



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det didaktiska ledarskapet – finns det?

Annika Eriksson & Camilla Lindell

LAU350

Handledare: Silwa Claesson

Rapportnummer: VT07-2611-158

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

KAPITEL	SIDA
1. Bakgrund	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
2. Inledning	5
3. Metod	7
3.1 Samhällsvetenskapernas förutsättningar.....	7
3.2 Empiriskt underlag.....	7
4. Några teorier	9
4.1 Teorier med relevans för lärande.....	9
4.1.1 Behaviorismen.....	9
4.1.2 Deweys utbildningsfilosofi.....	11
4.1.3 Fenomenologi.....	13
4.1.4 Jean Piaget.....	16
4.1.5 Sociokulturellt teori.....	17
4.2 Teorier med relevans för ledarskap.....	21
4.2.1 Socialpsykologiskt perspektiv.....	21
4.2.2 Det didaktiska ledarskapet.....	24
4.2.3 Ledarskap och auktoritet.....	24
4.2.4 Ledarskap och makt.....	25
4.2.5 Motivationen som drivkraft.....	25
4.2.6 Ledarskap och människosyn.....	26
4.2.7 Ledarstilar.....	27
4.2.8 Situationsteori.....	29
5. Observationer: Wedins fall	31
5.1 Fall 1: ”Lennart”.....	31
5.1.1 Lennarts arbetsdag.....	32
5.1.2 Lennarts didaktik.....	34
5.2 Fall 2: ”Cecilia”.....	35
5.2.1 Cecilias arbetsår.....	36
5.2.2 Cecilias didaktik.....	39
6. Resultat	41
6.1 ”Lennart”.....	41
6.2 ”Cecilia”.....	44
6.3 Sammanfattande reflektioner.....	46
6.4 Didaktisk reflektion.....	47
Referenslista	48

1. Bakgrund

Vid arbetets början var det i första hand lärarens ledarskap i klassrummet samt utveckling av detsamma vi önskade undersöka. I GP: s ledare (28 mars, 2007) kunde man läsa om vikten av goda ledare i skolan där det poängterades hur viktigt det var att känna sig trygg i lärarens närhet samt vikten av uppmuntran och att känna sig duktig. Vidare står det att ett gott ledarskap inte är auktoritärt utan handlar om att man uppmärksammar eleven och har förmågan att dra tydliga gränser när en eller annan elev försöker sabotera undervisningen. Lärares ledarskap måste tydligare upp på dagordningen, menar krönikören. Kanske är det för få riktiga diskussioner om ledarskap. Det är både subtilt vad som ingår och ett mycket komplext utövande. Samma krönikör debatterade även den 23 maj 2007, att de brister som skolan har, inte enbart kan härledas till brist på resurser. Man poängterar istället bristen på ett gott ledarskap. Utifrån det argumentet föreslås en obligatorisk ledarskapsutbildning för alla verksamma rektorer. Enligt krönikören kan man förändra skolan, under tiden kan det vara mer effektivt och verkningsfullt att överblicka hur arbetet är organiserat i skolan. Krönikorna fångade vårt intresse då vi själva funderat över hur vi kan utveckla vårt ledarskap. Debatten kring ledarskap inom skolans värld har den senaste tiden gått varm i media. Som nyutexaminerade lärare kommer vi förr eller senare att konfronteras med det komplexa ledarskap som följer med lärarrollen. Dock upptäckte vi snart att begreppet ”ledarskap” inom läraryrket knappast användes för några decennier sedan och att tidigare forskning i ämnet därför lämnar en hel del att önska. Vi försökte då ta oss an ledarskapstemat ur andra utgångsperspektiv såsom filosofi, motivationsteori och socialpsykologi för att koppla detta till lärarens situation, men dessvärre utan större framgång. Detta berodde på att vi hamnat alltför långt utanför ramen av våra egna teoretiska kunskaper.

Efterhand som tidsramen för arbetet började bli knapp, insåg vi att vårt arbete kört fast och att vi därför måste ändra inriktning något. Vi började då att fundera över våra egna erfarenheter av lärare vi mött under skolåren, såväl bra som mindre bra. Vad är det egentligen som gör att någon uppfattas som en ”bra lärare”? Är det medfödda talanger, en bra utbildning eller någonting helt annat? Flera av de teorier vi får med oss från vår utbildning utvecklades för väldigt många decennier sedan. Eftersom skolan genomgått ett flertal reformer och förändringar genom åren undrade vi om dessa teorier fortfarande är relevanta för lärare i dagens skola. Vi ville titta på hur lärare lägger upp sin undervisning; vilka baktankar de har med sin pedagogiska metod och vilket förhållningssätt de har gentemot eleverna, för att försöka ta reda på om teori och praktik stämmer överens. Dock kunde vi inte helt döda vår

älskling, ledarskapet, utan försökte även se hur denna roll gestaltades i klassrummet och vilka effekter detta fick.

Under vår utbildning har vi fått ta del av en mängd olika tankar och teorier om hur undervisning och annat skolarbete bör gå till samt hur förhållandet lärare – elev bör utformas. Vissa av teorierna har höjts till skyarna och andra har mer eller mindre klassats som icke relevanta för dagens skola. I detta arbete har vi valt att redovisa de teorier som vi anser ha återkommit och framhävts, i positiv eller negativ mening, under utbildningens gång. Vad gäller lärarens roll som ledare, är vi av den uppfattningen att man under kurserna inom det allmänna utbildningsområdet endast behandlat ämnet väldigt ytligt. Vi har därför beslutat oss för att här gräva lite djupare och redovisa några av de teorier som behandlar hur ett ledarskap i klassrummet bör se ut.

All litteratur som använts i arbetet har vi gemensamt valt ut. Vid regelbundna träffar har vi diskuterat upplägg av texter, innehåll och dylikt. För enkelhets skull har vi i viss mån haft olika ansvarsområden. Dock har vi haft stor insikt i varandras arbete och med jämna mellanrum granskat och gett kommentarer på texterna. Den slutliga analysen och de didaktiska reflektionerna samt en övergripande genomgång av uppsatsen gjordes gemensamt.

1.1 Syfte och frågeställning

Detta är en teoretisk studie av en färdig fallstudie. Genom ett redan observerat material syftar vår undersökning till att se hur lärare, medvetet eller omedvetet, praktiserar de teorier som de fått med sig från utbildningen i sin vardagliga undervisning. Vårt övergripande syfte har varit att få en fördjupad förståelse för ledarskap i skolan. Ett mer specificerat syfte är att försöka förstå hur lärares ledarskap, som till stor del idag handlar om att skapa rum för elevers lärande, gestaltas.

Den fråga vi vill få svar på är: vilka spår av teorier kan urskiljas i två lärares praktiska vardag?

2. Inledning

Det finns en hel del forskning om lärares vardagliga arbete och undervisning samt den komplexa miljö som ett klassrum ofta innebär. Louden (1991) beskriver exempelvis undervisning som en mycket osäker aktivitet under vilken läraren ständigt dras i nya riktningar beroende på förändrade relationer lärare – elev eller av andra krafter i och utanför klassrummet.

Woods (1996) påtalar ungefär samma sak då han menar att undervisning bedrivs i ett nät av relationer och förväntningar från olika håll. Han påpekar också att läraren måste ta hänsyn till diverse element såsom hur olika värderingar och läror möter hans egna intressen och teorier i undervisningssituationen, och hur detta ska hanteras. Munby, Russell och Martin (2001) beskriver två grundläggande sätt att se på lärares kunskaper och kunskapsutveckling; det *paradigmatiska* och det *narrativa*. Det första innebär att man talar om en gemensam kunskapsbas som inkluderar såväl äldre, muntligt spridda grundsatser som nytt material från klassrumsforskningen. Det andra begreppet är mer knutet till lärares egna berättelser och individuella erfarenheter och intuition. Författarna noterar även en övergång från ålagd kunskap till praktiska redovisningar av lärares kunskap.

En vanlig missuppfattning är att en lärare inte behöver besitta några särskilda kunskaper utöver rena ämneskunskaper. Under senare år har dock mycket forskning riktat in sig på det som benämns lärares *praktiska kunskap* vilket innebär den insikt i yrket som tillkommer genom erfarenhet (Wedin, 2007). Elbaz (1983), som var en av de första att använda sig av begreppet praktisk kunskap, konstaterar att lärarens kompetens växer med erfarenhet då denne förbättrar sin förmåga att se elevers behov, styrkor och problemområden, utvecklar strategier för klassrumshantering, får ett ökat register av instruktionstekniker samt en ökad förståelse för vad läraryrket egentligen innebär. Denna erfarenhetsbas smälter sedan samman med ämneskunskaperna och bildar så småningom den grund på vilken läraren bygger sin klassrumsmiljö.

Fuglestad (1999) talar om att lärare måste ha en ”dubbel blick”. Med detta menar han att läraren måste kunna vara fokuserad på både sitt ämne och sina elever samt den situation de befinner sig i. Läraren måste besitta en slags praktisk klokhet och intuition som gör att han kan ändra strategi och inriktning på sin lektion när situationen eller eleverna kräver det, utan att för den sakens skull bli störd i sin planering. Det handlar alltså om en form av fingertoppskänsla för vilken eller vilka av lärarens kunskaper som för tillfället bör nyttjas och

på vilket sätt. Även Wedin (2007) är inne på ett liknande spår. Hon menar att en lärares framgång till stor del är beroende av de relationer han eller hon lyckas skapa till sina elever.

När det gäller ledarskapet i klassrummet är forskningen, som tidigare nämnts, ganska så tunn. Vi har dock lyckats gräva fram lite ledarskapsforskning som även går att applicera på läraryrket. Kjell Granström (2003) presenterar i sin undersökning några siffror som rör valet av undervisningssätt. Allt sedan 60-talet har den traditionella katederundervisningen samt grupparbeten fått stå tillbaka till förmån för det individuella arbetet. Då skolan verkar sträva efter det demokratiska förhållningssätt lärare och elever emellan har aukoritetsförhållanden och kollektivism ersatts med det individuella perspektivet (Granström, 2003). Att kunna inspirera, motivera och leda en grupp tycks vara tre grundläggande faktorer som genomsyras i litteraturen som behandlar ämnet ledarskap. Gelp (1995) menar att nyckeln till ledarskap och långsiktig framgång är att kunna prata inför folk. Han menar att det viktigaste instrumentet en människa äger är sitt eget jag. Yrket som lärare innebär att kunna kommunicera med människor och förmedla kunskap, det är genom att vara sig själv man blir genuin och äkta (Gelp, 1995). Även Ahltop (1998) pekar på att framgångsrika ledare oftast är goda kommunikatörer. Genom att som ledare med ord och handling förmå att måla upp sin vision gör man det möjligt även för andra att se den (Ahltop, 1998).

Efter denna översikt avser vi alltså att försöka förstå hur lärares ledarskap, som till stor del ämnar till att skapa en god miljö för lärande, utformas. För att kunna genomföra denna studie ger vi först en kortfattad beskrivning av den metod som väglett oss. Därefter tar vi översiktligt upp olika teorier som haft med att lärande att göra. Därefter följer ledarskapsteori med fokus på det didaktiska ledarskapet. Två fallstudier utgör bakgrund för att kunna diskutera relevansen av de olika teorier vi tagit upp.

3. Metod

Detta kapitel syftar till att beskriva de arbetssätt och metoder som använts för uppsatsen samt diskutera för- och nackdelar med dessa.

3.1 Samhällsvetenskapernas förutsättningar

I *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* av Nils Gilje och Harald Grimen (2004) behandlas en rad vetenskapsfilosofiska problemställningar. Bland annat diskuteras meningsförståelse och hermeneutik. Samhällsvetenskaplig forskning grundar sig bland annat på observationer av människors handlingar, tolkningar av människors muntliga yttranden, skrivna dokument och andra texter menar författarna. Den metod vi valt för vår undersökning är textanalys, då dataunderlaget för denna uppsats består till största del av skrivna texter. Det är i ljuset av detta som vi nu ska belysa den metod vi valt för vårt uppsatsarbete.

3.2 Empiriskt underlag

Vi anser att användandet av empiriska studier ger oss en fördjupad kunskap om det område arbetet syftar till att undersöka. De empiriska undersökningar vi använder oss av för vår analys är inte våra egna. De är istället hämtade från Ann-Sofi Wedins avhandling *Lärares arbete och kunskapsbildning* (2007) och hennes undersökning om lärares vardagliga arbete. Detta innebär att observationerna är färgade av *hennes* hypoteser och sålunda utformade därefter. Vi förhåller oss kritiska till Wedins reflektioner och slutsatser och är medvetna om att dessa skulle kunna inverka på vårt eget resultat. Det är lätt att med ett redan presenterat resultat leta efter givna svar. Användandet av en annan författares fallstudie kan även ge utrymme för andra infallsvinklar än de som från början ämnades undersökas. Vi vill med den här studien inte göra en jämförelse med Wedins resultat, utan har koncentrerat oss på en utgångspunkt som hon inte i första hand fokuserar på.

Precis som Gilje och Grimen (2004) poängterar, är en observation alltid selektiv och knuten till forskarens egna förväntningar och teorier. Kanske invänder läsaren av denna uppsats att det hade varit att föredra att göra egna observationer, särskilt utformade som grund för just detta arbete. Då tiden, som tidigare nämnts inte riktigt räckte till att göra noggranna observationer över tid, vilket vi annars skulle ha föredragit, fann vi det mest effektivt att utgå från Wedins rapporter. Om tid funnits, hade våra egna observationer säkerligen blivit utformade på snarlikt sätt men med viss skillnad i fokus.

Dock är vi långt ifrån ensamma om att nyttja andras rapporter som underlag för en undersökning. Detta är en metod som ofta används inom samhällsvetenskaplig forskning då man exempelvis utgår från protokoll av olika slag, dagboksanteckningar eller människors upplevelser och berättelser. Vi ser Wedins observationer som ytterst repeterbara och därmed tillförlitliga (Gilje & Grimen, 2004) då de stämmer väl överens med våra egna iakttagelser under VFU och annan vistelse ute på olika skolor.

