



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Vadå ledarskap?  
En kvalitativ studie om nytexaminerade lärares syn på  
ledarskap

Maria Oskarsson

LAU390

Handledare: Anita Franke

Examinator: Fredrika Lagergren Wahlin

Rapportnummer: HT11-2910-103

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Vadå ledarskap? En kvalitativ studie nyutexaminerade lärares syn på ledarskap.

**Författare:** Maria Oskarsson.

**Termin och år:** Hötsterminen 2011.

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen.

**Handledare:** Anita Franke.

**Examinator:** Fredrika Lagergren Wahlin.

**Rapportnummer:** HT11-2910-103.

**Nyckelord:** Ledarskap, lärarutbildning, nyutexaminerad, livsvärldsintervju.

### **Sammanfattning:**

Syftet med denna uppsats är att undersöka nyutexaminerade lärares syn på sitt ledarskap i relation till sin nya yrkesroll och i relation till den utbildning de gått samt att relatera lärarnas uppfattningar med vad som återfinns i tillämpliga styrdokument och teorier om ledarskap. Frågeställningen belyser hur lärare erfar sitt ledarskap i relation till vad de erfar att de fick lära sig i sin utbildning och vad de anser sig behöva i verksamheten?

Detta ställs i relation dels till läroplanen, Lgr11, samt kursplaner ur det allmänna utbildningsområdet, AUO, som ingår i lärarprogrammet LP01.

Uppsatsen utgår från en kvalitativ forskningsansats med en halvstrukturerad livsvärldsintervju som metod.

Resultatet visar att de nyutexaminerade lärarna som intervjuats upplever att de inte fått tillräckligt med utbildning i ledarskap under lärarutbildningen. Det innehåll i kursplanerna för AUO som behandlar ledarskap förefaller inte ha levt upp till vad lärarna anser sig behöva väl ute i verksamheten. Resultatet visar även att de nyutexaminerade lärarna till stor del grundar sitt ledarskap på tidigare erfarenhet och sin personlighet, i brist på kunskap från lärarutbildningen. Lärarna tenderar att ge uttryck för att använda sig av en auktoritär ledarstil, även om de känner att den inte är legitim -trots att det finns stöd för den både i Lgr 11 och i teorier om ledarskap. Detta kan bero på att olika ledarstilar och ledaregenskaper inte har belysts tillräckligt i AUO-kurserna. Kursplanerna i sig ger inte uttryck för någon typ av ledarstil till skillnad från Lgr 11 som ger stöd både för en auktoritär ledarstil och en demokratisk ledarstil.

Det är relevant att en utvärdering av nyutexaminerade lärares syn på den utbildning de fått görs så att lärarutbildningen kan ligga i fas med de krav som ställs i den faktiska verksamheten.

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund .....	5
1.1.1 Läraren .....	6
1.1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans.....	7
1.2 Syfte och frågeformulering .....	7
1.3 Avgränsning .....	7
1.4 Styrdokument .....	8
1.4.1 Lärarutbildningen LP01 .....	8
1.4.2 Läroplanen för grundskolan, Lgr 11 .....	9
1.5 Disposition .....	11
2 Litteraturgenomgång .....	12
2.1 Tidigare forskning .....	12
2.2 Ledarskap .....	15
2.2.1 Definition av ledarskap .....	15
2.2.2 Ledarstilar .....	16
2.2.3 Komponenter i ett fungerande ledarskap .....	16
2.2.4 Grupprocesser .....	16
2.2.5 Makt .....	18
2.3 Litteratursyntes.....	18
4 Metod .....	20
4.1 Kvalitativ forskningsansats .....	20
4.2 Kvalitativ intervju som metod.....	20
4.3 Urval.....	21
4.4 Genomförande .....	22
4.4.1 Förförståelse.....	22
4.4.2 Pilotstudie .....	22
4.4.3 Intervjuguide .....	22
4.4.4 Intervjun.....	23
4.5 Bearbetning/analys .....	23
4.6 Validitet och reliabilitet.....	24
4.7 Generaliserbarhet .....	25
4.8 Etiskt hänsynstagande .....	25
4.9 Diskussion kring metod och material.....	26
5 Resultat och analys.....	28
5.1 Styrdokumenten .....	28
5.1.1 Läroplanen Lgr 11 .....	28
5.1.2 Kursplanerna för AUO.....	29
5.1.2.1 LAU225 .....	29
5.1.2.2. LAU310/LAU325.....	29
5.2 Tema 1: Lärarens reflektioner kring ledarskap och sin egen ledarroll.....	30
5.2.1 Att leda gruppen till att uppnå ett mål .....	31
Att sköta sitt uppdrag i relation till gruppen och arbetsgivaren	
.....	31
5.2.2 Egenskaper hos en ledare.....	32
5.3 Tema 2: Hur nyutexaminerade lärare erfar att ledarskapsbegreppet behandlats i lärarutbildningens AUO-kurser.....	35

5.3.1 Vadå ledarskapsutbildning? .....	35
5.3.2 Lärdomar från erfarenhet utanför skolan .....	38
6 Diskussion och slutsats.....	40
6.1 Slutsats .....	42
6.2 Vidare forskning.....	42
Referenser.....	43
Bilaga: Intervjuguide	

# 1 Inledning

På en av de skolor jag kommit i kontakt med under min utbildning finns en stor andel nytexaminerade lärare. Eftersom de är ganska många till antalet har det resulterat i ett påtagligt fokus på ”de nya lärarna” i lärarrummet på den aktuella skolan. Utifrån detta väcktes funderingar kring hur dessa nytexaminerade lärare uppfattar sin nya yrkesroll och huruvida de kände sig redo för uppgiften eller ej i relation till vad de erhållit i sin utbildning.

I samband med att jag var i startgröparna med att utforma en problemformulering till denna uppsats, kom jag i kontakt med begreppet ledarskap. Detta skapade en viss förvirring och undran, eftersom att jag inte kunde erinra mig att ledarskap hade belysts under min utbildning. Vad innebar begreppet ledarskap? Vad innebar det för mig som blivande lärare?

Dessa två aspekter – dels funderingarna gällande ledarskap, dels nyfikenheten i hur de nytexaminerade lärarna resonerar kring läraryrket ligger till grund för val av problemområde i denna uppsats.

## 1.1 Bakgrund

I en undersökning av nytexaminerade studenter från Sveriges lärarutbildningar, som presenteras i ett betänkande i samband med utredningen av lärarutbildningen LP11 (SOU 2008:109), framgår att 62 % av studenterna anser att pedagogiskt ledarskap borde få större utrymme i lärarutbildningen LP11 (ibid. s. 137). Detta föregås av läs- och skrivutveckling på första plats. Således innebär detta att den utbildning dessa nytexaminerade lärare själva fått, enligt dem, är bristfällig i avseendet att belysa pedagogiskt ledarskap. Undersökningen visar även att studenter har en viss tendens att ha mer positiva åsikter om sin utbildning en tid efter att de gått ut – då kunskapen, så att säga, har landat (ibid. s. 140). I samma betänkande framgår att mer forskning som belyser lärarutbildningen visavi de krav som ställs ute i verksamheten är att önska (ibid.). Slutligen belyser författarna själva vikten av att pedagogiskt ledarskap ingår i lärarutbildningen:

Pedagogiskt ledarskap kommer inte bara till uttryck i klassrummet, utan också i förhållande till föräldrar, kolleger, övrig skolpersonal och skolläda. För att de blivande lärarna ska känna trygghet och säkerhet som professionella behöver de ta till sig och reflektera över kunskaper och teorier kring ledarskap. (Ibid. s. 218.)

Kritik mot lärarutbildningen riktas i den offentliga debatten då eleverna inte uppfyller de resultat som önskas och kritikerna menar att lärare då måste utbildas till att få eleverna att förmå uppnå dessa resultat.

Inom lärarutbildningen diskuteras ofta frågan om vad de lärarstuderande behöver för att först klara av arbetet som lärare och senare fortsättningsvis utvecklas för att bli de lärare som samhället behöver. Denna fråga aktualiseras speciellt då skolan inte uppfyller de krav som ställs från samhället. (Rhöse, 2003:32.)

Av detta kan man se att av läraren krävs såväl pedagogisk kunskap som ledarkunskap för att förmå eleverna till att nå kraven som samhället genom styrdokumentet ställer.

### 1.1.1 Läraren

De flesta kan nog vara överens om att det i dagens skola krävs andra arbetsuppgifter av läraren, än för till exempel 50 år sedan.

Lärarens yrkesvardag är enligt Carlgren och Marton (2005) en förening av följande delar: att få eleverna att arbeta med olika uppgifter, att få dem som inte vill det ändå göra det som man vill och att få dem att vilja det med egen vilja (ibid. s. 52). ”Gemensamt för alla lärare är att de ska organisera och leda elevernas aktiviteter. Det gäller att få eleverna att göra olika saker. En komplikation är, att många elever inte vill göra det lärarna har tänkt ut”. (Ibid. s. 72.)

I detta ligger ett uppdrag som innebär att kontrollera och hålla ordning i klassen. Detta uppdrag förväntas både av allmänheten och av eleverna, men även av läraren själv (ibid. s. 71). Detta utgör ett mer eller mindre synligt samspel av givande och tagande i klassrummet (ibid.). Men den auktoritära roll som tidigare var läraren självskriven – och därmed måhända ett sätt att kontrollera och hålla ordning – är idag i stort sett obefintlig:

Tidigare hade skolan och lärarna den självklara auktoriteten som följde av att vara den huvudsakliga förmedlaren av bildning och information /.../ Dagens medborgare ifrågasätter auktoriteter och ledare måste förtjäna sin auktoritet. Detsamma gäller var och en av lärarna i dagens skola. (SOU 1999:63, s. 41.)

Det ställs med största sannolikhet större krav på läraren i takt med att skolan förändras.

En rad andra reformer har genomförts under samma tid. Skolväsendet har decentraliserats, ett fristående skolsystem har etablerats, läroplaner, kursplaner och timplaner har förändrats och ett kunskapsrelaterat betygssystem har ersatt det normrelaterade betygssystemet /.../ Utbildningssystemet har alltså fått en allt svårare och mer komplex problematik att hantera och detta får konsekvenser för vad lärares professionskunnande förväntas omfatta. (Jedemark 2006:1f)

Att kraven ändras har att göra med att samhället ändras och detta påverkar skolan. Ramarna för skolans verksamhet påverkas av samhällets förändring. Lärarens arbete styrs av detta. ”De krav som ställs på lärare idag bestäms av förändringar vad gäller såväl uppdraget som betingelserna för detta förverkligande” (Carlgren et al 2005:82). Lärarens yrkesutövande styrs av skolans uppdrag. Läraren har intentioner med sitt arbete men styrs också av betingelser. Dessa betingelser kan vara av samhällslig karaktär såsom arbetslöshet eller invandring, men det kan även vara direkta, såsom resurser och organisation i skolan. Det intentionella står därmed för vad läraren själv vill medan det betingade står för ramarna för detta. (Ibid. 69ff).

Även den utbildning som ansvarar för att forma framtidens lärare blir påverkad. Detta har inte minst aktualiserats under 2011, då både en ny läroplan för grundskolan, Lgr11, och en ny lärarutbildning har implementerats. Utdrag ur dessa kommer att presenteras senare i detta kapitel.

Sammanfattningsvis står nyutexaminerade lärare nu inför en situation, där de ska ”leva upp” till krav i en ny läroplan med en kritiserad och utbytt lärarutbildning i bagaget. Men där kravet på ledarskap består.

### **1.1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans**

För att kunna bemöta den verklighet som finns i skolan krävs förutom ämnesspecifik kunskap dels pedagogiska kunskaper, dels kunskaper om ledarskap. Genom att belysa vilka krav som ställs på ledarskap i verksamheten, sett ur nytexaminerade lärares perspektiv, kan detta jämföras med vad som ges i utbildningen. Denna kunskap kan användas till att problematisera pedagogiskt ledarskap i lärarutbildningen LP11 och ge kunskap om huruvida lärarutbildningen ger den grund som krävs för arbetet ute i verksamheten.

### **1.2 Syfte och frågeformulering**

Med utgångspunkt i det som presenterats ovan kan härmed syftet med denna uppsats formuleras. Syftet är att undersöka nytexaminerade lärares syn på sitt ledarskap i relation till sin nya yrkesroll och i relation till den utbildning de gått samt att relatera detta med vad som återfinns i tillämpliga styrdokument och teorier om ledarskap.

Följande frågeställningar blir därmed relevanta:

- Hur erfar lärare sitt ledarskap i relation till vad de erfar att de fick lära sig i sin utbildning och (vad de) anser sig behöva i verksamheten?
  - Vilka krav på ledarskap kan utrönas av innehållet i Lgr 11 – och hur förhåller sig det till vad de nytexaminerade lärarna ger uttryck för?
  - Vilken typ av ledarskap kan utrönas av innehållet i kursplanerna för AUO och hur står det i relation till vad de nytexaminerade lärarna ger uttryck för?

### **1.3 Avgränsning**

Frågor kring ledarskap är många och det finns många perspektiv och infallsvinklar. I denna uppsats har fokus valts att riktas mot nytexaminerade lärare och hur de erfar ledarskap i relation till sin utbildning. För att kunna relatera vad de nytexaminerade lärarna ger uttryck för vad gäller innehållet i utbildningen är det relevant att undersöka den utbildning de refererar till, vilken i detta fall representeras av Göteborgs universitet. Därav har fokus också valts att riktas mot just Göteborgs universitet och vilken plats ledarskap har i kursplanerna som ingår i lärarutbildningen där.

De kursplaner som har valts ut har varit de där ordet *ledarskap* förekommer i kursmålen. Eftersom lärarna som intervjuats har gått lärarutbildningen LP01, har kursplanerna som ingår i denna analyserats utifrån begreppet ledarskap. Att fokus läggs på kurserna inom det allmänna utbildningsområdet, AUO, beror på att de kurserna är obligatoriska för alla studenter medan resten av kurserna ”sätts ihop själv”. Dessa kurser får således anses vara de som för denna undersökning är mest relevanta.

Kurser inom lärarutbildningen LP11 kommer inte att belysas eftersom dessa inte är relevanta i jämförelse med de intervjuade lärarnas utsagor.

Ingen fokus kommer att läggas på eleven, vare sig elevsyn hos läraren eller annat.

## 1.4 Styrdokument

Nedan presenteras relevanta styrdokument för den här uppsatsen. Den lärarutbildning som startade 2001, LP01, har ersatts av LP11<sup>1</sup>, vilken trädde i kraft hösten 2011. Dock läser studenter antagna före höstterminen 2011 efter LP01, vilket inkluderar de nytexaminerade lärare som intervjuas i denna studie.

Likaså implementerades en ny läroplan för grundskolan, Lgr11, i juli 2011. Den utgör således ramarna för verksamheten i vilken de nytexaminerade lärarna är verksamma.

### 1.4.1 Lärarutbildningen LP01

I LP01<sup>2</sup> ingår vad som kallas *Allmänt utbildningsområde*, AUO,<sup>3</sup> och omfattar 90 högskolepoäng (hp). AUO är obligatoriskt för alla studenter som läser enligt LP01. AUO utgör även det så kallade korta lärarprogrammet, vilket är avsett för de studenter som har tillgodogjort sig ämneskunskap sedan tidigare. AUO får därmed anses innehålla det mest grundläggande för att studenten ska klara av sin kommande yrkesroll.

För att få en bild av vad de nytexaminerade lärarna, som intervjuas i denna undersökning, har för gemensam utbildningsgrund, har AUO valts för att representera LP01. Vidare har de kurser inom AUO<sup>4</sup> som i kursmålen behandlar ledarskap valts ut för att få representera AUO. Således kommer lärarutbildningen LP01 att representeras av dessa kurser då de anses mest relevanta för studiens syfte.

Ledarskap är en del av temainnehållet i följande kurser inom AUO: *LAU225*, *LAU310* och *LAU325*. Dessa redovisas här i en tabell för att underlätta översikten:

---

<sup>1</sup> I LP11 har det tidigare AUO ersatts av vad som kallas den *Utbildningsvetenskapliga kärnan*.

<sup>2</sup> Examen inrättades 2001.

