondenter och hade då varit mer produktivt. Enkätfrågor är också låsta och då finns ingen möjlighet till uppföljning (Stukat, 2005:42). Denna metod lämpade sig därför inte för undersökningen då jag ville ha ett öppet samtal med mina respondenter. Klassrumsobservation är en metod som inte heller lämpade sig så väl eftersom det är svårt att få de svar som undersökningen krävde genom enbart passiv observation i ett klassrum (Esaiasson m.fl., 2007:343–359).

Etisk hänsyn

De fyra etiska principerna enligt HSFR:s regler (humanistiska-samhällsvetenskapliga forsknings regler) är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa regler har till syfte att strukturera upp normer mellan de som deltar i studien och den som genomför studien. Jag har följt dessa fyra etiska regler i denna studie (<http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf> 111212).

Jag informerade de intervjupersoner jag valt ut om vad min studien handlade om, vad jag skulle använda studien till och vad syftet var med min uppsats. Att jag skulle spela in intervjun informerade jag också alla intervjupersonerna om. Efter informationen fick alla deltagare frivilligt välja att vara med i studien eller inte. Intervjupersonerna försäkrades om fullständig anonymitet. De uppgifter de gav mig under intervjun hanterades på ett sådant sätt att det inte skulle vara möjligt att identifiera skola eller människor. Intervjuerna jag gjort kommer bara att användas i min uppsats och inget material kommer att lämnas ut.

Urval

Det finns olika sätt att göra sitt urval. Stukat (2005:62) beskriver det strategiska urvalet som ett sätt att använda sig av vid urval vid en kvalitativ undersökning. Intervjupersonerna väljs ut efter ett antal kriterier man som intervjuare satt. I detta fall var det viktigt att intervju-personerna representerade olika åldersgrupper, att båda könen var representerade och att de har olika arbetslivserfarenhet. Dessa kriterier var viktiga då det är rimligt att anta att svaren på frågorna influeras av hur intervju-personerna väljs (Stukat, 2005:62; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud, 2007:141). Det viktigaste kriteriet på urvalet var att de pedagoger som skulle ingå i studien hade erfarenhet av problem i gruppen i sin nuvarande klass eller med tidigare klasser. Studien avgränsades till fem pedagoger, varav två av dessa arbetar på den skola jag haft min verksamhetsförlagda utbildning på. De andra intervju-personerna har jag fått kontakt med via personliga kontakter. Personer i min omgivning har rekommenderat pedagoger som skulle vara intressanta för studien. De pedagoger som därefter kontaktades visade ett stort intresse och ville gärna delta. Genom denna typ av urval är det viktigt inte att kunna generalisera resultatet till att gälla alla eller en större grupp av pedagoger utan snarare att kartlägga de mönster och eventuellt olika uppfattningar som kan komma fram bland de intervjuade pedagogerna (Stukat, 2005:62).

Kommentar [CM1]:

Genomförande

Den kvalitativa intervjustudien genomfördes på följande sätt. Eftersom jag ville ha pedagoger med erfarenhet av mer problematiska grupper valde jag ut två från den skola där jag har haft min verksamhetsförlagda utbildning, eftersom dessa pedagoger hade erfarenhet av den problematik jag ville undersöka. De andra tre pedagogerna valdes från andra skolor och hade liknande erfarenheter.

Frågorna jag arbetade fram skapades i syfte att belysa de frågeställningar som anges i den inledande problemformuleringen. Fokus i mina intervjufrågor var de intervjuades syn på ledarskap, hur ett bra ledarskap ser ut och hur ett mindre bra ledarskap ser ut.

Vid varje intervjutillfälle informerade jag om syftet med min studie. Eftersom mitt upplägg för intervjun var att använda mig av en blandning av den strukturerade och den ostrukturerade intervjuformen, hade jag förberett frågorna men inte bestämt ordningsföljden på dessa i förväg, utan jag ställde dem när de passade in i samtalet med pedagogerna. Jag spelade in varje intervju och sedan sammanställde jag varje intervju genom transkribering. Ansåg jag att något hade missats vid intervjutillfällena kunde jag utan problem ringa upp i efterhand för att ställa följdfrågorna.

Kommentar [CM2]:

Studiens tillförlitlighet

En liten studie som detta är kommer förmodligen att ifrågasättas när det gäller resultatet. Stukat (2005) tar upp tre viktiga begrepp när det gäller en studies tillförlitlighet: *Reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* (Stukat, 2005:125).

Reliabilitet

Detta begrepp avser frågan om hur bra min metod passar denna studie för att få ut det resultatet man som författare önskar. Det innebär också att man ifrågasätter metoden man valt och sätter den i perspektiv till andra metoder. I min studie har jag valt ut ett antal pedagoger med olika kriterier för att få ett representativt urval. Några av respondenterna kommer från olika skolor, arbetar med olika åldrar och har olika lång erfarenhet av att arbeta inom skola. Detta anser jag stärker studiens reliabilitet. Det som kan bidra till en brist i reliabiliteten kan

vara att frågorna i intervju kan ha misstolkats av respondenten eller att denne inte svarat ärligt (Stukat, 2005:126).

Validitet

Stukat (2005:126) definierar begreppet validitet som hur bra det mätinstrument man valt för sin studie verkligen mäter det man i studien avsett. Även om man som författaren har bearbetat datan på ett korrekt vis innebär inte detta att validiteten är hög. Svaren som framkommit i studien måste också vara relevanta för mätningen. De intervjufrågor jag har kommit fram till hjälper till att svara på syftet med min uppsats, vilket är synen på hur olika ledarskapsstilar påverkar en klass. Dessa frågor är mätinstrument som kan stärka validiteten.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet innebär att författaren diskuterar kring vem/vilka grupper de resultaten man fått fram i sin studie faktiskt gäller för. Är urvalet representativt eller inte? Kan resultaten generaliseras eller inte? (Stukat, 2005:129). Eftersom min studie grundar sig på ett fåtal pedagogers synsätt kan man inte säga att resultatet är generellt. Urvalet är inte representativt eftersom det är en liten undersökningsgrupp. Hur pedagoger arbetar med gruppen kan skilja sig enormt från pedagog till pedagog. De resultaten kan inte heller generaliseras. Däremot kan generaliserbarheten stärkas något genom att man urskiljer mönster bland de personer som intervjuas, till exempel att flera svarar på liknande sätt på samma frågor (Stukat, 2005:129).

Resultat och Analys

Respondentpresentation

Kommentar [CM3]:

Pedagog A

Pedagog A arbetar på en skola i Göteborg där det går sammanlagt cirka 500 elever. Han har lärarutbildning mot mellanstadiet, en tillbyggnad med speciallärarutbildning och har matematik som sitt huvudämne. Hans elever är mellan 12-15 år gamla. A har arbetat som lärare sedan sjuttioalet.

Pedagog B

Pedagog B arbetar på en skola i Göteborg med cirka 200 elever. Eleverna är mellan sex och tolv år gamla. Hon har barnskötarutbildning och tillbyggnad med utbildningen "Barn med speciella behov" och har arbetat på skolan i 15 år. Klassen hon arbetar med nu går i tvåan.

Pedagog C

Pedagog C arbetar på en skola i Göteborg. Skolan har årskurser från noll till sex och har cirka 200 elever. Hon har lärarutbildning 1-7 med svenska, naturorienterade- och samhällsorienterade ämnen. Hon arbetar i en årskurs sex och har arbetat på skolan i fem år.

Pedagog D

Pedagog D arbetar på en skola i Göteborg med årskurser från ett till sex. Han har grundskoleutbildning 1-7 med inriktningar svenska och samhällsorienterade ämnen. Han har arbetat på skolan i 7 år och har nu en årskurs fyra.

