



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Ledarskap i klassrummet.

En kvalitativ studie av gymnasielärares uppfattningar om vad som utmärker ett framgångsrikt ledarskap.

Catrine Johansson

Specialisering LAU395

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: HT14-2910-201



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Ledarskap i klassrummet. En kvalitativ studie av gymnasielärares uppfattningar av vad som utmärker ett framgångsrikt ledarskap

**Författare:** Catrine Johansson

**Termin och år:** HT-14

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Ulla Berglindh

**Examinator:** Anna-Lena Lilliestam

**Rapportnummer:** HT14-2910-201

**Nyckelord:** Ledarskap i klassrummet, gymnasielärare, motivation, tydlighet, struktur, lärar-elevrelation, ledarskapsstil, ledarkompetens

Skolans uppgift är att förmedla kunskaper och att skapa förutsättningar för elevernas lärande. För att undervisningen ska fungera krävs det att läraren klarar av att leda eleverna och den pedagogiska verksamheten på ett ändamålsenligt sätt. Syftet med denna studie var att undersöka gymnasielärares uppfattning av sitt sätt att leda i klassrummet. Frågeställningarna var: Vilka faktorer anser gymnasielärare vara utmärkande för ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet? och Hur beskriver gymnasielärare sitt arbete med att leda och motivera eleverna i klassrummet? Kvalitativa intervjuer genomfördes och fyra gymnasielärare deltog i undersökningen. Intervjuerna genomfördes med hjälp av ljudinspelning, och det insamlade materialet transkriberades, analyserades och tematiserades. Resultatet tolkades och diskuterades sedan i förhållande till tidigare forskning. Undersökningen resulterade i fem olika faktorer som de deltagande lärarna anser är utmärkande för ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet. Undersökningen gav också en inblick i hur de deltagande lärarna beskriver sitt arbete med att leda och motivera sina elever, hur de menar att de skapar goda relationer samt hur de förklarar att de använder sig av tydlighet och struktur för att uppnå ett gynnsamt klassrumsklimat. De fem faktorerna som enligt lärarna i denna studie utmärker ett framgångsrikt ledarskap var: *Medvetenhet om ledarrollen*, *Förmåga att skapa ett gott klassrumsklimat*, *En god lärar-elevrelation*, *Tydlighet och struktur* samt *Förmåga att motivera eleverna*. Undersökningens resultat kan vara användbart för både praktiserande lärare och lärarstudenter, vilka arbetar med att skapa eller förbättra sitt ledarskap.

# Innehållsförteckning

Abstract .....	2
Innehållsförteckning .....	3
1. Inledning .....	5
2. Syfte och problemformulering .....	5
2.1 Frågeställningar .....	5
3. Tidigare forskning .....	6
3.1 Styrdokument .....	6
3.2 Definition av ledarskap .....	6
3.4 Olika typer av ledarskap .....	7
3.5 Motivation .....	8
3.6 Relationen lärare - elev .....	9
3.6.1 Förtroende .....	10
3.6.2 Medmänsklighet .....	10
3.7 Struktur och tydlighet .....	11
3.8 Regler och konsekvenser .....	12
4.1 Design .....	13
4.2 Reliabilitet och validitet .....	13
4.3 Etiska överväganden .....	14
4.4 Urval .....	14
4.5 Tillvägagångssätt .....	14
5. Resultat .....	16
5.1 Ledarens stil och kompetens .....	16
5.2 En positiv attityd .....	17
5.3 Den viktiga lärar-elevrelationen .....	17
5.4 Att motivera eleverna till lärande .....	19
5.5 Ordning och reda .....	21
6.1 Medvetenhet om ledarrollen .....	22
6.2 Förmåga att skapa ett gott klassrumsklimat .....	23
6.3 En god lärar-elevrelation .....	24
6.4 Tydlighet och struktur .....	24
6.5 Förmåga att motivera eleverna .....	26
6.6 Slutsatser .....	26

6.7 Utvärdering av undersökningen .....	27
6.8 Konsekvenser för läraryrket .....	28
6.9 Vidare forskning.....	28
7. Referenslista.....	29
8. Bilagor.....	30
8.1 Intervjuguide .....	30

# 1. Inledning

Skolans uppgift "är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper" (Skolverket 2011:6). Eleverna går i skolan för att lära, och lärarnas uppdrag går ut på att hjälpa, stödja och stimulera elevernas kunskapsinhämtande. Undervisningen är skolans kärna, dess syfte och mening, och kvaliteten den håller kan ha stor betydelse för elevernas framtid. Men vad händer när undervisningen inte når upp till den nivå som förväntas? År efter år visar PISA-undersökningar (Skolverket 2013) att svenska elevers kunskapsnivåer sjunker, och i media kritiserar skolan så gott som dagligen. Budskapet är tydligt: undervisningen i de svenska skolorna måste förbättras.

Skolinspektionen (2010) har efter utförda skolbesök och kvalitetsgranskningar uppmärksammat att det på svenska skolor finns ett stort behov av vägledning kring hur undervisningen ska gå till. För att möta detta behov har Skolinspektionen låtit sammanställa en evidensbaserad utvärdering av de faktorer som leder till förbättrade undervisningsresultat. Utvärderingen visar att faktorerna som i hög grad påverkar elevernas resultat är lärarens kompetens, engagemang och förmåga. Flertalet av dessa förmågor är nära sammanlänkade med lärarens ledarskap, och Skolinspektionen menar att "framgångsrika lärare [är] tveklöst ledare i klassrummet" (Skolinspektionen, 2010:7). Även Steinberg (2013:5-6) diskuterar vad det är som får undervisning och pedagogisk verksamhet att fungera. Han menar att samhällsstruktur och elevernas förutsättningar visserligen har stor betydelse, men att det i slutändan är lärarens ledarskap som är nyckeln till framgång.

Efter att ha testat vingarna som lärare inom lärarutbildningens gränser i form av verksamhetsförlagd utbildning, är det tydligt att det stundande inträdet i läraryrket kommer innebära många och stora utmaningar. Goda ämneskunskaper är nödvändiga, men för att kunna hantera de sociala situationer som uppstår i klassrummet krävs något mer. Med bakgrund i ovanstående resonemang om lärarens ledarskap tycktes ämnesvalet till detta examensarbete enkelt. För att som helt nytutexaminerad lärare ha möjlighet att lyckas, framstår en fördjupning inom ämnet ledarskap i klassrummet synnerligen relevant.

## 2. Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att undersöka gymnasielärares uppfattning av sitt sätt att leda i klassrummet.

### 2.1 Frågeställningar

- Vilka faktorer anser gymnasielärare vara utmärkande för ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet?
- Hur beskriver gymnasielärare sitt arbete med att leda och motivera eleverna i klassrummet?

### 3. Tidigare forskning

Nedan ges en överblick över det aktuella forskningsläget inom området ledarskap i klassrummet.

#### 3.1 Styrdokument

Att vara lärare är att leda elever, och för att eleverna ska bli ledda på ett så bra sätt som möjligt finns det lagar och styrdokument som läraren måste förhålla sig till. Trygghet och studiero kan sägas vara en utgångspunkt för att undervisning och lärande ska kunna äga rum, vilket tydligt poängteras i skollagen (2010): "Utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero" (SFS 2010:800). Om ordningen störs av en klasskamrat, har läraren rätt att "vidta de omedelbara och tillfälliga åtgärder som är befogade för att tillförsäkra eleverna trygghet och studiero eller för att komma till rätta med en elevs ordningsstörande uppträdande" (SFS 2010:800). På gymnasiet innebär detta att "en lärare [får] visa ut en elev från undervisningslokalen för högst återstoden av ett undervisningspass, [...] om eleven stör undervisningen eller på annat sätt uppträder olämpligt, och [om] eleven inte har ändrat sitt uppförande efter uppmaning från läraren" (SFS 2010:800).

För att öka chanserna till gott uppträdande och samspel i klassrummet bör läraren i samspel med eleverna diskutera hur ett gott klassrumsklimat skulle kunna se ut. I läroplanen för gymnasiet står det att läraren ska "klargöra skolans normer och regler och hur dessa är en grund för arbetet, och tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen" (Skolverket 2011).

Förutom klassrumsregler ska eleverna enligt skollagen också vara delaktiga i utformandet av sin egen undervisning, och känna att de får ta del av sådant som är viktigt för dem: "Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem" (SFS 2010:2008). Vad detta betyder för läraren står att finna i läroplanen för gymnasiet: "Läraren ska [...] tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen [samt] svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen" (Skolverket 2011). Läraren ska också se till att undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, "stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter" (Skolverket 2011). Arbetet ska dessutom organiseras och genomföras så att "eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt" (Skolverket 2011).

#### 3.2 Definition av ledarskap

Steinberg (2004:55, 57) skriver om hur ledarskapet i klassrummet har förändrats över tid, och anser att dagens lärare inte ska tänka på sig själva som varken ämneslärare eller lärare. Om läraren i första hand ser sig själv som *ledare*, menar Steinberg att hen har mycket större chans att nå fram till eleverna. Ämnet är innehållet som undervisningen ska utgå ifrån, men för att lyckas som lärare är det själva ledarskapet som läraren bör försöka bli riktigt bra på. Steinberg definierar *ledarskap* på följande sätt: "Ledarskap är att leda människor till platser de inte hade tänkt gå till på egen hand" (s. 55). Den som innehar rollen som ledare bör alltså leda sina elever till idéer, tankar, attityder, kunskaper och beteenden som eleverna kanske inte hade kommit i kontakt med själva.

### 3.3 Lärarens kompetenser

Stensmo (2008:7) hävdar att lärarens ledarskap handlar om att "leda och organisera verksamheten på ett sådant sätt att eleverna ägnar merparten av den schemalagda tiden i skolan till att arbeta med förelagda eller självvalda uppgifter" (s. 7). Ju mer tid eleverna lägger ner på skolutvecklingarna, och därmed sitt eget lärande, desto bättre förmodas lärarens ledarskap vara. För att ha möjlighet att uppnå ett framgångsrikt ledarskap menar Stensmo att dagens lärare åtminstone bör inneha följande tre kompetenser: ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens. *Ämneskompetens* avser en väl förankrad kunskap i undervisningsämnena, så som god kännedom om fakta, teorier och relevanta begrepp. Hit hör också insikt i, och erfarenhet av, forskning i ämnena, samt en förmåga att kritiskt granska ny kunskap i området. *Didaktisk kompetens* innebär att kunna dela med sig av sina ämneskunskaper till eleverna genom planering, genomförande, och utvärdering av undervisning. Kunskapsförmedlingen bör baseras på övervägande av innehåll, metod och syfte. *Ledarkompetens* är ett uttryck för förmågan att kunna organisera och leda en skolklass som en arbetande grupp. Detta sker exempelvis genom att upprätthålla ordning, gruppera elever för olika moment, samt ta hänsyn till elevers individuella behov. Lärarens nödvändiga kompetenser diskuteras också av Granström (2012:32-33). Granström delar dock in kompetenserna i endast två kategorier, och menar att lärarens arbete kan delas upp i lärarskap och ledarskap. *Lärarskap* utgörs av lärarens ämneskunskaper och förmågan att förmedla dessa vidare. *Ledarskap* handlar om att läraren besitter kunskap om klassrumsinteraktion och har förmåga att leda klassrumsarbete, samt att läraren har kunskap om och förmåga att hantera grupprocesser. Att i praktiken hålla dessa kompetenser åtskilda är enligt Granström inte helt enkelt, och de är inte heller ensamt avgörande för hur ett ledarskap i klassrummet kan komma att se ut.

### 3.4 Olika typer av ledarskap

På samma sätt som chefen på en arbetsplats inte alltid är den som faktiskt leder medarbetarna, är det inte alltid läraren som leder i klassrummet. Berg, Sundh och Wede (2012:20) förklarar skillnaden mellan formellt och informellt ledarskap. Det *formella ledarskapet* i klassrummet tilldelas självfallet läraren, något som säkerställs av lärarutbildningen med efterföljande behörighet, lärarlegitimation och anställning. För det formella ledarskapet är det nödvändigt och ibland tillräckligt att vara pedagogiskt och didaktiskt kompetent, samt ha goda ämneskunskaper. För det *informella ledarskapet* är dessa kunskaper precis lika nödvändiga, men de är däremot inte tillräckliga. Det informella ledarskapet är något som behöver erövrats i klassrummet, och det handlar om att lyckas vinna eleverns och kollegors förtroenden.

