RAPPORT
HÖGSKOLAN VÄST
ISSN: 2002-6196 (Online), 2002-6188 (Print)

Nr 2019:1
Anna Johansson
Christina Halvarsson

Struktur, relation och kommunikation

Om lärares ledarskap i klassrummet

Struktur, relation och kommunikation

Om lärares ledarskap i klassrummet

ANNA JOHANSSON

CHRISTINA HALVARSSON

©Anna Johansson

Institutionen för Individ och samhälle

Högskolan Väst 461 86 Trollhättan

anna.johansson@hv.se

Christina Halvarsson

Institutionen för Individ och samhälle

Högskolan Väst 461 86 Trollhättan

christina.halvarsson@hv.se

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan med externa regionala aktörer och verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka ungas ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkansparten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor. Finansieringen av de projekt som genomförs inom ramen för denna samverkansmodell delas också mellan lärosätet och samverkansparten. Föreliggande rapport är resultatet av ett sådant genomfört samverkansprojekt.

The center of Child and Youth Studies at University West works strategically with other regional research environments and institutions that study children, youths and young adults. The goal of our research center is to spread knowledge about the social conditions under which children and young people live, thereby strengthening their position in society. Collaboration with external research environments is one of the ways that our research domain works to reach that goal. Partnerships are formed through a model that strives to create good conditions for both our research and that of our partners. This model is grounded in a dialogue between research partners who work together to select areas of interest and formulate hypotheses. These research projects are financed equally by the university and our partners. The following report is the result of one of these research partnerships.

Sammanfattning

Struktur, relation och kommunikation. Om lärares ledarskap i klassrummet

Studien ingår i ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och grundskolorna i Grästorp. Projektet har en interaktiv ansats vilket bl.a. betyder att syfte/frågeställningar och metod har utvecklats i dialog mellan forskare och praktiker. Det övergripande syftet är att lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet samt att utforska, synliggöra och problematisera detta ledarskap. Vidare att följa upp och synliggöra läroprocesser i lärande samtal och att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sin yrkesroll. De frågeställningar som utforskats i föreliggande delstudie är: ”Vad är innebörden av lärarens ledarskap i klassrummet? Hur uppfattar lärarna sitt ledarskap i klassrummet?

Studiens informanter utgörs av lärare som arbetar i årkurserna 1-9. Det empiriska materialet består till huvudsakligen av fokusgruppsintervjuer samt observationer av träffar av kollegialt lärande samt inspelningar. Den teoretiska utgångspunkten för studierna är ett relationellt respektive och sociokulturellt perspektiv. Analysen har fokuserat på ledarskap som struktur och ordning, ledarskap som relation, icke-verbal kommunikation i skapandet och utövandet av ledarskap samt auktoritet och legitimitet som förtjänad och förhandlad. Ledarskap uppfattas inte som givet utifrån rollen utan snarare att det ”blir till” i relation till, och i samspel, med eleverna. Det främsta hindret för att praktisera ett gott ledarskap i klassrummet identifieras som tidsbrist och stress.

Nyckelord: lärare, ledarskap i klassrummet, relationellt perspektiv

Abstract

Structure, relationship and communication. On classroom management

The study is part of a project of cooperation between University West and the elementary schools of the Municipal of Grästorp. Since the project has an interactive approach the purpose/research questions and the choice of methods have been developed in dialogue between researcher and practitioners. The overall purpose has been to explore, make visible and problematize the teacher´s leadership in the classroom. Moreover to follow up and make visible learning processes in learning conversations, as wells as develop and strengthen the professional competence of the teachers. The research questions explored in this study are: What is the meaning of the teacher's leadership in the classroom? How do the teachers understand their leadership in the classroom? The informants participating in the studies are teachers. The empirical material consist mainly of focus group interviews as well as observations of collegial learning sessions among the teachers. The theoretical points of departure for the investigation is a relational perspective as well as a sociocultural perspective. The analysis is organized around four themes: leadership as structure and order, leadership as relationship, non-verbal communication in the shaping and conducting of leadership and finally, authority and legitimacy as negotiated and deserved. Leadership is not perceived as "given" based in the formal role and position but the leadership is seen as created in relation to, and in interaction with the pupils. The main obstacle identified for practicing a good leadership is lack of time and stress.

Keywords: teacher, classroom management, relational perspective

Förord

Den här studien har utförts inom ramen för ett s.k. samverkansprojekt, ett projekt där vi, Anna och Christina, i egenskap av forskare inom Barn och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Högskolan Väst har samarbetat med praktiker inom grundskoleverksamheten i Grästorps Kommun. Projektet påbörjades hösten 2016 och avslutades hösten 2018.

Föreliggande studie är resultatet av ett samarbete där de iblandade har haft olika roller under processens gång. Fördelningen av arbete mellan Anna och Christina har sett ut som följer: Studiens design har utvecklats av oss båda tillsammans, vi har båda läst in oss på kunskapsläget samt samlat in det empiriska materialet. Däremot har transkriptionen huvudsakligen utförts av Christina, och analysen av Anna. Rapporttexten har huvudsakligen skrivits av Anna.

Studiens huvudpersoner är lärarna vid Grästorps grundskolor. Vi vill därför först och främst rikta ett varmt tack till alla de lärare som deltagit i projektet på ett eller annat sätt. Ett särskilt tack till de lärare som deltagit i fokusgrupper samt de som deltagit i den work-shop där det första utkastet av analysen diskuterades. Ett extra varmt tack till förstelärarna för ovärderligt samarbete.

Vi vill vidare tacka tidigare utvecklingssamordnare Åsa Fouganthine för hennes stora engagemang och för ett gott och inspirerande samarbete. Tack också till de andra rektorer och ledare av grundskoleverksamheten som vi haft kontakt med.

Slutligen vill vi tacka Marcus Samuelsson för gedigen läsning av ett första utkast och mycket värdefull kritik, samt för kloka synpunkter och goda förslag från granskaren av slutmanus.

Anna Johansson och Christina Halvarsson, Trollhättan december 2018

Innehållsförteckning

Inledning 1
Kollegialt lärande 2
Interaktiv ansats 3
Rapportens disposition 4
Bakgrund 5
Inledning 5
Relationernas betydelse 6
Lärares ledarskap som forskningsområde 6
Svensk forskning om ledarskap i klassrummet 8
Lärares ledarskap – vad är det? 9
Förutsättningar och villkor för lärares ledarskap 11
Teoretiska perspektiv på lärares ledarskap 13
Classroom management – med lärarens handlingar i fokus 14
Ett relationellt perspektiv på lärarens ledarskap 15
Lärarens makt och auktoritet 18
Sociokulturella perspektiv på lärande 19
Metod 22
Inledning 22
Det empiriska materialet 22
Interaktiv forskning 23
Skiftande grad av aktivt deltagande 24
Projektets design 25
Genomförande 27
Val av metoder 28
Fokusgruppsintervjuer som metod 28
Genomförande av fokusgruppsintervjuer 29

Observation som metod 29
Genomförande av observationer 30
Etiska frågor 31
Dilemman 31
Hanteringen av informerat samtycke och konfidentialitet 32
Forskarnas roller 34
Analys 35
Studiens validitet 36
Analys 38
Inledning 38
Ledarskap som struktur 39
Visa vägen och vara tydlig 39
Skapa struktur genom ramar och rutiner 42
Flexibilitet och anpassning 47
Tidsbrist och stress som hinder för strukturskapande 49
Ledarskap som relation 50
Relationsskapande som avgörande och oundvikligt 50
Förtroendefulla relationer och byggandet av relationskapital 51
Att ”se” sina elever 52
Lyhördhet och lyssnande som relationella kompetenser 54
”Det är jätteviktigt att bygga relationen”- relationsskapande med enskilda elever 56
Att förstå gruppdynamik och att kunna leda grupprocesser 58
Tidsbrist och stress som hinder för att skapa relation 60
Ledarskap som icke-verbal kommunikation 62
Kroppsspråket är viktigare än det du säger 62
”Ledarskapet är i kroppshållningen och hur jag rör mig” 63
Blicken som gör skillnad 64
Att leda genom röstläge respektive tystnad 65
Ledarskap som auktoritet och legitimitet 67
”Det är jag som är ledaren”- att etablera en ordning 67

Auktoritet som förtjänad 68
Auktoritet som ifrågasatt..... 68
Flexibilitet som uttryck för personlig auktoritet 70
Självtillit som uttryck för personlig auktoritet 71
Reflektionen som väg för att utveckla ledarskap..... 75
Avslutande reflektioner 77
Inledning..... 77
Ett relationellt perspektiv..... 79
Studiens betydelse för lärares yrkesutveckling 80
En lärande organisation..... 81
Referenslista..... 89
Bilagor

Inledning

”Det går inte att vara lärare utan att samtidigt vara ledare” (Dahlkwist 2012:15). Att se lärarskap och ledarskap som oundvikligen sammantvinnat är en central utgångspunkt i den här studien som handlar om lärares ledarskap i klassrummet. Rapporten är ett av flera resultat av ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och grundskolan i Grästorps kommun. De frågeställningar som utforskats i studien är: ” Hur uppfattar lärarna sitt ledarskap i klassrummet? Vilka innebörder ger lärarna sitt ledarskap i klassrummet?”

Idén till ett forskningsprojekt kom från ledningen inom grundskoleverksamheten i Grästorps kommun, motiverat av det kvalitetsarbete som försiggår inom verksamheten, där lärarens ledarskap satts i fokus. Tillsammans formulerade vi forskare och ledningen några övergripande syften med projektet:

- att lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet
- att synliggöra, problematisera och utforska ledarskapet i klassrummet med fokus på följande aspekter: relationer med elever, feedback, skapande av struktur och psykosociala förutsättningar
- att följa upp och synliggöra läroprocesser i lärande samtal
- att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sin yrkesroll, särskilt med fokus att synliggöra deras tysta kunskap

Samverkansprojektet har haft som syfte att inom ramen för kvalitets- eller utvecklingsarbetet utforska lärarnas syn på, och erfarenheter av ledarskap och att projektet också skulle bidra till att det kollegiala lärandet skedde utifrån en vetenskaplig grund och med vetenskaplig handledning.

Enligt Håkansson och Sundberg handlar all pedagogik om ”att leda lärande, då varje pedagog har ett uppdrag att bidra till andras lärande”. Som de uttrycker det

är ledarskap ”en del av pedagogens DNA” (2018:25). Men även om ledarskap är en central aspekt av lärarens roll och uppdrag har den länge varit osynliggjort och underskattat i betydelse (Dahlkwist 2012). Under senare år har ledarskap dock alltmer kommit i fokus både inom skolutveckling och forskning och det finns de som talar om att vi nu kan sägas stå inför en nya ”era” inom skola och utbildning, ”en ledarskapets gyllene era” (Håkansson och Sundberg 2018:25). Mot bakgrund av en rad förändringar av skolan och dess målsättningar samt förändringar av lärarprofessionen ställs det idag mer specifika ledarskapskrav på läraren, både i och utanför klassrummet (Granström 2007:16-17; Håkansson och Sundberg 2018). Ledarskap har blivit det område som dagens lärare känner mest behov av att fortbilda sig inom (Dahlkwist 2012).

Medan lärares ledarskap kan ses utövas i en rad av skolans sammanhang och aktiviteter, och i relation till både kollegor och elevers föräldrar, rör föreliggande studie främst lärares ledarskap i klassrummet.

Kollegialt lärande

Enligt Hargreaves (2003) måste det läraren gör i sitt klassrum vila på systematisk kompetensutveckling och samarbete med kollegor. Professionsutveckling är enligt honom både en individuell skyldighet och en institutionell rättighet. Ett sätt att utveckla sitt ledarskap som lärare är genom det som kallas ”kollegialt lärande”, vad Grästorps grundskoleverksamhet hade ambitionen att använda sig av hösten 2016 när de påbörjade sitt utvecklingsarbete, i samverkan med Högskolan Väst. Kollegialt lärande kan sägas vara ”en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap och färdigheter” (Skolverket 2018-11-29). Vidare säger man att:

> Kollegialt lärande betonar vägen fram för att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete. Tillsammans har två eller flera lärare uppgifter att förbereda och lösa, diskutera och reflektera över innan de söker råd eller diskuterar vidare med

> en handledare. De som deltar tränar på att ge varandra feedback på hur olika uppgifter genomförs (Skolverket 2018-11-29).

Det handlar således om att lärare tillsammans kritiskt granskar sitt eget och andras arbete. Kollegial lärare i olika former har fått allt mer uppmärksamhet inom ”skolvärlden” och ses som en nyckel för framgångsrik skolutveckling eller skolförbättring.

De kollegiala lärandeaktiviteter som studeras här hade således ledarskap i klassrummet som fokus. De organiserades utifrån att de olika arbetslagen i årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9 möttes och arbetade varje eller varannan vecka under ledning av sex förstelärare. Det handlade om att föra regelbundna lärande samtal om ledarskap i klassrummet. Förstelärarna träffades i sin tur i en egen grupp för olika former av handledning.

Satsningen inom Grästorps grundskoleverksamhet kan sägas ligga i linje med det som kallas för ”den fjärde generationens skolförbättring”, vilket varit under utveckling sedan ungefär 2010 (Håkansson och Sundberg 2018). Detta förändringsarbete handlar om ”att ta ansvar för professionellt lärande, delat pedagogiskt ledarskap och elevers måluppfyllelse” (28). Det s.k. pedagogiska ledarskapet handlar då inte bara om skolledare utan också om lärare. Just lärarnas roll i att driva processer av kontinuerlig skolförbättring skall förstås som centrala framgångsfaktorer för elevernas kunskapsutveckling.

Interaktiv ansats

Projektets frågeställningar har formulerats i dialog med verksamheten, så också metoderna att utforska dem: fokusgruppsintervjuer med förstelärare och lärare inom å 1-9 samt observationer av lärandesamtal inom kollegierna, ledda av förstelärare under hösttermin 2016 samt vårtermin 2017. I denna rapport kommer endast frågeställningarna om ledarskap att utforskas. I en annan rapport är fokus på det kollegiala lärandet.

Denna studies deltagarorienterade/interaktiva ansats har utformats i ett försök att hantera och lösa upp den motsättning mellan teori/praktik som traditionellt funnits mellan forskare och lärare, och i högre grad ge praktikerna själva plats och röst i forskningsprocessen – att synliggöra egna reflektioner runt sin egen praktik (Längsjö 1996; Clandinin och Conelly 2000; Christianakis 2010). Att samverkansprojektet har en interaktiv ansats (Svensson 2002) innebär i detta sammanhang att vi varit måna att om utveckling i nära samspel med berörda praktiker, utan att för den skull förlora ett kritiskt perspektiv.

Rapportens disposition

Rapporten är upplagd på följande sätt: först försöker vi sätta in studien i ett visst sammanhang, både vad gäller samhällsdebatt och forskning. Därefter redogör vi för, och diskuterar, de teoretiska perspektiv vi tar vår utgångspunkt i vår förståelse för och analys av lärares ledarskap. På detta följer ett metodavsnitt där vi går igenom hur studien genomförts och våra metodologiska överväganden. Efter dessa delar följer en analysdel med fyra teman som illustreras med citat från det empiriska materialet och tolkas och diskuteras med hjälp av tidigare forskning och teori. Slutligen för vi en diskussion och gör avslutande reflexioner.

Bakgrund

Inledning

Den aktuella samhällsdebatten om skolan har under senare år varit intensiv. Debatten handlar om en mängd frågor och aspekter, men ett återkommande tema är bristen på disciplin, ordning och studiero i klassrummet (se t.ex. Fahlén 2017; Skogstad och Hellström 2018). En av de mer framträdande linjerna i analys och argumentation förlägger orsakerna till denna problematik (såväl som andra ”problem”) i strukturella förhållanden. Dessa anses vara orsakade av skolans förändring sedan början 1990-talet, en förändring som gör att svenska skolan idag är decentraliserad, kommunaliserad, marknadifierad och i högre grad brukarstyrd (Fredriksson 2010; Aspelin och Persson 2011; Sjögren 2011; Tallberg-Broman 2011). Som många påpekat har dessa reformer ekonomiska aspekter som bl.a. medfört att skolorna i förorterna är ”de stora förlorarna” och som bidragit till att invånarna där i allt högre grad blir andra klassens medborgare. Skillnaden mellan framgångsskolor och negativt stigmatiserade skolor blir allt större – segregationen ökar (Tallberg-Broman 2011; 2014). Skolan fungerar allt mindre som ett fördelningspolitiskt verktyg och allt mer som en arena för den individuella och resursstarka eleven (Dahlstedt i Tallberg-Broman 2014). Man pekar också på också ökad arbetsbelastning för lärare, med ökade krav på administration, för lite tid för möten och undervisningsplanering, med utmattning och stress som följd (Alkan Olsson 2013). Det finns också en problematisering av hur lärarnas auktoritet har undergrävts bl.a. för att eleverna ses som ”kunder” och inflytandet från resursstarka föräldrar tvingar lärarna att sätta högre betyg än vad de avsett (Lärarförbundet 2014). Utifrån en annan linje pekas snarare vissa enskilda aktörer ut som ”problem”, dels ”störande” elevgrupper och/eller dels lärarna som grupp som antas brista i sin kompetens, bl.a. för att lärarutbildningarna har för låga krav (se t.ex. Hamilton 2017) . Syftet i föreliggande studie är inte att ta ställning i, eller komma med något inlägg i denna omfattande och komplexa debatt. Vår studie har fokus på lärarna som aktörer men inte som ”problem” utan för rikta

uppmärksamheten mot deras egna uppfattningar och tolkningar av sin praktik vad gäller ledarskap.

Relationernas betydelse

Vi ser det vidare som värdefullt att öka förståelsen för hur ledarskapet utövas och skapas i och genom det komplexa samspel mellan lärarna och eleverna som pågår i skolans mest centrala rum, klassrummet. Här är vi är inspirerade av det man kallar relationell pedagogik (Aspelin och Persson 2011; Johansson 2015), en ansats inom utbildningsvetenskap som utgår ifrån att skola, utbildning och lärande i grunden handlar om relationer, om relationer och möten mellan lärare – elev och mellan elever samt med andra aktörer som har betydelse för eleverna. Vi är därför också särskilt intresserade av lärares relationella praktik och kompetens.

I Sverige har forskare som Wedin (2007) uppmärksammat lärares relationsarbete som en betydelsefull pusselbit i lärares ledarskap. Lärare lägger ned mycket tid på att skapa och bibehålla relationer med eleverna och säger själva att detta är ett ständigt pågående arbete. Då denna studie lyfter fram relationernas betydelse även för ledarskap i klassrummet kan våra resultat förhoppningsvis ge ett bidrag till forskningsfältet.

Lärares ledarskap som forskningsområde

Kunskapsområdet runt lärares ledarskap har visat sig vara inte helt lättillgängligt. Dels för att den mesta litteratur som publiceras, både internationellt och i Sverige, handlar om modeller och föreskrifter för hur ledarskapet skall bedrivas och ”hur–göra böcker”, dels för att forskning runt lärares ledarskap internationellt inte benämns i termer av ”ledarskap” utan som Classroom Management (CM). Även om vi inte har för avsikt att göra någon systematisk genomgång av tidigare forskning inom området vill vi ändå göra några översiktliga kommentarer och nedslag i denna forskning.

CM forskningen har i hög grad dominerats av försök att identifiera lärarstrategier och beteenden som optimerar ett eller flera mål för classroom management (se t.ex. Emmer och Stough 2001) och man har fokuserat det ”effektiva” ledarskapet. Den första mer systematiska och större studie som genomförts av classroom management gjordes 1970 av Jacob Kounin (1970, se också Marzano m. fl. 2003; Samuelsson 2017. Kounin (1970) ringade in en rad centrala dimensioner av effektivt classroom management där den dimension som mest tydligt skiljer ut riktigt skickliga lärare från de mer medelmåttiga är något han kallar “whithitness”, lärarens förmåga att hela tiden vara medveten om vad som pågår i klassrummet och kunna märka störande eller potentiellt störande beteende. Många forskare har sedan följt i Kounins fotspår. Inom dansk forskning har t.ex. Nordenbo m.fl. (2008) diskuterat begreppet lärarkompetens och betonar kvaliteten av lärares ledning i klassrummet. Här lyfts bl.a. fram noggrann planering, tydliga undervisningsmål och synligt ledarskap som några viktiga aspekter på denna kvalitet. För att fånga in mönstren och vilka faktorer/aspekter som återkommer i denna omfattande empiriska forskning runt ledarskap i klassrummet har det också på senare år genomförts en rad metastudier. Marzanos m.fl. (2003) metaanalys visar t.ex. att det finns fyra generella karakteristika av effektivt ledarskap i klassrummet 1) regler och procedurer 2) Disciplinära interventioner 3) lärare-student relation och 4) mental setting. Föreliggande studie förhåller sig till viss del till CM som forskningstradition men har inte haft för avsikt att analysera och/eller värdera lärarnas skicklighet, kvaliteten i deras ledarskap, eller i vilken grad lärarnas ledarskap är effektivt, utan endast utforska lärares egna föreställningar om och erfarenheter av ledarskap i klassrummet, vilka aspekter de anser vara viktiga och deras innebörder.

Svensk forskning om ledarskap i klassrummet

På 2000-talet har en rad svenska doktorsavhandlingar producerats där lärares ledarskap studerats mer explicit. Av dessa är det främst Samuelsson (2008) *Störande elever korrigerande lärare. Om regler förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet* och Olssons avhandling (2016) i specialpedagogik *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barnen* som har intresserat sig för lärares egen syn på sitt ledarskap och som därmed här särskild relevans för vår studie. Samuelsson (2008) har studerat vad lärare anser är ett önskvärt beteende i klassrummet, vad lärare uppmärksammar som störande och hur dessa beteenden korrigeras och hur detta ser ut ur ett genusperspektiv. Det han ser att lärare reagerar och agerar på elevers beteende när det faller utanför konventionen och gällande norm oavsett vilket kön eleven har. Detta gäller främst prat, ouppmärksamhet och störande rörelser. Lärarna agerar genom att använda sig av olika pedagogiska verktyg, både verbala och ickeverbala sådana. De verbala verktygen var de som användes mest frekvent. Samuelsson menar också lärarna agerade antingen på ett ”mjukt” sätt eller på ett mer ”hårt”. När de agerade på ett mjukt sätt fanns det en tanke att eleverna skulle självreglera sitt störande beteende. Om inte detta sätt agera hjälpte då tog lärarna till det mer hårda sättet att agera. Samuelsson konstaterar att lärarna i de flesta fall inte reflekterade över sina reaktioner och sitt agerande, och föreslår att kollegiala samtal skulle kunna hjälpa lärare med denna reflektion.

I Olssons avhandling (2016) studerar forskaren de innebörder av ledarskap som formuleras av lärare som deltar i en forskningscirkel. De teman hon urskiljer i det empiriska materialet är dels ledarskap som att möjliggöra lärande och disciplinering, dels att verka för olika intressen. Innebörderna skall ses som uttryck för lärarnas avsikter och deras

strävanden efter att förverkliga de här avsikterna. Här diskuteras också ledarskapet som begränsande respektive ledarskapet som möjliggörande i att förverkliga intentionerna.

