

Ledarskap i klassrummet

**En studie om lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet i lärarrollen
under utbildningstiden**

Magisteruppsats i pedagogik, 41-80 poäng,
Linnéuniversitetet,
Institutionen för Pedagogik

Författare:
Jörgen Nilsson, UV
Institutionen för Utbildningsvetenskap

Handledare:
Leif Lindberg, UV
Institutionen för Utbildningsvetenskap
Examinator:
Stefan Sellbjer, PED
Institutionen för Pedagogik

ABSTRAKT

Svensk titel: **Ledarskap i klassrummet.**

En studie om lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet i lärarrollen under utbildningstiden.

Antal sidor: 56

Engelsk titel: **Management in the Classroom.**

A study on students' perceptions of teacher leadership in the teaching role during training.

Studiens syfte är att beskriva och analysera lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet under utbildningstiden, samt att undersöka om det för dessa studenter finns några särskilda förutsättningar, som underlättar för utvecklandet av ett väl fungerande ledarskap, och vilka i så fall dessa är. Den metod som används i studien är dokumentanalys av lärarstudenters texter i form av reflektionsblad över sin praktik under fyra praktikperioder, dvs alla praktikperioderna studenterna har i det allmänna utbildningsområdet i sin lärarutbildning.

Resultatet visar att nästan alla studenterna uppfattar ledarskapet som oerhört komplext i lärarrollen. I huvudsak beskriver lärarstudenter ledarskapet ur ett relationellt perspektiv och som komplext. Detta kan upplevas komplicerat, när man skall hantera sitt ledarskap, eftersom detta också uppfattas situationsbundet.

Två särskilda förutsättningar, har kunnat identifieras för ett väl fungerande ledarskap. Det handlar om förutsättningarna makt, i termer av legitimitet och auktoritet, och identitet, i termer av självkänsla och självförtroende.

Sökord: Pedagogiskt ledarskap, classroom management, makt, legitimitet, auktoritet, identitet, självkänsla, självförtroende, auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap

1. Inledning	4
1.1 Studiens disposition	5
2. Bakgrund	6
2.1 Skolans uppdrag och roll, lärarrollen och läraren som ledare	6
2.2 Sammanfattning av kapitel 2	12
3. Syfte	14
4. Teorier relevanta för ledarskap samt tidigare forskning	15
4.1 Relationellt och identitetsskapande perspektiv	15
4.2 Självbild och självkänsla i ett relationellt perspektiv	16
4.3 Självbild och självförtroende i ett relationellt perspektiv	18
4.4 Maktperspektiv - Läraren som ledare för elevernas lärare	18
4.5 Makt i ett asymmetriskt perspektiv	19
4.6 Makt och legitimitet ur ett studentperspektiv	20
4.7 Makt och auktoritet	21
4.8 Tidigare forskning	22
4.8.1 Demokratiskt ledarskap och auktoritärt ledarskap	22
4.8.2 Uppgifts- och personinriktat ledarskap	23
4.8.3 Situationsanpassat ledarskap	24
4.8.4 Classroom management- CM	26
4.8.5 State of the art. Skolledarskap I belysning	26
4.8.6 Sammanfattning av avsnitt 4:8, tidigare forskning	28
5. Den empiriska undersökningens uppläggning och genomförande	29
5.1 Samhällsvetenskaplig dokument -och textanalys	29
5.2 Några metodiska överväganden	30
5.3 Avgränsningar	30
5.4 Urval	31
5.5 Genomförande	32
5.6 Etiska överväganden	32
5.7 Genus	32
5.8 Validitet och reliabilitet	32
5.9 Äkthet/Trovärdighet	33
6. Resultat och analys	34
6.1 Ledarskapet i lärarrollen	34
6.2 Sammanfattning av studenternas syn på ledarskapet i lärarrollen	36
6.3 Studenternas syn på begreppen makt och identitet	37
6.3.1 Makt i perspektiv av legitimitet	40
6.3.2 Makt i perspektiv av auktoritet	41
6.3.3. Identitet i perspektiv av studenternas självkänsla	41
6.3.4 Identitet i perspektiv av studenternas självförtroende	42
6.4 Sammanfattning av studenternas syn på begreppen makt och identitet	43
7 Diskussion	45
7.1 Kopplingen syfte och resultat	45
7.2 Metodiska reflektioner gällande denna studie	49
7.3 Vad skulle resultatet kunna betyda för utformning av lärarutbildning?	49
7.4 Hur kan man gå vidare? Fortsatt utveckling?	49
7.5 Avslutande reflektion	50
Referenser	51
Bilaga 1	55