Den hermeneutiska läran är ingen egentlig vetenskaplig metod i sig utan handlar om att tolka och förstå olika texter och diskurser m.m. . Den ”hermeneutiska cirkeln/spiralen” innebär att de tolkningar som görs av en text eller observation som helhet, är beroende av de tolkningar som görs av densammes olika mindre delar. Tolkningen av de olika mindre delarna är även i sin tur beroende av helhetstolkningen (Gilje & Grimen, 2004). Precis som i allt vetenskapligt arbete baserat på tolkning av aktörers beteenden eller påståenden, sker också denna tolkning mot bakgrund av våra egna förutsättningar och antaganden om verkligheten – det som av Hans-Georg Gadamer benämns som vår *förförståelse* (Gilje & Grimen, 2004).

Enligt Ekström & Larsson (2000) har all vetenskap generaliserande anspråk men utifrån olika sätt att motivera generaliseringar. Dels kan generaliseringar göras utifrån undersökningar av ett mindre urval i en stor population, dels kan intensiva studier av ett fåtal fall leda till generella kunskaper om mer grundläggande egenskaper och strukturer. Med hänsyn till vår uppsats, kan vi inte utifrån denna undersökning ge någon exakt bild av hur det genomsnittliga undervisningsarbetet ser ut hos olika lärare på olika skolor, utan den syftar snarare som *exempel* på hur detta kan te sig. Att följa två fall gör också att vi snarare får fördjupad kunskap än allmängiltig sådan. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan vi påstå att även om människor är olika och mänskligt liv skiljer sig åt finns det ändå så stora likheter att vi känner igen oss i varandras tankar och handlingar. Genom att beskriva hur två lärare arbetar och resonerar väcks intresse och nya tankar och idéer hos läsaren (Claesson, 2004). De två fall vi syftar till utgörs alltså av dem som finns beskrivna i Wedin (2007) och en noggrann redogörelse följer i kapitel 5.

4. Några teorier

I detta kapitel kommer vi att beskriva de teorier (jfr. kapitel 2) som vi haft i åtanke vid vår undersökning. Först de som tar upp lärande och undervisning och därefter de som behandlar ledarskap.

4.1 Teorier med relevans för lärande

Som tidigare nämnts har vi under utbildningens gång fått ta del av ett flertal teorier som behandlar lärandeprocesser och undervisning. Anledningen till att vi anser dem vara relevanta för vår forskningsfråga är att vi menar att det centrala i en lärarens ledarskap handlar om att skapa möjligheter för elever att lära. Under 1900-talet har det funnits ett antal olika riktningar som alla haft betydelse för lärarens idéer om lärande. Nedan följer de teorier vi anser ha varit av störst betydelse för läraryrkets utveckling. Ingen teori presenterar eller förmedlar en absolut sanning, därför måste man som pedagog vara medveten om de olika teorierna för att kunna få en full förståelse om hur lärande går till. Inlärningsteorier kan göra så att lärarna förstår elevens process till att lära sig nya saker (Imsen, 2004). De filosofiska teorierna har alla olika inriktningar, dock har spår av samtliga haft en inverkan och inflytande på dagens skola.

4.1.1 Behaviorism

En av de främsta och kanske den mest kända behavioristen var Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Han växte upp i Pennsylvania, USA. Skinner hade en förkärlek för uppfinningar och fördrev en stor del av sin barndom med att tillverka allehanda ting. I sin doktorsavhandling gav han ett försök till att specificera "beteendelagar" för det centrala nervsystemets verksamhet. Han hade en teknologisk läggning och var intresserad av praktiska tillämpningar av vetenskaplig kunskap.

Skinner experimenterade sig fram och genom att genomföra försöksprojekt med duvor och råttor försökte han finna grundläggande lagar för organismers beteende. Genom att finna att djur ändrade sitt beteende genom yttre stimuli, menade Skinner att samma princip bör kunna appliceras på människor. Han övergick till att forska på människor runt mitten av 1940-talet (Schellenberg, 1978).

Behaviorismen utvecklades först i USA under första hälften av 1900-talet. Naturvetenskapens ideal lyder att sann vetenskap skall bygga på direkta observationer, opåverkade av subjektiva inflytelser. Filosofiska traditioner säger att värden endast består av

objekt som kan observeras så som de verkligen är, oberoende av observatören. När naturvetenskapens ideal skulle överföras till psykologin, innebar det att man ser människan som ett objekt. Då behaviorister anser att all vetenskap måste vara mätbar, beaktar man således heller aldrig människas inre liv, tankar eller känslor (Imsen, 2004). Enligt behavioristerna anses inte människan egentligen ha någon självständig vilja. De menar att det man tänker och känner primärt får betraktas som fysiska rörelser eller kemiska reaktioner. Behaviorismen är med andra ord rotad i en objektivistisk grundsyn. Tittar man på psykologiska teorier idag, finns det knapp någon som renodlat bygger på objektivism. Utifrån ett behavioristiskt synsätt anser man att människor bara kan bilda teorier utifrån det vi kan observera direkt. Resultatet av detta är att man endast studerar det som är synligt hos människan och hennes direkta reaktioner på omvärlden (Imsen, 2004). Behaviorismens syn på människan är att vi strävar efter det som är behagligt och vill undvika det som är obehagligt. En viktig princip som präglar behavioristisk motivationsteori är *nyttoprincipen*, vilket innebär att individen gör de saker som lönar sig för honom. Några vanliga motivationsprinciper är att söka njutning och undvika smärta (Imsen, 2004). De behavioristiska teorierna fäster mest vikt vid hur yttre stimulering kan påverka individen. De menar att det finns en lagbundenhet mellan stimulus och respons, och forskningens mål är att ta reda på dessa lagar. Deras synsätt ligger nära ihop med fysikens då de jämför en människa med en robot som går att programmera. Med hjälp av kraftlagen kan accelerationen styras genom att man varierar kraften, likadant menar behavioristerna att människan kan fungera om man känner till lagarna för stimulans och respons. Genom den här synen försöker behavioristerna hävda att människan är kapabel till att lära sig vad som helst genom rätt sorts påverkan och stimulans. Under 50-talet ville pedagoger kunna använda psykologin till att effektivisera undervisningen. Man talade om begreppet ”beteendemodifikation”, som innebar att man trodde sig kunna ändra och rätta till människors beteende genom yttre påverkan (Egidius, 2002).

Behavioristerna anser att vi lär oss allt och att inget är medfött från början. Uppfostran får därför en väldigt central roll då alla kan lära sig ett gott beteende. Människan ses även som ett oskrivet blad, vilket innebär att alla kan lära, men de påpekar att inlärningshastigheten kan variera mellan individer. Man sysslar inom behaviorismen med enkla former av inlärning såsom systematisk begreppsträning i form av tal, färg, form och storlek. Det vill säga mätbara instrument (Imsen, 2004). Enligt dem är människan passiv och är påverkbar i olika riktningar. Det beteende människan utvecklar belönas eller bestraffas beroende på om det var ”rätt” beteende. Själva läroprocessen tas inte hänsyn till, utan det är det synliga resultatet som räknas. Man pratar inte om begreppet kunskap, utan om ett

förändrat beteende hos individen (Imsen, 2004). Skinner hävdade att beteendet inte behöver förklaras via mentala processer utan ”beteendet förklaras alltid genom att man kartlägger de objektiva stimulusbetingelser som utgör dess omgivning” (Schellenberg, 1978). Det skall understrykas att Skinner inte var emot privata fenomen i sin forskning, däremot klargjorde han att det måste vara observerbart för att kunna användas. Han använde sig av ”operationismen” som han definierat följande:

”en praxis att tala om 1. sina observationer, 2. de manipulationer och beräkningar som krävs för att göra dem, 3. de logiska och matematiska steg som ligger emellan tidigare och senare satser och 4. ingenting annat.” (Skinner, 1972, s 370).

Den fjärde punkten var till synes den viktigaste för Skinner, eftersom den är till för att undvika överflödigt bagage och ser till så att man kan koncentrera sig på den objektiva vetenskapen (Schellenberg, 1978).

Skinner drar slutsatsen att om människors beteendeproblem skall kunna lösas måste det ske genom någon slags teknologi. Förutom fysisk och biologisk teknologi behövs även beteendeteknologi. Han påpekar att människor är skeptiska till beteendeteknologi då de helt enkelt inte tror på metoden. Hans säger att målet för beteendeförändringar är att uppnå en mer konsekvent positiv förstärkning. Människor är skeptiska för ordet kontroll. Vad vi inte tänker på är att vi utövar en form av kontroll varje gång vi medvetet försöker påverka andra, invänder han. Vidare tycker Skinner att vi bör fokusera på vilka *mål* vi har och försöka effektivisera valet av *medel* för kontroll (Schellenberg, 1978).

Skinner har vidareutvecklat sin operanta psykologi och behavioristiska filosofi. Med ett par avslutande ord om sin filosofi säger Skinner att han ”hyser inget tvivel om att denna hållning till sist kommer att segra – inte på så sätt att den till slut kommer att bevisas vara riktig, utan i den bemärkelsen att den kommer att erbjuda den rakaste vägen till en framgångsrik vetenskap om människan” (Skinner, 1967, s 410).

4.1.2 Deweys utbildningsfilosofi

Pragmatismen som filosofi växte fram på den amerikanska kontinenten under slutet av 1800-talet, och är en metod för att lösa vardagliga eller vetenskapliga problem. *Pragma* är ett grekiskt ord för handling/verksamhet/gärning och filosofin fokuserar på en idéns eller teorins praktiska konsekvenser, det vill säga dess instrumentella värde vid lösandet av ett problem. (Stensmo, 1994).

De tre mest betydande föreläsarna för denna filosofi är upphovsmannen Charles Sanders Pierce (1839-1914), ideologen William James (1842-1914) och tillämparen John Dewey (1859-1952). Inom det pedagogiska området är det dock Dewey som är frontfigur och därför kommer fokus i detta stycke att ligga på honom.

John Dewey studerade bl. a Hegels filosofi men gillade inte alls dess metafysiska drag. Genom William James arbete *Principles of Psychology* influerades han till att utveckla sin egen variant av pragmatismen, vilken kom att benämnas *instrumentalism* eller *experimentalism* (Stensmo, 1994). Verkligheten är enligt Dewey ständigt föränderlig och han avvisar således Platons och Aristoteles uppfattningar om att denna är stabil och statisk. Dewey ratar även Marxs idé om att verkligheten rör sig mot ett bestämt slutmål vid vilket processen är ”färdig” (Stensmo, 1994). Påverkad av Darwins evolutionslära menar Dewey istället att förändring och utveckling kommer att pågå så länge det finns liv, ett faktum som måste finnas i åtanke vid utbildning och undervisning (Dewey, 1997).

I sin bok från 1916, *Demokrati och utbildning* (2005), diskuterar Dewey ett flertal olika epistemologier (kunskapsteorier). Han är kritisk mot dem som vill skilja mellan medvetande och omvärld, istället önskar han förorda en epistemologi som baseras på kontinuitet i relation vetande – omvärld (Dewey, 1997). Människans föränderliga omvärld innebär att hon ständigt ställs inför nya problem som kräver kreativitet och reflektivt tänkande för att lösas. Det reflektiva tänkandet är målinriktat mot framtiden och förbereder således för framtida konsekvenser. Dewey menar att den reflektiva tankeakten utförs i fem steg:

1. *Problemsituation* – eleven ställs inför en oklar situation som ej kan lösas med hjälp av befintliga kunskaper.
2. *Problemdefiniering* – eleven definierar vad som skiljer den nya uppgiften från tidigare utförda.
3. *Hypotesformulering* – eleven söker idéer som kan vägleda handlandet, formulerar hypotetiska lösningar.
4. *Resonerande* – eleven bedömer tänkbara hypoteser och lösningar.
5. *Testande* – den hypotes eleven bestämt sig för omsätts i handling.

(Dewey, 1997).

Dewey menade att bästa sättet att nå kunskap är genom handlingar, även misslyckade sådana. I många fall ansåg Dewey att man lär mer genom misslyckande än genom framgång och att en ny metod alltid måste mötas av ’trial and error’.

Kunskapsutveckling består därför av två led; dels upptäckten av något man inte till fullo förstår och dels ett aktivt sökande efter klarhet i detta till synes oförståeliga. Genom reflektivt

tänkande går man därför från oklarhet till klarhet (Dewey, 1997). Giltiga slutsatser är enligt Dewey alltid empiriska; erfarna händelser relaterar till varandra genom klara samband. Ett vetenskapligt tänkande förutsätter kritisk och teoretisk reflektion över dessa observerade samband (Dewey, 1997). Utbildning och undervisning måste sträva mot framtiden och till att lösa individuella och kollektiva problem. Utbildningen ska vara förändrings- och förnyelseinriktad, men även ha starka förbindelser med det förflutna och dra nytta av våra förfäders erfarenheter (Dewey, 1997). Skolan ska förena individ och samhälle och på så vis lära individen att handskas med framtida situationer och okända problem. Deweys instrumentella epistemologi används för att öva upp tänkandet; att lära sig tänka genom att tänka (Stensmo, 1994).

Undervisning bör, enligt Dewey, ställa elever inför problem som väcker deras nyfikenhet och engagerar dem känslomässigt. Lösningen av dessa problem måste uppfattas som personligt angelägen. Elevernas motivation, menar Dewey, styrs framförallt av fyra behov/intressen:

- Ett socialt behov av gemenskap
- En nyfikenhet att utforska
- En lust att skapa och tillverka
- Ett estetiskt intresse

För att kunna ta till sig kunskap på ett bra sätt bör eleven även vara aktiv i undervisningen, medan läraren snarare ska agera handledare. Läraren ska uppmärksamma elevernas intressen samt uppmuntra och stimulera dem att söka efter lösningar på problem. Vid lösning av problem ska det reflektiva tankesättet tillämpas, den undersökande delen av arbetet bör vara kollektiv för att lära eleverna samarbete och socialt samspel. (Dewey, 1997)

4.1.3 Fenomenologi

Edmund Husserl var född i Tjeckien 1859 och ses som den moderna fenomenologins grundare. Han motsade sig tanken att människan kunde liknas vid en maskin. Husserl såg på människan som en varelse som aktivt skapar sin egen värld. De fenomen som studeras är inte de enskilda objekten eller företeelserna utan istället de begrepp och tankar som en människa skapar och kommer fram till när man tänker på de enskilda tingena eller företeelserna.

