



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# LÄRARES LEDARSKAP

En fenomenografisk analys av lärares uppfattning om ledarskap i klassrummet

**Maria Dalice Nilsson**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2020
Handledare:	Marianne Dovemark
Examinator:	Liisa Uusimäki

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp  
Program och/eller kurs: Masterprogram i utbildningsvetenskap  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2020  
Handledare: Marianne Dovemark  
Examinator: Liisa Uusimäki  
Nyckelord: lärares ledarskap, fenomenografi, uppfattningar, kategorier,

---

**Syfte:** Syftet med min studie är att finna de uppfattningar lärare uttrycker om begreppet ledarskap. Begreppet syftar till lärares ledarskap i klassrummet.

**Teori:** Jag valde att använda mig av fenomenografin där kategorier utgör de analysverktyg jag använt mig av. Ansatsen är deduktiv.

**Metod:** I studien används en kvalitativ forskningsintervju med fokus på fenomenografins grunder. Empirin har jag samlat in genom observationer och intervjuer hos nio lärare som arbetar på högstadiet runt om i region Väst.

**Resultat:** Av de nio lärare som intervjuades i studien har sju utbildat sig till lärare i Sverige, två i andra europeiska länder. De sju som utbildat sig i Sverige anser att de inte fått med sig tillräckligt med kunskaper från lärarutbildningen för att de ska känna sig trygga i sitt ledarskap. De beskrev en stor oro i början av sitt yrkesliv. Alla nio anser att kollegor är det som utvecklat dem mest i det ledarskap de använder sig av i klassrummet. Samtliga lärare använder sig av liknande begrepp vid frågan om deras uppfattning om begreppet ledarskap som exempelvis *tydlighet* och *struktur*. Det visar sig dock att i uppfattningen om det *egna* ledarskapet visar de en stor osäkerhet i beskrivningarna. Istället för begrepp såsom tydlighet använder de istället berättande exempel från lektioner. Liknande resultat visar sig i frågan om vad de uppfattar om elevernas åsikter om deras ledarskap.

## Förord

Ledarskap har länge varit ett spännande ämne. Från första dagen jag vikarierade på en högstadieskola, naiv och förvånad över vad en lärare ska lyckas med från lektion till lektion, till idag, då jag fortfarande ställer mig samma fråga: varför får inte lärare bättre utbildning inom ämnet ledarskap på lärarutbildningen?

Jag vill tacka alla som stöttat mig under den tid mitt arbete tagit. Varmt tack till min sambo *Andreas* som alltid ställer upp och bollar tankar. Stort tack till rektorer och kollegor som fått täcka upp när jag utbildat mig. Tack till *Lotta Bovik* som lyckats tyda mina förklaringar för att hitta ord och olika sätt att uttrycka mig på. Tack till *Maria Von Wachenfeldt* som varit en grym studentkompis, som peppat och hejat på.

Tack till *Jenny Svantesson Wester* för allt du lärt mig om lärande och om fenomenografi, vad hade jag gjort utan dig?

Ett stort, varmt tack till min handledare *Marianne Dovemark*. Snabba, tydliga och raka svar som är lätta att följa, utvecklande tankar som hela tiden fört mig framåt mot en klart mer akademiskt skriven studie. Du är en fantastisk handledare!

Sist men inte minst, ett stort tack till *Maria Tystrand* som lärt mig det mesta jag kan inom yrket och som fick mig att upptäcka glädjen i att arbeta som lärare!

Göteborg 2/4-20

# Innehållsförteckning

1.	Inledning .....	1
2.	En tillbakablick .....	2
2.1	Lärarytelsen.....	2
2.2	Ledarskap i skolan .....	2
2.3	Lärarollens utveckling .....	3
2.4	Elevers likvärdighet i skolan.....	3
2.5	Sammanfattning .....	4
3.	Syfte och Frågeställning .....	5
3.1	Problematisering .....	5
3.2	Avgränsning.....	5
3.3	Syfte .....	5
3.4	Frågeställning.....	5
4.	Tidigare forskning.....	6
4.1	Yrkesrollens komplexitet.....	6
4.2	Begreppet ledarskap.....	6
4.3	Lärarollens utveckling idag .....	8
4.3.1	Ledarskapsutbildning .....	8
4.3.2	Lärande för lärare.....	9
4.4	Olika ledarskapsteorier .....	9
4.4.1	Pedagogiskt ledarskap.....	10
4.4.2	Distribuerat ledarskap .....	10
4.4.3	Relationellt ledarskap.....	10
4.4.3.1	Emotionell kompetens .....	11
4.4.3.2	Kommunikation .....	11
4.4.4	Situationsanpassat ledarskap.....	12
4.4.5	Etiskt ledarskap.....	12
4.4.6	Hållbart ledarskap .....	13
4.5	Icke fungerande ledarskap .....	13
4.5.1	Destruktivt ledarskap .....	13
4.5.1.1	Makt .....	13
4.6	Sammanfattning .....	14
5.	Ansats fenomenografi .....	15
5.1	Fenomenografi .....	15
5.1.1	Andra ordningens perspektiv .....	15
5.1.2	Begreppet uppfattning.....	16

5.1.3 Kategorier .....	17
5.2 Fenomenografins dilemma.....	17
6. Metod och genomförande .....	18
6.1 Kvalitativ metod.....	18
6.2 Urval .....	18
6.2.1 Respondenter.....	19
6.3 Intervjusituation .....	19
6.3.1 Intervjufrågor .....	19
6.3.2 Pilotintervju.....	20
6.4 Observation .....	20
6.5 Bearbetning .....	21
6.6 Etiska dilemman.....	22
6.7 Objektivitet .....	22
6.8 Reliabilitet.....	22
6.9 Validitet.....	23
6.10 Metoddiskussion .....	23
7. Resultat .....	24
7.1 Tydliggörande av resultatredovisning.....	24
7.2 Uppfattning om ledarskapslärande .....	25
7.2.1 Ledarskap genom livserfarenhet.....	25
7.2.2 Ledarskap genom kollegor.....	26
7.2.3 Ledarskap genom VFU och handledare.....	26
7.2.4 Ledarskap genom lärarutbildningen .....	27
7.2.5 Sammanfattning av ledarskapslärande.....	28
7.3 Lärares uppfattning om ledarskap, eget ledarskap och elevers åsikter .....	28
7.3.1 Lärares uppfattning om begreppet ledarskap:.....	28
7.3.1.1 Ledarskap innebär kontroll över elever i klassrummet.....	29
7.3.1.2 Ledarskap är ett måste för att ett lärande ska ske .....	29
7.3.1.3 Ledarskap handlar om bemötande och relationer. ....	30
7.3.1.4 Ledarskap handlar om att kunna anpassa efter situationen för lärandet .....	30
7.3.2 Lärares uppfattning om sitt eget ledarskap .....	31
7.3.2.1 Ledarskap är kopplat till sociala relationer.....	31
7.3.2.2 Ledarskap är kopplat till lärandet .....	32
7.3.4 Uppfattning om elevers åsikt om lärares ledarskap .....	32
7.3.4.1 Osäkra i sin uppfattning om elevernas åsikter om lärarnas ledarskap .....	33
7.3.4.2 Tydliga, strukturerade och ämneskunniga. ....	33
7.3.5 Sammanfattning av eget ledarskap .....	34
7.4 Resultatanalys .....	34

7.4.1 En jämförelse mellan teman: ledarskapslärande och begrepp .....	35
7.4.2 En jämförelse mellan frågeställningar inom begrepp ledarskap.....	35
7.4.3 En jämförelse inom varje kategori.....	36
7.4.3.1 Kategorier inom ledarskapslärande.....	36
7.4.3.2 Kategorier inom begreppet ledarskap .....	36
7.4.3.3 Kategorier inom uppfattning om eget ledarskap.....	36
7.4.3.4 Kategorier inom uppfattning om elevers åsikter.....	37
7.4.4 Sammanfattning av resultatanalys .....	37
8. Diskussion.....	38
8.1 Hur lärare tillgodogjort sig sitt ledarskap .....	38
8.2 Begreppet ledarskap.....	38
8.3 Uppfattning om eget ledarskap .....	39
8.4 Uppfattning om elevers åsikter .....	40
8.5 Ledarskapsteorier .....	40
8.6 Avgrunden.....	40
8.7 Fortsatt forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1 .....	47
Bilaga 2 .....	48

# 1. Inledning

I vår läroplan (Skolverket, reviderad 2019) står att skolan skall ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”. Samtidigt diskuteras svensk skola högljutt i media idag. Media fokuserar på stökiga skolor, lärare som bränner ut sig och administration som ökar. Många röster kommenterar hur elever inte längre har respekt för de vuxna i skolan, utan gör som de vill. Elever lägger mer tid på sociala medier än på att vilja lära sig ny kunskap. Vidare står det i Skollagen att “Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skollagen 2010:800). Skolan har genom historien varit en institution där läraren haft en auktoritär roll som inneburit makt, vilket ofta kan resultera i rädsla från elever. Idag ser vi inte på lärarrollen på samma sätt och den auktoritäre läraren är inte längre något som eftersträvas, men någonstans längs vägen har många lärare istället fått svårt att kontrollera de olika situationer som kan uppstå i klassrummet. Tidigare granskning av Skolinspektionen (2016) visar att var fjärde grund- och gymnasieskola inte lyckas skapa god studiero och att “studiero främjas av tydliga lektionsstrukturer och av ett tydligt ledarskap i klassrummet” (s. 5). I den årliga enkät Skolinspektion (2018) gör på samtliga skolor i Sverige med elever i årskurs 5 och årskurs 9 samt år 2 i gymnasieskola hamnar studiero, i åk 9, som näst sämst fungerande av 14 frågeområden. Längst ned hamnar ordningsregler.

Jag har länge varit fascinerad av just ledarskapet och har under hela lärarutbildningen envist fortsatt vara nyfiken på fenomenet och väntat på att få mer kunskap om ämnet men tyvärr har inte min önskan införlivats. Min första tanke, inför ämnesval, var att skriva om *vad* och *hur* en lärare ska vara för att klassrummet ska bli lugnare och elever ska få studiero men upptäckte att det redan fanns en uppsjö av rapporter, artiklar och litteratur som handlar om lärare och deras ledarskap i klassrummet. Om det nu är så att studie på studie, arbete på arbete kommer fram till vilka ledaregenskaper som ska användas i klassrummet, vad är det då som gör att ledarskapet inte tas på större allvar eller att det inte implementeras i skolan och hos lärarna? I jobbbannonser efterfrågas inte ledarskap och enligt Samuelsson (2016) har över 20% av landets nyutexaminerade lärare inte kunskaper att leda arbetet i klassrummet. Jag började kalla orsaken “avgrunden” vilket för mig handlar om att vi idag *vet* hur ett fungerande ledarskap i klassrummet bör se ut, lärarna vet det, rektorer vet det också men det *tillämpas* inte. Den här studien tar därför ett avstamp i lärares uppfattning av begreppet ledarskap men också hur de ser på *sitt eget* ledarskap i klassrummet och vad de uppfattar om elevernas tankar kring deras ledarskap. Dessutom ställdes en fråga om var de ansåg sig ha förvärvat kunskapen om det ledarskap de använder i klassrummet idag. Jag vill också klargöra att jag skriver om *ledarskap* och inte *didaktik*. Jag har stött på många inom skolvärlden som anser att de två hör ihop, vilket jag kan hålla med om, men *inte* att de är samma sak. Didaktik utgår ifrån de skollagar vi har och också frågorna *vad*, *varför* och *hur* och är; enligt Kroksmark “the science of teaching” (Kroksmark, 1995, s. 366). Det handlar exempelvis om att anpassa material för varje individ, det centrala lektionsinnehållet, återkoppling m.m. Ledarskapet går ut på att få en grupp att lita på dig som leder och att upprätthålla en god ordning i klassrummet för att ett fungerande klimat ska finnas med trygghet och stabilitet. För att vara en väl fungerande ledare behöver du också självinsikt och “en utvecklad social kompetens” (Dahlkwist, 2012, s. 17). Såklart går dessa två begrepp hand i hand men det är viktigt att se skillnad och kunna tydliggöra begreppen för att därefter sätta ihop dem till en mer komplett lärarroll.

## 2. En tillbakablick

I kapitlet som följer ser vi tillbaka på utvecklingen vad gäller ledarskap i lärarutbildningen. Det innehåller även historia om synen på ledarskapet för lärare och lärarrollens förändring. Inkluderat finns också en del om hur synen på elevers likvärdighet förändrats.

### 2.1 Lärarutbildningen

De första skolorna för lärare, som började ta form runt 1800-talet, var reglerade av statsmakten (Linné, 2010). 1842 stiftades en paragraf om just utbildning för lärare som handlade om att lärare som önskar arbeta i skolan skulle få den möjligheten genom seminarier och övning. Katekesen låg till grund för inläring och det var endast *ett* svar som betraktades vara det rätta. Det handlade inte om att lära barnen att vara kritiska eller våga ifrågasätta något, utan att göra det de blev tillsagda: "Underordning och ödmjukhet, att inte vara anspråksfull, var ideal som genomsyrade seminarierna" (Linné, 2010, s. 2). Den metod som skulle användas var växelundervisning där de "duktiga" eleverna fick lära de andra barnen men metoden fick mycket kritik och framför allt diskuterades det att läraren måste vara den röst som förmedlade kunskap. Metoden skrotades 1864 och en ny tid började där kommunikationen mellan lärare och elev utvecklades. Frågor och svar-metoden växte sig stark och fortsatte in på 1900-talet. En genomgripande skolreform genomfördes efter andra världskriget och 1950 års riksdag beslutade om en ny utbildning för lärare med fokus på "ämneslärare, mellanskollärare, eventuellt småskollärare och möjligen även speciallärare" (Linné, 2010, s. 7). 1954 inrättades den första lärarhögskolan i Stockholm och en tanke om att skolan skulle baseras på en vetenskaplig grund började införlivas. Nästa reform kom 1977 med ett förslag om att en samlad utbildning skulle ske för grundskolans lärare. En större och mer radikal förändring genomfördes 1988 då skolan gick från att vara regelstyrd till att bli målstyrd. Ansvaret lämnades över från stat till kommun. Den professionella kompetensen för lärarna fokuserades på att samarbeta och genomföra utvärderingar (Linné, 2010).

### 2.2 Ledarskap i skolan

En stor del av litteraturen som tar upp ledarskap i skolan handlar om skolledaren. Håkansson och Sundberg (2018) har gjort en kort och koncis sammanfattning av ledarskapets utveckling inom skolan i de nordiska länderna från mitten av 1800-talet till nutid. De beskriver hur den första fasen, från 1840 till 1900, handlar om hur skolledarskapet utvecklades till ett yrke. Verksamheten var endast *en* ansvarig persons uppgift och den låg under kyrkans översyn. Den andra fasen fortsätter fram till mitten av 1900-talet och beskriver hur ledarskapsrollen utvecklades till en formell reglering vilket gav yrket ett erkännande. Under de kommande 20 åren låter staten rektorns roll utvecklas med allt större ansvar. Därefter blir ledarskapsrollen mer omfattande och ett sätt att sälja in skolan då konkurrensen ökar och kundtänkandet blir viktigt. Den sista fasen författarna tar upp går från 2010 och framåt. De skriver: "Den fjärde generationens skolförbättring har inneburit att ta ansvar för det professionella lärandet, delat pedagogiska ledarskapet och elevers måluppfyllelse" (s. 28). Det Håkansson och Sundberg (2018) visar på är hur ledarskapet går från något som ärvs till en vara, en funktion och att det idag har fått en ny definition. Enligt författarna finns idag två aspekter på ledarskapet, en moralisk och en etisk. men det är också ett styrsystem där elevers måluppfyllelse är viktigt: "För ledare i skolan handlar det om att balansera demokratisk delaktighet, öppenhet och internt stödd professionell autonomi mot ett ökat extremt tryck med förväntningar på förbättrade resultat" (s. 30).



Därefter går författarna in på lärarens ledarskap som innefattar både det som händer i klassrummet men också utanför. De tar upp det "osynliga kontraktet" som härrör från Gunnar Berg (1990). Berg skriver att det innebär att rektorer sköter det administrativa arbetet på skolan medan lärare har ansvar för det pedagogiska. Han kallar det för första och andra ordningens ledarskap där det första handlar om lärares ledning och det andra är skolledningens. Det tredje ordningens ledarskap härrör till huvudmannanivå och ett fjärde kopplas till den nationella nivån. Lärarnas ledarskap benämns också som direkt ledarskap och är kopplat till det som händer i klassrummet medan det som händer utanför klassrummet benämns som indirekt ledarskap. Enligt Barry Barnett (2018) behöver ledarskapet utvecklas i framtiden och Barnett poängterar hur ett förbättrat ledarskap för lärare efterfrågats sedan mitten av 1980-talet. Idag har lärare börjat handla i vad som kallas Professional Learning Communities (PLCs) och Barnett förklarar det med att det är ett tillfälle för lärare att få diskutera och planera tillsammans, till exempel hur ett väl fungerande ledarskap kan utvecklas. Dock poängterar han, att tyvärr har fokus på många skolor istället handlat om elevresultat och hur resultaten ska förbättras och möjligheten för reflektion för lärarna har inte infunnits.

### 2.3 Lärarrollens utveckling

Tomas Englund (2012) börjar sin bok *Föreställningar om den gode läraren* med orden "Finns den goda läraren?" (s. 7) och beskriver hur forskningen visar på att det finns flera viktiga delar i yrket utöver den ämneskunskap läraren behöver. Han tar exempelvis upp didaktisk kompetens, interaktion med elever och hur läraren gör för att få en god miljö i klassrummet. Han låter läsaren följa lärarens utveckling genom åren då han börjar med 1900-talets sista decennier när han försöker förklara vad som förändrats med de krav som ställs på yrkesrollen. Han visar på hur alla de utvärderingar som görs internationellt, som exempelvis PISA, men även att förväntan på att lära elever demokrati, blir allt tuffare samtidigt som föräldrars förväntan bara ökar. Den bilden allmänheten har av lärarrollen är, enligt Englund (2012), inte den verklighet lärarna själva ser. Han skriver om tre olika föreställningar om den goda läraren som råder och refererar till Alex Mootes *The Good Teacher* (2004). De är "a) *den kunniga ämnesläraren*, b) *den reflekterande ämnesdidaktiskt kunniga kommunikatören*, c) *den karismatiska läraren*" (s. 13). Englund beskriver hur den goda läraren anses kunna ha både goda ämneskunskaper och kunna kommunicera med elever. Dessutom ska läraren vara reflekterande om innehållet som ska läras ut. Det finns en motsättning mellan den första och den andra lärardiskursen där den första handlar om en lärare som lär ut en instrumentell kunskap medan den andra lär ut genom relationer. Den tredje kursen beskriver Englund som den bild allmänheten gärna vill ha av en lärare, den karismatiska. Författaren beskriver den här rollen som orealistisk och jämför med Dr Keating i *Döda poeters sällskap*.

### 2.4 Elevers likvärdighet i skolan

Lärare behöver få kunskap om hur elevers beteende förändrats över tid för att kunna utveckla sitt ledarskap utifrån de elever de har i sitt klassrum. Det innebär att vi behöver se till vad som egentligen påverkar elevers studieresultat. Böhlmark och Holmlund (2011) har i sin rapport om likvärdigheten i skolan sett att det skett en fördubbling av skolfaktorers påverkan på elevers prestationer under tidsperioden 1992–2007. De hänvisar till både forskning och till Pisaundersökningar. De har kommit fram till tre faktorer som kan förklara skillnaderna, vilka är kommun, skola och familj: "Det kan noteras att denna kraftiga ökning i skolfaktorernas betydelse tar sin början med införandet av den nya skolreformen, det fria skolvalet och kommunaliseringen" (s. 14).