Av dessa studier har Olssons avhandling varit den som inspirerat oss mest då det handlar om betydelser av ledarskap, och då hon också i likhet med oss också studerat hur dessa innebörder delvis formulerats inom ramen för en lärandeprocess. Även om vår studie ytterst begränsad, som ett av resultaten av ett samverkansprojekt, är vår ambition ändå att ge ett visst bidrag till forskningsfältet. Detta genom att sätta fokus på hur ledarskap i klassrummet blir till genom kommunikation och relation. Medan de tio informanter som deltog i Olssons studie arbetade som speciallärare lärarna i förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare årskurser 1–6 samt i grundsärskolans grundskoleklass, undervisar informanterna i vår studie i allt ifrån förskolan till årskurs 9.

Lärares ledarskap – vad är det?

Vad menar man då när man talar om ”lärares ledarskap”? Det finns en rad olika definitioner och tolkningar av innebörder av lärares ledarskap. Granström (2007:13) särskiljer arbetsledarskap som en speciell aspekt av lärarens pedagogiska uppgift. Han gör följande definition av vad det är att var lärare: ”Att vara lärare innebär att upprätthålla flera roller, där två viktiga sådana skulle kunna betecknas som lärarskap och ledarskap”. Om lärarskap i klassrummet handlar om att ha ”*kunskap* om ett kunskapsområde (ämne) ”och” *förmåga* att förmedla kunskaper och färdigheter” handlar ledarskap i klassrummet om” *kunskap* om klassrumsinteraktion och grupprocesser” och ”*förmåga* att hantera klassrumsinteraktion och grupprocesser”. Det behövs således inte bara ämneskompetens och didaktisk kompetens utan också ledarkompetens

som lyhördhet, beslutsförmåga, förmåga att hantera konflikter, samarbetsförmåga, tydlighet m.m. (Granström 2007).

Utifrån Granströms uppdelning i lärarskap och ledarskap ser Samuelsson (2017:61) skickliga lärares ledarskap som kopplat till att läraren är ”positiv, hjälpsam, vänlig och visar omsorg”, ” uppträder artigt” ”upprätthåller relationer” och ”har kontroll i klassrummet”. Han menar att ett ledarskap i klassrummet som utvecklar eleverna både akademiskt, socialt och moraliskt är ett ”gott” ledarskap. Det innefattar att läraren verkar för att skapa en förståelse för klassen som ett socialt system och skapa respektfulla relationer, samt skapa ett gott klimat i klassrummet. Vidare arbetar läraren för att etablera struktur, rutiner och regler såväl som formulera tydliga förväntningar och motivera eleverna (Samuelsson (2017).

Martin Karlberg, lektor vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet säger något liknande om lärares ledarskap:

> Med begreppet ledarskap anses (…) att man har förmågan att skapa ordning och reda, skapa ett klassrumsklimat där alla får komma till tals, se till att erbjuda elever arbetsro och slutligen att man erbjuder regler, struktur och förutsägbarhet (i Wallin 2017).

Nyckeln till att skapa det goda ledarskapet i klassrummet är enligt Samuelsson att arbeta förebyggande, långsiktigt, medvetet och tålmodigt (2017). Vår ambition är inte att hitta en ultimat definition, eller utveckla en egen, utan nöjer oss med att konstatera att både Granström (2007), Samuelsson (2017) och Karlberg lyfter fram en rad förmågor och förhållningssätt som ringar in ledarskapsdimensionen i lärarens yrkesutövning, en dimension som ses som skild från lärares ämneskompetens och didaktisk kompetents.

Förutsättningar och villkor för lärares ledarskap

Men vilka är då de förutsättningar och villkor som finns för just lärares ledarskap? Doyle (1986/2006) lyfter utifrån sitt s.k. ekologiska perspektiv att lärares ledarskap försiggår ”rum” där många aktiviteter och interaktioner pågår samtidigt mellan olika individer. Han menar att det som sker i klassrummet sker samtidigt, snabbt och oförutsägbart. Vidare att lärares ledarskap i klassrummet karakteriseras av att det sker offentligt och det finns en historia. Att undervisa under sådana villkor kräver en högt utvecklad förmåga att övervaka händelser och tolka situationer. Doyle identifierar också olika dimensioner i övervakningen dvs. vad lärarna är uppmärksamma på när de scannar rummet, t.ex. att läraren tittar på gruppdimensionen; vilket betyder att de är uppmärksamma på vad som händer i hela rummet och hur väl det totala systemet av aktiviteter fungerar. Ett fokus på gruppen utesluter dock inte att uppmärksamma individuella studenter men den typ av uppmärksamhet måste struktureras inom ramen för det bredare ramverket som består av gruppaktivitet. Ogden (2017) menar att detta fokus på hur miljön eller kontexten organiseras dvs. på betydelsen av strukturer, händelser och aktiviteter, är fortfarande högst relevant.

Brophy (1988) påtalar läraryrkets komplexitet, en viktig aspekt som vi ser det. Han menar att inte bara behöver lärare känna till principerna för ledarskap i klassrummet utan de behöver också ha goda kunskaper i hur man omsätter principerna praktisk, när det skall göras och av vilket skäl. Olsson (2016) som i sin avhandling undersökt lärares ledarskap har just fokuserat på det komplexa i ledarskapet. Hon ser flera komplexiteter i läraruppdraget; att lärares intentioner ibland krockar med den verklighet de möter i klassrummet tillsammans med elever, att lärare dels ska undervisa hela gruppen samtidigt som hen ska möta varje enskild individ, att undervisningen ska genomföras i den specifika gruppen av elever aldrig kan förutsägas och att eleverna kanske inte alltid vill delta i den undervisning som läraren har planerat och förberett för. Genom att det inte går

att förutse vad som kommer att hända i klassrummet kan inte läraren heller planera sitt utövande av ledarskap fullt ut.

De aspekter vi tagit upp här är något av det som kännetecknar lärarskapet som yrke och som utgör de särskilda förutsättningar och villkor som finns för att förstå lärares ledarskap i klassrummet. Och med detta övergår vi till att redogöra för vilka teoretiska utgångspunkter som vi har i denna studie, vilka perspektiv såväl som begrepp som vi tillämpar i analysen av det empiriska materialet.

Teoretiska perspektiv på lärares ledarskap

Ledarskapsforskning är ett brett fält inom vilket det formulerats en rad teorier om hur ledarskap skall förstås. I denna studie är vi främst intresserade av en distinktion mellan teorier som förstår ledarskap utifrån avgränsade individer och deras handlingar och egenskaper, respektive att se ledare och ledarskap som konstruerat i sociala processer (Uhl-Bien 2006). Även om de förstnämnda teorierna i allt högre grad inbegriper relationsbyggande som centralt i utövandet av ledarskap (Popper 2004), och talar i termer av interpersonellt inflytande så är det inte detsamma som att se ledarskap som i grunden relationellt (Uhl-Bien 2006). Som Alvesson (2001/2013:100) betonar skall ledarskap inte uppfattas som en mekanisk påverkan från ledarens sida, utan som en komplex social process:

> Leadership is not just a leader acting and a group of followers responding in a mechanical way, but a complex social process in which the meanings and interpretations of what is said and done are crucial.

Denna process av social konstruktion innefattar ett socialt samspel mellan de olika parterna. De som skall" ledas"; medarbetare på en arbetsplats, en församling i en kyrka, medlemmar i en förening eller elever på en skola, är inte passivt "påverkade" eller "ledda", utan snarare aktiva i en process av meningsskapande där en särskild förståelse av ledarskap blir till och etableras (Uhl-Bien 2006; Alvesson 2013).

Skiftet till att förstå ledarskap mer i termer av relationer/som relationellt kan också ses i teorier och forskning runt ledarskap i klassrummet. Medan den internationellt dominerande forskningstradition som benämns "classroom management" (CM) i hög grad fokuserar individuella förhållanden, dvs. de handlingar som läraren utför för att utöva ledarskap i klassrummet, är en relationell ansats mer intresserad av att beskriva, analyserar och tolkar relationerna mellan de olika aktörerna i skolan, och deras samspel (se t.ex. Aspelin 2013:8). Den relationella ansatsen kan sägas handla om studiet av

situerade pedagogiska relationsprocesser (s. 8), i och genom vilka också lärarens ledarskap blir till. När relationen sätts i centrum blir begrepp och fenomen som ömsesidig respekt, kärlek, omtänksamhet, genuint intresse för eleven samt förtroende och tillit viktiga (Gustafson 2010; Lilja 2013). Vi är i första hand inspirerade av denna senare ansats, den relationella.

Classroom management – med lärarens handlingar i fokus

En klassisk definition av classroom management är den som Duke formulerade 1979:

> Classroom management constitutes the provisions and procedures necessary to establish and maintain an environment in which instructions and learning can occur (Duke citerad i Stensmo 2008:8).

CM ses således som de handlingar som skapar ett klassrumsklimat som kan stödja lärandeprocesser (se också Doyle 1986/2006) och som motverkar problem med ordning i klassrummet.

Det kan handla om social samvaro och/eller intellektuella prestationer och den är kontextspecifik. Lärarens uppgift blir enligt Doyle (1986/2006) att 1. Vägleda lärande utifrån de kunskaper som läraren har i ämnet och de kunskaper läraren har om den kognitiva lärprocessen. 2. Att upprätta hålla ordning och då i förhållande till de kunskaper och den erfarenhet läraren har av social lärprocess och vilken effekt olika ledarstilar kan ha. Doyles analys av lärarens uppgifter ligger i linje med Brophys (1983) som menar att ledarskap i klassrummet handlar om handlingar som ha till syfte att etablera och behålla ett gott inlärningsklimat i klassrummet. Det innebär att läraren upprättar regler, planerar klassrummets möblering, ser till att eleverna kommer till lektionerna och ägnar sig åt skolarbete. Brophy antar dock att lärarna agerar proaktivt och tar fullt ansvar för det som sker i klassrummet medan Doyle ser lärare som mer reaktiva. En bredare syn på CM (Emmer och Stough 2001) omfattar dock både att etablera och upprätthålla ordning, att designa

effektiva instruktioner, hantera eleverna som grupp såväl som individuella elevers behov och på ett effektivt sätt hantera elevernas disciplin och anpassning.

Vi är i viss mån influerade av classroom management forskningen, men ställer oss samtidigt kritiska. För även om fältet uppvisar stor bredd och komplexitet uppfattar vi att det finns en tydlig behavoristisk ansats i CM-traditionen. Som Plauborg (2012) hävdar har fokus i hög grad legat på att utveckla tekniker för att stävja oro och oordning snarare än att se till den konkreta situationen av undervisning och samspel mellan elever/lärare och elever. Biesta (2004) betonar just att utbildning sker i samspelet mellan det som läraren säger och gör och elevens aktiviteter, inte i det ena *eller* det andra. Dock tycks man inom CM under senare år alltmer börjat uppmärksamma och studera relationens betydelse för undervisning och elevers lärande och utveckling. Wubbels m.fl. (2006) modell för Interpersonellt Lärarbeteende (MIL) är här ett viktigt bidrag. Vi återkommer till denna nedan.

Ett relationellt perspektiv på lärarens ledarskap

Som vi poängterade i inledningen är vi inspirerade av en relationell ansats. I denna är det mellanmänskliga samspelet själva utgångspunkten (Aspelin och Persson 2011; Aspelin 2013). Teoretiskt tar man avstamp i bl.a. interaktionismen och dess teori om det sociala självet som föds och utvecklas i samspel med andra. En annan utgångspunkt är Bubers teori om ”en dubbelsidig relationalitet” samt Gergens teori om den relationella människan som skapas i relation till andra (Aspelin och Persson 2011:72; Aspelin 2013:15). Centrala begrepp för den relationella ansatsen är relation, samspel, kommunikation, dialog och mänskliga möten, dvs. fenomen som alla uppstår och pågår mellan människor (a.a.).

Gannerud (2003:1) som var pionjär med att sätta relationen i fokus inom utbildningsvetenskaplig forskning har urskilt en s.k. socio-emotionell dimension av lärararbetet till skillnad från den pedagogiska-didaktiska (undervisning och undervisningsplanering) respektive administrativa dimensionen (praktiskt organisationsarbete och administrativa uppgifter). Den socioemotionella

dimensionen ”innefattar arbetsuppgifter som anknyter till relationer, till elever i grupp, till föräldrar och arbetskamrater” samt ”relationer till den enskilde eleven” (1) Dessa dimensioner är ”enbart analytiskt åtskiljbara, i praktiken är de sammanflätade (…)” (1).

Olsson (2016) tar i sin avhandling en relationell utgångspunkt och uppmärksammar lärares och barns relationer samt utbildningsinstitutionen, det sammanhang i vilket lärares ledarskap utövas. Hon menar att både lärare och barn påverkar ledarskapet. Och ”trots att lärare tillskrivs ett formellt definitionsföreträde och att lärare och barns relationer präglas av asymmetri, kan det inte tas för givet, att barn agerar på ett för läraren relevant sätt” (18). Här framstår ledarskap, i linje med den relationella ansats som vi nämnde i inledningen av denna del, som en komplex social process av pågående förhandling mellan de olika aktörerna och ledarens ledarskap kan sägas ”bli till” i relation till, och i samspel med, de som ”blir ledda”/som ”följer”. Här blir också makt och auktoritet självklara aspekter.

Som vi tagit upp tidigare är relationer en av de aspekter som studeras inom CM. I Vittos *Relationship-driven Classroom management* (2003) visas hur omsorg och positiva relationer mellan lärare och elever leder till ökad motivation, prestation och tålighet. Författaren vill utveckla lärares kunskaper och kompetenser för att bygga positiva relationer med elever och främja socio-emotionellt lärande. Han använder bl.a. termen ”relationsdriven disciplin” för att beskriva sina tekniker.

Wubbels m.fl. (2006) betonar lärarens interpersonella kompetens. Den modell som de utvecklat är utformad som ett tvådimensionellt koordinatsystem av inflytande och samhörighet i elev-lärarrelationen (Samuelsson 2017:75). Det går att urskilja två dimensioner; det inflytande läraren utövar och den samhörighet som finns mellan elev och lärare, samt har funnit åtta kategorier som kan beskriva en rad sätt för läraren att agera som på olika sätt påverkar relationen mellan lärare och elev (för redogörelse för modellen se också Frelin 2012; Samuelsson 2017).

Vidare ingår åtta kategorier av läraragerande; tillrättavisande, strikt, styrande, hjälpsam, missnöjd, osäker, eftergiven och förstående. Det kan konstateras att den mest uppskattade typen av läraren ger tydlig ledning men skapar också utrymme eleverna att utöva inflytande eleverna ”vilket innebär att det finns utrymme för ömsesidig påverkan och hög grad av samhörighet” (Samuelsson 2017:76). Att relationen mellan läraren och eleverna är god, fångas in genom kategorierna ”styrande” och ”hjälpsam”. Läraren ”visar intresse för eleverna, bryr sig om att uppmärksamma dem utan att för den skull bli stel och opersonlig ” (Samuelsson 2017:76).

Lärares relationsarbete som del i lärares ledarskap har uppmärksammats också av en rad forskare i Sverige (se t.ex. Wedin 2007; Frelin 2008; Olsson 2016). Lärare lägger ned mycket tid på att skapa och bibehålla relationer med eleverna och säger själva att detta arbete pågår ständigt. Enligt Wedin finns två olika typer av relationer: en till hela gruppen samt relationen till varje enskild elev. I relationen till gruppen krävs det att läraren kan se och tolka klimatet i klassrummet och kan arrangera undervisningen utefter detta. I relationen till varje enskild elev handlar det mycket om att bekräfta och bygga förtroende.

Frelin (2008; 2012) har studerat lärares relationella professionalitet och hur s.k. undervisningsrelationer kan skapas, dvs. en lärar-elevrelation där undervisning är möjlig. Hon har kommit fram till att lärare har en tydlig bild av vad de vill uppnå i sitt relationsarbete men att de inte har något språk för detta.

> I lärares relationsarbete kan följande områden definieras: handlingar i syfte att etablera, upprätthålla och/eller främja relationer som positiva ur en utbildningssynpunkt eller i syfte att motverka motsatsen: relationer som motverkar eller undergräver elevers förutsättningar för att ta till sig utbildning” ta till sig utbildning (Frelin 2008: 199).

För att undervisning ska kunna bedrivas framgångsrikt behöver man som lärare ibland förhandla med eleven/eleverna och skapa villkor för undervisning och lärande. Dessa förhandlingar kan vara antingen tydliga och enkla men ibland svåra

och subtila. Genom förhandlingar, positiva möten m.m. samlar läraren på sig det Frelin kallar förtroendekapital vilket gör det lättare att nå fram till eleven. Detta förtroendekapital kan naturligtvis också förloras när möten och förhandlingar inte blir mindre positiva.

Lärarens makt och auktoritet

Även om vi i denna studie inte fokuserar specifikt på maktdimensionen är det nödvändigt att synliggöra den. I en relation finns alltid ett maktförhållande oavsett om man vill det eller inte (Löw 2006). I en skolkontext är relationen mellan barnet och den vuxne aldrig jämlikt och bestäms av de skillnader i såväl ansvar, makt som kompetens. I den position som läraren besitter kan hen använda sin makt på olika sätt. Utifrån en syn på ledarskap som relationellt betonar Löw (2011) att man i rollen som lärare behöver förstå sin makt och auktoritet och förvalta den på ett klokt sätt för att elevens självkänsla och lärande ska kunna utvecklas i positiv riktning.

Läraren skall dock inte ses som ”all makts källa och ursprung” utan skapar sin makt i samspel med andra centrala aktörer inom skolans arena som elever, föräldrar, kollegor, skolledning, som alla utifrån sin egen respektive maktposition deltar i förhandlingarna (Sjögren 2011:41). ”Makten över klassrummet måste (…) förstås som ett komplicerat samspel mellan normer, institutioner och individer i ett nätverk – men där läraren betraktas som central. ” (s. 41). Bartholdsson (2007) är inne på samma tankegång och poängterar att läraren inte äger makt utan äger ”rätten” till att utöva makt i och med sitt samhällsuppdrag och yrkesroll.

Ett vanligt sätt att tala om lärarens makt är i termer av auktoritet. Detta skall enligt vissa (Blencowe 2013) definieras som specifika maktformer som har att göra med politiska strukturer, kunskap och processer av möjliggörande och samarbete. Auktoritet är en sorts maktrelation som kräver ett visst mått av öppenhet och tillit mellan deltagarna (a.a.). Rose använder termen auktoritet för former och tillämpning av ”expertis” som bidrar till att skapa tankemönster och emotioner i

syfte att styra människor inom ett system (Rose i Blencowe 2013). Frelin (2010) föreslår att begreppet ”professionell auktoritet” läggs till de övriga expertkompetenser som en lärare har och som omfattar till exempel respekt, förtroende och omsorg. Hon anser att lärares professionalitet inbegriper att förhandla auktoritetsrelationer med elever i syfte att möjliggöra undervisning.

Vi har inte möjlighet inom denna studies ram att kritiskt diskutera olika definitionerna av lärarens auktoritet, men viktigt är att hålla fast vid att det handlar om att den auktoritetsposition som lärare formellt innehar inte automatiskt ger läraren makt. Det kan endast ske i förhandling och genom att läraren ges legitimitet – att lärarens maktutövning auktoriseras (se t.ex. Bartholdsson 2007).

Vissa menar att i takt med att läraryrkets status har minskat har relationens betydelse för undervisningen har ökat (Lilja 2013:29). Det personliga bandet blir viktigare och läraren behöver vinna elevernas förtroende i klassrummet och visa sig trovärdig (se t.ex. Carlgren 1997; Frelin 2010). Idag måste läraren förtjäna sin auktoritet genom att visa varför hon har den och hon måste också arbeta för att inte förlora den. Den förtjänade auktoriteten är knuten till läraren personligen medan den formella auktoriteten är knuten till själva lärarbefattningen (Frelin 2010). Lärare behöver skapa och upprätthålla relationer till eleverna, både på gruppnivå och individnivå. Jensen och Jensen (2008:6) talar om ett skifte från en ”rollbetingad” lärarauktoritet som måste ersättas av personlig auktoritet. Man skulle kunna säga att det Jensen och Jensen kallar ”personlig” auktoritet ingår i den definition Frelin gör av professionalitet.

Sociokulturella perspektiv på lärande

I linje med det relationella perspektivet är också ett sociokulturellt perspektiv relevant för vår del. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande står kommunikationen och det sociala samspelet i centrum (Säljö 2000). Det handlar om att studera ”hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser” (18). Snarare än att säga att människor talar, tänker eller agerar

bör en tala om att individer agerar genom medierade resurser (*mediational means*) (Jacobsson 2012: 153). Mediering som centralt begrepp ringar in samspelet mellan människors tänkande, handlande och de kulturella resurserna. De kulturella resurserna, artefakterna kan sägas ”aktivera”, ”trigga” eller ”driva” tänkandet och handlandet framåt menar Jacobsson. Det är de som gör det möjligt för oss att tänka (153). Vi tänker via dem.” En central tanke i ett sociokulturellt perspektiv blir då att fokusera och förstå hur människor som lärande varelser interagerar med de tillgängliga kulturella produkterna och hur dessa påverkar och driver lärprocesser” (153).

Det viktigaste av alla redskap, ”redskapens redskap”, är språket (Säljö 2000). På samma sätt som människan genom historien skapat olika fysiska artefakter som hjälpmedel för att bearbeta omvärlden, så har hon skapat ett språk för att kunna kommunicera och organisera sig. Undervisning kan sägas handla om kommunikation i olika former (Maltén 1995; Olsson Jers 2010), bl.a. genom att det som lärare är grundläggande att kunna påverka och skapa reaktioner från eleverna. Man har inom utbildningsvetenskaplig forskning samt inom skolans utvecklingsarbete inom skolan börjat uppmärksamma hur betydelsefullt det icke-verbala beteendet är i kommunikativa processer i klassrummet, att en stor del av lärares kommunikation sker genom kroppsspråket. I det som kallas ”kroppsspråk” ingår bl.a.; kroppsställning, närhet (placering), orientering, kroppskontakt, gester, ögonrörelser och kontakt, tonläge och betoning (Argyle 1979). I den här studien har det sociokulturella perspektivet betydelse i så måtto att vi bl.a. studerar hur lärarna använder sig av fysiska artefakter såväl som verbal och icke-verbal kommunikation/språk i lärande och ledarskap.

De här olika perspektiven och begreppen återkommer vi till i analysdelen då vi använder dem för att förstå och tolka vårt empiriska material. Men först skall vi redogöra för de metoder vi använt och diskutera vissa av de metodologiska frågor som uppstått.