Pedagog E

Pedagog E arbetar på en skola i Mölndals kommun. Skolan är en F-9 skola med cirka 600 elever. Hon har en mellanstadieutbildning. och har arbetat på skolan i 10 år. Skolan arbetar

med ämneslärarsystem. Hon är klassföreståndare i en årskurs sex och arbetar även med äldre elever.

Pedagogernas intervjusvar

Här sammanfattas svaren från de fem pedagogerna under intervjuernas olika teman.

Om ett gott arbetsklimat

För arbetsklimatet i skolan framhåller de flesta pedagogerna *trygghet* som en mycket viktig faktor. Eleverna ska känna sig trygga i att gå till skolan, med sin pedagog som ledare och med varandra. Ur denna trygghet kommer arbetsro i klassen. Eleverna skall veta att pedagogen är där för deras skull, för att hjälpa dem. Har man som pedagog denna inställning till sin grupp har man kommit en lång bit på väg, menar pedagog E.

De *regler* man har i klassen – ett ämne som återkommer i flera av intervjuernas teman – är också viktiga för arbetsklimatet. Att efterfölja de regler man har satt upp, och som har påverkan på arbetsklimatet, ska följas. Pedagog C framhåller en avgörande regel för arbetsklimatet, nämligen om hur man som människa behandlar andra människor, man visar varandra respekt. Den regeln anser C är viktig och att gruppen respekterar och följer den. Pedagog E anser att man som pedagog tydligt måste klargöra att i klassrummet är det lugn och arbetsro och utanför klassrummet är det fritid. Med det menas inte att det måste vara alldeles tyst i klassrummet, men det ska vara arbetsro och alla ska veta vad som gäller.

Några av pedagogerna anger att *hänsyn* till och *lyhördhet* för elevernas situation har stor påverkan på klassens arbetsklimat. Pedagog E är utförlig i sitt resonemang om detta. Pedagogen skall själv inte stå och tala om för eleverna hur det ska vara utan E anser att man måste ta hänsyn till vad eleverna tycker och komma fram till svaren tillsammans. När man sedan tillsammans kommit fram till vad som gäller måste man som pedagog integrera och bekräfta det man gemensamt beslutat. E anser att en bra miljö för elever är en miljö där de blir bekräftade och lyssnade på. Pedagog B påpekar, i viss mån i motsats till E, vikten av att vara strukturerad och tydligt visa vad som gäller i klassen för att nå ett gott arbetsklimat.

Om regler

Alla pedagoger är överens om att det är bättre med ett *fåtal regler* som man följer än med många som ständigt bryts. Att reglerna tas fram gemensamt mellan pedagog och elever och att de utvärderas regelbundet framhåller också flera av pedagogerna. Många pedagoger upplever att det är svårt att förhålla sig till vissa regler i klassrummet, eftersom man helst inte vill böja och bända på dem. De vill ha ett regelschema att följa istället för att känna av från situation till situation vad som bör gälla. Pedagog E framhåller att det ändå är upp till pedagogen att se till att reglerna följs och att regelbrott inte accepteras. Regler kommer alltid att brytas ändå, menar E.

Skolans och klassens regelsystem intresserar de intervjuade pedagogerna rätt olika. Här är pedagog A mest utförlig. Han diskuterar regler för hälsning, kläder, lektionststart, mm. medan flertalet övriga har mer översiktliga synpunkter. A menar att regler för mössor, vissa kläder i klassrummet och på skolan inte bara är till för sakens skull utan också för att eleverna ska lära sig att det finns vissa övergripande regler som man måste förhålla sig till. Det är viktigt att eleverna samlar ihop sig inför dagens uppgifter vid starten av en dag genom att stå upp och hälsa och att man ska ha tagit av sig ytterkläderna, inklusive mössor eller kepsar. A resonerar också en del om att regler är olika inom samma skola. När det gäller att komma i tid till lektionerna agerar t.ex. pedagoger väldigt olika. På A:s skola finns det pedagoger som

upplever det väldigt störande att få elever som kommer indroppandes till lektionen och har då infört en regel som säger att de inte får komma in i klassrummet förrän pedagogen öppnar. Andra pedagoger släpper inte in eleverna alls, utan de får göra det som görs på lektionen efter skoltid. A anser att varje pedagog har rätt till sina egna regler, men att det kan vara svårt för eleverna att hålla isär olika pedagogers varierande regelverk. Ett viktigt syfte med regler är stödja elever som har svårt att koncentrera sig. För dessa elever är regler och struktur otroligt viktigt, anser A.

Om det sociala beteendets påverkan av ledarskapet

Ledarskapets påverkan på elevernas sociala beteende diskuteras endast pedagogerna A och D i någon större utsträckning och de är i huvudsak överens.

För elever med koncentrationssvårigheter menar A att det absolut är nödvändigt med ett fungerande ledarskap. Antingen så stärker man eleverna eller så stjälpes man dem med sitt ledarskap. Ett bra ledarskap anser A startar med en bra struktur i sitt arbete. Det skall finnas ett lugn i klassrummet och det skapas oftast med tydliga instruktioner med vad som gäller vid varje lektionstillfälle. Det är viktigt att skriva på tavlan och noga berätta vad som ska hända. De elever som har svårare att hänga med kan pedagogen gärna ta ögonkontakt med så att de förstår att man pratar direkt med dem.

D menar att ledarskapet har stor betydelse för dynamiken i en klass. Elever behöver tydliga ramar för vad som gäller både gentemot varandra och gentemot ledaren. De måste veta vad som förväntas av dem i skolan.

Om dialog och samarbete mellan elever och mellan elever och pedagogen

Dialog och öppenhet mellan pedagog och elever och mellan elever anser alla pedagoger vara en bra grund för trygghet och lugn i klassen. Att tydligt visa att eleverna är omtyckta och visa dem *respekt*, både för gruppen som helhet och för individuella egenskaper, nämner många som viktiga delar för fungerande relationer i klassrummet. För pedagogen själv är detta lika viktigt. Att tidigt i kontakten med klassen visa hur man själv vill bli bemött gör att man själv oftast blir respektfullt bemött, menar t.ex. pedagog B, som har fått en lugn och mer harmonisk klass efter många samarbets- och kommunikationsövningar. Att få alla i klassen att visa samma öppenhet med varandra är kanske inte möjligt, men målet bör vara att alla är så pass trygga att de kan säga vad de känner, menar pedagog C.

Anpassningsförmåga och *empati* för elevernas situation och att *bygga goda relationer* nämner några av pedagogerna som viktiga ingredienser här. Som pedagog skall man alltid ha elevernas bästa i åtanke och noga välja sina strider, anser pedagog E. Viktig är också att bekräfta och se varje elev. Pedagog E tar sina elever i hand varje morgon och hävdar att den korta kontakten är superviktig då det i värsta fall kan vara den enda stunden under dagen som eleven anser sig själv blivit bekräftad och sedd. Pedagog A är gärna fysisk med eleverna. Att kramas och bufflas med dem gör att det blir ett avslappnat socialt samspel, menar A, en synpunkt som ingen av de andra nämner.

Om lämplig typ av ledarskap för att få en balanserad klass med god ordning och om erfarenhet av klasser med problematik

Frågan om hur man får en balanserad klass med god ordning engagerade alla pedagogerna. Alla var överens om pedagogens betydelse för lugnet och ordningen i klassen. Att vara trygg i sig själv och säker i sin roll som pedagog är grunden för en fungerande klass, menar flera av de intervjuade. Det har att göra med självförtroende och självkänsla när man som pedagog

träder in i ett rum, kroppsspråk, ansiktsuttryck och hur man ställer sig framför en grupp. Att vara engagerad och ”brinna för sitt yrke” nämner några som andra viktiga faktorer. Visar man detta för sina elever kommer mycket av det andra gratis, menar t.ex. pedagog C.