<sup>3</sup> Det allmänna utbildningsområdet kommer härefter att refereras till som AUO, för att underlätta läsningen.

<sup>4</sup> I AUO har kurserna valts utifrån LAU110, 170, 225, 260, 270, 275, 310, 325, 370, 380, 390 och 395.



Kursnamn	Temainnehåll
<b>LAU225</b> Allmänt utbildningsområde 2, Lärandets villkor och process: ur sociala och samhällsliga perspektiv, 15 högskolepoäng	<i>Ledarroll, samspel och kommunikation:</i> Kommunikativa, didaktiska och etiska dimensioner av lärares ledarroll belyses. Såväl formella krav på som villkor för ledarskap behandlas, liksom den innebörd och gestaltning en ledarroll kan ha för den studerande. Vidare problematiseras dialektiken i läraruppdraget, d.v.s. att både vara och att samspele och skapa möten med de lärande, kollegor, föräldrar och andra intressenter i skolans verksamhet. Särskilt uppmärksammas kommunikationsmönster som främjar respektive hindrar samspel och gruppprocesser i lärandemiljön. Kommunikativa processer och uttryck analyseras med hänsyn till individuella och sociala förutsättningar och den dynamik som skapas i lärandemiljön.
<b>Kursens mål</b>	
Beskriva och på ett självständigt sätt förhålla sig till komplexiteten i lärares ledarroll utifrån dynamiken mellan individuella och sociala perspektiv.	
Kursnamn	Temainnehåll
<b>LAU310/LAU325<sup>5</sup></b> Allmänt utbildningsområde 3, Lärandets villkor och process: ur ett samspeleperspektiv, 15 högskolepoäng	<i>Att hantera yrkets komplexitet och dilemman:</i> Perspektiv som berörts i tidigare kurser inom AUO fokuseras och integreras. Genom att belysa förhållandet mellan olika delar av det praktiska och intellektuella undervisningsarbetet utvecklas beredskap att möta yrkets utmaningar. Komplexiteten i ledar- och medarbetarskap samt interaktion på olika nivåer och i olika grupperingar diskuteras och problematiseras. Förhållandet mellan teori och praktik, det specifika och det generella, vad man vill och vad man kan uppmärksammas, liksom relationen mellan didaktikens vad-, hur- och varför- frågor. De studerande erbjuds att ytterligare förbättra strukturer, fördjupa insikter, förtydliga samband och därmed förstärka den yrkesskicklighet som så ofta kännetecknas av förmågan att göra rätt avvägningar i komplexa dilemman.
<b>Kursens mål</b>	
Problematisera det egna förhållningssättet och förmågan att kommunicera i olika ledar- och medarbetarskapssituationer samt reflektera över dialog som konflikthanteringsform	

(Läroplanutbildningsnämnden [LUN] a, LUN b, LUN c, n.d.)

En tolkning av innehållet i dessa kursplaner i relation till resultatet av intervjuerna kommer att presenteras i kapitlet *Resultat och analys*

### 1.4.2 Läroplanen för grundskolan, Lgr 11

För att förstå vilka ramar som styr verksamheten där läraren har sin yrkesvardag, presenteras här vad som för denna uppsats ses som relevanta utdrag ur *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11* (Skolverket, 2011). En tolkning av innehållet i dessa utdrag kommer att göras i ett senare kapitel.

Under rubriken *Grundläggande värden* går att läsa ”skolväsendet vilar på demokratins grund” samt ”utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (ibid. s. 7). Detta innebär att all verksamhet i skolan ska utgå från demokratiska värderingar.

Att skolan ska inkludera elevernas talan och möjlighet att påverka framgår under rubriken *Saklighet och allsidighet*: ”skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att

<sup>5</sup> Observera att kurserna LAU310 och LAU325 utgörs av samma kursmål men att skillnaden är att de ligger på grundnivå respektive avancerad nivå.

de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana”. (Ibid. s. 8.)

Under rubriken *En likvärdig utbildning* tydliggörs att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (ibid.).

Slutligen kan det här vara på sin plats att även poängtera att i Lgr11 finns en fokus på formativ bedömning vilket inte minst blir tydligt i att de tidigare målen som skulle uppnås har ersatts av *förmågor*.<sup>6</sup> För att visa detta ges här exempel ur kursplanen i svenska att jämföra med kursplanen i svenska som tillhörde Lpo94: ”Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin *förmåga* [min kursivering] att formulera sig och kommunicera i tal och skrift”. (Skolverket 2011). I kursplanen från Lpo94 uttalas det istället så här: ”*Mål* [min kursivering] som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret /.../ eleven ska, *beträffande läsning*– kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt”. (Skolverket 1994.)

---

<sup>6</sup> För vidare läsning rekommenderas *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Skolverket. (2011).

## **1.5 Disposition**

I detta kapitel har syftet med denna uppsats presenterats tillsammans med bakgrunden till detta, följt av för uppsatsen relevanta styrdokument.

I nästa kapitel, *Litteraturgenomgång*, kommer tidigare forskning att presenteras – delar av vilken kommer att användas i tolkningen av intervjuerna. Dessutom ges en definition av ledarskap och vilka funktioner som detta kan inkludera. Vidare presenteras teorier om grupprocesser, ledarstilar respektive auktoritet. Sammantaget är avsikten med kapitlet att det ska ge en teoretisk utgångspunkt för att kunna tolka de nytexaminerade lärarnas syn på ledarskap.

I det tredje kapitlet, *Metod*, beskrivs den kvalitativa forskningsansats uppsatsen utgår från, hur intervjuerna genomförts och hur resultatet behandlats. Vidare redogörs för urval, analysmodell och etiska överväganden. Kapitlet avslutas med en diskussion kring metodval och dess påverkan på resultatet.

Det fjärde kapitlet, *Resultat och analys*, presenterar och analyserar resultatet från de intervjuer som gjorts i relation till de styrdokument och den teoretiska grund som presenterats.

I det sista och femte kapitlet, *Diskussion och slutsats*, förs en diskussion kring resultat och analys. En slutsats presenteras samt ges förslag på vidare forskning.

I slutet av denna uppsats redovisas den litteratur som används. Avslutningsvis återfinns intervjuguiden som en bilaga.

## 2 Litteraturgenomgång

Den litteratur som behandlas nedan har främst svensk anknytning. Eftersom begreppet pedagogiskt ledarskap har olika innebörd och kan uttryckas olika, blir det svårt att översätta och tolka dokument så som läroplaner och kursplaner för lärarutbildningar i Norden och exempelvis Storbritannien eller USA för att kunna göra en jämförelse av hur ledarskap behandlas i andra länders lärarutbildning. Jag har därför valt att bara fokusera på Sverige och lämnar den internationella utblicken därhän.

### 2.1 Tidigare forskning

Ett flertal studier med olika syfte behandlar pedagogiskt ledarskap, ledarskap i relation till lärare eller nyutexaminerades uppfattning av sin yrkesroll. Några intressanta är de följande:

Ett antal C- och D-uppsatser har ur olika perspektiv berört ledarskap. Deras syften har varierat men de har bland annat belyst vilken syn lärare har på ledarskap (Gunnarsson, 2007), ledarskap och auktoritet i relation till eleverna (Andersson & Runesson 2007), hur man kan utveckla sitt ledarskap (Karlsson & Lindblad 2007), ledarskap i relationen till klassrumsklimatet (Halldin & Säaf 2008), rektorns syn på pedagogiskt ledarskap (Sjöstrand-Lorenzatti, 2008) samt pedagogiskt ledarskaps påverkan på elevers självkänsla (Asplund 2010).

En annan C- uppsats vars problemformulering ligger nära den här uppsatsen, beskriver nyutexaminerade lärares syn på ledarskap och hur det omsätts i deras verksamhet (Ahlros 2007). Ahlros kommer i sin analys fram till att skolvärlden behöver enas om värdet av ledarskapsutbildning för lärare och om att det finns ett behov av att se värdet av ledarskapsutbildning i lärarutbildningen. Ahlros sätter dock inte detta i relation till utbildningens innehåll.

Det finns även ett antal akademiska avhandlingar som ur olika perspektiv belyser ämnen relaterade till problemformuleringen i denna uppsats, några av dessa har valts ut och presenteras nedan:

Cecilia Åkerblom har nyligen disputerat med avhandlingen *Ledarskap makt och känsla* (2011). Syftet med den är att undersöka hur unga ledares ledarskap konstrueras i de berättelser om sin verksamhet de ger (ibid. s. 15). Åkerblom skriver i den inledande delen av sin avhandling att intresset för att undersöka unga ledare beror på att dessa utifrån sett står för ett nytt sätt att tänka och ses kunna bidra till något nytt. Där är även ett nytt sätt att leda. Detta jämför hon med att unga lätt påverkas och/att socialiseras in i redan existerande mönster (ibid. 3).

De personer hon valt att intervjua är, i likhet med i denna uppsats, unga ledare i början av sin karriär som har direkt kontakt med de människor de leder (jfr ibid. 8). En intressant aspekt som framkommer är hur de personer hon intervjuar upplever själva intervjustunden som en möjlighet till eftertanke och reflektion kring sin egen verksamhet, något som de saknar annars (jfr ibid. s. 66). Vidare beskriver hon olika typer av förändringar som de intervjuade anser att ett bra ledarskap leder till. Exempel på dessa förändringar är ”kaos blir till ordning” och ”splittring till helhet”. Ytterligare beskriver ledarna hon intervjuat att de ofta känner sig

otillräckliga i sitt ledarskap och att den bild de har av vad ledarskap är inte stämmer överens med vad som krävs i den faktiska verksamheten (ibid. s. 249). Hon visar också att ledarna ofta hämtar inspiration från äldre chefer (förebilder) och testar sig fram ("trial and error")<sup>7</sup> till ett för dem fungerande ledarskap. I sitt ledarskap finner många att det underlättar att dra en gräns mellan person och yrkesroll (ibid. s. 250f).

Slutligen finner Åkerblom (2001) att ledarskap är mycket förknippat med känslor hos de intervjuade ledarna. Där ett bra ledarskap (enligt de intervjuade) innefattar känslor som exempelvis trygghet, harmoni och glädje och där dåligt ledarskap motsvaras av rädsla, frustration och ilska (ibid. s. 251).

Evelyn Sälls doktorsavhandling *Lärrrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör* (2000) har i syfte att beskriva blivande respektive nyutexaminerade lärares föreställningar om lärarrollen och vilka kunskaper som de anser krävs. Hennes resultat visar att de kunskaper som blivande lärare anser att lärarrollen inkluderar är relaterade till kursinnehållen och det de erfar på sin praktik. När hon talat med färdigutbildade lärare har de istället för vilka kunskaper de anses behövs, talat om vad de saknat i utbildningen. Det är först efter att det gått ut sin utbildning som de verkligen inser vilken typ av kunskap som krävs för att kunna utöva rollen som lärare. Säll påvisar även att praktiken (VFU) har haft en betydande roll enligt de blivande lärarna/nyutexaminerade. (Säll 2000:131f.)

För att förklara innebörden i de olika lärarroller som framträder i hennes resultat, använder Säll sig av olika metaforer: *estradören* som får eleverna att lyssna, *regissören* som organiserar verksamheten och slutligen *illuminatören* som ser till eleven som individ (jfr Säll, 2000:15). Hon presenterar i sin avhandling annan forskning där metaforer också används och där dessa till exempel kan vara "kycklingmamma" eller "polis" – men påpekar att dessa olika roller, oavsett metafor, och i likhet med hennes egen studie, ständigt ändras i relation till kontexten. Intressant är en studie hon presenterar där lärarstudenter ombetts benämna en metafor för läraryrket. Där återfanns "läraren som ledare" och "lärare som auktoritet", vilket i beskrivningen innefattar att läraren går runt i klassrummet och handleder medan eleverna sitter som "tända ljus" (jfr ibid. s. 17).

Den tredje och sista avhandlingen, *Läraryrketens olika undervisningspraktiker* (Jedemark, 2006) har till syfte att påvisa vilket innehåll blivande lärare blir erbjudna i läraryrket.

I olika offentliga dokument som rör skolan förutsätts att lärare har utvecklat kunskaper och kompetenser som korresponderar med det kunskapsuppdrag som getts skolan och som lärare har till uppgift att realisera. Lärarna förväntas med andra ord att organisera och leda arbetet i skolan i syfte att skapa verksamheter som kan leda till att skolans mål kan nås. I läraryrketens examensordning preciseras vilka kunskaper och kompetenser studenter ska ha utvecklat under sin läraryrket utbildning i syfte att utveckla ett för yrket relevant professionskunnande. Det innebär att studenterna görs delaktiga i yrkeskårens professionella kunskapsbas. Denna professionella kunskapsbas kan sägas rymma olika kunskapstraditioner och dessa kommer till uttryck i läraryrketens vardagliga verksamhet genom det sätt som olika innehåll formas och gestaltas i undervisningen. Hur detta sker skapar förutsättningar för vilka kunskaper och kompetenser studenter ges möjlighet att utveckla under den högskoleförlagda delen av utbildningen. Frågan hänger alltså samman med vilket lärande som möjliggörs inom läraryrketens olika

---

<sup>7</sup> Trial-and-error: försök-och-misstag, enl. Svenska akademins ordlista.

undervisningspraktiker och hur lärares kunnande kan definieras i relation till dessa. (Ibid. 2006:10.)

Jedemarks studie visar att utbildningen ”erbjuder kvalitativt skilda typer av professionskunnande” beroende på var i utbildningen studenten befinner sig (ibid. s. 162). När studenten befinner sig i vad Jedemark kallar den värdegrundsfostrande lärarutbildningsverksamheten, utvecklas attityder och värderingar. Däremot i den personlighetsutvecklande lärarutbildningsverksamheten får studenten utveckla sin självkänedom som ett led i att möta eleven. (Ibid.). Dessa två lärarutbildningsverksamheter anser hon är mest framträdande i AUO (ibid. s. 187). Det är också i just dessa två lärarutbildningsverksamheter, det personlighetsutvecklande respektive värdegrundsfostrande, som hon finner att pedagogiskt ledarskap behandlas (ibid. s. 175). Det pedagogiska ledarskapet innefattar i en av de lärarutbildningsverksamheter som hon observerat ”att skapa och utveckla klassrumsmiljöer där alla elever kan bli respekterade och arbeta utifrån sina egna behov och förutsättningar” (ibid. s. 90). I sammanhanget beskrivs lärarens uppgift som att ”frammana rätt laganda” och att ”spelreglerna upprätthålls (ibid. s. 90.) Jedemark menar att dessa olika lärarutbildningsverksamheter tillsammans motsvarar den typ av professionskunnande som eftersträvades i den lärarutbildning som startade 2001 (ibid. 165f). Skillnaderna beror enligt Jedemark på vilken syn lärarutbildaren har på sitt uppdrag och vilket område i utbildningen den enskilda universitetsläraren tycker sig ha ansvar för (ibid. s. 186f). Studien visar även att mycket ansvar läggs på studenten själv att tillgodogöra sig relevant kunskap för sitt kommande yrke samt att vad som är relevant blir en individuell tolkningsfråga för studenten. ”Den förförståelse studenterna har med sig in i utbildningen blir därför en viktig och nödvändig tillgång för att kunna orientera sig genom utbildningen”. (Ibid. s. 203.)

Jedemark anser att det från Högskoleverket respektive Skolverket saknas studier som undersökt vilken kompetens lärarstudenterna har, eller hur denna står i relation till vad som krävs i verksamheten. Vidare påpekar hon att det finns gott om studier om lärarstudenter och lärarutbildning men att det finns ett behov av forskning som belyser den högskoleförlagda delen av lärarutbildningen (ibid. s. 10) Hennes avhandling menar hon bidrar till forskning kring hur innehållet i lärarutbildningen kan karaktäriseras och hur det erbjuds till lärarstudenter (ibid. s. 192.)