Lewin et al. (1939, refererad i Stensmo 2008:12-13) utförde studier som kom att bli ett viktigt avstamp för vidare forskning inom ledarskapsområdet. Undersökningarna handlade om olika ledarskapsstilar och vilken effekt dessa hade på gruppens dynamik. Ett *auktoritärt ledarskap* kännetecknas av att ledaren på egen hand bestämmer arbetsuppgifter och tillvägagångssätt, ensam beslutar om vilka som ska samarbeta, samt ger väldigt utförliga instruktioner om arbetsgångens förfarande. Så länge ledaren var närvarande arbetade de deltagande ungdomarna effektivt, men framstod som apatiska och uppvisade inte mycket arbetslust. När ledaren lämnade rummet arbetade deltagarna sämre, var frustrerade och hamnade lätt i konflikt med varandra. Ett *låt-gå-ledarskap* innebär att ledaren i högsta möjliga grad överlämnar beslutsfattandet till deltagarna. Ungdomarna som ingick i denna grupp var inte produktiva, utan förvirrade, frustrerade och hade svårt att fatta gemensamma beslut. Det som visade sig vara det mest framgångsrika sättet att leda ungdomarna, var det *demokratiska ledarskapet*. Vid denna typ av ledarskap fick deltagarna vara med och förhandla fram ett lämpligt arbetssätt. Ledaren var fortfarande delaktig i beslutsfattandet, men uppmuntrade ungdomarna att ansvara för planering och genomförande av uppgifter, och de fick själva bestämma samarbetspartners.

Under det demokratiska ledarskapet arbetade deltagarna effektivt och med stort engagemang, både när ledaren var närvarande och frånvarande.

Steinberg (2013:14-18) diskuterar det demokratiska ledarskapet och behandlar den komplexa frågan om hur mycket elevinflytande som är bra för lärandet och klassrumsklimatet. Han menar att en vanlig missuppfattning bland elever är att demokrati innebär att *alla* ska bestämma. Detta skulle innebära att elever och lärare bestämmer lika mycket, eller att de bestämmer allt tillsammans. Steinberg motsätter sig detta och redogör istället för den *representativa* demokratin som tillämpas i Sverige och andra demokratiska länder: Folkvalda representanter lyssnar förhoppningsvis på medborgarna och är intresserade av deras perspektiv, men när det kommer till beslutsfattning är det representanterna för folket som bestämmer. På samma sätt menar Steinberg att läraren ska utöva en demokratisk ledarstil i klassrummet: "Du lyssnar på dina elever. Du är lyhörd och flexibel. Du tar hänsyn till deras behov, önskemål och intressen, men som representant för hela gruppen fattar du själv sedan beslut och bestämmer dagordningen" (s.17-18). Steinberg hävdar att många lärare har problem med ordningsfrågor på grund av att de är rädda att framstå som allt för auktoritära och odemokratiska, vilket leder till en osäkerhet inför sitt eget ledarskap. En demokratisk ledarstil tillåter eleverna att känna delaktighet i, och ha inflytande över sin utbildning, men Steinberg menar att läraren ändå måste se sig själv som elevgruppens självklara ledare.

### 3.5 Motivation

En av lärarens alla uppgifter som ledare är att motivera elever till skolarbete. *Motivation* förklarar Stensmo (2012:55, 2008:118-119) som de processer som ger energi åt en persons beteende, och som får personen att röra sig i en viss riktning. Syftet med rörelsen kan vara att uppnå eller undvika någon form av mål, som antingen kan finnas inom personen själv eller i dennes omvärld. *Inre motivation* finns inom en person, och handlar om att uppfylla behov, att följa känslor, och att utveckla resurser. För en elev kan inre motivation innebära att drivas av nyfikenhet, intresse, eller behovet av att förstå något. *Yttre motivation* finns utanför personen, i dess omvärld, och handlar om att erhålla belöningar och att undvika obehag. Yttre motivation kan för en elev innebära att drivas av jakten på höga betyg och beröm från läraren, eller tillåtelse att ägna sig åt lustfyllda aktiviteter. Yttre motivation går också ut på att undvika att få kvarsittning eller tillsägelser, förlora privilegier eller få dåliga betyg. Att få lärarens uppmärksamhet och gillande kan ibland vara det enda målet för elevers ansträngningar, men Stensmo påtalar vikten av att klassrummets verksamhet präglas av en balans mellan både inre och yttre motivation.

Vidare tar Stensmo (2008:145) upp betydelsen av känslor i lärprocessen, och menar att lust och glädje är underlättande faktorer. Är eleven uttråkad och känner olust är det svårare att uppnå ett bestående lärande. Meningsfullhet är något som också Hugo (2011:71-78) hävdar är avgörande för många elevers motivation och lärande. Kan skoluppgifterna utformas på ett sådant sätt att de anknyter till verkligheten, samhället och elevernas intressen, får eleverna en känsla av att lärandet är meningsfullt och att kunskaperna är något de har nytta av på riktigt. Hugo (2011:104-105) skriver också om att elever behöver få lära sig saker utifrån ett sammanhang. Det kan ske genom ett samspel mellan olika ämnen i skolan, där det t.ex. synliggörs att teoretiska kunskaper är viktiga även i praktiska övningar. Att få ta del av olika moment inte bara som lösryckta bitar, utan som delar av ett större sammanhang, menar Hugo ger en helhetsbild som är viktig för elevernas motivation.

Stensmo (2008:156) anser att lärarens förväntningar på eleven kan påverka dennes prestation och syn på sig själv. För att gagna elevernas självkänsla bör läraren presentera individuellt anpassade och lagom svåra uppgifter, som går att lösa inom rimlig tid och med rimlig ansträngning. Det är viktigt att läraren tillsammans med uppgifterna också förmedlar förväntningar om att alla elever kan lyckas. Huruvida eleven kommer att anstränga sig för att prestera beror enligt Atkins (1964, refererad i Stensmo 2008:153) på en kombination av förväntan om



att lyckas och rädsla för att misslyckas. Hur hög motivationen att prestera i en viss situation är, avgörs av elevens tidigare erfarenheter. Har eleven förut varit framgångsrik i en liknande situation kommer denne ha hög motivation att prestera, eftersom det finns en förväntan på att lyckas ännu en gång. Har eleven däremot varit mindre framgångsrik i liknande situationer kommer motivationen att prestera vara lägre, på grund av rädslan för ännu ett misslyckande. Därför är det viktigt att inte ge eleven för svåra uppgifter, men inte heller för lätta. Ställs eleven för en individuellt anpassad och därmed lagom svår uppgift, menar Atkins att motivationen att prestera bör vara som störst.

Något som är nära sammanlänkat med motivation och prestation är elevens målmedvetenhet. Stensmo (2012:56) menar att en elev måste vara medveten om vad målen för den aktuella uppgiften är, uppfatta målen som meningsfulla, och därmed vara redo att anstränga sig för att uppnå dem. Den typ av mål som förekommer i skolan förklarar Stensmo som "en föreställning om ett framtida tillstånd eller läge i form av en önskan [...] eller en avsikt" (s. 56). Vidare listar Stensmo fyra saker som målen behöver vara för att eleven ska kunna och vilja nå dem: *Tydliga*: målen ska vara konkreta, avgränsade och kunna förstås av eleverna. *Adekvata*: målen ska vara meningsfulla och utformas utifrån behov som behöver uppfyllas, eller problem som ska lösas. *Rimliga*: målen måste vara möjliga att uppnå inom den tid och med de resurser som eleven har tillgång till, och de får inte vara varken för högt eller för lågt satta. *Verifierbara*: det måste vara möjligt att mäta eller avgöra om målen har uppnåtts. Hugo (2011:85) diskuterar betydelsen av de uppsatta målen rimlighet. I lärarens uppdrag ingår det att tydliggöra mål från t.ex. kursplaner för eleverna, men Hugo menar att för vissa elever kan detta få motsatt effekt. Om eleven inte tror att målen är möjliga att uppnå kan de istället bli ett hinder för lärandet, eftersom kraven blir allt för höga. I värsta fall ger eleven upp redan innan hen har försökt. Stensmo (2008:136) hävdar att för att eleverna ska uppträda målinriktat måste de själva få vara delaktiga i målsättningsarbetet, och att det måste utgå från deras personliga intressen. På detta sätt gör eleverna målen till sina egna, har kontroll över dem och känner ansvar för dem.

### 3.6 Relationen lärare - elev

Steinberg (2013:27-28) menar att målet med relationen mellan lärare och elev måste vara ömsesidig respekt. Historiskt sett har lärar-elevrelationen präglats av ett maktförhållande, där läraren kunde använda sig av både psykisk och fysisk makt för att kontrollera eleverna. Den fysiska makten är idag borta, men läraren kan fortfarande använda sig av psykologisk makt för att upprätthålla sitt ledarskap i klassrummet. Även eleverna har möjlighet att utöva makt, t.ex. genom att störa lektionen, komma för sent, vara oförberedda, eller genom att vägra engagera sig i arbetet. Steinberg anser att en god relation baserad på ömsesidig respekt kan uppnås först när de gamla maktpositionerna löses upp.

Lilja (2013:185-186) förklarar i sin avhandling att det förtroende som finns mellan lärare och elev handlar om sociala möten mellan människor. I en förtroendefull relation vänder sig eleverna till lärarna för att berätta om sig själva och sina liv. För att förtroendet ska bekräftas och relationen fördjupas behöver eleverna bli mottagna av läraren på det sätt som de förväntar sig. Läraren ansvarar för att eleverna känner sig sedda och förstådda. Blir mötet lyckat byggs ett förtroendekapital upp, som behöver finnas för att ta av vid de tillfällen då lärare och elev inte kommer överens.

Det övergripande syftet med att ha en god relation mellan lärare och elev är att undervisning ska kunna äga rum och att ett lärande ska komma till stånd hos eleven. Frelin (2012:44, 47) använder begreppet *undervisningsrelation* för att förklara en lärar-elevrelation i vilken undervisning är möjlig: läraren erbjuder sig att undervisa eleven, och eleven går med på att bli undervisad. Att denna överenskommelse existerar automatiskt kan enligt Frelin inte tas för givet, utan det är något som kan behöva förhandlas fram. Läraren ansvarar för att skapa relationella förutsättningar för undervisning, och förhandlingarna kan i vissa fall vara ständigt på-

gående. Arbetet grundar sig i att bygga upp ett förtroende, med vilket det blir möjligt för läraren att nå fram till eleven. De relationella förutsättningar som Frelin menar behöver vara uppfyllda för att undervisning ska vara möjlig är: *förtroende*, *medmänsklighet* och *omtanke om elevens självbild*. Nedan presenteras dessa relationella byggstenar närmare.

### 3.6.1 Förtroende

Både lärare och elev behöver vara delaktiga i arbetet med att bygga upp ett förtroende, och när ett sådant etablerats behöver det tas hand om och underhållas för att det ska bestå. Frelin (2012:49-56) poängterar vikten av att läraren uppfattas som rättvis. Det innebär inte nödvändigtvis att alla elever måste behandlas exakt likadant, men olik behandling får inte bero på orättvisa grunder.

Det är också viktigt att visa eleverna välvilja, få dem att förstå att läraren är där för deras skull och har inte för avsikt att på något sätt "sätta dit dem". När eleverna förstår att läraren vill dem väl, kan de börja försöka leva upp till de krav som ställs på dem.

Att hela tiden vara tydlig och begriplig är också viktigt för att få elevernas tillit. Ser läraren till att förklara sina motiv för eleverna har de lättare att förstå vad som händer, och accepterar t.ex. tillsägelser bättre. På detta sätt hjälper läraren eleverna att göra rätt och kan därmed undvika onödiga konflikter.

Tillrättavisningar och kritik är ibland oundvikligt, men för mycket av detta kan skada det förtroende som byggts upp. Genom att använda sig av humor kan läraren i många fall få fram sin poäng utan att göra situationen allt för allvarlig. Viktigt är att se till att skämtet inte sker på bekostnad av eleverna, att få behålla sin värdighet intakt är avgörande för att förtroende ska kunna skapas.