I skolan handlar det om reformen kring det egna skolvalet men också segregation och betygsinflation. Författarna har använt sig av betygsmedelvärdet i matematik och engelska för att jämföra olika skolor. I Samuelssons (2018) "*Vanligast förekommande besvärande beteenden för lärare 1998 och 2013*" (s. 21) skriver han om faktorer som påverkar elevers prestationer i skolan. Faktorer såsom ordning i klassrum, stöd för elever och elever som inte passar tider tas upp och jämförs mellan åren 1998 och 2013. Det som ökat är sysslöshet. Samuelsson poängterar att det som förut bara ansågs återkomma på gymnasiet nu också återfinns på högstadiet, som att elever har svårt att komma igång med sitt arbete, inte arbetar under lektioner och inte kan avsluta den uppgift de för tillfället arbetar med. Samuelsson lyfter fram tre möjliga förklaringar; tonårströtthet, möjliga skillnader i dagens samhälle och skärpta kunskapskrav. Vad gäller elevernas åsikter använder sig Samuelsson (2018) av en årlig undersökning som Stockholm stad har gjort sedan 2012. Eleverna i åk 2, 5 och 8 får svara på flera påståenden om skolan. I år 8 är det ingen skillnad i hur eleverna trivs i skolan i jämförelse med undersökningen 2016. Det går också att se en förbättring angående åsikter om lugn och ro i klassrummet. Dock är det en tydlig skillnad mellan år 2 och år 8 där den sistnämnda visar sämre resultat.

## 2.5 Sammanfattning

För att göra en kort sammanfattning började skolan med att låta eleverna repetera in katekesen utan att ifrågasätta något läraren sa eller gjorde. Eleven skulle vara ödmjuk och underdånig. Därefter fanns en idé om att de duktiga eleverna fick lära de mindre duktiga barnen. Ansvaret för skolan låg hos endast en person som arbetade med skolledarskapet runt slutet på 1800-talet fram till sekelskiftet. Begreppet ledarskap har framförallt varit riktat mot skolledare men att det runt 1980 och framåt har fokuserats mer på det pedagogiska arbetet i klassrummet och en större efterfrågan efter lärares ledarskap har skett. Även lärarrollen har förändrats från att ha varit en auktoritet till en roll där relationer och bemötande står för viktiga aspekter. Vad gäller elevers likvärdighet står tre faktorer för elevers studieresultat. De är kommun, skola och familj. Det är den nya skolreformen, kommunaliseringen och det fria skolvalet som står för den stora förändringen. Sist i kapitlet ges orsaker som kan påverka elevers prestationer vilka kan vara tonårströtthet, möjliga skillnader i dagens samhälle och skärpta kunskapskrav. Dock trivs elever lika bra i skolan idag som för ca sex år sedan.

## 3. Syfte och Frågeställning

### 3.1 Problematisering

Mitt intresse handlar om ledarskap och specifikt om lärares ledarskap i klassrummet. Efter att ha insett att *vad* och *hur* en lärare ska leda redan diskuterats och visat på resultat, fördjupades tanken till *vad* som *inte* fanns i litteraturen. Det gav upphov till funderingar kring lärares *egen* uppfattning om ledarskap.

### 3.2 Avgränsning

Fokus är lagt på lärarnas uppfattningar om ledarskap. Vad tänker de? Vad är deras *egen* uppfattning om ledarskap och har de funderat kring elevernas åsikter kring ledarskapet de använder sig av? Vad får de för utbildning inom ämnet ledarskap på lärarutbildningen och om de inte får någon; hur har de då utvecklat det ledarskap de använder sig av i klassrummet?

### 3.3 Syfte

Syftet med studien är att tolka lärares uppfattningar om begreppet ledarskap.

### 3.4 Frågeställning

Frågeställningen sammanfattas i två huvudfrågor med två underliggande forskningsfrågor till den senare:

- Hur uppfattar lärare var de utvecklat det ledarskap de använder i klassrummet?
- Hur uppfattar lärare begreppet ledarskap?
  - Hur uppfattar lärare sitt eget ledarskap i klassrummet?
  - Hur uppfattar lärare elevernas åsikt om deras ledarskap?

## 4. Tidigare forskning

Vid sökning på *ledarskap i skolan* på nätet visar de flesta resultat på att forskning om ledarskap främst fokuserar på rektorer och högre instanser som exempelvis områdeschef. Eftersom tanken om ledarskap i skolan började med rektorer har det inkluderats i arbetet. Från början handlade ledarrollen om att rektor leder läraren men samtidigt som den auktoritära läraren försvann flyttades tanken om ett fungerande ledarskap också till att läraren ska leda eleven. Kapitlet innefattar därtill information från Skolverket och Skollagen. Även om det inte är forskning är informationen relevant i sammanhanget.

### 4.1 Yrkesrollens komplexitet

Arbetet som lärare på högstadiet är komplext. En grupp på cirka 25 elever ska ledas mot ett individuellt lärande, där alla elever befinner sig på olika nivåer i sin utveckling. Därtill befinner sig ungdomarna i en tid där puberteten kan innebära en tuff period. Som lärare behöver du en hög kompetens i att leda grupper. Dock ingår inte ledarskap som en del av utbildning på de flesta lärarhögskolor och universitet vilket kan resultera i en situation där lärare känner sig osäkra på hur de ska hantera ledarskap. Lärarförbundet genomförde 2017 en undersökning med 3000 studerandemedlemmar där resultatet visar på att lärarstudenter önskar mer utbildning inom ämnet ledarskap. De efterfrågade framför allt två saker; "Dels en starkare koppling mellan teori och praktik, dels mer undervisning om ledarskap och konflikthantering" (Gustafsson, Jaara Åstrand, 2017). Det finns forskning om vad en lärare bör göra i klassrummet, dock finns olika åsikter om vad ledarskap egentligen betyder och hur det ska implementeras. Törnsén och Ärlestig (2014) visar på skillnaden i uppfattning om begreppet där en del anser att ledarskap handlar om sakkunskaper och erfarenhet medan andra anser att själva ledarskapsrollen måste förvärfvas. Andra anser att du måste ha båda delarna för att bli en bra ledare. Författarna skriver om rektorers och lärares yrkesprofessionalism och påpekar att många anser att lärare idag inte utvecklats i takt med det som begärs i svensk skola: "Yrkesrollen som lärare behöver därför utvecklas och förändras" (s. 197). Sigrun Ertesvåg, professor i pedagogisk psykologi vid universitetet i Stavanger, skriver i en artikel i Skolvärlden (2017) att: "Det finns gott om forskning på området, men väldigt få studier som baseras på observationer av vad lärare faktiskt gör i klassrummet". Det finns även studier som säger att lärares ledarskap *inte* påverkar elevers utveckling. Leithwood och Jantzi (1999) har i sin artikel undersökt både rektorers och lärares ledarskap och dess påverkan på elevers engagemang i skolan. Deras resultat påvisar en betydande utveckling av elevers resultat då skola och familj samarbetar, däremot uppvisas inte samma resultat vid analys av ledarskap. De påpekar dock att få studier har gjorts vad gäller ledarskapets påverkan. Wenner och Campbell (2017) tar även de upp problemet och skriver att det blir fullt av risker när ledarskapsbegreppet inte är tydligt utan blir en blandning av olika tankar och åsikter istället för vetenskapligt förankrat.

### 4.2 Begreppet ledarskap

Begreppet ledarskap är som sagt komplext och det finns många olika åsikter om vad det egentligen betyder. Maltén (2000) definierar det utifrån den engelska betydelsen *leader* som betyder "att leda människor på en resa" (s. 7) men citerar också Stogdill (Stogdill, 1974 i Maltén, 2000) med orden: "There are almost as many definitions of leadership as there are people who have attempted to define the concept" (s. 7). Maltén (2000) själv beskriver ledarskap som "Den process genom vilken en person influerar andra att nå uppställda mål" (s. 7).

Organisationen Ledarna, Sveriges chefsorganisation, definierar begreppet på sin hemsida med orden: “Ledarskap är något som sker i relation till andra, och är ett verktyg för att nå mål och lösa uppgifter – att skapa resultat.” (www.ledarna.se) De använder en bild för att beskriva de roller en ledare behöver behärska och använder sig av de fem R:en; Relation, Riktning, Ram, Resultat och Roll där *roll* är centralt med de andra fyra begreppen runt omkring. Frågan är om begreppet har en annan innebörd när det gäller skolvärlden. Ulf Fredriksson, på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet, svarar på frågan om ledarskap i tidningen Skolvärlden (www.skolvärlden.se 3 april, 2017):

*När man kommer in på ledarskap i klassrummet så ligger det väldigt nära det som en gång i tiden, när jag gick på lärarutbildningen, kallades för lärarskicklighet, alltså förmågan att strukturera och organisera arbetet. Men att då inse att det finns ett ledningsperspektiv i arbetet, att arbetet inte bara handlar om ämneskunskaper och strukturerna på ämnet – utan faktiskt om hur man organiserar arbetet i ett klassrum.*

På Skolverkets (2019a) hemsida finns en artikel om *Ledarskap som främjar studiero* och där poängteras att: “Lärares kompetens kännetecknas av tre delar; didaktisk kompetens, ledarskapskompetens och relationskompetens”. Som lärare behöver du kompetens inom ditt ämne men också ett ledarskap som kan organisera och leda eleverna i undervisningen. Du ska därtill vara duktig på att skapa goda relationer med eleverna. En vanlig tanke hos studenter på lärarutbildningen, enligt Colnerud (2017), är att det finns två varianter av synen på yrket lärare, där den ena handlar om disciplin och den andra om en romantiserad syn på läraryrket. Ingen av dem är fungerande ledarskapsstilar, enligt henne. Författaren tar upp Jones (Jones, 2006, i Colnerud, 2017), en amerikansk forskare som gjort en forskningsgenomgång kring lärarstudenters utbildning där det visade sig att de studerade ledarskap men fick inte möjligheten att pröva den inom utbildningen. Om studenterna inte får öva på den kunskap de lär sig kommer många inte ta till sig och anamma kunskaperna i klassrummet. De senaste åren har dock forskning, vad gäller lärares ledarskap, utvecklats. Samuelsson (2018) poängterar värdet av att utveckla lärares ledarskap även om det visat sig att studieron inte försämrats de senaste åren. Han hänvisar också till Jones (Jones, 2006 i Samuelsson, 2018), som skriver om skolmiljön. Jones poängterar att lärarutbildningen har brister inom ämnet: “De tränar inte sin förmåga att hantera allvarliga störande beteenden. De förbereds inte för att undervisa i multikulturella miljöer” (s. 27). Samuelsson (2016) har gjort en sammanfattning kring forskning om ledarskap i klassrummet och han skriver att alla elever ska utvecklas “akademiskt, socialt och moraliskt.” (s. 119). Han uttrycker vidare att skolan ska vara en sådan miljö där eleverna får utmaningar och förutsättningar som passar just dem och han komprimerar en stor samling litteratur till sex punkter angående hur lärare ska etablera sitt ledarskap:

- a) etablera förståelse för klassen som ett socialt system
- b) etablera respektfulla relationer till varje individ
- c) etablera ett gott klassrumsklimat
- d) etablera strukturer, regler och rutiner
- e) etablera tydliga förväntningar och motiverar eleverna
- f) etablera rimliga disciplinära interventioner (s. 120).

En studie Sun och Leithwood (2015) utförde i USA under 25 år, tar upp ledarskapets effekter på elevers inläring. Det visade sig att lärarna använder sig av fyra olika känslouttryck som påverkar inläringen positivt. De var lärarens effektivitet, deras engagemang, deras tilltro till sina elever samt känslan kallad "Organizational Citizenship Behavior" (s. 569) som handlar om att vara medmänsklig, noggrann, att arbeta rättvist, att bemöta elever på ett respektfullt sätt och att ha ett ansvar för eleverna som individer och inte bara elever.

### 4.3 Lärarrollens utveckling idag

Idag behöver läraren arbeta på ett annat sätt än tidigare för att nå elever och för att leda gruppen framåt i ett lärande. Nedan följer forskning om ledarskapets utveckling för lärare, lärandet för lärare och de ledarskapsteorier som anses fungera för lärare i klassrummet.

#### 4.3.1 Ledarskapsutbildning

Eftersom frågor ställts om lärare och deras utbildning vad gäller ledarskap i den här studien behöver vi se till forskning om just lärarutbildning och ledarskap idag. 2019 kom Universitetskanslersämbetet, UKÄ ut med resultat kring en granskning kring lärarutbildningen vid universitet och högskolor. En del av kritiken som följde var att lärare får för lite kunskap om att utveckla det kritiska tänkandet: "Till exempel får många studenter inte tillräckligt med kunskap om forskningsmetoder och förmåga till kritiskt tänkande" (www.uka.se). Orsaken anser UKÄ vara att det finns för lite personal, som forskar i olika ämnen, som kan rekryteras. Ett annat problem är att exempelvis sociala relationer, konflikthantering och ledarskap (SFS 2010:541) vara en del av utbildningen men idag är det upp till varje lärosäte att avgöra vilka delar som anses viktiga för lärarstudenterna. Det finns idag närmare 30 lärosäten i Sverige och de anses alla ha olika syn på teori, praktik och antaganden om undervisning, vilket resulterar i en spretande kompetens som har olika syn på de begrepp som används (Kroksmark, 2019).

I en studie gjord av von Schantz Lundgren och Lundgren (2012) sammanfattas resultatet angående lärarstudenters ledarskapsutveckling under den verksamhetsförlagda utbildningen. De visar på fyra kategorier hur studenternas ledarskap kommer till uttryck. Det handlar dels om studenter som främst är intresserade av sitt ämne och har svårt för ledarrollen, dels om att studenter förväntar sig att handledaren ska vara ledaren. Den tredje kategorin innehåller de studenter som bygger relationer och får en given ledarroll och den fjärde visar på att studenter, som har erfarenhet av exempelvis olika sportföreningar, redan har en erfarenhet hur ledarskap fungerar och kan utöva det genom att använda sig av det. Det finns tydliga brister i lärarutbildningen idag, enligt Samuelsson (2018) och det behövs mer praktik för att lärare ska vara mer förberedda på att undervisa i klasser där det inte är lugn och ro från början. Exempelvis behöver lärare få till sig forskning om ledarskapsmodeller som kan hjälpa dem att bli mer effektiva. De behöver få öva mer på hur de ska hantera elever som stör undervisningen. Ett annat problem är också att de lärare som undervisar på lärarutbildningen inte har någon erfarenhet av olika ledarskaps-modeller som kan behövas i olika klassrum. Enligt Tsai (2017) finns flera forskningsresultat som visar på att lärarens ledarskap har stor påverkan på studenters utveckling i skolan. Författaren tar upp några av dem som handlar om att ledarskapet för lärare underlättas om lärare får diskutera, reflektera och utvecklas tillsammans. En annan undersökning författaren går in på handlar om att om skolan ska få högre måluppfyllelse behöver lärarna motivera sina elever bättre: "In short, teacher leadership is critical to education reform" (s. 478). Tsai poängterar också att även om det finns litteratur som tar upp lärarens ledarskap finns det inte så mycket som fokuserar på att instruera och ge verktyg för hur lärare ska leda.

### 4.3.2 Lärande för lärare

I Ontario, USA, har Lieberman (2017) forskat på Teacher Learning and Leadership Programme, TLLP, och kommit fram till att det mest utvecklande sättet att lära sig på för lärare är genom "collaborative learning", kollaborativt lärande. Över 70% av de studerade lärarna ansåg att de förbättrade sitt ledarskap när de analyserade elevdata tillsammans, reflekterade över konkreta händelser, hittade resurser, diskuterade strategier och undervisade tillsammans. På Skolverkets (2019b) hemsida kan vi läsa att kollegialt lärande är en viktig utgångspunkt för att en organisation och individer på en skola ska utvecklas. Problemet är, enligt Skolverket (2019b), att begreppet är för otydligt: "Men med vaga definitioner och varierande tolkningar finns en uppenbar risk att kollegialt lärande blir ett urvattnat begrepp som omfattar i stort sett alla former av samarbeten i en skola eller förskola, och inte ett specifikt medel för framgångsrik skolutveckling" (Skolverket, 2019b). De tar därefter upp kollektivt lärande som exempel på framgång för utveckling. Det går ut på att lära tillsammans. I samverkan med andra utvecklas lärare i det dagliga arbetet och skillnaden mellan kollegialt lärande och kollektivt lärande beskrivs som att "...samverkan med andra inte bara resulterar i individuell kunskap, utan även i gemensamma handlingsmönster eller ambitioner att skapa gemensamma sätt att arbeta" (Skolverket, 2019b). Ett av de utvecklingsområden skolan arbetar med idag är att lärare besöker varandra i klassrummen. Skolinspektionen (2018) har tagit fram ett observationsschema skolor kan använda sig av vid lektionsobservationer. Skolinspektionen påpekar hur viktigt det är att få feedback från en rektor eller kollega för att utvecklas framåt ([www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se)). Hösten 2018 föreläste Helen Viebke (personlig kommunikation, 29 oktober, 2018) inför lärare i Uddevalla kommun. Hon tog upp hur viktigt det är att kollegialt lärande behöver planeras och att lärarna själva behöver utbildning i hur de ska bedöma varandra. Att "slänga" in dem till varandra utan något förarbete kan bli katastrofalt då de istället kan använda ord och begrepp som sänker istället för stärker, poängterade Viebke.

Susan Brondyk och Randi Stanuli (2014) har skrivit om läraren Cheryl i sin artikel om lärares ledarskap och hur den ska förbättras. Cheryl arbetar som "teacher leader" (förstelärare) och har som uppgift att handleda nyexaminerade lärare på sin skola. Hon upptäckte att de kunde känna sig isolerade, tävlingsinriktade och att de inte ansåg sig ha tid för att arbeta med just ledarskapet. Hon började handleda dem utefter påvisad forskning för att utveckla dem i sitt ledarskap. Genom att de fick reflektera tillsammans med erfarna lärare genomgick skolan en positiv förändring. Rektorerna fokuserade på lärares utveckling och lärarna började analysera hur de ledde och lärde ut. Tsai (2017) har med sin studie försökt att utveckla en skala för att utveckla lärares ledarskap, the Teacher Leadership Style Scale, (TLSS) som kommer från en modell som handlar om utmärkt ledarskap (CIP) som utvecklats av Bedell-Avers, Hunter och Mumford, 2008. TLSS ska fungera som ett verktyg för att ta reda på hur ledarskapet fungerar och resultatet i studien visar på att det är ett fungerande verktyg som skolor kan ta hjälp av.

## 4.4 Olika ledarskapsteorier

Det finns ledarskapsteorier som anses fungera i skolans värld, vilka kommer att redogöras för i texten som följer. Först kommer dock pedagogiskt ledarskap som oftast kopplas ihop med rektors ledarskap men också till viss del med lärare, vilket är relevant för just ledarskap inom skolans värld.

#### 4.4.1 Pedagogiskt ledarskap

Begreppet pedagogiskt ledarskap används frekvent inom skolans värld men har som oftast fokus på rektors pedagogik. Exempelvis handlar Ståhlkrantz (2011) artikel om att ledarskap kan handla om att vara *ledare* för en pedagogisk verksamhet men också om att *leda* pedagogiskt. Uljens (2015) påpekar att det handlar om lärare, rektorer och personal inom utbildningsadministration men också politik. Han särskiljer ledarskap mellan undervisning och fostran med formen mellan exempelvis lärare och rektor. Ledarskap har förut handlat om hur någon *är* som ledare, att det handlar om personlighet, men att det inom en beteendeorienterad riktning istället handlar om vad en god ledare *gör* (Sandén, 2007 i Uljens, 2015). Enligt en artikel (Skolverket, 2019c) går det att dela upp pedagogiskt ledarskap i direkt och indirekt ledarskap. Indirekt ledarskap är det som rektorer använder och de förutsättningar som ges till lärare, medan direkt ledarskap handlar om det lärarna utövar i klassrummet med elever.