Balansen mellan att vara auktoritär och demokratisk är svår ibland. I vissa situationer måste man vara styrande och auktoritär, anser pedagog D. Det kan vara till exempel om man har regler i klassrummet som ska följas. Att vara konsekvent i att alltid förmedla till klassen vilka regler som gäller och att man är konsekvent när det sker regelbrott. Ett demokratiskt ledarskap passar däremot en grupp som fungerar tillsammans i lugn och harmoni. I den här formen av ledarskap är man som pedagog mer som en handledare.

Flera av de intervjuade hade synpunkter på effekterna av ett otydligt ledarskap. Är pedagogen inte en stark och säker ledare är det svårt att ta hand om vilken klass som helst. Pedagog C hävdar att ledarrollen alltid blir tillsatt. Är det inte pedagogen som blir ledaren faller denna roll på en elev, och inte alltid den bästa. Då kan det bli fullständig anarki i gruppen. Även i en fungerande grupp kan ledarskapet bli otydligt om pedagogen övergår i en ren handledarroll och inte är tydlig i vem som bestämmer, menar pedagog D.

Några av pedagogerna ger exempel på hur man kan arbeta för att förebygga eller åtgärda en orolig klass. Genom att t.ex. skriva sin egen loggbok får alla eleverna i gruppen tänka igenom situationer som uppstått och blir en del av processen. Eleverna kan skriva hur de känner sig, vad som har hänt under dagen, positivt eller negativt, vilka mål de har för veckan och hur de upplever att målen har uppnåtts. Det kan också vara bestämda frågor som pedagogen tänkt ut i förväg. Denna utvärdering bör göras kontinuerligt. När man som grupp kommit fram till ett arbetssätt som fungerar måste man som pedagog informera föräldrarna, eftersom samarbete med hemmet är mycket viktigt.

I mer problematiska grupper kan man, som pedagog E gör, arbeta med flick- och pojksamtal och dessutom ringsamtal med alla i gruppen. Det är viktigt att få eleverna att själva reflektera kring varför saker uppstår i klassen som inte är bra, men också vad som faktiskt fungerar och varför. Det senare är lätt att glömma bort. Där det finns elever med en problematik som t.ex. leder till koncentrationssvårigheter behöver pedagogen tänka på att visa hänsyn gentemot alla i klassen. Alla ska inkluderas och ha samma rättigheter och fokus får inte enbart hamna på enskilda elever med problem.

Vid konflikter av olika slag bör man arbeta både med hela gruppen och med enskilda elever på var sitt håll och göra detta i princip dagligen under rätt lång tid. Det man måste undvika är att resten av gruppen tar på sig rollen som konfliktlösare. ”Tioåringar kan inte lösa sådana konflikter på egen hand utan de behöver en vuxens hjälp”, menar pedagog C. C.s erfarenhet av konfliktlösning redovisas i mer detalj under rubriken ”Gruppdynamik” nedan.

Pedagog B ger exempel på ett dåligt ledarskap. Detta är, menar B, när en pedagog går in i en klass och bara gör det den ska enligt läroplanen, teorimässigt, utan hänsyn till eleverna, bara en ren förmedling av kunskap. Ingen närhet eller kommunikation finns mellan pedagog och elev. Det sociala samspelet måste fungera innan man ens kan tänka på att börja med det teoretiska.

Om det egna ledarskapet; influerat av ett visst synsätt/teori?

Ingen av de intervjuade ansåg sig vara influerad av ett speciellt synsätt eller speciell teori, men vissa hade synpunkter om sitt eget ledarskap. Pedagog C säger sig inte vara ”barsk, men

bestämd" i sitt ledarskap. Pedagog D försöker vara en demokratisk ledare så långt det går och inkludera eleverna i undervisningens utformning. Pedagog E anser att det för varje elev måste vara tydligt vilka uppgifter de skall genomföra. Det är viktigt eftersom de då kan disponera tiden själva. Eleverna skall se arbetet som ett uppdrag eftersom de på detta sätt växer utvecklingsmässigt, anser E.

Om hur valet av ledarskap påverkar klassen

Ledarskapets stora betydelse för klassens utveckling är alla pedagoger överens om. Påtagligt är också att alla pedagoger påpekar vikten av att tycka om och bekräfta varje elev, visa respekt och kunna skilja på eleven som person och elevens handlingar. Det är *beteendet* hos elever som mår dåligt som är viktigt att man som pedagog arbetar med, menar t.ex. pedagog B. Man skall vara en stark ledare men samtidigt ha och visa mycket känslor för eleverna.

En pedagog skall inte agera som en liten grå mus i sin klass. Saknar eleverna förtroende för pedagogen är det lätt för eleverna att ta över och pedagogen har förlorat sitt ledarskap. Pedagogen måste vara tydlig med vad som är rätt och fel. Att hela tiden prata med barnen om vad som är positivt och vad som är negativt med deras ageranden i vissa situationer är viktigt. Som pedagog måste man se till att eleverna själva får komma fram till varför något inte fungerar, men också när något faktiskt fungerar bra. Att hela tiden arbeta tillsammans med klassen när det gäller olika frågor som kan uppkomma återkommer i flera pedagogers svar. När det gäller ansvar för undervisningen är pedagog E tydligast i att eleverna måste få känna att de är fria men med mycket ansvar. Pedagogen skall hela tiden tydliggöra att det är gruppen som ska uppnå något tillsammans. Eleverna måste känna sig delaktiga i verksamheten som råder, anser E.

Pedagogens privata bekymmer kan färga av sig på klassen, påpekar några av de intervjuade. Ledarskapet kan också brista om man som pedagog inte vet vilket uppdrag man har. Man måste hela tiden ha ett syfte med sin undervisning. Ledarskap handlar om att hela tiden rannsaka sig själv och vad man kan ändra på. Återkoppling och bekräftelse är en nödvändighet och om man inte har den inställningen som pedagog är ledarskapet misslyckat.

Gruppdynamik

Ett intressant exempel på mindre fungerande gruppdynamik gav pedagog C. Exemplet återges här för att visa vilken problematik som kan uppstå i en oharmonisk klass.

I C:s klass finns flera elever med olika bakgrund, många skilsmässobarn, en som bor i fosterfamilj och en som har en förälder som precis kommit ut som homosexuell. Dessa problem kan leda till oro i gruppen, vilket det gjorde när de gick i fyran.

C berättar att det var mycket arbete med eleverna då klassen var en mycket obalanserad grupp. Klassen i fyran var en grupp som ansåg sig ansvariga för en enskild elevs beteenden. Så fort det blev en konflikt med denna elev skulle gruppen själva försöka lösa detta. Resultatet blev att den enskilde eleven gick igång totalt, vilket bidrog till att resten av gruppen också gick igång. Det gick så pass långt att de andra i gruppen skapade konflikter med denna enskilde elev för att det då hände saker. Det blev spännande. Eleven slängde saxar, stolar åkte ut genom fönstret och eleven slängde stenar. C berättar vidare att resten av gruppen ansåg sig som konfliktlösare vilket inte gick så bra. Klassen fick i uppdrag att hämta C eller annan vuxen så fort det blev problem med någon eller något. Det bildades vid ett senare tillfälle mindre grupper som inte heller fungerade bra tillsammans. Dessa grupper kom klassen överens om att bryta upp och numera har de inga sådana grupperingar i klassen. Hela årskurs

fyra arbetade C i gruppen med att bryta alla negativa mönster som fanns. C arbetade både med gruppen och med en enskild individ på var sitt håll och gjorde så varje dag under hela fyran och delar av femman. C hade bestämda möten dagligen med den enskilda eleven där denne fick tala om hur gårdagen varit och om det hänt något under dagen. Efter hårt arbete har dock gruppen kommit dit den är idag, en harmonisk och balanserad grupp.