### 3.6.2 Medmänsklighet

Frelin (2012:56-61) menar att det är positivt för elevernas intryck av läraren om denne kan visa sin felbarhet. Varken elever eller lärare är perfekta, och att arbeta för medmänsklighet i relationen leder till ett accepterande klimat i klassrummet. Mycket av medmänskligheten grundar sig i att *se* varje elev, att dela med sig av sin uppmärksamhet till alla. Det är visserligen något av en balansgång, men fullt möjligt att visa intresse för eleven som person och fortfarande vara professionell. Att ge erkännande kan handla om små saker som komplimanger och beröm, men också om att lyssna på vad eleven säger. Genom att ställa en enkel fråga kan läraren visa att hen kommer ihåg vad det var eleven berättade vid förra lektionstillfället.

Läraren bör ha en känsla för när kravställande kan stjälpa eleverna istället för att hjälpa dem, och inse att det då inte är läge att driva på eleverna för hårt. Kraven som ställs måste vara rimliga, och bedömer läraren att elevernas förmåga att ta in eller prestera mer för tillfället är för låg, måste läraren anpassa upplägget efter detta.

Om lärarna visar att de gör fel ibland, förmedlas en bild till eleverna om att det är okej att inte alltid svara rätt eller lyckas på första försöket. Ingen ska behöva vara rädd för att göra misstag, och det ska inte heller vara svårt att be om ursäkt när fel begåtts. En lärare som inte döljer sin egen felbarhet agerar förebild, och står för ett klassrumsklimat där det är utveckling och inte perfektion som eftersträvas.

Det är mycket som händer i elevernas liv både i och utanför skolan, och det kan därför vara många olika saker som påverkar deras dagsform. Vissa dagar är det bara inte möjligt att prestera på topp, vilket läraren måste visa empatisk förståelse för. Det ska inte alltid vara möjligt för elever att slippa undan eller att tänja på regler, men ibland finns det verklig anledning för läraren att visa hänsyn för elevernas mänsklighet.

### 3.6.3 Omtanke om elevens självbild

När elever lär sig nya saker innebär det att de passerar en gräns, och befinner sig inom ett område de inte behärskar. Inte sällan ingår det någon form av misslyckande när det kommer till att inhämta ny kunskap, något som vissa elever är mer erfarna av än andra. Frelin (2012:61-66) hävdar att allt för höga krav och förväntningar på en elev, kan vid misslyckande innebära "negativa konsekvenser för elevens syn på sin egen kompetens, vilket leder till otrygghet och är förödande för hans eller hennes möjligheter till lärande" (s. 63). Lärare bör hela tiden arbeta för att stärka, samt ha omtanke om elevens självbild. En låg tro på sin egen kompetens kan göra att eleven inte vågar eller vill försöka sig på något nytt, och därmed går miste om ett tillfälle att bättra på sin självkänsla.

Att få elever motiverade handlar enligt Frelin om att få dem villiga att försöka ta sig an de utmaningar lärarna presenterar för dem. För att eleven ska känna att ett eventuellt misslyckande inte skulle vara hela världen, behöver läraren vara flexibel och anpassa uppgifternas svårighetsgrad. Det är lättare att våga sig på ett försök om upplevelsen är att det inte finns så mycket att förlora. Det är också viktigt att få eleverna att känna att de duger som de är, och att när de gör sitt bästa så är det gott nog.

## 3.7 Struktur och tydlighet

Att vara väl förberedd, följa en tydlig struktur och ge eleverna konkreta instruktioner, är enligt Kimber (2005:23-27) och Steinberg och Sourander (2013:108-109, 113-114) grundläggande förutsättningar för att klassrumsarbetet ska fungera bra. Steinberg och Sourander menar att ju mindre mogen en elevgrupp är, desto viktigare är det att läraren har en förberedd plan. Material, klassrumsmöblering, aktiviteter och övningar behöver vara noga förberett för att lektionen ska ha en chans att bli som det är tänkt. Med en tydlig bild av vad dagen ska innebära, har läraren lättare att förmedla lektionsinnehållet till eleverna.

Kimber hävdar att struktur gör dagen eller lektionen förutsägbar för eleverna. Genom att ge tydliga och konkreta instruktioner om vad som kommer att hända under passet, har eleverna möjlighet att förstå vad som förväntas av dem. Det är viktigt att upplägget för varje lektion går igenom så noggrant att alla förstår. Instruktionerna om vad som ska göras bör ges både muntligt och skriftligt och de mål som ska uppnås bör formuleras i konkreta termer. Uppgifter, projekt och mål får inte vara för stora eller abstrakta. En del elever klarar att hantera långsiktiga mål, medan vissa andra behöver få mindre delmål att arbeta med. För att inte eleven ska känna att målet är omöjligt att nå, bör större uppgifter brytas ned i mindre delar. Att få nya delmål presenterade för sig varje lektion kan hjälpa eleven att inte tappa bort sig.

Kimber (2005:25-26) menar att lektionens första minuter kan vara avgörande för hur resten av tiden i klassrummet blir, och tar upp vikten av att på ett tydligt sätt markera lektionens början och slut. Att samla alla elever och få deras uppmärksamhet är utgångsläget för ett lyckat arbetspass. Vid inledningen har lärarens kroppsspråk stor betydelse, och likaså röstläget. Att tala för högt eller skrika för att göra sig hörd, kan enligt Kimber få eleverna att höja ljudnivån ännu mer. Steinberg och Sourander (2013:112-113) menar att det är viktigt att läraren utstrålar bestämdhet, men också entusiasm, när hen intar sin plats i klassrummet. Läraren måste själv tycka att lektionens innehåll är viktigt och intressant för att kunna förmedla den känslan till eleverna. Författarna föreslår att läraren sträcker på sig och förflyttar sig mot sin "scen" med bestämda steg, talar lugnt och bestämt, och förväntar sig att få elevernas uppmärksamhet. Att avsluta lektionen på ett tydligt sätt är också viktigt, menar Kimber (2005:25-25). Avslutet lägger grunden för nästa pass och det är ett bra tillfälle att återigen samla eleverna för att sammanfatta vad som hänt under lektionen. Genom att fokusera på det som fungerat bra blir det tydligt för eleverna vad som är önskvärt, och de kan känna sig nöjda med sina insatser.

På samma sätt som lektionens första minuter kan ha betydelse för återstoden av tiden i klassrummet samma dag, kan terminens inledning avgöra hur läsåret kommer att utformas.

Samuelsson (2008:187) påvisar i sin avhandling vikten av att inleda ett läsår med nya elever på ett genomtänkt sätt. Om läraren ägnar hela eller delar av första lektionen tillsammans med en ny elevgrupp åt att klargöra och diskutera regler och förväntningar, kan detta ha en positiv inverkan på samverkan under resten av läsåret. Genom att lägga en stabil grund för samarbetet i gruppen skapar läraren förutsättning för ett effektivt ledarskap, och ger eleverna en tydlig bild av hur interaktionen i klassrummet förväntas gå till.

### 3.8 Regler och konsekvenser

När arbetet med att skapa ett gott klassrumsklimat påbörjas kan det som nämnts ovan vara lämpligt att utgå ifrån noggrant utformade regler. Kimber (2005:32-34) påpekar vikten av att regler på skolan eller i klassrummet inte bara är till för eleverna, utan de gäller även lärarna. Alla lärare måste försöka uppträda föredömligt och följa de regler som sätts upp, annars blir de meningslösa. Klassrumsregler bör lämpligtvis handla om hur elever och lärare vill ha det i klassrummet för att allting ska fungera så bra som möjligt, och eleverna kan med fördel få vara delaktiga i utformningen av dem.

I litteraturen råder det samstämmighet kring att reglerna bör uttryckas i form av påbud och inte förbud, samt vara tydligt och konkret formulerade (Kimber, 2005:32, Stensmo, 2008:97, Steinberg & Sourander, 2013:65-67). Genom att utforma regler som talar om vad eleverna ska göra istället för vad de inte ska göra, menar Kimber att fokus hamnar på ett positivt och önskvärt beteende, istället för på ett negativt. För att göra det lätt att förstå och följa reglerna bör de lämna så lite utrymme för feltolkning som möjligt. Steinberg och Sourander menar att ett uttryck som t.ex. "visa respekt" kan behöva konkretiseras och tydliggöras tillsammans med eleverna. Förslagsvis kan både elever och lärare hjälpas åt att frambringa exempel på situationer där detta och liknande uttryck kan ges en mer precis innebörd. Genom att kontrollera att eleverna har tolkat reglerna på det sätt som är avsett, skapas förutsättningar för att eleverna ska kunna följa dem.

Trots att lärare och elever tillsammans gjort sitt bästa för att utforma och förstå klassrumsregler, kommer det uppstå situationer då reglerna inte följs. Kimber (2005:33-34) poängterar att både elever och lärare från början måste ha klart för sig vad konsekvenserna av sådant beteende blir. "Konsekvenser är logiska följderna av ett handlande" (s. 33) menar Kimber, och hävdar att elever oftast förstår och accepterar konsekvenser som följer på ett oönskat beteende, åtminstone så länge konsekvenserna står i proportion till det eleven gjort. Ett exempel på detta skulle t.ex. kunna vara att eleven får stå upp efter sig efter att ha orsakat oreda. Konsekvenserna ska föregås av påminnelser och varningar, men fortsätter eleven att bryta mot reglerna behöver konsekvenserna följa direkt på beteendet, och de ska dessutom gälla likt för alla.

Samuelsson (2008: 191) har undersökt hur lärare hanterar störande elevbeteenden och beskriver ett mönster i att trappa upp styrkan i korrigeringsarna. Genom att först ge den störande eleven en mjuk, uppmanande tillsägelse, ges eleven en chans att själv inse följderna av sitt handlande. Om eleven efter detta inte ändrar sitt beteende tillrättavisas hen på nytt av läraren, denna gång på ett mer resolut sätt. Skulle eleven även efter detta inte upphöra med det störande beteendet tillämpas i ovanliga fall en skarp uppsträckning.

Att använda bestraffning bör i möjligaste mån undvikas eftersom detta lätt får eleven att känna sig kränkt, vilket kan leda till en önskan om att ge igen. Stensmo (2008:98) menar att bestraffning endast bör användas vid upprepade avvikelser från regler, för oönskade beteenden som kan smitta av sig till resten av klassen, samt för påfallande grova regelbrott. Det kan då bli aktuellt att utvisa eleven ur klassrummet, dra tillbaka privilegier, dela ut restriktioner, samtala med rektor och föräldrar, eller tillämpa avstängning.

För att regler ska ha en bra verkan bör de inte bara följas av negativa konsekvenser, utan även positiva. Elever som följer uppsatta regler bör visas uppskattning för sina handlingar, få privilegier och även lämpliga belöningar. Både Kimber (2005:32,34) och Steinberg och Sou-

rande (2013:95-97) talar om vikten av att ha ett positivt förhållningssätt för att uppnå ett gott samarbete i klassrummet. De tar upp positiv förstärkning, som härstammar från inlärningspsykologin. *Positiv förstärkning* handlar om att uppmärksamma och förstärka önskvärda beteenden, och att inom rimliga gränser ignorera icke önskvärda beteenden. Författarna hävdar att om läraren fokuserar mindre på det som inte fungerar, och mer på det eleverna gör bra, skapas ett trevligt klimat och chansen är större att det leder till en ökning av det önskvärda beteendet.

## 4. Metod

Trost (2010:27) förklarar att när undersökningar går ut på att förstå eller hitta mönster, och när svaren på problemformuleringarna kan finnas i "den sociala föreställningsvärld den enskilda människan lever i" (s. 27), bör forskaren använda sig av en kvalitativ metod. Eftersom denna studie syftar till att utforska lärares syn på sitt eget ledarskap ansågs därmed det kvalitativa tillvägagångssättet vara lämpligt. Som datainsamlingsmetod valdes enskilda intervjuer till skillnad från t.ex. gruppintervjuer där flera deltagare har möjlighet att komma till tals samtidigt. Trost (2010:45-46) menar att en fördel med gruppintervjuer är interaktionen i gruppen, vilket kan leda till ökade individuella insikter och resonemang. Något som enligt Trost däremot kan räknas som nackdelar med gruppintervjuer är risken för konformitet, då gruppmedlemmarna lätt anpassar sig till varandra och enas om en åsikt. Att låta de intervjuade svara på eventuellt känsliga frågor inför andra än forskaren själv, innebär även en etisk problematik som hade behövts ta i beaktande. Efter överväganden utifrån dessa resonemang fattades beslutet om att enskilda kvalitativa intervjuer var det lämpligaste tillvägagångssättet för denna undersökning.