#### 4.4.2 Distribuerat ledarskap

Distribuerat ledarskap delas in i tre kategorier; "(a) the formal distribution of leadership functions, (b) the cohesive leadership team, and (c) the participation of teachers" (Hulpia, Devos & Rosseel, 2009, s. 292). Det förstnämnda delas därefter upp i "support and supervision" (Hulpia m.fl., s. 292). *Support* benämns också som transformational leadership (på svenska: transformativt ledarskap) och beskriver ledarens roll i att klarlägga skolans vision men också att få de anställda att känna motivation. Ledaren behöver tänka på att inspirera och utmana. För att förklara *supervision* används begreppet instructional leadership där det handlar mer om att styra och att kontrollera det som händer samt övervaka de som arbetar. Formen har visat sig vara svårare att distribuera som ledare. Den andra kategorin, *cohesive leadership*, skulle här kunna översättas till ett sammanhängande och konsekvent ledarskap. Hulpia m.fl. (2009) använder begrepp som *ömsesidig respekt* och *kommunikation* för att beskriva ledarskapet. Det handlar inte om att endast vara den som avgör de uppgifter som ska distribueras utan att också visa på att ledaren ska vara tydlig i instruktioner och bli accepterad. Den sistnämnda kategorin av distribuerat ledarskap skildrar vikten av att, i det här fallet, lärarna får känna sig delaktiga i de beslut som tas. Om den som ska leda inte vänder sig till de anställda vid både stora och små beslut, kan de vända sig emot den som leder och känna att de har blivit ignorerade, vilket kan få förödande konsekvenser på en arbetsplats (Hulpia m.fl., 2009). Transformativt ledarskap inkluderar även att uppmärksamma problem och konsekvenser så att de; "work harder than they originally had expected they would" (Bass, 1985 refererad i Bass 1995, s. 467) men också att kunna påverka studenter till att göra allt för att gruppen ska utvecklas.

#### 4.4.3 Relationellt ledarskap

Elmholdt, Keller och Tanggaard (2015) beskriver utvecklingen av ledarskap med att den gått från en auktoritär ledarstil till en mer demokratisk. Dagens ledare har också en mer utvecklingsinriktad stil och makten är flyttad från yttre till "norm-makt" (s. 48), vilket betyder att den är "internaliserad i den enskilda individen" (s. 48). Ledarskap uppstår i relationen och i den interaktion som uppstår bestäms om ledaren går att lita på eller om ledaren endast säger saker utan att mena det. Kroppsspråk utgör en stor del och ledaren behöver använda sig av en trovärdighet för att medarbetaren ska lita på sin ledare. Ett resultat av den här formen av ledarskap är att den inte längre är formell utan istället en del av ledarens personlighet och ger en möjlighet att skapa relationer. Ett problem som visar sig kan då vara att ledaren samarbetar med sina medarbetare så att dess roll som ledare påverkas "till den grad att det nästan försvinner" (Elmholdt m.fl., 2015, s. 62).



Hattie (2014) har ofta ställt frågan till grupper om hur många ”bra” lärare de kommer ihåg från tiden de gick i skolan. Han gör en snabb uträkning och kommer fram till att ca 5 % av de lärare vi haft minns vi som att de utvecklat oss som elever. När han frågar vilka som, när de var elever, var de ”bästa” lärarna säger många att det är de lärare som de haft en relation till och att lärarna var villiga att hjälpa dem i sin utveckling. Det första mötet mellan lärare och elev är viktigt. Dahlkvist (2012) skriver om halo-effekten (s. 82) vilket betyder att elever måste få lära känna varandra och finna en trygghet i klassrummet tillsammans med läraren. Om elevgruppen blir otrygg försvåras arbetet avsevärt. Läraren behöver inse hur viktig den här första perioden är för att det ska bli en trygg och utvecklande lärmiljö framöver. Ett exempel, på vad som skulle kunna underlätta lärmiljön för eleverna, är trygga förhållanden. Eleverna behöver också förstå att alla är unika och att de har olika intressen och kunskaper. De behöver gå igenom regler tillsammans och lita på att läraren står för sitt ord. Stor vikt läggs vid den sociala kompetensen: “Att vi har en god förmåga att hantera konflikter på ett bra sätt bygger på att vi är trygga i oss själva” (s. 83). Det handlar om hur vi hanterar motgångar, hur vi tar oss an konflikter och hur vi bygger och värnar om relationer. Författaren fortsätter med att ställa sig frågan “Är våra sociala egenskaper medfödda?” (s. 84) och refererar till Ogden (2003, i Dahlkvist, 2012) som anser att den sociala kompetensen påverkar våra elever beroende på vilka arbetsätt vi använder oss av i skolan men poängterar samtidigt att det råder olika meningar om just den åsikten.

#### **4.4.3.1 Emotionell kompetens**

Ofta nämns också emotionell kompetens (EQ) i samband med relationellt ledarskap. Dahlkvist (2012) använder sig av psykologen Goleman (Goleman, 1997 i Dahlkvist, 2012) och citerar honom för att synliggöra emotionell kompetens: “att känna till känslor, att kunna styra sina känslor, att kunna motivera sig själv, att kunna känna igen känslor hos andra, att kunna umgås med andra” (s. 85). En annan viktig del i det relationella ledarskapet är empati och beskrivs som; “förmågan att ärligt och uppriktigt leva sig in i hur en annan människa har det - något som kan utgöra grunden för äkta medkänsla” (s. 86). Lärare behöver en god empatisk förmåga vilket kommer att underlätta vid exempelvis konflikthantering som är en del av skolans uppdrag för att främja förståelse för andra människor.

#### **4.4.3.2 Kommunikation**

Kommunikation i klassrummet är också av stor vikt för det relationella ledarskapet. Det finns många olika definitioner på vad begreppet kommunikation innebär. Jensen (2012) använder sig av Allwoods (Allwoods, 2002 i Jensen, 2012) teori om sändare och mottagare, att de delar information med hjälp av ett medium som innebär en viss avsikt eller funktion (s. 12). Människor använder ansiktsuttryck, ord och gester vilket inte bara sker i ett vakuum utan i en viss miljö, exempelvis ett klassrum. Där kan det handla om en lärare som kommunicerar med eleverna i klassrummet men också kommunikation elever emellan och den kommunikation som uppstår i exempelvis en gruppdiskussion (Jensen, 2012). Författaren skriver om de sju traditioner inom kommunikationsteorier som är av stor vikt i klassrummet: den retoriska, den semiotiska, den fenomenologiska, cybernetiska, socialpsykologiska, sociokulturella och den kritiska traditionen. Den *retoriska* handlar om hur en lärare förmedlar kunskapen - att läraren kan tala på ett sätt som får eleverna att finna intresse i kunskapen. Läraren behöver kunna formulera sig på ett sådant sätt att alla elever kan ta till sig det sagda ordet. Den *semiotiska* traditionen handlar om tecken och går ut på att läraren måste vara tydlig så elever inte missförstår det förmedlade. Även den *fenomenologiska* traditionen handlar om just det, att eleven ska förstå det budskap läraren förmedlar.

Eleven är heller inte bara en passiv mottagare utan behöver få ställa frågor, diskutera och kommentera det de lär sig, vilket den *cybernetiska* traditionen går ut på. De tre sista traditionerna handlar om hur viktigt klimatet är i klassrummet, hur rollerna påverkas av gruppsammanhanget genom att vi är de vi är på grund av gruppkonstellationen och sist den kritiska som också den är en tolkande tradition. Den *kritiska* poängterar vikten av jämlikhet som kan finnas i kommunikationen mellan människor och hur informationen kan tolkas.

#### 4.4.4 Situationsanpassat ledarskap

Situationsanpassat ledarskap (Situational Leadership, SLT) utvecklades av Hershey och Blanchard från 1969 och framåt. Det uppkom som ett ledarskap som antingen är uppgiftsstyrt eller personstyrt: "The continuum represented the extent that the leader focuses on the required tasks or focuses on their relations with their followers" (McCleskey, 2014, s. 118). I ett situationsanpassat ledarskap kopplas ledarskapsstilen till den kompetensnivå en medarbetare har. Ledaren ska helt enkelt anpassa sin stil efter den situation som råder i stunden. En ledare ska göra en avvägning mellan uppgifts- och personinriktning beroende på olika faktorer som att ledaren ser till sin erfarenhet men också till medarbetarens/elevens mognad och ålder. Därtill ska miljön inkluderas men också hur uppgiften ser ut och den tid som finns till förfogande att lösa uppgiften (Maltén, 2000). Hersey, Blanchard och Natemeyer (1979 s. 419) har tagit fram sju "power bases", vilket här skulle kunna översättas med sju *grunder* för makt, som påverkar andras beteende. De är; "coercive power" som är baserad på skräck, "connection power" innehåller de som använder sig av kontakter för att utöva makt, "expert power" beskriver makt utifrån kunskap, "information power" handlar om att ledaren äger information som andra vill ha, "legitimate power" är baserad på själva positionen ledaren har, "referent power" är när en ledare har egenskaper osom andra ser upp till. Den sista är "reward power" där ledaren har en möjlighet att ge beröm. Enligt författarna finns flera studier som visar på sambandet mellan ledarens *power base* och dess anhängares prestation och resultatet visar att en viss *power base* passar bäst till olika situationer. Utvecklingen av personens mognad visar var den befinner sig i sitt ledarskap. Ju mer mognad, desto bättre självförtroende, vilket genererar en högre kompetens. Det handlar dock inte bara om nivån på kompetens utan också *vilken power base* ledaren ska använda i de olika nivåerna. I den bild de visar börjar de med *expert* med följande begrepp i en hierarkisk ordning där High Maturity läses högst upp och längst ner Low Maturity. Hersey, Blanchard och Natemeyer (1979) använder sig av fyra olika utvecklingsnivåer för att beskriva vilken stil ledaren bör använda sig av. Stilarna är "telling, selling, participating, and delegating" (s. 421). I den svenska versionen används begreppen; styrande, coachande, stödjande och delegerande. De fyra olika delarna ska kombineras utifrån hur en ledare ska styra.

#### 4.4.5 Etiskt ledarskap

Etik och moral är två viktiga aspekter för lärare i skolan och i klassrummet. Starratt (2005) förklarar det med att "Etiker strävar efter att bringa klarhet i och finna bevis för vad som utgör ett moraliskt liv och givetvis, vad som utgör dess motsats och varför" (s. 13). Han förtydligar med att etik är själva teorin om *hur* och *vad* som behövs för att leva moraliskt. Starratt (2005) anser att riktiga ledare är autentiska. Han poängterar att de "tar med sig själva, inklusive sin djupaste övertygelse, sina normer och värderingar, till jobbet. De är alltid sig själva i sin roll som ledare" (s. 69). Colnerud (2017) skriver om yrkesetik och beskriver skillnaden mellan att vara ledare och att vara en auktoritet som möjligtvis har ett tyst klassrum men där eleverna inte vågar ställa frågor och som ofta är ängsliga, vilket hämmar inläring. En riktig ledare, enligt Colnerud, vet hur dess handlingar påverkar elever och hur viktigt det är att inte underskatta den makt läraren har i klassrummet.

Fjällström (2006, s. 48) tar upp den moraliska arenan: “Det du gör påverkar inte bara Kalle och Lisa, utan även andra barn på skolan, liksom dig själv, din kollega Britt, lärarkårens anseende och skolans rykte”. Han skriver om etik, moral, lojalitet, solidaritet, elevers bästa, möte med vårdnadshavare och liknar det vid en spelplan: “Själva spelplanen utgörs av förekommande mellanmännsliga relationer, och alltsammans har en bas av förekommande samhällsliga villkor” (s. 48). Fjällström poängterar att som lärare behöver du vara medveten om att allt du gör påverkar de människor du har omkring dig.

#### **4.4.6 Hållbart ledarskap**

Om vi ponerar att en skola arbetar kontinuerligt med ledarskap men endast en person driver arbetet och den personen slutar, blir kontinuiteten lidande. Ledarskapsarbetet behöver vara hållbart för varje enskild individ: “Utbildning och ledarskap av högre kvalitet som gagnar alla elever och varar över tid kräver att vi ger oss i kast med deras grundläggande hållbarhet” (Hargreaves & Fink, 2008, s. 14). Hargreaves och Fink diskuterar i sin bok om hållbart ledarskap och den fixering som finns kring ämneskunskap för lärare medan ledarskap hamnar i skymundan. De påpekar att det inte hjälper att vissa lärare engagerar sig enormt mycket då de kanske bränner ut sig och försvinner. Många av de försök som gjorts för att lyfta skolor är författarna negativa till men det finns, enligt Hargreaves och Fink, fem principer som måste följas för att hållbarhet ska uppnås; aktivism, vaksamhet, tålmod, transparens och utformning. Idén kommer från, enligt dem, den hållbarhet som används i flera olika erfarenhetsområden såsom exempelvis samarbetet mellan skola och skoldistrikt.

### **4.5 Icke fungerande ledarskap**

Hur ett ledarskap ska användas och implementeras i klassrummet är viktigt men lika betydelsefullt är att veta hur *okunskap* om ledarskap istället kan utgöra en del av det som, istället för att utveckla, skadar ett fungerande klassrumsklimat. Att använda sig av metoder som exempelvis gör elever rädda kan resultera i att respekt förloras och den trygghet som ska vara en grund i klassrummet uteblir och elevernas utveckling stannar av. Kommande del av arbetet handlar om vad som händer om ledarskapet inte lärs in på rätt sätt och hur det kan påverka lärandet för elever i skolan idag.

#### **4.5.1 Destruktivt ledarskap**

Om ett ledarskap inte fungerar blir det lätt destruktivt och då handlar det inte om en dålig dag eller att en enstaka händelse i klassrummet inte fungerat. Fors Brandebo, Nilsson och Larsson (2018, s. 28) skriver att “om det destruktiva beteendet sker upprepade gånger över tid är det däremot, per definition, ett destruktivt ledarskap”. Författarna tar upp flera olika åsikter om hur forskare ser på destruktivt ledarskap och en av dem gäller om ledarskapet är medvetet/intentionellt för att klassas som destruktivt. De sammanfattar det med “Enkelt uttryckt: sanningen ligger i betraktarens ögon” (s. 30). Det spelar alltså ingen roll om ledaren gör det medvetet eller inte. Fors Brandebo m.fl. (2018) poängterar också att synen på passivt ledarskap som de kallar “låtgå- ledarskap” (s. 30) och “undvikande-baserat ledarskap” (s. 30) har ett samband med medarbetarnas välmående på jobbet och även mobbning på arbetsplatser.

##### **4.5.1.1 Makt**

Att använda sig av makt kan också vara destruktivt. Begreppet makt är komplext och anses ofta negativt. Dahlkwist (2012) menar att makt kan vara att en vuxen tar sitt ansvar och ser till att lärarrollen inbegriper att vara en ledare som har kontroll i klassrummet. Han lyfter hur viktigt det är att göra skillnad på sitt privata jag och sitt yrkes-jag. Som lärare ska du reagera utifrån din profession och inte utifrån den person du är privat: “Att vara personlig men inte privat har

ansetts vara en av huvudreglerna i ett professionellt yrkesutövande” (s. 213). Den kände filosofen Michel Foucaults tankar om kunskap och makt är relevanta för diskussionen. Andersson och Bergstedt (1996) problematiserar Foucaults tankar om livslångt lärande och ställer sig frågorna: “Vad finns det för gränsdragningar när det gäller ett livslångt lärande? Är det ett fenomen som bygger på förnuftets dominans? Innebär denna dominans att vissa former av lärande utesluts?” (s. 105). De kommer fram till att det handlar om två kunskapsvägar, en medveten och en omedveten. Individens själv måste ha insikt i sitt lärande, annars kan personen utveckla en passivitet som minimerar ett ifrågasättande inför arbetsprocesser. Jensen (2012, s. 15) skriver om läraren och den makt som används: “Läraren har också som avsikt att markera maktförhållanden men detta är mindre uttalat”. Även elever använder sin kommunikation genom att exempelvis vilja ifrågasätta läraren. Men också för att lära sig saker. Makt handlar om att påverka andra. Dock behöver den utövas demokratiskt och det är viktigt att makt samarbetar med engagemang: “Den legala och traditionella auktoriteten tilldelas uppifrån, medan den karismatiska auktoriteten kommer inifrån ledaren själv och är därtill bekräftad av följarna entusiasm inför ledarens utstrålning – ett fenomen med såväl positiva som negativa följdverkningar” (Maltén, 2000, s. 49). Dahlkwist (2012) delar in makt i fyra olika former; legitim, sanktions-, referens-, och expertmakt. När makt används positivt känner eleverna att de har respekt för ledaren, att ledaren kan erbjuda belöningar och att ledaren har hög kompetens inom området för lärandet. Om läraren har en väl genomarbetad plan för både lektion och lärandet kan maktperspektivet bli en positiv och effektiv strategi.

#### 4.6 Sammanfattning

Begreppet ledarskap är komplext. Det finns inte en tydlig definition på ledarskap för lärare inom skola idag vilket gör att olika lärosäten väljer att lära ut det på olika sätt. Det finns många teorier vad gäller det ledarskap lärare ska använda i klassrummet. De som tas upp här är pedagogiskt, distribuerat, relationellt, situationsanpassat, etiskt och hållbart ledarskap. Det finns dock några gemensamma nämnare i samtliga de teorier om ledarskap som tagits upp. De är; tydlighet, struktur, goda relationer, professionellt bemötande och anpassningsbenägenhet till den situation som uppstår. Ett ledarskap kan också bli destruktivt. Exempel på det kan handla om utövande av makt som kan resultera i en otrygg arbetsmiljö.

## 5. Ansats fenomenografi

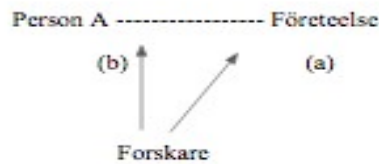
Studien använder sig av *fenomenografi* som ansats. I kapitlet som följer beskrivs bakgrunden till teorin och varför den kan kallas både teori och metod. Första och andra ordningens perspektiv förklaras och där andra ordningens perspektiv är en av grunderna för fenomenografin. Därtill följer en text som tydliggör begreppet *uppfattning* och begreppet *kategori* som också de ingår i ansatsen. Kapitlet avslutas med en diskussion kring ansatsen och dess dilemma.

### 5.1 Fenomenografi

Grunden i fenomenografisk forskning handlar om att *uppleva något*. Ordet fenomenografi är sammansatt av *fenomenon* och *grafia* (Kroksmark, 2007). Fenomenografi är en teori som växt fram ur en metodologisk erfarenhet och inte en filosofisk idétradition. Den kom till på Göteborgs universitet av INOM-gruppen (Inläring och Omvärldsuppfattning) under ledning av Ference Marton under 1970-talet. Gruppen försökte hitta samband mellan människors tankar om studier och hur de sedan väljer strategier för att studera dem (Claesson, 2007). Det handlar om att försöka förklara ett fenomen utifrån hur andra uppfattar något. Därtill finns också ett intresse att finna variation och förändringar i uppfattningen om fenomenet (Marton & Booth, 1997). Författarna poängterar att vissa sätt att erfara något är mer komplext än andra sätt. Fenomenografi är varken en metod eller en teori i sig men har delar av dem båda. Ansatsen är snarare ett sätt att möta olika tolkningar såsom identifiering, hur du kan formulera dig och också tackla olika sorters forskningsfrågor som fokuserar på utbildning. En fenomenograf önskar finna något i en observation som är värt att undersöka vidare. Hur vi uppfattar något ligger till grund för hur ansatsen ska förstås: "...a way of experiencing something - which (...) is an internal relationship between the experiencer and the experienced" (Marton & Booth, 1997, s. 113). För att beskriva ansatsen ur ett teoretiskt perspektiv behöver vi se till vissa antaganden. Ansatsen föddes på grund av att forskarna, som påbörjade fenomenografins historia, också forskat inom inläring och lade till just begreppet föreställningar: "Det är alltså ett karaktäristiskt drag och alldeles naturligt att synen på inläring och synen på vetenskaplig kunskap har gemensamma drag. Inläringssynen får alltså konsekvenser för ansatsen" (Larsson, 2011, s. 22). Ansatsen går att beskrivas teoretiskt då den också handlar om förändring i kunskap och om att människan lär sig i förhållande till omvärlden.