Både Säll (2000) och Jedemark (2006) refererar till internationella studier som kartlagt olika paradigmer i lärarutbildningen.<sup>8</sup> Säll menar att det paradigmen som råder i utbildningen påverkar lärarstudenterna (2000:30). Jedemark presenterar utöver detta en studie där dessa paradigmer har överförts till att beskriva den svenska lärarutbildningen.<sup>9</sup> Det första paradigmet utgår från att utbildningen formar lärare som är ”färdigpaketerade” att möta den skola som finns i den aktuella verkligheten, kallat *Det traditionella yrkesinriktade paradigmet*. I det andra, *Det personlighetsutvecklande paradigmet*, riktas fokus mot att studenten väl i sin yrkesroll ska ha förmågan att förstå eleven och för detta krävs att studenten själv uppnått psykologisk mognad och självinsikt. Det tredje paradigmet, *Det progressiva, kritiskt-sociala*, syftar på att forma lärare som kan förändra skola och samhälle till mer demokratiska sådana. Det fjärde och sista, *Det akademiska paradigmet*, utgår från att skapa lärare med ämnesspecifika kunskaper såväl som kunskap om hur dessa lärs ut på bästa sätt. I denna studie, som Jedemark beskriver,

---

<sup>8</sup> Doyle (1990), Feiman-Nemser (1990).

<sup>9</sup> Andersson (1995).

undersöks huruvida dessa paradigmen återfinns i officiella dokument kring lärarens yrkesroll visavi hos lärarutbildare och studenter. Resultatet visar att de officiella dokumenten dels antyder det akademiska paradigmet, dels det traditionellt yrkesinriktade. Lärarutbildarna menar dock att det är det akademiska paradigmet som råder medan studenterna påvisar det traditionella yrkesinriktade. (Jedemark, 2006: 23ff.)

## **2.2 Ledarskap**

### **2.2.1 Definition av ledarskap**

För att förstå vad ledarskap innebär behöver det definieras. Att definiera ledarskap är inte en lätt uppgift. Det finns i stort sett lika många definitioner på ledarskap som det gjorts försök till att förklara det (jfr Sandberg & Fogelberg Eriksson 2003:3). Maltén har i boken *Det pedagogiska ledarskapet* (2000) gjort ett försök till en generell definition av ledarskap som ”en påverkansprocess i syfte att få andra människor, individer eller grupper att agera i riktning mot uppställda mål” (ibid. s. 8). Denna definition kommer att vara rådande i fortsättningen av denna uppsats.

Vidare gör Maltén ett urval från forskning om funktioner hos ledarskapet och applicerar de, som han finner mest lämpliga, på det *pedagogiska ledarskapet*. Dessa funktioner är:

- målinriktning,
- tydlighet,
- beslutsförmåga,
- initiativförmåga,
- lyhördhet,
- samarbetsförmåga,
- förmåga till konstruktiv kritik och
- konflikthantering

(ibid. s. 10).

I denna uppsats kommer jag dock att referera till *ledarskap*, eftersom begreppet pedagogiskt ledarskap i sig kan ha många tolkningar. Detta beror inte minst på att begreppet delas av olika aktörer inom skolan och därmed får olika innebörd beroende på vem som uttalar det (Kåräng, 1997:263). Vanligt är att begreppet pedagogiskt ledarskap relateras till rektorns uppgift (ibid.), vilket även framgår i läroplanen, Lgr 11: ”Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen”. Inte heller i de AUO-kursplaner som presenterats tidigare förekommer termen pedagogiskt ledarskap utan endast ledarskap. De funktioner som Maltén inkluderar i det pedagogiska ledarskapet fungerar väl för att ”förklara” resultatet i de intervjuer som gjorts och kommer därmed att användas i denna uppsats. Pedagogiskt eller ej.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Ett medvetet val är att inte utgå från någon definition hämtad ur falangen Classroom management eller som på svenska, ledarskap i klassrummet, vilket främst handlar om hur man håller ordning i klassrummet (jfr Stensmo, 2008:9). Detta hade varit mer relevant i en studie som vill belysa vad som faktiskt händer i klassrummet.

## 2.2.2 Ledarstilar

Det finns enligt forskarna Lewin och Lippit (Maltén 1995:217ff) tre typer av ledarstilar:

- *Den auktoritära ledaren.* Detta ledarskap utgår från en ledarorienterad ledarstil. Den auktoritära ledaren grundar sitt ledarskap på sin egen vilja och för en liten eller ingen dialog med de som ska ledas. Det finns inget utrymme för gruppen att påverka besluten. Ledaren karaktäriseras således av att den själv i detalj styr och fördelar. Återkoppling, initiativ, beröm och klander kommer från ledaren.
- *Den demokratiska ledaren.* Detta ledarskap är till skillnad från det auktoritära grupporienterat. Här sker ledarskapet i dialog med gruppen. Ledaren handleder de i gruppen till att kunna hjälpa sig själva. Ledarskapet karaktäriseras av ett aktivt deltagande från gruppen i utformningen av verksamheten. Från ledaren utgår rådgivning, stöttning och stimulans till kommunikation.
- *Den passiva/abdikerande ledaren.* Detta ledarskap karaktäriseras av en tillbakadragen ledare med "låt-gå-mässig" attityd. Till skillnad från det demokratiska ledarskapet ges handledning och information endast då gruppen ber om det. Här är det snarare gruppen som styr – i motsats till den auktoritära ledarstilen. Här får gruppen i stort sett göra vad den vill. Arbetet utgår från gruppens villkor och behov. Ledaren ger bara upplysningar, men endast när han/hon blir tillfrågad. (Ibid., jfr Sandberg et al, 2003:25.)

Ledarens roll är olika framträdande i de tre beskrivna ledarstilarna. Den auktoritära ledaren är den mest framträdande och styrande. Den demokratiska ledaren låter gruppen komma till tals. Den passiva ledaren kan ses som dold – där är det gruppen som är framträdande.

Maltén menar att en blandning av dessa egenskaper är att föredra men att det grupporienterade ledarskapet, med den demokratiska ledaren, går i samklang med, den dåvarande läroplanen, Lpo94 (1995:220). Huruvida det går i samklang även med Lgr 11 diskuteras senare i denna uppsats.

## 2.2.3 Komponenter i ett fungerande ledarskap

Ofta i ledarskapssituationer – och särskilt i lärarrollen – uppstår frågan om hur personlig man ska eller får vara. Landin och Hellström (2001) menar att integritet och att hålla en personlig relation måste vara upp till varje enskild lärare att ta ställning till. Men man måste utgå från vad som känns rätt för en själv och vad som bäst för eleverna. (Ibid. s. 47ff.) Läraren måste ställa sig frågan: "vilket förhållningssätt hos mig hjälper eleven bäst?" (ibid. s. 46). Ett sätt att kunna sätta denna gräns är, menar Landin och Hellström, att som lärare se sitt yrke som en roll. Läraren får då ett skydd från att så att säga engagera sig för mycket. Denna roll kan göras tydligare genom att man lämnar den i skolan och inte tar med den hem. De menar vidare att som lärare kan man bry sig. Men med tanke på antalet elever man som lärare kommer i kontakt med, kan man inte vara personligt engagerad i alla de eleverna. (Ibid. 51ff.)

## 2.2.4 Grupprocesser

För att ha en fungerande ledarroll är det väsentligt att man som lärare, och ledare i allmänhet, har kunskaper om de processer som pågår inom gruppen/klassen. Den så kallade FIRO-teorin (Fundamental Interpersonal Relationship Orientation) utvecklad av William Schutz, är ett sätt att få förståelse för detta.



FIRO-teorin används främst inom försvarsmaktens ledarskapsutbildning. Processen som sker i en grupp kan utifrån denna teori delas in i tre faser, som alla måste gås igenom, och som kallas: tillhörandefasen, rollsökningsfasen och samhörighetsfasen (ibid. 78ff).

Enligt FIRO-teorin har ledaren en styrande roll med uppgift att träna och handleda gruppen samt att sätta upp tydliga mål och ramar för verksamheten. Tydliga regler ger en tryggare grupp. (Ibid.) Ledarens uppgift blir i djupare mening att stödja och leda gruppen genom de ovan nämnda faserna. Vidare bör enligt Schutz ledarstilen vara en blandning av auktoritet och delegering. Man *kan* som ledare inkludera gruppens åsikter i sitt ledarskap *men* det måste ske när gruppen är i en fas då den är mogen för det. ”Ju omognare grupp desto högre krav på styrning och tydlighet i ledarskapet” (ibid. s. 84). Ledarstilen måste med andra ord regleras utefter vilken fas gruppen befinner sig i och ledarstilen kan således inte vara statiskt.

Kännedom om gruppprocesser är således relevant för lärare för att kunna stötta gruppen genom dessa faser. Det i sig anser jag inte har någonting med att lära ut kunskap till eleverna (som annars är en lärares uppgift). Utan det handlar om att leda en grupp människor. Om gruppen är i ”harmoni” har man lagt en grund för att kunna ta itu med den ”riktiga uppgiften”.

I samband med detta är det rimligt att även nämna *den situationsanpassade ledarstilen*. Ledaren anpassar här helt enkelt sin ledarstil beroende på situation, utifrån vilket behov gruppen har, men även utifrån ledaren själv och vilka erfarenheter denna har. Vad gruppen behöver är inte bara relaterat till vilken fas i gruppprocessen de är, utan även vilken kompetens de har. Slutligen är situationen i sig av betydelse så till vida att den (skol-) miljö gruppen verkar i och vad det är gruppen ska göra med vilka medel. (Maltén 2000:72 f.)

En annan viktig komponent i ett fungerande ledarskap är självkännedom om sitt ledarskap. Ett sätt att få perspektiv på detta kan vara att anordna klassrumsobservationer mellan kollegor. (Landin et al 2001:85.) Utifrån detta kan sedan en behovsanalys och inventering göras (ibid. 44). Vidare påpekar Landin och Hellström att många lärare har förmågan att leda grupper på ett fungerande sätt *utan* att de fått någon direkt ledarskapsutbildning och att denna förmåga ofta grundar sig i fallenhet och/eller tidigare erfarenhet. De menar att det kanske inte är främst lärarutbildningens uppgift att ge undervisning i ledarskap, med tanke på allt annat som ska få plats inom utbildningen. Det är istället arbetsgivaren som ska erbjuda ledarskapsutbildning. Lärarutbildningens uppgift torde snarare vara att göra studenterna medvetna om att det kommer att krävas ett ledarskap i yrket. Ledarskapsutbildningen borde således innehålla utveckling av självkännedom, kunskaper i gruppprocesser, samtalsmetodik och konflikthantering. (Ibid. 86ff.)

### **2.2.5 Makt**

Ledarskap är ingenting som man får bara genom en titel, exempelvis lärare, utan det sker i ett samspel med gruppen. Oavsett ledarstil finns ett starkt samband mellan gruppens medlemmar och ledaren. Ledaren är ingenting utan gruppen – ledaren kan inte uppnå målen utan gruppen. Detta kräver dels att medlemmarna i gruppen förstår målet och är motiverade att uppnå dessa. Således krävs det av ledaren att han eller hon har kompetens att införliva kompetensen hos medlemmarna. (Maltén 2000:8f., Sandberg et al 2003:31) Dels kräver det att ledaren har "fått" ledarskapet av gruppen. "Ledarskap är något som ledaren tilldelas av medarbetarna, som ledaren förtjänar" (Maltén, 2000:15). Därmed har ledaren ett uppdrag att förvalta denna och leva upp till de krav och förväntningar som ställs av de som leds (ibid.).

Ledarens inflytande över gruppen kan ställas i relation till vilken makt ledaren har. Det finns olika typer av makt men oavsett typ måste makten legitimeras. Det finns olika sätt att legitimera denna makt och detta kan göras med grund i tre olika faktorer enligt Max Weber (Sandberg et al, 2003:31f). Ett sätt kan vara att man i sitt ledarskap lutar sig mot en tradition av auktoritet. Det vill säga att makten kan vara legitimerad genom att den grundar sig på gamla till synes ostridbara normer. Därav ifrågasätts egentligen inte maktutövandet. (Ibid.) Exempel på detta skulle kunna vara en yrkestitel så som präst – och lärare förr i tiden. Den andra faktorn är karisma. Här legitimeras makten istället genom att ledaren utnyttjar sin karisma, utstrålning och attraktionskraft, för att få gruppen att göra som ledaren vill. Slutligen, den tredje faktorn som utgår från det legala och rationella. Det vill säga man stödjer sig istället på lagar och regler och utövar makten genom dessa. (Ibid.)

Graden av makt blir i detta sammanhang relevant. Det har dock inte genomförts mycket forskning om graden av makts betydelse, men vad Sandberg et al. kan redovisa för är att graden av makt är relaterad till målen för verksamheten och hur väl ledaren hanterar makten. Ju mer förändring desto mer inflytande från ledaren krävs. (Ibid.)

### **2.3 Litteratursyntes**

Den litteratur som behandlats ovan ger en teoretisk förförståelse för att kunna förhålla sig till det som de nytexaminerade lärarna ger uttryck för angående sin syn på sitt ledarskap i relation till sin nya yrkesroll och i relation till den utbildning de gått.

Denna teoretiska förförståelse grundar sig sammanfattningsvis först och främst på en definition av ledarskap. Enligt Maltén definieras ledarskap som "en påverkansprocess i syfte att få andra människor, individer eller grupper att agera i riktning mot uppställda mål" (2000:8). I denna definition inkluderar jag även ett antal funktioner i ledarskapet, även de enligt Maltén: målinriktning, tydlighet, beslutsförmåga, initiativförmåga, lyhördhet, samarbetsförmåga, förmåga till konstruktiv kritik och konflikthantering (ibid. s. 10). Dessa funktioner kan vara av värde i det samspel som sker mellan ledaren och gruppen, dels eftersom ledarskap inte kommer av sig själv utan måste tilldelas ledaren av gruppen. Dels för att målen inte kan uppnås utan gruppen. Ledarens uppgift blir således att förvalta och leva upp till den tilldelade ledarrollen, tydliggöra målen samt motivera gruppen till att uppnå dessa. (Jfr ibid. s. 8ff, Sandberg et al 2003:31.)

Det inflytande ledaren har över gruppen kan relateras till makt. Även om forskningen kring graden av makt inte är så omfattande kan den dock visa att ju större förändring som krävs desto större grad av makt krävs. Makten, eller inflytandet, kan enligt Weber legitimeras på olika sätt: genom traditionell auktoritet, karisma eller genom lagar och regler. (Jfr Sandberg et al 2003:31f.) I relation till detta saknar läraren i dagens skola den traditionella auktoriteten den historiskt sett haft (jfr SOU 1999:63, s. 41).

Vidare kan ledarskap ta sig uttryck i olika former hos den som leder. De ledarstilar som denna uppsats utgår från är den auktoritära, den demokratiska och den passiva (jfr Maltén 1995:217ff). I forskningen kring ledarskap finns stöd för att variera, eller anpassa, sin ledarstil. Detta benämns i viss litteratur som situationsanpassad ledarstil (jfr Maltén 2000:72). Den situationsanpassade ledarstilen får till viss del även stöd i den så kallade FIRO-teorin (jfr Landin et al 2001:84, Maltén 1995:220).

Studier visar att färdigutbildade lärare först efter sin utbildning kan värdera den utbildning de fått och ta ställning till vilken kunskap de behöver (Säll, 2000:131f.) Dessutom läggs stort ansvar under studietiden på att studenterna själva väljer ut och tillgodogör sig relevant kunskap för sitt kommande yrke (Jedemark 2006:203). Samtidigt som utbildningen de får påverkas av vem som lär ut och vilken kunskap denne anser sig ha till uppgift att förmedla (ibid. s. 10). Vissa menar dock att vad gäller just ledarskap har lärare ofta förmågan att utöva ett fungerande ledarskap utan ledarskapsutbildning och att det snarare ligger hos arbetsgivaren att erbjuda detta – inte lärarutbildningen (Landin et al, 2001:86ff).

Forskning visar att unga ledare har en tendens att känna sig otillräckliga i sitt ledarskap och den bild de har av ledarskap lever inte upp till vad de möter i verkligheten (Åkerblom, 2011:249f). Sammantaget leder detta till att de socialiseras in i rådande mönster och tar efter äldre ledare i organisationen och testar sig fram till ett fungerande ledarskap under en så kallad ”trial and error”-period, istället för att leva upp till förväntningen av att de ska bidra med något nytt till organisationen (ibid. s. 3).

För att utveckla sitt ledarskap krävs behovsanalys, inventering och självkännedom om sitt ledarskap (Landin et al 2001:45 och s. 85).