### 4.1 Design

Huruvida en studie är standardiserad eller ej, beror på till vilken grad frågor och intervjusituation är likadana vid samtliga intervjutillfällen. Då den kvalitativa intervjun med fördel kan tillåtas medföra stora variationsmöjligheter, kan denna undersökningsdesign sägas hålla en låg grad av standardisering. Trost (2010:39,42) formulerar det som att den låga graden av standardisering innebär möjlighet att ställa frågor i den ordning som faller sig naturligt, gärna med styrning av den intervjuade, och att följdfrågor inte planeras i förväg utan uppkommer som ett resultat av tidigare svar. Gällande strukturen benämns denna intervjudesign som strukturerad med öppna frågor, det vill säga den håller sig inom ett och samma ämne, och frågorna saknar svarsalternativ.

### 4.2 Reliabilitet och validitet

En studies reliabilitet handlar om dess tillförlitlighet, och avser huruvida undersökningens resultat skulle bli likadant om den utfördes på nytt av andra forskare. Med tanke på att instrumentet i en kvalitativ intervju är intervjuaren själv, är det inte alltid möjligt att uppnå någon högre grad av konstans. Trots försök att vara objektiv och noggrann vid registrering och insamling av data, går det inte att undgå att intervjuaren påverkar, tolkar och deltar i intervjusituationen på ett sätt som har betydelse för utfallet. Trost (2010:132) menar att det krävs en hög grad av standardisering för att det ska vara möjligt att uppnå god reliabilitet, vilket alltså är svårt vid kvalitativa intervjuer.

En studies validitet anger huruvida instrumentet mäter vad det avser att mäta. Precis som med reliabiliteten hävdar Trost (2010:133) att det inte riktigt är aktuellt att tala om validitet när det gäller kvalitativa studier, då begreppen reliabilitet och validitet härstammar från kvan-

titativ metodologi. Målet med kvalitativa studier är att försöka förstå den intervjuades avsikter och uppfattningar, och det kan krävas både följdfrågor och olika tolkningar för att göra det. Det kan alltså vara svårt att i förväg veta vad de intervjuades svar kommer att föra med sig. Det må vara komplicerat att göra uttalanden angående en kvalitativ studies validitet, men strävan vid datainsamlingen har varit att införskaffa data på ett sätt som gör den trovärdig, med frågeställningar som ringar in ämnet på ett träffsäkert sätt.

### 4.3 Etiska överväganden

De tillfrågade lärarna gav sitt informerade samtycke till att delta i studien. De upplystes om att intervjuernas innehåll kommer behandlas konfidentiellt, och att deras personuppgifter kommer att anonymiseras. De fick också veta att de kommer benämnas med hjälp av siffror i rapporten och att materialet efter undersökningens färdigställande kommer förstöras. Lärarna hade dessutom friheten att när som helst avbryta sitt deltagande i intervjun.

Förutom skyddandet av deltagarna, handlade ett annat etiskt övervägande om huruvida citat ur intervjuerna bör återges ordagrant eller ej. Trost (2010:129,156-157) anser det vara oetiskt att, om det inte är nödvändigt för formuleringens skull, citera intervjupersoner ordagrant från talspråket. Han menar att det skulle kunna generera deltagarna att se sitt talspråk i skrift, och att citaten därför med fördel kan återges något iordningställda. Med utgångspunkt i detta resonemang presenteras inte intervjuцитaten i denna studie som fullständigt och ursprungligt talspråk, men citaten har inte på något sätt förvrängts eller genomgått någon förändring av betydande art.

### 4.4 Urval

Eftersom tidsbegränsningen för denna undersökning utgör en avgörande aspekt, har valet av intervjupersoner skett genom ett så kallat bekvämlighetsurval. Trost (2010:140) beskriver detta som ett vanligt och praktiskt sätt att skaffa ett strategiskt urval, det vill säga ett icke slumpmässigt urval. Fyra lärare tillfrågades om deltagande i studien, och alla tackade ja. De deltagande lärarna arbetar på en och samma gymnasieskola i Västsverige, och de undervisar i teoretiska ämnen. Samtliga lärare har en avklarad lärarutbildning och därmed behörighet att undervisa i sina respektive ämnen på gymnasiet. Bland deltagarna var det tre kvinnor och en man, och de benämns i rapporten som Lärare 1-4. *Lärare* förkortas L och således blir beteckningarna L1, L2, L3 och L4. L1 är 37 år gammal och har arbetat som lärare i tio år, L2 är 40 år gammal och har arbetat som lärare i femton år, L3 är 35 år gammal och har arbetat som lärare i nio år, och L4 är 60 år och har arbetat som lärare i tretton år.

Att antalet intervjupersoner enbart blev fyra beror främst på ovan nämnda tidsbegränsning, men även på Trost (2010:143-144) rekommendationer om att hålla sig till en hanterbar urvalsstorlek. Han framhåller att kvalitet kommer före kvantitet, och menar att "ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mera värda än ett flertal mindre väl utförda" (s. 144).

### 4.5 Tillvägagångssätt

Under studiens arbetsgång har insamling och bearbetning av data, samt rapportering av resultat utgått från det förslag som Trost (2010:50-51) presenterar. Han beskriver en process grundad på sju olika steg: *Tematisering*: avgränsning av problemområde, *design*: med utgångspunkt i teoretisk anknytning görs metodval, och en intervjuguide utformas, *intervjuandet*: intervjuerna genomförs, *överförning till bearbetningsbar form*: transkribering gör det möjligt att analysera materialet, *bearbetning och analys*: materialet analyseras med hjälp av den teo-

retiska anknytningen, *resultat*: svaret på frågeställningarna framträder, och *rapportering*: sammanställning av resultatet i en vetenskaplig uppsats eller rapport.

Efter en noggrann inläsning på ämnesområdet och därpå följande problemformulering, påbörjades utformningen av intervjuguiden. I enlighet med Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängneruds (2012:264) rekommendationer kontrollerades intervjuguidens innehållsliga anknytning till frågeställningar och syfte, samt att formen på den samma möjliggjorde ett levande samtal. Ett fåtal större teman ställdes upp, och utifrån dessa utformades mer precisa frågeställningar. Temana som utgör grunden i intervjuguiden var *Hur en god ledare bör vara*, *Lärarens syn på ledarskap i klassrummet*, *Lärar-elevrelation*, och *Att få eleverna att jobba*. För närmare inblick i intervjuguiden, se punkt 8, bilagor.

Den första kontakten med de intervjuade lärarna togs via mejl, och efter att de ställt sig positiva till deltagande bestämdes således tid och plats för intervjuer. Samtliga intervjuer utfördes under en och samma vecka, på en och samma plats. Eftersom lärare oftast har ont om tid, verkade det mest tidseffektivt att utföra intervjuerna på deras arbetsplats. I små grupper kunde intervjuerna genomföras ostört, och det var bara den intervjuade och intervjuaren själv närvarande. Eftersom detta examensarbete endast har en författare fanns det ingen anledning att fundera över huruvida det vore fördelaktigt att vara en eller fler intervjuare i rummet. Målet med intervjuerna var att få den intervjuade att uppleva det hela som ett avslappnat samtal, i vilket det kändes tryggt att dela med sig av sina tankar och erfarenheter. Intervjuareffekten som Esaiasson et al. (2012:267) beskriver togs i beaktande, men det är naturligtvis inte omöjligt att deltagarna påverkades av intervjuaren. Avsikten var att få ut mesta möjliga av intervjuerna, men att ta upp så lite av lärarnas tid som möjligt, och intervjuerna pågick mellan 18-26 minuter.

Materialet samlades in genom ljudinspelning. Hade det funnits möjlighet att vara två intervjuare på plats, hade den ena kunnat ställa frågorna medan den andra antecknade svaren. Att på egen hand ställa frågor och samtidigt anteckna framstod dock som omständligt, och risken att störa flytet i samtalet, eller missa att skriva ned något viktigt, gjorde ljudupptagning till det bästa alternativet. Trost (2010:74-75) menar att vissa människor inte vill bli inspelade, eller accepterar det men trots allt känner sig något besvärade. Om möjlighet ges att spela in de intervjuades svar finns det enligt Trost dock många fördelar med metoden. Det gör det möjligt att lyssna på det inspelade ett flertal gånger i efterhand, och därmed kan forskaren försäkra sig om att inget gällande formuleringar och ordval blivit utelämnat vid transkriberingen. Likaså kan direkta tolkningar som t.ex. baserats på den intervjuades tonfall, kontrolleras i efterhand.

En nackdel med ljudupptagning är enligt Trost (2010:75-76) att transkriberingen är krävande och tar lång tid. Trost föreslår därför ett sätt för att komma runt omfattningen av detta arbete. Metoden går ut på att göra en icke fullständig utskrift, vilket är ett förfarande som använts vid denna studies materialbearbetning. Genom att med intervjuguiden som stöd lyssna på inspelningarna och anteckna sammanfattningar av vad som sagts, kunde en fingervisning ges om vilka delar som innehöll de viktigaste inslagen. Vid det resterande arbetet med analysen användes sammanfattningarna för att koda materialet och utarbeta teman. Sammanfattningarna var till stor hjälp för att hitta rätt i ljudklippen, så att tolkningar kunde kontrolleras och fullständiga citat kunde framställas. Esaiasson et al. (2012:271) varnar för att tillskriva intervjupersonerna åsikter och synsätt som det inte finns belägg för, och menar att tolkningarna av materialet alltid måste kunna underbyggas med hjälp av citat. Under analysarbetets gång har detta tagits i beaktande, alla tolkningar har övervägts noggrant och i rapporten även illustrerats med citat. Slutligen framträdde fem olika teman, som sammanfattade det lärarna berättade under intervjuerna. När dessa teman sedan analyserades genom de perspektiv som framkom ur tidigare forskning, utarbetades fem olika faktorer. Faktorerna summerar materialets och litteraturens innebörd, och presenteras ingående i diskussionsdelen. Där fungerar de också som svar på den första frågeställningen.

## 5. Resultat

De fem övergripande temana som utarbetades i analysen var *Ledarstil och kompetens*, *En positiv attityd*, *Den viktiga lärar-elevrelationen*, *Att motivera eleverna till lärande*, samt *Ordning och reda*. Dessa teman presenteras nedan i form av citat och sammanfattningar av intervjuerna.

### 5.1 Ledarstil och kompetens

Ett naturligt inslag i samtalsintervjuerna var olika typer av ledarstilar, och då främst den demokratiska och den auktoritära stilen. De intervjuade lärarnas bilder av sina egna ledarstilar kan samtliga beskrivas som demokratiska, men med varierande grad av auktoritära inslag. L4 använde uttryck som *ta kommandot*, *ha pondus*, och *vara dominant*. Hen menade att det är läraren som måste bestämma vad skolarbetet ska gå ut på rent övergripande, men att eleverna sedan kan få vara med och bestämma om detaljer i uppgiftens utformning. L3 hävdade att eleverna ska få lov att ta plats i klassrummet, men de måste hela tiden veta att det är läraren som styr. För att uppnå detta försökte L3 inleda samarbeten med nya grupper genom att vara lite extra auktoritär, och med tiden låta eleverna få mer och mer utrymme:

Jag är ganska rak och auktoritär i början av terminen eller med en ny klass. Då vet man att det här är jag, och det här är ni, men sen kan man liksom tulla på de reglerna efter hand, så att man blir mer och mer jämlik ju mer man lär känna varandra. Men att de alltid vet att det är fortfarande jag som styr i klassrummet, men att de har mycket att säga, att de får mycket plats i klassrummet (L3).

För att få till ett bra klassrumssamarbete menade lärarna att det gäller att hitta en balans mellan en mjuk och en hård stil. Samtliga var överens om att det är läraren som ska bestämma hur ordningen ska vara i klassrummet, och att det är viktigt att kunna sätta gränser och säga ifrån när saker går över styr.

Flexibilitet ansåg lärarna vara viktigt hos en god ledare. De menade att det är bra att vara välplanerad men att det också måste finnas utrymme för spontanitet. Läraren måste också ha förmåga att anpassa sig efter olika elevgrupper och olika individer. L1 ansåg att så länge det finns goda anledningar till att t.ex. en läxa inte blivit gjord, eller en uppgift inte lämnats in i tid, så är det inte fel att ändra på upplägget om det behövs. L4 talade också om att inte vara för låst, utan att vid behov våga gå ifrån planeringen:

Ibland kan det ju vara så, och det har ju hänt, att jag dragit igång nånting med dem, och sedan så känner jag liksom, både på mig och dem att det här blir inte bra. Nä då får man ju tänka om. Avbryta. Säga: "Vi gör så här istället", och så förändrar man uppgiften till nånting. Förenklar, eller möjligtvis gör den mer avancerad. Som lärare får du inte vara... Du måste vara öppen och flexibel (L4).