#### 5.1.1 Andra ordningens perspektiv

Inom fenomenografin talas det om andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv är när forskaren själv beskriver de aspekter som visar sig medan andra ordningens perspektiv handlar om att forskaren försöker förstå vad *andra uppfattar* om verkligheten. Den här skillnaden är det som särskiljer fenomenografin från andra teorier och metoder då det handlar om hur omvärlden *ter sig* för människan (Uljens, 1989). "The discerning of these two alternative perspectives has nothing to do with the metaphysical distinction between the real and the apparent, or with arguments for or against as to whether there is a reality as such that is accessible to us" (Marton, 1981, s. 178). För att förstå skillnaden har Uljens (1989) tydliggjort med en figur:



Figur 1. "Forskarens relation till en individs uppfattning av en företeelse" (Uljens, 1989, s. 18)

Ansatsen är kopplad till pedagogisk forskning och kan delas in i tre grupper: fackdidaktiska, allmänpedagogiska och studier av utbildningseffekter. Den förstnämnda innefattas av elever och hur de uppfattar innehållet som behandlas i skolan. Den andra beskriver studier inom pedagogiska sfären där människor blir intervjuade om hur de uppfattar fenomen som handlar om utbildning och den tredje om utbildningseffekter. Den pedagogiska sfären går ut på uppfattning som har med utbildning att göra. Allmänpedagogiska studier söker alltså finna en fördjupad förståelse för varför lärare, i det här fallet, leder som de gör: "Ofta är dessa övertygelser inte genomtänkta, utan för-givet-tagna" (Larsson, 2011, s. 16). Empirin bygger på intervjuer och forskaren försöker finna variation från de intervjuades uppfattningar av ett fenomen. Därefter söker forskaren finna kategorier utifrån svaren. I det här arbetet är fokus på uppfattningen om begreppet ledarskap och därefter har kategorier analyserats fram utifrån respondenternas svar utifrån de teman som studien utgått ifrån. Metoden ställer sig kritisk till den allmänna inläringen såsom Piagets stadie-teori som går ut på inläring i allmänna termer. Inläring måste handla om att det är något speciellt som ska läras in, inte bara läras ut och att en förändring ska ske, inte bara mer fakta som ska fyllas på. Bearbetningen av empirin inom fenomenografin handlar om att "finna *kvalitativt skilda* kategorier vari uppfattningarna kan beskrivas" (Larsson, 2011, s. 20). Skillnaden kan beskrivas med att "en språngvis förändring till skillnad från en gradvis förändring - jämför övergången från vatten till is" (s. 20). Det viktiga är att försöka förstå varför fenomen uppfattas olika av olika lärare (Larsson, 2011).

### 5.1.2 Begreppet uppfattning

Teorin grundar sig på begreppet *uppfattning*: "ett antagande om något som man är övertygad om eller tar för givet förhåller sig på ett visst sätt" (Larsson, 2011, s. 21). Här är viktigt att se skillnaden på uppfattning och åsikt då det senare bygger på något den intervjuade säger medan uppfattning kan vara något den, som intervjuar, tolkar att den intervjuade menar, men inte säger med ord. Fenomenografin söker alltså finna "det *unika innehåll* som är föremål för analysen" (Larsson, 2011, s. 21). Just begreppet uppfattning kommer ifrån "beskrivningsnivån" (Larsson, 2011, s. 20) och med begreppet *menas* att "ett antagande om något som man är övertygad om eller tar för givet förhåller sig på ett visst sätt" (s. 21). Begreppet består av en vad- och hur-aspekt och som tillsammans bildar en intentionalitet som i sin tur beskriver hur psykiska handlingar refererar till ett objekt (Marton & Booth, 2000). Objektet i det här fallet utgör vad:et som kan vara fysisk eller psykisk. Intentionaliteten avgränsar vad-aspekten vilket resulterar i hur-aspekten. Begreppet *erfara* har också använts på senare år vid sidan av begreppet *uppfatta* (Uljens, 1989). För att förtydliga vad-aspekten använder Marton och Booth (2000) metaforen av att få se ett orörligt rådjur i en skog. Vi måste först kunna urskilja konturer av djuret från det runtomkring såsom träd, buskar och annat. Därefter till kärnan där vi också måste kunna urskilja att det är just ett rådjur och att vi inte ser det "som en lastbil eller ett ufo" (s. 118). Dock är då gåtan, enligt dem, att också kunna ge djuret en mening. "Struktur förutsätter mening, och mening förutsätter samtidigt struktur" (s. 118). I den här studien har begreppet uppfattning valts att användas.

### 5.1.3 Kategorier

Inom fenomenografin handlar det om att försöka hitta variationer i empirin av objektet som är i fokus. Variationerna grupperas sedan i kategorier för att analysera resultaten. De ska visa på tydliga skillnader i olika resonemang: "Avsikten med databearbetningen är att finna kvalitativt skilda kategorier vari uppfattningarna kan beskrivas" (Larsson, s. 20). Det spelar heller ingen roll om skillnaden är mellan individer eller inom individerna. Marton och Booth (1997, s. 124) förklarar det med: "In other words, a description of a way of experiencing might apply in some sense across a group, or, there again, might apply some aspect of an individual". Även små variationer är viktiga att uppmärksamma och hur en person uppfattar ett fenomen säger inte något om fenomenet i sig utan beskriver bara hur just den personen uppfattar det. Marton och Booth (1997) fördjupar förståelsen för vad kategorierna ska baseras på. De tar upp kriterier som beskriver hur de ska särskiljas där den första handlar om att de individuella kategorierna ska kunna stå själva i relation till fenomenet men att varje kategori är explicit i sin beskrivning. Ett annat kriterie går ut på att kategorierna ska kunna relateras till varandra; "a relationship that is frequently hierarcical" (s. 125). Det sistnämnda kriteriet beskrivs som att systemet ska vara knapphändigt vilket betyder att få kategorier ska vara möjliga att finna för att den kritiska variationen i datan ska bli synlig.

### 5.2 Fenomenografins dilemma

Dilemmat med att använda sig av fenomenografin är att forskaren ska se till sina egna uppfattningar av de intervjuades svar. Därför är det viktigt att ha med sig att det handlar om egna tolkningar och att inte vara för subjektiv eller föra över egna åsikter och tankar kring ämnet. Det är den egna subjektiviteten som är grunden i de tolkningar som görs (Uljens, 1989). I de diskussioner som förs kring ansatsen är det, det subjektiva som anses kunna urskilja uppfattningar från de intervjuade som annars hade varit svåra att upptäcka för forskaren (Marton och Booth, 2000). Den här studien önskar få fram de olika uppfattningar de studerade lärarna har om begreppet ledarskap och söker efter variationer i lärarnas svar för att därefter bilda kategorier utefter deras uppfattningar.

## 6. Metod och genomförande

Det här kapitlet inleds med en beskrivning av den kvalitativa forskningsintervjun. Därefter beskrivs hur respondenter valts ut, hur intervjuer gått till, samt på vilket sätt analysen genomförts. Därtill behandlas också de etiska ställningstaganden som är viktiga att förhålla sig till. Slutligen förs en diskussion kring att försöka vara så objektiv som möjligt som intervjuare och forskare.

### 6.1 Kvalitativ metod

Studien använder en kvalitativ metod vilket innebär att den som intervjuas får beskriva med egna ord svar på frågor. Innebörden av ord är viktiga och det är större fokus på att *förstå* meningen och *tolka* det som sägs. I en kvalitativ intervju behöver intervjuaren kunna uppfatta det som sägs, både på och mellan raderna och att lyssna till åsikter och tolkningar. Det är själva samtalet som står till grund för forskningen (Kvale & Brinkmann, 2014). I metoden försöker forskaren beskriva de egenskaper som studeras eller hur det är beskaffat: "Kvalitativ metod är alltså systematiserad kunskap om hur man ska gå tillväga när man ska gestalta något" (Larsson, 2011, s. 7). Kvalitativ (qualitas) betyder egenskap. Forskaren försöker finna fördelningen av en egenskap eller hitta orsaker till något (Larsson, 2011). Formen av intervju har dock diskuterats och en av synpunkterna handlar om maktaspekten. Intervjuaren behöver vara noga med att inte lägga in egna åsikter och att tänka på att inte på något sätt påverka den intervjuades svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Som forskare är det viktigt att försöka få respondenten att våga beskriva så tydligt som möjligt det den vill förmedla utan att känna att den som intervjuar är ute efter något, eller förväntar sig ett specifikt svar. Intervjuaren bör inte vara fast i vissa frågeställningar utan ställa öppna frågor och ta till sig tankar han eller hon inte varit förberedd på. Frågorna får inte vara alltför allmänna utan behöver gå in på djupet och nå även det som den intervjuade själv inte tänkt på. Temat ska vara tydligt, samtidigt som intervjuaren ska vara lyhörd för nya tankegångar. Respondenten ska lämna intervjun med en positiv känsla (Kvale & Brinkmann, 2014). I sin rapport om fenomenografi refererar Larsson (2011) till Marton och Svensson (1978) för beskrivningen av begreppet uppfattning: "Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion" (s. 33). Han förklarar därefter att det är det underförstådda intervjuaren ska försöka komma åt och att, som han själv skriver om de uppfattningar han använt sig av; "Innan detta beslut har jag självklart läst många andra utdrag fram och tillbaka" (s. 33). I mitt arbete passar den kvalitativa forskningsintervjun då jag önskar förstå lärares *uppfattningar* om begreppet ledarskap och försöka lyssna till vad de säger men också vara lyhörd för det som kan uppfattas mellan raderna.

### 6.2 Urval

Vid val av respondenter diskuterar Larsson (2011) hur det ska gå till och påpekar hur viktigt det är att fundera kring vad forskaren är ute efter. Även Denscombe (2016) tar upp noggrannheten då det ska finnas tilltro till de respondenter som ska intervjuas. Det får helt enkelt inte bli för generaliserande. En önskan om att det skulle vara en blandning av ålder, kön och erfarenhet på de lärare som skulle intervjuas fanns med tanke på olika erfarenhet vilket kunde bli intressant eftersom lärarutbildningen förändrats en del de senaste åren. Ett annat krav var att det skulle vara på olika skolor, dock runt om i närområdet vilket handlade om tid för att hinna med att åka och intervjuas.



## 6.2.1 Respondenter

Via mail och telefonkontakt kontaktades ett flertal rektorer. På grund av få svar var det svårt att få tillräckligt många respondenter. Ytterligare skolor kontaktades men den här gången där bekanta arbetade och som förde fram förfrågan vilket fick rektorer på fyra olika skolor att visa större intresse för studien. Efter att fått mer information om syftet med studien via mail och telefon, tog rektorerna upp frågan om observation och intervju på ett kommande arbetsplatsmöte (APT) och därigenom svarade sju lärare ”ja” på frågan om besök. I studien är också två pilotintervjuer, som gjordes i början av studien, inkluderade. Sammanlagt intervjuades nio lärare från både friskolor och kommunala skolor i tre olika kommuner. Ett krav var att alla var legitimerade lärare. Det resulterade i fem kvinnor och fyra män med lärarutbildning från tre olika universitet i västra Sverige och två av dem i andra länder i Europa. Deras ålder sträckte sig från runt 20 till 60 år. En av dem var nyutexaminerade samma år intervjuerna genomfördes och därefter var det en stor skillnad i erfarenhet vad gäller år de arbetat. Lärarna undervisade i språk, estetiska/praktiska ämnen, naturorienterade och samhällsorienterade ämnen. De var alla högstadielärare och de besöktes när de hade lektion från sjuan till nian förutom en av dem som besöktes när läraren höll lektion i åk 3.

## 6.3 Intervjusituation

En situation som forskaren måste tänka på vid intervjusituationen är maktaspekten. Intervjuaren är den som bestämmer innehållet och även om frågorna är öppna och den intervjuade får berätta hur mycket den vill är det ändå en tolkning av svaret. Därtill är det också viktigt att inte ställa ledande frågor, enligt Kvale och Brinkmann (2014). Författarna använder ordet “självtolkad” (s. 204) och beskriver det som att den som ska svara leds till, vad han eller hon tror vara, rätt svar för den som frågar. Några av de råd författarna ger forskaren, är att använda sig av korta intervjufrågor, att tolka under intervjun då följdfrågor kan ställas och försöka få fram relevanta svar från respondenten. För att de intervjuade skulle känna sig trygga fick de själva välja plats för intervjuerna. Som oftast har samtalet skett i anslutning till den lektion jag observerat och läraren har valt att stanna kvar i klassrummet. Intervjun varade cirka 30 till 40 minuter. Flera av lärarna var osäkra i början och vi pratade en del kring ämnet som intervjun handlade om innan inspelning påbörjades. Det fanns en önskan om minst 60 minuter för varje intervju för att tidsbrist inte skulle påverka. Det märktes att de minuter de fick fråga om studien innan inspelning fick dem att slappna av. Det var viktigt att respondenterna inte kände sig pressade utan att situationen var trygg utan någon form av yttre stress.

### 6.3.1 Intervjufrågor

Ett fåtal frågor har funnits som en bas med en specifik fråga som inledde varje intervju. Larsson (2011) kallar dem “ingångsfrågor” (s. 26). Därefter ställdes följdfrågor beroende på lärarnas svar. Därtill användes också en checklista med väsentliga punkter som inte fick glömmas bort. Larsson (2011) förklarar grunden till den här typen av intervju med att människor tolkar det som sägs och att fenomenografin går ut på att tolka deras svar eller som han själv skriver: “först när man vet hur någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man formulera om frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på” (s. 27). Ofta behövdes heller inga följdfrågor då lärarna själva förklarade vad de menade och också diskuterade kring ämnet. Samtliga nio intervjuer inleddes med frågan om hur de uppfattar begreppet ledarskap, en fråga som sedan låg till grund för hela intervjun. Alla nio lärare ansåg ämnet spännande och relevant vilket också gjorde att intervjuerna blev både roliga, intressanta och, enligt flera av dem, lärorika.

Intervjuerna utgick ifrån två teman, den första handlade om begreppet ledarskap, den andra om hur lärare uppfattar var deras kunskap, om ledarskapet de använder, kommer ifrån. Varje tema innehöll ingångsfrågor och därefter följdfrågorna beroende på vad läraren svarade. Fokus låg på att ställa följdfrågor mer än att följa de frågor som fanns nedskrivna. Här presenteras de fyra ingångsfrågorna studien utgick ifrån. I bilaga (2) finns det fullständiga dokumentet med resterande frågor som användes.

Teman vid intervju:

- Uppfattningar om begreppet ledarskap
  - *Uppfattningar om deras eget ledarskap*
  - *Uppfattningar om vad de tror eleverna anser om lärarens ledarskap*
- Uppfattningar om hur respondenten lärt sig sitt ledarskap

### 6.3.2 Pilotintervju

Den första pilotintervjun spelades inte in utan svaren skrevs ner under intervjun. Det märktes snabbt att det inte var optimalt då respondenten fick vänta och upprepa sina svar flera gånger. Inför andra intervjun ställdes frågan till respondenten om intervjun fick spelas in. Vid ett jakande svar blev resultatet att intervjun lättare flöt då svaren inte behövdes skrivas ner och läraren fick prata fritt utan avbrott. Dock uppstod ett annat problem. En lista fanns tillgänglig med de frågor som skulle ställas men frågorna var för många och fokus låg mer på att hinna med dem än att lyssna på de svar respondenten gav. Ingångsfrågor och de extrafrågorna följdes slaviskt utan att uppmärksamma vad respondenten menade. Resultatet blev ett dialoglöst samtal där det ställdes en fråga, respondenten svarade och därefter gavs nästa fråga. Till tredje intervjun och även resterande som följde, låg fokus på de fyra ingångsfrågorna och därefter följdfrågor utifall det behövdes för att exempelvis respondenten gav ett svar som var svårförstått. Att följa respondenten i svaren rekommenderas av Larsson (2011). Resultatet blev ett bättre flow i samtalen.

## 6.4 Observation

Inom fenomenografin är inte observation vanligt eller behövligt. Dock fanns det en önskan att kunna ställa frågor om just ledarskapet lärarna använde sig av i klassrummet och det gav en inblick i hur de arbetade som ledare. Bryman (2008) skriver om samtycket, hur viktigt det är. Som observatör ska du informera om syfte och upplägg, allt enligt samtyckesprincipen. Det är också viktigt, enligt Bryman (2008), att deltagarna inte känner sig tvingade att svara på alla frågor eller att de kunde avbryta intervjun när de ville. Även Vetenskapsrådet (1990) poängterar hur viktigt det är att inte utsätta någon vid intervjuer och observation. De har fyra grundläggande krav vid forskning som är; "informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet". De handlar om att forskaren ska ge adekvat information, få samtycke av deltagarna, låta dem veta att de kan avsluta när de vill och respektera deras beslut vilket de informerades om innan intervjuerna påbörjades. I det avseendet valde jag att be om att få träffa lärarna några minuter innan lektionen påbörjades då jag informerade om viktiga aspekter. Lärarna fick en chans att ställa frågor om studien vilket de flesta gjorde. Frågorna var mest kopplade till ett intresse för studien men några frågade också var studien skulle publiceras och om svaren skulle vara anonymiserade.

Det finns två olika former av observation som Björndahl (2017) skriver om. Den första är observation av första ordningen, då någon observerar en pedagogisk situation vilket den här studien grundas på. Observation av andra ordningen handlar om en kontinuerlig observation, exempelvis det en handledare gör. Då är inte heller själva observationen det primära. Björndahl (2017) tar upp de problem som finns runt observation. Som observatör behöver du vara medveten om alla de intryck som blir och att tolkningen måste ses som komplex. Björndahl poängterar att observatören behöver ha en god självkännet, teoretiska kunskaper, kunskaper om olika observationsmetoder och också tillämpning av dessa. Han har också tydliggjort hur observatören ska förbereda sig vilket handlar om att vara tydlig såsom hur involvering sker med de som intervjuas, vad forskaren är ute efter och hur forskaren ska tolka informationen. Även de här aspekterna avhjälpes i samtalet med respondenten innan observation. Det var viktigt att tydliggöra att både observation och intervju var frivilliga och att studien inte handlade om att söka ”fel” lärare gör i klassrummet.