## 4 Metod

I detta kapitel kommer först forskningsansats, metod och urval att presenteras. En beskrivning av genomförandet följs av studiens tillförlitlighet, etiska aspekter och en diskussion.

### 4.1 Kvalitativ forskningsansats

Det finns olika metoder för att angripa ett forskningsproblem. Antingen genom en kvantitativ metod där målsättningen är att kunna generalisera, förklara och förutsäga resultatet. Eller så används en kvalitativ metod där målsättningen istället är att skapa en tolkning och förståelse av resultatet – specifikt för det som undersöks (jfr Stukát 2005:32). Den tolkning som ges behöver således inte vara applicerbar på andra fall. Kvalitativa metoder handlar om att ta reda på ”vad för slag” medan kvantitativa metoder snarare riktar in sig på ”hur mycket av ett visst slag” (Kvale & Brinkman, 2009:133).

Vilken metod som ska användas bestäms utifrån vad som är mest lämpligt för forskningsproblemet och syftet med undersökningen. Inte vad som eventuellt är mest lämpligt för forskaren själv. (Stukát, 2005:36.)

Med grund i detta har en kvalitativ forskningsansats antagits då syftet med denna uppsats är att undersöka hur några nyutexaminerade lärare erfar sitt ledarskap i relation till vad de erfar att de fick lära sig i sin utbildning och (vad de) anser sig behöva i verksamheten. Med en kvalitativ forskningsansats är det lämpligt att ha ett mindre urval att undersöka för att göra en djupare analys av det. Därför är inte bara antalet intervjuade lärare lägre än vid t ex en surveyundersökning, undersökningen har även inskränkts till att bara titta på utbildningen vid ett lärosäte. Med bara ett lärosätes utbildning bör det bli lättare att få en bra och djup bild av lärarutbildningen vid det valda lärosätet, i detta fall Göteborgs universitet.

### 4.2 Kvalitativ intervju som metod

Carlgren och Marton (2005:70) menar att lärarens arbete inte kan förstås enbart av att analysera styrdokument som står i relation till läraren. Således finns det ett behov att ta reda på vad lärarna själva har att berätta.

Utifrån den forskningsansats som antagits, har valet av metod fallit på vad Kvale et al (2009) kallar för *halvstrukturerad livsvärldsintervju*. Målet med denna intervjumetod är att ”erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (ibid. s. 19). Definitionen av halvstrukturerad är i sammanhanget att intervjun inte utgår från ett bestämt frågeformulär utan lutar mer åt ett samtal där intervjuaren utgår från ett fåtal tematiska frågor (ibid. s. 43.)

För en vidare förståelse för denna typ av intervju kan den liknas vid vad Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) kallar *samtalsintervju av respondentkaraktär*. Samtalsintervjun har fördelar, jämfört med en frågeundersökning med t.ex. enkäter där svaren ofta är förutbestämda, genom att intervjuaren kan få svar som är oväntade. Detta kan då ge upphov till nya insikter. Intervjuaren får även möjlighet att be intervjupersonen att utveckla svaren som ges och ta reda på vilket resonemang som ligger bakom svaret – vilket är själva

idén med denna typ av intervju. Det ges helt enkelt en möjlighet till interaktion och samspel som inte erbjuds vid en frågeundersökning. (Ibid. s. 283ff.)

Respondentkaraktär innebär till skillnad från så kallad informantkaraktär att istället för att som i det senare fallet använda intervjupersonen för att få vissa fakta, som sedan kan skattas som sant eller falskt, används intervjun för att ta reda på vad intervjupersonen tycker (ibid. s. 250). Detta kan således inte skattas som sant eller falskt.

### 4.3 Urval

Det finns ingen fast angiven siffra på hur många personer som ska intervjuas vid en kvalitativ undersökning. Antalet har naturligtvis med studiens syfte att göra. För många gör det svårt att göra en djupare analys, för få gör det svårt att generalisera – vilket dock inte är syftet med denna studie. Generellt kan man dock säga att man har tillräckligt med intervjuer när en mättnad har nåtts i resultatet. (Jfr Kvale et al, 2009:129.) I denna studie har nio personer intervjuats.

Vad gäller de personer som har intervjuats har det varit vissa kriterier som måste uppfyllas för att motsvara uppsatsens syfte. För det första måste de vara nyutexaminerade, det vill säga tagit sin examen under det senaste året. För det andra ska de ha gått lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. För det tredje ska de vara verksamma som lärare, men det är inget krav att de har fast anställning. Utöver detta har intervjupersonerna fallit inom ramarna för ”unga” – i jämförelse med den studie Åkerblom gjort om unga ledare – vilket innebär 19-35 år (jfr Åkerblom, 2011:15).

Som tidigare nämnts fanns det en grupp nyutexaminerade lärare på den skola jag kommit i kontakt med, vilka var anledningen till att intresset för uppsatsens syfte väcktes överhuvudtaget, varvid det föll sig naturligt att intervju dessa. Här kan det vara på sin plats att poängtera, med tanke på att dessa personer inte var obekanta (för mig) att det finns en personlig relation till vissa av dem. Jag anser inte att detta har haft någon betydelse för själva resultatet. I intervjusammanhanget har det snarare bidragit till en trygg stämning där dessa känt sig avspända och bekväma med att berätta. I de övriga fallen har det funnits lite eller ingen relation på personlig nivå. Denna ”bekanta grupp” har utgjort drygt hälften av de intervjuade. Övriga deltagare har hittats genom rekommendationer från den ”bekanta gruppen”. Sammanlagt har, som tidigare nämnts, nio nyutexaminerade lärare intervjuats. Nedan följer en sammanställning av dessa:

Intervjuperson:	Examen:	Kön:	Ålder:	Anställd sedan:
Intervjuperson IPA	Ht -10	Kvinna	26	Vt-11
Intervjuperson IPB	Vt -11	Kvinna	31	Ht-11
Intervjuperson IPC	Vt -11	Kvinna	31	Ht-11
Intervjuperson IPD	Vt -11	Man	30	Ht-11
Intervjuperson IPE	Vt -11	Kvinna	24	Ht-11
Intervjuperson IPF	Ht -10	Kvinna	35	Vt-11
Intervjuperson IPG	Vt -11	Kvinna	30	Ht-11
Intervjuperson IPH	Vt -11	Kvinna	28	Ht-11
Intervjuperson IPI	Ht -10	Man	25	Ht-11

Som framgår i tabellen består intervjupersonerna endast av två manliga lärare. Detta beror dels på att ”den bekanta gruppen” utgjorts av endast kvinnor, dels kunde dessa sammantaget bara hänvisa till två manliga nytexaminerade lärare att tillfråga om intervju. Detta måhända vara ett ”bekvämlighetsurval”, men tidsramarna för denna uppsats har satt stopp för att söka efter just manliga nytexaminerade lärare. Som bekant är läraryrket ett kvinnodominerat yrke. Dessutom finns inget behov av ett likvärdigt antal kvinnor och män i urvalet, då ingen analys av resultatet ska göras utifrån ett genusperspektiv, vilket inte heller är avsikten med uppsatsens syfte.

Inget bortfall har skett.

## **4.4 Genomförande**

”Forskaren ska sträva efter att förstå världen som intervjupersonerna själva upplever den” (Esaiasson et al, 2007:286). För att detta ska bli möjligt är det några aspekter som bör belysas vad gäller förberedelser och genomförandet av intervjuerna.

### **4.4.1 Förförståelse**

Forskaren/intervjuaren måste fastställa problemområdet i vilket undersökningen ska ske – det vill säga veta vad det är som han eller hon frågar efter (ibid.). I samband med detta är det även av vikt att säkerställa vilken förförståelse som finns av problemområdet. Främst för att kunna värdera den information som framkommer hos intervjupersonerna. I denna undersökning är syftet att ta redan på vad intervjupersonerna tycker och då är det inte fråga om att värdera denna respons ur ett källkritiskt perspektiv, det vill säga huruvida deras påståenden är sanna eller falska (jfr ibid. s. 291). Men förförståelsen kan även ligga till grund för att till exempel förstå begrepp som intervjupersonen använder sig av (ibid.). I detta fall har förförståelsen delvis varit behjälpt av att jag själv studerar till lärare. Samtidigt kan det ligga till last att jag tar för givet förståelsen av vissa uttalanden och begrepp.

### **4.4.2 Pilotstudie**

Innan den första intervjun genomfördes testades frågorna på två slumpmässigt utvalda personer. Syftet med detta var att se om frågorna var begripliga och om frågorna uppmuntrade intervjupersonen till att tala fritt. Några frågeställningar kom att ändras efter detta, då de formulerats ledande eller otydligt.

### **4.4.3 Intervjuguide**

Som tidigare nämnts innebär halvstrukturerad att intervjun inte utgår från ett bestämt frågeformulär utan istället från tematiska frågor (Kvale et al, 2009:43). Utifrån detta har intervjuguiden som använts utformats runt två teman (se bilaga 1):

- Tema 1: Hur nytexaminerade lärares reflekterar kring ledarskap och sin egen ledarroll.
- Tema 2: Hur nytexaminerade lärare erfar att ledarskapsbegreppet behandlats i lärarutbildningens AUO-kurser.

Utifrån dessa teman har frågor formulerats i avseende att få intervjupersonen att hålla intervjun inom dessa teman och därmed få svar som är möjliga att härleda till undersökningens syfte och frågeformulering.

#### **4.4.4 Intervjun**

I förberedelse för intervjun har intervjupersonerna kontaktats först via e-mejl där syftet med intervjun har presenterats och övrig information så som när, var och hur intervjuerna skulle genomföras. Ytterligare kontakt har sedan tagits för att bestämma plats och tid för intervjun – alltid där det passats bäst för intervjupersonen.

Själva intervjuerna har gått till så att först har information återigen givits angående studiens syfte, vilka rättigheter intervjupersonen har i fråga om medverkan samt information om hur resultatet kommer att bearbetas. (Mer om detta i avsnittet om etiskt hänsynstagande.)

Alla intervjuer har genomförts med bandspelare – efter godkännande av intervjuperson.

Intervjuguiden har följts olika beroende på intervjuperson och situation. Under vissa intervjuer har intervjupersonen bara fått ett fåtal frågor men ändå hållit sig inom ämnet, det vill säga inom de två temana. Vid andra intervjutillfällen har intervjupersonen kommit ifrån de två teman som utgör intervjuguiden, vilket har krävt att frågorna omformulerats eller improviserats för att återfå intervjupersonen ”inom ramarna”.

Det har även lagts vikt vid att intervjupersonen ska känna sig trygg och bekväm i intervjusituationen. Som intervjuare har jag lyssnat och visat uppmärksamhet (främst genom kroppshållningen), i möjligaste mån varit tydlig i de frågor som ställts och ställt följdfrågor vid behov. Ledande frågor har förekommit men endast i avseende att förtydliga innehållet i svaren. Intervjun har avslutats med att intervjupersonen tillfrågats om det finns ytterligare frågor eller funderingar. (Jfr Kvale et al, 2009:144f.)

Intervjuerna har tagit cirka en timma.

#### **4.5 Bearbetning/analys**

I analysen av resultatet i denna uppsats har en hermeneutisk tolkningsmetod valts.

Hermeneutiken utgår från att förstå och tolka. Tolkningen, som är central inom hermeneutiken, bygger på att man kan förstå andra människor genom att förstå sig själv. Tolkningen utgår således från, och blir färgad av, vem jag är, vilken kontexten är och vilken förförståelse jag har. (Thurén, 2009:94ff.)

Den kontext i vilken undersökningen görs får här ses vara i stort sett samma för mig som för intervjupersonen eftersom jag själv utbildar mig till lärare och har erfarenhet bland annat genom min VFU av hur verksamheten ser ut. Förförståelsen utgår dels från den teoretiska grund som redovisats tidigare i denna uppsats, dels från den förförståelse jag har från att själv ha tagit del av en svensk lärarutbildning i likhet med de intervjuade lärarna.

Intervjun utgör en social interaktion/ett samspel mellan intervjuaren och intervjupersonen. Tolkningen sker i samspel med intervjupersonen såtillvida att följdfrågor kan ställas för att försäkra sig om att man har förstått vad intervjupersonen menar. Detta samspel bör fortgå även i själva analysen av intervjun, så till vida att det transkriberade materialet ska ses som en ”språngbräda i en ständig utveckling av meningen i det som sagts” (Kvale et al, 2009:209). Man får med andra ord i sin analys försöka föreställa sig själva mötet med intervjupersonen

istället för att bara läsa uttalandena svart på vitt. Det är inte själva transkriberingen som ska analyseras i detta fall, utan transkriberingen är en hjälp att kunna tolka vad som sades. (Jfr *ibid.* s. 208f.)

De inspelade intervjuerna har transkriberats så till vida att det väsentliga innehållet har skrivits ut. Detta innebär att ovidkommande utfyllnadsord eller utsagor om sådant som är irrelevant för studien har uteslutits (det vill säga delar i intervjun där intervjupersonen har kommit ifrån ämnet och pratar om annat). Det transkriberade intervjuerna har märkts med bokstäverna A-I för att dels bevara anonymiteten och dels för att kunna skilja dem åt.

De utskrivna intervjuerna har jag först läst igenom, för att bilda mig en uppfattning om innehållet och få en helhetsbild. Sedan har svaren från de olika intervjuerna delats in i olika konstellationer efter gemensamma nämnare, till exempel vilka egenskaper lärarna förknippar med ledarskap. Jag har hela tiden varit noga med att markera ”svarsdelarna” med vem som sagt vad. Sedan har dessa ”svarsdelar” sorterats in under de två teman som intervjuguiden grundats på. Själva analysen av intervjuerna har således följt den så kallade hermeneutiska cirkeln, eller spiralen, där det hela tiden sker en växelverkan mellan helhet och delarna. På så vis kan en djupare tolkning av meningen ges. (Jfr *ibid.*, s. 226).

Inspelningarna har raderats för att inte riskeras att hamna i orätta händer och därmed gå emot både kravet på att individen skyddas och att materialet används i andra syften än det avsedda (se vidare etiskt hänsynstagande i detta kapitel).

#### **4.6 Validitet och reliabilitet**

Reliabiliteten i en undersökning värderas i hur väl undersökningen skulle kunna genomföras igen av en annan forskare och ge samma resultat. Undersökningen ska således vara oberoende av tid och rum (*ibid.* s. 263). De brister i reliabiliteten som kan förekomma i undersökningar av kvalitativ karaktär kan exempelvis uppstå i mötet med intervjupersonen. Personen kan missuppfatta frågan, inte ge ett ärligt svar, eller forskaren kan feltolka svaret (jfr Stukát 2005:126). Detta kan elimineras med hjälp av tydliga frågor och följdfrågor i där fall man som intervjuare inte förstår svaret (Kvale et al, 2009:127.) Däremot är det näst intill omöjligt att vara säker på att intervjupersonen ger ett ärligt svar, såvida inte hot eller annan påtryckning förekommer, vilket helt skulle gå emot de etiska principer som måste följas. Oundvikligen grundar sig reliabiliteten i denna typ av undersökning därmed i intervjupersonens utsagor. Inte minst då svaren i sig inte kan skattas som sant eller falskt utifrån intervjumetodens natur.

Dock finns intervjuguiden som använts tillgänglig för andra att använda – en annan forskare skulle jag anta få samma resultat om samma grupp intervju personer tillfrågades, det vill säga lärare som examinerats från lärarutbildningen vid Göteborgs universitet 2010/2011. Möjligen skulle det dock krävas att den andra forskaren ingav samma ”lust” att berätta som en personlig relation kunnat bidra till i fallet med vissa av mina intervjuer.

Validiteten i undersökningen står i relation till reliabiliteten i en undersökning. Validiteten ifrågasätter huruvida frågor och svar är relevanta för undersökningen, att ”man mäter det man avser att mäta” (Stukát 2005:126). Validiteten i denna undersökning får anses vara grundad i att frågorna utformats efter två teman. Som i sin tur grundar sig på frågeställningarna



formulerade i uppsatsens syfte. Resultatet som utgörs av svaren på dessa frågor får därmed anses valid för uppsatsens syfte.