Metod

Inledning

Som vi tidigare nämnt initierades samverkansprojektet av Grästorps kommun som en del av det kvalitetsarbete som skulle startas inom grundskoleverksamheten. I kontakten med Högskolan Väst uttrycktes en ambition att belysa och bedriva kompetensutveckling runt ledarskapet i klassrummet med fokus på relationer med elever, feedback, skapande av struktur och psykosociala förutsättningar**.** Projektets syfte formulerades bl.a. i termer av att utforska lärares ledarskap på vetenskaplig grund och genom kollegial handledning/lärande. Deltagare och informanter har varit de lärare som är verksamma inom grundskolan vid Nya Centralskolan och Lunneviskolan i Grästorp. Förutom att vi samlat in empiriskt material genom fokusgruppsintervjuer och observationer har vi också givit handledning till förstelärarna fr o m höst 2016 t o m höst 2017.

Projektets styrgrupp var under det första året Bildningsverksamheten (som består av rektorer och skolchef) med utvecklingschefen Åsa Fouganthine som samordnare. Projektet leddes på operativ nivå av Åsa Fouganthine och periodvis av ytterligare rektor samt av oss forskare från Högskolan, med Anna Johansson som vetenskaplig ledare.

I denna del redogör vi för en rad metodologiska/metodiska aspekter samt lyfter en del av de brister och problem som studien kan sägas uppvisa.

Det empiriska materialet

Det empiriska material som denna studie bygger på samlades in i flera omgångar. Den första omgången genomfördes två fokusgruppsintervjuer i november 2016 med de sju förstelärarna som anställts, om synen på och erfarenheter av ledarskap i klassrummet. Därefter genomfördes 9 observationstillfällen a' 50 minuter mellan mars-maj 2017 i två arbetslag åk 4-6 respektive 7-9 under de obligatoriska träffar

som lärarna hade med ledarskap i klassrummet som fokus. Dessa träffar leddes av förstelärare. Ytterligare två fokusgruppsintervjuer genomfördes med lärare i lärarlag för åk 1-3 respektive 4-6 i augusti 2017 om erfarenheter och lärdomar av det kollegiala lärandet runt ledarskap i klassrummet.

Slutligen genomfördes i februari 2018 en work-shop runt den preliminära analysen med de lärare från de arbetslag som kunde deltaga. Ett tiotal lärare från åk 1-3 deltog. Utöver detta deltog vi i en rad möten med utvecklingsledare och skolledare samt genomförde åtta träffar med förstelärarna i syfte att handleda på ”vetenskaplig grund”. Detta material kommer inte bara att användas i denna rapport utan också i en kortrapport med mindre vetenskaplig prägel, med fokus på kollegialt lärande, samt eventuella andra publikationer.

Interaktiv forskning

Projektet har en kvalitativ och deltagande/interaktiv ansats. Den deltagande/interaktiva ansatsen utgår ifrån att det skall ske ett kontinuerligt samarbete, och föras en dialog, mellan forskare och praktiker.

Det som här kallas ”interaktiv forskning” går under många olika namn: deltagarorienterad forskning, aktionsforskning etc. Som påpekas av Svensson (2002:9) skiljer sig de olika inriktningarna väsentligt åt vad gäller teori, metodologi, syfte etc. men det de alla har gemensamt är en strävan till förändring, dvs. att forskningen ska bidra till någon form av utveckling eller problemlösning. De positiva effekterna av forskningen för de berörda betonas, liksom betydelsen av lärande inom en verksamhet/organisation. Svensson (2002:9-12) menar att det värde forskningen kan få, både i praktisk såväl som teoretisk bemärkelse, har mycket att göra med forskarnas relation till praktikerna/andra berörda. Han urskiljer fyra grundtyper av relationer mellan forskare och deltagare/praktiker: att forska på, att forska för, att forska åt och att forska med. Att forska *på* innebär att det görs en tydlig åtskillnad mellan vetenskaplig och praktisk kunskapsproduktion

– mellan teori och praktik. Ett samverkansprojekt är till sin konstruktion forskning där denna åtskillnad inte görs utan att i någon mån handlar om att forska med. För oss har målet varit att bedriva forskningen tillsammans med praktikerna och att eftersträva ett samtidigt och ömsesidigt lärande för både oss och verksamheten. Vår erfarenhet har dock varit att det funnits en rad hinder för detta sorts medforskande och snarare än att forska *med* har det blivit att forska *för* och forska *åt*. Trots att en av oss (Anna) lett ett samverkansprojekt inom grundskolan i Uddevalla kommun, och såg dessa hinder även under detta projekt (Johansson 2015) - och försökte på olika sätt komma runt dem, bl.a. genom att föra en mycket aktiv dialog med verksamhetens företrädare - blev ändå erfarenheten att det endast gick att genomföra ett medforskande i mycket liten grad. Detta har som vi uppfattar det en hel del att göra med de strukturer och den kultur som finns inom organisationen, och den brist på resurser och möjligheter att skapa förutsättningar för, designa och hålla liv i läroprocesser med aktivt deltagande från både ledning och lärare, samt oss forskare.

Det har blivit mer av forska *för* i bemärkelsen att vi haft en ambition att bidra med direkt nytta och aktivt deltagande av praktikerna, samtidigt som vi intagit positionen, och blivit positionerade, som de som ”vet bäst”. Som Svensson (2002: 11) säger: ”Forskaren vet bäst, och hon/han är därför beredd att hjälpa och informera praktikerna på deras väg mot kunskap och utveckling, men riktningen är till stor del redan förutbestämd”. Det finns också inslag av att forska *för*, att vi som forskare hjälper verksamheten att bilda kunskap på deras villkor. Sammanfattningsvis kan föreliggande projekt sägas vara en blandning av framför allt de tre senare typerna; forska för, forska åt och forska med.

Skiftande grad av aktivt deltagande

Forskarna/praktikerna har haft olika roller under olika faser i forskningsprocessen. Ledningen för verksamheten har bestämt själva området för studien, forskningsfrågorna har vi diskuterat fram tillsammans med Åsa

Foughantine medan de konkreta forskningsmetoderna, genomförandet av studien har vi som forskare i hög grad beslutat om själva. Även om vi haft ett tydligt tolkningsföreträde har förslagen alltid diskuterats och förankrats i olika instanser som hos skolutvecklaren och bildningsgruppen, samt att de villkor som styrt verksamheten i hög grad format vad som varit möjligt att genomföra och hur. Detta gäller i första hand höst 2016 och vår 2017 då det fördes intensiva samtal om upplägg och under processens gång.

Vidare har rollerna mellan de olika grupperna av praktiker sett olika ut. Medan vi som sagt fört många diskussioner med verksamhetens utvecklingsledare och kommit fram till beslut tillsammans, har förstelärarna blivit forskade på/samt diskuterade med medan lärarna i arbetslagen har haft mindre grad av delaktighet. Det sistnämna har främst haft att göra med de begränsade praktiska möjligheterna att mötas med/föra dialog med lärarna i arbetslagen.

Att forska utifrån en interaktiv ansats har både för och nackdelar. Fördelarna är givetvis att projektet/föreliggande studie i högre grad har utformats utifrån verksamhetens behov och förutsättningar och att praktikerna haft en mer aktiv och jämlik roll än om det varit en traditionell studie där praktikernas roll enbart är att bli ”beforskade” – något som i sin tur i högre grad borgar för att studiens resultat kan vara av intresse för och bli använt inom verksamheten. Nackdelarna är bl.a. att när forskningsprocessens steg och förlopp har underordnats och formats av verksamhetens organisatoriska struktur och kultur har det inneburit vissa hinder för att kunna besvara forskningsfrågorna samt att det uppkommit vissa forskningsetiska dilemman. Genomgående kan en också säga att genom att praktikerna både var beställare och forskningsdeltagare blir också roller och relationer mer diffusa och komplexa. Detta lyfts bl.a. upp i avsnittet om etik.

Projektets design

När skolutvecklaren Åsa Fouganthine under senvåren 2016 först tog kontakt med, och inledde samtal med Högskolan Väst, och BUV miljöns föreståndare

Emma Sorbring fanns det en uttalad tanke om att lärarna skulle organisera sig i s.k. forskningscirklar, och ledas av nyanställda förstelärare. Detta är en form som utvecklades ur studiecirkeln och som anknyter till deltagarnas egna behöv, intressen och till de problem som organisationen och deltagarna själva formulerar (Svenson 2002). Forskningscirkeln ligger också nära det som inom problembaserad skolutveckling kallas ”lärgrupper” (se Scherp och Scherp 2007). Idén om att arbete i forskningscirkelform fanns med i den utlysning av projektet som gjordes på HV och något som en av forskarna Anna, tog fasta på i sin ansökan till projektet. Det var också något som den senare planeringen tog avstamp i. Vi hade en ambition att organisera, följa och delta i två forskningscirklar/lärgrupper på ca.8 personer i varje som skulle mötas ca.2 timmar per gång för att formulera och diskutera egna frågeställningar/problem runt ledarskap utifrån sina erfarenheter, läsa och diskutera texter samt prova på och dokumentera nya förhållningssätt i klassrummet.

Dock, när vi vid projektets start, oktober 2016, påbörjade samtalen med skolutvecklaren/ledningen fick vi veta att det redan bildats grupper och någon form av lärande samtal runt ledarskap i klassrummet hade påbörjats, under ledning av sex av förstelärarna. Lärarna som undervisade i åk 1-3 samt lärarna för åk 4-6 träffades redant i större grupper där de lika arbetslagen var sammanslagna ca.15-20 personer. Lärarna för åk 7-9 träffades däremot i två separata arbetslag som leddes av en förstelärare, något som ändrades vid vårterminens början och grupperna slogs samman. Träffarna skedde varannan vecka och var på ca 1 timme var gång. Då detta arbete runt ledarskap klassrummet redan var påbörjat, och hade en form som inte gav förutsättningar varken för forskningscirklar eller lärgrupper (grupperna var för stora och träffarna för korta), fick vi helt ändra inriktning på projektets design. Vi fick också tänka om runt vår egen roll. Det var inte längre möjligt för oss att vara aktivt delaktiga i en läroprocess. Ambitionen landade till sist i att lärarna skulle utforska sitt ledarskap genom olika former av reflektion inom ramen för lärande samtal, ledda av förstelärarna.

Den operativa projektgruppen möttes regelbundet fr o m oktober 2016-augusti 2017. Efter att Åsa Fouganthine avslutade sin anställning i augusti 2017 uteblev kontakten med verksamhetens ledning och någon mer samverkan skedde inte därefter.

Genomförande

Under hösten 2016 följdes den planering som gjorts (se projektbeskrivning Bilaga 1). För FAS I vad gäller formulering av projektets inriktning, frågeställningar och syfte samt förberedelse:

- Oktober – november: Initial kontakt etablerades mellan verksamhetsutvecklare, och förstelärare och forskare från HV där projektets innehåll och former diskuterades och fastslogs.
- November: Fokusgruppsintervjuer genomfördes med förstelärarna inom skolområdet om förstelärarnas syn på lärarens ledarskap, deras erfarenheter och reflexioner. Detta i syfte att ge förstelärarna en möjlighet att själva formulera sig runt den tematik som de skall introducera och leda samtal runt, dels att var tänkt att ge forskare och verksamhetsutvecklare en första bild av lärarnas syn och erfarenheter.
- December: En första sammanställning av aktuellt kunskapsläge om lärares ledarskap gjordes av forskarna och presenterades för förestelärarna. Denna sammanställning var tänkt att ge förstelärarna en första introduktion inför sitt uppdrag.

Som andra fas under våren 2017 skulle insamling av empiri ske samt utveckling i lärandegrupper. Även under denna fas följdes planeringen relativt väl:

- Utvecklingsledaren kom att fungera som processhandledare för förstelärarna men tillsammans läste man också pedagogisk litteratur. Forskarna från BUV/HV kom att fungera som stöd till förestelärarna

gällande kunskapsläget, formulering av eventuella frågor som skulle utforskas men också som processledare.

- Forskarna följde de lärande samtal som fördes i kollegiet var under vårterminen 2017 och genomförde en empirisk undersökning av läroprocesserna. Denna innefattade observationer.
- I juni 2017 träffade vi Bildningsgruppen för att presentera preliminära resultat och för en avstämning/utvärdering och viss planering för HT17.
- I augusti 2017 gjordes uppföljande fokusgruppsintervjuer med två grupper, en med F-3 lärare och en med 4-6 lärare.

Som tredje fas under hösten 2017 och våren 2018 skulle enligt projektbeskrivningen bl.a. genomföras dialogkonferenser eller annan form av seminarium som innefattar aktiv delaktighet från alla deltagare. Då vi träffade lärarna i augusti på en av lärarnas uppstartsdagar redovisade vi delar av den empiri som insamlats under våren. Då fick vi också informationen att fokus på det kollegiala lärandet runt ”Ledarskap i klassrummet” skulle bytas ut mot ”Digitalisering”. I samband med etta skifte avstannade samarbetet mellan verksamhetsledningen och oss forskare. Sedan höst 2017 har aktiviteten därför varit låg inom projektet och vi har främst fokuserat på att skriva föreliggande vetenskapliga rapport, samt nästkommande rapport runt kollegialt lärande.

Val av metoder

Fokusgruppsintervjuer som metod

Som en del i att förbereda och lägga grunden för arbetet med forskningscirklar samt att ringa in ämnet för projektet genomförde vi två fokusgruppsintervjuer med sex förstelärare runt deras syn på och erfarenhet av ledarskap i klassrummet, i egenskap av lärare. Fokusgruppmetoden kan definieras som ”diskussioner i grupp där människor möts för att på ett fokuserat sätt diskutera olika aspekter av ett ämne eller tema” (Dahlin Ivanoff 2011:71). Deltagarna väljs ut för att de kan tillföra värdefull kunskap om ämnet och det är deras egen syn på världen och hur

de tänker och talar om ett särskilt ämne man är ute efter. Gruppen behöver ha något gemensamt att dela och diskutera och den kunskap som växer fram är sprungen ur gemensamma erfarenheter. Samtidigt kan man här också fånga in variationer och heterogenitet i dessa kollektiva förståelser. Olika perspektiv kan framträda om samma ämne och deltagarnas bilder kan utmana varandra och ha olika förståelser. Fokusgruppen leds av en så kallad moderator eller gruppledare. Moderatorn skall inte vara expert på ämnet utan ta del av gruppens expertis och skall främst främja samspelet mellan deltagarna snarare än att intervjua gruppen (Kvale och Brinkmann 2009).

Genomförande av fokusgruppsintervjuer

Fokusgrupper med förstelärarna gick tillväga så att vi först träffade de sju förstelärarna tillsammans med Åsa Fouganthine och presenterade oss och projektet samt frågade om de kunde tänka sig att delta i fokusgrupper runt deras syn på och erfarenheter av ledarskap i klassrummet. Då de ställde sig försiktigt positiva bokade vi in ett datum/tid. Därefter skickade vi ut informationsbrev och bad att få besked om de kunde/ville delta. Alla utom en förstelärare kom och vi ledde båda varsin grupp om tre under ca 1 timme. Vi följde en intervjuguide (se bilaga 3). Den andra omgången av fokusgruppsintervjuer gjordes i augusti 2017 under uppstartsdagarna. Information hade skickats ut antingen direkt till lärarna eller via förstelärarna. Christina och Anna intervjuade tillsammans en grupp av 1-3 lärare som ingen av oss träffat tidigare medan Christina ensam intervjuade en grupp av 4-6 lärare, av de som hon observerat under våren. Vi följde även här en intervjuguide (se bilaga 4) och intervjun tog ca 1 timme. Alla intervjuer genomfördes på Centralskolan. Bandspelare användes.

Observation som metod

Observation inom samhällsvetenskaplig forskning innebär vanligtvis att man studerar sociala relationer och sociala processer i en vardaglig miljö (Se t.ex. Hammar Chriac och Einarsson 2013) På detta sätt kan man observera det som

händer *när* det händer och få kunskap om det som är outtalat, svårformulerat och kroppsligt. Observationsstudier bygger på det material som forskaren kan se att forskningsdeltagarna gör och höra att de säger, inte vad forskningsdeltagarna säger att de gör eller tänker/upplever. Den här observationsstudien har inneburit att vara närvarande vid de träffar som förstelärarna haft med sina arbetsgrupper/kollegiet i s.k. lärande samtal runt ledarskap i klassrummet. Om vi innan arbetet satte gång hade en ambition att vi skulle vara deltagare/deltagande observatörer i forskningscirklar/lärgrupper, där våra kunskaper och erfarenheter skulle bli en del av det samlade materialet, valde vi, inför det upplägg vi möttes av, att inta en roll som öppna observatörer utan aktivt deltagande.

Genomförande av observationer

Mellan mars och maj genomfördes nio observationer vid de lärarträffar som leddes av förstelärarna varannan tisdag mellan 8.00 - 8.50. Anna genomförde fyra observationer bland lärarna som undervisar i åk 7-9 (samt speciallärare) och Christina genomförde fem observationer bland lärarna som undervisade 4-6. Båda grupperna fokuserade på ledarskap i klassrummet men arbetade på olika sätt. Medan 4-6 gruppen var uppdelade i fasta smågrupper utifrån vilka klasser de arbetade med, satt 7-9 lärarna alla i samma sal men arbetade vissa stunder i smågrupper som hela tiden skiftade. Medan 4-6 hela tiden arbetade med samma bok men olika kapitel olika gånger, arbetade 7-9 på olika sätt vid de olika tillfällena. Förstelärarna använde en specifik bok som de små grupperna diskuterade relativt fritt, och genomförde ingen återsamling. För 7-9 fanns varje gång olika mål och arbetsuppgifter, att titta på en film eller ett kapitel i bok, eller en konkret uppgift runt hur de använder tavlan i sin undervisning, samt att de alltid genomförde återsamling i helgrupp. De olika upplägen fick konsekvenser för vilken typ av material vi fick tillgång till. Medan 4-6 grupperna diskuterade en och samma bok relativt fritt och hade fokus på sina specifika klasser, vilket medförde att samtalen många gånger tenderade att handla om olika situationer som lärarna alla kände till

och runt elever man funderade över, medan lärarna i 7-9 gruppen mer fokus på övergripande frågor och teman runt ledarskap som alla diskuterade.

Christina satt med i samma grupp under två tillfällen och bytte sedan för att följa en annan. Anna satt i olika grupper vid varje tillfälle. Observationerna bestod i Christinas fall mest av att spela in/anteckna samtalen i grupperna medan i Annas fall bestod den också att ta del av förberedelsematerial från förstelärarna, anteckningar som deltagarna skickade in till förstelärarna samt att spelar in och anteckna från redogörelser och diskussioner som fördes i helgrupp. Observationerna hade en låg grad av struktur och ingen av oss bestämde på förhand vilka kategorier som skulle vara relevanta och ingå i observationen. Christina använde en enkel form av sociogram där hon kartlade vem som yttrade sig och hur många gånger. Då gruppernas konstellationer hela tiden förändrades i det arbetslag som Anna observerade var detta förfarande inte aktuellt för henne.

Fokus för observationerna var både att fånga in de innebörder av lärarens ledarskap i klassrummet som formulerades, samt hur läroprocesserna i lärandesamtalen skedde genom reflektion som verktyg.

Etiska frågor

Dilemman

Etiska frågor som behöver resas vad gäller både fokusgrupper och observationer handlar om övergripande frågor (se t.ex. Kvale 1997) som: Vilka är fördelarna med undersökningen? Hur kan den bidra till att förbättra människans situation? Kommer den att vara till fördel främst för de deltagande personerna eller för en större grupp? Eller ger den allmän kunskap om människans situation? Kan studien t o m öka utsatthet för den undersökta gruppen?

Ett samverkansprojekt med interaktiv/deltagande ansats utmanar på gott och ont vissa grundläggande rollfördelningar och vissa praktiker som råder i ett traditionellt forskningsprojekt. Det skapar också vissa etiska dilemman.

Hanteringen av informerat samtycke och konfidentialitet

Det primära dilemmat handlar om att vi som forskare enbart kunnat påverka vissa delar i processen runt att säkerställa ett informerat samtycke, frivillighet och konfidentialitet. Vad gäller informerat samtycke och frivillighet stämde vi noga av med informanterna i fokusgrupperna att de läst informationsbrevet och var införstådda med vad studien innebar både vid första gången vi hade kontakt samt då vi träffades och tog upp etiska frågor. Det är dock en skillnad mellan ett traditionellt forskningsprojekt och detta projekt i vilken mån informanterna upplever sig fria att säga nej till att delta. Själva projektets förutsättning var ju att just lärarna vid de nämnda skolorna deltog och inga andra.

Vad gäller förstelärarnas deltagande i fokusgrupperna är vår bedömning att friheten att tacka nej till deltagande var ytterst begränsad även om deras svar skickades direkt till oss var de bara sju stycken och ledningen, genom Åsa F, var högst närvarande och aktiv i denna fas av projektet, och i de första kontakterna som togs mellan oss och förstelärarna. Däremot i augusti 2017 då vi bjudit in alla lärare att delta i fokusgrupper på en kick off dag hade ledningen ingen insyn i processen, och lärarna så många att de kunde mer fritt låta bli att svara/komma.

Det fanns ännu mer frågetecken runt informerat samtycke och frivillighet gällande observationerna som påbörjades i mars 2017. Även om vi, tillsammans med ledningen introducerat projektet i januari 2017 för båda skolornas lärare och berättat om dess syfte, redogjort för vissa preliminära resultat från fokusgrupperna med förstelärarna, samt i februari- skickat ut informationsbrev via förstelärarna (se bilaga) om att vi ville delta i de lärandesamtal de hade under ledning av förstelärarna, visade det sig att när vi väl var på plats på 4-6 respektive

7-9 lärarnas träffar med förstelärarna att vissa delar av informationen hade inte nått fram eller inte kommunicerats på det sätt som lärarna behövt. Då vi enbart hört av ett fåtal av lärarna innan dagen för första observationen hade vi redan bestämt att vi skulle gå till träffen men vara noga med att ännu en gång presentera studien och bjuda in till att diskutera etiska frågor. Vi var också beredda på att kanske vi inte skulle kunna genomföra någon observation detta första tillfälle.

Det visade sig också att då vi kom till träffarna, och tog upp frågan om observation att vissa lärare inte var helt bekväma med vår närvaro. Vid närmare efterfrågningar fanns det t.ex. en oro att projektet och vår medverkan handlade om att vi skulle bedöma och kritisera lärarnas praktik. Vi förklarade att vårt syfte var att utforska och förstå, och förhoppningsvis kunna synliggöra lärarnas kompetens och de goda exemplen, och inte att uttala oss om hur saker och ting ”bör” göras. I Annas fall erbjöd hon sig att lämna salen för att lärarna skulle kunna diskutera om de ville att hon skulle närvara. Dock tycktes möjligheten att resa tveksamheterna och få möjligheter att diskutera våra utgångspunkter och syften med studien ge tillräckliga svar till de som varit tveksamma och vi fick ”klartecken” att delta. Vi fick uppfattningen att det först och främst handlade om hur projektet och studien kommunicerats från ledningens håll, och att det fanns en oro att projektet handlade om att kontrollera lärarna. Här visade det sig också att sammanvävt med möjligheten att säga nej till deltagande eller inte finns också en kvarstående fråga runt hur fria lärarna kände sig att uttrycka sina uppfattningar och erfarenheter om deras skolledare visste om att de deltog. Lärarnas reaktioner och frågor gav en insikt om att det inte hade räckt att överlåta till ledning och förstelärare att berätta och diskutera projektet, inte heller att informera och redogöra för projektet inför hela personalgruppen i januari. Istället borde vi ha kommunicerat direkt med de olika lärarlagen i ett tidigare skede.