Husserl hävdade att vårt själsliv sorterar det vi upplever i olika kategorier såsom färger, människor, djur, storlekar. Med hjälp av kategorierna kan människan förstå och få grepp om vad de enskilda fenomenen är för något.

”Fenomenologins uppgift är att strängt metodiskt klargöra vad vi rent logiskt menar med de begrepp som vi använder, helt oberoende av hur de enskilda fenomenen är beskaffade” (Egidius, 2002).

Fenomenologisk psykologi, sociologi samt pedagogik anser att orsaker till hur människor handlar inte står att finna i deras personlighetstyp eller deras upplevelser i barndomen. Istället tittar man på deras sätt att uppleva världen och på vilket sätt de uppfattar sig själva. Detta synsätt behandlar och tillvaratar därför människors tankar och känslor i konkreta sammanhang. Deras mål att få en större kontroll om sin egen person, tankar och känslor, vilket sker bäst i mötet med andra människor.

Fenomenologi är en filosofi som inte bara inriktar sig på att förklara hur levande organismer och ting uppträder i det yttre, de försöker även förklara dess ”inre väsen”. Inom den fenomenologiska psykologin försöker man förstå människors subjektiva värld så som hon själv upplever den. Fenomenologins ledmotiv är att studera det som man redan vet existerar. Till skillnad från behaviorismens tankar om att människans inre värld, hennes känslor tankar och intentioner inte kan mätas eller observeras direkt, måste därmed fenomenologerna hitta andra sätt att forska på. Teorin saknar därför naturvetenskaplig status och har därmed setts med skeptiska ögon.

Att förutsäga beteenden är något som fenomenologerna gör men med den skillnaden att de beräknar en handling utifrån en förståelse av människans intentioner och förväntningar. De förutsäger alltså inte beteenden genom yttre påverkan som behavioristerna gör. De menar att man inte kan styra en individs handlingar med yttre stimuli utan endast förstå tankarna bakom dem. Det man vet om en människas bakgrund och förhistoria spelar stor roll hur man lyckas med att förutsäga beteenden (Imsen, 2004).

Husserl beskriver kärnan i fenomenologin följande:

”Ren fenomenologi” skall utgöras av en deskriptiv lära om de rena upplevelsernas väsen, sådana som de kan studeras och beskrivas på grundval av en immanent reflektion över medvetandets akter och innehåll ... Den fenomenologiska filosofin skall bestå av en redogörelse för konstitutionen av ”sant vara” på verklighetens alla olika områden och nivåer, från vardagslivets erfarenhet till vetenskapernas objektiveringar” (Husserl, 2004)

Fenomenologin utgår från en individs egen vilja och förmåga till att styra sin egen utveckling. Man kan inte helt bortse från att egenskaper hos individen och miljön är beroende av varandra.

Med hänsyn till lärandet kan man ur ett fenomenologiskt perspektiv aldrig utesluta individen när man förklarar beteenden. Fenomenologin menar att människan har en vilja och att den viljan är avgörandet för hur människan väljer att handla, man bär själv ansvar för det man gör. I pedagogiska sammanhang har det fenomenologiska perspektivet överlevt naturligt. De flesta lärare gör intuitivt det som fenomenologer har tvingats kämpa för i vetenskapliga sammanhang: att föreställa sig saker och ting ur elevernas synvinkel och inte bara ta fasta på yttre beteenden. Fenomenologin utgår från att människor inte styrs på samma sätt som maskiner, de menar att människor har en egen tanke och egna reflektioner. De tolkar sin egen verklighet och handlar utifrån det (Egidius, 2002).

Inom pedagogiken talar man om *fenomenografi* vilket beskriver hur saker och ting uppfattas av människor. Man studerar hur kunskaper, förhållningssätt och färdigheter förändras hos personer som fått träna på en viss uppgift under längre tid. Man undersöker även hur människor uppfattar och om de förstår fenomen på ett annat sätt efter att ha varit insatta i området under viss tid. Intervjuer är här en vanligt förekommande teknik. Vidare koncentrerar man sig på elevens egna uppfattningar, oavsett om dessa är korrekta eller inte, och undersöker hur eleven uppfattar eller missuppfattar företeelser. Läraren har som utgångspunkt att alla kan lära sig allt. En uppgift kan bestå i att granska en text kritisk, vilket blir en annan sorts vetskap och ger en vidare förståelse för texten än att förstå och återge den. Istället för att fokusera på årtal, personer och händelser, gräver man djupare och tittar bakom själva händelserna på vad som utlöste dem. Efterhand utvecklas eleverna och får en vidare uppfattning av saker och ting då de varit insatta i något område. Deras synsätt stämmer väl överens med den nutida pedagogiken där självstyrt lärande, delaktighet och jämställdhet står i centrum (Egidius, 2002).

Begreppet att ”falla ur den naturliga inställningen” infördes av Husserl. Det innebär att en lärare bör ha förmågan att gå ifrån sin egen utgångspunkt och ta en annan utgångspunkt i förhållande till innehållet i undervisningen. Genom att man går ifrån sin egen naturliga inställning kan lärare möjligen försöka förstå elevens synsätt och därmed välja den bästa metoden och innehåll för undervisning (Kroksmark, 1990).

4.1.4 Jean Piaget

Konstruktivismen har sina grunder i den tyske filosofen Immanuel Kants (1724-1804) teorier. Kant menade att den uppfattning en människa har av omvärlden är en konstruktion av hennes eget medvetande (Stensmo, 1994). Den moderna konstruktivismen baseras på bland annat den genetiska epistemologi (kunskapsteori) som schweizaren Jean Piaget (1896-1980) utvecklade. Piaget sökte genom studier av människans tankeliv efter en teori om kunskapens uppkomst och utveckling. Piagets kunskapsteori är konstruktivistisk så till vida att han menar att kunskap är något som en människa konstruerar utifrån sina egna erfarenheter. Kunskap är dock inte liktydig med empiriska intryck och inte heller med inre resonemang, utan är ett redskap för att förstå verkligheten. Kunskapen konstrueras i samspel mellan sinneintryck och förnuft (Stensmo, 1994).

Piaget var verksam vid Jean Jacques Rousseau-institutet i Genève, som är en institution för lärarutbildning. I sina pedagogiska skrifter *Où va l'Education* och *Psychologie et Pedagogie* (1969)¹ förespråkar Piaget en aktivitetspedagogik – att lära genom aktivt handlande. Han fokuserar på hur undervisning och inläring ska genomföras snarare än på vad som ska läras. Han menar att utbildning och undervisning ska förbereda eleverna för framtiden och ta till vara den kunskap som redan förvärvats av tidigare generationer (Piaget, 1972). Undervisning ska dock inte enbart se till vad tidigare lärande utträttat utan också skapa individer som kan göra nya saker.

Piaget var i grunden naturvetare och därför ställde han matematik och naturvetenskap i centrum för sin läroplan. De humanistiska ämnena skulle naturligtvis finnas med, men undervisningen i dessa måste alltid utgå från elevernas egen verklighet och erfarenheter (Stensmo, 1994). Exempelvis så var han skeptisk till att låta utdöda språk såsom latin ingå i utbildningen av barn och ungdomar. Internationella frågor borde definitivt behandlas i skolan och enligt Piaget gjordes detta bäst genom korrespondens med barn i andra länder eller genom att delta i internationella sommarläger. Först på högstadie- eller gymnasienivå borde eleverna få ta itu med abstrakta humanistiska och socialvetenskapliga ämnen (såsom konst, filosofi, religion och historia), tyckte Piaget. Detta då yngre barn inte är mottagliga för denna typ av tänkande. Piaget var av den uppfattningen att om yngre barn endast läser eller hör talas om något kan de inte till fullo begripa det och har då heller ingen nytta av sina kunskaper.

¹ Svensk översättning 1972: *Psykologi och undervisning*

Enligt Piaget är lärandet i högsta grad en aktiv process i vilken barn och ungdomar uppnår nya kunskaper genom egna handlingar och erfarenheter (Piaget, 1972). Lärande barn har av naturen en nyfikenhet och ett intresse att ta reda på saker. Lärarens uppgift är här att stimulera deras upptäckarlusta och deras kreativitet. Eleverna ska själva få experimentera och lösa problem. Även de metoder som används vid undervisningen bör vara anpassade efter vilket ämne som behandlas. Piagets uppfattning var att fysiskt närvarande ämnen (såsom elementär fysik, kemi och geologi) bör undervisas med hjälp av *återupptäckande* metoder, medan ämnen med ett mer abstrakt innehåll (exempelvis logik, matematik och konst) bör undervisas genom *återuppfinnande* metoder (Piaget, 1972).

Piaget vänder sig mot undervisningsmetoder såsom visning av film eller bildband. Han menar att det är eleven som ska vara aktiv under lektionerna, inte läraren eller läromedlen (Stensmo, 1994).

4.1.5 Sociokulturell teori

Den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij räknas som en av pedagogikhistoriens största namn. Hans bidrag till psykologin jämförs med Freud och Piaget. Vygotskij var länge okänd i Väst. När hans skrifter väl blev uppmärksammade i USA fick de genast stort genomslag och kom att påverka beslutsfattare i skola och högskola. Vygotskij föddes i en judisk familj i Vitryssland 1896. Han var intresserad av och studerade bland annat medicin en kort period men gick kort över till filosofi, litteraturvetenskap, historia och psykologi.

Vygotskij verkade inom den psykologiska institutionen i det postrevolutionära Moskva. Den neuropsykologiska inriktningen fick stor betydelse för Vygotskij i det arbete som han ägnade åt psykiskt störda barn och barn med förståndshandikapp. Han fortsatte sin forskning vid en rad psykologiska, pedagogiska, samhällsvetenskapliga och medicinska institutioner. Han skrev ett otal skrifter där han rapporterade om sina forskningsresultat och utvecklade en teori om hur det mänskliga psyket fungerade i samspelet mellan individ och samhälle. Han dog endast 37 år gammal av tuberkulos.

Vygotskijs teorier byggs i hög grad på tankar hos Hegel, särskilt dennes konstaterande att människan blir människa endast i kontakt med andra och i ett socialt sammanhang i den historiska utvecklingen. Han knöt också an till Émile Durkheim som hävdade att människors föreställningar och tankar har en social förankring. Vygotskij intresserade sig också för Jean Piagets teori om barns intellektuella utveckling. Av alla dessa intryck och kontakter skapade han en egen teori.

Språkutvecklingen betraktade Vygotskij på följande vis:

”Det egocentriska språket är varken ett ackompanjemang eller ett ledsagande fenomen, utan ett självständigt tema och en självständig funktion, vars mål är utvecklandet av föreställningsförmågan och tänkandet, utvecklandet av möjligheter till att övervinna svårigheter och hinder- det är tal till sig själv som på det mest intima sätt tjänar barnens tänkande” (Hydén, 1981, s 96.)

Vygotskij säger att människan har skapat ”redskap” för att kunna förstå omvärlden. Det är, menar han, användandet av redskapen som skiljer vårt psyke märkbart från djurens.

I hans verk *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) skriver han om hur vi tolkar vår föreställningsvärld. Den kunskapsprocessen beskriver han som en fråga om förhållandet mellan *reproduktion* samt *produktion*. Han menar att dessa två aspekter påverkar hela människans aktivitet. Produktiviteten beskriver han som något kreativt som alla har inom sig, även det lilla barnet. Reproduktionen är sammanlänkat med minnet och är nödvändig för att vi skall kunna tänka. Vygotskij skriver att det är den kreativa aktiviteten som gör att människan kan skapa något nytt, även om det kan tyckas vara ett ”stoftkorn vid sidan av geniernas skapelser” (Vygotskij, 1995, s.8).

Psykologiska fenomen och processer kan endast förstås i sina historiska och sociala sammanhang, menar Vygotskij. Han är intresserad av relationerna mellan funktioner och beskriver därmed alltid två funktioner i relation med varandra och inte som enskilda processer. Tanken och språket står i förbindelse med varandra, dock utan att vara identiska. Förhållandet är komplext. Förhållande mellan tänkande och språk etableras i takt med barnets utveckling. Vidare menar Vygotskij att utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande. Vad som förenar de båda processerna är ”ordbetydelsen”. Ordbetydelsen innebär både språk och tänkande på samma gång och fungerar som ”en analysenhet, en minsta gemensam cell för två processer” (Vygotskij, 1995, s 10.). Det är själva förbindelsen mellan det intellektuella och det affektiva som står som den viktigaste frågan när det kommer till tänkande och språk. Då de två hör ihop kan man inte isolera den ena funktionen från den andra. Varje tanke innefattar en känsla som tanken refererar till.

Vygotskij utgår från vad han kallar begreppsutveckling, vilket handlar om ”hur ordbetydelsen utvecklas i förhållande till olika föremål i omgivningen” (Vygotskij, 2001). Han menar att ordbetydelsen är en komplicerad process som sker i etapper samt att den inte är någon vidare enkel upptäckt. En lampa kan vara tänd eller släckt och den kan ses från olika

synvinklar. Med det här exemplet menar Vygotskij att varje föremål har en vidare innebörd för människor än bara ordet i sig.

Han delar in processen i tre faser: *synkretistisk*, *komplex* och *begreppslig* fas. Den första fasen innebär att barnet har en subjektiv relation till föremål. I den komplexa fasen övergår de subjektiva relationerna till mer konkreta. Barnet utgår då ifrån egenskaper hos föremålen t.ex. färg eller form. Fas tre handlar om att barnet kan definiera ett begrepp men utan att riktigt förstå vad som menas med det. Vygotskij förklarar att språk och handling hör ihop och är sammanbundna med varandra. Han menar att själva ordet är en språklig handling och de orden man hör skall återigen tolkas och bli till ett inre språk och tänkande (Vygotskij, 2001). Det man uttrycker språkligt kan inte direkt översättas till det tänkta då tanken inte består av enskilda ord utan en helhetssyn på vad det man tänkt säga. T.ex. *den lilla pojken springer barfota genom det daggvåta gräset*, så ser man hela handlingen utspelas framför sig.