#### **4.7 Generaliserbarhet**

Som nämnts ovan har inte en kvalitativ undersökning i syfte att generalisera. Resultatet i denna undersökning ämnar inte generalisera vad alla nytexaminerade lärare anser om ledarskap och hur detta behandlas i utbildningen. Inte heller är meningen att generalisera hur ledarskap behandlas vid alla lärarutbildningar i Sverige. Istället är avsikten att exemplifiera några nytexaminerade lärares resonemang kring ledarskap vid en av Sveriges lärarutbildningar, i detta fall Göteborgs universitet. Utifrån resultaten och den teoretiska grunden i denna undersökning kan läsaren bilda sig en egen uppfattning. Detta gör undersökningen relaterbar snarare än generaliseringsbar (jfr Stukat 2005:129).

#### **4.8 Etiskt hänsynstagande**

I *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet) anges följande kriterier som ska uppfyllas för att forskningen ska anses etiskt försvarbar.

*Informationskravet:* Den som utför undersökningen måste informera i det här fallet intervjupersonen om vad undersökningen handlar om och vilken roll intervjupersonen får i denna, samt vilka villkor som styr detta. Viktigt är även att klargöra för intervjupersonen att medverkan är frivillig och att han eller hon när som helst kan avbryta sin medverkan. Detta informerades de nytexaminerade lärarna om innan intervjun påbörjades.

*Samtyckeskravet,* innebär att man där det ingått ”aktiv insats av deltagarna” skall ha ett samtycke från deltagarna, i detta fall intervjupersonerna. ”De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem.” (ibid.). Gehör för detta har givits i samband med att intervjupersonerna tillfrågades om intervju; intervjun fick, så att säga, ske på deras villkor.

Vidare får ingen obefogad påtryckning utövas mot deltagarna för att försöka förhindra att deltagarna inte uttrycker krav eller avbryter sin medverkan. Det får heller inte finnas ett ”beroendeförhållanden” mellan forskaren och intervjupersonen. Eftersom det finns en personlig relation mellan mig och några av de som intervjuats, har jag varit noga med att försäkra mig om att dessa inte har känt att han eller hon *måste* ställa upp på intervjun bara för att vi känner varandra.

*Konfidentialitetskravet,* har till syftet att skydda intervjupersonens identitet. Detta sker dels genom att forskaren bör skriva på ett dokument som förbinder denne att inte sprida uppgifter av etiskt känslig karaktär som kan kopplas till en viss individ. I detta fall har inga papper skrivits på. Vidare ska allt material som inhämtas vid intervjuerna dokumenteras på ett sådant sätt att intervjupersonerna inte kan identifieras i detta. Dessutom ska allt material hållas utom räckvidd för obehöriga. I detta fall har alla inspelningar raderats och i det transkriberade materialet förekommer inga namn utan alla intervjuer har märkts med en bokstav.

Slutligen ska hänsyn tas till *nyttjandekravet* vilket har betydelsen i detta fall att de intervjuer som gjorts inte får användas i ”kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften”. Även detta ligger till grund för att intervjuerna har raderats. Även transkriptionerna kommer att förstöras.

Utöver detta bör forskaren även erbjuda deltagarna att ta del av resultaten när de finns tillgängliga delvis för att kunna ta del av de tolkningar som har gjorts. I detta fall har jag mejlat den färdiga transkriberingen till intervjupersonen för att stämma av innehåll och tolkning.

#### **4.9 Diskussion kring metod och material**

Valet av metod kan ifrågasättas. Det finns andra typer av metoder såsom observation, survey eller textanalys. Eventuellt skulle ett frågeformulär kunnat användas istället för intervju, men svarsalternativen ger då ingen djupare förståelse för hur de tillfrågade resonerar kring ämnet. Syftet efterfrågar en större förståelse än bara ja eller nej. Dessutom har redan en enkätundersökning gjorts kring vad nytutexaminerade anser om utbildningens brister (se SOU 2008:109). Men där har det förmodligen också varit relevant att veta hur många som tycker något för att kunna motivera en förändring inom lärarutbildningen. Det kvalitativa metodvalet har till följd att reliabiliteten kan ifrågasättas, men övervägs av betydelsen för studiens syfte.

I presentationen av intervjupersonerna har jag valt att redovisa för när det tog sin examen eftersom det i allra högsta grad är relevant för om de är nytutexaminerade eller ej. Vidare presenteras ålder för att dels kunna se om det kan finnas utrymme för att de kan ha gjort något annat än studerat och därmed förklara eventuell tidigare erfarenhet. Dels för att kunna härleda till Åkerbloms (2011) studie om *unga* ledare.

De delar som valts ur Lgr 11, och även i kursplanerna för AUO, vilar på min tolkning av vad som är relevant och går att relatera till ledarskap.

Vad gäller det resultat från intervjuerna som presenteras, förekommer vissa intervjupersoner mer frekvent än andra. Detta beror på att dessa utmärkte sig i innehållet av det de sade. De som inte citeras lika frekvent har förvisso bidragit till den helhetsbild som kunnat urskönjas i attityder och förhållningssätt, men samtalen har ibland till största del utgjorts av utläggningar icke relevanta för frågeställningen. Det vill säga även om dessa personer lyckats, i min uppfattning, förmedla deras åsikter kring de frågor som ställts, har detta ibland fått ge plats för annat, t.ex. upprepningar eller att de frångår ämnet. Vissa pratade på om allt och inget, andra tog god tid på sig för att formulera sig.

Att intervjupersonerna har fingerats med bokstäver istället för namn har att göra med att jag inte vill tilldela dem en ”annan” identitet med ett nytt namn som i sig kan ge (omedvetna) associationer hos läsaren. Istället anser jag att deras integritet bevaras genom att ge de ett opersonligt ”namn” snarare än ett personnamn. Till exempel får kanske namnet Lotta läsaren att tänka på en livlig och lätt oansvarig person och då kan dessa egenskaper lätt tillfalla intervjupersonen. Vilket i sin tur leder till att när citat läses från denne ”Lotta” tolkas dessa med en livlig och oansvarig person i åtanke.

Mycket av litteraturen har inhämtats från internet, men källorna får anses trovärdiga i sammanhanget: Regeringskansliet, Skolverket, GUNDA etc.

Metodpraktikan tar upp vikten av att klargöra för intervjupersonerna att de deltar i ett vetenskapligt arbete (2007:209). Vad gäller sekretessen är det å ena sidan kanske inte absolut nödvändigt med att hålla intervjupersonernas identitet hemlig, men å andra sidan finns det heller ingen signifikans för resultatet vem personen i fråga är – förutom att det är en lärare som är nyutexaminerad från lärarprogrammet LP01 vid Göteborgs universitet. Det må vara så att intervjupersonen upplever det känsligt att ge ut identiteten, speciellt i det fall eventuell kritik riktas mot utbildningen eller arbetsplats. I fallet med dessa intervjuer upplevde jag att det fanns ett samförstånd över att materialet skulle behandlas "aktsamt" och att det skulle raderas när jag var färdig med uppsatsen. Det var ingen av intervjupersonerna som ifrågasatte detta. Men det är möjligt att jag skulle givit intervjupersonerna ett skriftligt intyg på detta.

Att inspelningarna har raderats är absolut nödvändigt för att de inte ska komma i orätta händer/skydda identiteten. Inte minst då det förekommer att lärarna ger autentiska exempel från verksamheten och där då elever beskrivs, om än utan namn.

När det gäller tolkandet av andras livsvärldar har det inte kunna frångå att tolkningen färgas av vem jag är. Däremot har jag försökt att i vidaste mån hålla personliga värderingar borta från tolkningen.

## 5 Resultat och analys

Resultatet presenteras och analyseras utifrån de två teman som intervjuguiden grundar sig på. Dessa teman är som sagt utformade utifrån uppsatsens syfte: att undersöka nyutexaminerade lärares syn på sitt ledarskap i relation till sin nya yrkesroll och i relation till den utbildning de gått samt att relatera detta med vad som återfinns i tillämpliga styrdokument och teorier om ledarskap.

Det första temat redovisar *hur nyutexaminerade lärarens reflekterar kring ledarskap och sin egen ledarroll*.

Det andra temat behandlar *hur nyutexaminerade lärare erfar att ledarskapsbegreppet behandlats i lärarutbildningens AUO-kurser* i relation till kursplanerna för dessa.

Först kommer en kortare analys av innehållet i Lgr11 och kursplanerna. Den analysen får sedan följa med i den fortsatta redovisningen och analysen av intervjuerna nedan.

### 5.1 Styrdokumentet

#### 5.1.1 Läroplanen Lgr 11

I Lgr11 klargörs det att ”skolväsendet vilar på demokratins grund” samt att ”utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, 2011:7). Detta innebär som tidigare nämnts att verksamhet i skolan ska utgå från demokratiska värderingar. Om detta ses i relation till de ledarstilar som tidigare presenterades är inte avståndet långt till att föreslå den *demokratiska ledaren* som den mest passande för att förankra dessa värderingar till gruppen. Maltén (1995) menar att den demokratiska ledarstilen stöddes av den tidigare läroplanen, Lpo94 (jfr ibid. s. 220). Härmed kan den demokratiska ledarstilen anses ha följt med även in i den nya läroplanen, Lgr11.

Den ledarstilen får även stöd i att ”skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana”. (Skolverket, 2011:8.) Detta kan tolkas som att det inte finns direkt utrymme för en ledarstil där endast ledaren tar besluten och inte låter gruppen säga sitt. Dock inte att förglömna FIRO-teorin som förespråkar att ledarstilen behöver ändras beroende på gruppens mognad, vilket kan ”rättfärdiga” exempelvis en auktoritär ledarstil, vilket får stöd i att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (ibid.).

I Lgr 11 finns följaktligen stöd för den demokratiska ledarstilen men även den auktoritära respektive passiva ledarstilen i de fall det kan ses som att undervisningen anpassas till elevens behov.

## 5.1.2 Kursplanerna för AUO

### 5.1.2.1 LAU225

Kursen *LAU225* utgår från ett socialt och samhälleligt perspektiv. Det mål i kursen som behandlar ledarskap uttrycker att studenten ska kunna ”beskriva och på ett självständigt sätt förhålla sig till *komplexiteten i lärarens ledarroll* [min kursivering] utifrån dynamiken mellan individuella och sociala perspektiv”.

Det temainnehåll som redovisats tidigare kallas i kursplanen för *Ledarroll, samspel och kommunikation*, vilket möjligen ökar förväntningen på att ett tydligt budskap om ledarrollen ska förmedlas i kursen. Intressant är ändå här att försöka tyda vad innehållet i kurs temat utlovar en inblick i de ”kommunikativa, didaktiska och etiska dimensioner av lärares ledarroll”. Vad innebär dessa dimensioner? Det kommunikativa kan tolkas som ett led i att inkludera eleven i ledarskapet, vilket vidare kan ställas i relation till en demokratisk ledarstil som ska inkludera kommunikation med eleven (samt föräldrar och kollegor). Det didaktiska utgör själva lärandet. Den etiska dimensionen får ses utgöra de etiska dilemman som oundvikligen uppstår i mötet med andra människor och som är en del av lärarens komplexa yrkesvardag.

Vidare utlovar kursplanen att formella krav och villkor i relation till ledarskap ska behandlas. De formella kraven och villkoren skulle kunna härledas till styrdokument så som skollagen och läroplanen. Villkoren skulle kunna innebära de samhälleliga och direkta betingelser Carlgren och Marton beskriver: exempelvis arbetslöshet, invandring, resurser och skolans organisation. Dessa utgör då villkor för ledarskapet. (Jfr 2005:69ff.) Dessa krav och villkor kan då relateras tillbaka till kursens samhälleliga perspektiv. Det sociala perspektivet kan anknytas till samspel och kommunikation.

### 5.1.2.2. LAU310/LAU325

De två andra kurserna, *LAU310* och *LAU325* (notera här att den förra ligger på grundnivå och den senare på avancerad nivå) utgår istället från ett samspeleperspektiv. Ett av temana är som sagt *Att hantera yrkets komplexitet och dilemman*. Tanken är här att studenten ska ta med sig det som den lärt sig från alla de tidigare AUO-kurserna och med hjälp av denna kunskap belysa det ”praktiska och intellektuella undervisningsarbetet” (LUNa; LUNb, n.d.). Utifrån detta ska studenten utveckla en ”beredskap att möta yrkets utmaningar” (ibid.). Dessa utmaningar får främst liknas vid att kunna lösa konflikter och ta ställning i vad de kallar ”komplexa dilemman”(ibid.). Samspeleperspektivet kan även belysas utifrån tanken att ledarskapet innebär en ”socialpsykologisk process” (jfr Maltén 1995:217) eller ett samspel där ledaren är i behov av gruppen för att kunna uppnå målen och där det krävs att gruppen överlåtit ”makten” till ledaren vilket betyder att ledaren måste leva upp till de krav och förväntningar som ställs av de som ska ledas (jfr Sandberg et al, s. 32f).

Målet är här att studenten ska kunna ”problematisera det egna förhållningssättet och förmågan att kommunicera i olika ledar- och medarbetarskapsituationer samt reflektera över dialog som konflikthanteringsform” (LUNa; LUNb, n.d.). I kursen belyses komplexiteten i ledar- och medarbetarskap och däri ”interaktion på olika nivåer och i olika grupperingar”(ibid.). Detta ska ”förstärka den yrkesskicklighet som så ofta kännetecknas av förmågan att göra rätt

avvägningar i komplexa dilemman” (ibid.). Således kan detta tolkas som att fokus läggs på just konflikthantering och de dilemman som kan uppstå i relation till kollegor, eleverna och föräldrar.

I denna kurs ingår även en längre period sammanhängande VFU där studenten förväntas ha ansvar för största delen av verksamheten. Detta får då tolkas som att det är där det är tänkt att studenten ska få en chans att ta med sig allt den lärt sig i AUO och förberedas inför uppgiften som lärare.

I kursen ingår en högskoleförlagd och en verksamhetsförlagd del på vardera 7,5 poäng. VFU:n och HFU:n ska integreras på ett sådant sätt att kursens innehåll belyses utifrån ett samspelsperspektiv, i syfte att ge en beredskap att möta och hantera komplexa företeelser i Professionen. (LUNa; LUNb, n.d.)

Som Jedemark finner i sin studie behandlas ledarskap i de personlighetsutvecklande – respektive värdegrundsfostrande lärarutbildningsverksamheterna. Vilka i sin tur återfinns i AUO. Däremot kan det bara spekuleras i om dessa motsvarar just kurserna LAU225, 310 och 325. Eller är det andra delar i AUO hon funnit detta i?

I kursplanerna framgår inte hur stor del av kursen respektive tema utgör. Endast att kursen i sig består av 15 hp. Inte heller går det att utvärdera en specifik typ av ledarskap av vad som beskrivs i dessa kursplaner.

## **5.2 Tema 1: Lärarens reflektioner kring ledarskap och sin egen ledarroll**

Härefter kommer de intervjuade, de nyutexaminerade lärarna, att refereras till som *lärarna* för att underlätta läsningen. Citaten i texten avser att visa hur tolkningen är gjord och citaten är märkta med IPA-IPI.

Lärarna kan delas upp i två läger efter huruvida de spontant förknippar ledarskap med sin egen yrkesroll eller ej. Å ena sidan de som förknippar ledarskap med lärarens roll, vilka utgör majoriteten. Som IPA uttrycker det: ”hur man bygger upp en verksamhet miljömässigt, innehållsmässigt, lärarteorimässigt för att styra en grupp”. Å andra sidan de lärare som förknippar ledarskap med chefer och/eller rektorer – inte läraryrket: ”politiker och typ chefer på företag” (IPC). IPB reflekterade över skillnaderna i ledarskap för en lärare jämfört med en så kallad chef: ”Ledarskap på ett företag med en chef är ju en helt annan sak än ledarskap i ett klassrum med lågstadielever. Det är ju en annan psykologi”. Det finns en bild hos några av lärarna av att ledarskap i skolan skiljer sig från ledarskap i andra kontexter. Intervjuerna började med frågor om ledarskap och *lärarutbildningen*, således borde ”tonen ha satts”. Ändå relaterar några av lärarna ledarskap till chefer och företag mer än till sig själva som lärare.