## 6.5 Bearbetning

Förutom den första pilotintervjun som gjordes, har alla intervjuer spelats in med mobiltelefon. Därefter har intentionen varit att transkribera så ordagrant som möjligt, dock utan småord och ljud såsom harkling etc. då “svaren beror på avsikten med utskriften” (Kvale & Brinkmann, 2000, s. 222). Småljud anses inte vara nödvändiga för den här studien. Dock har noterats om långa pauser kunnat tolkas som exempelvis osäkerhet i hur respondenten ska svara, vilket då noterats i transkriberingen. Varje intervju har lyssnats igenom flera gånger för att inte missa något som har kunnat förändra den tolkning som gjorts av deras svar. Genom att lyssna och transkribera lär sig intervjuaren hur den tolkar (Kvale & Brinkmann, 2014), något som försökts ta med till nästkommande intervju och som förhoppningsvis har utvecklats inför framtida forskningsarbeten. När det kommer till analys av intervju väljer fenomenografin att tolka det som sägs och inte något som exempelvis handlar om uppväxt och miljö, enligt Larsson (2011). Författaren ställer sig frågan om vi inte alla tolkar utefter oss själva men kommer fram till att människan också har kunnandet att se skillnaden på hur vi väljer att tolka svaren. Han påpekar hur viktigt det är att intervjuaren är väl förtrogen med det fenomen som ska analysera. Som forskare är det också viktigt att tänka på att kunskapen som erfars om fenomenet kommer ifrån de som intervjuas i en situation, och utifrån frågor forskaren själv har valt, vilket påverkar tolkningen av fenomenet (Marton & Booth, 2000).

När transkriberingen var klar klipptes svaren isär vilket rekommenderas av Larsson (2011). De delades därefter upp i de två teman och de fyra ingångsfrågor studien utgår ifrån. Gemensamma nämnare söktes i de svar som framkommit och kategorier urskildes vilket ingår i den fenomenografiska ansatsen. Beskrivningskategorier handlar om att försöka hitta kategorier av den information som framkommit genom intervjuerna (Marton & Booth, 2000). Från intervjuerna som transkriberats ska information urskiljas som passar till den frågeställning studien utgår ifrån och därefter jämföras och analyseras (Uljens, 1989). Marton och Booth (2000) har ett antal kriterier som bör följas som exempelvis att kategorierna ska ha en tydlig relation till det fenomen som undersöks. De ska också ha en relation till varandra. Sedan ska forskaren försöka använda sig av så få kategorier som möjligt vilket har varit en utmaning men som jag försökt att uppnå.

## 6.6 Etiska dilemman

Intervjuer ska alltid genomföras med stor respekt. Forskaren kan inte veta vad personen, som intervjuas, varit med om. Kvale och Brinkman (2014) har tagit fram etiska frågeställningar att tänka på innan intervjun. De handlar om vad intervjuaren bör tänka på och som bör övervägas noga. En av de viktigaste punkterna anses vara; "vilka konsekvenser får undersökningen för de som deltar?" (s. 105). Eftersom jag fått godkänt av rektorer och intervjuat endast nio lärare behöver jag fundera kring hur jag presenterar resultatet. Intervjun handlar om lärarens åsikt om sitt eget ledarskap men också åsikter om den kompetensutveckling de möjligtvis blivit erbjudna på arbetsplatsen vilket kan vara känsligt. Något jag behöver tänka extra mycket på handlar om konfidentialitet och att ingen ska kunna identifieras. Om någon av dem uttrycker något som kan anses negativt för deras arbetsplats ska det inte framkomma vilken skola han eller hon arbetar på. För att de ska känna sig trygga att kunna prata fritt har situationen försökt förekommas genom att informera respondenterna om att deras identitet inte kommer att kunna härledas utifrån de svar som ges. De ska kunna känna sig trygga i att vara anonyma. Därtill har rollen som forskare en ansvarsfull position. Sättet att ställa frågor och de frågeställningar som studien grundar sig på får inte påverkas av den roll intervjuaren har. Intervjuaren behöver vara så neutral som möjligt och exempelvis inte identifiera sig med respondenterna (Kvale och Brinkmann, 2014). Därav har lärarna fått siffror istället för namn då namnet kan ge en indikation på både kön och etnicitet. Ett namn kan innebära och påverka både hur vi tolkar respondentens svar men också för själva anonymiseringen. Sifferkod lottades fram.

## 6.7 Objektivitet

Begreppet objektivt är mångtydigt och är viktig för den här studien. Att vara objektiv handlar om att vara fri från "bias" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 291–294). Forskaren behöver vara objektiv inför respondenten och inte föra över några av dess egna fördomar eller genom ledande frågor få dem att kommentera utifrån på förhand troliga svar. Det finns ett moraliskt ansvar inför intervjuerna. Därefter bör även forskaren vara noga med att inte ta med sina egna fördomar in i intervjun vilket här kallas *reflexiv* objektivitet. Egna tankar ska inte påverka eller föra över de fördomar om, i det här fallet ledarskapets vara eller icke vara, på respondenterna. Vid den tredje tolkningen av objektivitet återkommer frågan om makt. Här handlar det om *dialogisk intersubjektivitet* och påkallar återigen hur viktigt det är att intervjun är ett samtal mellan två personer där den som intervjuar visar respekt och är öppen för åsikter utan att döma. De två sista betydelseerna av objektivitet Kvale och Brinkmann tar upp är att respondenten ska få framföra det den vill säga utan att bli avbruten eller att viktiga tankar inte ses som viktiga (*adekvat* förhållning till objektivitet) men också att få *opponera* sig och anse något som går emot det intervjuaren har haft i åtanke från början, vilket forskaren ska vara lyhörd för och inte bortse ifrån.

## 6.8 Reliabilitet

Stor vikt läggs vid tillförlitlighet. Resultatet behöver vara sådant att det kan studeras igen och av andra forskare. Ledande frågor kan vara förödande för ett resultat. Dock kan också för mycket rädsla för att tolka svaren göra resultatet torftigt och utan nyansering (Kvale & Brinkmann, 2014). För att få ett så adekvat resultat som möjligt har stor vikt lagts vid att transkribera och tolka intervjuerna. Jag har valt att göra transkribering själv och mycket tid lades på att skriva ner svaren så exakt som möjligt. Intervjuerna har lyssnats igenom flera gånger och transkriberingen genomfördes så nära in på själva intervjun som möjligt för att också komma ihåg hur personen uttryckte sina uppfattningar. Anteckningar användes som stöd.

## 6.9 Validitet

Validitet handlar om arbetets trovärdighet och att forskaren behöver sträva efter att vara objektiv. Om arbetet påstår sig handla om något så ska resultatet påvisa det. I den positivistiska ansatsen ska validitet resultera i siffror eller något som går att mäta men om arbetet redogör för det fenomen som studeras, på ett tillförlitligt sätt, anses en kvalitativ metod vara validerbar och trovärdig. Arbetet bör vara "hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296). Det har varit min intention att mitt arbete är just det; välgrundat och övertygande.

## 6.10 Metoddiskussion

Respondenterna i studien var från början tänkt att vara 12 lärare men på grund av få svar från de kontaktade skolorna blev det endast nio. Dock visar de nio respondenterna en variation gällande ålder, erfarenhet, kön, etnicitet och ämne de undervisar i vilket ändå ger den bredd som önskats. En förhoppning av olika examinationsår infriades då en av dem var nyutexaminerad ett halvår innan intervjun och en annan för cirka 25 år sedan och resterande däremellan. Önskan var att få så många olika erfarenheter från utbildningar och år i arbetslivet för att försöka se en variation i svaren. Två av lärarna examinerades i andra länder i Europa vilket också tillförde ytterligare möjligheter till fördjupande svar om lärares uppfattning om hur de utbildats inom ledarskap på sin lärarutbildning.

Även om observation inte vanligtvis ingår i den fenomenografiska ansatsen tillförde besöken värdefull information då lärarna kunde ge exempel och luta sig mot den lektion som observerades innan intervjun. Besöken resulterade i en känsla av autenticitet då lärarna beskrev och förtydligade det de sa med att jämföra det som hände under den observerade lektionen. Det kan dock också ha inneburit att lärarna kände sig obekväma och att besöket istället utgjorde en känsla av kontroll från intervjuaren. Dock var det ingen som uttryckte det även om de studerade lärarna i vissa fall verkade behöva förklara och förtydliga saker som något de gjorde eller något som hände under lektionen jag besökte. En orsak till det kan vara att de var osäkra på begreppet ledarskap i förhållande till sitt eget ledarskap. Det kan också ha varit en följd av den fråga som några av lärarna uttryckte innan intervjun, om jag var ute efter "ett rätt svar".

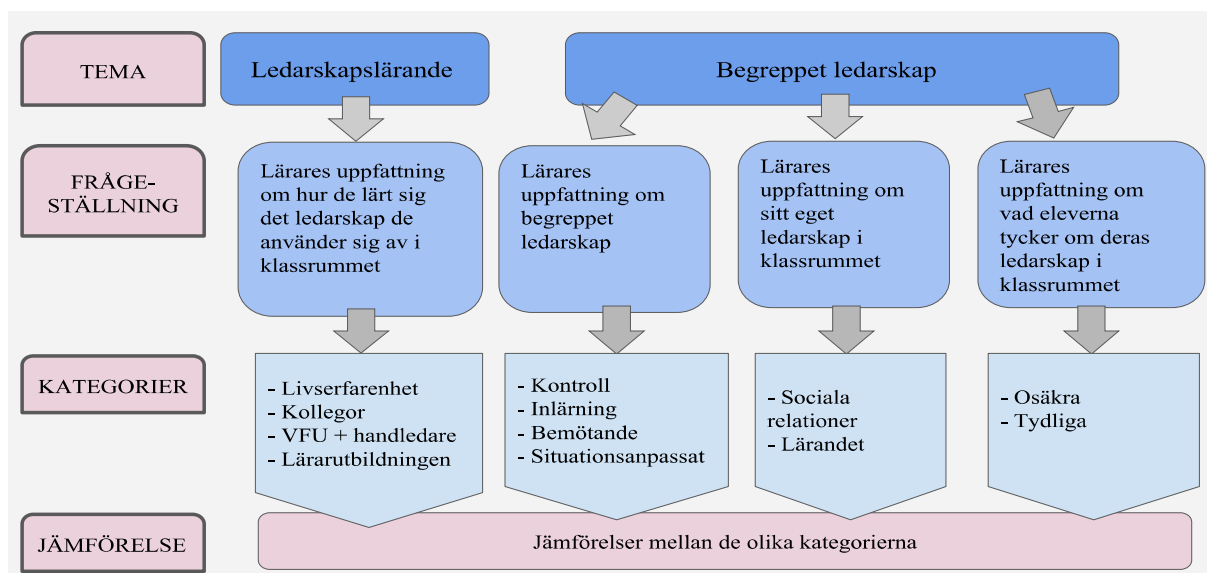
Fenomenografin bygger på att ställa *få* frågor och låta respondenten själv fundera kring frågan och låta svaren vara så uttömmande som möjligt. Den som intervjuar ska endast ställa följdfrågor på de svar som ges. I de intervjuer som skedde i det här arbetet ställdes flera följdfrågor. Det var svårt att få vissa lärare att utveckla sina svar utan flera följdfrågor och i vissa avseenden är det för många frågor för att vara en typisk fenomenografisk ansats men avsikten var att låta respondenterna prata fritt kring de olika teman jag hade. Det är en lärdom som jag kommer ta med till vidare forskning. Efter att analyserat fram de teman och kategorier som hittats kan också en kritik vara att enligt en fenomenografisk ansats skulle det räcka med endast ett tema. Det var dock något jag insåg efter både intervjuer och analys och för att nå fram till de frågeställningar jag ville få svar på valde jag ändå att ta med det i arbetet. Jag är dock medveten om att teman och kategorier är något för omfattande för ansatsen.

## 7. Resultat

I följande kapitel återfinns resultat från de nio intervjuer som genomförts. Eftersom lärarna fick prata fritt är vissa delar av intervjuerna irrelevanta för de svar jag är ute efter. När jag refererar till ett svar men valt att inte ha med hela citat markerar jag det med tre punkter.

### 7.1 Tydliggörande av resultatredovisning

Resultat är uppdelat i två delar. Den första frågan handlar om lärarnas uppfattning om var de *tillgodogjort* sig den kunskap om ledarskapet de använder sig av idag, vilket ledde till fyra kategorier. Exempel på svar från intervjuerna ges i texten. Därefter följer frågan som handlar om *lärarnas uppfattning om begreppet ledarskap*. Olika antal kategorier har mynnat ut i tre olika frågeställningar. En fråga i taget går igenom tillsammans med kategorier.



Figur 2. Figur för att förtydliga författarens tankegång.

I figur 2 tydliggörs tankegångar genom bild på vilka frågeställningar som finns och de kategorier som det mynnat ut i, allt för att det ska vara lättare för läsaren att följa tankegångarna. De två *teman* det handlar om är; var lärarna uppfattar att de *tillgodogjort* sig det ledarskap de använder sig av och hur de *uppfattar* begreppet ledarskap. Därefter används fyra *frågeställningar*. Under återfinns de *kategorier* som visat sig i analysen av intervjuerna. I första och andra frågan hittades fyra kategorier, i tredje och fjärde frågan endast två vardera. I analysen *jämförs* kategorierna inbördes men också de olika kategorierna emellan.

## 7.2 Uppfattning om ledarskapslärande

Frågan om var de lärt sig det ledarskap de använde sig av, ställdes till de nio lärare som intervjuades. Lärarna var av olika åldrar vilket var intressant då någon närmade sig pension och hade läst till lärare för många år sedan och en lärare var klar med sin utbildning ett halvår innan intervjun. Intervjuerna resulterade i fyra kategorier:

- Lärare uppfattar att de lärt sig sitt ledarskap genom livserfarenhet
- Lärare uppfattar att de lärt sig sitt ledarskap genom kollegor
- Lärare uppfattar att de lärt sig sitt ledarskap via VFU och handledaren
- Lärare uppfattar att de lärt sig sitt ledarskap genom lärarutbildningen

### 7.2.1 Ledarskap genom livserfarenhet

De lärare som arbetat länge inom yrket sa att de utvecklat sitt ledarskap genom åren. När de började var de oerfarna men med tiden tyckte de att de blivit bättre på att hantera elever i klassrummen. Det var en av dem som uttryckte begreppet ”självinsikt” och satte ord på att misstag efter misstag fått läraren att utvecklas.

Lärare 3

*Absolut har jag testat mig fram och på (skolans namn) där jag var mina första år, där trodde jag att jag bara skulle vara sträng, och arg och det funkade inte så bra.*

- Var det någon som sa det till dig?

*Nja, jag var inte populär där, varken bland kollegor eller elever och det tog något år eller två innan jag fattade att det här är ju inte jag, jag är ju inte, att där är jag (sitt eget namn) och sen i personalrummet är jag (upprepning av sitt namn två gånger) och det är två olika personer och att det inte behöver vara så. Så då försökte jag bara vara snäll och då funkade inte det heller och då kom jag på det här med att vara snäll i korridoren och sträng i klassrummet för då vet dom vad som är vad liksom.*

Läraren uttryckte också att ledarskapet var något som ”fick komma med tiden”. Läraren beskrev hur självinsikten med tiden lett till att ändra sitt beteende och resulterat i en bättre relation till eleverna. Det var flera av respondenterna som ansåg att erfarenhet genom åren utvecklade läraren:

Lärare 5

*Ja, jag tror det, man blir bättre och bättre. Jag tror man lär sig från sina egna fel. (...). Jag tror i början kanske det inte är alla som gör ett bra jobb så kanske man måste lära sig många gånger och fundera på vad som hänt och sen hur jag ska göra för att bli bättre.*

Lärare 4

*Jag tror det är något som kommer med erfarenhet, man ser mer och mer, som man skojar och säger att man har ögon i nacken och det tror jag, ju mer erfarenhet man har, ju mer kan man vara beredd på att det uppstår händelser och då kan man upptäcka det. Jag tänker erfarenhet, rutin och så kan man bli en bra ledare till slut.*

Flera av lärarna beskrev hur de lärt sig genom att göra fel, göra om och utvecklas genom det. Den första tiden hade varit jobbig men att de blev bättre med tiden och att de också blivit äldre vilket gav dem erfarenhet av ledarskap.

### 7.2.2 Ledarskap genom kollegor

Mer eller mindre samtliga av de nio lärarna tar upp kollegor som utvecklat dem inom ledarskap. Många kan också namnge en eller flera andra lärare som varit extra mycket hjälp i början av deras lärargärning och som de kunnat ställa frågor till. Den första tiden som lärare beskrevs av några som "svår" och flera uttryckte även att de ser nya lärare som kommer ut och som inte heller har kunskaper om ledarskap.

Lärare 7

*Och tyvärr är det många yngre som är rätt nya som inte får det i introduktionen. Dom kastas in i grejerna. En del klarar av det och en del byter yrke.*

Lärarna uttryckte att om de inte haft hjälp av kollegor som ställt upp hade de inte utvecklats alls. Kollegor som de arbetat nära eller tillsammans med i arbetslag var de som ställt upp och svarat på frågor och stöttat dem när de behövt.

Lärare 7

*...det var ju didaktik i viss mån i vissa ämnen men det här med hur man tar en grupp, och så vidare, den tysta kunskapen, den får man nu när man jobbar. Eller av goda kollegor när man börjar jobba, om man har tur att träffa bra kollegor.*

Lärare 6

*Jag tror ju att det är mina första kollegor som satt en ganska hård prägel på hur man jobbar. Jag upplever det första arbetslaget, att man lärde sig hur nästan allting funkade där. Inte allt, nu är jag väldigt hård mot lärarutbildningen men där finns ju saker som är bra i teorin men sen i praktiken finns massa gråskalor, så är det ju alltid, hur man ska göra där? Hur ska man tänka där? Så jag tror ju att det är kollegor från tidigare som har hjälpt mig där.*

Alla de intervjuade var positiva till sina kollegor. De beskrev hur viktiga kollegorna varit de första åren som lärare men även genom hela arbetslivet. Kollegorna var en stor orsak till att de stannat kvar inom yrket.

### 7.2.3 Ledarskap genom VFU och handledare

Endast en lärare tog upp VFUn och handledare som en positiv del av utbildningen utan att frågan ställdes. Läraren beskrev handledaren som tydlig och strukturerad med en plan i hur studenten skulle utvecklas under sin VFU.

Lärare 7

*Det är praktiken framför allt. Jag har ju inte lärt mig mycket på lärarhögskolan, eller utbildningen. Det ingick nästan ingenting.*

Vid fråga om praktik till de andra lärarna var några av dem positiva och några negativa. En viktig orsak var handledaren som enligt dem varit av olika karaktär. Flera av lärarna beskrev en VFU där de mestadels fick ta hand om sig själva, arbeta som resurs eller fick vikariera så mycket de ville där några fick betalt och några inte.



Lärare 6

*Ja, just det ja, VFU:n. Den glömde jag bort helt och hållet. Jag får nog säga att jag inte var jättenöjd med min VFU. Jag var nöjd med min handledare, tyckte hon var jättetrevlig och så där men sen när man kom ut så insåg man att det var jättehög nivå på undervisningen. Om man får vara så kritisk. Det hade nog varit bättre om jag hade fått göra VFU på den här skolan (Där läraren arbetade. författarens anm.). Man hade höga krav på sig själv men inte så höga på eleverna. Sen fick man sänka kraven på sig själva och höja kraven på eleverna. Jag var på en ganska så lågpresterande skola om man jämför med betygsättning. Och så var det en lärare som inte var behörig i (ämnet läraren undervisade i) visade det sig. Som jag hängde med. Och det kan ju bli jättebra men det kan bli illa också. Det hade kunnat vara bättre.*

Många uttryckte stor besvikelse över sin praktiktid och sa att de inte fått tillräcklig med praktisk hjälp för att känna sig redo när de kom ut som färdiga lärare.

#### **7.2.4 Ledarskap genom lärarutbildningen**

De intervjuade lärarna har utbildats på tre olika universitet eller högskolor i Sverige och två av dem har studerat utomlands. De som utbildats i Sverige svarar alla att de fått lite, eller ingen utbildning alls inom ämnet ledarskap. De var också alla negativt inställda till att de fått så lite ledarskap i utbildningen. En av de två lärarna som utbildats utomlands sa däremot att hon eller han fått teori inom ämnet men inte heller där fått så mycket praktisk utbildning om just ledarskap.