1. Inledning

Går det att definiera gott ledarskap? Flera forskare, som till exempel Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003), har visat på svårigheten att göra detta. Enligt Yukon (2002) har de allra flesta definitioner en gemensam kärna som framhåller ledarskapet som processer av inflytandekaraktär. Det innebär att ledaren har inflytande över andra för att leda mot verksamhetens mål genom att strukturera aktiviteter och underlätta vägen för organisationen att nå målen. I övrigt är det en stor variation i definitionerna av ledarskap, syftet med ledarskapet, till vilken grad det utövas, hur det utövas och resultatet av detsamma. Yukl (2002) beskriver detta så här:

Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish objectives (s.7)

Yukl (2002) beskriver också att ledarskapet innebär kompetens att leda i förändring. Ett annat försök att definiera ledarskap gör Stogdill (1974), så här:

”There are almost as many definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept” (s.18)

Ledarskap är ett omdiskuterat innehållsområde, även inom skolan. Där talas det ofta om pedagogiskt ledarskap, och även demokratiskt ledarskap. Tankar framförs också om det är möjligt att leda och samtidigt hävda demokratiska värden. Hur skall ledarskapet se ut? Skall det vara auktoritärt eller mer demokratiskt eller bådadera? Management nämns ofta som begrepp om ledarskap inom arbetslivet utanför skolan, och inom skolans område beskriver Stensmo (1997, 2008) ledarskap med ”Classroom Management”. I samhällsdebatten kan man ibland höra utbildningspolitiker och även studenter allt mer hävda vikten av tydligt ledarskap i skolan och att det bör finnas med mer av detta som inslag och innehåll i en lärarutbildning, som utger sig för att hålla god kvalitet. Det har enligt tidningen Lärarnas nyheter blivit en trend i tiden. (Lärarnas Nyheter, 8 okt 2011-Länk)

Jag har vid flera tillfällen fått frågan från pedagoger utanför akademien och andra människor som är intresserade av lärarutbildning varför det undervisas så lite om ledarskap i lärarutbildningen. En grundskolestudent ställde på ett förpraktikseminarium inför studentens kommande fem praktikveckor i kursen ”Läroplansteori i praktiken”, hösten 2001 följande fråga, som kan belysa oron över att inte klara av ledarskapet.

”Hur skall jag kunna erövra auktoriteten, när jag nu möter mina elever ute på den pedagogiska praktiken?”

Uttrycket ”Att erövra sin auktoritet” finns med i lärarutbildningskommitténs betänkande *Att lära och leda*, SOU 1999:63, kapitel 3, sidan 52. Uttrycket vill visa på vikten av att lärarens auktoritet inte är

given på förhand, så som den tidigare ansågs vara. En lärare ansågs då, tack vare sin position, vara en självklar ledare. Denne eller denna åtnjöt en självklar maktposition i klassrummet, något som verkar vara ifrågasatt under senare år. Det gäller numera enligt lärarutbildningskommitténs betänkande, att för läraren erövra denna maktposition i klassrummet. Uttrycket ”att erövra auktoriteten” kan också liknas vid en batalj eller slag, när man går ut i fält, där erövringar är ett av målen. I vissa historieber beskrivningar anses de erövringarna som görs till stor del bero på härförarens skicklighet. Detta kan i SOU-betänkandet ovan, liknas vid lärarens förmåga och skicklighet.