### 5.2.1 Att leda gruppen till att uppnå ett mål

De flesta av lärarna är överens om att ledarskapets primära uppgift är att leda en grupp individer till att uppnå ett mål. Ledarens uppgift beskrivs här som att ”man har ett ansvar för gruppen att de ska lära sig just det de ska lära sig” (IPB), ”få med alla på tåget” (IPH), ”att man på nåt sätt ska locka fram en prestation” (IPE) eller ”att man får folk att lyssna, att hålla ordning, att få folk att göra som man vill” (IPI).

Detta stämmer dels överens med Malténs definition av vad ledarskap är: ”en påverkansprocess i syfte att få andra människor, individer eller grupper att agera i riktning mot uppställda mål” (2000:8). Det stämmer även överens med hur Carlgren och Marton beskriver de olika delarna i lärarens yrkesvardag: få elever att arbeta med olika uppgifter, att få dem som inte vill göra en sak att ändå göra det man vill och att få dem att vilja det med egen vilja (2005: 52).

En aspekt i vad lärarna beskriver är uppgiften att över huvud taget få deras verksamhet att fungera. Detta tolkar jag som att de flesta menar att det krävs ordning i klassrummet – för att verksamheten (planeringen) ska kunna upprätthållas:

[Ledarskapet] innebär att man ska hålla ordning /.../ att eleverna sköter sig. Ansvara för dem. Alltså ansvara för att inget händer, att de lär sig nåt och att alla jobbar på ett sätt så att verksamheten kan flyta på. Alltså att de sköter sig helt enkelt. (IPH.)

Carlgren och Marton instämmer i att det i lärarens uppgift ingår att leda och organisera (jfr 2005:72) och att det uppstår en komplikation när eleverna inte vill det. Detta kunde måhända läraren tidigare lösa genom den auktoritära roll som då var läraryrket självskrivet. Men i dagens skola måste den auktoritära rollen förtjänas av läraren (jfr SOU 1999:63, s. 41). Dessutom måste ledarrollen i sig bli tilldelad ledaren, ”Ledarskap är något som ledaren tilldelas av medarbetarna, som ledaren förtjänar” (Maltén, 2000. s. 15). Läraren behöver således använda sig av andra ”metoder”. Vilka dessa metoder är framgår inte riktigt i intervjuerna – och det är egentligen något som ska observeras för att få en adekvat uppfattning av vilka metoder lärarna använder. Men några exempel framkommer:

Försöka var konsekvent och att samma saker gäller hela tiden /.../ ibland kan jag höja rösten och då blir det inte så roligt för dem och då vill de inte hamna i den fällan igen /.../ De är rätt så gapiga och stökiga precis efter en rast till exempel. Så då känner jag att man får dra fram sina oldschool-metoder. (IPE.)

I motsats till detta kan här redovisas hur IPC beskriver sitt bristande ledarskap: ”Nej men att jag inte är någon bra ledare. Alltså jag vet inte hur man får tyst på en stökig klass”.

Det blir tydligt att de använder så kallade oldschool-metoder eller en auktoritär ledarstil när det krävs ordning eller när lärarna inte vet vilka metoder de ska ta till.

Att sköta sitt uppdrag i relation till gruppen och arbetsgivaren

I samband med att ledarskap beskrivs är det några lärare som inkluderar ansvaret mot arbetsgivaren. De menar att ledarskapet innebär ansvar och skyldigheter. Dels ansvar mot gruppen, men även mot sin arbetsgivare, vilket märks väl i uttalanden som ”man är ju en del av verksamheten samtidigt som man leder verksamheten” (IPH), ”det är ju ändå jag som

bestämmer och svarar inför förvaltningen hur det har gått och så” (IPF) och ”representera de eller den som de jobbar för” (IPB).

Detta skulle kunna representera det faktum att läraren på sätt och vis är ”samhällets förlängda arm” vad gäller att implementera styrdokument. För att citera Jedemark igen: ”I olika offentliga dokument som rör skolan förutsätts att lärare har utvecklat kunskaper och kompetenser som korresponderar med det kunskapsuppdrag som getts skolan och som lärare har till uppgift att realisera” (2006:10).

### 5.2.2 Egenskaper hos en ledare

Egenskaperna som lärarna beskriver hos en ledare kan i mångt och mycket relateras till vad lärarna anser att ledarskap innebär. Dessa egenskaper ställs här i relation till de funktioner som tidigare enligt Maltén definierats: **målinriktning, tydlighet, beslutsförmåga, initiativförmåga, lyhördhet, samarbetsförmåga, förmåga till konstruktiv kritik och konflikthantering.**<sup>11</sup>

**Tydlighet**, flexibilitet och **lyhördhet** är frekvent förekommande egenskaper i lärarnas svar. Läraren ska vara ”tydlig i allt man gör” (IPD). **Tydlighet** och **lyhördhet** stämmer väl överens med Malténs funktioner. Däremot att vara flexibel, går det att relatera till någon av de övriga egenskaperna Maltén benämner? Kanske har flexibel att göra med att vara flexibel att kunna pendla mellan de olika funktionerna – en situationsanpassad ledarstil. Kanske har det att göra med **samarbetsförmåga** samtidigt som man ska vara tydlig och använda sin **beslutsförmåga**.

Flexibilitet skulle kunna relateras till **lyhördhet, initiativförmåga** och **samarbetsförmåga**. Flexibilitet att kunna planera sin verksamhet efter vad gruppen vill men framförallt behöver. IPA uttrycker det så här: ”Kunna möta behoven hos eleverna /.../ vara så pass flexibel så att man kan möta eleverna /.../ lyhördhet för vad eleverna behöver”. Här blir det tydligt att Lgr11 och kravet där på att se till individen hela tiden finns med hos IPA – och hos många av lärarna med henne.

Däremot är det möjligen så att flexibilitet inte är förenligt med **beslutsförmåga, målinriktning** och **tydlighet**. IPF och IPB ger vardera en beskrivning som någorlunda skildrar ”motsägningarna” i funktionerna:

Tydlig, visa ramarna, föra dialog med de man leder, lyhörd, lugn och flexibel /.../ få den man leder att förstå att det är det här som gäller, utan att vara någon gestapoledare, att man ger vettiga förklaringar till varför det är som det är. (IPF.)

En bra ledare är den som kan läsa av gruppen och som ser liksom vad är det som funkar här och nu. Både kunna lyssna och också kunna säga till och säga ifrån och sådär vara bestämd och sätta gränser. (IPB.)

Detta skulle kunna ses som ett sätt att beskriva att man ska kunna växla mellan ledarstilar.

Egenskaper som att vara bestämd och kunna sätta gränser ses som nödvändiga egenskaper för att få verksamheten att fungera, samtidigt som dessa delar av samtalen tycks befinna sig på minerad mark. Detta skildrar sig i att lärarna ofta är vaksamma när de benämner egenskaper

---

<sup>11</sup> Dessa funktioner kommer att markeras i fetstil för att lättare kunna ” hittas ” i texten.



som har att göra med ett ”enkelriktat ledarskap”. Med det menar jag att **lyhördhet**, **samarbetsförmåga** och att ge **konstruktiv kritik** kan tolkas som egenskaper där det sker ett ömsesidigt samspel mellan läraren och eleven – eleven har en talan. Medan **tydlighet** och **beslutsförmåga** kan tolkas som egenskaper som har att göra med att vara den auktoritära ledaren som vet vad som är bäst och där eleven inte har någon talan. I samtalen kring egenskaper som kan härledas till just dessa behandlas ofta begreppet auktoritet, vilket i de fall de förekommer förknippas med något negativt.

Vad som stör mig så mycket när jag tänker på ledarskap är auktoritet, att vara auktoritär. Men det är inte så jag tycker en lärarledare ska vara. Däremot tycker jag att man ska kunna sätta gränser och vara bestämd och konsekvent. (IPA.)

Lärarna upplever att det finns en balansgång mellan att vara bestämd och att vara så pass bestämd att det lutar åt ”för bestämd”, eller att vara ”gestapo” som några uttrycker det. Exempel på detta ges när IPE förklarar sitt eget ledarskap:

Alltså jag tror att jag är mycket mer *gestapo* [min kursivering] än vad jag vill utge mig för att vara, ja. Jag visar att det kostar att bråka med mig. Men när de är tysta och när jag känner att det är gott klimat och så då kan man bjuda lite på sig själv. För att ge och ta, för att de ska fatta. För att belöna. Det är roligt när fröken är snäll och när fröken är glad. [Så du kör med straff och belöning menar du?] Nja, kanske inte straffar, men man kanske säger något så att de hajar till.

IPE menar att denna typ av ledarskap grundar sig i att hon blivit ”uppfostrad i den miljön”. De lärare hon haft beskriver hon som ”peka med hela handen”, ”oldschool”<sup>12</sup> och ”repetera in glosorna”. IPA ger samma motiv till sitt ledarskap och samtidigt en beskrivning av vad auktoritär innebär för henne:

Jag har ofta hört folk som höjer rösten och blir auktoritära så det är det som jag har haft med mig och använt mig av. Men skulle jag gå på min känsla av hur jag själv blivit uppfostrad eller min tanke av hur man ska uppfostra barn, utan att ha analyserat det, skulle jag ju bara skrika åt eleven att nu är du tyst nu går du och sätter dig. Bli den auktoritära noll-koll ledaren, alltså militär. (IPA.)

Likaså att höja rösten är något som bara ”ska” förekomma i nödfall: ”Jag gillar inte att höja rösten utan jag vill att de ska veta att jag menar allvar ändå. Höja rösten vill jag bara behöva göra när det verkligen är allvar.” (IPC.) IPB uttrycker också detta:

Men sedan har jag ju blivit arg många gånger också, men inte så att det satt några spår. Att jag har sårat någon eller så. De förstår att jag kan bli arg, eller arg ska jag inte säga men sträng liksom att ’nu har jag sagt tre gånger, nu räcker det på allvar, eller så får du gå ut härifrån’.

Gestapo/auktoritär och att höja rösten kan således ses som ett icke önskvärt beteende i motsats till att vara till exempel lugn och flexibel. Dock framgår det tydligt att lärarna anser att det behövs ett mått av bestämdhet och gränsdragning, men de som sagt är noga med att påpeka att det inte får övergå i ”auktoritära ledarformer”. Men vad de ger uttryck för är att det finns ett behov hos eleven att ibland styras auktoritärt vilket kan jämföras med vad FIRO-teorin

---

<sup>12</sup> Ett exempel på ”oldschool” metod är enligt IPE: ”[Eleverna] får stå på ett led på utsidan så tar jag in två och två, och den som inte sköter sig som går in och sätter sig och börjar någon snacka i klassrummet får den ställa sig längst ut i ledet igen. Så håller man på så, tålomod, tålomod, tålomod”.

respektive Maltén påpekar om situationsanpassat ledarskap. Den flexibilitet som ständigt återkommer kan kopplas till att man ska byta ledarstil efter gruppens behov.

Intressant är att lärarna ofta relaterar egenskaper som är "dåliga" som något de tagit efter från egna lärare. Men det kan även bero på den auktoritära ledarstilen var "vanligare" förr och således blir det den som tas efter från generation till generation. Som Åkerblom (2011) visar i sin studie, tar unga ledare efter de äldre snarare än att komma med ett nytt sätt att leda. I dagens skola får man svårare och svårare att legitimera den auktoritära ledarstilen även om den kan motiveras.

Förutom det "ofrivilliga" auktoritära ledarskapet, som redovisas ovan, vilka egenskaper tillskriver lärarna sig själva? De egenskaper de tillskriver sig själva är lugn, som i "inte hetsa upp sig (IPF), "flexibel" (IPA, IPE, IPF och IPG) och "lyhörd" (IPA, IPF, IPG och IPI). Detta kan ta sig uttryck på följande sätt: "Till exempel om jag ser att eleverna behöver röra på sig, då kör ju inte jag en skrivlektion. Utan då får man ju köra något med rörlighet och lära sig i rörelsen" (IPA) eller "att inte tvinga alla att göra samma sak" (IPH). Dessa egenskaper/ledarstil får ses som de "acceptabla" hos lärarna i motsats till den auktoritära.

Men sedan blir det ibland svårt att få rätsida på vad lärarna anser sig ha för egenskaper. Många förklarar å ena sidan *när* deras ledarskap fungerar, utifrån att det anser att "hålla ordning" är ekvivalent med ledarskap. IPB menar att det visar sig direkt i verksamheten om ledarskapet fungerar eller ej:

Med barn får du ju också en direkt feedback känns det lite som. För man ser om gruppen fungerar eller inte och hur gör jag både från intressant undervisning till att eleverna respekterar mig som lärare också och lyssnar på vad jag har att säga och så. Känner man att det inte fungerar så brister ju mitt ledarskap på nåt sätt. Så att det vet man ju också ganska snabbt.

Å andra sidan har IPB, i likhet med många av de andra lärarna, svårt att riktigt sätta ordet på *vad* det är som gör att det fungerar:

Jag har nog känt från början att man haft en viss, kanske, pondus eller anlag för att när man går i ett klassrum att de lyssnar på det man säger. Sedan har jag inte funderat något direkt på hur jag gör. (IPB.)

IPI är inne på samma linje: "Man får det bara att funka, men jag skulle typ inte kunna berätta för någon annan hur den skulle kunna göra för att få det att fungera". IPE menar att det också är en process att hitta sin ledarstil, men även hon har svårt att beskriva den: "Det är ju skitsvårt att säga. Hade någon filmat mig och sagt det här är du i klassrummet så hade jag skrattat" (IPE). Samma hållning återfinns hos IPC:

Alltså de säger att jag är duktig och så men det är jag ju på alla jobb jag haft. Alltså jag jobbar hårt och ser vad som behöver göras. Men alltså jag vet ju inte vad det är jag gör egentligen. Det känns mest som att jag chansar och hoppas på det bästa.

IPB reflekterar dock över att hennes ledarskap inte riktigt går att beskriva: "jag märker nog att det är min personlighet och jag kanske inte är så jättemedveten om hur min ledarskapsroll faktiskt är. Utan det känns som att när den fungerar så kanske jag inte ifrågasätter så mycket".

Även om förmåga till **konstruktiv kritik** inte är något som kommer till direkt uttryck i intervjuerna, är det möjligen en egenskap som ligger dold i lärarens uppfattning att ledarens uppgift är att leda gruppen till att uppnå målen för verksamheten. Inte minst då den nya läroplanen (och som styr lärarnas verksamhet sedan juli 2011) slår ett slag för formativ bedömning<sup>13</sup>, och där konstruktiv kritik skulle kunna ses som ett led i och nödvändig egenskap för att bedriva formativ bedömning i sin verksamhet.

Sammanfattningsvis beskriver lärarna att de skiftar sin ledarstil men ger uttryck för att de inte kan legitimera den auktoritära ledarstilen. Inte heller verkar de säkra på vilka metoder/egenskaper i deras ledarstil som gör att ”det fungerar”. Istället hänvisar de ofta till hur de är som person. Ingen relaterar till exempel till att ”jag lärde mig på universitetet att man ska tänka på det här och det här”.

Detta för oss in på nästa tema. Vad lärarna kunde berätta om hur ledarskap behandlades i lärarutbildningen.

## **5.3 Tema 2: Hur nytexaminerade lärare erfar att ledarskapsbegreppet behandlats i lärarutbildningens AUO-kurser**

### **5.3.1 Vadå ledarskapsutbildning?**

”Min första tanke är, vi fick typ inget ledarskapsmaterial alls” (IPE) .

Denna typ av reaktion har varit ständigt återkommande i de intervjuer som genomförts. När lärarna har blivit ombudade att berätta om hur lärarutbildningen har behandlat ledarskap, så har en vanlig reaktion varit att frågan bemöts med, i mina ögon, viss misstänksamhet. Som om jag vet något de inte vet. Eller så tror de att de missuppfattat frågan. Andra börjar gå igenom AUO-kurserna för att försöka minnas:

Okej, när var det då... hm... LAU1 handlade om läroteorier va? Och då fick vi också lära oss om gruppsykologi. Sen den där Liedman, det var väl inte ledarskap. Och vad gjorde vi i LAU2 då, det var ju B-uppsatsen och Metodpraktikan, Dysthe. Sedan var det ju nåt utvecklingsarbete och så uppsatsen igen. Och så var det slut. (IPC.)