De flesta lärarna tyckte att det var svårt att direkt avgöra huruvida goda ämneskunskaper eller goda ledaregenskaper var viktigast för att kunna vara en bra ledare. Ledaregenskaperna var trots allt viktigast, men det innebar inte att ämneskunskaperna var direkt mindre viktiga. Det ansågs enklare att förbättra sina ämneskunskaper än att bättra på sitt ledarskap:

Ledaregenskaper är viktigast, fast det får man oftast om man är självsäker i sitt ämne. För då blir man trygg i sig själv, och då vågar man göra misstag och vågar erkänna fel och sånt. Om man har dåliga ämneskunskaper så tror jag att du har ten-



dens att köra på dåliga ledaregenskaper, för att du är så rädd att bli påkommen att du inte kan. Så det går hand i hand, det går oftast inte att separera (L1).

Didaktisk kompetens utlystes av L3 som det allra viktigaste. De kunskaper en lärare besitter måste kunna förmedlas till eleverna på ett bra sätt, annars är det omöjligt att få till någon bra undervisning:

Man behöver kunna prata. Alltså, inte bara kunna sitt ämne, utan det är kanske nästan viktigare att kunna vara flexibel i sitt sätt att tala med eleverna. Talets gåva behöver man ha. Ämneskompetens också givetvis, men man måste kunna förmedla det man kan på ett bra sätt. Man får liksom kunna agera i klassrummet snarare än att kunna sitt ämne, för det kan man alltid läsa in (L3).

## 5.2 En positiv attityd

Samtliga lärare poängterade att de i alla lägen gör sitt bästa för att ha en positiv attityd och komma glad till varje lektion. Kommer det in en sur och tråkig lärare så blir det ett väldigt dåligt utgångsläge för lektionen och skolarbetet:

Sen försöker jag alltid, det kan vara jättejobbigt, men jag försöker komma glad till en klass. Varje lektion. Säger liksom "god morgon!", "härlig dag idag!" fast det kanske inte är det. Så jag startar alltid lektionen glad, för att få upp energin. Jag har märkt att jag är glad, vilket jag försöker vara, även om man kanske... Så blir jag oftast gladare under lektionens gång också, så när jag kommer därifrån så är jag på bättre humör än jag kanske var innan. Man lurar hjärnan lite (L1).

L3 förklarar att med ett positivt utgångsläge lyssnar eleverna bättre om hen någon gång blir arg:

Jag försöker vara go och glad kexchoklad jämt. Det är jag nog, över huvudtaget. För då vet eleverna också att om jag blir irriterad eller arg, då finns det en anledning till det. Och det har funkat än så länge. När jag blir arg så är det för att det har hänt nåt, inte bara för att jag ska, eller bara för att jag kan bli arg. Man blir arg, men det räcker att... Då kan man sätta ner foten och då brukar de vara så här "oj, nu är det nog nånting för så här brukar hen inte vara". Och då lyssnar de. För det mesta (L3).

Den positiva attityden kan också gestaltas i form av ett brinnande intresse för ämnet och undervisningen i sig. L2 talade om att det finns risk för att glöden kan slockna något efter många års undervisning om samma sak. Hen poängterade dock att det är viktigt att inte låta eleverna märka att läraren kanske tycker att det är tråkigt ibland:

Man kan ju också tappa den extrema entusiasmen och glöden man hade i början, liksom iver. "Nu ska ni lära er det här! Det här är så intressant!". Det tycker ju eleverna väldigt mycket om det här, "wow, här var det energi!", liksom. Man vill ju inte helt att det ska försvinna, så att det skiner igenom att... "Det här har jag gjort tusen gånger". Då blir det ju meningslöst för eleverna (L2).

## 5.3 Den viktiga lärar-elevrelationen

Att försöka skapa en god relation med eleverna var något som samtliga lärare ansåg var av stor betydelse för att kunna uppnå ett gott ledarskap i klassrummet. Lärarna menade att eleverna behöver känna förtroende för läraren, och att de ska känna att de kan komma och prata med denne om det är något som tynger dem. Det är också helt okej om eleverna vill berätta

om vad de gör på fritiden, eller t.ex. diskutera politik. Samtliga lärare strävar efter att eleverna ska våga uttrycka sig, och målet är en professionell relation baserad på trygghet:

Eleven ska våga komma till läraren och säga om det är nåt problem, och det behöver inte bara vara personliga problem, utan med studierna kan det vara. Men de ska också våga säga att "det är så här hemma hos mig nu" så att jag kan slussa dem vidare. Men det är nog svårt om man blir för personlig, att jag tar på mig uppgiften att bota familjesituationen hemma hos den här eleven. Det ska professionella göra. Men man ska vara den trygga slussen emellan, och förstående för vad som händer runt omkring (L1).

Något som kan förefalla var en utmaning i stora elevgrupper, men som samtliga lärare förklarade vara viktigt i relationsbyggandet, är förmågan att *se* alla elever. Det handlar om att läsa av klassen och registrera det som finns att se, ha ögonkontakt med alla, få alla att känna sig sedda. L2 ger exempel på hur hen gör för att ha lite kontakt med varje elev:

Bara såna här enkla saker som: "Hur mår ni idag?", kanske nån som ser lite trött ut, så frågar man: "Hur är det med dig?", alltså, "har du klippt dig? Vad fint!". Såna småsaker som är viktiga för dem. Att de känner att man ser alla. Man läser av klassen, man registrerar in alla. Och alla måste känna sig sedda även om de är trettio två stycken (L2).

Respekt är också något som ingår i idealbilden av lärar-elevrelationen. L3 menade att om läraren respekterar eleverna som de är, så visar eleverna respekt tillbaka. L4 talade om respekt som något som inte kommer automatiskt:

Det är en respekt åt bägge håll att vara en bra ledare. Jag måste ju få dem att respektera mig, men jag måste ju också förtjäna den respekten (L4).

Att vara alltför personlig och privat med eleverna tyckte inte lärarna är någon god idé. Det får inte bli för mycket kompisrelation, utan eleverna måste förstå att det i skolan faktiskt inte råder total jämlikhet mellan dem och läraren. L1 menade att det finns fördelar med att berätta saker om sig själv för eleverna, men att det är viktigt att dela med sig lagom mycket och inte gå över gränsen till vad som är för privat. L4 har fått tala om för elever när de närmar sig ett allt för kompislikt uppträdande:

Det får inte bli för kompisaktigt, då får man liksom markera det i så fall. Det finns ju de som kommer liksom "tja!" och klappar en i ryggen och lite sånt där, då får man ju markera att där går gränsen nånstans (L4).

Humor ansåg flera av lärarna vara en bra metod för att skapa en god relation till eleverna. Huruvida eleverna sedan faktiskt tycker att lärarnas skämt är roliga var de inte helt säkra på, men de tyckte att deras försök att lätta upp stämningen oftast brukar fungera. L1 hävdade att det kan vara fördelaktigt att hantera besvärliga elever med humor, och på så sätt undvika att de känner sig kränkta av tillsägelsen:

Mycket humor, använder jag. Speciellt med såna som är lite trubbelmakare. Använd det som de gör mot oss eller mot klassen, använd samma mot dem och tvinga dem ta ansvar för sina handlingar, och det gör jag ofta med humor. Säger man till på ett humoristiskt sätt förstår de att "oj, det här var inte bra", men de känner inte det här... Kränkningen direkt (L1).

Lärarna talade om att både vara sig själva och att låta eleverna vara som de är. Det är viktigt att eleverna känner att de kan säga vad de tycker och tänker samt att de kan bete sig som de

vill, men naturligtvis inom ramarna för värdegrunden. Flera av lärarna tyckte att en god relation bygger mycket på att de är sig själva, och är samma person i alla situationer:

Jag är nog väldigt mycket mig själv, tror jag. Man måste tillåta sig att reagera, jag måste ju visa mina känslor också. Jag tror att just det där, att jag är jag, det tror jag många gånger är det som är... Jag tar inte på mig någon roll när jag går in i klassrummet utan, de vet vem det är som kommer (L4).

Ett område som flertalet av lärarna diskuterade mycket kring var vikten av att låta eleverna förstå att även läraren är mänsklig och kan fela. Om inte läraren försöker framstå som perfekt, utan kan visa upp sin egen sårbarhet brukar det påverka relationen till eleverna i positiv riktning:

Våga erkänna sina egna brister, för då får man oftast eleverna att erkänna sina brister också. Att de tar på sig ansvar när de gör nånting: "Det var mitt fel att jag inte skötte det här" eller... Det har en tendens att de blir mer ansvarstagande, faktiskt. Och jag kan också säga liksom "nej, nu blev det fel, det jag gjorde här nu. Nu gör vi om det och gör rätt". Det tycker jag är viktigt, att man tar ner garderna. Då får man oftast ett mer tillåtande klimat i klassrummet. [...] Inte vara rädd för att göra fel. Jag tror att många tänker att, "jag måste hålla den här fasaden uppe, jag är läraren, jag ska kunna allt, jag ska göra allt perfekt". Ta bort den där fasaden och våga visa att du är en människa. Tror jag man vinner på (L1).

Att läraren visar sina brister kan alltså göra att eleverna blir mer ansvarstagande när de själva gör fel. En förutsättning för detta är dock att läraren är ärlig i alla lägen och själv erkänner när något inte blivit som det var tänkt:

Var ärlig. Många gånger får du frågor i klassrummet som du inte kanske kan svara på. Vet man inte svaret så ska man vara ärlig och säga "jag vet inte, men jag kan ta reda på det". Eller om de säger "vi skulle ju fått tillbaka läxförhöret idag", så "ja, jag *har* inte hunnit" eller så där. Istället för att säga "oj, de ligger på skrivbordet och jag åkte ifrån dem". Det är bättre att vara ärlig, för är jag ärlig mot dem så är de ärliga mot mig (L3).

## 5.4 Att motivera eleverna till lärande

Hur läraren ska lyckas få eleverna motiverade till skolarbetet är ett komplext och viktigt område. Om inte eleverna vill, sker inget lärande oavsett hur mycket läraren försöker nå fram med sin undervisning. Samtliga lärare som intervjuats var eniga om att läraren som ledare har en mycket stor inverkan på hur klassrumsklimatet ter sig. Trivsel var enligt L4 en förutsättning för att eleverna ska kunna ägna sig åt skolarbete, och det är upp till läraren att se till att det är trivsamt i klassrummet. En god atmosfär och ett positivt klassrumsklimat kan präglas av lust att lära och lust att lära ut:

Ett sånt klimat i klassrummet att de liksom *vill* lära sig. Man måste ha en god relation med eleverna för att det ska bli ett bra undervisningsklimat. Visa intresse för eleverna, visa att man respekterar dem. Så fort man kommer in i klassrummet så känner de om man respekterar dem eller inte. De känner om jag vill lära dem nånting. Att man har den inställningen, att "jag *vill* lära er, det är hit ni ska och det här kommer ni att klara". Så att man har positiva förväntningar på dem (L2).

För att skapa ett bra utgångsläge för lusten att lära sig nya saker menade lärarna att de försöker koppla skolarbetet till elevernas intressen, och till ett större sammanhang. Kan eleverna förstå att det finns ett syfte med det de ska lära sig så brukar det gå lättare:

Jag försöker få dem att förstå sammanhang. Att detaljkunskap många gånger inte är det viktigaste, men att förstå sammanhangen och se, att de kan se... Att lära dem se sammanhang och se att det som hände för länge sen att det finns... Alltså hur man kan koppla det till nutid och att det är erfarenheter man kan ha nytta av att kunna (L4).

Att variera undervisningen ansåg lärarna vara viktigt för att hålla eleverna motiverade. Det är förstås en utmaning att anpassa sin undervisning till alla elevers olika behov och förutsättningar, men L1 uttryckte det som att så länge undervisningen inte alltid sker på samma sätt så kan de flesta eleverna få chans att komma till sin fulla rätt åtminstone då och då:

Man försöker hitta *olika* arbetssätt, så att alla får känna nån gång att "det här är roligt!". Försöker göra saker spännande och knyta an det till deras liv. Då blir de oftast mer motiverade. Knyter an till verkligheten gör jag (L1).