Allt som finns i tanken, utvecklar sig successivt till språket, författarna väljer att likna det vid ett moln som släpper ned ett regn av ord. Man delar upp tanken i bitar och klär den i ord. Vygotskij menar dock att det är näst intill omöjligt att orden helt komplett kan spegla tanken. Tanken är komplex och orden är aldrig tillräckliga för att helt blotta tanken.

”Om man skall förstå vad en annan människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom. Men inte heller är det tillräckligt: om man inte förstår de motiv som tanken grundar sig på är förståelsen ändå ofullständig. På samma vis kan en psykologisk analys av ett yttrande inte betraktas som slutförd förrän vi blottlagt detta innersta och mest fördolda plan i det språkliga tänkandet – dess motivation.” (Vygotskij, 2001, s. 469)

De psykiska funktionerna hos barnet utvecklas enligt Vygotskij genom sociala och gemensamma aktiviteter, även när barnet är individuellt aktivt. Konsekvensen av detta blir att läraren har stor betydelse för elevers lärande då de både måste observera och lyssna på sina elever för att sedan försöka kunna urskilja i vilken fas de befinner sig. Först då kan läraren avgöra vilka uppgifter som är lämpliga för att fortsätta deras utveckling. Vygotskijs pedagogik anses passa in i dagens skola då den betonar vikten av samspelet mellan att vara delaktig och elevens individuella självstyrning. Lärarens uppgift är att lägga störst vikt på individens delaktighet och finnas tillhands för eleven, samt befinna sig i bakgrunden (Egidius, 2002).

Fantasin har en enorm betydelse för en öppen och kreativ personlighet, menar Vygotskij. Vidare påpekar han att människan kan uppnå allt med hjälp av fantasin. Fantasins viktigaste uppgifter är att bilda en uppfattning av världen och utifrån det skapa ett beteende som grundar sig på den. Lärarens roll är då att hjälpa barnet att utveckla och öva sin fantasi. Det är med hjälp av den strategin barnet formar en skapande och kreativ personlighet (Vygotskij, 1995). Vygotskij förklarar att när ett barn stöter på problem, anstränger det sig extra för att lösa problemet eller göra sig förstådd och därmed ökar det egocentriska talet. Barn är enligt Vygotskij socialt redan från början, genom interaktionen med andra människor fyller deras språk en social funktion. Han poängterar att det tar lång tid att lära känna sig själv och att det är genom andra man lär känna sig själv. Individualiteten hos en person utvecklas långt senare i livet.

4.2 Teorier med relevans för ledarskap

Begreppet ”ledarskap” är i sig ett komplext och mångfacetterat begrepp. Troligtvis finns det lika många definitioner av begreppet som det finns forskare i ämnet.

Vårt arbete med denna del av undersökningen har därför blivit något av ett pussel mellan olika vetenskapliga discipliner som på ett eller annat sätt behandlar ämnet.

4.2.1 Socialpsykologiskt perspektiv

En av socialpsykologins förgrundsgestalter var Kurt Lewin (1890-1947). Han flydde undan judeförföljelserna under 1930-talet till USA. Efter de kränkande erfarenheterna av fascism och förtryck ville han bidra till förverkligandet av det demokratiska samhällets ideal. Hans studier av ledarskapstilar avser att klargöra hur ledaren inte bara påverkar den enskilda människan, utan framförallt gruppens kollektiva normsystem. Lewin menar att gruppens normer och klimat är en direkt konsekvens av ledarens stil.

Lewin studerade ämnen som filosofi och psykologi. Lewins metoder som lärare var oortodoxa men effektiva. Han föreläste inte i vanlig mening, utan pratade fritt, utvecklade nya idéer under tiden och välkomnade bidrag från eleverna. Han brukade använda svarta tavlan ofta och försökte ge en visuell framställning av sina teoretiska begrepp. I sin undervisning liksom i det personliga umgänget, visade han en entusiasm för psykologisk analys som smittade av sig på eleverna och gjorde dem starkt engagerade (Schellenberg, 1978).

Lewin var till stor del den som lanserade uttrycket ”gruppdynamik”, med vilket han menade att nuets aktuella händelser kan förändra beteendeflödet i grupper. Han rörde sig i en praktisk inriktad socialpsykologi, vilket kunde innebära ett försök till att ändra Amerikas matvanor under andra världskriget, eller att undersöka orsakerna till spänningar mellan grupper. Han var teoretiskt lagd och mycket intresserad av vetenskapsfilosofi samt matematiska modeller. Han använde sig både av sina praktiska och teoretiska intressen och försökte inte separera dessa två (Svedberg, 1997).

Den Lewinska teorin har något blandad vetenskaplig karaktär, vilket beror på dess ohistoriska och målinriktade kvaliteter. Lewin initierade strikta vetenskapliga metoder, han var ledande inom utvecklingen av experimentella tekniker för socialpsykologin. Hans ansats inom området erkändes som något nytt och originellt. Den beteckningen som gavs för Lewins ansats blev ”fältteori”. Det finns ett slags subjektivitet hos fältteorin, med andra ord, det finns aldrig någon säkerhet om exakt vad som ingår i fältet och vad som befinner sig utanför, inte heller finns det någon klar metod för att fältets viktigaste komponenter. Lewin

klarlägger inte vad exakt det är som är viktigt och avgörande för individens totala situation. Han menar att beteendet bestäms utifrån de fakta individen själv tycker är viktiga (Schellenberg, 1978).

Lewin har en kommunikationsteori som innebär att en sändare har en bild av som skall sägas. Steg två är att sändaren transformerar bilden till ord samt med hjälp av sitt kroppsspråk. Innan mottagaren får budskapet tolkar hon sändarens kroppsspråk, ord och situationen i sig innan hon svarar sändaren. Mottagaren måste ta i beaktande hur samspelet mellan personen och dennes omgivning ser ut. En sändare kan alltså framföra ett budskap i två olika situationer, vilket gör att budskapet kommer att få förändrad innebörd (Svedberg, 1997).

Lewin talar om ett begrepp kallat *livsrum*, med det menar han en individs upplevelsefält. ”Detta livsrum ges en fenomenologisk definition och utgörs av individens upplevelse av världen i stunden” (Svedberg, 1997).

Lewins fältteori har visat sig vara enormt produktiv när det gäller att organisera idéer på det framväxande forskningsområde som socialpsykologin utgör. Vidare har Lewins idé att beteendet måste undersökas som ett fält av krafter och inte som en rad isolerade händelser integrerat socialpsykologin i allmänpsykologin på ett mer naturligt sätt än vad som var möjligt med något annat system. Då människan är en social varelse kan människan enligt Lewin endast studeras när de interagerar med varandra och miljön.

Lewin hade en känsla för behovet av att kombinera teoretisk forskning och praktiska angelägenheter. Han var en man som koncentrerade sig på nuet. Nuet var det som betydde något. Han forskade om det han själv trodde betydde något för människorna som levde i hans nutida värld (Schellenberg, 1978).

Lewin menar att en grupp består av en rad individer som har relationer med varandra. Det är inte medlemmarnas enskilda egenskaper som utgör gruppen utan det är det ömsesidiga beroendet. Han nyttjar även ett begrepp kallat *gruppatmosfär*, med det menas att den gruppatmosfär en lärare skapar är nog så viktig för ett lyckat ledarskap som lärarens pedagogiska skicklighet. Han menar att det tycks vara lättare att påverka individer när de förhåller sig till en grupp än att försöka förändra dem enskilt. Han styrker sitt resonemang med att hävda att gruppens normer är starkare än en enskild individs och att det tar större kraft för individen att bryta sig loss ur det mönstret som gruppen har bildat. Skulle däremot gruppens norm förändras är det lättare för individen att hävda sig själv (Lewin, 1951).

Lewin gör jämförelser med fysiken då han menar att grupper som helhet har egna egenskaper, vilka i sig skiljer sig från egenskaperna av subgrupper samt deras

medlemmar på individnivå. Han jämför det med molekyler som har egenskaper vilka skiljer sig från de egenskaper som atomer och joner besitter var för sig även då de bildar molekyler tillsammans (Svedberg, 1992). Lewin betonade att ”beteendet bör undersökas som ett fält av krafter och inte som en rad isolerade händelser” (Schellenberg, 1978). ”Social handling genom grupphandling” går som en röd tråd genom Lewins arbete. Hans begrepp och tankar har varit en inspirationskälla för ett antal socialpsykologer. Hans experiment rörande barngrupper som möter tre olika ledarstilar är länge kända och beprövade. Dessa ledarstilar kommer att beskrivas i nästa del av detta kapitel.

4.2.2 Det didaktiska ledarskapet

Att tala om ledarskap i förhållande till skola och undervisning är en förhållandevis ny företeelse och forskningen inom ämnet lämnar således en hel del att önska. Vi har här valt att presentera några av de teorier och antaganden om ledarskap som vi anser kan relatera till lärarens didaktiska arbete. Vi arbetar utifrån tanken att lärarens ledarskap bör syfta till att guida eleverna genom svårigheter och problem för att i slutändan uppnå de utsatta målen. Enligt Arne Maltén (2000) betyder det engelska ordet *leader* ungefär ”att leda människor på en resa”. En lärarens uppgift som ledare är ju just att föra sina elever från osäkerhet och tveksamhet till kunskap och säkerhet.

Då synen på ledarskap inom skolan till stor del har påverkats av olika management- och ledarskapsteorier (Scherp, 1998), har vi valt att även ta upp några sådana i detta kapitel. Det ska dock tilläggas att det finns de som hävdar att det handlar om helt skilda typer av ledarskap. Vad de flesta forskare verkar vara överens om är ändå att ett ledarskaps effektivitet till stor del beror på hur det anpassas till den situation och organisation det utövas i (Scherp, 1998).

4.2.3 Ledarskap och auktoritet

Innan man började tala om läraren som ledare var det vanligare att denne benämndes som *auktoritet* i klassrummet. Förr i tiden var läraren framme vid katedern just en självklar auktoritet vars ord sällan eller aldrig borde ifrågasättas, i synnerhet inte av dennes elever. Den situationen har dock förändrats genom åren, men hur man än vänder och vrider på saken är ledarskap alltid förknippat med någon form av auktoritet. Man skiljer vanligtvis mellan tre typer av auktoritet:

- *Legal auktoritet* – som sammanfaller med en formell position, ett chefskap. Ledaren är utnämnd av högre instans och förtjänar därför respekt.
- *Traditionell auktoritet* – sammanfaller med arv eller tradition. Kungahuset åtnjuter exempelvis auktoritet av traditionell karaktär.
- *Karismatisk auktoritet* – byggs upp kring en ledares personlighet eller karisma. Många religiösa grupper är uppbyggda kring denna typ av personkult.

Dessa kategorier kan även många gånger smälta in i varandra. En diktator kan exempelvis erhålla sin auktoritet genom såväl tradition som sin kunnighet och personliga utstrålning. (Maltén, 2000)

För ledare i allmänhet torde det framförallt vara den legala auktoriteten som är central. Dock är det i många fall inte tillräckligt att bli utnämnd av högre instans för att

kunna utöva ett effektivt ledarskap. Medarbetarnas respekt och förtroende för sin ledare behöver ofta djupare rötter än så, kanske inte minst då det handlar om en ledares auktoritet i en klass.

4.2.4 Ledarskap och makt

Makt är ett ord som ofta klingar lite negativt i folks öron, inte minst då man talar om relationen lärare – elev. Trots detta är ett ledarskap alltid förknippat med någon typ av makt (Maltén, 2000). Angelöw och Johnsson (1990) menar att makt innebär en möjlighet att påverka sina livsvillkor efter egna behov, intressen och mål, trots motsättningar. Makt kan enligt dem även ses som förmåga att påverka andra människors handlande. Många forskare har valt att dela in begreppet makt i ett antal olika kategorier. En av dessa är sociologen Amitai Etzioni (1973) som skiljer på tre olika typer av makt:

- *Tvångsmässig makt* – som innebär att ledaren utövar sin makt genom fysiska medel såsom vapen, hot eller tortyr.
- *Nyttomakt* – som innebär att ledaren styr med hjälp av materiella medel såsom pengar eller mat.
- *Normativ makt* – ledaren styr genom symboliska medel såsom uppskattning, gillande, uppmuntran.

Etzioni menar även att makt alltid bör hänga samman med engagemang. Medarbetarnas engagemang och känsla av samhörighet är hans resonemang det som i slutändan gör ledarens ledarskap möjligt. Därför innebär ett större engagemang från medarbetarnas sida även att formell, hård styrning från ledaren blir allt mindre nödvändig. (Etzioni, 1973)

4.2.5 Motivationen som drivkraft

Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd. En aktivitet föregås av känslor och förväntningar, och de följer med när vi utför handlingen och lägger sig som en slöja runt minnet av den utförda handlingen. Motivation definieras ”som det som förorsakar aktivitet hos individen, det som håller aktiviteten igång och ger den mål och mening” (Imsen, 2004). Därav utgör motivationen en mycket viktig del för att vi ska kunna förstå mänskligt beteende.

Det mänskliga psyket har tre komponenter nämligen kognition, känslor samt motivation. Den här tredelningen kallas psykets trilogi och samverkar ihop. *Kognition*, innefattar våra tankar, bedömningar, planer och beslut. Man kan sammanfatta det som vårt förnuft. *Känslor*, innebär att människor inte är några maskiner som kan programmeras in med

åsikter. *Motivationen* står för det system som för ut våra känslor och handlingsimpulser i livet (Imsen, 2004). Motivationen är starkt förknippat med om elever lyckas arbeta målmedvetet med sina uppgifter. Man kallar det prestationsmotivation som är ”en beteckning på behovet att utföra något som enligt en eller annan måttstock på kvalitet är bra. En person som är starkt motiverad att prestera vill lyckas med utmaningar, inte bara för egen vinning eller status utan helt enkelt för att göra bra ifrån sig” (Johnson, 1970). Vad är det då som kan störa motivationen? David Hargreaves (1998) pekar på att det är lärarens roll med bedömning som stör intresset för uppgiften och påverkar elevernas motivation i negativ riktning, dock medger Hargreaves att bedömningen är det främsta medlet för att motivera som lärarna har kvar till sitt förfogande. När belöning eller straff kommer in i bilden då en elevs prestationer skall bedömas är det risk att motivationen sänks även om ämnet tidigare varit intressant. Det är lärarnas bedömning som tar ifrån eleven deras grundintresse (Imsen, 2004).