Det tycks finnas en oklarhet inför AUO-kurserna överlag: ”De här AUO-kurserna har jag lite svårt att få förståelse för, och de är ändå obligatoriska. Det är ju nåt som nån ledare tycker är bra, det är något som alla pedagoger bör ha med sig. Det vet jag inte om jag håller med om.” (IPF.)

Nä, det har vi inte fått. Kanske nån liten föreläsning eller så. Men det har nog mest varit mer organisatoriskt att det behövs en ledare för att det ska rulla på. Men inte ledarskapsroll och vad det innebär. Det kan jag inte en komma ihåg att vi har haft. Vi hade väl nån bok, skolan som politiskt organisation, och där ingick väl nåt kapitel. Men sedan som djupare än så kan jag inte komma ihåg nåt. I tvåan var det ju mycket med vetenskapsgrejer och hit och dit. (IPF.)

---

<sup>13</sup> För vidare läsning rekommenderas *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Skolverket. (2011).

Vad IPF säger tolkar jag som att hon trots allt är medveten om att det krävs en ledare i verksamheten. Men som tidigare nämnts är hon en av dem som förknippar ledarskap med chefer och rektorer. Inte lärare. Detta kan bero på att hon inte fått tillräckligt med utrymme att problematisera ledarrollen i relation till hennes lärarroll. Detta kan jämföras med LAU310/LAU325 där detta var ett av målen för kursen.

Många försöker hitta ett svar men det blir uppenbart att ledarskap inte haft en tydlig roll i utbildningen som till exempel "lärarteorierna":<sup>14</sup> "Jag tycker inte alls vi fått handfasta tips på hur man ska göra det. Inte alls diskuterat det. Det som vi har läst är ju lärarteori. Man är nästan hjärntvättad på det sociokulturella perspektivet" (IPA). Ett annat exempel: "Alltså jag känner ju inte att vi har fått någon utbildning i att vara ledare, alltså vi har ju inte fått lära oss något av hur man gör. Bara en massa teorier." (IPC.) Det blir tydligt att vissa av lärarna är medvetna om ledarrollen de besitter, men att de saknar kunskaper i hur den ska hanteras.

Något som många dock refererar till är momentet konflikthantering i LAU310/LAU325, vilket verkar ha gjort ett starkt intryck sett till hur många som tagit upp den som det som "utgjort" ledarskapsutbildning (IPA, IPB, IPC, IPE, IPH och IPI) – och sagt att de uppskattade den. Det kan dels tyda på att intervjupersonerna relaterar **konflikthantering** till ledarskap i likhet med Malténs funktioner. Dels att kursmomentet i sig satt positiva spår. "Att det uppstår konflikter i skolan vet vi ju om, det hör man om överallt. Det enda vi fått är korta workshoppar, en eller två, med rollspel. Alltså cirka två timmar i en hel utbildning. Men i verkligheten stöter man på det varje dag". (IPA.) "Ja okej, men vi hade ju konflikthantering. Det var ett jättebra seminarium. Det lärde jag mig lite på". (IPB.) "Alltså konflikthantering är ju LAU2 och där har jag ju hämtat rätt mycket med det här att, giraffspråket, när du gör så mot mig så känner jag så här [förklarar vad Giraffspråket går ut på] /.../ Där får man lära sig himla mycket alltså". (IPE.)

Konfliktens ursprung skulle kunna härledas till den komplikation som kan uppstå när eleven inte vill det läraren vill (jfr Carlgren och Marton 2005:52). Men **konflikthantering** framstår inte som "universalmedicin" till att få eleverna att göra det man vill för att få verksamheten att fungera. Tydligt är att lärarna, i likhet med de i Sälls studie, ger uttryck för vad de saknat i utbildningen – nu när de är ute i verkligheten och inser vad som behövs (jfr Säll 2000:131f.)

Vad som framkommer av vad lärarna efterlyser från lärarutbildningen är "tips och råd på hur man kan fånga en grupp" (IPB), "hur man får elever att lyssna, hur man får respekt, hur man håller ordning, hur man gör om de börjar bråka och så" (IPI), "Hur mycket ska man bry sig och ge av sig själv, det är frågan, en sådan kurs skulle jag vilja ha. Var går gränsen? Personlig men inte privat". (IPF.)

Även IPC ger ett exempel och ställer det samtidigt i relation till när man bör vara inlörd:

Jag skulle gärna vilja ha lite handfasta tips på hur man ska göra, typ beprövade knep. Alltså man kanske kan lära sig det på VFU, få råd från andra lärare och så men då gäller det ju att man har en bra handledare eller ser till att få tips av andra. Men sen kan det ju ta jättelång tid innan man samlat på sig alla knep och tips och då har man redan använt en massa elever som försökskaniner. Är det inte bättre om man får en grund med tekniker att stå på liksom. (IPC.)

---

<sup>14</sup> När lärarna refererar till "lärarteorier" syftar de till Vygotskij, Piaget och behaviorismen.

Intressant är att hon inte vill att eleverna ska blir ”försökskaniner” under vad man kan kalla ”trial and error”-perioden. Hon förklarar här att hon testar sig fram i likhet med många andra av de som intervjuats, vilket även var vanligt i Åkerbloms studie.

Vidare efterfrågar IPA kunskap i vad man ska göra i kritiska lägen, och vad det verkar för att kunna hålla verksamheten igång. Dessa kritiska lägen är för henne ”när eleven flippar ur, när eleven inte vill, när det uppstår en konflikt som eleven inte kan hantera och som man inte har tid att lösa det just då för att man har resten av klassen att ta hand om”. Det vill säga komplikationen när eleven inte vill göra som man vill (jfr Carlgren et al, 2005:52). Så här beskriver hon vad hon saknar i relation till sin ledarroll:

Du kan ju vara hur flexibel och tillmötesgående som helst och se behov och anpassa sig. Men någonstans kommer ju en tidpunkt då du inte kan göra det och frågan är ju ’Vad gör du då?’ /.../ det är ju då det blir intressant, då det inte fungerar. Vad tar jag till då? Jag höjer rösten. Eller om en elev inte sitter still, får man, inte ta i eleven men, köra handpåläggning. Och det tycker jag inte man har fått lära sig i AUO-kurserna. Vad gör man i ett kritiskt läge? Det är ju något vi handskas med varje dag. (IPA.)

Vidare efterfrågar några av lärarna tid för reflektion i samband med lärarutbildningen, Landin och Hellström (2001:85) påpekar vikten av självkännedom och att tänka kring hur man är i sin lärarroll. Det kan även jämföras med Åkerblom och hennes intervjupersoner som tog tillfället i akt att ta tid för eftertanke under intervjun. Här reflekterar IPA:

Jag har alltid tänkt att jag ska vara empatisk. Men jag var ganska omedveten om mig själv som auktoritet eller i konfliktsituationer i början. För då körde jag bara på känsla. Och om man inte får tillfälle att diskutera det då blir man ju omedveten om det. Det är därför det hade varit intressant om dessa aspekter början av utbildningen för då hade man blivit medveten om det direkt/.../jag önskar att jag hade blivit mycket mer medveten om yrkesrollen tidigt i utbildningen. När jag gick ut var jag väldigt personlig, man jag har inte riktigt fått en yrkesroll, så man blir bara en person. Jag skulle vilja diskutera mer ’nu ska du gå ut som lärare och då gör du så här och så här’. Likaså denna Respekt för läraryrket kommer i LAU3, vilket jag tycker är jättekonstigt att det kommer då, för då kanske man inte alls har tänkt på det [som står i den]. Det är ju så många som talar om att de brinner för det [yrket] medför ju att de blir personliga i sitt yrkesutövande och det kanske inte alltid är så gynnsamt för ledarskapet. Jag har ju inte tänkt så mycket på det här, så jag tänker kring det nu.

Samtidigt anser många av lärarna att de fått tid till att reflektera över sin lärarroll under VFU: ”Då fick man ju sitta med sin handledare och diskutera mycket hur man är och så” (IPI). Även en ökning efterfrågas: ”Jag tycker det borde finnas mer sånt. Och tänker då kanske framförallt på observationer och att man arbetar i lag gör ju då att man får andra åsikter på hur man fungerar” (IPB). Men innebär det att de även funderat över ledarrollen? Det kan vara så att det inte finns en tydlig gräns mellan att vara ledare och lärare – ledarrollen är en *del* av läraryrkets uppgift.

Flera menar att det är under VFU som de fått mest kunskap i ledarskap: ”[Hon har lärt sig] hur man håller ihop en grupp elever och hur jag får dem att lyssna på mig” (IPA), ”det är ju på praktiken som man har fått erfarenhet av liksom hur man konkret hanterar en klass och den här uppgiften som jag ska genomföra, hur har jag lyckats med det och sådär” (IPB) och ”där jag har lärt mig om, eller tagit del av ledarskap, är genom samtal med min LLU:are” (IPD).

Detta kan jämföras med forskning Jedemark redovisar: ”Praktiken gavs tolkningsföreträdare och studenterna menade att mängden praktik var avgörande för hur väl man lärde sig yrket” (2006:206). Även Säll redovisar i sin studie att VFU (praktiken) haft en betydande roll enligt de blivande lärarna/nyutexaminerade (2000:131f).

Viktigt här är att poängtera att VFU ingår i alla AUO-kurserna. Alltså inte bara i de redovisade kurserna. Men även VFU kan ha varit bristfällig och det krävs att man fått tid att testa. IPE menar att det istället är väl ute i verksamheten som man lär sig något.

Jag har ju lite mig själv att tacka för att jag har vikarierat så pass tidigt som jag gjorde. Jag började ju när jag var 18 år, så när jag kom ut som nyutexaminerad så det var ju inget konstigt att stå inför en klass och tro sig vara nåt liksom. Utan jag har ju klasskamrater som har gått i 5 år och inte vickat ett enda pass. Och där får man mycket gratis för jag tycker inte att man får den kontinuiteten som VFU-student. Jag tycker att det är för få veckor för att kunna göra sig en bild av hur man är som lärare själv, för du är inte samma person när du har en handledare som sitter längst bak som när du är själv med din klass. Det är först då som du lär dig hur du är.

### 5.3.2 Lärdomar från erfarenhet utanför skolan

En annan viktig aspekt här är att IPE i citatet ovan hänvisar mycket av sin ”ledarkunskap” till vikariat hon gjort under hela sin utbildningstid. Att hänvisa sin kunskap till annan erfarenhet än till den utbildningen erbjuder är inte ovanligt bland de intervjuade. IPC berättar till exempel att hon tidigare arbetade som butikschef och IPF berättar att hon hämtat inspiration till sitt ledarskap genom de chefer hon själv stött på:

Men sedan har ju jag jobbat en massa år också, så man har ju träffat ganska många chefer. Där har man ju plockat, en chef var bra vad var det som var bra? Jo han gjorde såhär och såhär. Det kan jag ju pröva själv. Och så har jag provat själv och känt att det funkade bra. Sedan har man ju träffat chefer som man känner är lite mindre bra och tänkt att så ska jag inte vara. (IPF.)

Även IPD nämner här att han testat sig fram. Och i likhet med IPE att hans erfarenhet kommer från sporten ”det är mitt eget intresse av att ta del av olika sporter som har gjort att jag fått viss insikt i olika ledarskap” (IPD).

Att lärarna härleder förmågan att klara sitt yrke till sin erfarenhet är tydligt. Men de hänvisar även till sin personlighet:

Det känns som att man måste förlita sig på sin egen personlighet och sin egen erfarenhet från andra delar av livet för att man ska kunna hantera och vara lärare. För allt får ju inte plats inom en utbildning /.../ Det är ju egentligen livserfarenhet som gör att man kanske kan bedöma ’hur ska jag göra nu’ om ingen lyssnar. (IPB.)

Det är intressant att IPB påpekar att allt inte får plats inom utbildningen. Det kan jämföras med vad Landin och Hellström menar om många lärare har förmågan att leda grupper på ett fungerande sätt utan att de fått någon direkt ledarskapsutbildning och att denna förmåga ofta grundar sig i fallenhet och/eller tidigare erfarenhet (2001:86).

Och fler instämmer i att erfarenhet från livet är en förutsättning för att bli en bra lärare:

Många 20-åringar tycker att det är roligt att hålla i barn och vill bli lärare av den anledningen. Det hade varit vettigt att få lite självinsikt. Jag säger inte att bara för att man är 20 kommer bli en

dålig lärare men jag tror att man [hon själv] har mer verklighetsuppfattning, eller mer erfarenhet från verkliga livet. (IPH.)

Det kan här tilläggas att majoriteten av de intervjuade har av åldern att döma (se tabell tidigare i uppsatsen), och att det alla är nyutexaminerade, gjort något annat innan de började lärarutbildningen. VFU till trots framgår det således att lärarna tillskriver den tidigare erfarenheten utanför universitetet, som det som varit mest kunskapsgivande.

Många försöker ”bortförklara” bristen på ledarskapsutbildning på universitetet med att det inte går att lära sig på det sättet, att det är ens eget ansvar att lära sig: ”Det är väldigt svårt att läsa sig till i böcker hur man ska göra” (IPF), ”nej jag kommer inte ihåg några tips över huvud taget. Alltså det är något man formar själv ihop med styrdokumenterna och så” (IPE). ”Förutsättningarna som jag har fått på lärarutbildningen kanske kunde varit aningen vassare, dock är det ju så att man är sig egen att ta sitt ansvar att ta vara på det som lärarutbildningen bjuder på” (IPD).

Och det är det jag menar med erfarenhet att man kan inte bara... man kan ju få tips och råd men man kan ju inte bara ha en mall varje gång för hur man ska leda en grupp för jag tror inte riktigt att det samma sätt inte funkar på alla grupper. (IPB.)

Vad IPB beskriver är dels att man inte kan lära sig allt på lärarutbildningen. Men även att olika grupper behöver olika ledarstilar – vilket vi redan har sett är befogat. Dock verkar hon inte ha fått detta klart för sig själv eftersom hon ”tror” att det är på det viset. Bättre vore om hon hade givit uttryck för att hon lärt sig om olika ledarstilar och att hon använder sig av olika beroende på gruppens behov. Vilket hade inneburit ett bättre betyg på den utbildning hon fått.

Alltså jag tycker det varit så hattigt, skrapa lite på ytan. Vi började där med lite utvecklingspsykologi och så 'tjong' så var det hållbar utveckling. Och von Wright och lite vetenskapsgrej, och så avsluta med lite gestaltning. Men i och för sig så vet man väl vart man kan hitta information om man skulle vara intresserad att lära sig mer. (IPF.)

Det här kan tolkas som att studenterna är inne på det ”livslånga lärandet”. Men man kan också tolka det som att det krävs att man hela tiden ska finna kunskapen på annat håll än i utbildningen.

Sammanfattningsvis är det inte klart utifrån lärarnas perspektiv vad i lärarutbildningen som ger kunskaper för ledarrollen, förutom momentet konflikthantering samt VFU. Istället förlitar sig lärarna på sin egen erfarenhet och personlighet och verkar på sätt och vis ”okej” med att de inte anser sig fått kunskap i ledarskap på lärarutbildningen.

## 6 Diskussion och slutsats

Avslutningsvis kommer här att diskuteras några viktiga aspekter som framkommit i samband med analysen av resultatet i föregående kapitel.

Många nytutexaminerade lärare saknar pedagogiskt ledarskap i sin utbildning (jfr SOU 2008:109). Detta är något som även framkommit hos de lärare som har ingått i studien för den här uppsatsen. Dock har det enligt undersökning visat sig att studenter har en tendens att ha positivare åsikter om utbildningen ett tag efter examen (ibid.). Vad är ett tag? Kommer lärarna i min undersökning att ändra sin inställning om de tillfrågas igen om ”ett tag”?

Istället för att implementera en ny ledarstil tar unga ledare efter äldre ledare i organisationen och testas sig fram till ett fungerande ledarskap (Åkerblom, 2011:250f). Detta är något som även lärarna i denna uppsats ger uttryck för; de använder sig av ledarstilar som de har sett hos sina egna lärare eftersom de ledarkunskaper de har erhållit från lärarutbildningen, vilka de nu är, inte går att applicera på den verklighet de möter. Samtidigt kan det vara svårt att försöka stå fast vid en annorlunda typ av ledarskap och implementera detta i sin yrkesroll (och det är då lättare att ”falla för trycket”). Detta i synnerhet om det inte funnits tydligt utrymme i lärarutbildningen att etablera sådana egenskaper, utan att dessa ofta grundar sig i erfarenheter – som lärarna dessutom har svårt att sätta ord på vad det är: ”Det bara funkar det jag gör”.