Forskarnas roller

Det andra dilemmat handlade om vilken roll vi som forskare fick/har fått i projektet. Olsson (2002) har utifrån erfarenhet att forska inom skolan tar upp problemet med att det inom en verksamhet ofta finns förväntningar att forskning skall ge konkreta och praktiskt användbara resultat relativt snabbt, något som inte är fallet. Detta var inte något som vi märkte av i vårt projekt. Däremot fanns det förväntningar om att vi skulle ge en praktisk/handfast hjälp som vi inte riktigt var beredda på. När vi fick frågan om att ge handledning till förstelärarna, var vi tydliga med att det skulle vara av mer ”vetenskaplig karaktär”. Det visade sig dock att det var mer av processhandledning som förstelärarna hade behov av och grundläggande genomgångar och diskussioner runt olika sätt att förstå kollegial handledning, vad egentligen reflekterande frågor är och hur skapa förutsättningar för kritisk reflektion. Eftersom vi såg det som avgörande att förstelärarna fick detta stöd för att kunna genomföra sitt uppdrag, och vi upplevde att det blev givande läroprocesser för både oss och dem, valde vi ändå att fortsätta bedriva handledningen. Dock, genom och i dessa handledande samtal med förstelärarna blev våra olika roller som forskare, lärare och handledare svåra att skilja åt. Detta blev ytterst tydligt inte minst då det uppstod viss oro, förvirring och missnöje bland förstelärarna i relation till ledningen som de ville lufta och dryfta både med varandra och oss. Vi bedömde att deras upplevelser och funderingar gav kunskap om hinder i läroprocessen, hinder som vi också noterat i våra observationer, och att det var värdefullt att framföra dessa synpunkter till ledningen. Detta skapade en viss spänning i vår relation till ledningen. Såhär i efterhand kan vi se att vi borde gjort en mer gedigen analys av de olika processer pågick och de konflikter som fanns inom organisationen innan vi agerat.

Enligt Olsson (2002) skall inte forskaren peka ut riktning, inte säga vad som är rätt eller fel men kan påtala möjligheter och utveckling såväl som problem och svårigheter. Det kan bli fruktbara möten mellan forskare och praktiker när forskaren är tydlig med sitt syfte och sin roll och när praktikerna ges möjlighet att

klargöra sina avsikter, tankar och åsikter om sitt arbete och hur de ser på betydelsen av forskningen kring vardagsarbetet. Vi uppfattar att även om vi från början var tydliga med vårt syfte och vår roll, och hade en fruktbar dialog med praktikerna, så var och förblev det ett dilemma att forskningsprojektet i så hög grad var beroende av de ramar som sattes upp av verksamheten och de olika pågående processerna som pågick inom den.

Analys

För att analysera materialet har vi tillämpat grundläggande analysstrategier för kvalitativ analys med fokus på mening (snarare än språk) (se tematisk analys Braun och Clarke 2006 samt jämförande analys Hjerm och Lindgren 2010). Den analysprocess som tillämpats i denna studie kan användas för många olika sorters kvalitativa ansatser och data, med grunden i att sortera i kategorier för att i nästa steg upptäcka mönster och utveckla teman. Stegen har sett ut så här: 1) Transkription av intervjuerna som gjorts ordagrant. Skratt, längre pauser och betoning har inkluderats men i övrigt inget annat icke-verbalt språk. 2) Läsning av utskrifterna har gjorts om och om igen medan vi gjort vissa noteringar i marginalen. 3) koder, ord eller fraser har genererats som därefter på ett mer systematiskt sätt etiketterats i kategorier. 4) Koderna/kategorierna har grupperats i möjliga teman, hela tiden i relation till det empiriska materialet 5) Slutligen har vi definierat och namngett temana och utvecklat varje tema i relation också till den övergripande analysen. Sista steget 6) har inneburit att välja ut citat och relatera texten till teori och tidigare forskning för att skapa den slutliga texten.

Frågor som väglett analysen är t.ex.: Vika koder och kategorier spelar störst roll? Hur kan de förstås i relation till varandra? Vilka mönster är återkommande? Vilka aspekter uppträder tillsammans med varandra? Idealt sett skall en analys resultera i ett antal teman som visserligen hänger ihop men som är distinkta från varandra. Detta har varit en utmaning och trots att steg 4-5 upprepats i flera omgångar är

de teman vi kommit fram till viss del överlappande. Presentation av analysens teman samt viss diskussion görs i inledningen till analysdelen.

Studiens validitet

Ett av de sätt som hög validitet kan uppnås är hantverksskicklighet (Kvale 1996) ingår. I det ingår att under hela forskningsprocessens gång kontinuerligt kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka resultat. Ett annat sätt är kommunikativ validitet där validiteten testas genom en dialog med olika människor som andra forskare, allmänhet och eventuella praktiker. Vad gäller själva problemformuleringsfasen och val av metod etc. uppfattar vi att det funnits en dialog med verksamhetens skolutvecklare (om än inte tillräcklig), där den fokusgruppsundersökning med både lärare och rektorer, och de diskussioner av dess resultat, skall ses som ett sätt att stärka validiteten. Preliminära analyser har presenterats för både kollegium och ledning och har diskuterats vid olika tillfällen. Särskilt givande var de kommentarer som de lärarna bidrog med under den work shop där en tidig version av rapportens analysdel diskuterades. Vi har också låtit en kollega som är ledande inom fältet ledarskap i klassrummet läsa och kommentera detta råmanus.

Pragmatisk validitet är den tredje sortens validitet som Kvale identifierar (1996: 266-270). Det handlar om att validiteten bedöms genom att kunskapen omsätts i handling. Om handlingen leder till önskat resultat så är kunskapen som låg till grund för handlingen valid. Detta är dock svårt att bedöma. Dels är det generellt svårt att bedöma det ”önskade resultatet” eftersom vad som ses som önskat resultat varierar inom en verksamhet och det kan komma att handla om vem/vilka inom verksamheten har makten att definiera vilken resultat som är önskvärt. Dels är det i dagsläget oklart hur och om kunskapen som vi producerats kommer att omsättas i handling, hur och av vem.

I nästa del av rapporten presenteras analysen av det empiriska materialet. Det är organiserat i 5 delar: Ledarskap genom tydlighet och struktur, Ledarskap genom relation, Ledarskap genom icke-verbal kommunikation, och Ledarskap som auktoritet och legitimitet.

Analys

Inledning

Vi har i vår analys identifierat fyra huvudteman: 1) ledarskap som struktur, 2) ledarskap som relation, 3) ledarskap som icke-verbal kommunikation och 4) ledarskap som auktoritet och legitimitet. Under varje huvudtema återfinns dessutom en rad underteman. Det första temat ”Struktur” är ett mönster som var tydligt identifierbart i det empiriska materialet och omfattar undertemana: ”Visa vägen och vara tydlig”, ”Skapa struktur genom ramar och rutiner”, ”Flexibilitet och anpassning” samt ”Tidsbrist och stress som hinder för strukturskapande”. Medan struktur tycks uppfattas av som en slags grundförutsättning för att bedriva undervisning och som en viktig del i att utöva ett ledarskap är skapandet av relationer med eleverna sammanvävt med detta. All struktur skall etableras ”med värme” säger en informant. Informanterna i denna studie resonerar helt i linje med tankegångarna att relationen är avgörande för lärarledaskapet. Under detta tema finns undertemana: ”Relationsskapande som avgörande och oundvikligt”, ”Förtroendefulla relationer och skapandet av relationskapital”, ”Att ’se’ sina elever”, ”Lyhördhet och lyssnande som relationella kompetenser”, ”Det är jätteviktigt att bygga relationen- relationsskapande med enskilda elever” och ”Att förstå gruppdynamik och att kunna leda grupprocesser” samt ”Tidsbrist och stress som hinder för relationsskapande”.

Det tredje temat Ledarskap som icke-verbal kommunikation är inte ett tydligt identifierbart tema på samma sätt som struktur och relationer utan lappar snarare över de andra temana. Med kommunikation generellt skapas struktur såväl som relation och samtidigt: kommunikation förutsätter relation och struktur. Det gäller såväl verbal som icke-verbal kommunikation. Det är främst lärarna i årskurs 1-3 som haft särskilt fokus på kroppsspråk och ledarskap i klassrummet: i en av fokusgrupperna nämner informanterna t.ex. olika aspekter som ”att man inte verbalt säga och sen var det väl väldigt mycket med kroppsspråket om att man

såg intresserad och alert ut (skratt) och lite sådana saker" och "om hur man tittar". I en annan grupp minns informanterna bland annat filmer som de tittat på vilka tagit upp "ögonkontakt och hur man pekar och hur man rör sig och hur man står" samt: "att man inte bara skulle stå där framme bakom bordet utan hur viktigt det var att du flyttade dig". Undertemana här är: "Kroppsspråket är viktigare än vad du säger", "Ledarskapet är i kroppshållningen och hur jag rör mig", "Blicken som gör skillnad" samt "Att leda genom röstläge respektive tystnad".

Det sista och fjärde temat är Ledarskap som auktoritet och legitimitet och är även det ett tema som överlappar och går in i de andra. Auktoritet och legitimitet är nödvändigt för att utöva ledarskap men är inte detsamma som ledarskap. Detta tema har undertemana "Det är jag som är ledaren"-om att etablera en ordning, "Auktoritet som förtjänad", "Flexibilitet som uttryck för personlig auktoritet", "Självtillit som uttryck för personlig auktoritet" samt "Reflektionen som verktyg för att utveckla ledarskap med auktoritet".

Nedan presenteras varje tema samt att det illustreras med citat och diskuteras med hjälp av tidigare forskning och teori.

Ledarskap som struktur

Visa vägen och vara tydlig

När ledarskap skall definieras används en rad metaforer och nyckelord. I en av fokusgrupperna säger en av deltagarna:

> Jag tänker att vara ledare i klassrummet, att vara den som leder i ordets bemärkelse där, visa riktning.

Ledarskapet formuleras i metaforerna "visa riktning" och "hålla i trådarna". En annan deltagare fyller i: "en som håller strukturen, och som håller de yttre trådarna kanske". Ett annat slags nyckelord "tydlighet". Tydlighet innefattar både att ta ledningen, sätta och skapa struktur men också det sätt som målen med det man

håller på med i klassrummet bör formuleras. ”Jag tänker tydlighet” säger en av informanterna när hen blir tillfrågad om att associera runt ledarskap i klassrummet. Hen förklarar vidare:

> Det handlar ju om att man ska leda andra rätt, jag ser mig som (…) en fyr, man hjälper andra på rätt väg.

En annan uttrycker det så här:

> Vi pratade om att en ledare är den som har ansvar i gruppen, och en ledare kanske är den som tar första steget, få med sig gruppen och visa…det var också det där med tydlighet.

Metaforer som ”visa riktning”, ”visa vägen”, ”en fyr” och ”ta första steget” frammanar en bild av en ledare som någon som leder följare *mot* någonting, som orienterar sina följare mot ett mål.

I samtalen runt ledarskap nämns också de styrdokument som formulerar mål och kunskapskrav. I observationerna i lärarlaget 4-6 reflekterar lärarna kring hur dessa mål och krav kan kommuniceras med eleverna för att främja deras lärande och motivation. Här rör sig diskussionen bland annat kring hur tydlig man kan eller ska vara: ”Men är det något jag kan ta till mig så att vi kan försöka vara lite tydligare med målen”. En annan lärare flikar in: ”Vi har pratat om att vi kanske behöver ha väldigt tydliga mål att det här bedömer vi nu”. Här återkommer nyckelordet ”tydlighet”.

I en av grupperna resonerar man runt hur detta med att leda mot målen går till mer konkret:

> Informant 1: att fånga upp det som har varit …
> Informant 2: Ja
> Informant 1: och att vara här och sen se framåt, struktur, röd tråd och tänker nu händer det här, hur ska vi styra det här för att nå målet (…)
> Informant 2: Där har du ju något jätteviktigt, man måste ju ha en plan

> Informant 1: För hur många gånger med de små, framförallt som man börjar, och sen har varit ute på en jättekroookig väg innan man…
> Informant 2: innan har fångat upp krok på vägen
> Informant 1: och fångar man inte de trådarna, då kommer man inte alltid till målet… (…)
> Informant 2: Nej

Båda informanter repeterar i detta samtal om att ledarskapet innebär att ”Fånga upp det som har varit” och att trots att vägarna dvs. läroprocesserna är krokiga, ”styra” mot målen. Informanterna resonerar här i linje med forskningen om framgångsrik undervisning (Skolinspektionen 2010:8) där det betonas att läraren skall utöva ett ledarskap som visas en tydlighet i mål, innehåll och struktur: undervisningen skall ha ett tydligt syfte och vara välorganiserad och planerad. Talet om att ”fånga trådar” och ”knyta ihop” kan kopplas till det som lyfts fram om vikten av att läraren summerar och sammanfattar olika moment i undervisningen ”för att skapa överblick och sammanhang för eleverna” (8).

Förutom ”visa riktning”, ”hålla i trådarna”, ”tydlighet” är ”leda andra rätt”, ”vara en fyr”, och ”ta första steget” formuleringar som förknippas med ledarskap. Forskning runt ledarskap i klassrummet (Doyle 1986/2006; Stensmo 2008) betonar att ledarskap i klassrummet till stor del handlar om att kunna arbeta med struktur, disciplin och ordning för att få elever att utveckla sitt lärande. Även Nordenbo m.fl. (2008) menar att en god kvalitet på lärares ledning i klassrummet visar sig bl.a. i noggrann planering, tydliga undervisningsmål och synligt ledarskap. Just noggrann planering och att vara väl förberedd ses som centralt, och brist på planering blir ett hinder för det goda ledarskapet. Studier i vad som kännetecknar effektivt respektive ineffektivt ledarskap i klassrummet betonar bl.a. tydlighet både i disciplinering, i beskrivning av undervisningens lärmål och rent allmänt, samt tydlighet i presentationer som kännetecken för det förra (Samuelsson 2017).

I lärarlaget 4-6 diskuterar lärarna även vikten av att eleverna lär sig arbetsmoral och disciplin för att de ska kunna arbeta strukturerat: ”Men det är själva

arbetsmoralen// alltså själva i sig också att man klarar av det och det har man ju nytta av i alla sammanhang". En annan lärare håller med: "Mmm, ja, disciplinen är ju a och o". Någon säger att: " Eleverna kan uppfatta en som sträng men att det är ordningsamt (…)". När strängheten medför ordning kan det finnas en positiv aspekt med det.

Detta kopplas också med "trygghet": "struktur skapar ju trygghet, att de vet vad som förväntas av dem. Att de vet att det är de här målen de jobbar emot (…)."En annan aspekt som lyfts fram är att det är viktigt att ledarskap innebär att "ta plats" och att det skapar en "trygghet" att "man är ledaren i gruppen (…).

Skapa struktur genom ramar och rutiner

Återkommande i informanternas utsagor är således att ledarskap ses om att "ha ansvar", "hålla i struktur", "de yttre trådarna", att "fördela vad som ska hända och ske" och "planera, skapa rutiner och ramar". Just att skapa struktur genom "ramar och rutiner" framträder som ett undertema.
I lärarlaget 4-6 reflekterar man kring detta och uttrycker en ambition att skapa en "tydlig struktur". En informant funderar:

> Det här är liksom ramarna, inom detta, det här spelrummet finns innanför det men ändå så är det här som gäller och att man själv kan vara ganska bestämd med vissa saker. Det här det här och det här.

En annan informant fyller i:

> Men om man tänker det tydlig struktur och man genomför lektioner för att i min klass är det ju väldigt viktigt att ha tydlig struktur.

Ytterligare en lärare reflekterar vidare: "Man får ju vara så fyrkantig så man tröttnar på sig själv". Man skapar ett gott arbetsklimat i klassrummet genom struktur och genom att tydliggöra vilka ramar och regler som gäller (Hermansen 2007). I detta ingår också lärarens planering. Lärare som planerar och genomför sin undervisning med genomtänkt progression och genom att relatera till tidigare

moment, åstadkommer bättre resultat påpekar Skolinspektionen (2010). Detta sätt att arbeta skall också ses som del i lärarens ledarkompetens.

När lärarna diskuterar olika sätt att åstadkomma en tydlig struktur finns det vissa centrala rutiner och/eller vissa verktyg som betonas och som återkommer i samtalen. I årskurs 7-9 lärargruppen uttrycker en del av informanterna vikten av ”uppstarten” på lektionen. Några exempel på hur man tänker sig att få struktur ”från början” är att använda startuppgifter, ett annat är se till att material finns på plats redan från lektionens start. Ett par av informanterna i denna lärargrupp arbetar aktivt med att eleverna själva skall ta ansvar för att ha med sig pennor, sudd, kritor och annat material. Någon annan arbetar med att själv bli bättre på att ha ordning på materialet.

Samuelsson (Skolvärlden 2016) betonar just betydelsen av lektionens första tio minuterna som han menar ”sätter ramen för den sociala relationen”. Att planera dessa är att lägga en god grund bör den fortsatta lektionen. Strukturskapande blir således i allra högsta grad sammanvävt med relationsskapande. Lärare själva poängterar att ens skicklighet som lärare märks i hög grad av hur uppstarten på dagen hanteras (Lindqvist 2015), eftersom man i denna situation kan märka hur läraren bemöter eleverna. I lärarlaget 4-6 lyfts detta också utifrån observationer lärarna gjort hos varandra och sett kollega göra: ”(…) bara det att man börjar lektionen med att knyta ihop vad gjorde vi förra gången; vad lärde vi oss då, vad var viktiga ord (…)”.

Ett verktyg som särskilt lyfts fram är whiteboarden och hur strukturskapande det kan vara att skriva på tavlan. Det viktigaste ska stå på tavlan” säger någon. Någon annan formulerar det så här:

> Bra lektionsstart med att skriva på tavlan: ”förhör” så att de vet att det kommer på det som var på förra lektionen samt att sammanfatta lektionen så de vet vad som gäller till nästa.

Informanten fortsätter:

> Jag tycker det var bra att skriva på sidan vad som skall hända på dagen, och på annat ställe vad som skall hända under veckan, och veckan därefter. Eleverna hjälper till och vill ha det så.

Whiteboarden eller den interaktiva tavlan är ett vanligt förekommande hjälpmedel för att synliggöra de regler och föreskrifter som gäller i klassrummet, samt för att ge instruktioner (Samuelsson 2017). Samuelsson hävdar att just lärarnas instruktioner till eleverna har ökat under 2000-talet. Dessa instruktioner ges med fördel i starten av lektionen och på tavlan. Enligt hans studier av lärares ledarskap (a.a.) tjänar instruktionerna flera syften: att slippa ”onödiga” frågor, att träna eleverna i oberoende samt att göra det möjligt att rikta sin uppmärksamhet på de elever som särskilt behöver deras hjälp.

En av informanterna som arbetar inom årkurs 1-3 berättar att när de inom kollegiet arbetade med olika aspekter som man ville utveckla hos sig själv var just starten på lektionerna något som hen ville arbeta med.

> (…) för barnen kommer in och vill ju köra igång på en gång och då började jag skriva på tavlan för att slippa alla frågor och vad ska vi göra efter det här och det här. Och här skrev jag just lektionens innehåll och varför vi skulle göra det och sen gick jag igenom med barnen hur ska vi göra och hur ska vi göra det mot varandra. Då slapp jag ju det här tillrättavisandet hela tiden.

Informanten tar upp en rad aspekter som underlättas genom att skriva upp saker på tavlan där ”slippa alla frågor” och ”slippa tillrättavisandet”. På frågan hur informanten tyckte det blev när hen gjorde så här och skrev på tavlan svarar hen ”Jag behövde inte tjata så mycket”. Hen tänker efter och konstaterar att snarare än som tidigare bli arg så kunde hen nu använda tavlan: ”det räckte att jag peka

på tavlan bara". De elever som hade glömt vad läraren sagt eller inte förstod varför de gjorde det de gjorde kunde bara titta på tavlan och bli "lugna" .

> De behövde inte fråga mig heller, i början var det ju frågor för de hade ju glömt av att det stod på tavlan. Sen kom vi igång med det och då tittade de ju där och då visste de och samma om man avbröt nåt då visste de exakt vad som gällde för nästa grej, vad som skulle plockas fram och sådär.

Det som är särskilt intressant här är att denne informant uppmärksammar sin egen benägenhet att börja "tillrättavisa" och "tjata" och att bli "arg" och hur hen genom att skriva ned planering och instruktioner på tavlan kunde hen undvika en rad moment som hen uppfattade som irritationsmoment i samspelet med eleverna. Även om hen inte säger det rätt ut så är det tydligt att hens ledarskap främjas av att använda tavlan och hjälper läraren att upprätthålla ett gott bemötande till eleverna. Men trots att det har så klara fördelar tycker dock informanten att det var svårt att upprätthålla rutinen:

> Sen kan jag ju erkänna att jag tappade det med tiden det här, det är ju det, det funkade jättebra när jag väl gjorde det…

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vi se att whiteboarden lyfts fram som en viktig artefakt (Jacobsson 2012) och den av informanterna anses forma lärprocesserna på ett positivt sätt. Den utgör en resurs för att organisera lektionen efter den av läraren redan bestämda struktur och bidrar också till att främja goda relationer. Men det finns också de lärare som inte tycker om att skriva ned en struktur på tavlan eftersom de anser att det kan förhindra flexibilitet och elevernas egna aktiva deltagande i att utforma lektionen/dagen. Tavlan kan ses ge lärarna möjligheter eller att hindra att utöva olika sorters ledarskap.

En informant påpekar att det pratas ganska mycket om "uppstarter" men mindre om "avslutet", ett annat sätt, en annan ram som man som lärare kan skapa struktur igenom:

> Vi pratar ju om uppstarter men sen det här med avslutet där är jag långt ifrån i mål kan jag känna. Där finns jättemycket att göra, så lätt det är att slarva med det. Det är lite bråttom och nu är det mat… Eller liksom det här att knyta ihop det sen efteråt vad lärde oss och hur, ja vad hade vi för mål med det här. Jag kände det idag när jag hörde det igen. Jag måste liksom få ordning på detta.