4.2.6 Ledarskap och människosyn

En bra ledare har således mycket att vinna på att få sina medarbetare att känna engagemang och motivation för de uppgifter som ska utföras. Hur man går till väga för att motivera människor finns det ett flertal olika teorier om. Till stor del beror tillvägagångssättet även på vilken människosyn man som ledare har och vilka drivkrafter man tror sporrar människor.

Edgar Schein (1970) beskriver olika typer av människosyn. Han delar in fenomenet i följande fyra kategorier:

- *Den rationella-ekonomiska människan* – betraktar människan som passiv och med irrationella drivkrafter. Hon motiveras främst utifrån krassa vinstmotiv och måste styras och kontrolleras för att kunna uppnå utsatta mål. Ett ledarskap bör således vara auktoritärt och kännetecknas av en stark ledarstyrning. Det är alltså snarare med piska än med morot en ledare bör styra.
- *Den sociala människan* – menar att människan får sin grundläggande identitetskänsla i samspel med andra. Den sociala människan har svårt att se någon mening i hårt arbete och tycker att de sociala kontakterna på arbetsplatsen är viktigare än den uppgift som ska lösas. En ledare kan därför endast påverka sin medarbetare genom att se till att dess sociala behov blir uppfyllda, att det råder en trivsam stämning och ett accepterande klimat på arbetsplatsen.
- *Den självförverkligande människan* – anser att människan har ett medfött behov av att förverkliga sig själv. Medarbetaren trivs alltså bäst med att utföra kreativa och flexibla arbetsuppgifter som ger henne inre välbefinnande. Ett effektivt ledarskap

bör i det här fallet arbeta utifrån nämnda typ av uppgifter och utnyttja minsta möjliga yttre styrning av medarbetaren.

- *Den komplicerade människan* – anhängarna till denna människosyn hävdar att människan är alltför komplicerad för att kunna placeras in under en enda kategori. Såväl människan själv som den situation hon befinner sig i kan när som helst förändras och således förändras även människans behov och motiv. En ledares uppgift är därför att anpassa sitt ledarskap till den situation som för tillfället råder.

(Schein, 1970)

Flera andra forskare har delat in begreppet människosyn i kategorier som till stor del påminner om Scheins. Säkerligen finns det dock väldigt få människor som helt uteslutande sluter sig till en enda typ av människosyn. Oftast smälter de olika kategorierna ihop och en person kan ansluta sig till flera olika typer av människosyn vid olika tillfällen och i olika situationer.

4.2.7 Ledarstilar

Många är de variabler som bestämmer vilken typ av ledarskap en person medvetet eller omedvetet väljer att använda sig av. Redan 1938 skissade tidigare nämnde Lewin och hans kollega Lippitt upp tre utmärkande typer av ledarskap: (ur Maltén, 2000)

- *Auktoritärt ledarskap* – är uppbyggt kring ledaren. Denna typ av ledarskap är ofta väldigt formellt och strikt.
- *Demokratiskt ledarskap* – är delegerande. Beslut tas oftast i samförstånd med medarbetarna.
- *Låt gå-mässigt ledarskap* – är en passiv typ av ledarskap. Här lämnar ledaren över de flesta besluten åt medarbetarna själva.

Exempel på alla dessa tre typer av ledarstilar kan man finna hos ledare inom olika områden världen över, även ute på skolorna. Vilka effekter utövandet av dessa olika ledarstilar har på arbetet beror dock på den situation ledaren och medarbetarna befinner sig i.

Enligt Maltén (2000) finns det även forskning som hävdar att mäns och kvinnors ledarstilar skiljer sig åt. Medan män i sin ledning oftast är inriktade på uppgiften som ska utföras och dess resultat, är kvinnliga ledare ofta mer personinriktade och utövar ett socioemotionellt ledarskap. Forskare tycks vara eniga om att ledarskap inte är en fråga om vad ledaren är utan vad han eller hon gör. Maltén väljer att använda beteckningen funktionellt ledarskap, vilket i stora drag innebär att ledarens personlighetsdrag inte längre är i fokus,

istället riktas uppmärksamheten mot ledarens beteende (Maltén 1995). Kropp och Nilsson (1995) väljer att definiera ledarskap som: "förmågan att skapa den miljö som gör att medarbetarnas förmåga, intresse, initiativkraft och vilja till samverkan koncentreras för att på bästa sätt genomföra förelagda uppgifter med tillgängliga resurser". Vidare skriver författarna att alla har ledaregenskaper inom sig men att inte alla utvecklas till bra ledare då miljön inte varit gynnsam nog. Är miljön då gynnsam nog under lärarutbildningen eller är det i skolmiljön som det verkliga ledarskapet tar sin början? Det är under praktiken som vi lärarstudenter får ta på oss ledarrollen på allvar. Det är när man kastas in i verkligheten som man börjar kunna urskilja sina egna egenskaper som ledare (Kropp & Nilsson, 2002). Några viktiga aspekter Kropp och Nilsson pekar på är att en ledare måste kunna ha en förståelse för gruppdynamik och veta hur människor fungerar både individuellt och i grupp. De pekar på det viktiga med att kunna ge beröm och konstruktiv kritik. Den empatiska förmågan väcks såsom förmågan att lyssna (Kropp & Nilsson, 2002). Det här, menar de, hör ihop med vilken människosyn man som ledare har från början. För att verkligen kunna lyssna och förstå en annan människa måste man vara genuint intresserad och bry sig om sina elever. För att elever skall kunna våga prata och föra fram sina idéer måste det finnas ett öppet klimat där varje individ känner sig trygg.

Kropp och Nilsson har valt att dela in ledarskapet i tre faktorer. Enligt dem utgörs ett bra ledarskap av *erfarenhet*, *kunskap* samt *egenskaper*. Under *erfarenhet* pekar de på att man själv skall ha haft och arbetat under goda ledare. Man ska kunna arbetets organisation samt ha ett kontaktnät både inom och utanför sitt arbetsområde. De *kunskaper* du bör ha är givetvis en formell kompetens, utbildning och social kompetens. Att kunna hantera datorer menar författarna är nödvändigt, likaså att förstå innebörden av gruppdynamik. Förmågan att ge och ta konstruktiv feedback ses även som en central bit för ledarskapet. Listan på *egenskaper* du bör ha som ledare kan göras lång. Några hållpunkter som nämns är följande:

- att man är sig själv, rättvis och går att lita på.
- har en balans mellan arbete och fritid.
- kan föra ut sina tänkta mål och visioner.
- kunna fatta beslut och våga tänka nytt.
- vågar ta konflikter, inte vara rädd för att delegera och kunna prioritera det som är viktigast, samt att vilja lyssna och vara lyhörd.
- vara en ledare och vilja ta det ansvar som följer med rollen. Kunna stötta och ha kontroll på arbetssituationen.

- vara den som samordnar, Ge information samt ta egna initiativ (Kropp & Nilsson, 1995).

Som ledare bör man vara en god förebild för eleverna, eftersom de i sin tur har krav på dig som ledare att du har rätt kompetens och förväntningar på ditt beteende. Då det är ledaren som har det yttersta ansvaret för elevernas kompetensutveckling, skall man uppmuntra deras initiativförmåga, verksamhetslust och deras vilja och förmåga att ta eget ansvar. Man skall ha en optimistisk syn på eleverna och tro på deras förmågor. Din ledarskapsförmåga avgörs ofta under press och stress, om ledaren inte får med sig eleverna när det är rörigt, är det ytterst tveksamt om man får med sig dem när det är relativt lugn och ordningsamt. En ledare måste sålunda kunna ta ”ro hem en storm” så eleverna känner sig trygga. (Kropp & Nilsson, 1995).

4.2.8 Situationsteori

Som nämnts vid ett flertal tillfällen understryks ofta vikten av att anpassa sitt ledarskap till den situation man befinner sig i. Ledarskapet bör utgå från ledarens egen person, men även från rådande omständigheter och medarbetarnas kapacitet. Nedan presenteras tre teorier om ledarskap och situationsanpassning. Samtliga exempel är hämtade ur Malténs *Det pedagogiska ledarskapet* (2000). *Situationsanpassad ledarteori* går ut på att en ledare bör anpassa balansen mellan uppgifts- eller personorientering i sitt ledarskap efter ett antal olika situationsfaktorer, nämligen:

- Ledaren själv: dennes erfarenhet och förhållningssätt till uppgiften.
- Medarbetarnas kompetens: som utgörs av exempelvis deras ålder, motivation och erfarenheter.
- Gruppens unika miljö: det vill säga den kultur som råder på arbetsplatsen.
- Uppgiftens art: exempelvis om denna är övervägande intellektuell eller emotionell till sin karaktär.
- Tid till förfogande: ju stramare tidsram man arbetar inom, desto mer frestas ledaren att styra arbetet.

Ledaren bör alltså enligt situationsanpassad teori analysera situationen utifrån sig själv, medarbetarna och uppgiften för att kunna utöva ett effektivt ledarskap.

Nästa teori inom ämnet är *samspelsteorin*. Här står valet mellan ett uppgifts- eller relationsinriktat ledarskap i centrum. Enligt upphovsmannen, Fiedler, är dessa två typer varken bra eller dåliga, utan fungerar helt enkelt olika effektivt i olika situationer. En ledare

eller ledarstil kan vara effektiv eller ineffektiv beroende på den situation som råder. Situationen bör definieras genom tre faktorer: *graden av formell auktoritet hos ledaren, uppgiftens struktur och tydlighet samt hur relationen ledare – medarbetare fungerar*. Dessa tre faktorer belyser enligt Fiedlers teori i hur hög utsträckning ledaren har möjlighet att påverka sina medarbetare. Han menar att ett övervägande uppgiftsorienterat ledarskap fungerar bäst i de situationer då alla dessa faktorer befinner sig i väldigt gynnsamma eller väldigt ogynnsamma lägen, d v s antingen då arbetet fungerar extremt bra eller extremt dåligt. Ett relationsinriktat ledarskap skulle istället passa bäst då faktorerna befinner sig i måttligt gynnsamma lägen. Fiedler menar därför att nyckeln till ett effektivt ledarskap till stor del ligger i ledarens förmåga att förutse vilken stil som passar bäst i rådande situation.

Den tredje situationsteorin benämns *väg – mål-teori*. Också denna teori inriktar sig på att analysera samspelet mellan ledare och situation, men här går ledarskapet snarare ut på att få medarbetarna att själva finna bästa vägen för att nå målet. Upphovsmannen, House, ställer upp tre ambitioner för ledarskapet:

- Att kartlägga medarbetarnas mål och behov – d v s att ta fram deras individuella motiv.
- Att belöna medarbetarna – visa uppskattning och ge feedback för deras målinriktade beteende.
- Att försäkra sig om medarbetarnas möjlighet att uppnå de utsatta målen – klargöra målet, ta fram delmål och avlägsna hinder.

För att nå ett effektivt ledarskap måste ledaren ge riktning, stöd, medbestämmande och mål åt sina medarbetare. Väg – mål-teorin erbjuder interaktion mellan uppgiftens krav och medarbetarnas trivsel, alltså en balansgång mellan uppgifts- och personinriktat ledarskap.

5. Observationer: Wedins fall

För att vi ska kunna relatera undervisning, så som den kan te sig i svensk skola av idag, till dessa teorier vi redovisat har vi läst en ny doktorsavhandling som noggrant beskriver två lärares arbete. Ann-Sofi Wedin beskriver i sin avhandling *Lärares arbete och kunskapsbildning* (2007) två fallstudier av lärare på högstadiet. Den första läraren, Lennart, beskrivs utifrån sina rutiner under en arbetsdag medan den andra läraren, Cecilia, beskrivs utifrån ett helt arbetsår. Denna skillnad menar Wedin beror dels på de skilda miljöer de två lärarna arbetar i och dels på att Wedins eget "seende" ändrades efterhand som hennes arbete med undersökningen fortskred. I sin beskrivning av ett arbetsår varierar även tätheten i Wedins observationer. Detta menar hon beror på arbetsintensitetens ojämna fördelning samt på att hon deltagit mer eller mindre frekvent under årets olika perioder.

Som underlag för de båda studierna ligger fältanteckningar samt intervjuer med lärarna (observjuer). Precis som Wedin gör i sin avhandling kommer vi att inleda fallstudierna med en beskrivning av den miljö läraren arbetar i, för att sedan gå in på deras arbetssätt, metoder och rutiner. Alla namn på personer och skolor är fingerade.

5.1 FALL 1: "Lennart"

Lennart arbetar på Mittskolan som är en 7-9 skola strax utanför centrum av en mellanstor kommun i Mellansverige. Skolans lokaler är gamla, de saknar exempelvis grupprum och består av långa, smala korridorer. Upptagningsområdet omfattar såväl villor och bostadsrätter som hyresrätter, med övervikt på det sistnämnda. Cirka en fjärdedel av eleverna på skolan har invandrarbakgrund. Även andelen låginkomsttagande och splittrade familjer är hög. Enligt Wedin blir ett resultat av denna miljö att stöd från hemmen ofta måste ersättas av stöd *till* hemmen. Trots den många gånger höga arbetsbelastningen är trivseln och sammanhållningen i lärarkåren hög. Många av lärarna har varit på skolan i över femton år. Fördelningen mellan män och kvinnor är jämn. Däremot finns där färre än tio lärare yngre än trettio år, vilket innebär att större delen av styrkan kan kallas erfarna lärare; en av dessa är Lennart.

Lennart tog examen som mellanstadielärare 1975. Under ett år skaffade han sig behörighet för högstadiet i ämnena samhälle, religion och historia, men i övrigt har han arbetat sedan examen.