När lärare talar om sin verksamhet innefattas denna beskrivning endast av vad som sker i klassrummet. Det vill säga att vad läraren gör utanför klassrummet innefattas inte i beskrivningen av läraryrkets uppgift. Detta påverkar i sin tur att diskursen om lärare inte handlar om vilka kunskaper läraren behöver ha utan hur läraren behöver *vara*. (Jedemark 2006:6). I detta ligger frågan huruvida lärare är något man *arbetar som* eller något man *är*. Vilket vidare ger frågan huruvida förmågor som läraryrket kräver är något man kan lära sig eller om det är något man hämtar i sin personlighet. Som påvisats relaterar ofta lärarna sin ”ledarkompetens” till sin personlighet. Detta, anser jag, innebär att det i AUO skulle behövas mer utrymme för studenten att tänka kring sin egen ledarkompetens. Mer utrymme för att öka självkänndomen kring sitt ledarskap.

VFU-perioden skulle kunna ge detta utrymme samtidigt som den skulle kunna fungera som en ”trial and error”-period för att utveckla sitt ledarskap. Men det kräver att de ”fungerande” ledaregenskaperna synliggörs för studenten. ”I många fall tycks lärarutbildare utgå från att studenter när de kommer till utbildningen redan har de kunskaper och färdigheter som en högskolemässig utbildning ska resultera i” (Jedemark, 2006:205). Detta ger att om studenterna anser sig ha erfarenhet sedan innan kan detta ses som en resurs i observation av studenten vid till exempel VFU. Men det kan då innebära att vilka kunskaper som studenten har, eller ska ha, inte belyses utan tas för givna. LLU:are och framförallt VFU-ledare måste sätta ord på vilka egenskaper det är som gör att det fungerar. Att säga att ”du är lugn och verkar trygg”, som en av lärarna berättade att hon fått höra (IPB), anser jag inte vara tillräckligt. (Här skulle en diskussion kring lärarprofessionens behov av ett tydligt yrkesspråk kunna göras, men jag lämnar det därhän i brist på relevans för studiens syfte/utrymmesskäl.)



Kan det vara så att lärarutbildarna, i likhet med lärarna, har uppfattningen av att tidigare erfarenheter och personlighet är det som ligger till grund för ett gott ledarskap och att det därmed inte ges så stort utrymme i utbildningen? ”Jag tycker inte att det getts nån [ledarskapsutbildning] direkt utan jag tycker alltid att man fått höra att antingen har man anlag för det eller inte” (IPB). Detta kan jämföras med Landin och Hellströms (2001) resonemang om att utbildningen inte kan inkludera allt. Men det går samtidigt inte ihop med de beskrivna paradigmen som påvisats i styrdokumentet (Jedemark, 2006:23ff). Det traditionella yrkesinriktade paradigmet som ska förbereda studenten för den skola som finns ute i verkligheten och samtidigt ge specifika ämneskunskaper och kunskaper i hur att lära ut dessa (traditionellt respektive akademiskt paradigm). Lärarna ger inte direkt en bild av att de känner sig ”färdiga” för att möta verklighetens skola. Det stämmer dock med vad Jedemark påpekar om att det finns en tendens till att det vilar ett ansvar på studenterna att själva ta till sig relevant kunskap (ibid. s. 203). Om det nu är så att det inom lärarutbildningen finns en syn på att viss kompetens hos lärare är något som redan finns där i form av tidigare erfarenhet eller personlighet vore det kanske på sin plats att införa intagningsprov/intervju för att studera till lärare.

Den ledarstil som lärarna oftast ”härmar” benämner de som den auktoritära ledarstilen. Samtidigt får denna ledarstil en negativ stämpel av lärarna, inte minst då den ofta nämns i samband med ”gestapostil” vilket här får antas vara en konnotation till hemliga polisen Gestapo med avsikt att ge en negativ klang. Kanske förknippas den auktoritära ledarstilen med makt vilket i sig skulle kunna vara ett känsligt ämne, just att utöva makt över eleverna. Att gruppen går igenom olika faser legitimerar ett auktoritärt styre i de fall gruppen är i en fas där den behöver det. Eftersom lärarna i intervjun känner att det är ”fel” att leda på det sättet – när ett situerat ledarskap får stöd i bland annat FIRO-teorin – borde studenterna således få bättre förståelse för detta i utbildningen. I kursplanen för LAU310/325 går att läsa att studenten ska få insikt i vilken ”innebörd och gestaltning en ledarroll kan ha för den studerande” (LUNa; LUNb, n.d). Kanske lärarutbildningen häri förmedlar att vissa ledarroller, ledarstilar, innebär en negativ innebörd och gestaltning för eleven och att den auktoritära ledarstilen där inkluderas. Eller så kan det vara så att den negativa inställningen till den auktoritära ledarstilen grundas på att denna ledarstil utgjorde en negativ innebörd/gestaltning på lärarna när de själva var elever.

I Lgr 11 finns stöd för olika ledarstilar – men samtidigt måste lärare kunna växla mellan dessa stilar. Eller åtminstone vara medvetna om gruppens behov av olika ledarstil beroende på gruppens mognad så att läraren kan tillgodose gruppen på annat sätt (om läraren bara har förmågan att bedriva en viss ledarstil). Annars går det emot Lgr 11 och motsvarar inte kravet att anpassa undervisningen efter individen (jfr Skolverket, 2011:8).

Att ta ställning till huruvida lärarutbildningen har behandlat ledarskap står dels i relation till hur lärarna själva definierar begreppet ledarskap. Att lärarna anser att det inte har behandlats kan ha att göra med att innehållet inte lever upp till den föreställning de själva har om vad ledarskap innebär och kräver kunskap om. Dels står det i relation till hur lärarutbildaren definierar ledarskap. Jämfört med Jedemarks studie (2006:10) har hur innehållet förmedlas betydelse för studenten. Även om intentionerna i formandet av kursplanerna för LAU225, 310 och 325 varit att belysa ledarskap, har de som ansvarat för denna del i utbildningen inte sett betydelsen av att trycka på just ledarskap – kanske har ingen av lärarutbildarna tagit på sig

ansvaret. På samma sätt kan en förklaring till att de funktionerna Maltén definierar inte nämns som egenskaper av lärarna kan vara att de tycker sig ha dessa men de anser inte att dessa är relevanta att redovisa i samband med ledarskapsegenskaper. De förknippar inte dessa egenskaper med ledarskap.

För att utveckla sitt ledarskap krävs behovsanalys, inventering och självkännedom om sitt ledarskap (Landin et al, 2001:45 och s. 85). Att genomföra klassrumsobservationer vore bra för lärarna nu i sin verksamhet. Det är säkerligen skillnad från att göra det på VFU. Detta skulle kunna vara ett sätt att utveckla deras självkännedom om sitt ledarskap. Det är ingen hjälp för de här lärarna om utbildningen ändras, för dem är det "för sent".

## **6.1 Slutsats**

Syftet med denna uppsats är att undersöka nyutexaminerade lärares syn på sitt ledarskap i relation till sin nya yrkesroll och i relation till den utbildning de gått samt att relatera detta med vad som återfinns i tillämpliga styrdokument och teorier om ledarskap.

De nyutexaminerade lärarna som intervjuats i denna uppsats upplever att de inte fått tillräckligt med utbildning i ledarskap på lärarutbildningen. Det innehåll i kursplanerna för AUO som behandlar ledarskap förefaller inte ha levt upp till vad lärarna anser sig behöva väl ute i verksamheten. Samtidigt ifrågasätter de om de borde ha fått detta från utbildningen eller om det ligger i deras eget ansvar att lära sig om ledarskap.

Lärarna tenderar att ge uttryck för att använda sig av en auktoritär ledarstil, även om de känner att den inte är legitim -trots att det finns stöd för den både i Lgr 11 och i teorier om ledarskap. Detta kan bero på att olika ledarstilar och ledaregenskaper inte har belysts tillräckligt i AUO-kurserna. Kursplanerna i sig ger inte uttryck för någon typ av ledarstil.

I brist på utbildning från lärarutbildningen lutar sig lärarna istället mot sin personlighet och tidigare erfarenheter för att klara av ledarrollen. De tar även efter ledare och lärare de själva haft och testar sig fram till ett fungerande ledarskap.

## **6.2 Vidare forskning**

Denna uppsats kan ses som ett led i det forskningsområde som innefattar Jedemarks avhandling. Där hennes avhandling vill belysa hur innehållet i lärarutbildningen kan karaktäriseras och hur det erbjuds till lärarstudenter, kan denna uppsats ses som ett bidrag till att undersöka hur undervisningen om just ledarskap karaktäriseras på lärarutbildningen och hur den enligt de nyutexaminerade studenterna har kommit dem tillhanda.

Hade det funnits mer tid inom ramarna för denna uppsats hade det varit önskvärt att göra en lika omfattande studie som Jedemark och observera lektioner och föreläsningar inom AUO för att undersöka hur ledarskap behandlas.

Nu när lärarutbildningen LP11 implementerats kan det vara av vikt att undersöka och utvärdera hur studenterna upplever att ledarskap behandlas inom den så kallade utbildningsvetenskapliga kärnan.

## Referenser

### Litteratur

- Carlgren, I. & Marton, F. (2005.) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007.) *Metodpraktikan*. Upplaga 3:4. Stockholm: Nordstedts juridik AB.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009.) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Upplaga 2:5. Lund: Studentlitteratur.
- Landin, M. & Hellström, C. (2001.) *Läraryledarskap*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Maltén, A. (1995.) *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000.) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhöse, E. (2003.) *Läraridentitet och lärararbete - Fem livsberättelser*. Doktorsavhandling i pedagogik. Karlstad: Karlstad universitet.
- Stukát, S. (2005.) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säll, E. (2000.) *Läraryrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Doktorsavhandling i pedagogik. Uppsala: Uppsala universitet.
- Skolverket. (2006.) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Thurén, T. (2009.) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.

### Elektroniska dokument

- Ahlros, A. (2007.) *Nyutbildade lärare och ledarskap. En intervjustudie med sju nyutbildade lärare om deras ledarskapspraktik*. Examensarbete, Högskolan i Gävle. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:119845>> [2011-11-15.]
- Andersson, S. & Runesson, M. (2007.) *Auktoritet och ledarskap i klassrummet*. Examensarbete, Göteborgs universitet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/7241/1/VT07-2480-15.pdf>> [2011-12-29.]
- Asplund, L. (2010.) *Lärares ledarskap – elevernas självkänsla*. Examensarbete, Mittuniversitetet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:324588>> [2011-12-29.]

- Gunnarsson, M. (2007.) *Ledarskapet i läraryrket*. Examensarbete, Karlstad universitet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=2&pid=diva2:4781>> [2011-12-29.]
- Halldin, S & Sääf, B. (2008.) *En ledande fråga - Om ledarskap och positivt klassrumsklimat*. Examensarbete, Göteborgs universitet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18410/1/gupea\\_2077\\_18410\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18410/1/gupea_2077_18410_1.pdf)> [2011-12-29.]
- Jedemark, M. (2006.) *Läraryrketens olika undervisningspraktiker. En studie av läraryrketens olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Avhandling, Lunds universitet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=25247&fileOid=26727>> [2011-12-29.]
- Karlsson, M. och Lindblad, P. (2007.) *Lärares ledarskap. En intervjustudie med sju lärare*. Examensarbete, Stockholms universitet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:198965>> [2011-12-29.]
- Kåräng, G. (1997.) Pedagogiskt ledarskap. Korrelationsundersökningar inom Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolan 1992 och 1995. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. årg. 2 nr 4 s 263–278. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/kaaraeng.pdf>> [2011-11-16.]
- Läraryrketensnämnden a. (N.d.) *Kursplan LAU310 Allmänt utbildningsområde 3, Lärandets villkor och process: ur ett samspelsperspektiv, 15 högskolepoäng*. [Elektronisk.] Tillgänglig: <[http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1310/1310542\\_lau310--kpl-grundniv---100610.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1310/1310542_lau310--kpl-grundniv---100610.pdf)> [2011-11-17.]
- Läraryrketensnämnden b. (N.d.) *Kursplan LAU325 Allmänt utbildningsområde 3, Lärandets villkor och process: ur ett samspelsperspektiv, avancerad nivå, 15 högskolepoäng*. [Elektronisk.] Tillgänglig: <[http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1354/1354669\\_lau325--kursplan\\_-avanc\\_vt-12\\_111212.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1354/1354669_lau325--kursplan_-avanc_vt-12_111212.pdf)> [2011-11-17.]
- Läraryrketensnämnden c. (N.d.) *Kursplan LAU225 Allmänt utbildningsområde 2, Lärandets villkor och process: ur sociala och samhällsliga perspektiv 15 högskolepoäng*. [Elektronisk.] Tillgänglig: <[http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1324/1324883\\_kursplan\\_lau225\\_vt11\\_101216.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1324/1324883_kursplan_lau225_vt11_101216.pdf)> [2011-11-17.]
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen - en ny läraryrketensnämnden*. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/13/93/30/100696be.pdf>>. [2011-11-18.]
- Sandberg, S & Fogelberg Eriksson, A. (2000.) *Ledarskapsforskning – en kunskapsöversikt*. CMTO Research papers No 2000:07. Linköpings universitet. [Elektronisk kopia.] Tillgänglig: <[http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19978\\_fogelberg.pdf](http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19978_fogelberg.pdf)> [2011-11-19.]

Sjöstrand-Lorenzatti, S. (2008.) *Vad är pedagogiskt ledarskap? Rektorer i grundskola, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog, ger innebörd och mening åt begreppet pedagogiskt ledarskap.* D – uppsats, Göteborgs universitet. [Elektronisk.] Tillgänglig: <[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21015/1/gupea\\_2077\\_21015\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21015/1/gupea_2077_21015_1.pdf)> [2011-12-29.]

Skolverket. (2011.) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11.* [Elektronisk]. <<http://www.skolverket.se>>. Sökväg: Lgr11. [ 2011-12-29.]

SOU 1999:63. Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>> [2011-11-19.]

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning.* [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>> [2011-12-29.]

Vetenskapsrådet. (N.d.) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>> [2011-12-03.]

Åkerblom, C. (2011.) *Ledarskap, makt och känsla: En narrativ studie av unga ledare.* Doktorsavhandling, Kungliga tekniska högskolan. [Elektronisk.] Tillgänglig: <<http://kth.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:439785>> [2011-12-29.]

## **Internetsidor**

Regeringskansliet. (2010.) *Mer att veta.* Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/sb/d/11220/a/139295?setEnableCookies=true>> [2011-11-18.]

## BILAGA 1

### Intervjuguide

- Informera om syftet med studien.
- Informera om vilka rättigheter intervjupersonen har utifrån de etiska principer denna studie grundar sig på
- Fråga intervjupersonen om han eller hon tillåter att intervjun spelas in.

### *Inledande frågor*

- Hur länge har du haft anställning?
- När tog du din examen?
- Ålder

### **Tema 1 - Hur nytexaminerade lärare reflekterar kring ledarskap och sin egen ledarroll**

- Vad innebär begreppet ledarskap för dig?
- Vilka egenskaper förknippar du med en bra ledare?
- Hur är du själv som ledare?
  - Var/Hur har du lärt dig att göra så?
- Kan du berätta om situationer som uppstår när ditt ledarskap blir tydligt?
- Hur är du som pedagog?
- Ser ditt ledarskap olika ut beroende på vilken grupp du har?
- Kan man utveckla sitt ledarskap och i så fall hur?
- Har du tidigare erfarenhet av ledarskap?

### **Tema 2 - Hur nytexaminerade lärare erfar att ledarskapsbegreppet behandlats i lärarutbildningens AUO-kurser**

- Kan du berätta om hur ledarskap har behandlats under lärarutbildningen?
- I vilka kurser upplever du att du lärt dig mest för att utöva ett bra ledarskap?
- Har du fått möjlighet att reflektera kring ditt ledarskap under utbildningen?
- Anser du att man kan lära sig att utöva ett bra ledarskap?