Detta självkritiska resonemang om att ”slarva” och inte få ordning på lektioners avslut, på att ”knyta ihop det” får gehör bland de andra i gruppen som alla tycks känna igen sig:

> Inf. 1: Ja det kände jag med (skratt)
> Inf. 2: Ja det är så….
> Inf. 1: det är lätt att glömma det
> Inf. 2: ja så lätt att glömma
> Inf. 3: Och våga ta den tiden för ibland känns det som det är så mycket som man ska göra och så känner man att man kör liksom till sista
> Inf. 2: ja precis!
> Inf. 3: Och våga ta de där tio minuterna och kvarten
> Inf. 2: mm
> Inf. 3: plocka ihop det
> Inf. 2: ja, knyta ihop det

Metaforer som att ”plocka ihop det” eller ”knyta ihop det” används. Alla deltagare i detta samtal tycks vara överens om att det är ”lätt att glömma” avslutet. Intervjuperson benämner det som att ”våga ta den tiden”. Det tycks som att ingen av dessa informanter har etablerat någon rutin runt avslutet. De har inte planerat in hur avsluten skall se ut, när de skall påbörjas. Den informant som initierade samtalet reflekterar över att hen under en period arbetade systematiskt med avslut och försökte knyta ihop säcken vid slutet på varje lektion: ”Och gick igenom hur gick det med det här nu då med? Var vi snälla mot varandra här?”. Hen konstaterar att om en börjar med denna rutin tidigt och ”får struktur på det” så blir det en vana för eleverna. Och, skulle vi vilja tillägga, en vana för lärarna själva.

Som synes ovan är skapandet av struktur; ordning, rutiner, tydlighet något som går igen i informanternas resonemang som centralt i ledarskapet i klassrummet.

Men det handlar inte bara om att skapa ramar och rutiner genom organisering av tid och aktiviteter under loppet av en lektion och under en arbetsdag, utan etableringen av vissa ramar i klassrummet kan också ses som en fas i en längre process. Som en informant uttrycker det: ”Struktur viktigt för att sedan kunna släppa när de kan ramarna. När man inte behöver prata om ramarna”. Detta med att ”sätta” strukturen tolkar vi som att eleverna och läraren samarbetar i att skapa och följa ramar och rutiner. Med hjälp av ett relationellt perspektiv kan vi se att strukturen blir till genom, och i, socialt samspel, och därmed också ledarskapet.

Flexibilitet och anpassning

Delvis i relation till då ramarna är etablerade, men också som kontrast till tydlighet och struktur står en annan av de aspekter som togs upp av informanterna i både fokusgrupper och observationer; hur lärares ledarskap karakteriserades av att man verkar i ytterst varierande sammanhang och situationer, och hur avgörandet det är med ”flexibilitet”. Ledarskap i klassrummet måste också visas i att kunna anpassa sig:

> Sen är det olika ämnen. Jag har ju matte och No, det är väldigt olika hur jag leder en laborationssituation eller en mattesituation. Så där får man också vara flexibel.

Det skiljer sig inte bara mellan och inom årskurser utan också de olika ämnena, och som denna informant tar upp handlar det här om ”flexibilitet”. En annan informant ger exempel på hur kontexterna och situationerna varierar genom att berätta om hur även om hen går igenom samma moment med en rad femteklasser så sjätte gången är det inte samma sak som när hon gjorde det första gången ”fast jag är ju samma person men det är olika elever och jag är olika form det är olika dagar i veckan”. Det är inte bara det att det är olika elever utan hen själv är i ”olika form”. Ogden (2017) poängterar vikten av att ledarskapet i klassrummet anpassas efter de olika förutsättningar och behov som finns i olika klasser.

Här vill vi också koppla till Olsson (2016) som betonar komplexiteten i lärarens uppdrag. Lärares avsikter kolliderar ibland med den verklighet de möter i klassrummet tillsammans med eleverna. En informant uttrycker det så här:

> (…) dom stora grejerna tänker man kanske att man kan gå igenom först då såna saker som sagt, som man faktiskt kommer att få frågor om: får jag vara där? Får jag va där? Får jag va där? Men det händer ju eftersom det är människor vi har att göra med så kommer man ju aldrig kunna svara på saker innan utan det är ju sånt som dyker upp.

Det går aldrig att förutsätta att man kan följa sin struktur och planering utan det kan alltid hända något under vägen. ”Det är människor vi har att göra med” poängterar informanten. I en annan grupp sägs det att (…) ”flexibilitet handlar om att du hela tiden måste kunna vara beredd på det här snabba spelet” och en annan fyller i ”och möta grupper eller möta eleven liksom så”.

Kravet på flexibilitet och anpassning behöver också förstås i relation till de många aktiviteter och interaktioner som sker samtidigt i klassrummet. Hur mycket som händer och krävs i lärares vardag blir tydligt i detta citat:

> Någon som ska på toa, någon som blöder näsblod, någon som ska lära sig det och någon som kräks i hörnet. Också det är ju det där och samtidigt som man ska upprätthålla nån ordning i detta och sen så har man då målen och så ska du skriva upp dokumentation och så ska man skriva omdömen också. Det är klart det går ju hela tiden (…)

Informanten tycks dels berätta om hur *många* arbetsuppgifter hen har, dels om hur många *olika* sorters uppgifter. Men det viktiga för förståelsen av ledarskap som struktur är att hen räknar upp en rad saker som händer på en och samma gång, vissa uppgifter som brukar ingå i en lärares vardag i klass 1-3 (som att hjälpa ett barn på toaletten), men andra händelser som inte går att förutse (som att ett barn blöder eller kräks), och påpekar att samtidigt skall hen utöva ett ledarskap; ”upprätthålla ordning” och föra eleverna mot målen.

Det tycks finnas en motsägelsefullhet i detta med ledarskap som att kunna skapa struktur för ledarskapet tycks också innebära att kunna släppa den och anpassa sig till den nya situationen. Vi återkommer till detta i sista temat.

Tidsbrist och stress som hinder för strukturskapande

Hittills har vi fokuserat på lärarnas förmåga och ansvar att skapa struktur, men här i det sista undertemat vill vi peka på de hinder för detta strukturskapande som framförts, och därmed hinder för ett gott ledarskap. En av de aspekter som framträder i strukturskapandet är vikten av att kunna förbereda sig, planera bl.a. hur lektionen skall starta och avslutas. Det som pekas ut som det största hindret är bristen på tid:

> Tid kan jag anse vara en sak som stör, delvis det att vi inte hinner förbereda lektion för vi kommer springande från någonting annat (…)

Så som schemat ser ut är tiden emellan lektionerna ytterst kort menar denne informant. Eller som en annan informant formulerar det:

> (…) om jag springer härifrån till andra änden på skolan och börjar lektionen i samma stund som jag kommer fram så fungerar det inte. (…)

Ytterligare en informant lägger också till att rasterna är också en tid då det kan hända mycket som behöver ”redas ut” och hanteras och det gör också att det är svårt att hålla de ramar som finns

> Jag undervisar i flera olika klasser, i flera olika ämnen, och då blir det, tiden emellan är kanske fem minuter, ibland inte ens det. Och då skall du stå där beredd och det kanske har hänt något på rasten innan som du måste reda ut, så visst schemat har ju mycket med saken att göra.

De här olika uttalandena från informanter, som alla undervisar på olika stadier, handlar alla om bristande möjlighet att förbereda sig: både själva lektionen som sådan men också att vara mentalt ”beredd” att möta nästa klass. Det är hela tiden ”någonting annat”, ”det händer saker på vägen”.

> (…) det är ju om man har varit rastvakt och ska precis in och klä av sig, och ha undervisning, och då vara färdig att möta alla, då ska man både hinna att gå in och stå, och då blir det inte riktigt bra, det händer saker på vägen, då är det mycket (…)

Mot dessa olika utsagor kan en invända att tiden mellan lektionerna inte borde spela någon roll om lektionen är planerad i förväg. Men här menar ytterligare en annan informant att tiden för planering helt enkelt inte räcker till. Hen beskriver en påtaglig brist på ”ställtid” och använder ”intensiv” som nyckelord:

> Vi har tid till planering men den är ju så intensiv och fullsmockad av andra saker också så är det ju väldigt mycket undervisningstid och man har ingen ställtid emellan och så där och det är mycket möten, det är väldigt intensivt och det har blivit mer och mer intensivt upplever jag.

Lärarförbundet (www.lararförbundet.se) beskriver ställtid som en tid som inte sammanfaller med rasten och som kan användas till att ”pusta ut”, ta en paus, träffa kollegor och prata om händelser som inträffat under dagen samt ta fram material och göra ordning miljön i klassrummet. Detta återkommer vi till. Som en informant poängterar kan strukturskapandet bara till viss del styras inne i klassrummet för organisationen ”måste ju vara med eller fungera så att det kan användas” och ”det måste ge avtryck i organisationen också”.

Ledarskap som relation

Relationsskapande som avgörande och oundvikligt

”Utan relationer tror jag inte man kommer någonstans” slår en informant fast, eller som en annan informant uttrycker sig i observationerna i lärarlaget årskurs 4-6: ”Det sociala är det som är det viktiga”. Dessa uttalanden är också signifikativa för hur informanterna talar om sitt ledarskap i klassrummet. Relationen ses som avgörande för att utöva ledarskap och relationsbyggandet är själva förutsättningen för att kunna undervisa (se Frelin 2010).

> Ja, det här med att bygga relationer är ju a och o för att komma fram till eleverna, för annars kommer inte kunskapen in heller (…) det här har vi diskuterat väldigt mycket. Att vi bygger relationer för att kunna nå ut.

Det är relationen som gör att lärarna ”kommer fram” och kan ”nå ut”. Relationsskapande ses också som något oundvikligt, som är en självklar del av lärarens vardag:

> (…) Det är en relation oavsett vad du tycker, det är ingen kompisrelation, lärare är en relation och för en del är det ”god morgon, hej, god dag” och för en del är det mer. (…)… det är ett känslomässigt engagemang vi gör varje dag.

Ytterligare en annan informant säger: ”Att kunna bygga relationer, att kunna bjuda in andra mänskor, att knyta an till andra mänskor tror jag är viktigt att kunna mötas”. Man talar i termer av ”känslomässigt engagemang” och att ”knyta an”.

Som vi tidigare varit inne på är utbildningsvetenskaplig forskning allt mer intresserade av relationella aspekter av undervisningen och hur de främjar lärandet; att elever skall bli motiverade, känna välbefinnande och uppnå sin potential. Wedin (2007:225) hävdar t.o.m. att ”det är relationerna som i mångt och mycket är verksamheten i klassrummet i allmänhet och yrket i synnerhet ”. I likhet med Wedin ser vi att informanterna i vår studie också engagerar sig mycket i att skapa och odla relationer med eleverna och ser detta arbete som ständigt pågående. Men hur gör informanterna och vad är det som sker då man skapar relation?

Förtroendefulla relationer och byggandet av relationskapital

I observationerna i lärarlaget i årskurs 4-6 lyfts också det relationella engagemang upp och de relationer som skapas vid sidan av undervisningen och hur det ger återverkning i klassrummet sedan:

> Men sen bygger man ju relationer så jag kan känna att är jag ute i pratar med dem när det händer konflikter då bygger jag relationer och då har jag lättare att ta lektionerna sen.

Hen ger exempel på hur hen engagerar sig och pratar med eleverna när det ”händer konflikter”. Informanten fortsätter:

> Ja, med vissa sen går det ju inte med alla elever men går vi in på klasser så klass XX dom killarna där dom är väldigt mycket att jag har pratat med dom på raster och är snäll och hjälpsam och sen då funkar det på mina lektioner. Då har jag hjälp av det; då får du visa mig respekt.

Som vi varit inne på förstås lärarens ledarskap idag allt mer i termer av relationell kompetens eller relationell professionalitet (Juul och Jensen 2003; Jensen och Jensen 2008; Frelin 2010). En relationell professionalitet bland annat att kunna skapa förtroendefulla relationer för att få ett förtroendekapital (Frelin 2010). Frelin (2010) menar att lärare förhandlar auktoritet genom relationer till barn och unga för att göra undervisning möjlig. Detta omfattar respekt, förtroende och omsorg. Det är också det citatet ovan vittnar om. Informanten bygger medvetet sin relation med eleverna genom att just vara ”snäll och hjälpsam” och sedan få respekt i klassrummet. Utövande av ledarskap och lärarnas och barnens relationer skall således ses som oupplösligt sammanvävda.

> (…) i starten där så handlar det mycket om att skaffa ett relationskapital och utifrån det kan man sedan ta situationer som man inte nå barnen som ledare, då kan man hitta dem på andra sätt, deras intressen, vad de har för fritidssysselsättningar och andra saker.

Den här informanten talar om ett ”relationskapital” och olika sätt att ”hitta” eller ”nå” eleverna.

Att ”se” sina elever

I byggandet av relationer ingår det något som informanterna bl.a. talar om i termer av att ”se” eleverna. Detta görs genom att lärarna bekräftar dem.

> Jag tänkte på det här med bekräftande ledarskap och bekräftande kommunikation som en viktig del i elevernas progression och stärka deras självkänsla också så det där bekräftelse det är jag tror att det är ömsesidigt beroende av varandra läraren och eleven. (...). Det tror jag är väldigt, väldigt viktigt att man anammar det.

Informanten talar om ett ”bekräftande ledaskap”. Detta är något som Löw (2006) talar om och hur det i kombination med en bekräftande kommunikation kan leda till ett ökat lärande och en god självbild hos eleven. Informanten trycker på det ömsesidiga beroendet, relationen, mellan lärare och elev. En annan lärare flikar in: ”Alla vill ju bli sedda”. Ytterligare en annan säger*:*

> Man är ju som en skådespelare där framme på ett sätt och försöker se alla. Det hade jag som något mått, att jag ska säga något positivt till alla barn, jag ska se alla någon gång på lektionen, de ska få höra sitt namn (på ett) positivt sätt.

I det ”bekräftande ledarskapet” hör det till att ”se” alla eleverna. I detta kan ingå att säga något positivt till varje enskilt barn någon gång under lektionen.

Att som lärare ”se” sina elever har enligt Lindqvist (2015) blivit ”en professionell skyldighet”. Seendet handlar om att låta varje elev komma till tals, att låta varje elev få berätta om det de varit med om samt upptäcka en elev som sitter tyst. Detta med att ”se” in i eleven är en svår uppgift menar man, en ”slags utforskande verksamhet” där läraren försöker finna ut var eleverna befinner sig för att hitta en ”öppning in till eleven”. Lindqvist (64) redogör för en lärares (L3) kommentarer till en filmad sekvens, i vilken han, innan dagens första lektion ska börja, står längst fram i klassrummet och under flera minuter ser ut över eleverna som sakta kommer i klassrummet och satt sig i sina bänkar. ”Vi väntar först här… Vi väntar in alla. Försöker få ögonkontakt med alla. Vi kollar dagsformen. Känner av stämningen lite… Hur det är. För det kan vi känna redan på morgonen. Hur vibbarna ligger”. Lärarna i Lindqvist studie (2015) betonar också hur viktigt det är att eleverna uppfattar lärarens seende då det blir ett bevis för eleven att de är

föremål för lärarens omsorg och uppmärksamhet. Detta lyfts också fram av våra informanter. I ett av fokusgruppssamtalen utspelas följande konversation:

> Inf. 1: Ja, men jo som han (Nordahl) menar på så byggs det ändå den sortens relation där som vad eleven behöver där och då. Sen kanske inte den lärare som har ett 40-minuters- pass i veckan kan ha den där djupgående relationen ”Hej hur mår du på riktigt?” och det där men i alla fall för vad lektionen kräver, vad ledarskapet för det här arbetspasset kräver, så mycket engagemang….. lät det flummigt?
> Inf. 2: men alla elever behöver bli sedda
> Inf. 3: och det är ett engagemang i varje elev
> Inf. 2: ja men (…) hur börjar man en lektion, kollar man så att alla är där? Tänker jag många gånger, gör jag det själv lite så där sveper över eller kollar jag ”God morgon”, och så kör vi Anna, Britta, Stina, Klara och alla de här namnen och tittar på varandra.

I detta samtal görs en distinktion mellan olika sorters relationer: ”djupgående relation” och en mindre djupgående relation utifrån vad undervisningssituationen möjliggör och kräver. Det talas vidare om ett ”engagemang” i varje enskild elev och att de behöver ”bli sedda”. I det sista citatet reflekterar informanten över hur hon själv gör för att skapa relation i början av en lektion: etablerar hon kontakt med var och en av eleverna eller ”sveper” hon över hela gruppen. Juul och Jensen (2003) definierar relationskompetens som lärarens förmåga att se varje elev och att skapa fungerande relationer till varje elev. Informanterna tycks ta för givet att de själva bör ha den kompetensen, och att den är nödvändig för att också utöva ett ledarskap. Man kan med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet också se den kommunikation som används i relationsskapandet (t.ex. blicken) som resurser i att leda lärandet. Detta återkommer vi till i nästa tematisering.

Lyhördhet och lyssnande som relationella kompetenser

Av de olika ”egenskaper” eller ”kompetenser” som betonas av informanterna som viktiga i utövandet av ledarskap i klassrummet är kanske de mest centrala ”lugn” och ”lyssnande”.

> Inf. 1: man ska vara lugn, lugn, och man ska lyssna, man ska lyssna på vad andra säger. Det är väl något som många, nä, men man kanske är orolig för att det blir tyst eller man är orolig för att man måste berätta för andra hur det är, men man ska lyssna in, de ledare som jag tycker är bäst är de som gör det, lyssnar in.
> Intervjuare: Och vad händer då?
> Inf. 1: Ja, då får du ju en respons direkt , då får du ett möte i vad du tycker, och då kan man ju komma vidare därifrån, då blir det tvåvägskommunikation direkt.

Den här informanten kopplar samman lugnet och lyssnandet. Det är inte bara att visa sig lugn utan också att känna sig så lugn att man klarar av tystnad och osäkerhet och kunna lyssna in. Det är då det uppstår ett möte.. Som en annan informant som särskilt betonar vikten av lyhördheten med de mindre barnen: ”Jag tänker att med små barn behöver man verkligen vara lyhörd, det kan vara så små grejer som har hänt och allting, så att man verkligen ser och hör hela tiden och tar in”. Hen fortsätter: ”Det är så små grejer”. Det hen benämner som att ”se”, ”höra” och ”ta in” kallar hen lyhördhet.

I forskning om lärares ledarskap framhävs bl.a. lyhördhet som en av de egenskaper som krävs eller önskvärda som lärare (se t. ex. Maltén 2007). För Wedin (2007) ingår lyssnande och lyhördhet som vardagliga strategier som lärare använder i sitt relationsarbete. Det är möjligt att se det som relationella kompetenser dvs. förhållningssätt som krävs för att skapa relation som gör undervisning möjligt (Juul och Jensen 2002). Dessa kompetenser kan visa sig vara särskilt viktiga i situationer där man som lärare stöter på hinder i klassrummet och det är svårt eller omöjligt att ”hitta rätt”. Så här säger en av informanterna som undervisar i högstadiet:

> Det svåra är ju när de metoder man har inte funkar i en grupp, då blir man ställd alltså. Man har ju några olika sätt att jobba på och så rätt var det är möter man en grupp när inget av det man har i sin verktygslåda fungerar.

När metoder eller verktygen inte fungerar blir man ”ställd” säger denne informant. En av de andra kollegorna instämmer: ”För ibland är det ju så att man tänker: Då gör jag så här för det vet jag funkar, med den klassen då ja, men inte med denna”. Här skrattar båda informanter igenkännande. Det de talar om är således när de ställs inför situationer där de vanliga verktygen inte fungerar. Den andra informanten fortsätter eftertänksamt: ”utan då kanske det är lyhörd, känna in för att kunna tänka om och tänka nytt”.

Som vi förstår informanternas resonemang kan det vara avgörande att i en utmanande situation kunna vara ”lyhörd” och ”känna in” vad som händer i gruppen, och utifrån det tolka och bedöma vad som kan fungera och ”tänka om” och ”tänka nytt”. Det är en relationell kompetens som gör att läraren samspela med gruppen och så komma vidare. Något som betonas är ”ömsesidig respekt” som ”inte ska komma från läraren utan båda håll”. Löw (2011) menar att för att eleven ska få goda möjligheter till lärande så krävs en bekräftande kommunikation mellan lärare och elever; en ömsesidig respekt. Samtidigt är det alltid läraren som har ansvaret i relationen.

”Det är jätteviktigt att bygga relationen”- relationsskapande med enskilda elever

På frågan om situationer där de upplevt bristande ledarskap tar flera informanter exempel på hur de haft svårigheter att arbeta med och nå fram till en specifik elev. De berättar också hur de bar sig åt för att etablera förtroende och relation, och därmed också kunna utöva ett gott ledarskap:

> En elev som jag hade som jag känner men som det spårade ut på en lektion så jag var tvungen att ta ut honom en lektion för han var fara för de andra och de blev inte alls någon bra situation, men jag visste ju inte vad som hänt tidigare under dagen eftersom vi springer emellan och vi vet inte vad som hänt och det hade hänt en hel del under dagen och hade jag vetat det hade jag inte gjort och reagerat som jag gjorde, och då hade nog inte han gjort det heller.

Här är informanten självkritisk till sitt eget sätt att hantera situationen i klassrummet och uppmärksammar samspelet mellan sig själv och eleven. Om hen själv inte agerat och reagerat på det sätt hen gjorde hade eleven inte heller agerat som han gjorde. Men hen berättar vidare att hen tog kontakt med pojkens föräldrar och de pratades vid. Sedan har informanten lagt sig vinn om att haft kontakt med pojken och hemmet varje vecka:

> (…) jag söker upp honom, och nu kommer han och frågar: ”När ska vi ha lektion igen. När är det du som kommer in i klassen?”.

Informanten noterar att eleven vill att det är hen som kommer in i klassen och drar slutsatsen att det är avgörande att ”bygga relationen”:

> Så det är ju jätteviktigt att bygga relationen att få med de här eleverna som inte hänger med riktigt eller kommer i mycket konflikter (xx), där behöver man bygga relationer så att de känner att ”Dig litar jag på, dig kan jag komma fram till när som helst”, inte bara när jag har lektion utan när jag springer på X i korridoren.

Det handlar om tillit. Och som hen säger:

> (…) för då hänger han också med på lektionerna sen och gör det jag förväntar mig av honom, för han känner mig på det sättet. (…) Så ledarskap och relation det hänger ju ihop jättemycket.

Som Wedin (2007) konstaterar skiljer sig ledarskapet åt vad gäller gruppen och vad gäller den enskilda eleven. I relationen till den enskilda eleven handlar det mycket om att bekräfta och bygga förtroende. Lilja (2013:22) konstaterar: ”Den förtroendefulla relationen mellan elev och lärare tycks vara en betydelsefull resurs som bäddar för ett framgångsrikt utbildningsklimat och bra resultat”. Detta är något som också syns i denna studie. Hur relationerna byggs stegvis förklaras av den här informanten:

> Nej det händer inte bara av sig själv saker och ting utan man jobbar för det. Man råkar gå bredvid på måndagen, råkar ställa sig nära på tisdan, man råkar säga nåt på onsdagen och då råkar han svara helt plötsligt. Sätter sig i matsalen, någon gång och sätter sig kanske ett steg bort och sätter mig närmare nästa gång, pratar med hans kompisar, lär känna dom. Till slut sträcker jag fram handen ”God morgon” och han tar den ”God morgon”, jobbar fram en relation.