Lärarna på Mittskolan har ännu inte gjort några direkta framsteg vad gäller lärarlagsarbetet, men Lennart ingår i ett arbetslag tillsammans med tre andra SO-lärare. Dessa träffas en timme i veckan, men den gängse uppfattningen verkar vara att lagarbetet känns

stressat och påtvingat. Lennart menar att deras möten dessvärre ofta upptas av onödiga uppgifter. I övrigt har Lennart ett stort intresse för musik. Han spelar flera olika blåsinstrument och ingår i ett flertal olika konstellationer.

5.1.1 Lennarts arbetsdag:

Lennart anländer till skolan minst trettio minuter före första lektionen varje dag. Detta för att hinna ställa i ordning sitt klassrum, skissa på tavlan, kopiera, ta fram material och annat som kan behöva förberedas. Efter förberedelserna hinner han med en snabb kopp kaffe innan det är dags för första lektionen. Lennart säger sig sakna de gemensamma kafferaster lärarna tidigare hade. Sedan schemat lagts om har alla olika tider och möjligheter till prat och umgänge i personalrummet har minskat drastiskt. Han menar att detta bidragit till att lärarjobbet blivit ännu mer av ett ensamarbete och säger sig sakna interaktionen och utbytet med sina kolleger. Den snabba kaffepausen på morgonen är således ett av de få tillfällen Lennart får under dagen att samspråka med sina arbetskamrater. Just den här dagen är det dessutom mentorstid första timmen och kafferasten ägnas sålunda till största delen åt att utbyta information, diskutera elevers beteende och fylla i de individuella lappar för eleverna om veckan som gått. Dessa omdömen skickas hem varje vecka, vilket uppskattas mycket av föräldrarna.

Efter att ha blivit informerad om att en av hans elever spottat på golvet två gånger under en annan lärares lektion, bestämmer sig Lennart för att det är dags att ringa elevens föräldrar. Sedan är det dags för första lektionen för dagen. Lennart har sin egen sal där i princip all hans SO-undervisning sker. Han ser detta som en stor fördel då han slipper släpa runt material och känner eget ansvar för att hålla det snyggt och prydligt. Salen är dessutom belägen alldeles intill SO-lärarnas arbetsrum, vilket gör det enkelt att snabbt skaffa fram extra material om så skulle behövas. På väg till salen hejar och småpratar Lennart med en hel del elever. Ett glatt "Gomorra!" besvaras ofta likadant från eleverna. Lennart gör små kommentarer om en ny frisyr, vädret eller en försenad inlämningsuppgift och får respons från eleverna.

Mentorstiden inleds med en noggrann närvarokoll. Därefter går Lennart igenom de andra lärarnas kommentarer om hur klassen som helhet skött sig under veckan och delar sedan ut de individuella omdömena. Sedan informerar han om kommande studiedagar och gymnasievalet innan det är dags att avsluta och sätta igång med den efterföljande historielektionen.

Lektionen inleds med att Lennart småpratar lite om helgen som gått och berättar en humoristisk historia om hur han reste till Stockholm och gick vilse. Härefter följer en

muntlig presentation av dagens program. Vid några observationstillfällen noterar Wedin att detta program även skrivs upp på tavlan. Detta görs enligt Lennart för att ge eleverna en bättre helhetsbild av vad som komma skall. Lennart inleder sedan med att prata lite om en aktuell händelse i Mellanöstern som varit på TV kvällen innan. Han drar paralleller till det lektionen ska handla om nämligen religionsutövning i nämnda område. Wedin observerar att Lennart flera gånger under lektionen använder sig av en slags underfundig humor i sina beskrivningar vilket resulterar i leenden, skratt eller små stön från eleverna. Detta är en medveten metod för Lennart att lätta upp stämningen i klassrummet.

De frågor Lennart ställer under lektionen saknar ofta ett exakt korrekt svar. Ibland ger han frågan även till elever som inte genom handuppräckning aktivt signalerar att de vill delta i diskussionen. Lennart för lektionen vidare och berättar utifrån elevernas svar och kommentarer. Tavlan använder han för att göra skisser över det som diskuteras och uppmanar eleverna att rita av i sina anteckningsböcker då detta ska hjälpa dem att se de stora sammanhangen bättre.

Efter genomgången ger Lennart klassen en uppgift att lösa. För detta behöver de sin lärobok, vilken flera av eleverna glömt att ta med sig. En stor del av klassen släntrar därför ut ur klassrummet för att hämta sina böcker. Detta resulterar i oordning och stök i klassrummet, vilket möts med stort lugn från Lennarts sida. Samma lugn ger han enligt Wedin prov på då hans genomgång störs eller avbryts av pratande elever. Lennarts egen förklaring är att han sparar de arga reaktionerna för speciellt provocerande situationer. Efter halva 80-minuterspasset får eleverna en kort rast på fem minuter, de har själva ansvar för att vara tillbaka i tid. När de fem minuterarna gått är eleverna tillbaka på plats och fortsätter med sitt arbete där de slutade. Lennart går omkring i klassrummet och hjälper till där det behövs. Även hos de elever som inte aktivt visar att de behöver assistans, stannar Lennart till och småpratar en stund. Beroende på vem som behöver hjälp och med vad, assisterar Lennart på ett mera skämtsamt eller seriöst sätt.

När lektionen lider mot sitt slut säger Lennart till klassen att han tycker de jobbat på mycket bra och tar farväl av dem för den här gången. Den här uppmuntrande avslutningen, observerar Wedin, ges dock inte på de lektioner som varit röriga eller på annat sätt otrevliga. Efter lektionens slut dröjer sig några elever kvar för att prata med Lennart. Han ropar även tillbaka några som han speciellt vill byta ett par ord med. Dessa samtal gäller bland annat provresultat, betyg eller uppförande.

Härefter är det dags för Lennart att hasta iväg till personalrummet för att fylla i klassens frånvaro samt utnyttja vad som är kvar av den femton minuter lång rasten till fullo.

Längre raster och håltimmar brukar Lennart ägna åt att planera lektioner, förbereda material, samtala med kolleger, skolledning, kurator eller elevvårdsansvarig. Om behov finns använder han även denna tid till att kontakta eller skriva brev till föräldrar. Eftersom Lennart är mentor för en grupp på tretton elever ansvarar han även för föräldramöten och utvecklingssamtal för dessa. Lennart anser att dylikt arbete ofta stjälar värdefull tid från annat, mer undervisningsrelaterat skolarbete. Lunchrasterna inleds i skolmatsalen där han äter tillsammans med eleverna. Detta är självvalt och Lennart tycker att det ger honom en ypperlig chans att samtala med eleverna om annat än skolarbete och lära känna dem lite även utanför klassrummet.

Dagens övriga lektioner beskrivs inte i Wedins framställning då hon menar att upplägget av Lennarts lektioner ser i princip likadana ut från en lektion till en annan.

Efter sista lektionen plockar Lennart undan för dagen i sin sal. Han kollar så att allt material inför morgondagen finns tillgängligt och går igenom sin egen lektionsplanering. Just denna dag är hans planeringstid dock begränsad till tjugo minuter eftersom det sedan är dags för den storkonferens som ligger på schemat varannan vecka.

Vid storkonferensen samlas hela personalstyrkan. Konferensen leds av rektor och biträdande rektor som startar med lite allmän information. Härfter får de olika arbetsgrupperna redogöra för sitt arbete kring alltifrån nationaldagsfirande tillanordnande av föräldramöten. Efter storkonferensen har SO-laget sitt möte under en timme. Detta ska ägnas åt pedagogiska diskussioner men Lennart menar att mötet ofta kommer av sig innehållsmässigt och avslutas i förtid. Detta eftersom de alla är tämligen slutkörda efter en hel arbetsdag och inte har tillräckligt med energi kvar för att klara av några givande samtal.

Lennart säger själv att han önskar att det fanns bättre schemalagd tid till att diskutera med sina kolleger. Wedin uppfattar att han ser sina arbetskamrater som en stor källa till inspiration, men att han går miste om denna då vettig tid för samtal saknas.

5.1.2 Lennarts didaktik:

Lennart säger i intervjuer med Wedin att han med sina lektioner vill så ett frö, få upp ett intresse hos eleverna för ämnet. För att uppnå detta syfte försöker han i största möjliga mån koppla sin undervisning till aktuella händelser och verkligheten utanför skolan. Han anstränger sig för att utnyttja elevernas egna upplevelser och intressen i undervisningen för att på så vis få igång en dialog.

På sina lektioner märker Wedin hur Lennart ger stort utrymme till att låta eleverna själva komma till tals, diskutera och utveckla sina åsikter. Han anpassar även sin

undervisning efter klassens diskussioner och kommentarer. En förutsättning för detta är enligt Lennart att man har en flexibel, kortsiktig planering som ger utrymme för snabba ändringar och omkastningar.

Wedin märker att Lennart ofta hanterar stressade eller störande situationer med ett stort lugn. Han låter ofta eleverna sköta sig själv och ta eget ansvar för sitt lektionsarbete. Dock ser hon även att Lennart vid uppenbara koncentrationsproblem från eleverna sida, övergår till en hårdare och mer auktoritär ledning. Om koncentrationen är svag övergår han ofta från teori till lite mer praktik i undervisningen, lite ”doing” som han själv beskriver det.

Som tidigare nämnts observerar Wedin att Lennart har ett tydligt återkommande mönster i sina lektioner: repetition – genomgång – individuellt/par-arbete.

Han tar ofta upp udda eller humoristiska detaljer i sin undervisning och använder sig mycket av tidskrifter, böcker och media. Många gånger anstränger han sig även för att anknyta ämnet till de elever som har invandrarbakgrund och deras kulturella och religiösa härkomst. Wedin märker även hur Lennart allt som oftast anpassar innehållet i sina lektioner efter den elevgrupp han befinner sig i.

5.2 FALL 2: ”Cecilia”

Triangeln är en högstadieskola belägen ganska centralt och är således en av de till elevantalet större i kommunen. Skolan är relativt ny. Här arbetar ungefär 45 lärare vilka är fördelade på tre arbetslag med ansvar för en årskurs var. Arbetslaget tar emot sina klasser då de börjar sjuan och följer dem sedan tills de slutar nian. Detta innebär att klasserna har samma lärare hela högstadiet igenom. Några lärare skiftar dock mellan arbetslagen beroende på deras ämnes särart.

Lagens arbete är förlagt till olika delar av skolan många byggnader. Vissa salar såsom för bild, slöjd och hemkunskap är dock gemensamma för samtliga arbetslag. Cecilias arbetslag är i år ansvariga för årskurs 9. Laget har ett gemensamt arbetsrum i skolans bottenplan; här finns femton individuella arbetsplatser, gemensamma materialhyllor samt tre gemensamma datorer. Alla lärare har dessutom fått en egen bärbar dator tack vare deltagande i ITIS-projektet². I arbetsrummet får lärarna tillfälle att samtala, diskutera problem, utbyta idéer eller bara lätta sitt hjärta. Wedin påpekar att den lättsamma tonen i arbetsrummet är påtaglig. Kön fördelningen i laget är också jämnt fördelad; sju män och åtta kvinnor.

² ITIS står för Informationsteknik i skolan och är ett statsunderstött projekt (Wedin, 2007)

Varje morgon inleds med att arbetslaget träffas för morgonmöte. Dessa är främst till för att lösa eventuella vikariesituationer, men även andra frågor kan tas upp. Cecilia anser att dessa morgonmöten är viktiga för lagets goda sammanhållning. En gång i veckan träffas även lärarlaget för en mer organiserad konferens. Möten med skolans övriga arbetslag sker dock mer sällan. Då handlar det nästan uteslutande om specialgrupperingar såsom elevvårdsteam och liknande. Varje år gör arbetslagen gemensamt en tre-fyra dagars resa under vilken man umgås över laggränserna och får tillfälle att utbyta erfarenheter och visioner.

Cecilia har arbetat som lärare i ungefär tio år, varav tre på Triangeln. Innan hon blev lärare provade hon på en mängd olika jobb såsom brödförsäljare och lastbilschaufför. Hon tog examen förhållandevis sent, 33 år gammal, som 4-9 lärare i svenska, engelska och svenska 2.

5.2.1 Cecilias arbetsår: *DECEMBER*

Wedins första besök hos Cecilia inleds med att de tillsammans deltar i ett handledningsmöte kring temat förhållningssätt lärare/elev som leds av en inhyrd handledare och ingår i ett projekt som arbetslaget deltar i.

Därefter har Cecilia lektion i engelska för en grupp elever som har problem i ämnet. Det är en liten grupp. En av eleverna kommer genast fram till Cecilia och meddelar att hon inte kommer att närvara vid följande dags lektion och därför missar den betygsgrundande redovisningen man ska ha då. Cecilia föreslår genast att eleven tar sin redovisning redan denna lektion, förutsatt att hon är förberedd. Wedin noterar att Cecilia vid flera tillfällen använde sig av liknande snabba lösningar vid uppkomna situationer. Även håltimmar eller tid mellan lektioner kan användas för att ta igen missat skolarbete. Detta för att Cecilia vill få ett så gediget underlag för betygssättning som möjligt.

December är en intensiv månad. Förutom julpyssel och arrangemang av luciatåg är det även dags att sätta betyg. Enligt Wedin är Cecilia uppenbart stressad över detta. Hon oroar sig över att hinna lägga in alla betyg i tid samt att ge varje elev ett rättmätigt betyg.

Sin engelskundervisning i helklass ägnade Cecilia under hela månaden åt att se på engelskspråkig film för att få tid att diskutera betyg med var och en av eleverna.

Undervisningen i svenska 2 försvinner också till stor del då dessa lektioner sammanföll med ett speciellt handledningstillfälle för några av lärarna i Cecilias arbetslag. Omprov i engelska gör att även flera av engelsklektionerna i den lilla gruppen försvinner. Detta för att ge några av eleverna en extra chans att få ett godkänt betyg i ämnet.