Lärare 2

*Det ingick till viss del i utbildningen, jag tänker att det var en bok, en kurs som kan hetat något sånt. Vi gjorde cases, inte så mycket, mer fokus på ämnesdidaktik, och ämneskunskaper.*

Lärare 6

*Generellt sett upplever jag att lärarutbildningen var ganska dålig på det. Det var den tanken jag hade då. Men det kan vara möjligt att vi hade kurser i det och jag har helt enkelt bortsett från dom. Vi hade ju konflikthantering och så vidare men just ledarskap och hålla ordning i klassrummet, det var inget fokus på det. Det är mina minnen i alla fall att det inte var så mycket fokus på det.*

Två av lärarna utbildade sig i ett annat land i Europa och var mer nöjda än de som utbildats i Sverige. De kunde också mer i detalj berätta hur och vad som lärts ut.

Lärare 1

*Jo, handledning med kurslitteratur i (land), tips om referenslitteratur, föreläsningar, workshops, haft en modul "behaviour management" fått skriva utvärdering varje vecka hur det ska bli bättre.*

En av följdfrågorna gällande respondenternas utbildning handlade om vad de önskat att utbildningen kunde gjort mer för dem och en av lärarna påpekade just hur viktigt det hade varit med att få öva praktiskt.

#### Lärare 4

*Jag tänker att i utbildningen var det mycket teoretiska modeller, hur man kan arbeta med konflikter, hur man ska vara som ledare, det är ju liksom en utopisk bild av hur allt ska vara men om man hade fokuserat lite mer på fallstudier, hur det kan vara i ett klassrum, då hade det nog gett mer, en mer verklig bild, inte bara den akademiska bilden.*

De intervjuade lärarna uttryckte att bara läsa teorier inte hjälper dem att utvecklas inom yrket utan att det är lika viktigt att få öva på att vara en ledare.

### 7.2.5 Sammanfattning av ledarskapslärande

Några av de intervjuade lärarna uttryckte att den första tiden som lärare var svår, speciellt att få grupper att lyssna och arbeta. De sa också att de såg de nyutexaminerade idag ha samma svårigheter. Flera av dem sa att om de inte hade haft sina kollegor hade de nog slutat arbeta som lärare. När frågor ställdes om utbildningen hade många först svårt att minnas om de fått någon utbildning inom ämnet ledarskap. De kunde inte minnas om de haft vissa teman eller inte men under intervjun mindes de mer och mer. När de pratade om att deras erfarenhet gjort dem till bättre ledare kunde de inte säga om åren gjort dem bättre eller om de endast var mer luttrade av okontrollerbara klassrum. Om de inte haft kollegor eller utvecklande kompetensutbildning kunde de inte sätta ord på *hur* de blivit bättre eller *vad* de gjorde annorlunda från början. De uppfattningar som visade sig var tydliga var dels a) de som utbildats i Sverige var besvikna på utbildningen och de ansåg att de lärt sig mest av kollegor de arbetat med under sin första tid i arbetslivet och dels b) uppfattningen om erfarenhetens betydelse. De flesta av lärarna glömde ta upp VFU:n. När de blev tillfrågade om den, kom några på att de fått hjälp medan andra uppfattade handledaren som någon som inte hjälpt dem utvecklas. De som utbildats utomlands var mer nöjda med sin utbildning inom ledarskap. Många av lärarna önskade mer ledarskap under utbildningen men också att arbetsplatsen skulle ha mer ledarskap inkorporerat i det kollegiala arbetet.

### 7.3 Lärares uppfattning om ledarskap, eget ledarskap och elevers åsikter

I intervjuerna delades den andra frågan om det egna ledarskapet upp i tre teman. Det första handlade om lärarnas uppfattning om begreppet ledarskap. Därefter följde frågan om de kunde ge exempel på "bra ledarskap" de ansåg att de själva använde utifrån den lektion som observerats. De gav då också exempel som inte använts på just den lektion som observerats. Den sista frågan handlade om vad de trodde deras elever skulle säga om deras ledarskap i klassrummet.

- Lärares uppfattning om begreppet ledarskap.
- Lärares uppfattning om sitt eget ledarskap i klassrummet.
- Lärares uppfattning om vad eleverna tycker om deras ledarskap i klassrummet.

#### 7.3.1 Lärares uppfattning om begreppet ledarskap:

Den första frågan i alla intervjuer handlade om lärarens uppfattning om begreppet ledarskap. Jag fann fyra kategorier av de svar de gav. De kommer att återges en i taget.

- Lärare uppfattar att ledarskap innebär kontroll över elever i klassrummet
- Lärare uppfattar att ledarskap är ett måste för att ett lärande ska ske
- Lärare uppfattar att ledarskap handlar om ett bemötande av elever
- Lärare uppfattar att ledarskap handlar om att kunna anpassa efter situationen i klassrummet för att möjliggöra lärandet

### **7.3.1.1 Ledarskap innebär kontroll över elever i klassrummet**

Flera av de intervjuade lärarna beskrev ledarskap som kontroll i klassrummet, att läraren bestämmer, såsom ”ordning och reda”, ”tyst och lugnt”. Ingen av de intervjuade lärarna uttalade ordet makt men i vissa förklaringar till kontroll användes exempel som spelade på just makt. För att eleverna ska kunna lära sig något ska klassrummet vara så kontrollerat att läraren kan prata utan att bli avbruten.

Lärare 9

*[...] en eller flera personer som styr upp allt, kanske och leder det man nu ska leda i skolans värld kanske verksamheten framåt eller lektionen eller olika, allt möjligt, en person som leder en grupp i gruppen eller som ska leda gruppen eller en som inte leder gruppen, typ,*

Lärare 7

*Att det är jag som styr en undervisning i ett klassrum alltså att ja, det är jag som tar ansvaret för att det ska vara bra lektion och de ska veta att vissa saker inte är förhandlingsbart. Det är lärarna som bestämmer vissa saker, ex placeringar att såna saker alltså. Ja, de ska veta att jag är ledare i klassrummet. Det är väldigt viktigt tycker jag.*

I vissa av fallen när lärarna uttryckte sig om kontroll beskrev de det också som att det kan vara något positivt. De använde begreppet att ”få med sig gruppen”.

Lärare 2

*Att man har kontroll för det första tänker jag, att man har kontroll över hela gruppen, och det man får med sig gruppen, positivt.*

Begreppet kontroll var komplext då det kan beskrivas på två olika sätt; kontroll så det är tyst och lugnt men också kontroll så att ett lärande kan ske. De nio lärarna kunde delas in i två grupper, en del av dem gick tydligt över till att beskriva kontroll som något som används just för lärandet medan några av dem beskrev det som att det är en separat del av ledarskapet, att kontrollera gruppen och att eleverna vet vem som bestämmer.

### **7.3.1.2 Ledarskap är ett måste för att ett lärande ska ske**

Ledarskap innebär att läraren ser till att inläring sker i klassrummet. Lärarna använde begrepp som *tydlighet* och att vara *lyhörda*. Även här användes begreppet kontroll men då utifrån att inläring var fokus, att kontroll inte innebar att målet var att eleverna skulle sitta tysta utan att det var ett sådant fokus som resulterade i att läraren *lyckades nå* eleverna och därmed skapa förutsättningar för inläring.

Lärare 2

*...att är det lugn och ro i klassen så lär dom sig det dom ska lära sig*

Lärare 3

*Tydlig struktur, organisation, lyhördhet.*

Lärare 3

*Annars blir det oordning*

- Och vad händer då?

*Det blir ingen inläring*

Lärare 3 var snabb i sina svar och var mycket övertygad om att lärarens roll handlade om att ha kontroll i klassrummet, kunna strukturera och att allt var för att eleverna skulle ta till sig kunskap. Flera andra av de intervjuade lärarna hade samma åsikt men uttryckte inte att kunskap var det som var i fokus.

### **7.3.1.3 Ledarskap handlar om bemötande och relationer.**

Ett återkommande tema hos de intervjuade lärarna var relationen till eleverna. Vissa uttryckte att det var det viktigaste och diskuterade ämnet mer ingående, medan några nämnde det i förbifarten under intervjun. Alla uttryckte på något sätt att det var en viktig del i ledarskapet. Relationer kom upp när lärarna berättade om de haft en elev eller klass de haft problem med och att de behövde bygga upp relationen för att få det att fungera. Relationen byggs upp, enligt dem, genom att de ”pratar mycket med eleven” och framför allt ”visar respekt”. Att de helt enkelt tar eleverna på allvar.

Lärare 4

*Jag har en klass där det var stökigt i början men då satte jag mig ner och pratade med dem och frågade om jag kunde hjälpa dem med något nu, hur kan vi lösa detta, ställde massa följdfrågor för att visa att jag brydde mig.*

- Var det till en och en då?

*Ja, till en och en. Främst. Har det varit något har de kunnat komma och jag har byggt upp ett förtroende.*

- Ingår det i ledarskapet, det du pratar om nu?

*Jag tänker att det borde göra det, om det inte gör det så ska det göra det. För en ledare är ju någon som man ska kunna vända sig till. Det är ju samma som mentorer, vet eleverna att man har en mentor så är det en säker punkt de kan vända sig till.*

Lärare 9

*Jag tänker att man är lyhörd för elevernas egna tankar och idéer och var de befinner sig i sin livssituation. ... Där (högstadiet, författares anm) behöver man ju prata om lite andra saker också, dels för att fånga dem och för att behålla deras närvaro och få en bra relation med dem.*

Lärarna beskrev på olika sätt att de måste ”gilla eleverna”, att elever märker om lärarna inte gör det vilket resulterar i att det är betydligt svårare att nå dem i klassrummet och få dem att vilja lyssna och lära.

### **7.3.1.4 Ledarskap handlar om att kunna anpassa efter situationen för lärandet**

Ledarskap innebär att känna av situationen exempelvis om något hänt behöver läraren uppmärksamma det och reda ut såpass mycket att eleverna kan koncentrera sig och ta till sig undervisningen. I den här kategorin ingår också att läraren förbereder inför platsplaceringar i klassrummet. Om elever får välja var de vill sitta lektion till lektion kan det också bli oroligt i form av utfrysning, mobbning och rörigt då elever som drar igång varandra sätter sig i grupp. Det kan också handla om talutrymme.

Lärare 8

*Känner du att du har möjlighet att ändra om du märker att dom inte riktigt är med?*

*Inga problem, de kanske har större behov av att sitta och prata om någon händelse än något annat.*

Lärare 9

*lyhörd för dem hur de mår, alla kan inte prestera på topp .... viktigt at se personen bakom, i undervisningssituationen.... viktigt vem som sitter bredvid vem för det påverkar mycket.*

Om läraren bortser ifrån att det är oroligt bland eleverna kan de ändå inte ta till sig något och lektionen kan istället urarta och konflikter uppstå.

### **7.3.2 Lärares uppfattning om sitt eget ledarskap**

Vid frågan om de intervjuade lärarnas eget ledarskap blev lärarna mer benägna att koppla till den lektion som besöktes och observerades strax innan intervjun. Flera av de intervjuade lärarna uttryckte att de just den lektionen, kanske inte var som de brukade vara som ledare, eller att de vanligtvis försökte göra på ett annat sätt. De blev också mer osäkra på vilka begrepp de skulle använda för att beskriva sitt ledarskap. Denna fråga var den fråga som var svårast att hitta kategorier till. Lärarna använde många ord och gav exempel men flera följdfrågor fick ställas för att vara säkra vad lärarna menade. De två kategorier som framkom vid analysen var:

- Lärare uppfattar att deras ledarskap är kopplat till sociala relationer med eleverna
- Lärare uppfattar att ledarskapet är kopplat till lärandet

#### **7.3.2.1 Ledarskap är kopplat till sociala relationer**

De flesta lärarna uttryckte vikten av de sociala relationerna när de talade om sitt ledarskap. De beskrev situationer där de löste konflikter och hur viktigt det var att lyssna på eleverna och ta deras åsikter på allvar. Dock inte bara under omständigheter vid motsättningar elever emellan utan även då elever behövde stöd eller uppmuntran på grund av exempelvis svåra hemsituationer.

Lärare 1

*Det jag är bra på som ledare, det är att vara professionell i mitt ledarskap. Jag är bra på att vara neutral och på att se många elever, att vara neutral och att inte döma. Ha ett schysst förhållningssätt till alla elever vilket är viktigt som ledare, att inte kritisera någon.*

Lärare 5

*Jag försöker att vara en bra ledare och att ha tålmod och att lösa konflikter på ett bra sätt, att också lyssna på varje elev, vad de säger, så att det inte bara är läraren som bestämmer.*

Samtliga intervjuade lärare hade med någon form av positivt bemötande när de beskrev sitt ledarskap. Det kunde handla om att motivera, prata med och lyssna på eleverna, att behandla eleverna olika utifrån behov men att försöka ”vara neutral i sitt omdöme”. Under en av observationerna hos en lärare kom en elev sent. Eleven drog runt och störde och försvann lika snabbt som han kom. Vid frågan om hur läraren brukade hantera situationen svarade läraren:

Lärare 4

*[...] men han kan om han vill. Det handlar om att få honom motiverad i grunden.*

Läraren berättade att det hölls på med en utredning och att flera kämpade för att eleven skulle få mer hjälp.

### 7.3.2.2 Ledarskap är kopplat till lärandet

Även om lärarna var mer osäkra när de skulle beskriva sitt eget ledarskap, vilket visades genom längre funderingar och också motfrågor till mig som intervjuare, var det flera som använde sig av begreppet ”tydlighet”. De poängterade hur viktigt det är att eleverna vet vad de ska göra i klassrummet.

Lärare 1

*Bemötande och tydlighet, alltså hur jag pratar med eleverna, att jag är deras vägledare men inte vän.*

Lärare 5

*Eleverna ska ha förtroende men samtidigt ska vi ha skoj på lektionerna för mina ämnen är så teoretiska.*

Många tog upp att de synliggör lektionsplaneringar genom att skriva tid och innehåll på tavlan i början av varje lektion. Kontinuitet är viktigt och påverkar lärandet uttryckte flera av de intervjuade lärarna. Eleverna ska veta vad som händer på varje lektion. Flera av lärarna berättade vilka strategier de har för att lektionerna ska bli trygga. En strategi var att de gjorde samma sak varje gång. Lärare uttryckte också att det var för att de själva skulle känna sig trygga och förberedda, men också för att eleverna skulle veta exakt vad som händer varje gång de kom in i lärarens klassrum.

Lärare 1

*Att få över dem på min sida genom relationer, humor, undervisning, hur jag undervisar, kontinuitet, att alltid t ex börja likadant, eleverna ska alltid veta vad som händer på lektionen.*

En lärare beskrev hur viktigt det är att anpassa efter vilken klass som ska undervisas. Skulle lärare ha genomfört samma sak utan att anpassa lektionen till olika klasser skulle lektionerna inte fungera och eleverna skulle inte få den inlärningsprocess som de har rätt till.

Lärare 9

*...och i vissa grupper kan det funka att man ..... men i den här gruppen hade det inte funkade så där bytte jag helt spår ..... och det har blivit jättebra. Det har fallit ut väldigt bra.*

Det var också flera lärare som uttryckte att undervisning måste få vara rolig och att det var viktigt för att eleverna skulle lära sig något.

Lärare 4

*De lärare som jag hade i högstadiet och gymnasiet och som jag kommer ihåg är de som skojade och skapade ett intresse men som också hade respekt för, de var vänner men inte vänner. Det gick att prata med dem, de var lärare och vuxna. Det är även så där jag vill vara.*

Att lära genom humor var något som kom upp på flera ställen i intervjuerna.

### 7.3.4 Uppfattning om elevers åsikt om lärares ledarskap

När lärarna fick frågan hur de tror att eleverna uppfattar deras ledarskap blev alla utom en lärare ännu mer osäkra på vad de skulle svara än på föregående frågeställningar. De funderade ganska länge, påbörjade tankar men avbröt sig själva. Flera sa att eleverna “nog” ville att de skulle vara strängare. De uttryckte att eleverna tyckte det var stökigt på lektionerna och att det var svårt att få arbetsro. Lärarna var mycket osäkra på vad ledarskap betydde för eleverna.

De testade sina tankar öppet och många gånger var svaren mer en fråga riktad till mig för att bekräfta att de var på rätt spår, eller att jag satt inne med det rätta svaret. De två kategorier som visade sig i materialet var:

- Lärarna var osäkra i sin uppfattning om elevernas åsikter om lärarnas ledarskap.
- Lärarna uppfattar att eleverna tycker de är tydliga, strukturerade och ämneskunniga.

#### **7.3.4.1 Osäkra i sin uppfattning om elevernas åsikter om lärarnas ledarskap**

De flesta av lärarna var osäkra på vad eleverna ansåg om deras ledarskap. De gav osäkra svar och använde ofta ord som nog, ”hyfsat”, ”försöker”, ”hoppas” och ”tror”. De sa däremot vad de önskade att eleverna ansåg om deras ledarskap, vilket var att lärarna ville bli omtyckta och hoppades att de var bra ledare och att de nådde fram till eleverna.

Lärare 7

*Jag vet inte, de skulle nog uppfatta mig som engagerad, eller det kanske är ett önsketänkande.*

Lärare 6

*Jag hoppas de skulle beskriva mig som en bra ledare, jag tror det också.*

Åsikten om att de var för snälla kopplades till att elever uttryckt att det var stökigt i klassrummen. Lärarna trodde att eleverna tyckte de borde vara strängare men samtidigt sa de också att de inte ville ”skrika” hela tiden.

Lärare 9

*Jag vet inte riktigt, jag tror att dom kanske... eller jag tror att dom gillar mig, hoppas på det i alla fall. Ibland är jag lite hård mot vissa. Jag är nog ganska snäll, ibland lite för snäll, men jag tror att dom tycker jag är hyfsat tydlig.*

Lärare 2

*Jag tror att de skulle säga att jag är lite svag ibland, att jag skulle kunna vara hårdare mot de som stör, jag ger för många chanser.*

De diskuterade med sig själva utan att komma fram till något svar eller något som kunde anses vara en medelväg mellan att vara för sträng och vara för snäll.

#### **7.3.4.2 Tydliga, strukturerade och ämneskunniga.**

Även om lärarna var mer osäkra på just frågan om deras ledarskap ansåg några att elevernas åsikter om dem var att de var tydliga.

Lärare 6

*Jag tror de hade använt, om det skulle vara generellt, så tro jag de sagt att jag var rolig, mycket humor men tydlig.*

Lärare 7

*Ämneskunnig, det är också bra. Jag kan inte allt, givetvis, men det är bra att vara ämneskunnig. Dom tycker om det.*

Någon enstaka lärare var dock säker på att eleverna tyckte att läraren var tydlig och strukturerad. Läraren uttryckte att han eller hon faktiskt frågat eleverna vad de ansåg om lärarens ledarskap.