Analys

Här analyseras resultatet av intervjuerna kopplat till de tre ledarskapsstilar som presenterats tidigare. En Särskild delar ägnas dessutom åt ledarskap och gruppdynamik.

Det auktoritära ledarskapet

Det auktoritära ledarskapet innebär att ledaren anser att han/hon har egen kunskap att förmedla utan att behöva fråga sina elever. Ledaren anses sig ha alla information den behöver för att fatta de beslut som krävs. Detta ledarskap tycks inte leda till engagemang eller motivation bland elever (Sveningsson & Alvesson, 2010:21).

I den auktoritära skolan ser man inte elever som deltagande individer utan man förväntar att de bara skall göra som de har blivit tillsagda. Man lyssnar inte på deras synpunkter hur verksamheten/utbildningen skall bedrivas eller hur man kan lösa problem som kan uppstå i klassen. Eleverna blir mer passiva deltagare på det sättet (Svedberg, 2007:312-330).

Vissa av de svar som givits i intervjuerna är exempel på ett auktoritärt ledarskap. Hit hör pedagogers arbete kring regler och struktur. Att ett strukturerat ledarskap är otroligt viktigt är den allmänna åsikten bland de intervjuade pedagogerna. Det verkar också vara så att en obalanserad klass kopplas samman med ett ledarskap som inte fungerar som det skall. Under mina samtal med pedagogerna upplever jag att de i teorin inte är för det auktoritära ledarskapet – de vill inte förknippas med den ledarstilen - men hur de uttrycker sig i vissa frågor tyder på att det finns auktoritära inslag i ledarskapet på ett eller annat sätt. Pedagogerna uttrycker att det i vissa situationer finns särskilda behov av struktur och tydlighet i klassrummet och att det då är nödvändigt att ledaren tar kommandot tydligt och starkt. Pedagogerna ger då en bild av att de ibland utövar en auktoritär ledarstil. Men sammantaget är det i gruppen av pedagoger dock relativt få sådana inslag. Pedagog D menar särskilt att man måste vara auktoritär i de klasser där relationerna mellan eleverna inte fungerar på ett positivt sätt (Granström, 2007:13-32).

När det gäller regler för eleverna i klassrummet innebär det auktoritära ledarskapet att läraren själv bestämmer utan någon form av dialog med sina elever om vad som skall gälla för klassen. Samtliga av de pedagoger jag intervjuat anser att det är bättre med färre regler än flera eftersom få regler är lättare att förhålla sig till. Det auktoritära ledarskapet blir speciellt tydligt hos pedagog A som bland annat har specifika regler när det gäller vilka kläder eleverna får eller inte får ha i klassrummet. Pedagogen avgjorde vad som räknades som stötande eller inte och tog inte på något vis hänsyn till hur eleverna tyckte. En av de äldre pedagogerna var särskilt tydlig vilka klädkoder som var acceptabla i klassrummet. T ex förbud mot mössa eller keps i klassrummet eller tröjor med stötande tryckmönster. Förbud mot att ha huvudbonader inomhus kan ses som en gammal tradition och mycket auktoritärt i vår kultur.

Även regler angående för sen ankomst till lektion och hur en lektion skall starta bestämmer pedagog A här själv utan någon involvering av sina elever. Han menar att alla dagar skall starta på samma sätt och har man tydliga rutiner kan man som pedagog göra eleverna medvetna och mentalt redo för att starta dagen. Ett förhållningssätt var att inte släppa in elever som kom för sent till lektionen utan låta eleven ta igen förlorad arbetstid efter skoltid. Ett

annat förhållningssätt var att låta eleven stå kvar utanför klassrummet tills pedagogen ansåg det vara lämpligt att släppa in eleven på lektionen. Båda sätten att tänka är en spegling av det auktoritära ledarskapet, men utövandet sker på olika sätt. A:s ledarskap kan härledas till lgr 62 där pedagogen hade en auktoritär roll och hade som uppgift att förmedla kunskap till eleverna (Steinberg, 2007:108). Pedagogen sätter här agendan för vad som gäller och det är upp till eleverna att förhålla sig till detta (Sveningsson & Alvesson, 2011:21–24).

En annan synpunkt som delas av pedagogerna är betydelsen av att eleverna känner tillit och trygghet med sin ledare. De menar att pedagogen skall vara en ledare och inte en kompis och att eleverna skall visa respekt för sin ledare. Ledaren måste vara konsekvent med att följa regelverket för samtliga elever och inte ge någon fördelar gentemot någon annan. Genom att vara konsekvent som ledare bidrar man till tryggheten i klassen. Eleverna vet vad som gäller. Några av de äldre pedagogerna anser att man varje morgon då eleverna kommer till skolan skall ta i hand och titta varandra i ögonen och hälsa. På det här viset har pedagogen satt formen för dagen. Arbetsättet som beskrivs ovan i detta stycke kan man tolka som både auktoritärt och demokratiskt. Är det ett arbetsätt som man gemensamt har kommit fram till med sina elever då är det ett demokratiskt ledarskap. Men är arbetsättet förutbestämt av ledaren utan inblandning av elever kan man tolka det som auktoritärt (Svedberg, 2007:312-318).

Det demokratiska ledarskapet

Det demokratiska ledarskapet utövas i dialog med eleverna. Man involverar sina elever i verksamheten och utformar regler och arbetsätt tillsammans. Man för ett kontinuerligt resonemang kring de regler man har bestämt för att eleverna skall vara delaktiga i besluten och förstå innebörden av de regler man har bestämt. Eleverna skall få möjlighet att själva komma med förslag på förbättringar och påverka besluten. Det kan t ex gälla om osämja eller problem har uppstått i klassen skall man göra eleverna delaktiga och att de får komma med förslag till förbättringar (Sveningsson & Alvesson, 2011:21-22; Svedberg, 2007:313-318).

Pedagog B beskriver att om något negativt har hänt i klassen under till exempel en rast är det viktigt att ta tag i det med en gång, men att inte gå in med pekpinnen och skälla. Man kan sätta sig ner med dem och låter dem själva komma fram till vad det var som bidrog till att det blev något negativt och vad de själva tror kan vara lösningen. Här arbetar pedagogen på ett demokratiskt sätt genom att hon inbjuder eleverna till diskussion om hur svårigheten kan lösas så att situationen reds ut. Pedagog C uttryckte att de regler hon hade i sitt klassrum följdes upp dagligen i klassen för att befästa dessa hos eleverna, men också för att de skulle få en rutin och en struktur. Det här sättet att arbeta i klasser är ett uttryck för ett strukturerat ledarskap inom ramen för ett demokratiskt sätt att arbeta. Med hjälp av tydliga regler kan man som pedagog förebygga oro bland eleverna (Sveningsson & Alvesson, 2011:21–24).