Wedin observerar att Cecilia, stressen till trots, nu har en fantastisk förmåga att hålla koll på allt och alla. Vandringarna i korridorerna till och från lektioner görs effektiva genom samtal med elever om glömda inlämningsuppgifter, omprov eller liknande. Ibland kunde Cecilia även lämna sina lektioner om hon genom den öppna klassrumsdörren fick syn på en elev som behövde påminnas om något av denna typ. Sista veckan innan jul fylldes med lite mer lättsamma aktiviteter, vilket uppskattades av såväl lärare som elever.

JANUARI:

Månaden inleds med en diskussion i arbetslaget om hur det är lärarnas ansvar att se till att alla elever i årskurs 9 går ut med så fullständiga betyg som möjligt. Eleverna står i centrum och lärarna försöker räkna ut hur många av dessa som ligger i farozonen. Denna diskussion om hur lärarresurserna ska fördelas kommer sedan att pågå i princip under hela terminen.

Januari präglas även av att omorganisation av undervisningen och gruppsammansättningar samt ytterligare påminnande av elever om saknade inlämningsuppgifter och omprov. Redan nu börjar man även diskutera mottagandet av de nya sjuorna till hösten. Lärarna är överens om att det är trevligast att undervisa niorna eftersom man haft gott om tid på sig att lära känna eleverna och skapa relationer med dem.

Cecilia berättar att man redan nu kommer att åka ut till de blivande sjundeklassarna för att lära känna dem lite i förväg. På så vis tror man sig även kunna sätta samman bättre klasser, ett arbete som till stor del numera vilar på lärarna i arbetslaget. Cecilia är med i den grupp som i slutändan har uppdraget att sätta ihop de nya klasserna.

FEBRUARI

Projektet med de blivande sjuorna fortsätter även under denna månad. Lärarna blir nu ombedda att komma med förslag på hur mottagandet av de nya klasserna ska gå till. Många av de inkomna förslagen handlar om hur lärarna ska kunna skapa bra och djupa relationer till eleverna. Redan såhär tidigt under terminen noterar Wedin hur spänningen stiger i arbetsrummet då ankomsten av de nya klasserna närmar sig. Hon observerar hur diskussionerna kring dessa blivande sjuor kantas av entusiasm, förväntan och nervositet. Under denna månad börjar även förberedelserna inför de nationella proven. Lärarna fortsätter idogt att påminna elever om missade moment och Wedin konstaterar att det många gånger verkar finnas ett större intresse för att få dessa uppgifter utförda hos lärarna än hos eleverna.

De nationella proven i matte, svenska och engelska går av stapeln i mars och Wedin tycker sig märka på Cecilias beteende att resultaten av dessa är av mycket stor betydelse. Proven emotses av eleverna med bävan. Troligen har de hört ryktesvägen om provens omfattning och svårighet, för de verkar smått skräddade inför prövningen. Cecilia ger

eleverna tillfälle att förbereda sig genom att gå igenom delar av gamla prov. Hon berättar ingående om provens upplägg och ger tips, råd och knep inför de olika delproven. Detta verkar dock inte minska elevernas oro särskilt mycket.

MARS:

Samtidigt som nationella proven stundar tar två andra teman upp stora delar av Cecilias vardag; förberedelser för sjuorna och organisatoriska förändringar inför hösten. Arbetslaget diskuterar bland annat ämnesövergripande studier, vilket redan finns inskrivet i arbetsplanen men som inte används särskilt mycket i nuläget. Efter diskussion realiseras idén snabbt och en föreläsare bjuds in för att tala om PBL (problembaserat lärande) redan en månad senare.

Även ämnesspecifika ändringar föreslås och Cecilia tar upp några av arbetslagets förslag med biträdande rektor. Dessa innefattar bland annat utökade museibesök, teater, naturvivelser etc. som variation till den teoretiska undervisningen. Nationella proven äger nu rum. Mycket tid ägnas åt förberedelse, genomgång och rättning.

APRIL:

Detta är en tid för smågruppsmöten på Triangeln. Mycket är på gång och många projekt ska komma till avslut. Cecilia ska nu ingå i en grupp som ska arbeta vidare med idéer om ämnesintegration. Man diskuterar här ämnenas upplägg och organisation, vilka teman som ska tas upp samt vilka konsekvenser detta kommer att ha för respektive kursplan.

Lärarna är överens om att detta är goda idéer, men också att de kommer att kräva extraordinära insatser. Samarbete över ämnesgränserna blir en utmaning och det gäller att övertala samtliga lärare om idéns positiva resultat. Många möten angående elevvård sker även under april. Elever med problem och deras betygs- och närvaroläge diskuteras. Flera engelskkonferenser läggs även på schemat för att ge lärarna tillfälle att diskutera och jämföra sin rättning av nationella proven. Det förberedande arbetet inför sjuornas ankomst intensifieras även under april. Dessutom åker hela skolans lärartrupp på en "visionsresa" till Värmland under en helg. Dessa dagar är fullspäckade av diskussioner kring olika för skolan och undervisningen aktuella ämnen.

MAJ:

Maj ter sig enligt Wedins observationer som tämligen kaotisk. Aktiviteter utöver lektionerna dyker upp runt varje hörn, arbetslagen diskuterar den stundande avslutningen och ett intensivt förhandlande om byte av lektionstid sker lärarna emellan. Fotografering, fotbollsmatch lärare – elever, friluftsdag och spexförberedelser är bara några av de aktiviteter som ska hinnas med utöver det vanliga skolarbetet. Lärarna måste hela tiden kämpa för att få ihop tillräckligt med lektionstid för att hinna med allt de tänkt under terminen. Dessutom försvinner en hel del tid

till röda dagar såsom Kristi Himmelfärds och pingst. Stressen inför betygssättningen sätter än en gång in. Flera av lärarna vittnar om hur de kan vakna mitt i natten och fundera över hur det betyg de tänkt sätta kan komma att få konsekvenser för eleven.

JUNI:

De sista veckorna innan avslutningen ägnas åt att ställa i ordning inför nästa termin. Böcker ska lämnas tillbaka, skåp tömmas och salar ska städas. Personalen hjälps även åt att skriva små dikter om de elever som går ut nian. Dessa ska läsas upp vid avslutningsmiddagen i samband med att vissa elevers insatser inom olika områden uppmärksammas. En hel del skolk förekommer. Men lärarna verkar inte ta så allvarligt på det. Det är ju fotbolls VM och betygen är ju redan satta.

AUGUSTI-SEPTEMBER:

Den nya höstterminen startar. Cecilias och hennes kollegers idéer från föregående termin realiserar. Det efterlängtrade mottagandet av de nya sjuorna inleds med en lägerskola och massa lära känna varandra-aktiviteter. Cecilia menar att detta tidiga relationsarbete kommer att lägga grunden för ett fungerande arbete i klassrummet. Hon menar att detta ger lärarna en chans att lära känna sina nya elever och få en uppfattning om deras personligheter redan innan de möts i undervisningen.

Cecilias förhoppningar får sig dock en törn då det verkliga skolarbetet drar igång. Det visar sig att situationen på lägerskolan inte alls överfördes till den i klassrummet. Det sätt på vilket hon lärde känna eleverna under lägerskolan var vitt skilt från hur relationerna fungerade under lektionstid och hennes relationsarbete fick i princip böja om från noll. Förväntningarna inför det storartade mottagande av de nya sjuorna uppfylldes alltså inte riktigt, vilket blev något av en besvikelse för lärarylaget.

OKTOBER-NOVEMBER:

Det vardagliga arbetet har nu kommit igång, sjuorna har acklimatiserat sig till omgivningen och börjat finna sina roller i den nya klassen. Undervisningen tar form allteftersom Cecilia lär känna sina elever bättre. Rutiner skapas. Lagmöten och olika typer av konferenser planeras och genomförs. Arbetet rullar på helt enkelt.

5.2.2 Cecilias didaktik:

I intervjuer gjorda av Wedin menar Cecilia att ett problem hon ofta upplever är att elever ställer sig frågande till vilken nytta de har av undervisningen. Hon försöker motivera genom att bland annat förklara hur engelska är ett redskap att ta sig runt i världen med och att det därför är viktigt att de lär sig språket såsom det används av infödda talare. Många elever blir

också lätt uttråkade, vilket Cecilia försöker förebygga genom variation i sin undervisning. Hon säger sig ofta testa olika metoder för att se vad som funkar bäst. Ofta låter Cecilia även eleverna vara med och bestämma hur lektioner ska läggas upp och vad de ska innehålla. Vad gäller disciplinen under lektioner bemöter Cecilia oftast besvärliga grupper med tålamod och tolerans gentemot försenad ankomst, glömt material, ogjorda läxor etc. Hon menar att tja endast får dessa elever att störa ännu mer och vara mentalt frånvarande, enligt hennes erfarenhet var tolerans mer effektivt i dessa situationer. Cecilia understryker också att det är viktigt att få eleverna att känna sig som individer och koppla deras egna intressen och personligheter till undervisningen.

6. Resultat

I detta kapitel kommer vi att analysera Wedins fall ”Lennart” och ”Cecilia” för att relatera och diskutera dessa till de teorier som togs upp i kapitlet 4. Vi har tittat på hur dessa två lärares undervisning utformas och undersökt om de bär med sig spår av teorier i sin praktiska vardag. De didaktiska metoder lärarna arbetat utifrån har vi jämfört med de teorier vi tidigare presenterat för att nå fram till vårt resultat.

6.1 ”Lennart”

Av de lärarteorier som behandlades i kapitlet 4 kan vi se många spår i Lennarts undervisning och lärarroll.

Inom *fenomenologin* betonar man att det man vet om en människas bakgrund och förhistoria spelar en stor roll för hur man lyckas med att förutsäga beteenden (Imsen, 2004). Lennart anpassar sin undervisning till eleverns kulturella bakgrund. Han visar att han har ett intresse av elevens bakgrund och använder det konstruktivt för att motivera elever. Han föreställer sig saker ur elevernas synvinkel och tar inte bara fasta på yttre beteenden. (jfr. behaviorismen). Genom att Lennart känner sina elever och litar på dem, får de själva ta ansvar för sina raster på fem minuter. Därmed visar han att han lyckats med att förutsäga elevernas beteenden då de nästan alltid kommer tillbaka i tid. Här jobbar han även efter Fiedlers resonemang att graden av formellt ledarskap bör anpassas efter den situation läraren och eleverna befinner sig i.

Vidare lyfter man inom fenomenologin upp elevens egna uppfattningar oavsett om de är korrekta eller inte och undersöker hur eleven uppfattar företeelser. Lennart kastar t.ex. ut frågor till eleverna och bjuder in till diskussion, han är med andra ord inte ute efter något rätt svar från eleverna vid det första skedet. Han visar att han är nyfiken på hur eleverna själva uppfattar och förhåller sig till ämnet. Genom detta beteende visar han också att alla elevers åsikter är av intresse, även de vars händer inte är i luften. Begreppet att *falla ur den naturliga inställningen* infördes av Husserl. Det innebär att en lärare bör ha förmågan att gå ifrån sin egen utgångspunkt och ta en annan utgångspunkt i förhållande till innehållet i undervisningen. Genom att man går ifrån sin egen naturliga inställning, kan lärare möjligen försöka förstå elevens synsätt och därmed välja den bästa metoden och innehåll för undervisning (Kroksmark, 1990). Dylig förmåga visar Lennart prov på då han känner av eleverna samt tar till vara deras utgångspunkter och intressen, för att sedan spinna vidare på och utforma undervisningen härefter.

Inom det *sociokulturella perspektivet* beskriver Vygotskij produktiviteten som något kreativt som alla har inom sig, även det lilla barnet. Reproduktionen är sammanlänkat med minnet och är nödvändig för att vi skall kunna tänka. Vygotskij belyser att det är den kreativa aktiviteten som gör att människan kan skapa något nytt. Lennart fångar in både reproduktion och produktion under sina lektioner, han har ett återkommande mönster i sina lektioner och det består av *repetition*, *genomgång* och *individuellt/par arbete*. Han börjar sina lektioner med repetition och försöker fånga upp vad som gjordes vid föregående moment, för att sedan övergå till produktion vilket kan bestå både av individuellt arbete samt arbete i par. Enligt Vygotskij utvecklas de psykiska funktionerna hos barnet genom sociala och gemensamma aktiviteter, men även när barnet är aktivt individuellt. Konsekvensen blir att läraren har stor betydelse för elevers lärande då de både måste observera samt lyssna på dem för att sedan försöka kunna urskilja i vilken fas de befinner sig. Först då kan de avgöra vilka uppgifter som är lämpliga för att fortsätta deras utveckling. Lennarts pedagogik passar in i Vygotskijs resonemang då han är bra på att ha ett samspel mellan det individuella och kollektiva arbetet. Han lyssnar av sina elever och verkar veta på vilken nivå de befinner sig just för dagen och vad de är mottagliga för.

Inom *behaviorismen* talar man om begreppet ”beteendemodifikation”, som innebär att man tror sig kunna ändra och rätta till människors beteende genom yttre påverkan (Egidius, 2002). Skinner påpekade att människor är skeptiska inför ordet *kontroll*. Vad vi inte tänker på är att vi utövar en form av kontroll varje gång vi medvetet försöker påverka andra. I de fall en elev misskött sig ser Lennart till att de får repressalier i form av samtal med föräldrar eller liknande. Han är inte heller rädd för att konfrontera elever som han anser försummat sitt skolarbete eller på annat sätt betett sig illa, utan ber dem ofta stanna kvar efter lektioner eller hejdar dem i korridoren. I detta speglas tydligt en form av kontroll genom att Lennart försöker påverka elever att foga sig till ”rätt” beteende som är accepterat i skolan.

Lewin, som verkade inom det *socialpsykologiska perspektivet*, ansåg att studiet av ledarskapstilar avser att klargöra hur ledaren inte bara påverkar den enskilda människan, utan framförallt gruppens kollektiva normsystem. Lewin menar att gruppens normer och klimat är en direkt konsekvens av ledarens stil. Lennart riktar fokus på att gruppen skall må bra genom att han är personlig med eleverna både i och utanför klassrummet. Lennart bjuder på sig själv genom små skämt och anekdoter och försöker genom den framställningen medvetet skapa goda förhållanden till gruppen. Lewin själv, föreläste inte i vanlig mening, utan pratade fritt, utvecklade nya idéer under tiden och välkomnade bidrag från eleverna. Han brukade använda svarta tavlan ofta och försökte ge en visuell framställning av sina teoretiska

begrepp. Liknande drag kan vi se hos Lennart som ofta använder tavlan för att ge en bättre helhetsbild av vad som händer under lektionen. Lennart välkomnar även elevernas bidrag till diskussioner för att sedan knyta an det han tänkt säga till deras egna kommentarer och inlägg.