Fokus i denna studie är att beskriva och analysera lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet samt att undersöka om det finns särskilda förutsättningar, som underlättar för utvecklandet av ett väl fungerande ledarskap, och vilka i så fall dessa är.

1.1 Studiens disposition

I huvudsak består studien av tre delar. Den första delen omfattar de första fyra kapitlen, där kapitel 1 ger en kontextuell inledning och kapitel 2 bakgrund till studien. Studiens syfte, presenteras i kapitel tre. I kapitel 4 behandlas olika teorier relevanta för ledarskap. Där ges även en överblick över tidigare forskning.

Den andra delen omfattar kapitel 5 och 6. Kapitel 5 är studiens metodkapitel, som beskriver den empiriska undersökningens upplägg och genomförande, och kapitel 6 innehåller studiens resultat- och analysdel.

I den tredje och avslutande delen av studien, i kapitel 7 diskuteras resultaten, dess tillförlitlighet, generaliserbarhet, tänkbara konsekvenser och hur man skulle kunna gå vidare, samt en avslutande reflektion.

2. Bakgrund

”Leader” lär enligt en gammal engelsk översättning betyda att någon leder människor på en resa. Kopplat till ledarskap, skulle detta bildligt talat eller i metaforisk mening kunna betyda att leda någon eller några i en organisation på ett slags resa inom organisationen eller arbetslivet.

Egidius (2006) beskriver ledarskap som att en person genom sina egenskaper och sätt att vara antingen direkt styr ett antal människors beteende eller indirekt utövar inflytande genom att människorna påverkas av ledarens attityder.

2.1 Skolans uppdrag och roll, lärarrollen och läraren som ledare

Det är vanligt att beskriva ledarskap på tre nivåer nämligen: organisationsnivå, gruppnivå och individnivå.

På organisationsnivå styrs skolan genom riksdag och regering bland annat genom ett antal statliga styrdokument, som till exempel skollag och läroplaner. Hur dessa styrdokument skall tolkas bestäms sedan på kommunal nivå, och så småningom på grupp -och individnivå genom rektorer och lärare tillsammans med eleverna i skolverksamheterna. I dessa dokument finns en hel del anvisningar till lärarna kring hur dessa skall möta eleverna.

1. Skollagens § 4(Skollagen, 2010)anger det dubbla uppdraget dvs. kunskapsuppdraget och fostransuppdraget.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den skall främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

2. I 1994 års läroplan, Lpo 94 framgår under rubriken ”Grundläggande värden”:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratis grund. Skollagen (1985:11) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma milj. (Lpo 94, sid 5)

Vidare anges i samma läroplan:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Lpo 94, sid 7)

Samtidigt skall läraren:

... tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen och samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbetet.

(Lpo 94, sid11)

När det gäller elevernas ansvar och inflytande så har läraren dessutom att förhålla sig till:

Läraren skall tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.

(Lpo 94, sid 16)

Citaten ovan visar några av de huvuduppgifter som två av skolans styrdokument anger. Det handlar om kunskap och lärande, grundläggande demokratiska värden och utvärdering av såväl verksamhet och elever. Dessa uppgifter skall samtidigt matcha färdriktningen för ledarskapet inom svensk skola, såväl på individnivå som på grupp och organisationsnivå. Skolan är en skattefinansierad verksamhet som styrs av statliga och kommunala lagar och bestämmelser. Detta får också konsekvenser för det ledarskap som etableras på de olika nivåerna ovan. Läraren kan inte agera hur som helst eller helt efter sin egen personliga övertygelse och strategi. De mål och riktlinjer som stat och kommun har skrivit fram skall nås och genomföras längst ute i utbildningskedjan där läraren och eleven befinner sig enligt den deltagande målstyrningsprincipens grundtankar.