Om det demokratiska förhållningssättet skall fungera i klassen måste elever och pedagog känna tillit till varandra – det måste finnas en öppenhet och samspel mellan elev och pedagog. För att våga uttrycka sina åsikter och synpunkter och därmed komma med förslag på förbättringar måste det finnas en trygghet i gruppen, så att man blir respekterad för sina uttalanden. Man får heller inte prata illa om varandra – det är viktigt att det finns en kultur i klassen där man visar respekt för varandras olikheter och att alla skall få komma till tals. Här kan pedagogen visa vägen och se till att alla får möjlighet att delta – hjälpa till att hitta verktyg för att även de mer blyga eleverna skall få sin röst hörd. Utveckling och lärande sker i samspel med andra människor och vi agerar och uppmärksammar hur verkligheten fungerar genom vår omgivning. Det är då av vikt att elevernas omgivning är tillåtande och

uppmuntrande vilket innebär att pedagogen måste förmedla öppenhet och trygghet. Tron på att elever lär av varandra och att de utvecklas i sitt sociala sammanhang ligger helt i Vygotskijs anda och i det sociokulturella perspektivet (Säljö 2004:66).

Det var viktigt, ansåg pedagogerna, att man visar sin personlighet och att man är sig själv inför eleverna och att våga visa den människa man som ledare är både i och utanför klassrummet. Genom att vara en sådan ledare ger man eleverna en förebild, så att också de kan känna trygghet att kunna visa hur de själva är (Sveningsson & Alvesson, 2011:21-24).

Gemensamt för pedagogerna B, C och E är att de inser vidden av ömsesidig respekt i den verksamhet man arbetar i och att visa empati och närhet till eleverna. Några exempel på hur pedagogerna uttryckte detta ges här.

Pedagog B: ”Man måste alltid vara tydlig med att pedagogen är där för elevernas skull och att så fort det är något som inte går att lösa elever emellan skall man gå och hämta en pedagog. Det är det vi får betalt för, att vara där för barnen”.

Pedagog C: ”Jag har bara en regel i min klass som är att man ska respektera alla människor för jag tycker att om man följer den regeln så har man kommit en lång bit på väg”.

Pedagog E: ”Att våga bekräfta elever, trösta dem när de är ledsna och att de vet att pedagogerna är där för deras skull”.

Här blir det tydligt hur pedagogerna ser på sina elever som fria individer med respekt för deras olika egenskaper. Och att deras syn på elever tar sig uttryck i närhet och empati för eleverna i klassrummet. Ledaren utöver här sitt ledarskap genom att var lojal och solidarisk gentemot sin klass (Svedberg, 2007:366)

Några av pedagogerna anser vikten av att älska sitt yrke, brinna för det och låta den känslan stråla ut i klassrummet. De anser att det är viktigt att som pedagog vara glad för det mesta och tro på det man gör i klassrummet. Enligt Sveningsson & Alvesson (2011:21-24) innebär det att som pedagog arbeta med denna inställning bidrar till att entusiasmera och engagera eleverna i deras kunskapsinhämtande.

Som pedagog har man - i demokratiska ledarskapet - en ständigt öppen dialog och bjuder in eleverna till diskussion. Att arbeta på detta vis bidrar till att förbereda eleverna till att leva och verka i ett demokratiskt samhälle. I Lgr 69 och Lgr 80 började man ändra synen från ett mer auktoritärt sätt att arbeta till demokratiska arbetsformer. Men inte förrän i Lpo 94 och Lgr 11 infördes det demokratiska arbetssättet pedagoger utövar idag (Steinberg, 2007:111-113).

Laissez faire-ledarskapet

Laissez faire-ledarskapet kan ses som en undvikande form av ledarskap eller som en form av coaching i en välfungerande klass. Ingen av de pedagoger jag intervjuat var speciellt förtrogna med laissez faire-ledarskapet, men några av pedagogerna kunde ändå uppge att laissez faire-ledarskapet kan fungera i en balanserad och harmonisk klass där pedagogen blir en handledare för sina elever till skillnad från en styrande ledare.

Pedagog C: ” Om man har arbetat med sin klass i en och en halv termin kan belöningen av det hårda arbetet vara att man senare kan ge klassen mer frihet och att den faktiskt klarar av det.

Då blir man mer som en handledare för eleverna”. Pedagoger menar att om hon tidigare har arbetat på ett auktoritärt sätt på grund av att klassen krävde detta för att ordning och ro skulle skapas, kunde hon nu släppa styrningen av klassen och övergå till ett mer laissez faire-inriktat ledarskap.

Den harmoniska klassen kan vara en belöning för ett gott arbete som pedagoger utfört tidigare. Därmed kan ledarskapet övergå från auktoritärt ledarskap till ett laissez faire-ledarskap.

En pedagog ansåg att det här ledarskapet hade en negativ bild kring sig. Att man som pedagog inte har tillräcklig kunskap om det den undervisar om, inget engagemang eller helt enkelt inte trivs i sin yrkesroll. Detta bidrar till att man blir en svag ledare (Sveningsson & Alvesson, 2011:21-24).

Beroende på ur vilket synsätt – positivt eller negativt – som man ser på laissez faire-ledarskapet blir synen på eleverna olika. Om man utöver ledarskapet där det är relevant – i en välfungerande klass - ser man eleverna som självständiga och mogna individer som är fullt kapabla att ta egna beslut angående sitt lärande. Om man däremot okritiskt utövar detta sätt att leda kan det innebära att eleverna får göra som de vill utan styrning eller struktur. Detta kan leda till att klassen blir orolig, då ingen vet vad som gäller gällande undervisning, förhållningssätt och regler (Svedberg, 2007:320).

Ledarskap och Gruppdynamik

Att vara en ledare handlar bland annat om att kunna hantera två olika roller – ledarskap och lärarskap. Lärarskapet handlar om att främja elevers vilja att bli goda medborgare i samhället och ledarskapet handlar om att välja olika metoder för att nå detta mål (Granström, 2007:13).

Enligt flera pedagoger kan en klass som följts åt från tidig ålder ha bra gruppdynamik. Att dynamiken fungerar kan i det fallet bero på att eleverna i klassen är vana och trygga med varandra och att de har hittat sin plats i gruppen. Eleverna känner till varandras personligheter och känner samhörighet och gemenskap i gruppen, vilket ökar möjligheterna till en god inläringsmiljö (Svedberg 2007: 125-154).

En dålig gruppdynamik anser pedagogerna bland annat bero på att en klass har satts ihop med elever från olika håll. Detta kan leda till att eleverna i klassen inte känner någon trygghet eller tillit till sina klasskamrater eller gentemot sin lärare. Detta skapar oro i klassen.

Gruppdynamiken kan också påverkas av enskilda individer i en grupp, till exempel skilsmässobarn, barn med diagnoser, social utsatthet, krig och trauma. Dessa individer med sitt bagage är otrygga i sig själva och kan därmed skapa oro i resten av gruppen på grund av att det sociala samspelet rubbas (Granström, 2007:13-31) (Svedberg, 2007:125-154).

En annan anledning till att gruppdynamiken inte fungerar kan vara att ledaren i gruppen tappar fotfästet på grund av olika negativa orsaker i privatlivet. Hur man som pedagog är som människa har alltså stor betydelse för hur man blir i sitt ledarskap. En ledare kan ha varit en stark ledare för sin klass, men råkat ut för något i sitt privatliv, vilket leder till att man tappar fokus på sitt arbete som pedagog och på eleverna. Klassen kan bli obalanserad och ostrukturerad. Läraren orkar inte längre vara den starka personen i klassrummet, vilket då kan ge utrymme för obalans i gruppen.

En pedagog berättar att om man har fått en obalanserad grupp är det viktigt att snabbt bryta de negativa mönster som finns i klassen. Detta gör man som pedagog för att få bort olika

negativa grupperingar och för att till slut komma tillbaks till den harmoniska gruppen så att eleverna skall kunna koncentrera sig på inläring istället för annat (Granström, 2007:13-30) (Svedberg, 2010:125-150).