Lewin hade en känsla för behovet av att kombinera teoretisk forskning och praktiska angelägenheter. Han var en man som verkligen koncentrerade sig på nuet (Schellenberg, 1978). Liknande mönster kan man se även hos Lennart då han är noga med att försöka plocka in aktuella händelser för att undervisningen ska bli angelägen för eleverna här och nu. Ur socialpsykologisk aspekt skulle man kunna säga att ledarskap är en förmåga att skapa förutsättningar för att medarbetarens kunskap, förmåga, intresse, behov, initiativförmåga och vilja till samverkan brukas på bästa sätt, så att den föreskrivna uppgiften kan lösas (Maltén, 1995). Lennart visar prov på just ett sådant ledarskap och verkar kunna få med sig eleverna på de uppgifter han ger dem.

Dewey menade att bästa sättet att nå kunskap är genom handlingar. Då han märker att koncentrationen för de teoretiska delarna dalat, skiftar Lennart snabbt och enkelt över till praktik. Lite ”doing” som han själv uttryckte det. Undervisning bör ställa elever inför problem som väcker deras nyfikenhet och engagerar dem känslomässigt. Lösningen måste uppfattas som personligt angelägen (Dewey, 1997). I och med att Lennart låter alla elever bidra fritt i diskussionen och sedan anpassar lektionens innehåll efter elevernas egna svar skapar han ett engagemang och en nyfikenhet att lära sig mera.

Enligt Piaget och *konstruktivism* måste undervisningen alltid utgå från elevernas egna erfarenheter och verklighet. Han menade att det är eleven som skall vara aktiv under lektionerna inte läraren eller läromedlen. Även Dewey pekade på den aktiva eleven och läraren som handledare, vilket passar in på Lennart. Han försöker engagera och aktivera eleverna så mycket som möjligt under sina lektioner. Eleverna får ofta arbeta självständigt i grupper eller enskilt och han går runt i klassrummet och fungerar som handledare eller ”bollplank”. Som tidigare nämnt utgår Lennart till stor del från elevernas personliga erfarenheter, bakgrund och intressen när han för en lektion framåt.

I Lennarts undervisning, pedagogiska metod och ledarskap kan vi alltså se spår efter ett flertal utav de tidigare redovisade teorierna. Det förefaller som om han har, medvetet eller omedvetet, plockat och blandat olika delar från olika teorier för att skapa sin egen stil som lärare.

6.2 "Cecilia"

Även i Cecilias undervisning kan vi se spår efter några av de tidigare presenterade teorierna. Inom fenomenologin talas det mycket om att koppla undervisningen till elevernas själva. Cecilia påpekar att hon ofta försöker binda ihop elevernas egna intressen och personligheter med sitt ämne och sin undervisning. Trots detta upplever hon ofta att elever inte förstår varför de ska lära sig engelska. Etzioni (1973) menade att det är ett måste att eleverna förstår vilken nytta de har av att lära sig någonting, är av största vikt för att kunna engagera dem i ämnet. Cecilia försöker att ge sina elever denna motivation genom att bland annat förklara att engelska är ett redskap för att ta sig runt världen. Om eleverna förstod denna förklaring eller ej framgår dessvärre inte av Wedins intervjuer.

Vad gäller Cecilias ledarskap som lärare, är det ofta av den typ Lewin och Lippit benämnde som *demokratisk*. Hon låter gärna eleverna vara med och bestämma för att de på så vis ska känna att undervisningen är utformad efter deras särskilda intressen och behov. Vid slutet av vårterminen verkar dock såväl Cecilia som skolans övriga lärare ha övergått till det som Lewin och Lippit benämner som låt gå-mässigt ledarskap, då en hel del skolk smiter igenom utan kommentarer från lärarnas sida.

Också Vygotskij och hans sociokulturella perspektiv betonar vikten av att som lärare använda sig av social kommunikation för att engagera och motivera eleverna. Han menade också att läraren har stor betydelse för elevernas lärande då de måste observera och lyssna till eleverna för att urskilja vilken nivå de befinner sig på. Men här skiljer sig Cecilias lärarprofil en del. Istället för att genom social kommunikation ta reda på hur eleverna ligger till för bedömning och betygssättning, verkar hon vilja samla in ett så gediget skriftligt material som möjligt.

Insamlandet av detta betygsgrundande material drar med sig en hel del tjat och Cecilia lägger ner mycket tid på att få elever att göra klart och lämna in uppgifter, ta igen missade prov och dylikt. Etzioni menade att elever som är engagerade i sina uppgifter är i allt mindre behov av formell styrning. Kanske borde Cecilia jobba mer på att engagera sina elever i skolarbetet, för att på så sätt inte behöva kasta bort fullt så mycket energi på att hålla efter dem och se till att de får sina uppgifter genomförda? Yttre påverkan som motivation förordades visserligen inom behaviorismen och av Schein inom den rationell-ekonomiska människosynen, men när det gäller dagens skola är dess effektivitet kanske begränsad.

Även om Cecilia inte är rädd för att frågå sin lektionsplanering då icke förutsedda situationer uppkommer, verkar hennes grovplanering spricka mot slutet av terminerna. Olika aktiviteter samt kurser för egen fortbildning stjäl värdefull lektionstid och

någon reservplan för de missade momenten verkar inte finnas att tillgå. Dessutom faller lektionstid bort då hon vill diskutera betyg individuellt med varje elev. För att inte låta lektionerna gå helt förlorade låter Cecilia eleverna titta på en engelskspråkig film. Detta skulle troligen uppröra herrar som exempelvis Piaget och Dewey som ansåg att eleverna ska vara aktiva på lektionerna, inte läromedlen.

Även om vi alltså ser vissa spår efter några av de redovisade teorierna i Cecilias undervisning, lärandeteorier, metoder och ledarskap, ser vi alltså även en hel del som vänder sig direkt emot dessa teoriers principer. Men om det inte är dessa teorier, vad är det då Cecilia baserar sin lärarkompetens på? Maltén (2001) nämner i förbigående att mycket forskning pekar på att kvinnor ofta använder sig av ett mycket mer relationsinriktat ledarskap än män. Utan att generalisera kan vi nog påstå att detta i Cecilias fall stämmer. Hon arbetar mycket med att bygga upp relationer till var och en av sina elever och menar själv att just detta relationsbyggande är nyckeln till hennes framgång som lärare och ledare. Wedin (2007) beskriver också i sin avhandling hur relationer till eleverna kan utveckla lärares praktiska kunskap och medverka till att deras arbete får ett gott resultat. Detta relationsbyggande är ett ämne som inte behandlas särskilt mycket i dagens lärarutbildning och är således troligen något som Cecilia fångat upp genom egna erfarenheter.

6.3 Sammanfattande reflektioner

Hos både Lennart och Cecilia finner vi alltså spår efter flera av de olika teorier kring lärande, undervisning och ledarskap som redovisats i detta arbete. Båda visar de prov på den komplexitet som lärarrollen innebär då de väver in delar från flera av de olika teorierna i sin undervisning. De bygger även sin lärarprofil kring den social-emotionella faktorn. Detta innebär att de i hög grad fokuserar på att lära känna och samverka med sina elever för att på så sätt bygga upp väl fungerande relationer till dem.

Lennarts och Cecilias profiler skiljer sig dock åt i flera avseenden. Lennart förefaller besitta en större emotionell stabilitet än Cecilia. Detta då han oftast lyckas fullfölja sin planering oavsett uppkomna situationer. Han visar prov på ett stort lugn även då han möts av oroliga eller omotiverade elever. Lennart har förmågan att känna av elevernas motivationsnivå och kan med lätthet ändra utgångspunkt och arbetssätt utan att för den saks skull avvika från sitt ursprungliga syfte. Cecilia är enormt ambitiös och tar på sig en mängd uppdrag utöver undervisningen vilket får konsekvenser för hennes förmåga att skapa en stabil och fungerande vardag.

I fråga om ledarskapet inne i klassrummet skiljer sig Cecilia och Lennart däremot inte nämnvärt åt. Båda bemöter störiga eller stökiga elever med stort tålamod och lugn, vilket de av erfarenhet finner vara den mest effektiva metoden. Vi får dock intrycket att Lennarts ledarskap är mer stabilt och tryggt än Cecilias. En bidragande faktor till detta kan vara att Lennart har längre erfarenhet av yrket. Som nämnts tidigare är de praktiska erfarenheterna en viktig del i lärarkompetensen, erfarenhet och ett gott ledarskap går därför ofta hand i hand.

Lärarytbildningen bygger till stor del på ämnes- och allmändidaktiska kunskaper, men det finns många fler faktorer som spelar in för att komplettera lärarkompetensen. Den erfarenhet vi lärarstudenter får genom att praktisera de teoretiska kunskaper som lärs ut under utbildningen, bidrar till utvecklandet av sin egen personliga stil när det kommer till lärande, undervisning och ledarskap. Två personer kan inneha samma teoretiska kunskaper men däremot utveckla helt skilda praktiska kunskaper som lärare. Detta beror till stor del på att varje individ tolkar teorin på olika sätt efter sin egen förförståelse, vilket resulterar i att den praktiska undervisningen ter sig olika. Dessutom finns det mycket som pekar på att studenter inte anser teorierna som viktiga utgångspunkter för reflektion över egen undervisning. Istället får personlighet eller tidigare erfarenheter styra (Claesson, 2004).

Vad vi kommit fram till efter denna undersökning är att det inte finns något färdigt koncept eller teori som kan appliceras direkt på alla lärare. Därför är det av stor vikt att

man som lärare är införstådd med de teorier som följer med lärarutbildningen, men att man sedan väljer ut de delar som passar ens egen personlighet och stil. Genom förståelse för olika lärandeteorier utvecklas även en större insikt i hur elevers inlärningsprocess går till. Det är upp till var och en som lärare att plocka de fragment ur de olika teorierna som fungerar i den egna vardagliga undervisningen. Nackdelen med detta förhållningssätt kan möjligtvis vara att lärare därmed knappast kan relatera till en gemensam teoretisk bas och diskutera denna med varandra till vardags (Claesson, 2004).

Som vi sett genom att studera Lennart och Cecilia handlar läraryrket om så mycket mer än att enbart behärska den teoretiska kunskapen. Det handlar även om att bygga relationer såväl på individnivå som på gruppnivå. Även om de teoretiska kunskaper man tillägnat under utbildningen ger en bra och stabil grund att stå på, handlar lärarrollen även till stor del om att utnyttja egen personlighet, förhållningssätt, relationsfärdigheter, undervisningsförmåga samt gruppdynamik.

6.4 Didaktiska reflektioner

Vi började detta arbetet med en fråga som berör oss djupt inför vårt kommande yrkesliv. Hur ska vi, två nyutexaminerade lärare, utforma vårt ledarskap i klassrummet? I jakten på frågans svar har vi gått in i återvändsgränder och gett oss ut på stora vida fält av teorier. Och ändå har vi inte fått något distinkt svar!

Hur kommer vi då att arbeta själva mot bakgrund av det vi vet? Vi har förstått att en viktig del i lärarrollen handlar om att bygga relationer vilket är någonting som vi kommer att lägga ner tid och energi på att skapa. Vi anser även att det förhållningssätt man har till eleverna kommer att påverka hur man utformar sitt ledarskap. Teorierna ger en god grund att stå på och kan bidra till en ökad förståelse för hur inlärningsprocessen går till. Men de ger ingen komplett sanning om hur undervisning ska bedrivas. De praktiska kunskaper som man tillägnat sig genom erfarenhet är sålunda precis lika viktiga som de teoretiska kunskaperna. Ledarskapet kommer därför att utvecklas och förbättras i takt med att erfarenheten växer.

REFERENSLISTA

- Ahltopp, B. (1998). *Rollmedvetet ledarskap. Om chefsroller och ledningsstilar i strategisk samverkan*. Liber Ekonomi.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (1990). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Studies in Educational Sciences 217.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos AB.
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekström, Mm & Larsson, L-Å (2000). *Metoder i kommunikationskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Etzioni, A. (1973). *Moderna organisationer*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Fuglestad, O L. (1999). *Pedagogiska processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Gelb, M J. (1995). *Tänk nytt! Upptäck din förmåga att skapa, kommunicera och leda*. Översättning Svenska förlaget liv & ledarskap ab Crown Publishers, Inc, New York
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos AB.
- Göteborgs-Posten* 28 mars, (2007). Ledare, Krönikör Hermansson, A-S.
- Göteborgs-Posten* 23 maj, (2007). Ledare, Krönikör Hermansson, A-S.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Riga: Bokförlaget Thales.
- Hydén, L-C. (1981). *Psykologi och dialektik. L S Vygotskij*. Norstedt & Söner.
- Imsen, G. (2007). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur Oslo. Universitetsforlaget
- Johnson, D. (1970). *The social Psychology of Education*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Kroksmark, T. (1990). *Fenomenografi och lärares didaktik*. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kropp, G & Nilsson, M (2002). *Ledarskapet- en bok för dig som är ledare idag och vill utveckla ditt ledarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

- Louden, W. (1991). *Understanding teaching. Continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Teacher College Press
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens- i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Piaget, J. (1972). *Psykologi och undervisning*. Stockholm:
- Schein, E. (1970). *Organisationspsykologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Schellenberg, J A. (1984). *Socialpsykologins förgrundsgestalter. Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisation och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Skinner, B F. (1967). *A history of Psychology in Autobiography*, vol 5. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner B F. (1972). *Cumulative Record*, 3:e uppl. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (1997) *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. New York: Routledge.
- Vygotskij, L S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg. Daidalos AB.
- Vygotskij, L S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg. Daidalos AB.