Informanten menar att hen ”jobbar fram” en relation. Hen har en slags strategi där hen tålmodigt och försiktigt, men målmedvetet närmar sig eleven. Till slut har det skapats ett tillräckligt förtroende för att eleven skall ta lärarens utsträckta hand. Genom att bygga relation *skapar* informanten också ett ledarskap.

Att förstå gruppdynamik och att kunna leda grupprocesser

Ett annat undertema var vikten av att förstå gruppdynamik och kunna leda grupprocesser. Informanterna påpekade att lärares ledarskap handlar om att leda grupper och att dessa grupper varierar till sin karaktär:

> Det är ju att leda hela gruppen också, att man ser till att man får med sig alla i en grupp, det är ju olika vad du kommer in i för grupp, vissa grupper är lättare att leda än andra grupper så därför får du verkligen känna av, vad är det här för en grupp, hur ska jag leda den här gruppen, det är ju också en av våra uppgifter.

Att leda gruppen innebär att ”få med sig alla” och att ”känna av”, detta som bland annat definierats som ”lyhördhet” tidigare. För att kunna åstadkomma detta behöver läraren kunna bedöma vilken sorts grupp hen står inför. I en av fokusgrupperna diskuterades kompetenserna för att ”bygga en grupp” och här framfördes att ”Relationen, du behöver vetskap om dina elever om hur de är” och ”om gruppdynamik”. Dessa resonemang anknyter till forskning som pekar på vikten av att läraren förmår ha ett fokus på gruppen och gruppaktiviteten och att kunna märka av klimatet i klassrummet och anpassa undervisningen utefter detta (se t.ex. Doyle 1986/2006).

I ett av fokusgruppssamtalen betonar en av informanterna särskilt betydelsen av gruppens sammansättning och hur en klass kan ha informella ledare som styr gruppen ”starkt”.

> Det är ett stort problem som ledare att kunna lösa det snabbt men det är oerhört viktigt som ledare se vilka krafter som styr i en grupp och hur det påverkar innehåll och att man vågar göra någonting.

Ledarskapet innebär att läraren inte enbart behöver kunna förstå samspelet i klassen, utan också ”våga göra någonting”. Informella ledare bland eleverna kan underminera lärarens ledarskap. En informant beskriver t.ex. hur:

> elever med hög status sitter och pratar rakt ut om hur tråkigt och hur töntigt det är att jobba och göra läxor och allting sånt där. Ja, sådant sprider sig.

Samtidigt, som informanterna också betonar kan också ”positiva ledare” i klassen hjälpa och stötta läraren i sitt ledarskap.

Granström (2007:17) framhäver just vikten av att läraren har kunskap om samspelet i klassrummet och om grupprocesser samt har förmågan att kunna hantera detta samspel och att leda processerna. Han fortsätter: ”Det innebär att besitta kunskap och förmåga att analysera elevernas och klassens villkor och att organisera arbetet baserat på genomtänkta idéer” (a.a. 16-17).

I samma fokusgruppssamtal som ovan lyfts fram hur viktigt det är att som ledare känna till och förstå hur gruppen fungerar för att etablera ett gott klassrumsklimat (Se Samuelsson 2017). Som en informant uttrycker det: ”Utmaningen är att få med alla, att det är kul (…)”. Målet är menar någon, ett klassrumsklimat där eleverna b.la. känner sig trygga att ”misslyckas:

> Om man vågar misslyckas i en klass det är helt avgörande vad kompisarna säger, eller så kan det vara jättetillåtande, men så kan man fundera på varför

> är det så här och inte i den här gruppen. (…) Går man då in på djupet så ser man att det är vissa saker som styr och då måste man ta de sakerna.

Utifrån ett relationellt perspektiv förstås ledarskapet i klassrummet i termer av samspel. Som betonas av informanterna behöver läraren både kunna förstå och kunna hantera klassrummets interaktioner. I Dahlkwists (2012:5) formulering består ett framgångsrikt klassrumsledarskap i ”att kunna förstå och agera på det som sker i klassrummet”.

Tidsbrist och stress som hinder för att skapa relation

En av informanterna talar om hur hen gärna vill vara på plats och hinna tala med eleverna och ”se hur de mår” samt ha lektionen ”förberedd och framplockad” men att ”det är kanske ett av tio pass som jag hinner göra så fast när jag är nöjd med hur jag har det så vill jag ha det så”. Denne lärare har förmånen att ha ett ämne där hen finns i samma sal och kan därför stanna kvar efter klassen som slutat för att kunna möta upp nästa grupp.

> Det tycker jag är optimalt och för att jag ska kunna vara bra ledare och för att kunna skaffa det här förtroendet och de ser att jag är engagerad och förberedd så känner jag att tiden saknas, ibland blir det t o m så att man kommer sent in.

För att kunna utöva det goda ledarskapet anser sig informanten behöva vara både engagerad och förberedd. Här talar hen om strukturskapande men också om relationsskapande. Detta syns också som sammanvävt i denna konversation som skedde i en av grupperna, där det talas om vikten av att vara ”förberedd” och om man är stressad eller inte:

> Inf. 1: Det är en viktig bit i det hela, hur förberedd man kan vara och hur stressad man är, vilken stressnivå man är på. Kommer man lugn och förberedd eller om du kommer och jag har inte hunnit kissa (…) jag har inte hunnit alltså, då blir det…(skratt).
>
> Inf. 2: Och så kommer eleverna och det har hänt någonting på rasten och där är du redan uppstressad. Då blir du ännu mer uppstressad för du har din planering och då tänker du kanske genast ”Nej, nu hinner vi ju inte det

> här". Då börjar man kanske redan tänka om här samtidigt som du ska hålla dig lugn samtidigt som du ska reda konflikter med….oj då!

Här talar de informanterna om dels grad av förberedelse och grad av stress när läraren kommer in i klassrummet och hur det påverkar hur läraren hanterar situationer i klassrummet. Informant 2 i detta samtal skildrar utmaningen i att vara uppstressad och sedan på samma gång som hen försöker planera om lektionen och behöver hantera relationerna i klassrummet.

I projektet "Lärares arbetsplanering" (Aili 2007) deltog 59 lärare som vid en slumpvis signal från en handdator eller klocka skulle svara på vad de gjorde i just det ögonblicket. Totalt registrerades 1980 tillfällen mellan 7-17. När detta följdes upp med en enkät visade det sig att bara 30 % gjorde det som var planerat sedan länge. 20 % svarade att de inte gjorde det de hade avsett att de skulle göra. Man konstaterar i projektet att det är svårt för lärarna att planera tiden utanför undervisningen. Tiden utanför undervisningen "hackas sönder" av ständiga avbrott eller ägnas åt oplanerat arbete i matsalen och korridoren. Aili (2007) menar att ständiga förflyttningar, avbrott och omprioriteringar kan ses som "tidstjuvar". Hon uppmärksammar också hur konflikter och problem ofta hanteras "på stående fot".

En informant berättar hur hen "jäktar runt hela dagen" och hur detta påverkar "orken":

> Om man själv som lärare jäktar runt hela dagen så vill det till att ha orken att göra alla de där sakerna man vill göra som man vet är bra för eleverna och liksom orka bemöta dem när den där eleven tjatar för 45:e gången om samma sak. Liksom så det är. Om jag då springer som en jojo fram och tillbaka då orkar jag inte kan jag säga.

Denna informant är tydlig med att stressen påverkar hur hen genomför undervisningen och bemöter sina elever. Hen har helt enkelt inte ork att vara den lärare, och ledare hen skulle vilja vara.

Ledarskap som icke-verbal kommunikation

Kroppsspråket är viktigare än det du säger

Kroppsspråk har visat sig vara en omfattande och betydelsefull del av kommunikationen i klassrummet (Zeki 2009). Detta är också något informanterna är ense om. Så här går samtalet mellan två deltagare i en grupp:

> Inf. 1: Det du säger kommer i andra hand egentligen för eleverna för de läser ju av det. Det är ju hur man ser ut, liksom hela kroppshållningen. Man kan ju inte lura dem.
> Inf. 2: Lura dem. Ledsen och rädd liksom.
> Inf. 1: Nej och sen säger ”Nu tar ni upp boken och gör som jag säger”. Då tycker jag att kroppsspråket är viktigare egentligen i allting för om du går in med pondus så liksom (…). Det har ju med kroppsspråket att göra det tycker jag. Man ser ju själv vem en person är att lita på eller inte
> Inf. 2: Ja
> Inf. 1: Är det här någon jag lyssnar på eller som är rädd för mig.
> Inf. 2: När man kommer in direkt i rummet
> Inf. 1: Ja det är ju det första de läser av så är det ju kroppsspråket
> Inf. 2: Det pratade ju han, vad hette han, Samuelsson om att det är det första intrycket de första fem minuterna är viktiga liksom.

Det är flera aspekter som tas upp i detta samtal. Det är dels att kroppsspråket kan ses som viktigare än det man faktiskt säger, dels att det inte får vara en diskrepans mellan ord och kroppsspråk. Man kan inte förvänta sig att eleverna skall lyssna till en om man samtidigt i kroppsspråket utstrålar rädsla. Det som också betonas är att som lärare blir man ”avläst” så snart man kliver in i rummet och det första intrycket är centralt för att etablera sitt ledarskap och bli någon som eleverna lyssnar på. Lärarna kan alltså använda kroppsspråket medvetet för att skapa ett förtroende.

Kroppsspråket får en särskild betydelse när en undervisar för elever som inte kan svenska menar en informant. Hen kommenterar att ”ledarskapet är i kroppshållningen och hur man står och rör sig och hur man bara är (…)” och tillägger ” inte vad jag säger för det spelar ingen roll eftersom de inte förstår vad jag säger”.

”Ledarskapet är i kroppshållningen och hur jag rör mig”

När ledarskap och icke-verbal kommunikation diskuteras är kan kroppshållning och rörelsen i rummet skönjas som ett undertema. Som en informant säger:

> Ja det är väl det jag tänker mest på så är det egentligen med kroppsspråk, hur står jag eller hur rör jag mig. Står jag väldigt still, vilka rör jag mig mest mot när….

Hen fortsätter:

> (…) hur får jag någonting som alla kanske inte tycker är roligt men med mitt kroppsspråk kanske jag kan få det att bli meningsfullt (…).

En av informanterna är särskilt engagerad i hur man rör sig och placerar sig i klassrummet:

> Var man står i klassrummet det är också viktigt, så man inte bara står framme vid tavlan och mässar utan kanske går bak och sätter sig och pratar för att det ska bli mer…(…) jag vill inte att eleverna svarar mig utan jag vill att vi svarar varandra och då är det viktigt att jag inte bara står längst fram och verkar viktig på det sättet utan att jag faktiskt leder (…).

Hen tystnar: ”det viktigaste är inte att de ska svara rätt utan det viktigaste är att vi lär varandra”. De andra lärarna nickar instämmande och informanten fortsätter sitt resonemang:

> (…) Det tyckte jag kändes bättre att gå runt i klassrummet eller sätta mig på någon ledig plats och vara med och leda en diskussion kanske.

Här blir just rörelsen i rummet också förknippad med en viss syn på lärande. Att lämna den traditionella platsen längst fram i rummet vid tavlan förknippas med ett försök att bryta ned den hierarkiska relationen mellan lärare och elever och göra eleverna mer delaktiga.

En lärare som tidigare arbetat i förskolan lägger till att de i förskoleklasserna inte står framme vid tavlan på samma sätt som i skolan utan ”(…) Vi är ju med i samtalet”. Hen säger att ambitionen är att ta med sig detta in i första klass. Det blir tydligt i dessa resonemang att icke-verbalt språk, här kroppshållning och placering, är precis som det verbala språket en artefakt som används för att

mediera kunskap och utveckling (se Säljö 2000; Jacobsson 2012). Och det sätt som medieringen sker hänger också ihop med det sätt läraren vill eller försöker leda på.

Blicken som gör skillnad

En ytterligare aspekt av den icke-verbala kommunikationen som lyfts fram är blicken. Att blicken gör skillnad på hur en framträder som ledare i rummet. Som en informant funderar:

> Kanske det här med blicken att man inte liksom kanske, att man tittar på ett annat sätt. Att inte att om det händer något då kanske man inte ser så sträng ut (skratt) utan lite mera vänlig.

Detta skulle kunna kopplas till de två olika blickar som Lindqvist (2015:62) menar ingår i lärarens ”seende”: ”Jag vill mena att lärarnas seende innehåller två olika blickar. Den ödmjuka blicken – jag ser dig – och den orubbliga blicken – jag ser dig”. Det informanten talar om är kanske inte den ödmjuka blicken, att se eleven, men snarare en orubblig blick som också är ”vänlig”. En annan informant i samma grupp tar också upp just blicken, och berättar att hen inte tänkt så mycket på blicken tidigare:

> Jag kan ha en blick som man uppfattar som glad men som någon kanske tycker jag ser arg ut. Mycket sådant går i huvudet(skratt). Så det har vart bra!

Precis som i det tidigare citatet uttrycker denne informant en ny medvetenhet om att blicken har betydelse och att det går att ”titta” på olika sätt.

Kounin (1970: 81) betonar att icke-verbala tekniker är centrala för att praktisera det han kallar “whithitness”, förmågan att hela tiden vara medveten om vad som pågår i klassrummet och att kommunicera till eleverna att hen har ”ögon i nacken”.

I vår studie talar vissa informanter om att komma överens om ett tecken med någon elev som hade svårt att sitta still eller vara tyst: (…) ”man kunde ha ett

speciellt tecken att om jag gör såhär då kanske du kan peka på det här (skratt) (….) Man behöver inte säga allt". En annan fyller i:

> Många gånger räcker det med att man tittar liksom… att man har de här små koderna…. Tittar på dem så tittar de på någon stol längre bort ja, du vet sånt här att man har regler som man… behöver ha med sig eleven först då.

Det är en särskild blick som läraren använder. Denna fungerar som en kod vars betydelse läraren och eleven är överens om. Som citatet ovan säger behöver läraren "ha med sig eleven först". Det kräver en relation och ett slags förtroende.

Att leda genom röstläge respektive tystnad

Användningen av rösten är ett annat undertema; både vilket röst/tonläge man använder uppmärksammas, så väl som att valet att vara tyst dvs. använda frånvaron av röst.

> Man kan jobba mycket rösten också, att man sänker och man höjer och man märker hur funkar klassen när jag sänker röst? Om jag sänker rösten, och om jag pratar tydligt och lugnande.

Informanten lyfter fram hur hen leder klassen genom att höja eller sänka sitt röstläge. Ytterligare en informant tar också upp röstläge: "Jag tänker lite på hur man pratar också, att man inte pratar i samma röstläge, alltså man går upp och pratar lite typ lugnt (…)". Just att skifta röstläge samt att tala i lugnande ton framträder här som det mest centrala. Det framgår också att informanterna ser vissa fördelar med att välja bort att använda rösten för att leda sin klass utan istället enbart använda kroppsspråk:

> Man kan ha en plats där man ställer sig, då är det tyst då behöver man inte prata. Man kan komma på olika tecken så man inte behöver säga, höra sin egen röst så mycket heller, för vi pratar ju väldigt mycket och ibland kan det vara skönt att de inte hör en hela tiden, inte göra det så mycket heller, så vi jobbar mycket med det i vår grupp.

Informanten berättar att i hens klass har lärarna en plats framför tavlan där de ställer sig. ”Ja, och så fort de ser att vi ställer oss där så blir det så (viskar) ’Å titta, de står där’, och det är så skönt, man behöver inte säga till dem”. Istället för att hela tiden kommunicera verbalt har lärarna valt att ibland kommunicera med eleverna genom sin placering i rummet i kombination med sin tystnad. För eleverna blir det något nytt och lite spännande och för lärarna uppfattas det som ”skönt” att leda genom icke-verbala medel. Ett sista exempel på hur läraren kan skapa disciplin och ordning utan att använda rösten ges av denna informants resonemang:

> Mycket mer med kroppsspråk det här att man kanske inte med munnen alltid behöver liksom tillrättavisa hela tiden utan att man kan närma sig dem, bara lägga en hand på eller bara gå en liten extra sväng. Det har man ju blivit mer ett litet medvetet tänk under det här, även om man har gjort det innan så blir man ändå påmind igen att, jo, men det är faktiskt bra, inte alltid bara med ord hela tiden hålla på och tjata och gapa om samma.

Här används beröring istället för verbal tillrättavisning. Denne informant betonar att hen har anammat ett mer ”medvetet tänk” runt möjligheten att utöva disciplin på ett annat sätt än via verbal tillrättavisning. Andra vägar är t.ex. att ”lägga en hand på” eleven, eller, som togs upp som första undertema, röra sig i rummet mot /runt eleven.

Forskning har konstaterat att skickliga lärare använder kroppsspråk för att kommunicera med elever, bygga förtroende och gör dem trygga och känna sig stöttade (Ruland 2004). Samtidigt, att använda sig av icke verbala medel för att kommunicera till eleverna hur man som lärare förväntar sig att de skall göra eller bete sig utvecklas genom erfarenhet (Samuelsson 2017). Det tar således tid inom yrket att kunna leda genom icke-verbal kommunikation. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan man säga att även om kroppen hela tiden används av lärare som en resurs för att mediera kunskap är det främst genom erfarenhet som läraren på

ett *medvetet* sätt kan använda blicken, gesterna, sina rörelser i rummet i sitt samspel med eleverna.

Ledarskap som auktoritet och legitimitet

”Det är jag som är ledaren”- att etablera en ordning

Sammantvinnat med de andra temana är det tema som gäller auktoritet och legitimitet. Detta handlar bl.a. om att urskilja det som gör att läraren kan sägas vara den som ”bestämmer” i klassrummet. En informant betonar att skapa struktur och hålla ramarna kommer först av allt och kan just sägas vara ett slags ”första ledarskap”:

> alla fall i ett första ledarskap, när man har nya grupper, i en längre process när man har elever ett längre tag då har det ju växt fram en relation, att en vet ens roll och då kan man gå in på ett annat plan. Rollerna är klara här, de vet att det är du som är ledaren, det är du som har strukturen och bestämmer men man kan nå längre med sitt ledarskap. Man kan handleda och stötta och hela den biten då.

Strukturen och ramarna är alltså A och O för att etablera vissa roller, en sorts ordning och hierarki skulle en kunna säga, där det är klart för eleverna att läraren är den som leder. En annan informant instämmer och riktar sig till sin kollega:

> Jag tänker också att när man tar en ny grupp, då är det verkligen viktigt att visar från början att det är jag som är ledaren. (…) Och då blir det som du säger. Då blir det andra relationer sen när man lärt känna dem, då vet man mer vad man kan ställa för krav, vad man kan trycka på.

Här verkar det som informanterna menar att det i början, med en ny grupp, gäller att använda den formella auktoriteten är knuten till själva lärarbefattningen för att ”visa” att ”Här är det jag som är ledaren”. Det handlar om att ”sätta en struktur”. När detta väl har gjorts kan det växa fram andra relationer.

Auktoritet som förtjänad

Om det ovan slås fast att läraren måste visa ”vem som bestämmer” handlar ett annat tema om hur läraren skapar auktoritet genom sin relation till eleverna:

> Just det här som det var ju på den här första föreläsningen som ni höll när vi körde igång då i januari just det här att det finns liksom ingen självklar auktoritet för att man är lärare utan man måste genom relationer få den här rollen att de lyssnar faktiskt på mig idag, de köper det jag säger därför att … vi har någonting mellan oss som att de vill lyssna på mig då.

Informanten betonar det som sagts i tidigare avsnittet om Ledarskap som relation: att ”Vi har något mellan oss”, som tillit och respekt, som gör att läraren blir en ledare som eleverna vill lyssna till. Den auktoritetsposition som lärare formellt innehar inte automatiskt ger läraren makt. Det kan endast ske i förhandling och genom att läraren ges legitimitet – att lärarens maktutövning auktoriseras (se t.ex. Bartholdsson 2007). Det kan endast ske i relation. En annan informant resonerar runt samma tematik:

> Självklart så är jag ju en vuxen och när jag är en vuxen så blir jag ju ledare, alltså då en förebild för de yngre eleverna tänker jag, det är naturligt. Sen blir man inte en ledare, du måste förtjäna någon typ av respekt på något sätt också och den får man väl jobba sig till, det är lite olika perspektiv.

”Du måste förtjäna någon typ av respekt”- det är så man blir en ledare. Som vi tidigare lyft fram anses den förtjänade auktoriteten vara knuten till läraren personligen medan den formella auktoriteten är knuten till själva lärarbefattningen (Frelin 2010).

Auktoritet som ifrågasatt

En informant som arbetar på högstadiet berättar om situationer som hen varit med om där hens formella auktoritet ifrågasatts:

> Ibland blir man inte helt accepterad i den roll man försöker spela speciellt med tonåringar, som vill få en ur rollen, till skillnad med yngre barn. Man blir lite testad med, jag har ju varit på mellanstadiet i många år, jag upplever inte att jag blev testad så…

Informanten använder formuleringar som ”inte helt accepterad”, att eleverna vill ”få en ur rollen” och att man blir ”testad”. Hen jämför också med sin erfarenhet på mellanstadiet. Vi tolkar det som att informanten menar att hens auktoritet är mer given på mellanstadiet. Rent konkret kan vara att hen haft en idé om ett lektionsupplägg som inte accepteras: ”Så här har jag tänkt nu men tonåringar de vill ju inte alltid göra det jag planerat. Man har en plan. Jag tycker ju inte att det är speciellt kul”. Detta går att jämföra med Olsson (2016) som tar upp hur lärarens ledarskap kan ifrågasättas i barngrupper och då de inte ges legitimitet av barnen. Detta kommer upp som problematiskt i de situationer då en aktivitet tycks se som tråkig, irrelevant eller obegriplig för barnen. Bristande legitimitet uttrycks genom att barnen inte deltar i aktiviteter på det sätt som läraren förordar och/eller vägrar underordna sig lärarens tillrättavisningar.

Eleverna i vår informants berättelse gör motstånd mot lärarens ”plan och informanten kommenterar att hen inte tycker det är ”speciellt kul”. Även om eleverna inte har någon formell makt eller auktoritet kan de utmana de som har och göra motstånd (Newton m.fl. 2001: 30). Informanten själv resonerar dock inte i termer av makt och motstånd, utan är mer upptagen av vad hen ”skall göra istället”:

> Det är ju då i de här situationerna som man måste tänka till, och gärna då ihop med kollegor då, hur ska jag göra istället. Det är då man tvingas till att utveckla sig på något sätt. Det vill man inte alla gånger för jag vill ju att det skall vara som jag tänkt. Alltså man har ett motstånd, jag har tänkt igenom det, jag tycker det skulle vara bra, nu har jag gjort det här och det här, nähä, och så är det på det här viset nu.