Det som pedagogerna anser viktigast är att när en grupp inte fungerar måste man skilja på person och beteende. Som pedagog skall man inte skuldbelägga elevens person utan reagera på det olämpliga beteendet som eleven hade. Det är viktigt eftersom man som pedagog inte skall sänka en elevs självförtroende eller självkänsla utan bara tillrättavisa elevens beteende. I praktiken kan det vara svårt för eleven att förstå att läraren kritiserar det eleven gjort och inte eleven som person. Yngre elever har svårt att se konsekvenser med sitt agerande och uppfattar lätt kritik av beteendet som kritik mot dem själva. Läraren måste ha kunskap om detta och vara så tydlig som möjligt i samtalet med eleven. En metod att tydliggöra agerandet hos elever är s.k. seriesamtal, som går ut på att få eleven själv att förstå konsekvenserna av positiva och negativa ageranden.

Ett sätt att arbeta med att få en bra dynamik i klassen kan vara att använda sig av olika övningar för att få igång kommunikationen bland eleverna, t.ex. att arbeta med grupp- och samarbetsövningar. Detta görs för att få ihop gruppen som en helhet och för att eleverna skall känna sig som en del av gruppen. Ett annat exempel man som pedagog kan använda sig av är tjejtjejs- och killsamtal eller ringsamtal. Dessa metoder får eleverna att själva reflektera kring varför saker uppstår i klassen som inte är bra. Ytterligare ett exempel kan vara att som pedagog genomföra arbete i klassen två och två och att då styra vilka som arbetar tillsammans. Att sätta ihop elever som vanligtvis inte hade valt att arbeta med varandra bidrar till att man får en chans att lära känna en ny person i klassen som i sin tur leder till att man som elev kan skapa flera kontakter (Svedberg, 2010:125-150).

Pedagogerna som medverkat i min undersökning är alla överrens om att den typ av ledarskap man som pedagog utövar i klassen har oftast stor betydelse för om en klass är lugn och trygg eller orolig och stökig. En pedagog menar att om man har en klass som är stökig av naturliga skäl är det ledarskapet det handlar om. Har man en klass som är orolig av andra skäl, till exempel enskilda individer med speciella behov som bidrar till oron, kan man inte enbart lägga skuld på pedagogen.

Enligt Svedberg påverkar olika ledarskapsstilar gruppens helhet. Är man som pedagog en auktoritär ledare kan man givetvis forma en klass som gör vad den skall och där det är ordning och reda, men efter ett tag kan eleverna sluta tänka själva och detta leder till regression. Svedberg menar att ett ledarskap där ledaren i fråga inte riktigt känner att han eller hon klarar av ansvaret av att ha en klass är en ledare, medvetet eller omedvetet, influerad av laissez faire-ledarskapet. Oftast känner pedagogen inte att denne har klassens förtroende och kan därför känna en otrygghet i sin roll som pedagog. Denna osäkerhet kan leda till oro och konfliktsituationer i klassen (Svedberg, 2007:314).

Vill man fostra och undervisa elever som skall bli självständiga individer bör man som pedagog använda sig av den demokratiska ledarskapsstilen. Utövar pedagogen detta ledarskap i sin klass kan man få sina elever involverade i den dagliga verksamheten och man kan som pedagog tillsammans med sina elever uppnå en nivå av mogenhet. Detta ger möjlighet till att eleverna agerar mer som en grupp och vill tillsammans nå de mål pedagogen ställt (Svedberg, 2007:313).

En bra ledare definieras inte genom att alltid använda sig av en viss ledarskapsstil utan väljer vid vilka situationer man ska utöva en viss typ av ledarskap. Anpassningsförmåga och lyhördhet för situationen och de ibland komplexa sociala sammanhang som kan finnas är ofta en förutsättning för att lyckas i ledarskapsrollen. Detta kan även gälla en anpassning i tiden, där en fråga som utvecklas under viss tid kan lösas bäst om ledaren anpassar ledarskapsstilen till det skede frågan befinner sig i. (Sveningsson & Alvesson 2011: 22; Svedberg, 2007:356-365).

Slutdiskussion

Syftet med den här uppsatsen har varit att förstå olika typer av ledarskap och hur dessa påverkar gruppdynamiken i en klass och att få reda på hur pedagoger arbetar med sitt ledarskap.

Pedagogers ledarskap för att nå harmoni i klassen

Vilka former av ledarskap använder pedagoger för att få en harmonisk grupp där de goda relationerna i gruppen bibehålls och de dåliga relationerna bryts?

Resultaten av min undersökning tyder på att alla pedagoger inser vikten av att tydligt och kontinuerligt arbeta med vad som gäller i klassrummet (Sveningsson & Alvesson, 2011:21–24). Pedagogerna menade att det inte skulle finnas en massa regler, men de regler som fanns skulle efterföljas ordentligt.

Tillit mellan elev och pedagog var också en viktig åsikt som delades av pedagogerna. Detta skulle man uppnå genom att vara en stark ledare där man i varje situation i klassrummet var konsekvent.

Vissa av de pedagoger jag intervjuat påpekade vikten av att eleverna skall komma i tid till lektionerna, och att det ska finnas tydliga regler om vad som gäller. Vissa ansåg att man inte ville släppa in eleverna alls och andra att man kunde släppa in eleven på pedagogens villkor. Genom att straffa elever att inte få komma in i klassrummet, vid för sen ankomst, kan vara kränkande mot eleverna. Det kan finnas en rimlig förklaring till den sena ankomsten som eleven själv inte har förorsakat t ex. Pedagogen bör ha en kontakt med eleven för att ta reda på orsaken. De beskrivna alternativen lämpar sig möjligtvis för elever i högre åldrar. Med yngre elever får man ta särskild hänsyn.

Majoriteten av pedagoger instämde i att det är det demokratiska ledarskapet de vill utöva i sina klasser. Med hjälp av diskussioner och samtal arbetar de i sina klasser fram arbetsklimatet och hur man ska behandla varandra i klassen. Det ansågs angeläget att hela tiden utvärdera och utveckla dessa regler tillsammans i gruppen.

En annan synpunkt bland pedagogerna var att det var viktigt att inte skilja speciellt mycket på sig själv som pedagog och som person. Hur man är som person måste lysa igenom i sin lärarroll.

Att brinna för sitt yrke och att vara en engagerad pedagog både i arbetet med eleverna och med eleverna som person, ansågs också vara av stor betydelse då det genomsyrar hela omgivningen och miljön omkring. Det är viktigt att bekräfta varje elev dagligen, t ex att hälsa på eleven varje morgon. Detta stärker deras självkänsla.

Fördelar och nackdelar med de olika ledarskapsstilarna

Vilka fördelar/nackdelar anser pedagoger finns med de olika ledarskapsstilarna?

Det jag har insett under mina intervjuer är att pedagoger har *en* syn på sitt ledarskap i teorin, men i praktiken utövar de delvis ett annat, vilket framgår av deras beskrivning av deras eget ledarskap i klassrummet.

Fördelar med det auktoritära ledarskapet ansåg pedagogerna vara tydlighet och struktur. Det ger en tydlig skolmiljö för eleven. Att starta och avsluta dagen och dess lektioner på ett för eleverna förutsägbart sätt bidrar till att eleverna varje dag vet vad som förväntas av dem. När man som pedagog startar en lektion är det viktigt att noga gå igenom vad eleverna skall göra. De elever som har svårt att hänga med kan ha nytta av denna typ av ledarskap.

De negativa synpunkterna på ett auktoritärt ledarskap överväger bland pedagogerna. Elevernas eget ansvar för sitt lärande blir mindre då pedagogen inte tar hänsyn till eleverna. Konsekvenser av handlingar som pedagogen anser felaktiga uppfattas som hårda och utan förståelse för elevens situation.