De elever som har extra svårt att komma igång med skolarbetet kräver ännu lite mer ansträngning från lärarens sida. Att motivera de ovilliga handlade enligt flera av lärarna om att först och främst fråga eleverna varför de inte känner sig motiverade. Det kan hända att det finns en enkel anledning som är lätt att åtgärda. Vidare menade lärarna att det gäller att försöka hitta nya sätt för eleven att närma sig uppgiften. Kanske har eleven någon färdighet som det går att bygga vidare på, och som kan göra det både lättare och roligare för eleven att komma igång. L2 talade också om att den bristande motivationen inte alltid bara är förknippat med uppgiften i sig:

Om det är nån elev som jag upplever inte är motiverad så brukar jag ju prata med dem enskilt, och fråga varför de inte känner sig motiverade och vad vi kan göra åt det. Och så får man ju försöka hitta... Anpassa det på nåt sätt så att... Men ganska ofta kanske det inte handlar om mitt ämne eller så, utan om att det är stökigt privat i deras familjeliv eller nåt annat. Sen får man försöka få dem att blicka framåt mot ett mål (L2).

Att sätta upp både långsiktiga och kortsiktiga mål är viktigt, menade lärarna. Ofta kan det fungera motiverande för eleverna att se ett stort mål framför sig, som t.ex. studenten. De har då lättare att förstå att för att ta sig dit behöver de klara av flera små delmål på vägen. Dessa delmål kan med fördel göras väldigt små och konkreta, menade lärarna. För elever som har svårt att komma igång med skolarbetet så underlättar det ofta när läraren bryter ned uppgiften i mindre delar:

För en del så blir det ouppnåeligt. Alltså så här "du har femtio sidor i läxa om två veckor". Då blir det ouppnåeligt för många elever för att det är liksom så extremt mycket att ta in. "Ja men då gör vi så här då, läs fem sidor idag och berätta för mig om de fem sidorna. Då har du ju redan gjort fem sidor och då är det bara fyrtiofem. Sen kan du ta nästa gång, så är det tio sidor och så berättar du för mig". Så bryter man ner det. En del behöver dela upp det (L3).

Lärarna menade att de ska göra allt som står i deras makt för att motivera eleverna och få dem att lyckas med skolarbetet. Men i vissa fall handlar det om att inse att det inte går, och det förekommer att elever hoppar av sin skolgång. L3 talade om att försöka få eleven att åtminstone göra en liten, liten del av uppgiften, att få eleven att göra det hemma istället, eller att sätta sig i ett grupperum om det är svårt att koncentrera sig i klassrummet. Men det går inte att tvinga eleverna att arbeta:

Egentligen kan man ju bara pusha dem så mycket som möjligt och försöka... Jag kan ju inte fysiskt få dem att skriva på ett papper, men jag kan ju försöka få dem intresserade av det de gör. Sen finns det alltid elever som helt enkelt, det *går* inte

för de är totalt ointresserade. Och vissa kan man ju försöka få hjälp av speciallärare och så där så att de kan försöka få igång dem, men en del, de har inte intresset. Man får visa att "jag har gjort allt i min makt för att få den här eleven att läsa och förstå och ta in kunskapen". Då har man i alla fall försökt (L3).

## 5.5 Ordning och reda

Att ha struktur och vara tydlig mot eleverna är något som samtliga lärare ansåg vara nödvändigt för ett framgångsrikt ledarskap. En lärare förklarade att eleverna känner sig trygga när de får tydliga ramar och struktur att förhålla sig till. När det gäller presentation av nya projekt bör läraren vara tydlig med vad som ska göras i klassrummet, vad målet är och hur vägen dit ser ut. L2 menade att instruktionerna behöver vara närmast övertydliga:

I allt ledarskap i klassrummet är det ju tydlighet som är extremt centralt, och struktur. Så varenda lektion ska ha någon typ av struktur och någon typ av tydlighet, alltså: "Det här ska vi göra idag, och det här ska vi göra på lite längre sikt, och hit ska vi. Och det här förväntar jag mig utav er". Och även i alla instruktioner kan man ju vara, nästan övertydlig. De ska ha en klar bild de närmaste veckorna om vad de håller på med i ämnet, det ska de ha helt klart för sig. Och jag brukar börja med att skriva på tavlan, en rubrik nästan, på lektionen (L2).

När det gäller regler som ska följas i klassrummet rådde det lite delade meningar bland lärarna. L3 och L4 använde sig av mer tydligt uttalade regler, som att eleverna inte får ha keps på sig i klassrummet och att det är förbjudet att leka med mobiltelefonerna under lektionen. De framhöll också vikten av att eleverna kommer i tid till lektionen. L4 berättade att om eleverna kommer för sent skriver hen upp deras namn på tavlan, vilket eleverna tycker är lite pinsamt. L3 låser dörren när genomgången börjar, och då får de försenade eleverna vänta utanför. När genomgången är klar släpps eleverna in i klassrummet, och får då se till att ta del av instruktionerna via klasskamrater eller genom att leta upp dem på skolans digitala plattform. Andra konsekvenser av upprepad sen ankomst kan vara samtal med rektorn.

L1 och L2 menade att de inte använder sig av lika uttalade regler för uppförande. L2 förklarade att hen förlitar sig på att den goda relation hen har till eleverna gör att det ändå fungerar bra i klassrummet:

Jag är ingen sån här "ta av kepsen, spotta ut snuset, lämna in telefonen!", sån är inte jag. Jag har lite svårt för sånt där. Det har också att göra med att om vi har ett gott klimat, ett gott förtroende mellan oss, då missbrukar ju de det förtroendet om de sitter och kollar på telefonen. Då tänker jag så här att, de ska inte *vilja* göra det. Min grundinställning är den, att jag ska fånga deras uppmärksamhet, så att de inte ska behöva hålla på med datorer eller telefoner (L2).

Samtliga lärare var eniga om att det hos eleverna åtminstone måste finnas en förståelse för att de ska visa varandra hänsyn i klassrummet, och bemöta varandra och läraren med respekt. I klassrummet är alla lika mycket värda och allas åsikter är okej, så länge de håller sig inom skolans värdegrund. L1 talade om uppföranderegler som sådant som hen ansåg borde vara självklarheter:

Att man inte kränker varandra. Alltså man får säga och tycka vad man tänker så länge man följer den svenska lagen. Och skolans värdegrund. Sen när jag pratar så vill jag ju att det ska vara tyst så att alla hör vad jag säger, och även när det är någon annan elev som pratar, så att alla kan ta del av vad de säger. Sen får de småprata med varandra när de jobbar och så där, men då vet de oftast, det ska ju inte vara gap och skrik (L1).

Det händer trots allt att elever missköter sig och då menade samtliga lärare att det är bäst att försöka prata med eleven enskilt efter lektionens slut, istället för att stå och diskutera inför resten av klassen. Samtal efter lektionen ger både lärare och elev viss distans till det som inträffat, och kanske har känslorna hunnit svalna något. L3 förklarade att när en elev betar sig illa i klassrummet börjar hen med att ge denne en tillsägelse. Bryr sig eleven inte om det så säger läraren till igen. Hjälper det fortfarande inte så kan det bli så att eleven visas ut ur rummet:

Det finns ju situationer då de har fått lämna klassrummet, för att de varit stöddiga, eller ifrågasatt. Mot mig, eller varit elaka mot sina klasskamrater. Har elever liksom misskött sig upprepade gånger... Jag slänger aldrig ut nån om det händer nånting en gång. Men gör eleven det flera gånger så talar jag om att "där är dörren och du kan stänga den efter dig, och så ses vi nästa gång" (L3).

## 6. Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka gymnasielärares uppfattning av sitt sätt att leda i klassrummet. Nedan diskuteras studiens resultat med utgångspunkt i vad tidigare forskning har att säga. Fokus hamnar framförallt på Lewin et al. (1939, refererad i Stensmo 2008) resonemang om ledarstilar, Stensmos (2008) och Granströms (2012) teorier om ledaregenskaper och ämneskunskaper, Kimbers (2005) och Steinberg och Souranders (2013) tankar kring lärarens positiva förhållningssätt, Frelins (2012) teorier om undervisningsrelationen, Kimbers (2005), Stensmos (2008) och Steinberg och Souranders (2013) enighet om vikten av regler, tydlighet och struktur, samt Hugos (2011) teorier om motivation.

Rubrikerna utgör de faktorer som är svaret på den första frågeställningen: *Vilka faktorer anser gymnasielärare vara utmärkande för ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet?* Det redogörs också för hur lärarna i studien beskriver sin tillämpning av de olika faktorerna i praktiken, och därmed besvaras även den andra frågeställningen, *Hur beskriver gymnasielärare sitt arbete med att leda och motivera eleverna i klassrummet?*

### 6.1 Medvetenhet om ledarrollen

Lärarna som medverkat i denna undersökning ansåg att en grundläggande faktor som utmärker ett framgångsrikt ledarskap är lärarens medvetenhet om, och inställning till sin roll som ledare. De talade om att låta eleverna få ta plats och vara delaktiga i utformningen av skolarbetet, men med en grundläggande förståelse för att det är läraren som styr i klassrummet. Lärarna berättade hur de försöker hitta en balans mellan en mjuk och en hård stil, och att de behöver kunna sätta gränser och säga ifrån när eleverna börjar spåra ur. Det lärarna delade med sig av i intervjuerna stämmer väl överens med vad som framkommit i litteraturen. Steinberg (2004) skriver att det dagens lärare i första hand bör arbeta på att förbättra är inte ämneskunskaperna, utan ledarskapet. För att kunna göra detta krävs det att läraren verkligen ser sig själv som ledare för sina elever, och som en följd av detta även agerar som en sådan. Kimber (2005) talar om kroppsspråkets och röstlägets betydelse, och Steinberg och Saurander (2013) lyfter fram vikten av att utstråla både bestämdhet och entusiasm inför uppgiften.

Lärarna i studien framställde sig som demokratiska ledare med varierande inslag av auktoritet. L4 berättade att hen själv bestämmer var skolarbetets övergripande fokus ska ligga, men utifrån det låter eleverna vara med och bestämma om detaljer i uppgifternas utformning. Samma lärare uttryckte också att det handlar om att kunna ta kommandot, uppvisa pondus och vara dominant i klassrummet, vilket är en uppfattning som kan tyckas luta något åt den auktoritära ledarstilen. Lewin et al. (1939, refererad i Stensmo 2008) presenterar tre vanliga typer

av ledarstilar: den demokratiska, den auktoritära och låt gå-stilen. Den sistnämnda var det ingen av lärarna i studien som verkade känna igen sig i, utan de räknade sig som sagt snarare till den demokratiska ledarstilen, vilken kännetecknas av att läraren är delaktig i beslutsfattandet men låter eleverna vara med och förhandla fram lämpliga arbetssätt. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska elever ges inflytande över, och få lov att vara delaktiga i vidareutvecklingen av utbildningen. Även i läroplanen för gymnasiet står det att läraren ska planera utbildningen tillsammans med eleverna, och låta dem ha inflytande på arbetssätt och innehåll. Detta demokratiska tillvägagångssätt förutsätter att läraren har en ledarstil som tillåter eleverna att få denna typ av utrymme.

De deltagande lärarna menade att det är viktigt att kunna anpassa sig efter eleverna både som individer och som grupp, och att trots noggrann planering kunna vara spontan om det behövs. Finns det en god anledning till att förändra upplägget, eller om läraren märker att det moment som påbörjats inte riktigt passar gruppen, är det läge att lyssna på eleverna och göra förändringar. Denna typ av flexibilitet kan liknas vid Steinbergs (2013) resonemang om *representativ demokrati*. Han menar att rädsla för att framstå som allt för auktoritär och odemokratisk är vanligt bland dagens lärare, och föreslår att lärares ledarskap lämpligtvis bör efterlikna det styrsätt som tillämpas i styrningen av Sverige som land. Representativ demokrati i skolan handlar enligt Steinberg om att läraren ska lyssna på sina elever, vara flexibel och lyhörd. Sedan ska läraren som en representant för gruppen själv fatta beslut och bestämma dagordningen, efter att ha tagit hänsyn till elevernas behov, önskemål och intressen.