Lärare 3

*Men jag vet att mina elever tycker att jag är väldigt tydlig. (...) Och att jag är sträng men med glimten i ögat så strängheten lyser igenom men det är väldigt tyst på mina lektioner.*

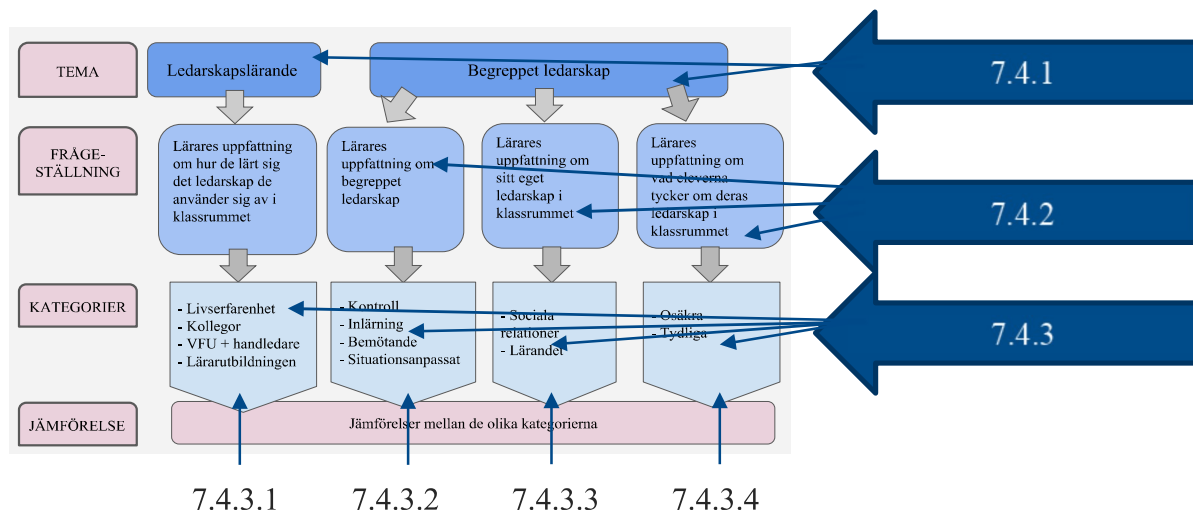
Just den här läraren använde ordet "självinsikt" och läraren ansåg sig vara säker på att klassrummet och lektionerna var strukturerade och tydliga.

### 7.3.5 Sammanfattning av eget ledarskap

Flera liknande begrepp kom upp vid frågan om vad begreppet ledarskap stod för. De intervjuade lärarna använder exempelvis ord som "tydlighet", "struktur", "kontroll" och "bemötande". Dock var kontroll utifrån två olika perspektiv, ett där det handlade om kontroll *över* eleverna, ett annat där kontroll var nödvändigt för att ett lärande ska ske. Även begreppet relation kan delas upp mellan dem som la stor vikt vid själva relationen och de som nämnde det i förbigående som något som var bra att inte glömma bort. Prata mycket med eleverna var något som många sade ord på för att beskriva relation. När de istället skulle beskriva sitt eget ledarskap använde de berättande exempel istället för tydliga begrepp som i första frågan. Även i sista frågan, som handlade om vad de trodde eleverna tyckte om deras ledarskap, var de klart mer osäkra hur de skulle beskriva det ledarskap de använde. Flera av lärarna uttryckte att de trodde eleverna tyckte de var *för snälla*.

## 7.4 Resultatanalys

Inom fenomenografen används kategorier för att analysera information från intervjuerna. Studien börjar med att analysera de två teman den grundar sig på; hur lärare tillägnat sig det ledarskap de använder sig av och själva begreppet ledarskap (7.4.1). Därefter följer en diskussion och jämförelse kring begreppet ledarskap och de frågeställningar som visat sig (7.4.2). Då det endast finns *en* frågeställning inom lärandet av ledarskapet återfinns ingen diskussion där. Sist ställs kategorierna mot varandra i varje enskild grupp (7.4.3).



Figur 5. Figuren är gjord i ett försök att tydliggöra resultatanalysen för läsaren.



#### 7.4.1 En jämförelse mellan teman: ledarskapslärande och begrepp

Den mesta datan från intervjuerna handlar om hur lärare tillägnat sig sin kunskap kring det ledarskap de använder sig av. Det visade sig att lärarna hade mycket att säga om just deras tid som studerande och om de tillägnat sig kunskap om ledarskap på utbildningen eller inte. De var kritiska till att de inte fått till sig mer kunskaper om ledarskap under utbildningen. Det var tydligt i intervjuerna att det var lättare att prata om sin utbildning än om sitt eget ledarskap. Få följdfrågor ställdes under samtalet kring utbildning, inte heller i samtalet kring begreppet behövdes speciellt många följdfrågor. Det kan tolkas som att lärarna under intervjun gärna uttryckte åsikter om hur de tillägnat sig kunskapen om ledarskap då det inte var hotfullt eller personligt om de har utvecklats genom utbildning, VFU och handledare, kollegor eller erfarenhet. De hade också snabba och raka svar när de skulle svara på frågan om uppfattning kring vad begreppet ledarskap betydde. De rabblade snabbt upp en del begrepp utan att varken tänka efter eller problematisera frågan. Begreppen *tydlighet* och *struktur* användes.

#### 7.4.2 En jämförelse mellan frågeställningar inom begrepp ledarskap

Det märktes en markant skillnad mellan frågan om hur de intervjuade lärarna uppfattar begreppet ledarskap till hur de uppfattar sitt *eget* ledarskap i klassrummet. Också i den senare frågan ansåg de att exempelvis tydlighet och struktur var viktigt men istället för att använda begreppen gav de exempel från lektioner vilket kan tolkas som en osäkerhet i antingen vad de själva gör eller hur de ska beskriva det de gör. Tydlighet beskrevs med att de i början på varje lektion skrev upp tid och tre punkter om lektionsinnehållet på tavlan om vad som skulle hända. Struktur förklarades med hur de hade planerat lektionen. Dock fördjupades inte frågan nämnvärt i flera av intervjuerna. De lärare som fördjupade sin tanke något prövade sig fram till det svar de gav. En annan intressant skillnad mellan beskrivning av *begrepp* och *eget ledarskap* upprepades frågan; "Är det ledarskap?" flera gånger i frågan om ledarskap men inte någon gång i samtal kring begreppet. Frågan var mer riktade till dem själva som till mig, enligt deras egen utsaga. Lärarna var klart mer säkra på begreppet i sig än på vad de själva använder för ledarskap. Intressant var också att när de beskrev sitt eget ledarskap beskrev de begreppet *tydlighet* i samband med *relationer* och *bemötande* medan i första frågan om vad ledarskap betyder handlade det mer om strikta förhållanden och hur läraren "ska vara". Det kan handla om att i frågan om dem själva blir ledarskap i klassrummet mer verkligt och då handlar det om tydlighet i samband med eleverna, att i klassrummet är tydlighet och bemötande ett och samma. När de skulle beskriva själva begreppet blev det mer kliniskt. Dock var det inte någon som uttryckte det i ord utan att det blev en självklarhet att i fråga två var eleverna närvarande i tanken.

De begrepp de använde i de tre olika frågeställningarna stämde överens med varandra. *Tydlighet* var det som kom upp från dem alla, däremot kunde de diskutera runt begreppet på olika sätt. Det ena var att tydlighet hade med *ordning och reda* att göra och den andra att det var själva *lärandet* som skulle vara tydligt. Det gick också in i varandra när de diskuterade. "För att ett lärande ska ske måste det vara ordning och reda." Dock diskuterade flera av dem vad ordning och reda också var, ibland kunde det handla om att det skulle vara tyst och att ingen elev fick vara otrevlig men också att det kunde handla om ett kaotiskt klassrum som ändå hade ordning och reda. "Ett levande klassrum" diskuterades då. I alla tre frågeställningar kom relationer upp, hur viktiga de är för att nå fram till eleverna. I första frågan användes det i samband med att vara en tydlig lärare, i andra mer i beskrivande form och exempel hur de arbetar med det och i tredje, vad elever tror, *önskade* lärarna att de hade bra relationer med eleverna och *hoppades* att eleverna tycker att lärarna är bra på det. Men de var inte övertygade. En stor skillnad är just *säkerheten i beskrivningen* av vad ledarskap i klassrummet betyder.

### 7.4.3 En jämförelse inom varje kategori

Den sista delen handlar om att diskutera utifrån de kategorier som hittades till varje fråga. Det finns fyra grupper (se bild ovan: 7.4.3.1, 7.4.3.2, 7.4.3.3, 7.4.3.4) med olika många kategorier i varje (fyra kategorier i de två första grupperna; 7.4.3.1, 7.4.3.2, två kategorier i de två sista grupperna; 7.4.3.3, 7.4.3.4) vilka kommer att avhandlas i tur och ordning i texten som följer.

#### 7.4.3.1 Kategorier inom ledarskapslärande

Den första frågeställningen handlade om hur de intervjuade lärarna tillägnat sig det ledarskap de använder sig av. Där återfanns en hierarkisk uppdelning där *kollegor* definitivt var det som utvecklade de nio lärarna mer än de andra kategorierna. De beskrev hur viktiga kollegor varit för dem de första åren och utan

dem att de ”nog” slutat arbeta som lärare. De som jobbat längst hade inte haft någon handledare utan kollegor i arbetslaget eller ämneslaget hade funnits för dem utan att någon bett dem om det. Därefter tog lärarna upp livserfarenhet. Även om de först och främst nämnde kollegor som den största hjälpen så var *erfarenhet* något som de ansåg vara en självklarhet i utvecklingen. VFU:n kom som oftast upp efter en stund in i intervjun. Någon av lärarna beskrev en handledare som varit engagerad och intresserad av att utveckla läraren under praktiktiden. Däremot sa flera av de andra det motsatta, att handledaren inte varit speciellt planerad eller att de stöttat den studerande till att växa i yrkesrollen. En av de intervjuade berättade att handledaren knappt varit närvarande och läraren i fråga hade vikarierat den största delen av praktiken. Lärarutbildningen i Sverige ansågs av de intervjuade inte vara fullvärdig i ämnet ledarskap. Flera av de intervjuade var besvikna och kände inte alls att de fått med sig det ledarskap de hade behövt som nyutexaminerade lärare. Däremot sa de två som utbildats utomlands, att de fått med sig kunskap de hade nytta av.

#### 7.4.3.2 Kategorier inom begreppet ledarskap

Den andra frågeställningen handlade om begreppet ledarskap och frågan resulterade i fyra kategorier; *kontroll, inläring, bemötande* och *situationsanpassning*. Kategorierna är snarare olika grupper av uppfattningar än att det går att sätta dem mot varandra. Dock var kategorin *kontroll* något som samtliga intervjuade lärare tog upp men ingen uttryckte att det var viktigare än någon av de andra kategorierna. Kategorin *kontroll* innefattar att några härrörde det till att det ska vara ordning och reda i klassrummet, för andra handlade det om inkluderande och en levande dialog medan för några av lärarna var det en syn på gammaldags katederundervisning. En lärare sa: ”kontroll för att lärande ska ske” medan en annan sa ”kontroll över eleverna” och fortsatte med att tala om att respekten *från* elever ser annorlunda ut idag. Många av lärarna ansåg att lärandet var det som var målet och för de andra kategorierna var egentligen målet att lärandet ska ske. De talade om att bemötande och relationer ”krävs” för att ett lärande ska ske medan andra diskuterade frågan som en del av begreppet men kopplade det inte till inläring i diskussionen. Däremot var alla överens om att relationer var det viktigaste på ett eller annat sätt.

#### 7.4.3.3 Kategorier inom uppfattning om eget ledarskap

Frågan om eget ledarskap var svår att hitta kategorier inom. I och med att lärarna istället för begrepp beskrev deras åsikter med exempel blev svaren otydliga. Det jag fann var *sociala relationer* och *lärande* men fann ingen rangordning i lärarnas åsikter dem emellan. Några av lärarna beskrev flera händelser med elever där de behövt arbeta med relationer och bemötande. Det kunde vara att en elev inte ville vara på lektion men med relationsbygge kunde eleven vistas på lektion och också ta till sig kunskap.

I vissa samtal gick de två kategorierna ihop, relationsbygget leder till lärande. Det gick dock att hitta en variation i hur lärarna gick in i diskussionen kring sitt eget ledarskap. Antingen var ingången först det sociala eller så var det lärandet.

#### **7.4.3.4 Kategorier inom uppfattning om elevers åsikter**

Inom frågeställningen angående elevers åsikter om lärarens ledarskap fick många av lärarna fundera länge innan de kunde sätta ord på vad de trodde eleverna ansåg om deras ledarskap. De uttryckte en *önskan* om att eleverna uppskattade dem och flera sa först att de nog var "för snälla". Om jag ska hitta en hierarki mellan kategorierna skulle *osäkerhet* vara det som var vanligast bland lärarnas tankar om elevernas åsikter om dem, vilket visade sig genom att de fick fundera länge och väl innan de kom fram till ett svar. Därefter kommer *oron över att vara för snäll* som flera av dem också beskrev. Någon enstaka lärare sa direkt *tydlighet* och *struktur* utan att behöva fundera speciellt länge.

#### **7.4.4 Sammanfattning av resultatanalys**

Lärarna hade mycket att säga om hur de tillägnat sig den kunskap för det ledarskap de använder sig av. Det var ett ämne som de hade många tankar kring och gärna pratade om. De var överens om att kollegor var det som format dem mest i det ledarskap de ansåg att de använde sig av. Däremot var det en tydlig skillnad när de skulle sätta ord på det egna ledarskapet. De hade svårt att hitta rätt begrepp för att beskriva det de gjorde i klassrummet. Dock återkom *tydlighet* och *struktur* i flera av förklaringarna. Flera av lärarna visade på osäkerhet i beskrivning av det egna ledarskapet också genom att ställa frågan "Är det ledarskap?" till mig under intervjun. Tydligt var också att lärarna återkom till *lärandet* och att det var en viktig aspekt i diskussionen kring ledarskap.

## 8. Diskussion

I kapitlet som följer diskuteras resultaten i förhållande till de forskningsfrågor som studien avser besvara. Eftersom det idag inte finns mycket forskning om vad lärare egentligen gör i ett klassrum, jämförs respondenternas svar med de ledarskapsteorier som pekar mot vad lärare *bör* göra som ledare i klassrummet. Resultaten visar att lärare i teorin vet vilket ledarskap som fungerar i klassrummet men när de ska beskriva sitt eget ledarskap har de svårt att sätta ord på det de gör och de flesta av dem är osäkra på om det de gör är ledarskap. Den här studien visar på ett tomrum mellan lärares kunskap om vad *begreppet* ledarskap betyder och hur de uppfattar sitt *eget* ledarskap.

### 8.1 Hur lärare tillgodogjort sig sitt ledarskap

Vid frågan om hur lärarna uppfattar hur och var de lärt sig det ledarskap de använder sig av i klassrummet tog de alla upp att kollegor hade varit den absolut största källan till kunskap, speciellt i början av sitt läraryrke. De beskrev hur det första året inneburit stor osäkerhet, framför allt i att hantera elever i klassrummet. Dock handlade det inte om att de nyutexaminerade lärarna hade fått tilldelat sig en handledare på arbetsplatsen under sitt första år utan det var kollegor i arbetslag eller som de på något annat sätt arbetade nära. Kollegorna gjorde det på eget bevåg utan att de behövde. Lärare lär sig både snabbast och mest utvecklande tillsammans som exempelvis Teacher Learning and Leadership Programme, TLLP (Lieberman, 2017). När lärare får sitta tillsammans och diskutera och reflektera kring det som har med läraryrket att göra, i det här fallet ledarskap, utvecklas kunskaper som leder till ett lärande för eleverna. Lieberman (2017) skriver dock också att på grund av att det inte görs genomplanerat och strukturerat, på grund av tid och pengar, får lärarna inte tillgång till kunskapen. Om det kollaborativa lärandet inte struktureras rätt kan det istället få en motsatt effekt där lärare "coachar" fel och istället sänker varandra, något som Viebke (29 oktober, 2018) tog upp i sin föreläsning. Det finns forskning på att lärare lär sig bäst tillsammans där de får reflektera och diskutera kring ämne, ledarskap och annat som hör lärarrollen till. Tyvärr uttryckte respondenterna att de fick för lite tid vilket ofta är en orsak till att en viktig del i att utvecklas tillsammans väljs bort i det kollaborativa lärandet. Det kan resultera i att lärare fortsätter ha svårt att nå elever i sitt klassrum och att ledarskapet istället kan bli destruktivt. Av de fyra kategorier som framkom av lärarnas svar var lärarutbildningen den som gett dem minst. Dock kunde vissa av lärarna erinra sig att de fått till sig mer kunskap om att hantera klasser under utbildningen efter en stund i intervjun. För dem handlade det om att de inte kom ihåg. I undersökningen Lärarförbundet gjorde 2017 togs just ledarskap och konflikthantering upp som något de studerande vill få mer av. Med tanke på vad Samuelsson (2018) skriver om att lärare idag inte är förberedda på det klimat som finns i skolan såsom multikulturella miljöer behöver lärarutbildningen satsa på forskning och utbildning som kan hjälpa lärare att vara mer förberedda på sitt ledarskap när de kommer ut i arbetslivet.

### 8.2 Begreppet ledarskap

Den första frågan av de tre jag ställde om lärarnas uppfattning om begreppet ledarskap handlade om hur lärare uppfattar själva begreppet. Enligt de teorier som oftast används när det handlar om skolan, anses begreppet innefatta en tydlighet där relationer tillsammans med bemötande definierar ledarskap. Hulpia m.fl. (2009) poängterar att en ledare behöver vara tydlig i instruktioner i det distribuerade ledarskapet vilket återkom hos alla nio intervjuade lärare. Hos flera var begreppet *tydlighet* det första begrepp de sa när jag ställde frågan.

Det här var den fråga som lärarnas svar stämde mest väl överens med vad den forskning som tagits upp i studien säger; tydlighet och struktur. I den här delen av intervjun var respondenterna säkra på sina svar, snabba med att beskriva vad det betydde och deras svar var också mycket lika varandra. När eleverna vet vad som ska göras i klassrummet blir det i många fall automatiskt ett mer fungerande klimat. Eleverna behöver inte ställa frågor, de behöver inte känna att de inte förstår och när de vet vad de ska göra blir övergången, från att lyssna på genomgång till att arbeta, lättare att genomföra.

Ett annat begrepp som kom upp hos lärarna var *relationer*. De beskrev det som att det var en av de viktigaste delarna i ledarskapet. Läraren ska, enligt dem, bygga relationer för att eleverna ska lita på dem. Elmholdt, Keller och Tanggaard (2015) skriver hur rollen har gått från en auktoritär ledare till en demokratisk vilket resulterar i att läraren inte längre får respekten gratis genom yrkesbenämningen utan att den är ”internaliserad i den enskilda individen”. Läraren behöver helt enkelt förtjäna sitt ledarskap vilket de gör, enligt Elmholdt m.fl. (2015), genom att arbeta med det relationella. Även Ledarna, Sveriges chefsorganisation, skriver att ledarskap ”sker i relation till andra”. Också Skolverket (2019c) tar upp det som en del av yrkesrollen och använder begreppet ”relationskompetens”. Samuelsson (2018) förklarar det genom att ”etablera respektfulla relationer till varje individ”. Dock kommer vi genom den här frågan samtidigt in på de svar, respondenterna gav på samma fråga som inkluderar begreppet makt. De lärare som uttryckte att ledarskap handlade om relationer kunde också anse att läraren behöver ha kontroll i klassrummet vilket i sig inte är något negativt. Det blir dock negativt om kontroll anses vara makt och att det handlar om att elever ska *lyda* läraren bara för att läraren är just lärare. Maktaspekten är komplex för, precis som Dahlkvist (2012) skriver, så ska en lärare ha kontroll i klassrummet vilket i sig är en maktaspekt men samtidigt ska inte läraren utöva ett maktspel som får eleverna att känna av lärarens dominans från den som leder i klassrummet. Ett av de svar som tagits upp i studien kommer från en lärare som beskrev det med orden: ”Att man har kontroll för det första tänker jag, att man har kontroll över hela gruppen, och att man får med sig gruppen, positivt”. Frågan är om läraren menar kontroll genom relationer då läraren i slutet av meningen säger ordet ”positivt” eller om det handlar om en kontroll där läraren bestämmer och elever lyder. En annan lärare sa: ”Att det är jag som styr en undervisning i ett klassrum” men frågan är om vissa av dem egentligen menade att kontrollera och styra genom ledarskap för ingen av dem sa heller att eleverna *borde* lyda dem och att lärare har all makt. En orsak till det kan vara att lärare är osäkra på skillnaden och att gränsen mellan positiv och negativ maktaspekt är otydlig just för att de inte fått kunskap om det. Balansen mellan maktanvändning är inte enkel och hur ska en lärare veta skillnaden på att vara personlig och privat som Dahlkvist (2012) beskriver som en viktig aspekt, om de inte få utbildning inom ämnet.