Det demokratiska ledarskapet förordades av samtliga, då alla ansåg att elevernas involvering i verksamheten var av stor vikt. Att tillsammans med eleverna utforma klassrumsregler och vilka värderingar som skall styra umgänge och samarbete i klassen bidrar till en god gruppdynamik. Ständig utvärdering av klassens regler och förhållningssätt bidrar till ett proaktivt arbete med olika problem som kan uppstå.

Något som kan uppfattas som negativt i ett demokratiskt ledarskap är att det i de yngre åldrarna inte passar fullt ut eftersom eleverna inte är mogna att reflektera över situationer som kan uppkomma i klassen. Därför använder sig pedagogerna ibland av mer auktoritära metoder för att nå sina mål.

Jag noterade att pedagogerna inte var bekanta eller kunniga i laissez faire-ledarskapet. Det kan också bero på att pedagogerna arbetar i klasser med yngre elever, vilket inte är det optimala för laissez faire-ledarskapet, som först och främst lämpar sig för äldre elever.

Laissez-faire-ledarskapet kan man som tidigare beskrivits ses ur två olika synvinklar, positiv eller negativ. Som mina intervjuer visat känner inte pedagogerna i undersökningen sig förtrogna med detta ledarskap. Enligt Sveningsson och Alvesson (2011) beskrivs laissez faire-stilen som ett frånvarande av ledarskap. Denna åsikt tycks flera av pedagogerna dela. De anser att det inte är ett fungerande ledarskap utan ett som brustit. Inställningen hos pedagogen som utövar detta ledarskap ses inte som något som gynnar elever (Sveningsson & Alvesson, 2011:22). Pedagogerna anser att detta är en otydlig och ostrukturerad form av ledarskap. Att vara på detta vis som ledare i en grupp får gruppen att bli ostabil, eftersom i en miljö där ledaren inte är stark och tydlig fallerar gruppdynamiken, vilket gör att elever känner sig otrygga och osäkra. Pedagogerna hävdar att en klass med en ledare med detta ledarskap snart får en mycket orolig grupp.

Om man tittar på detta ledarskap ur en positiv vinkel kan man tänka sig att ledaren mer blir som en handledare och coach. Eleverna behöver ingen styrning och är väldigt självständiga i sitt arbete. En av pedagogerna resonerade kring om detta ledarskap kunde vara en slags belönande ledarskap efter ett hårt arbete som auktoritär ledare.

Gruppdynamik

Enligt Granström (2009) är det som pedagog viktigt att klargöra för sina elever vilka regler som gäller för att bryta destruktiva roller i klassen (Granström, 2009:49-52). Det jag upplevde under intervjuerna var att de pedagoger som verkligen haft svåra klasser insåg vikten av att lägga ner tid på att arbeta aktivt med gruppen. Genom att involvera eleverna skapar man en ömsesidig respekt mellan sig som pedagog och sin grupp. Det blir ett långsiktigt arbete med att förebygga ett sämre arbetsklimat i klassrummet. Det sociala samspelet mellan pedagog och elev stärks vilket är viktigt för relationen. Innan man som pedagog fått ordning på klimatet i klassrummet är det mycket svårt att påbörja den teoretiska undervisningen. De flesta av pedagogerna jag intervjuat menar att det demokratiska sättet att utöva sitt ledarskap är det bästa, men i en grupp där det finns stora problem bör ledarskapet vara av den auktoritära typen. Att arbeta med att motverka negativa mönster i en grupp tar tid och är man inte villig som pedagog att lägga ner den tiden kan man heller inte räkna med att nå ett positivt resultat. Det gäller att som pedagog försöka ta reda på vad det är i till exempel miljön, arbetsformer eller ledarskapet som ger upphov till gruppens rörlighet. Det finns olika övningar man som pedagog kan använda sig utav. Gruppsamtal där bland annat frågor om ledarskap tas upp kan vara till hjälp när man arbetar med dynamiken i gruppen (Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011:125) (Nilsson, 2010:30). Granström (2009) menar också att kommissamtal kan vara till hjälp för att lyfta fram vad som inte fungerar i en klass. Det är många av pedagogerna i min undersökning som arbetar på detta sätt och de tycker själva att arbetssättet har gett resultat.

Enligt Wrethander-Bliding (2007) bildas mindre grupper inom en klass via det sociala samspelet bland individerna i klassen. När man som pedagog arbetar med en grupp genomgår gruppen en del olika faser allteftersom individerna förändras och relationer i gruppen ändras. Eleverna i gruppen försöker att lära känna varandra och försöker att ta reda på vilken typ av grupp eleven befinner sig i och var eleven själv befinner sig i gruppen, sin egen roll.

Efter ett tag börjar medlemmarna i gruppen att slappna av och individerna har lärt känna de andra i gruppen lite. Här kan även de roller som skapats tidigare i gruppen omfördelas. När pedagogen har arbetat med gruppen ett tag börjar klassen bli stabil och alla elever mår bra. I denna fas börjar oskrivna regler och normer skapas.

När eleverna sedan har medverkat och interagerat i gruppen kan konflikter uppstå. Individerna i gruppen kan uppleva de negativa sidorna hos varandra, vilket kan leda till en otrygg grupp. Om gruppen arbetar sig igenom denna fas kan man nå gemensamma lösningar och elevers olikheter accepteras. Klassen upplevs nu vara i harmoni och man har som pedagog skapat en väl fungerande grupp i klassrummet (Wrethander-Bliding, 2007:43-71).

Kvalitativ undersökning

Jag har använt mig av metoden kvalitativ undersökning i form av intervjuer för att försöka få svar på de frågeställningar jag hade valt. Intervjuerna har delvis varit ostrukturerade men har haft inslag av struktur, eftersom frågorna varit bestämda i förväg. Fördelen med att använda ostrukturerad intervju är att det blir mer som ett samtal mellan intervjuaren och respondenten men nackdelen kan vara att man glömmer bort att ta upp vissa frågor. Eftersom jag har haft ett friare samtal med respondenten kan svaren sväva ut och kan lämna ämnet och det kan bli svårt att sortera in svaren under de teman som frågorna gällde. Jag har dock valt att i möjligaste mån sortera in svaren under den ”om”-rubrik i resultatredovisningen som hör ihop med frågan. Fördelen med den strukturerade intervjun är att man har bestämda frågor och risken blir då mindre något glöms bort.

Jag valde medvetet att inte nämna ledarskapsstilarna vid namn i mina frågor eftersom jag inte ville att respondenterna skulle bli låsta vid olika ledarskapsstilar utan mer öppet kunna beskriva hur de arbetar med sitt ledarskapet. Resultatet av detta blev att det blev svårigheter att tolka deras resonemang och att kunna härleda svaren till en viss ledarskapsstil. Man kan nu fundera på om det hade varit lättare att i förväg ha benämnt de olika ledarskapsstilarna för att på så sätt kunna sortera in svaren lättare.

Pedagogerna var intresserade av min undersökning och det var lätt att få tid för intervju. Däremot var det svårt för några av pedagogerna att få prata ostört under intervjuerna. De blev ständigt avbrutna av elever eller andra lärare. Det kunde göra det svårare att behålla fokus i samtalet och de tappade tråden.

Sammanfattande reflektioner

Att bara ha ett fåtal regler i klassrummet anser jag kan vara både positivt och negativt. Har man som pedagog arbetat under ett par år och har lång erfarenhet kan det fungera med ett fåtal regler eftersom man då är väl insatt i hur klassen fungerar. Är man däremot till exempel nyexaminerad och inte riktigt vet hur klassen man får fungera, är det förmodligen bättre att ha fler regler i klassen tills man själv som pedagog känner sig mer stadig i sin yrkesroll.