Att kunna tala med eleverna på ett sätt så att de förstår, och att kunna axla rollen som ledare ansåg lärarna vara kompetenser som utgjorde viktiga förutsättningar för god undervisning och ett lyckat samarbete i klassrummet. De flesta lärarna hade svårt att direkt säga huruvida ämneskunskaperna är viktigare än didaktik- och ledaregenskaperna eller tvärtom, men bestämde sig efter att ha funderat lite för att de sistnämnda kompetenserna är viktigast. Lärarna var därmed inte helt överens med Stensmos (2008) och Granströms (2012) resonemang om att dessa förmågor är omöjliga att rangordna. Författarna hävdar att det är precis lika viktigt att läraren är duktig på sitt ämne, kan förmedla kunskaper till eleverna, och kan organisera och leda klassrumsarbetet. En av lärarna, L1, hävdade dock i enighet med Stensmo och Granström att det inte går att separera de olika kompetenserna. Hen menade att ledaregenskaperna inte räcker om det fattas goda ämneskunskaper, och ämneskunskaperna når inte fram till eleverna utan goda ledaregenskaperna: dessa förmågor går hand i hand.

## 6.2 Förmåga att skapa ett gott klassrumsklimat

Stämningen i klassrummet har enligt studiens deltagande lärare stor betydelse för skolarbetets utfall, något som kan påverkas av läraren. Skollagen (SFS 2010:800) framhåller att elevernas skolmiljö ska präglas av trygghet och studiero, och samtliga lärare i studien var övertygade om att läraren har en mycket stor inverkan på klassrumsklimatet. L2 tyckte att eleverna ska kunna känna av lärarens lust att lära dem saker, och även lärarens tro på att de kommer klara av de utmaningar som lärandet innebär. Positiva förväntningar på eleverna bidrar enligt L2 till ett gott klassrumsklimat, i vilket eleverna känner lust att lära. Stensmo (2008) anser också att läraren bör förmedla förväntningar om att alla elever kan lyckas med de uppgifter som presenteras, och menar att detta kan påverka elevens prestation i positiv riktning.

Lärarens attityd till eleverna och yrket i allmänhet togs upp av de intervjuade lärarna. De menade att det är viktigt att komma glad till varje lektion, för att få upp energin i rummet och för att få bästa möjliga utgångsläge för skolarbete. L2 talade om att försöka bevara sin entusiasm och glöd inför sitt ämne och läraruppdraget. Hen menade att eleverna uppskattar lärare som visar ett brinnande intresse för det de gör, och det påverkar klassrumsklimatet till det bättre. Även Kimber (2005) och Steinberg och Sourander (2013) anser att ett trevligt klimat och ett gott samarbete i klassrummet uppnås av lärarens positiva förhållningssätt. De föreslår

att fokus läggs på det eleverna gör bra, och att dåligt beteende inte ska få för mycket uppmärksamhet.

L2 berättade att hen brukar fråga eleverna om småsaker som är viktiga för dem, och t.ex. berömma någons nya frisyr. Det är ett sätt att läsa av alla elever och registrera saker som kan ha betydelse. L2 menar att trots stora grupper har alla elever behov av och rätt till att känna sig sedda av läraren. Förmågan att se alla elever är något som också Frelin (2012) anser vara viktigt för att kunna skapa ett accepterande klimat i klassrummet. Läraren behöver dela med sig av sin uppmärksamhet till alla elever, ge dem ett slags erkännande och visa att hen är intresserad av dem. Frelin menar att ett bra sätt att göra detta på är att under lektionen ge komplimanger och ställa enkla små frågor till eleverna om dem själva, precis som L2 berättade att hen brukar göra.

### 6.3 En god lärar-elevrelation

Relationen mellan lärare och elev är enligt lärarna i studien en mycket viktig del av ett framgångsrikt ledarskap, och något som behöver byggas upp och vårdas under hela den tid läraren är tillsammans med eleverna. De framföll att målsättningen med lärar-elevrelationen bör vara ömsesidig respekt, vilket också Steinberg (2013) anser är det eftersträvarvärda målet. Lärarna menade att respekt måste förtjänas, och att den som ger respekt får respekt tillbaka. L2 hävdade att eleverna märker med en gång huruvida läraren respekterar dem eller ej. De intervjuade lärarna uppgav också att de försöker visa för eleverna att deras bästa är gott nog, och att de duger som de är.

De intervjuade lärarna hade mycket att säga om hur viktigt det är att få elevernas förtroende, och ansåg att det är bra om eleverna känner att de kan komma till dem och prata om problem hemma eller med studierna. Eleverna får också gärna diskutera sin fritid med lärarna, eller ta upp annat som intresserar dem. Frelin (2012) redogör för undervisningsrelationen, en god lärar-elevrelation som gör det möjligt för undervisning och lärande att äga rum. Undervisningsrelationen grundar sig på elevens förtroende för läraren, något som kan ta olika lång tid att bygga upp. Lilja (2013) hävdade att den förtroendefulla relationen handlar om sociala möten, där läraren tar emot elever som vill berätta om sig själva. När förtroendet har byggts upp är det viktigt att lärarna inte gör något som raserar det hela allt för mycket. L1 talade om att det kan vara behjälpligt att använda sig av humor i lägen då elever behöver tillrättavisas. Hen menade att eleven då förstår att dess beteende var olämpligt, men slipper känna sig kränkt. Frelin tar upp just detta, och menar att med humor får läraren ofta fram sin poäng utan att situationen blir allt för allvarlig. Elevens förtroende för läraren behöver inte bli förstört av tillrättavisningar, så länge eleven får behålla sin värdighet.

I en god lärar-elevrelation finns det utrymme för mänsklighet, och de intervjuade lärarna talade om vikten av att eleverna förstår att även lärarna kan fela. L1 föreslog att lärare ska sluta försöka vara perfekta och allvetande, och menade att det som lönar sig är att visa sig mänsklig för eleverna. En annan lärare, L3, hävdade att eleverna blir mer ansvarstagande och ärliga om läraren själv är det. Genom att erkänna för eleverna när något i upplägget blivit fel, när hemuppgifter inte hunnits rättas, eller när läraren helt enkelt inte vet svaret på en fråga, så agerar läraren som en förebild: det är mänskligt att fela och det är okej att inte alltid lyckas. Detta resonemang stöds av Frelin (2012), som menar att i klassrummet ska inte perfektion vara idealet, utan utveckling. Ett klimat som tillåter alla att misslyckas ibland, skapas när läraren är öppen med sin egen felbarhet. Frelin anser också att ingen ska behöva vara rädd för att göra fel, och när det blir fel ska det vara lätt att ta ansvar för det som skett.

### 6.4 Tydlighet och struktur

De deltagande lärarnas anser att för att nå ett framgångsrikt ledarskap krävs en bra struktur för skolarbetet, och att eleverna på ett tydligt sätt får veta vad som förväntas av dem både när det



gäller prestation och uppförande. L1 menade att eleverna blir trygga av att ha tydliga ramar att förhålla sig till. L2 förklarade hur hen på ett tydligt sätt presenterar nya moment för eleverna, vad målet är och hur vägen dit ser ut. Varje lektion behöver ha en tydlig struktur, sa L2 och berättade att hen varje lektion skriver en rubrik på tavlan, så att ingen elev ska kunna tappa bort sig allt för mycket. Det är viktigt att eleverna har helt klart för sig både vad som ska göras under nuvarande lektion, men också vad som ska ske de närmaste veckorna. L2 brukar också ge sina elever närapå övertydliga instruktioner. Detta förfarande får stöd i litteraturen, då Kimber föreslår att instruktioner bör ges både muntligt och skriftligt, och formuleras så tydligt och konkret som möjligt. På detta sätt har eleverna en större chans att förstå vad som förväntas av dem, och kan lättare lyckas med sitt skolarbete. Vidare menar Frelin (2012) att läraren måste vara tydlig och begriplig, så att eleverna hela tiden förstår vilka lärarens motiv är. Genom att se till att eleverna förstår vad som händer kan läraren hjälpa dem att göra rätt, och på detta sätt kan onödiga konflikter undvikas. Kimber (2005) och Steinberg och Sourander (2013) påtalar vikten av att som lärare vara väl förberedd, följa en tydlig struktur och ge eleverna konkreta instruktioner. Kimber hävdar att strukturen gör skolarbetet förutsägbart för eleverna, och det är viktigt att alla elever förstår lektionens upplägg.

Ingen av lärarna uppgav att de använde sig av skriftliga ordningsregler, utöver de som inbegriper hela skolan. L3 och L4 sade sig visserligen ha uttalade regler om att komma i tid, ta av sig kepsen och att lämna in mobiltelefonerna om de stör koncentrationen. De två andra lärarna tillämpade ett mer fritt förhållningssätt, som grundar sig i en god relation till eleverna. L2 förklarade att hen hoppas att eleverna förstår att de missbrukar lärarens förtroende om de sitter och leker med mobiltelefonerna på lektionstid, och att målet är att eleverna istället ska bli som uppslukade av den intressanta undervisningen. L1 och L2 menade att det snarare finns oskrivna regler för uppförande, och att eleverna oftast klarar av att följa dessa på ett bra sätt. Eleverna vet t.ex. att de får lov att småprata när de arbetar, men förstår att ljudnivån ska hållas låg. Att visa hänsyn för varandra och bemöta övriga elever och läraren med respekt är också sådant som L1 och L2 menar att eleverna oftast har god förståelse för. Kimber (2005), Stensmo (2008) och Steinberg och Sourander (2013) är eniga om att tydligt formulerade regler lägger grunden för ett väl fungerande klassrum. De hävdar att reglerna med fördel kan utformas tillsammans med eleverna och bör handla om vad som är lämpligt uppträdande i klassrummet. Även i läroplanen för gymnasiet står det att läraren ska förklara skolans normer och regler för eleverna, och att regler för arbete och samvaro i klassrummet ska diskuteras och utvecklas gemensamt. Trots detta var alltså de intervjuade lärarna inte övertygade om nödvändigheten i att formulera och utarbeta konkreta regler. Möjligtvis kan detta bero på att alla lärare i studien undervisar på gymnasiet, medan författarna vänder sig till lärare för många olika årskurser.

L3 berättade om hur hen brukar inleda nya samarbeten med nya elevgrupper. Genom att uppträda lite extra auktoritärt i början av terminen grundar hen för god ordning och reda, och kan med tiden släppa efter något på kontrollen om eleverna verkar tillräckligt mogna. L3:s förfarande återspeglas i Kimbers (2005) resonemang, som grundar sig i att lektionens första minuter påverkar resten av tiden i klassrummet. Med tanke på detta föreslår Kimber att läraren tydligt markerar början och slut på lektionen. Samuelsson (2008) hävdar att på ett liknande sätt kan läraren påverka hela läsårets utformning genom att under första lektionen gå igenom regler och förväntningar på eleverna.

Oavsett förekomsten av uttalade och konkreta regler, händer det emellanåt att eleverna uppför sig illa och stör, är otrevliga mot läraren eller mot varandra. Detta var något som samtliga av de intervjuade lärarna talade om, trots deras något skilda förhållningssätt till regler. Lärarna talde mest om tillsägelser som en konsekvens av dåligt uppförande, vilket i de flesta fall verkade vara tillräckligt. Samtal efter lektionen var också något lärarna angav att de tar till, vilket de förklarade att de föredrar framför att stå och diskutera med den stökige eleven inför resten av klassen. Kimber (2005) menar att regelbrytning ska följas av konsekvenser, och att konsekvenserna ska föregås av påminnelser och varningar. Upphör inte eleven trots tillsägelser med sitt oönskade beteende, bör konsekvenserna följa genast. Lärarna i studien

berättade att om eleven inte lyssnar på flera tillsägelser, som delats ut med stegrande styrka på det sätt som Samuelsson (2008) tar upp, drar sig inte lärarna för att visa ut den störande eleven ur klassrummet. Utvisning räknas som en form av bestraffning, vilket Kimber (2005) och Stensmo (2008) hävdar bör försöka undvikas, då det kan göra att eleven känner sig kränkt. De intervjuade lärarna menade att utvisning inte sker särskilt ofta, men att det finns behov av att kunna tillämpa detta när inget annat hjälper. Detta förhållningssätt har stöd i skollagen (SFS 2010:800), som upplyser om att läraren har rätt att visa ut en elev från klassrummet, om denne stör undervisningen, uppträder olämpligt, och dessutom inte ändrar sitt beteende trots tillsägelser från läraren.