I det här uttalandet uttrycks en ambivalens. Å ena sidan vill hen följa sin plan, och att det skall bli som hen tänkt. Hen känner ett ”motstånd” att acceptera att det inte blivit så. Samtidigt kan hen se att det finns en möjlighet till utveckling och till att ”tänka till”. Detta är ett komplext resonemang. Här handlar det om att informanten praktiserar en slags reflexivitet.

Flexibilitet som uttryck för personlig auktoritet

I den lilla grupp där informanten formulerar sina erfarenheter runt elevers motstånd formulerar en av de andra deltagarna en tankegång som handlar om vikten av att i den typen av situationer där en stöter på motstånd visa sig flexibel och arbeta tillsammans med eleverna:

> Det är ju därför det är så viktigt att man som ledare eller som lärare är någorlunda flexibel, inte så att man ska byta bara för att eleverna vill det men att man är medveten om att dels kanske man måste göra planeringen ihop med eleverna så att man får det här tänket som de har och kan väva in det som man själv har i deras tänk.

Som vi tidigare varit inne på är auktoritet är en sorts maktrelation som kräver ett visst mått av öppenhet och tillit mellan deltagarna (Blencowe 2013). Det citatet ovan ger exempel på ett medvetet förhållningssätt att skapa auktoritet genom ”flexibilitet”, att göra eleverna delaktiga och inkludera deras ”tänk” i sitt eget. Man kan koppla till Jensens resonemang (2011:71) om vikten av att det pedagogiska ledarskapet ”vilar på demokratisk grund” och att lärarna både ska ta ansvar för att leda gruppen och vara ”Lyhörda och samarbeta”. Det informanten ger exempel på kan också ses som ett sätt att just förhandla auktoritetsrelationer med eleverna. Informanten fortsätter:

> Man får vara lite manipulativ ibland när man jobbar med tonåringar, jaa, faktiskt, men det är ju lite grann så att det är ett givande och ett tagande men också en flexibilitet som är viktig i vårt ledarskap, som jag inte nog kan betona för det är ofta som man måste byta sin strategi eller plan för lektionen.

Hen talar om att vara ”manipulativ”. Manipulation innebär här som vi förstår det att läraren bjuder in eleverna i utformandet av lektionen i ett syfte. Läraren kan medvetet sägas använda sin expertis för att skapa tankemönster och emotioner hos eleverna i syfte att styra dem (Rose i Bletchcombe 2013). I denna expertis ingår flexibilitet. Det skall ingå i lärarens planering att kunna avvika från sin plan om det krävs (Olsson 2016). Läraren bör vara förberedd på att oväntade situationer kan uppstå och kunna vara flexibel när de dyker upp. Han beskriver läraren som improviserande och att undervisning skall förstås som en ”dynamisk verksamhet”. Detta är också i linje med Olssons slutsatser (2016) om läraruppdragets komplexitet vilket medför att det aldrig går att förutsäga vad som kommer att ske i klassrummet, om eleverna kommer att vilja delta i undervisningen som den är planerad. Denna oförutsägbarhet innebär att ledarskapets utövande aldrig går att planera fullt ut.

Den informant som talar om flexibilitet tycks utgå ifrån och vara beredd på att hen kan behöva byta strategi eller plan för lektionen, och ser det också som en del av sitt ledarskap att kunna göra det skiftet. Denna informant förlitar sig inte heller på sin ”rollbetingade auktoritet” utan utövar snarare en personlig auktoritet (Jensen och Jensen 2008). Detta är en auktoritet som i mycket högre grad tycks handla om förmågan läraren har att vinna elevernas förtroende i klassrummet, skapa och etablera tillit och visa sig trovärdig. Detta behöver göras både på gruppnivå och individnivå. Att göra planeringen ihop med eleverna handlar också om att använda både verbal och icke verbal kommunikation som medierande resurs för lärande.

Självtillit som uttryck för personlig auktoritet

Vad kan då ingå mer i denna personliga auktoritet (Jensen och Jensen 2008:9)? Tre aspekter som framträder är: att veta var man ”står”/vilken sorts lärare man är, kunna vara nöjd med sin insats och utstråla det och att kunna hantera sina ”svagheter”. Vi har valt att kategorisera detta som självtillit.

En informant som är mycket ny i yrket säger så här:

> Jag känner att det är väldigt viktigt att veta vad jag är för sorts lärare och att kunna stå för det. (…) Jag kan inte vara tydlig om jag inte känner mig trygg i det jag gör, om jag bara tar efter och tänker 'Ja, så här ska man göra den" och så gör jag den och så får jag tillrättavisa flera gånger bara för att de ska sitta still, och vet jag om de får ligga på mattan, nej, jag vet inte (…). Det blev helt snurrigt så jag lade ned den lektionen och så gjorde vi på ett annat sätt.

Hen fortsätter:

> Det kan vara ett hinder att man inte har allt genomtänkt (…) vad är syftet med lektionen, "Jo vi skall lära oss att skriva en berättelse". "Kan man ligga på en matta och skriva en berättelse?" " Jo, det kan man". (…)Och vart står vi så vi är säkra på det innan vi börjar lektionen. Då känner jag mig mycket tryggare i mitt ledarskap.

Att veta var man står innebär här att vara genomtänkt och förberedd för en specifik lektion men det handlar djupast sett om att känna sig "trygg i det man gör" och stå för hur man arbetar som lärare. Kunna säga "detta är den sorts lärare jag är".

I en av grupperna för informanterna ett samtal om att som lärare kunna känna att man "duger" och "lägga sig på en rimlig nivå": "Jag tänker det här att det är till eleverna liksom 'Du duger du gör ditt bästa' liksom det man förmedlar men även det till sig själv på nåt vis, att lägga sig på en rimlig nivå". Informanten fortsätter eftertänksamt:

> För jag kan ju känna att de här tjugotre, jag vill ju verkligen känna att varenda en av dom får absolut bästa för sin proximala utveckling och det funkar. Det går ju inte alltid att ge alla precis det de behöver och att man ändå på nåt vis inte behöver känna att, nu blev det inget bra (…) utan att

> jag gjorde mitt bästa och så mycket vi kunde liksom och det gott nog liksom.

Informanten uppmärksammar att hen strävar efter varje elevs ”proximala utveckling” men ser också att det inte alltid är möjligt. När intervjuaren frågar vad det gör med ledarskapet om man är ”för sträng” mot en själv ”Ja då tappar du ju lite då är du ju inte riktigt tillfreds liksom och det blir inte lika bra.(…). Man ska naturligtvis sätta ribban högt (…) men det måste vara rimligt liksom”. Informanten utvecklar sitt resonemang:

> Och inse att jag kan inte hinna med alla varje lektion men (...) strålar jag på henne denna gången då så att det är det man tänker på när man åker hem i bilen på eftermiddagen gjorde jag verkligen det bästa där nu.
>
> Inf. 2: (…) man ska vara nöjd
>
> Inf. 1: att man utstrålar det sen

Informanterna betonar vikten av att ”göra sitt bästa” och att vara nöjd med sin insats, samt att ”utstråla” denna nöjdhet. Varför de ser det som viktigt att vara nöjd och hur en ”tappar lite” i ledarskapet framgår dock inte riktigt. Skolinspektionen tar dock i en av sina rapporter (2010) upp att lärarens självtillit till och i sin professionella kompetens, såväl som lärarens engagemang, har visat sig ha stor betydelse för hur eleverna uppfattar läraren, och för hur läraren lyckas engagera eleverna. Särskilt är det viktigt för de elever som benämns som ”lågpresterande”.

I samma fokusgruppsintervju som nämns ovan tas också en annan tråd upp: huruvida man som lärare bör visa sina ”svagheter” för eleverna eller inte. En av informanterna menar att det är en styrka som ledare att kunna visa svagheter (se också Johansson 2015:65), eller att som lärare gör en inte ”allting bra”:

> Det är ju jätteviktigt att visa sina svagheter. Det är ju styrkan som ledare att våga visa liksom eller ta tag i det här litegrann (…). Men jag kan känna att när man har en, det var ju inte en brist eller svaghet men det kan också va

> att jag är dålig på nånting, alltså, jag kanske inte kan göra, jag kan inte spela gitarr säger vi och då kan jag våga försöka pröva, alltså, att visa eleverna jag är inte bra allting heller, jag passar inte alltid in i alla lägen, jag gör inte allting bra!

När informanten resonerar vidare tydliggör hen att detta med att ”visa sina svagheter” ska göras med ett syfte bakom, för att styra eleverna åt ett visst tankesätt eller beteende. Hen säger: ”Men jag gör det med en god tanke om att lyckas att försöka! Jag tror det är viktigt att våga visa sina svagheter litegrann och ändå ta kommandot över det, styra upp litegrann”. Åter igen går det att se hur en informant medvetet använder vissa verktyg för att styra eleverna i en riktning. Studier har visat att socialt och emotionellt kompetenta lärare har bl.a. hög självmedvetenhet dvs. de är medvetna om sina känslor och kan identifiera sina mönster och använda känslor för att t.ex. motivera eleverna (Samuelsson 2017).

Informanterna i gruppen är dock tveksamma om det alltid är en fördel för ett ledarskap att visa sina svagheter.

> Inf. 1: Jag tror det finns tillfällen när man inte ska göra det
> Inf. 3: Jag funderar på när men man visar ju ändå en fasad, om jag har haft en dålig morgon så behöver ju inte jag visa att jag har haft en dålig morgon.
> Inf. 2: Brister man som vuxen så e det ju klart att vi inte ska visa det
> (…)
> Inf. 2: Jag får inte brusa upp jag får inte bete med dåligt liksom, släppa min guard
> Inf. 1: Du måste ha byggt en relation, måste ha skapat ett respektfyllt samarbete innan du kan visa dina svagheter tror jag (…).

Vi tolkar detta som att informanterna ser det som viktigt att välja sina tillfällen då de visar ”svagheter”, som då det är en del av att leda eleverna i en viss riktning, men inte att ”gå ur” sin lärarroll. Som informant 1 säger i ovan citat bygger det också på att det finns ett ”respektfyllt samarbete” mellan läraren och eleverna. Auktoritet behöver förtjänas och legitimeras och läraren måste också arbeta för att inte förlora sin auktoritet. För detta krävs utövandet av relationella praktiker,

relationsarbete och relationell professionalitet. Enligt Samuelsson (2017:95) är denna kompetents avgörande för ledarskapet i klassrummet: ”Lärare med utvecklade sociala och emotionella kompetenser kan hantera sitt beteende också när de utsätts för känslomässig påfrestning i utmanande eller provocerande situationer”. Inget av detta handlar dock nödvändigtvis om personliga egenskaper eller talanger utan om yrkesmässiga kompetenser. Som Jensen och Jensen (2008:81) framhäver är det kompetenser som främst kan utvecklas i utbildning och professionell handledning och ”för att bli bra på detta handlar det om – förutom handledning och undervisning- träning, träning och åter träning”.

Reflektionen som väg för att utveckla ledarskap

Betydelsen av att vara genomtänkt och ha tid och möjlighet att reflektera har betonats av en rad informanter i olika typer av utsagor. Här formuleras det tydligt i relation till att just skapa auktoritet:

> Jag tror att om jag får som lärare tid och möjlighet att fundera på innehållet i min lektion. Det här att reflektera över VAD som händer under en lektion så kan jag agera på ett bra och klokt sätt och vinna ledarskapstiteln eller rollen.

Enligt Granström handlar ju lärarens ledarskap om att ”besitta kunskap och förmåga att analysera elevernas och klassens villkor och att organisera arbetet baserat på genomtänkta idéer” (2007:16-17). I citatet ovan betonas möjligheten till reflektion över inte bara lektionsinnehållet utan också de processer som sker i klassrummet. Detta behövs för att kunna agera på ett ”bra och klokt sätt” och så få legitimitet som ledare från eleverna.

Som vi tidigare varit inne på har studier visat på att den tid lärarna skulle kunna ägna åt att analysera problem och hantera svårare fall ”hackas sönder” av en rad olika akuta situationer som uppstår m.m. (Aili 2007). Här pekar informanterna på att vilka konsekvenser detta får i praktiken:

> Stress är ju något som motverkar det goda ledarskapet kan jag tycka, när man liksom inte hinner tänka och kanske inte hinner allt det du säger nu, skapa relationer. …. Man är redan i nästa lektion eller redan …man hinner inte se och vara.

Att inte hinna tänka på eller skapa relationer eller vara förberedd betyder också att man inte kan etablera det förtroende som behövs för att förtjäna auktoritet. Denna informant sammanfattar den uppfattning som de många informanter tycks ha, att ”stress motverkar det goda ledarskapet” i klassrummet.

I ett temanummer av *Pedagogiska Magasinet* (2007) skriver man om ”Den svårfångade reflektionen”. Aili (2007) menar att för att åstadkomma reflektion och analys i skolan krävs tid av *olika* karaktär. En slags tid behöver vara inplanerad i det löpande arbetet (inplanerad tid i lärarens arbetsschema för att läsa en text t.ex.), en annan tid krävs för samarbete med andra lärare (arbetslagsmöten och regelbunden avstämning och samtal med kollegor) och ytterligare en tredje behövs för bearbetning av intryck och händelser. Den tredje sortens tid är den som organisatoriskt är den största utmaningen, reflektionstiden:

> Det är den tid lärare behöver för att aktivt kunna bearbeta och analysera intryck och händelser i anknytning till kritiska situationer. Denna reflektionstid är nödvändigt för att lärare inte skall bli alltför emotionellt belastade, men också för att de ska kunna gå vidare till nästa aktivitet på ett bra sätt (Aili 2007).

Aili (2007) pekar således på vikten av att det finns en beredskap i organisationen för att ge lärare utrymme att varva ned, bearbeta och analysera, gärna med stöd av någon annan.

Avslutande reflektioner

Inledning

Vi har i denna rapport lyft fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet, samt att vi problematiserat de aspekter som framkommit i materialet: relationer med elever och skapande av struktur. Texten har handlat om ledarskap i klassrummet så som lärarna själva inom Grästorps grundskoleområde beskriver och tolkar det. De frågeställningar som utforskats är: Vad är innebörden av lärarens ledarskap i klassrummet samt Hur uppfattar lärarna sitt ledarskap i klassrummet? Analysen har fokuserat på ledarskap som struktur och ordning, ledarskap som relation, icke-verbal kommunikation i skapandet och utövandet av ledarskap samt auktoritet och legitimitet som förtjänad och förhandlad.

Som synes i analysens första tema formulerar lärarna ledarskap i hög grad som struktur och tydlighet, där disciplin är en central ingrediens. Att läraren förmedlar regler och ”vad som gäller”. Uppstart och avslut ses som utmaningar. Struktur sätter ramar och roller. Detta tema bland informanterna skall också kopplas till den diskussion som generellt förs om struktur i klassrummet inom skolvärlden. Inom Grästorps skolor har man under senare tid i allt högre grad försökt skapa en tydlig gemensam struktur t.ex. att mobiltelefoner samlas in och dagens hållpunkter etc. skrivs på tavlan samt gemensam lektionsstruktur.

Samtidigt som struktur betonas tycker vi oss se att informanterna ser relationen som grundläggande. Att se och lyssna in eleverna, att bygga ett relationskapital, eller som Frelin (2010) kallar det ”förtroendekapital” framhävs som mycket viktigt. De situationer som man lyfter fram som goda exempel på ledarskap är då man vänt ett misslyckande till något positivt, då man genom idogt byggande av en relation till en enskild elev har lyckats skapa ett förtroende och då också skapat förutsättningar för lärande.

Informanterna formulerar en tydlig och uttalad strävan att skapa och ”bygga” relationer med sina elever, med målet att etablera tillit och förtroende. De ser det som en förutsättning för att praktisera ledarskap, så väl som en avgörande del i ledarskap som praktik. Uttryck som att ”se” eleverna, ”nå fram” eller ”hitta” dem återkommer. När informanterna ger exempel på hur den processen ser ut, främst när det gäller enskilda elever, framkommer att de använder medvetna strategier som att målmedvetet närma sig eleven och finnas till i olika situationer, även utanför klassrummet. Dessa strategier skulle det vara intressant att fördjupa sig i än mer, samt ge lärare möjlighet att reflektera runt dem, för att kunna utveckla dem. Särskilt intressant är det att också sätta fokus på relationella kompetenser dvs. förhållningssätt som krävs för att skapa relation som gör undervisning möjligt (Juul och Jensen 2002; Johansson 2015).

Då relationers vikt både är det perspektiv vi utgår ifrån såväl som ett specifikt tema i det empiriska materialet återkommer vi till det igen nedan.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (se t.ex. Jacobsson 2012) har vi lyft fram hur lärarna använder sig av dels fysiska artefakter som tavlan, dels kommunikation, särskilt icke-verbal kommunikation, som resurser för att mediera och leda lärande. Som framgått särskilt i analysens tredje tema ger informanterna en rad exempel på att icke-verbal kommunikation används som resurs för att undervisa och leda i klassrummet, och hur de gör det. Det tycks dock inte vara något som informanterna tidigare tänkt på eller varit medvetna om i någon särskilt hög grad, men som de själva sett utvecklingspotentialer i. Det syns som det finns mycket mer att utforska vad gäller betydelsen av icke-verbal kommunikation för lärares ledarskap i klassrummet, och även ett behov av kompetensutveckling.

Informanterna talar dock i mycket liten grad om makt eller auktoritet. I det fjärde temat i analysen lyfter vi fram resonemang runt den förhandling som sker i klassrummet om legitimitet – i vilken lärarens maktutövning auktoriseras (se t.ex. Bartholdsson 2007). *Flexibilitet* tycks här bli ett nyckelord där det i detta

sammanhang just kan innebära att läraren är lyhörd för de synpunkter och önskemål eleverna har och därigenom också får legitimitet. Det blir exempel på det Frelin (2010) kallar ”professionell auktoritet” som omfattar respekt, förtroende och omsorg, och som inbegriper att förhandla auktoritetsrelationer med elever i syfte att möjliggöra undervisning. Vi har också benämnt detta i termer av ”personlig auktoritet”. Som betonats av en rad forskare betonat (Löw 2011; Johansson 2015) är det viktigt att lärare kan reflektera över maktförhållandet mellan sig själva och sina elever, de skilda positionerna och vad de har för betydelse. Det skulle varit intressant att frågat lärarna mer runt hur de ser på sin egen roll/position och relation till eleverna just i relation till makt, och i likhet med Olsson (2016) utforska spänningar mellan asymmetri och ömsesidighet i utövande av ledarskapet.

Ett relationellt perspektiv

Vi har gång på gång återkommit till det s.k. relationella perspektivet på ledarskapet i klassrummet. Detta perspektiv innebär inte bara att fokusera på betydelsen av den konkreta relationens mellan lärare och elever, och aspekter som tillit, respekt etc. Det handlar också om att fokusera betydelsen av sociala processer i klassrummet (Uhl-Bien 2006) och hur lärare som ledare och deras ledarskap skapas i dessa processer.

Informanterna talar om en rad olika handlingar och egenskaper som karakteriserar utövandet av ett ledarskap. Vad som dock är slående är hur de också betonar förutsättningarna för ledarskap, hur ledarskap görs möjligt, och ledarskap som process, snarare än att enbart utgå ifrån ett ledarskap som är dem givet. Deras resonemang tycks således influerade av ett relationellt perspektiv, det vill säga, de tycks inte främst, eller åtminstone inte enbart, uppfatta sig själva som ledare i kraft av sin formella position, inte heller utifrån speciella individuella ”ledaregenskaper” utan att de ser sitt ledarskap som något som ”blir till” i relation till, och i samspel med eleverna. Ledarskap som skapat i och genom strukturer (rutiner, regler och

ramar) och i och genom konkreta relationer görs genom pågående processer av socialt samspel. Här ingår t.ex. tillitsskapande men också makt och kontroll.

Det skulle vara värdefullt om fortsatt forskning och utvecklingsarbete runt ledarskap i klassrummet i än högre grad inbegrep *samspelet* mellan lärarna och eleverna och utforskade och ökade förståelsen för hur lärare respektive elever tolkar och skapar mening runt olika situationer som uppstår i klassrummet eller runt något tema. Detta för att också studera hur ledarskapet görs och blir till genom och i pågående sociala processer. Ett sätt att gå tillväga skulle kunna vara att använda *triangulering* (Plauborg m.fl.: 177) där tre olika perspektiv läggs på samma problemställning: lärarens, elevens och den neutrala observatörens. Läraren kan samarbeta med en kollega, en s.k. *kritisk vän* som bistår läraren i att utforska ett visst tema som hen upplever problematiskt i undervisningen. I första vändan hjälper den kritiske vännen till med att formulera frågeställningar och viktiga punkter i förhållande till temat, i andra vändan observerar hen undervisningen och intervjuar både läraren och enskilda elever.

Studiens betydelse för lärares yrkesutveckling

Förutom de syften som nämnts ovan vilka mer specifikt handlar om synen på och erfarenheter av ledarskap i klassrummet så har samverkansprojektet haft två andra mer övergripande syften som handlar om:

- att följa upp och synliggöra läroprocesser i lärande samtal
- att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sin yrkesroll, särskilt med fokus att synliggöra deras tysta kunskap

I en annan rapport, en s.k. kortrapport, som inte är en vetenskaplig publikation utan mer specifikt riktar sig till verksamheten, fördjupar vi oss i det kollegiala lärandets praktik bland lärarna i Grästorp och de betydelser lärarna ger det kollegiala lärandet runt ledarskap i klassrummet. Det sistnämnda syftet ”att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sin yrkesroll, särskilt med fokus att

synliggöra deras tysta kunskap" har vi överlag under projektets gång försökt uppfylla genom att föreläsa och arrangera övningar för hela kollegiet, genom att handleda förstelärarna, genomföra fokusgruppsintervjuer samt en work-shop runt den preliminära analysen.

Vår förhoppning är att ha kunnat bidra till att ge lärarna vid Grästorps skolor inspiration till fortsatt reflektion runt sin praktik och yrkesroll. Vi hoppas också att den skall spridas och ge lärare vid andra skolor möjligheter att få syn på, och formulera, den kunskap och kompetens de redan har, för att också kunna utveckla den vidare.

För oss, som båda är nya inom området lärares ledarskap, har genomförandet av denna studie varit oerhört lärorik, både vad gäller de specifika utmaningar som vi mött som forskare i att under forskningsprocessens gång samverka med, och föra en pågående dialog med de deltagande praktikerna, samt vad gäller att förstå komplexiteten i ledarskapets praktik i klassrummet. Vi har också i fått syn på och blivit uppmärksammade på vissa aspekter av vår egen praktik som ledare i klassrummet.