Som pedagog skall man vara tydlig gentemot eleverna vad som är rätt och fel och att varje handling man som elev utför åtföljs av en konsekvens. Struktur och rutin innebär att klassen vet vad den skall förhålla sig till i samtliga diskussioner som tagits upp av pedagogen (Sveningsson & Alvesson, 2011:21–24).

Som jag även belyste i analysen är det några av pedagogerna som inte ansåg ett auktoritärt ledarskap vara lämpligt i teorin, men det visade sig sedan att pedagogerna i sitt ledarskap var influerade av det auktoritära ändå. Jag märkte att vissa av de pedagoger jag intervjuade inte tyckte om den här typen av ledarskap och beskrev detta ledarskap som ett som var mindre bra. Samtidigt ansåg de det viktigt att som pedagog ha egenskaper som till exempel tydlighet, strukturerad, bestämd, konsekvent.

Regler för att infinna sig på lektionerna i rätt tid kan man förhålla sig till på olika sätt. Jag kan tycka att det inte är ok att komma indroppandes när som helst under lektionen utan att man som elev skall respektera och då vänta tills pedagogen som håller i undervisningen släpper in. Däremot att inte släppa in eleven alls och förvänta sig att eleven skall genomföra missat arbete efter skoltid anser jag vara ett för hårt straff. Det kan finnas många olika förklaringar till att eleven inte har kommit i tid och som eleven inte kan hjälpa. Därför anser jag att man som pedagog måste veta anledningen först innan eleven får uppleva konsekvensen av dennes handlande.

Att använda sig av ett demokratiskt ledarskap tycker jag låter bra i teorin, men frågan är om det här arbetssättet skulle fungera i en klass med större problematik? Kan det även finnas en risk med att diskutera fram allting tillsammans? En av pedagogerna hävdar att det demokratiska ledarskapet fungerar i vilken klass som helst, men jag vill mena att det är viktigt i sin lärarroll att kunna vara flexibel och anpassningsbar (Sveningsson & Alvesson, 2011:22). Vilket ledarskap man som pedagog utövar måste bestämmas utifrån den klass man får. I de flesta fall fungerar det säkert med detta ledarskap, men i vissa klasser kanske man blir tvungen att ändra det till fördel för klassen man arbetar med (Sveningsson & Alvesson,

2 011:21–24). Att involvera eleverna i verksamheten ser jag som positivt, men det får inte gå överstyr. Det måste fortfarande vara pedagogen som tar vissa beslut, till exempel som att följa läroplanen och strukturera upp undervisningen efter den. Det gäller att hela tiden i sin yrkesroll bemöta eleverna och att aktivt lyssna på dem, eftersom det är på detta vis man som pedagog bygger upp en relation och en stabilitet i samspelet med eleverna. Att brinna för sitt yrke och verkligen älskar det man gör anser jag vara mycket viktigt för att bli en bra ledare.

Vikten av att inte skilja på sig själv som pedagog och sig själv som person håller jag med om till viss del, men tycker ändå att det är viktigt att vara en pedagog i klassrummet och inte vara någon som eleverna är "kompis" med. I andra situationer, till exempel föräldramöten, är det ännu viktigare att man tar på sig sin roll som pedagog då man där står till svars för sitt arbete i klassen.

Det faktum att pedagogerna inte berättade särskilt mycket om Laissez faire-ledarskapet kan bero på att mina frågor inte var helt specifika. Kanske borde jag ha skapat fler frågor med en direkt benämning av ledarskapsstilarna för att få ut mer information?

Laissez faire-ledarskapet kan vara svårt att använda sig av om man som pedagog får en klass med stor problematik och dagligen och kontinuerligt måste arbeta med dynamiken, så när man så småningom resultat och att man då anpassar sig till klassens utveckling och på det viset bli en ledare med laissez faire-inställningen. Detta på grund av att dynamiken i klassen blivit en helt annan och mer positiv än den var från början.

Slutord

Mitt syfte med denna undersökning var att försöka ta reda på hur olika ledarskap kan komma att påverka en klass. Jag ville också veta hur ett antal pedagoger ser på hur ledarskapet kan påverka klassen och hur de själva utövar sitt ledarskap. De resultat som framkommit i min undersökning pekar mot att det inte bara finns ett enda idealiskt ledarskap hos en pedagog. Det gäller att så mycket som möjligt kunna anpassa sig till de olika situationer som kan uppstå i klassrummet. Det är viktigt att som pedagog hela tiden arbeta med klassrumsklimatet. Detta gör man tillsammans med eleverna så att alla har fått vara involverade i processen. Ett strukturerat och förtroendeingivande ledarskap och ett bra fungerande samspel med eleverna är mycket viktigt för att tillsammans kunna nå de mål som faktiskt finns i skolan.

De flesta av pedagogerna anser att de själva försöker vara den demokratiska ledaren i den mån det går, men hävdar också att det auktoritära och laissez faire-ledarskapet kan fungera i andra sammanhang än de pedagogerna själva är i. Det gäller enligt pedagogerna att ständigt samtala med sina elever om hur man är mot varandra och hur man respekterar varandra. Denna kontinuerliga dialog är en bra grund för att få en lugn miljö i klassrummet.

Referenser och referenslista

Carlgren, I. och Marton, F. (2003). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Elanders Gotab.

Fors, Z. (2009). "Destruktiva maktrelationer". I Thors, C. (red). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Granström, K. (2007). "Ledarskap i klassrummet". I Granström, K. (red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr.33. Myndighet för forskning: Stockholm.

Granström, K. (2009). "Olika förklaringar till mobbning". I Thors, C. (red). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.

Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, A. (2010). *Det är min uppgift att skapa relation, trygghet och struktur – Lärares syn på hur god klassrumsatmosfär skapas och upprätthålls*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Steinberg, J. 2007. *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Malmö. Gleerups Utbildningsförlag.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete*. Lund: Studentlitteratur.

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

Svenningsson, S. och Alvesson, M. (2011). *Ledarskap*. Malmö: Liber.

Säljö, R. (2004). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Utas Carlsson, K. & Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förebygg våld: förhållningssätt och färdigheter – teori och praktik i skola och fritidshem*. Halmstad: KSA (Konfliktlösning i skola och arbete).

Wrethander-Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket och Fritzes AB.

Artiklar och andra referenser

www.ne.se 111130

www.lararnashistoria.se 111204

www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf 111212

www.ledarstil.se/auktoritar-ledarstil 120112

Bilaga

Intervjufrågor

Vilken organisationsform har din skola?

Ungefär hur många elever går på skolan?

Vad har du för grundutbildning?

Under hur lång period har du haft din klass?

Hur många elever är det i din klass?

Pojkar?

Flickor?

Vad anser du vara ett gott arbetsklimat?

Hur upplever du att arbetsklimatet är i din klass?

Hur arbetar du för att arbetsklimatet ska bli varaktigt?

Anser du att en klass sociala beteende påverkas av pedagogers ledarskap? I sådana fall på vilket sätt?

Hur fungerar dialog och samarbete mellan elever och mellan elever och dig som pedagog?

Vilken typ av ledarskap anser du är bra för att få en klass balanserad och ordning i klassrummet?

Vilken typ av ledarskap för du i din klass?

Är du influerad av ett visst synsätt eller en viss teori? I så fall vilken/vilka?

Påverkar ditt val av arbetssätt klassen? Finns det något som fungerar bättre/sämre?

Har du någon gång haft en klass med en problematik som inte anses som vanlig?

Hur hanterade du/skolan den problematiken?