### 8.3 Uppfattning om eget ledarskap

Lärarna var betydligt mer osäkra på hur de skulle beskriva sitt eget ledarskap än begreppet i sig. Utifrån deras svar delade jag upp dem i de två kategorierna sociala relationer och lärande. I den första handlade en aspekt om att de var för snälla. Elmholdt m.fl. (2015) poängterar att i vissa fall går det relationella ledarskapet så långt att ”det nästan försvinner” vilket kan jämföras med lärarnas kommentar. Om läraren är för snäll och tappar den kontroll ledarskapet ska införliva kan gruppen bli otrygg då ingen leder dem. Dahlkvist (2012) skriver om vad som kan hända vilket är att arbetet ”försvaras avsevärt”. Fors Brandebo m.fl. (2018) beskriver att ett ledarskap handlar om att undvika svåra situationer vilket också handlar om att hantera konflikter. Vid den undersökning som gjordes av Lärarförbundet 2017 kom även åsikter om att få mer kunskap om konflikthantering.

I studien handlade en av kategorierna om just anpassat ledarskap. En lärare satte ord på hur viktigt det kan vara att kunna ändra de planer läraren har för lektionen. Hershey och Blanchard (1969) gör skillnad på uppgiftsstyrt och personstyrt ledarskap. Det förstnämnda går ut på att just anpassa efter det som råder i stunden och som flera lärare uttryckte sig om, att om något hänt kan eleverna ändå inte ta till sig kunskap utan då är det bättre om läraren öppnar upp för ett samtal som får eleverna att därefter kunna koncentrera sig igen. Den andra kategorin handlade om lärandet, att lärarna kopplade sitt ledarskap till att ett lärande ska ske. Hulpia m.fl (2009) beskriver cohesive leadership som både ett relationellt men också ett ledarskap där ledaren bestämmer uppgifter och behöver vara tydlig i instruktioner. I det här fallet handlar det om hur lärare ska ledas men passar in på hur lärare bör göra med instruktioner i klassrummet för elever. Också Jensens (2012) sju traditioner påverkar lärandet och flera av lärarnas kommentarer och tankar kan återfinnas i dem. Exempelvis behöver ledarskapet vara så tydligt som i att förmedla kunskap (retoriska) och förmedla budskap som eleverna kan ta till sig utan att känna att deras egna ifrågasätts (fenomenologiska).

## 8.4 Uppfattning om elevers åsikter

Den sista fråga jag ställde handlade om lärares uppfattning om vad eleverna ansåg om deras ledarskap. I de samtalen visade sig en stor osäkerhet hos lärarna. De kunde säga vad de trodde men endast en av nio var säker på vad eleverna tyckte då den läraren frågat dem. Samma lärare beskrev de första åren som lärare som problematiska men självinsikt och hjälp av kollegor förändrade en auktoritär roll till ett fungerande ledarskap. En möjlighet kan också vara att lärarna blev osäkra på hur de skulle beskriva sitt ledarskap då jag hade observerat dem och de inte ville säga något de inte var säkra på att de visat under observationen. Flera av dem nämnde att den lektionen ”inte var typisk” för deras ledarskap.

## 8.5 Ledarskapsteorier

I jämförelse mellan lärarnas uppfattningar om ledarskap och om de teorier som finns ser vi att flera av de åsikter lärarna har stämmer överens med de teorier som forskats på. Exempelvis kan relationer tas upp som en punkt lärarna tyckte var viktiga och som Dahlkwist (2012), Samuelsson (2018) och flera av de författare som tagits upp i studien skrivit om. Problemet är att lärarna var osäkra på om de begrepp och exempel de gav verkligen var just ledarskap. De kunde använda begrepp och exempel men inte koppla det och göra jämförbara iakttagelser av det egna ledarskapet de använde. Studien hänvisar till Jones (2016) som skriver om hur lärare inte får öva på de modeller de läser om. Ett annat problem uppkommer också om alla har olika åsikter och inte följer samma mål vilket Wenner och Campbell (2017) tog upp som ett ytterst stort problem. I studien framkommer det att både lärarstudenter och yrkesverksamma lärare önskar sig mer ledarskapsutbildning.

## 8.6 Avgrunden

I inledningen beskrivs och kallas det tomrum som uppstår, mellan att kunna beskriva *begreppet* ledarskap till att inte ha begreppen för det *egna* ledarskapet, för avgrunden. Det går ut på att avgrunden behöver minskas vilket en stor del av resultatet visar på; att lärare behöver få *öva* mer på den teori de läser på utbildningen. Lärare är trygga i vad de uppfattar att begreppet ledarskap betyder men när de ska beskriva sitt eget eller deras uppfattning om elevernas åsikter om dem blir de osäkra. Jag håller med Samuelsson (2018) m.fl. som anser att lärarutbildningen inte låter lärarstudenterna praktisera på de situationer som kan uppstå i skolan.

Också den kompetensutveckling som sker på många skolor är inte välplanerad nog för att lärarna ska kunna coacha varandra utan blir istället onödig tid då ingen förändring sker. Att coacha utan att bli coachad i hur coachning går till kan snarare göra resultatet negativt men framför allt meningslöst. En annan aspekt att ha med är att bara för att lärarna i studien inte kunde sätta ord på sitt ledarskap betyder inte det att de inte har ett fungerande ledarskap i klassrummet. Dock behöver ett yrke begrepp som yrkesgruppen kan diskutera kring för att exempelvis kompetensutveckling ska hjälpa nyutexaminerade lärare att förstå och kunna utvecklas. Som så många vet har många ett bra ledarskap utan att behöva arbeta med det men om exempelvis elevgruppen förändras behöver lärare följa med i utvecklingen och kunna ta till sig ny kunskap och det är svårt om begreppen är otydliga i de diskussioner som används för att få en lärargrupp att utvecklas tillsammans.

## 8.7 Fortsatt forskning

Forskning har kommit fram till vilket ledarskap en lärare behöver för att leda en klass. Däremot finns inte så mycket forskning på vad en lärare egentligen gör i klassrummet. Jag skulle sträcka mitt till att vi också behöver veta vad en lärare *inte* gör i klassrummet för att det ska få ett fungerande klimat och en utvecklande lärmiljö. Inom fenomenografien används variationsteorin som en bas för ansatsen vilket utvecklats till Learning Studies (LS). Det går ut på att elever behöver lära hur innehållet hanteras för att de ska lära sig. Det handlar om att berätta rätt svar lika mycket som att beskriva vad fel svar är. Det handlar om lärandeobjekt och kritiska aspekter. På min arbetsplats har vi under flera år arbetat med LS och jag har själv medverkat i fyra studier som handlat om att utveckla språket. Lärarna, som var med i studien, upplevde en utveckling av lärandet som påverkade synen på lektionsinnehåll. Den erfarenhet som kommer med studier i LS skulle kunna appliceras på samma sätt men med lärarens ledarskap i fokus. Om vi använder samma teorier för att lärare ska lära sig sitt ledarskap skulle deras utveckling möjligen kunna ske snabbare. De skulle få diskutera och reflektera tillsammans, planera gemensamma lektioner utifrån ett ledarskapsperspektiv och därefter sammanfatta och fundera kring vad som var svårt och hur det skulle kunna förbättras. Att tro att vuxna lär sig endast genom teori är en förlegad tanke. Även lärare behöver få öva för att för att det ska resultera i ett fungerande ledarskap som går att utveckla och tillgodogöra sig. Vi behöver låta lärare tillsammans få diskutera, reflektera och öva på att leda i olika klasser och i olika situationer. De ska också få *tid* att göra just det och framför allt ha fokus på att vårt ledarskap inte är något vi *är* utan något vi *gör* så vi kan hjälpa fler att utbilda sig till det nobla yrket *lärare*.

## Referenslista

- Andersson, P., & Bergstedt, B. (1996). Kunskapens makt: om Foucault, förnuftskritik och självsorg. I Ellström, P-E., Gustavsson, B., & Larsson, S. (eds.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Barnett, B. (2018). *Teacher Leadership: Past, Present, and Future*. I Hall, G.E., Quinn L.F., & Gollnick, D.M. *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*, chapter 20, P. 473-503, USA: Wiley & Sons Inc, Hoboken, NJ
- Bass, B.M. (1995). Theory of Transformational Leadership Redux. *Leadership Quarterly*, Volume 6 (Issue 4), sid 463-478 ISSN: 1048-9843
- Berg, G. (1990). *Skolledning och professionellt skolläderskap: perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. ILS: Gp RAPP 83:92
- Björndahl, C. R. P. (2017). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Brondyk, S. & Stanulis, R. (2014). Teacher Leadership for Change. *Kappa Delta Pi Record*, 50:1, 13-17 <https://doi.org/10.1080/00228958.2014.871675>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB
- Böhlmark, A., & Holmlund, H. (2011). *Vad har hänt med likvärdigheten* [https://www.sns.se/cdn.triggerfish.cloud/uploads/2016/08/20\\_ar\\_med\\_forandringar\\_i\\_skolan.pdf](https://www.sns.se/cdn.triggerfish.cloud/uploads/2016/08/20_ar_med_forandringar_i_skolan.pdf)
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- McCleskey, J-A. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development, *Journal of Business Studies Quarterly*, Volume 5, Number 4
- Colnerud, G. (2017). *Lärarkyrkans etik och värdepedagogiska praktik*. Stockholm: Liber AB
- Dahlkwist, M. (2012). *Lärares ledarskap - relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber AB,
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken, för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: studentlitteratur AB
- Ellström, P-E., Gustavsson, B., & Larsson, S. (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Elmholdt, C, Dauer Keller, H, Tanggard, L. (2015). *Ledarskapets psykologi: att leda medarbetare i en föränderlig värld*. Malmö: Gleerups
- Englund, T. (2012). *Föreställningar om den gode läraren*. Göteborg: Daidalos AB
- Fjällström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur AB



- Fors Brandebo, M., Nilsson, S., & Larsson, G. (2018). *Destruktivt ledarskap - Hur uppkommer det? Vilka effekter får det? Vad kan man göra åt det?* Lund: Studentlitteratur AB
- Gustafsson, M., & Jaara Åstrand, J. (2017). *Mer om ledarskap om lärarstudenten själv får välja* Hämtad från Lärarnas Tidning 191117  
<https://lararnastidning.se/mer-om-ledarskap-om-lararstudenten-sjalv-far-valja/>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan* Lund: Studentlitteratur AB
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat.* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Hersey, P., Blanchard, H.K., & Natemeyer, W.E. (1979). *Situational Leadership, Perception, and the Impact of Power.* Sage Journal. Group & Organization Studies, December 1979, 4(4), 418-428  
<https://doi.org/10.1177/105960117900400404>
- Hulpia, Devos & Rosseel, (2009). *The relationship between the perception of distribute leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job school Improvement, School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice, Volume 20, Issue 3*  
<https://doi.org/10.1080/09243450902909840>
- Håkansson och Sundberg (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan.* Stockholm: Natur & Kultur
- Jensen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur AB
- Krokmark, T. (2007). *Fenomenografisk didaktik — en didaktisk möjlighet.* Didaktisk Tidskrift Vol. 17, No. 2–3:
- Krokmark, T. (1995). Teaching and teachers' "didaktik" *Studies in Philosophy and Education, Vol. 14(4), pp.365-382*
- Krokmark, T. (2019). En förbättrad lärarutbildning – med praktiken som grund  
*Kunskapsakademien AB No. 4 mars s, 45 – 65*  
<http://tomaskrokmark.se/wp-content/uploads/2019/04/Den-nya-l%C3%A4rarutbildningen-F.pdf>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur AB
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi* Linköping: Studentlitteratur AB fram till 2010, därefter har rättigheter övergått till författaren, som beslutat att göra texten fritt tillgänglig till var och en som vill läsa den on-line eller skriva ut den.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Ledarna. (2019). *Ledarskap och chefsens balansakt* Hämtad 191129 från [www.ledarna.se](http://www.ledarna.se)

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School*. Educational Administration Quarterly Vol. 35, Supplemental (December 1999) 679-706
- Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A. (2017). *Teacher Learning and Leadership - Of, By and For Teacher*. New York: Routledge
- Linné, A. (2010). *Lärarutbildning i historisk belysning* Hämtad från Lärarnas tidning [http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/L%C3%A4rarutbildningen%20i%20historisk%20belysning\\_0.pdf](http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/L%C3%A4rarutbildningen%20i%20historisk%20belysning_0.pdf)
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, F., & Svensson, L. (1978). *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin*. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet
- Marton, F. (1981). *Phenomenography — Describing conceptions of the world around us*. Instructional Science 10 (1981) 177-200  
<https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/content/pdf/10.1007%2FBF00132516.pdf>
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande* Lund: Studentlitteratur
- Samuelsson, M. (2016). *Specialpedagogisk identifikation och problematisering av ett simulerat klassrumsledarskap*. I Eriksson Gustavsson, A-L., Forslund Frykedal, K. & Samuelsson, M. (Red.) *Specialpedagogik - i, om, för och med praktiken*. Stockholm: Liber AB
- Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda - ledarskap i klassrummet* Stockholm: Natur & Kultur
- Sandberg och Targama (2013). *Ledning och förståelse - en förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer* Studentlitteratur AB
- Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero - det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Hämtad 200220  
[https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/studiero/studiero\\_slutrapport.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/studiero/studiero_slutrapport.pdf)
- Skolinspektionen (2018). *Lektionsobservationer* Hämtad 191120  
<https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/undervisning/verktyg-om-undervisning/Lektionsobservationer/>
- Skollagen (2010:800). *Grundvärden inom skolväsendet*  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (reviderad 2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* Hämtad från Skolverket191212  
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>

- Skolverket (2019a). *Ledarskap som främjar studiero* Hämtat från Skolverket 191109  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/ledarskap-som-framjar-studiero>
- Skolverket (2019b). *Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?* Hämtad från Skolverket 191125 [www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larandet---individutveckling-eller-skolutveckling](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larandet---individutveckling-eller-skolutveckling)
- Skolverket (2019c). *Pedagogiskt ledarskap – ett begrepp som består och förändras*  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/pedagogiskt-ledarskap---ett-begrepp-som-bestar-och-forandras>
- Skolvärlden (2017). *Läraren: ”Prioritera bra ledarskap i skolorna”*  
Hämtad från Skolvärlden 191117  
<https://skolvarlden.se/artiklar/lararen-prioritera-bra-ledarskap-i-skolorna>
- Skolvärlden (2017). *Norsk forskning: Tre faktorer för bra ledarskap i klassrummet*  
Hämtad från Skolvärlden 191108  
<https://skolvarlden.se/artiklar/tre-faktorer-bra-ledarskap-i-klassrummet>
- Starratt, J.R. (2005). *Etiskt ledarskap - med fokus på skolan*. Malmö: Deleke Grafiska AB
- Ståhlkrantz, K (2011). *Pedagogiskt ledarskap - konturer av ett svårfångat begrepp*  
URN:urn:nbn:se:lnu:diva-13508 OAI: oai:DiVA.org:lnu-13508 DiVA,  
id: diva2:430439
- Sun, J, & Leithwood, K (2015). *Leadership Effect on Student Learning Mediated by Teacher Emotions*. *Societies* 2015, 5, 566-582; doi:10.3390/soc5030566  
[www.mdpi.com/journal/societies](http://www.mdpi.com/journal/societies)
- SFS 2010:541(1993). Svensk författningssamling Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100); utfärdad den 12 maj 2010.  
<https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=632697&propId=5>
- Tsai, C.K (2017). Development of the Teacher Leadership Style Scale Social Behaviour and Personality. *Scientific Journal Publishers Limited, Macau* 45(3) 477–490. <https://doi.org/10.2224/sbp.5751>
- Törnsén, M, & Ärlestig, H (2014) *Ledarskap i Centrum. Om rektor och förskolechef*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- UKÄ (2019). Första resultaten klara i omfattande kvalitetsgranskning av lärarutbildningarna Hämtad 200210 från *Universitetskanslerämbetet*  
<https://www.uka.se/om-oss/aktuellt/nyheter/2019-04-16-forsta-resultaten-klara-i-omfattande-kvalitetsgranskning-av-lararutbildningarna.html>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Uljens, M. (2015). Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling. *Pedagogik och välfärdsstudier*. Rapport Nr 38 Finland: Arkmedia AB, Vasa

Vetenskapsrådet (1990) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. *Vetenskapsrådet, Elanders Gotab*. Hämtad 191124 från Codex <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) – En arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning och lärande, Vol. 6, nr 1*, s. 50-67. ISSN 1653-0594

Wenner, J & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature Review of Educational Research *Sage Journals February, Vol. 87, No. 1*, pp. 134–171 DOI: 10.3102/0034654316653478 ©2016 AERA. <http://rer.aera.net> 134 Boise State University & University of Connecticut

# Bilaga 1

*Hej, jag heter Maria Nilsson och jag läser en Master i Utbildningsledarskap på Göteborgs Universitet. Jag skriver nu masterarbetet där jag önskar observera och därefter göra en intervju på ca 30 minuter av två lärare på högskolan.*

*Observation och intervju kommer handla om hur lärarna upplever sitt ledarskap och vad de anser begreppet betyder, både utifrån det jag ser och vad de fått med från lärarutbildning.*

*Med vänliga hälsningar  
Maria Nilsson*

Texten på intranätet:

*Hej, mitt namn är Maria Nilsson och jag arbetar på Fenestra Centrum sedan 2009. Jag skriver för närvarande en masteruppsats inom ämnet ledarskap i klassrummet på kursen Masteruppsats i utbildningsledarskap. Jag önskar få komma och observera en lektion hos dig och därefter göra en intervju kring ditt ledarskap på ca 45 minuter.*

*Med vänliga hälsningar  
Maria Nilsson*

## Bilaga 2

Frågor om begreppet ledarskap?

- **Vad betyder begreppet ledarskap för dig/hur uppfattar du/kan du beskriva**
- Anser du att det är viktigt för en lärare att ha ett bra ledarskap?
- Ge ex på ett bra ledarskap i klassrummet för en lärare.
- **Hur uppfattar du dig själv som ledare i klassrummet**
- Hur skulle du beskriva dig själv som ledare?
- **Hur uppfattar du eleverna åsikter om ditt ledarskap?**
- Varför använder du dig av det ledarskap du gör?
- Tror du det går att läras sig ett bra ledarskap i klassrummet?
- Skulle du vilja få mer kompetensutveckling vad gäller ledarskap i klassrummet?

Personliga frågor från lektionen med fokus på frågeställningen  
(aspekter på bra ledarskap)

- **Kan du ge ett exempel från din lektion på ett bra ledarskap?**
- hur kommer det sig att du....

Frågor om utbildning och lärande

- **Vad för utbildning angående ledarskap har du fått på lärarutbildningen?**
- Var utbildade du dig?
- Vad för kompetensutveckling vad gäller ledarskap har du fått på din arbetsplats/gamla arbetsplatser?
- Har du läst något själv? Författare?
- Vad har du fått för kompetensutveckling de senaste två-tre åren?
- Vad vet du om forskningen ang ledarskap