En lärande organisation

Strukturella och organisatoriska aspekter ligger bortom fokus för denna studie men går samtidigt inte att bortse ifrån. När informanterna talar om *hinder* för att praktisera det goda ledarskapet återkommer de till tidsbrist och stress. Som vi var inne på i bakgrundsdelen har studier visat på en ökad arbetsbelastning för lärare som resulterat i stress och utmattning (Alkan Olsson 2013). Vi har i detta sammanhang lyft fram betydelsen av *ställtid*, något som på senare tid alltmer har uppmärksammats inom skolans värld och av Lärarförbundet. Som Aili (2007) betonar behöver skolorganisationen skapa tid för lärarna att aktivt kunna bearbeta och analysera händelser och situationer. Hon lyfter fram reflektionens centrala roll:

> Om lärare får tillgång till olika sorters tider kan reflektionen få en självskriven plats i det vardagliga arbetet. Därmed ges utrymme för lokal kunskapsutveckling och lärarna kan på sikt själva skapa en bättre skola.

Ledarskap i klassrummet handlar om att arbeta förebyggande, långsiktigt, medvetet och tålmodigt (Samuelsson 2017). Om detta skall vara möjligt behöver lärarna ha stöd i organisationen. För hur lärares ledarskap i klassrummet blir till och utvecklas är avhängigt ledarskapet av skolverksamheten, och hela organisationen. Det är avhängigt om skolan leds som en *lärande organisation* (Scherp 2002) eller inte. dvs. om verksamheten leds som en organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter för att kunna lösa sina uppgifter på allt bättre sätt. Vidare behöver lärares ledarskap uppmärksammas och ses som avgörande för det skolförbättrande arbetet (Håkansson och Sundberg 2018), deras professionella kompetenser som ledare synliggöras och ges den betydelse de förtjänar.

Referenslista

Aili, C. 2007. Ta fast tidstjuvarna. *Pedagogiska Magasinet.* https://pedagogiskamagasinet.se/ta-fast-tidstjuvarna/.

Alkan Olsson, J. 2013. *Forskning om skolledares och lärares psykosociala arbetsmiljö åren 2000 – 2012 – en litteraturöversikt*. Lund: Kommunförbundet Skåne.

Alvesson, M. 2013. *Understanding Organizational Culture*. 2 upplagan. London: Sage Publications.

Argyle, M.1975. *Bodily Communication*. Madison, C.T: International Universities Press.

Aspelin, J. och Persson, S. 2011. *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Aspelin, J. 2013a. Introduktion. I Johan Asplund (red.). *Relationell specialpedagogik. i teori och praktik*. 7-11. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Aspelin, J. 2013b. Vad är relationell specialpedagogik. I Johan Asplund (red.). *Relationell specialpedagogik. I teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press, 13-26.

Bartholdsson, Å.(2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Socialantropologiska institutionen. Stockholms universitet

Biesta, G. 2004. Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I Charles Bingham och Alexander M. Sidorkin (red.), *No Education without Relation*. 11-22. New York: Peter Lang Pub. Inc

Blencowe C. 2013. Biopolitical authority, objectivity and the groundwork of modern citizenship. *Journal of Political Power*. Publicerad online: 30 Apr 2013.DOI:10.1080/2158379X.2013.774968.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101.

Brophy, J. 1983. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75, 631-661.

Brophy, J. 1988. Educating Teachers about Managing Classroom and Students. *Teaching and Teacher Education* 4(1):1-18.

Clandinin D. J. & Conelly, F.M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. New York: Jossey-Bass.

Christianakis, M. 2010. Collaborative Research and Teacher Education. *Issues in Teacher Education* 19(2):109-125.

Dahlkwist, M. 2012. *Lärarens ledarskap: relationer och grupprocesser*. Malmö: Liber.

Doyle, W. 1986/2006. Ecological Approaches to Classroom management. I C.M. Everton och C.S Weinstein. *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 97-125.

Emmer, E.T. & Stough, L.M. 2001. Classroom management. A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist* 36 (2):103-112.

Fahlén, Å. 2017. Lärare slår larm om kaos i förortsskolorna. *Aftonbladet* 4/11. https://www.aftonbladet.se/debatt/a/qKXew/larare-slar-larm-om-kaos-i-forortsskolorna

Fredriksson, A. 2010. *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Diss. Statsvetenskapliga institutionen. Göteborg Universitet.

Frelin, A. 2010. *Teachers' Relational Practices and Professionality*. Diss. Uppsala Universitet.

Gannerud, E. 2003. *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD rapport nr 2003:04. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.

Granström, K. 2007. Ledarskap i klassrummet. I *Forskning om lärares arbete i klassrummet* . 13-32. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling**.**

Gustavsson, N. 2010. *Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter*. Diss. Malmö Högskola.

Hamilton, U. Öka kraven för att antas till lärarutbildning. *Svenska Dagbladet* 4/11 2017. https://www.svd.se/oka-kraven-for-att-antas-till-lararutbildning.

Hermansen, M. 2011. Pedagogiskt ledarskap och lärande i klassrummet. I Elsebeth Jensen och Ole Löw (red.). *Pedagogiskt ledarskap: Om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups, 75-84.

Hjerm, M. & Lindgren, S. 2010. *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.

Jacobsson, A. 2012. Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17 (3–4): 152–170.

Jensen, E. 2011. Pedagogiskt ledarskap och samarbete i klassrummet. I Elsebeth Jensen och Ole Löw (red.). *Pedagogiskt ledarskap: Om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups, 57-74.

Jensen, H. & Jensen, E. 2008. *Professionellt föräldrasamarbete*. Malmö: Liber.

Johansson, A. 2015. *Har man inte föräldrarna med sig så kommer man ingenstans" - om lärares relationer till föräldrar med barn som har "problem*". Högskolans Väst rapportserie 2015: 4, 1-110.

Juul, J. & Jensen, H. 2003. *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Malmö: Liber.

Kounin, J. S. 1970. *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kvale, S. 2006. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lilja, A. 2013. *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg Universitet.

Löw, O. 2006. Ledelse g anerkendelse. *Skolen imorgen* 10(1):6-8.

Löw, O. 2011. Lärarens berättelser om elever, pedagogisk analys och ledarskap i klassrummet. I Elsebeth Jensen och Ole Löw (red.). *Pedagogiskt ledarskap: Om att skapa goda relationer i klassrummet*. 41-56. Malmö: Gleerups.

Längsjö, E. 1996. Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande. I Birgit Lendahls och Ulla Runesson (red.). *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarförbundet. Tid för planering, reflektion och utveckling för lärare i fritidshem. https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/tid-for-planering-reflektion-och-utveckling-for-larare-i-fritidshem. [2018-08-13]

Maltén, A. 1995. *Lärarkompetens - i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Marzano, R. J., Marzano, J.S., & D. J. Pickering. 2003. *Classroom management that works*. Basic Member Books. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, VA.

Newton, J., Ginsburg J., Rehner, J m.fl. 2001. *Voices from the classroom. Reflections on Teaching and Learning in Higher Education*. Toronto, Canada: Garamond Press and Centre for the Support of Teaching, York.

Nordenbo, S.E m.fl. 2008. *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Köpenhamn: Danmarks Pedagogiske Universitetsskole.

Ogden, T. 2017. *Ledarskap i klassen. Praktik, teori och forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, M. 2016. *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barnen. En deltagarorienterad studie*. Diss. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. ¨

Olsson Jers, C. 2010. Klassrummet som muntlig arena. Malmö: Holmbergs förlag.

Plauborg, H., Vinther Andersen, J., Holten Ingerslev G., & Filbaek Laursen m.fl. 2010. *Laeraren som lede*r. *Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.

Popper, M. 2004. Leadership as Relationship. *The Theory of Social Behaviour* 34(2): 107-125. DOI: 10.1111/j.0021-8308.2004.00238.

Ruland, T. 2004. Good Body Language Improves Classroom Management. http://www.nea.org/tools/52227.htm [2018-03-11]

Scherp, H-Å. 2002. *Lärares lärmiljö*: *Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. 2007. *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande.* Rapport 2007:3. Karlstad: Karlstad University Studies.

Skolinspektionen. 2010. *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Dnr. 2010-1284.

Samuelsson, M. 2008. *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Diss. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.

Samuelsson, M. 2017. *Lärandets ordning och reda: ledarskap i klassrummet*. Stockholm: Natur och kultur.

Sjögren, F. 2011. *Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan*. Diss. Statsvetenskapliga institutionen. Göteborg Universitet.

Skogstad, I. & Hellström, C. 2018. Lärarna måste få mandat att bestämma över eleverna. *Dagens Nyheter* 3 februari, 2018.

Skolinspektionen. 2010. *Framgång i undervisningen*. Skolinspektionen: Stockholm.

Skolverket 2018-11-29. Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen. [2018-12-13]

Skolvärlden. 2016. Så blir du en skicklig ledare i klassrummet. 14:33Live. 1 juli 2016. [2018-01-16]

Stensmo, C. 2008. *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Sundberg, D. & Håkansson, J. 2018. *Utmärkt ledarskap i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.

Svensson, L. 2002. Bakgrund och utgångspunkter. I Lennart Svensson, Göran Brulin, Per-Erik Ellström och Örjan Widegren (red.*). Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. 1-22. Arbetsliv i omvandling. 2002:7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

TALIS. 2013. Resultat från TALIS 2013. Sverige. OECD. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.256142!/TALIS%202013%20contry%20note %20-%20Svensk%20version.pdf. [2018-03-20]

Tallberg-Broman, I. 2011. Inledning: Skola och barndom i förändring. I Ingegärd Tallberg-Broman (red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering och individualisering*. 9-20. Malmö: Gleerups.

Tallberg-Broman, I. 2014. *Barns och ungas utbildning i ett segregerat samhälle. Mångfald och migration i valfrihetens skola*. Vetenskapsrådet.

Trost, J. & Levin, I. 2008. *Att förstå vardagen – med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Malmö: Studentlitteratur.

Uhl-Bien, M. 2006. Relational Leadership Theory. Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quartly Yearly Review of Leadership* 17(6):654-676. DOI 10.1016/j.leaqua.2006.10.007

Vitto, J.M. 2003. *Relationship-Driven Classroom Management: Strategies That Promote Student Motivation*. Thousand Oakes, Cal.: Corwin Press.

Wallin, F. 2017. Lärarutbildningen storsatsar på ledarskap. 7/5 *Skolvärlden*. .http://skolvarlden.se/artiklar/lararutbildningen-storsatsar-pa-ledarskap. [2018-01-27]

Wedin, A-S. 2007. *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Diss. Department of Behavioral Science and Learning. Linköpings universitet.

Wubbels, T., Brekemans, M., den Brok, P., & van Tartwijk J. 2006. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. I Carolyn M. Evertson och Carol S. Weinstein (red.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issue*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1161 – 1191.

Zeki, C. 2009. The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1 (1): 1443-1449. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.254.

Bilaga 1.

Projektbeskrivning Samverkansprojekt Grästorps kommun-Högskolan Väst 2016-2018

Lärarledarskap i klassrummet-

Anna Johansson & Christina Halvarsson

Inledning

Samverkansprojektet har initierats av Grästorps kommun mot bakgrund av det kvalitetsarbete som försiggår inom verksamheten där läraren står i fokus. Projektet skall utforska lärares ledarskap på vetenskaplig grund och genom kollegial handledning/lärande.

Forskningen inom samverkansprojektet har en interaktiv ansats. Denna metodologiska ansats innebär bl.a. att forskningen är inriktad på utveckling i nära samspel med berörda praktiker, men att den samtidigt behåller ett kritiskt perspektiv (Svensson 2002).

Projektet handlar om att utforska frågorna:

- Vad är innebörden av lärarens ledarskap i klassrummet?
- Hur uppfattar lärarna sitt ledarskap i klassrummet?
- Hur sker läroprocesserna i lärande samtal genom reflektion som verktyg?

Det övergripande syftet med projektet är att:

- lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet
- i första hand synliggöra, problematisera och utforska följande aspekter av ledarskapet i klassrummet: relationer med elever, feedback, skapande av struktur och psykosociala förutsättningar
- följa upp och synliggöra läroprocesser i lärande samtal
- att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sin yrkesroll, särskilt med fokus att synliggöra deras tysta kunskap

Fokus ska vara på läraren, lärarens kompetens/förutsättningar, inte på yttre faktorer. Samtidigt kommer lärarens arbete i klassrummet behöva sättas i ett sammanhang.

De lärarlag som kommer att delta är verksamma inom 1-9. Lärarna kommer att utforska sitt ledarskap genom olika former av reflektion inom ramen för lärande samtal. Dessa samtal leds av förstelärare.

Projektets styrgrupp är Bildningsverksamheten (består av rektorer och verksamhetschef) med Åsa Fouganthine som samordnare. Projektet leds på operativ nivå av Åsa Fouganthine, eventuellt ytterligare rektor samt forskarna från Högskolan Väst: Anna Johansson, lektor i sociologi och Christina Halvarsson, adjunkt i utbildningsvetenskap. Den operativa projektgruppen möts regelbundet.

Anna Johansson är vetenskaplig ledare för projektet.

FAS I 2016 Formulering av projektets inriktning, frågeställningar och syfte samt förberedelse

- Oktober – november: Initial kontakt mellan verksamhetsutvecklare, och förstelärare och forskare från HV där projektets innehåll och former diskuteras och fastslås
- November: Genomförande av fokusgruppsintervjuer med förstelärarna inom skolområdet görs i november. Fokusgruppsintervjuerna skall handla om förstelärarnas syn på lärarens ledarskap, deras erfarenheter och reflexioner. Intervjuerna skall dels ge förstelärarna en möjlighet att själva formulera sig runt den tematik som de forskningscirklar som de skall leda handlar om, dels att det skall ge forskare och verksamhetsutvecklare en första bild av lärarnas syn och erfarenheter.
- December - En första sammanställning av aktuellt kunskapsläge om lärares ledarskap görs av forskarna och presenteras för förestelärarna. Denna sammanställning skall ge förstelärarna en kunskapsbas inför sitt uppdrag.

FAS II Vår 2017 Insamling av empiri samt skolutveckling i lärandegrupper

Nästa fas av projektet kommer att bestå av att:

- Utvecklingsledaren kommer att fungera som processhandledare för förstelärarna, forskarna från BUV/HV kommer att fungera som stöd till förestelärarna gällande kunskapsläget, formulering av eventuella frågor som skall utforskas etc.
- Forskarna följer lärande samtal som förs i kollegiet var under vårterminen och till höstterminens början och genomför en empirisk undersökning av läroprocesserna. Denna innefattar observation/intervjuer och eventuell videofilmning i klassrum.
- I juni 2017 görs en avstämning/utvärdering och planering för HT17.

FAS III Höst 2017-vår 2018 Spridning av resultat och implementering

- Genomförande av dialogkonferenser eller annan form av seminarium som innefattar aktiv delaktighet från alla deltagare
- Här presenteras och diskuteras dels arbetslagens arbete av praktikerna själva, dels att forskarna presenterar studien runt de läroprocesser som skett.
- Syftet med arrangemanget/n är att sprida resultat från den empiriska studien/erna och kollegiets arbete men också göra all berörd pedagogisk personal delaktiga i att utveckla teoretiska och praktiska verktyg inom problemområdet.
- Konferenserna/arrangemangen organiseras av skolans personal/ledning i samarbete med Anna Johansson och Christina Halvarsson som deltar i utveckling av upplägg och innehåll samt dokumenterar.
- Forskarna skriver vetenskaplig rapport samt rapport till verksamheten som föreligger senast september 2018
- Innan projektet avslutas görs utvärdering av projektet i den operativa projektgruppen samt i dialog med styrgrupp runt bl.a. frågor som: i vilken mån/ i vilka avseenden har syftet/syftena/målen för projektet uppfyllts/inte uppfyllts? Hur har arbetsprocessen sett ut för vardera parten/i samarbetet? Vad har främjat samarbetet/samverkan? Vilka har hindren varit? Vad kunde gjorts annorlunda? Hur?

Bilaga 2

Informationsbrev angående fokusgruppsintervjuer som del av samverkansprojektet *Lärares ledarskap i klassrummet*

Hej

Vi heter Anna Johansson och Christina Halvarsson, lärare och forskare i sociologi respektive utbildningsvetenskap vid Institutionen för Individ och Samhälle, Högskolan Väst. Under 2016-2018 kommer vi att vara verksamma som forskare i projektet *Lärares ledarskap i klassrummet* (arbetsnamn) som sker i samverkan mellan 1-9 skolorna i Grästorps Kommun och Högskolan Väst.

I detta första steg i projektet är fokus på vi forskare och praktiker tillsammans skall formulera mål och syfte med projektet och skapa förutsättningar och ramar för de läroprocesser och gemensamt kunskapsskapande som skall ske under 2017. Som en del i att förbereda och lägga grunden för arbetet med forskningscirklar samt att ringa in ämnet för projektet skulle vi gärna genomföra fokusgruppsintervjuer med er förstelärare runt er syn på och er erfarenhet av ledarskap i klassrummet, i egenskap av lärare.

En fokusgruppsintervju är en slags gruppintervju som innebär att man under en given tid för en diskussion kring ett förbestämt ämne, i detta fall lärares ledarskap i klassrummet. Ni som förstelärare kommer att delas upp i två grupper och samtalen leds av oss, Christina respektive Anna, i egenskap av intervjuare och moderator. Vi kommer att ha förberett en intervjuguide men ni som deltagarna kommer att ha möjlighet att styra samtalet i hög grad.

Gruppintervjun tar ca 45 minuter. Den kommer att spelas in och skrivas ut av Anna eller Christina. Materialet kommer att sammanställas och presenteras för både er och andra som deltar i projektet samt ingå i någon form i de rapporter/artiklar som produceras inom projektet.

I denna studie efterföljs de centrala forskningsetiska principerna: informerat samtycke, konfidentialitet och nyttjandekravet. Detta innebär att:

- De/ni som tillfrågats om att delta i fokusgruppen får genom detta brev information av mig om vad projektet innebär och mer specifikt fokusgruppsintervjun handlar om. Samtycke till att delta ges direkt till Anna eller Christina via e-mail eller telefon utifrån denna information.

- Det är frivilligt att delta i fokusgruppen, och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta deltagandet utan att utsättas för påtryckningar eller påverkan från forskaren (eller någon annan).

- Uppgifter om er/dem som deltar i intervjuerna kommer ges största möjliga konfidentialitet. Det innebär att materialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att det inte kan hamna i obehörigas händer. Alla deltagare kommer att i möjligaste mån att avidentifieras i avrapportering och arbetsmaterial – oavsett om det handlar om etiskt känsliga uppgifter eller inte- om det inte är ett uttryckligt önskemål från deltagaren själv att identifiering skall kunna göras.

- Uppgifterna om deltagare i detta projekt kommer endast att användas för forskningsändamål. Uppgifterna får dock tilldelas andra forskare, under förutsättning att de åtar sig samma förpliktelser inför materialet som den forskare som samlade in data.

Varmt välkomna att ställa frågor och komma med synpunkter till Anna Johansson via mail: anna.johansson@hv.se eller telefon: 0738-192538

Vänliga hälsningar Anna Johansson och Christina Halvarsson

Bilaga 3

Informationsbrev angående observationer av lärare som deltar i lärande samtal som del av samverkansprojektet *Lärares ledarskap i klassrummet*

Hej

Jag heter Anna Johansson och är lärare och forskare i sociologi vid Institutionen för Individ och Samhälle, Högskolan Väst. Under 2016-2018 kommer jag tillsammans med Christina Halvarsson att vara verksamma som forskare i projektet *Lärares ledarskap i klassrummet* (arbetsnamn) som sker i samverkan mellan 1-9 skolorna i Grästorps Kommun och Högskolan Väst. Projektet handlar om att utforska frågorna:

- Vad är innebörden av lärarens ledarskap i klassrummet?
- Hur uppfattar lärarna sitt ledarskap i klassrummet?
- Hur sker läroprocesserna i lärande samtal genom reflektion som verktyg?

Det övergripande syftet med projektet är att:

- lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet
- i första hand synliggöra, problematisera och utforska följande aspekter av ledarskapet i klassrummet: relationer med elever, feedback, skapande av struktur och psykosociala förutsättningar
- följa upp och synliggöra läroprocesser i lärande samtal
- att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sin yrkesroll, särskilt med fokus att synliggöra deras tysta kunskap

I detta steg i projektet kommer jag som forskare att under våren 2017 att observera 4-5 av de lärande samtal som ni kommer att delta i 7-9 lärarlaget, med början den 7/3. Observationerna innebär att jag sitter med i era samtal, lyssnar på, bandar och för anteckningar över samtalen. Fokus är på vilka innebörder ni lägger i lärarledarskap och hur lärande sker. Jag kommer också att vara deltagande i processen, i detta läge i första hand genom den handledning som sker med förstelärarna samt som resurs för er under er process tex genom att ev. bidra med en sammanställning av viss forskning, eller en inledning/föreläsning om ett tema.

I ett nästa skede i processen kan jag komma att bli mer aktiv deltagande i ert arbete samt samla in ytterligare material genom utförande av enskilda/grupp intervjuer. Detta kommer då att först diskuteras med er lärare, och ni kommer att få ta ställning till hur och på vilket sätt detta skall ske och hur ni vill medverka.

Materialet från observationer kommer att analyseras och ingå tillsammans annat material som samlas in inom projektet. Resultaten kommer att presenteras för, och diskuteras med, både er och andra som deltar i projektet samt ingå i någon form i de rapporter/artiklar som produceras inom projektet.

I denna studie efterföljs de centrala forskningsetiska principerna: informerat samtycke, konfidentialitet och nyttjandekravet. Detta innebär att:

- *Ni som deltar i de lärande samtalen får genom detta brev information av mig om vad projektet innebär samt om de planerade observationerna.*

- *Samtycke till att delta ges till Anna via e-mail eller telefon utifrån denna information senast den 6/3, antingen direkt eller via förstelärarna Peter & Anna när ni ses på plats den 6/3.*

- *Alla deltagare har rätt att när som helst avbryta deltagandet utan att utsättas för påtryckningar eller påverkan från forskaren (eller någon annan).*

- *Uppgifter om er som deltar i observationerna kommer ges största möjliga konfidentialitet. Det innebär att materialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att det inte kan hamna i obehörigas händer. Alla deltagare kommer att i möjligaste mån att avidentifieras i avrapportering och arbetsmaterial – oavsett om det handlar om etiskt känsliga uppgifter eller inte- om det inte är ett uttryckligt önskemål från deltagaren själv att identifiering skall kunna göras.*

- *Uppgifterna om deltagare i detta projekt kommer endast att användas för forskningsändamål. Uppgifterna får dock tilldelas andra forskare, under förutsättning att de åtar sig samma förpliktelser inför materialet som den forskare som samlade in data.*

Varmt välkomna att ställa frågor och komma med synpunkter till Anna Johansson via mail: Anna.johansson@hv.se eller telefon: 0738-192538.

Vänliga hälsningar Anna Johansson

ISBN: 978-91-88847-21-8 (online)

HÖGSKOLAN VÄST