## 6.5 Förmåga att motivera eleverna

En högst grundläggande och ofrånkomlig del i lärarens ledarskap handlar enligt undersökningens lärare om att få eleverna att lära sig saker. Det räcker inte alltid att läraren erbjuder eleverna undervisning, är eleverna inte intresserade eller förmögna att ta till sig kunskaperna behöver läraren arbeta mer för att motivera dem. L4 berättade att hen inte tycker att detaljkunskapen är det allra viktigaste, utan målet är att få eleverna att förstå sammanhanget mellan t.ex. historiska händelser och dagens samhälle. L1 förklarade att hen försöker knyta an uppgifterna till elevernas liv och verklighet, för att de ska känna att undervisningen rör dem. Stensmo (2008) anser att eleverna bör drivas av både inre och yttre motivation, och Hugo (2011) hävdar att elevernas motivation är beroende av att de uppfattar lärandet som meningsfullt. Hugo förklarar att om skoluppgifterna anknyter till ett större sammanhang, till verkligheten, samhället och elevernas intressen, kan eleverna se syftet och förstå att de har nytta av kunskaperna på riktigt. I läroplanen för gymnasieskolan står det att läraren ska se till att undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, och att arbetet ska organiseras och genomföras så att eleverna upplever kunskapen som meningsfull (Skolverket, 2011).

Att variera upplägget av skolarbetet är viktigt, menade L1, eftersom alla elever måste få känna lust att lära, och att arbetssättet passar just dem. Speciellt för de elever som har extra svårt att komma igång med skolarbetet, kan det underlätta om läraren försöker hitta olika ingångar till uppgifterna. Lärarna i studien förklarade att det är viktigt att fråga eleven varför hen inte känner sig motiverad. Det kan då visa sig att eleven har någon färdighet eller intresse som kan bli ett alternativt sätt att arbeta med uppgiften på. Frelin (2005) tar upp vikten av att variera skolarbetet och anpassa uppgifterna efter elevernas individuella behov och nivå. Frelin hävdar att motiverade elever är villiga att försöka ta sig an lärarens utmaningar, men för att uppnå detta behöver eleverna känna att ett eventuellt misslyckande inte skulle vara förödande. Är svårighetsgraden på uppgifterna väl anpassade till elevernas förutsättningar, känner de sig oftast mer motiverade att försöka.

De intervjuade lärarna talade vidare om att hitta rätt nivå på undervisningen, och berättade att många elever motiveras av att se ett långsiktigt mål framför sig, speciellt om målet är grundat i deras eget intresse. En del elever kan dock uppfatta allt för stora mål som ouppnåeliga, och lärarna menade att lösningen på detta är att ge eleven tydligt och konkret formulerade delmål. Hugo (2011) menar precis som lärarna att för högt satta mål kan bli till hinder för elevernas lärande, eftersom de tror att målen är omöjliga att uppnå och därför ger upp innan de ens har försökt. Även Stensmo (2008) stödjer detta resonemang och hävdar att eleverna behöver få lagom svåra och individuellt anpassade uppgifter, som dessutom ska gå att lösa inom rimlig tid och med rimlig ansträngning. Han menar att det handlar om att anpassa målens rimlighet efter eleverna.

## 6.6 Slutsatser

I denna undersökning har fyra gymnasielärares uppfattning om sitt sätt att leda i klassrummet undersökts. Resultatet visar att faktorerna *Medvetenhet om ledarrollen*, *Förmåga att skapa ett gott klassrumsklimat*, *En god lärar-elevrelation*, *Tydlighet och struktur* samt *Förmåga att motivera eleverna* är vad de lärare som medverkade i studien ansåg vara utmärkande för ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet. De deltagande lärarna beskrev en medvetenhet om sin ledarroll, vilket yttrade sig i att deras uppfattning om tillämpandet av demokratiska ledarstilar med inslag av varierande grad av auktoritet. De förklarade att de låter eleverna vara delaktiga i utformningen av undervisningen men menade att de är tydliga med att det är lärarna som styr i klassrummet. För att skapa ett gott klassrumsklimat uppgav lärarna att de anstränger sig för att se alla elever, ha positiva förväntningar på deras förmågor, samt ser till att själva vara glada och ha en positiv attityd varje gång de kommer till en lektion. Lärarna menade att en god lärar-elevrelation bygger på ömsesidig respekt och är beroende av att eleverna känner förtroende för lärarna. Humor, och öppenhet med att även lärare är människor som felar, ansåg lärarna bidra till relationsbygget. Lärarna berättade också att tydlighet i instruktioner och god struktur på skolarbetets upplägg, gör att eleverna förstår vad som förväntas av dem. Vissa av lärarna uppgav att de använder sig av mer eller mindre konkret utformade regler för att uppnå ett trevligt samspel i klassrummet. För att motivera eleverna förklarade lärarna att de försöker knyta an uppgifterna till elevernas intressen, liv och verklighet, samt försöker få kunskaperna att ingå i större sammanhang. Lärarna uppgav också att de varierar och anpassar uppgifterna efter elevernas behov och förutsättningar, och att de för svårmotiverade elever bryter ned stora uppgifter till mindre bitar, så att eleverna får arbeta med flera mindre delmål.

## 6.7 Utvärdering av undersökningen

Att tillämpa en kvalitativ metod i form av intervju framstår även efter studiens genomförande som det lämpligaste valet. Däremot kan resultatets generaliserbarhet till en större population ifrågasättas. Esaiasson et al. (2012:166-177) diskuterar svårigheterna med att få fram generaliserbara resultat från kvalitativa undersökningar gjorda på strategiska urval. Författarna hävdar att det är omöjligt att med hjälp av intervjuer på något sätt uttala sig om frekvenser i en större population. Det går alltså inte att dra någon slutsats om hur vanligt förekommande olika uppfattningar om klassrumsledarskap är bland resten av landets gymnasielärare, efter att som i denna undersökning ha intervjuat fyra personer. Däremot är det möjligt att generalisera till mer abstrakta fenomen, som tanke kategorier och tolkningar av verkligheten. De uppfattningar om ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet som framkom i denna studie är verkliga, och finns dessutom tidigare representerade i annan litteratur. Med utgångspunkt i detta resonemang kan denna studie sägas bidra med empiriskt välgrundad kunskap, eftersom de teman och faktorer som framträtt vid analysen finns på riktigt. Det behövs dock fler studier inom området innan det kan påstås vara färdigundersökt, och även om denna studies resultat bidrar med en liten del till en större helhetsförståelse av fenomenet klassrumsledarskap, är det svårt att påstå att dess specifika resultat är generaliserbart till landets övriga gymnasielärare.

Urvalet av deltagande lärare blev en väldigt homogen grupp, vilket har både för- och nackdelar. En fördel med att alla lärare undervisar i teoretiska ämnen på samma skola är att de aktiviteter som sker i klassrummet under lektionerna bör vara relativt lika varandra, vilket höjer standardiseringen. Hade studien även inkluderat lärare i praktiska ämnen hade materialet förmodligen speglat en helt annan typ av verksamhet i klassrummet, eftersom klassrumsdynamiken kan se helt olika ut beroende på om eleverna arbetar med teoretiska eller praktiska övningar. Genom att enbart välja lärare som undervisar i teoretiska ämnen till studien, blev bilden av vad som sker i klassrummet mer koncentrerad, och därmed enklare att utarbeta ett enhetligt resultat ifrån. Detta kan också ses som en nackdel, då bilden av verkligheten hade kunnat bli bredare om lärarna inte arbetat under så lika förhållanden. Tre av lärarna är mellan 35-40 år gamla, och samtliga lärare har varit yrkesaktiva mellan nio och femton år. Hade spridningen på deltagarnas ålder och erfarenhet varit större, hade resultatet också kunnat bli

annorlunda och mer nyanserat. Trots den homogena gruppammansättningen visade dock lärarna skillnader i sitt förhållningssätt både till eleverna och till sin yrkesroll, och kanske spelar lärarnas personlighet störst roll för hur de resonerar kring och utövar sitt ledarskap.

Vid kvalitativa intervjuer är det svårt att helt undvika att situationen och resultatet påverkas av instrumentet, det vill säga intervjuaren själv. Esaiasson et al. (2012:235) tar upp intervjuareffekten och menar att det bästa botemedlet mot både medveten och omedveten påverkan från intervjuaren gentemot respondenten, är välutbildade och erfarna intervjuare. Då författaren till denna studie varken har lång erfarenhet av, eller egentligen är särskilt väl utbildad i konsten att intervjua, kan det vara rimligt att anta att det förekommit en viss intervjuareffekt. När det gäller analys av materialet är fallet det samma: viss brist på erfarenhet i kombination med personliga tolkningar, vilket förvisso är ofrånkomligt, kan ha påverkat resultatet. Målet har dock hela tiden varit att sträva efter ett så professionellt utförande som möjligt. Medvetenheten om riskerna som den bristande erfarenheten medför kan ses som något positivt, och har fungerat vägledande under processens gång.

## 6.8 Konsekvenser för läraryrket

Resultatet av denna studie stämmer överens med tidigare forskning inom området: de faktorer som enligt lärarnas uppfattning visade sig vara väsentliga för att kunna uppnå ett framgångsrikt ledarskap står att finna även i annan litteratur. Detta innebär att trots att generaliserbarheten för denna studie är relativt låg, skulle dess resultat kunna vara till nytta för andra inom läraryrket. Både praktiserande lärare och lärarstudenter som arbetar med att skapa eller förbättra sitt ledarskap, skulle kunna använda sig av och utgå ifrån denna undersökning. Resultatet skulle också kunna fungera som utgångsläge vid ytterligare forskning om ledarskap i klassrummet.

## 6.9 Vidare forskning

Med tanke på att de intervjuade lärarna hade lite olika syn på huruvida det sociala samspelet i klassrummet är beroende av tydligt formulerade och uttalade regler, hade detta varit ett intressant ämne att forska vidare i. Säkerligen har fler omständigheter än bara reglernas tydlighet en inverkan på elevernas uppförande. Hur faktorer som gruppammansättning, lärarens ledarstil, elevers ålder och mognad påverkar behovet av uttalade regler hade varit intressant att undersöka. Det hade också varit spännande att få ta del av mer och fördjupad forskning kring vilka tekniker och ledarstilar som passar bäst i hop med olika personligheter och karaktärsdrag hos läraren, om det finns olikheter mellan manliga och kvinnliga ledares sätt att leda, samt huruvida det föreligger skillnader i vad som krävs av ledarskapet i teoretiska respektive praktiska ämnen. Trots stora mängder befintlig litteratur och forskning i området finns det förmodligen alltid frågor kvar att både ställa och besvara. Hur läraren på bästa sätt ska agera för att leda i klassrummet är ett dynamiskt ämne som förändras i takt med samhällets utveckling, vilket gör att det alltid kommer vara relevant med fler vetenskapliga studier på området.

## 7. Referenslista

- Berg, G., Sundh, F., & Wede, C. (2012). (red.) *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik AB.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare. Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Granström, K. (2012). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. I Berg, G., Sundh, F., & Wede, C. (red.) *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s. 27-48). Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång. Att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Kimber, B. (2005). *Lyckas som lärare. Förhållningssätt och ledarskap i klassrummet*. Malmö: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea\\_2077\\_32806\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf)
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17319/FULLTEXT01..>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen*. Hämtad 2014-12-18, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Om-oss/sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskola 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2013). *Kraftig försämring i PISA*. Hämtad 2014-12-18, från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>
- Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Steinberg, J. (2013). *Ledarskap i klassrummet. Handbok för arbetsro och effektivt lärande*. Stockholm: Gothia fortbildning AB.
- Steinberg, J., Sourander, Å. (2013). *Att vända en klass. Från oro till fokus*. Stockholm: Gothia fortbildning AB.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

## 8. Bilagor

### 8.1 Intervjuguide

#### **Hur en god ledare bör vara**

- Vilka kompetenser behöver en lärare ha för att vara en bra ledare?
- Hur uppnår man ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet?
- Hur är du som ledare i klassrummet?

#### **Lärarens syn på ledarskap i klassrummet**

- Vilken inverkan har läraren som ledare på klassrumsklimatet?
- Hur påverkar lärarens ledarstil elevernas lärande?
- Vad är viktigast för att vara en bra lärare, goda ämneskunskaper eller goda ledaregenskaper?

#### **Lärrar-elevrelation**

- Hur ser en bra lärrar-elevrelation ut?
- Hur skapar du en god relation till eleverna?

#### **Att få eleverna att jobba**

- Hur gör du för att motivera dina elever?
- Hur motiverar du de elever som har extra svårt att komma igång med skolarbetet?
- Vilka regler försöker du se till att eleverna följer?
- Vad får det för konsekvenser när reglerna bryts?
- Vad kan mer vara viktigt för att få till ett bra samarbete i klassrummet?