I Skolverkets kunskapsöversikt, ifrån (2009), baserad på 70 noggrant utvalda studier om betydelsen av olika faktorer som påverkar resultaten i svensk grundskola, finns kapitel 7 med rubriken ”Skolans inre arbete och resultat”. I denna sammanfattande del, kan man bland annat läsa om lärarens och undervisningens betydelse för skolans resultat. Tre aspekter, som särskilt betydelsefulla, har identifierats:

1. Lärarens relationella kompetens beskrivs av Nordenbom. fl. (2008). Denna kompetens innefattar positiva sociala relationer till eleverna, uppmuntran till elevaktivitet motivation mm utifrån elevernas förutsättningar. Kompetensen innefattar även lärarens bidrag till mål avseende kunskaper och normer. Dessutom inrymmer kompetensen bland annat förmågan att visa respekt, tolerans och empati.
2. Lärarens ledarkompetens beskrivs av Nordenbom. fl. (2008) som mycket betydelsefull för elevers prestationer. I denna kompetens ingår bland annat lärarens tydliga reglering av klassrumsarbetet med ordning och struktur, där ansvar efter hand överförs till eleverna. Kompetensen innefattar även lärarens förmåga att i undervisningen återkoppla till tidigare undervisning, samt ha progression i densamma och även koppla till läroplanens viktiga principer och väsentliga innehåll.
3. Lärarens didaktiska kompetens bygger enligt Nordenbom. fl. (2008) på lärarens höga ämnesmässiga kunskapsnivå. Den är i sin tur är väl integrerad med förmågan att ge eleverna

kunskapsmässiga utmaningar samt uppmuntra metakognitiv och abstrakt kommunikation. I den didaktiska kompetensen ingår enligt översikten från Skolverket även lärarens förmåga att formulera tydliga undervisningsmål, och att kunna variera sina undervisningsmetoder.

Hattie (2008) har, efter att studerat 800 metaanalyser relaterade till studieprestationen, pekat på vikten av lärarens arbete med formativ bedömning och metakognitiva strategier. Han framhåller även vikten av lärarens tydlighet och kvalificerade återkopplingar till eleverna som väsentliga och effektiva påverkansfaktorer för elevernas prestationer.

Av 138 listade påverkansfaktorer för elevernas prestationer konstaterar Hattie (2008) att nio av de tretton viktigaste berör läraren och undervisningen.

Numan (1999) beskriver i sin avhandling, lärarstudenter syn på skolans uppdrag och undervisningsinnehåll, dvs. det viktigaste som eleverna skall lära sig i grundskolan samt vad studenterna anser vara skolans huvuduppgift. När det gäller grundskolans uppdrag och uppgifter ansåg studenterna att skolans "kanske främsta uppgift" är att stimulera barnens mod och nyfikenhet, lösa problem och söka egen kunskap. Detta följdes tätt av fostransuppdraget, som bland annat består i att fostra till demokratiska människor och motverka främlingsfiendskap och rasism. Kunskapsinnehållet skulle enligt studenterna präglas av såväl traditionella som av de estetiska baskunskaperna. Alla studenterna var överens om vikten av att skolan skall ge goda skolkunskaper till eleverna. Studenterna framhöll att detta endast kan nås genom att man samtidigt skapar goda sociala och emotionella villkor för lärandet. Studenterna var noga med att samtidigt visa på det s.k. dubbla uppdragets, dvs. kunskaps- och fostransuppdragets betydelse. Studenternas uppfattningar kan också förstås av Doyles(1986) forskning. Denne hävdar att läraren har två väsentliga uppgifter:

1. att vägleda lärande (innefattande ämneskunskap och kunskap om kognitiva lärprocesser)
2. att upprätthålla ordning (innefattande kunskap om sociala lärprocesser, klassrummets socialpsykologi och effekter av olika ledarstilar).

Ledarskapet tycks inte ha sitt fokus i att utöva makt över andra, utan snarare i att utöva inflytande över gruppen utifrån gruppens vilja, snarare än tvång, även om det sistnämnda inte kan lämnas därhän.

Wolvén (2000) beskriver ledarskapets främsta uppgift som att ta till vara, utveckla och mobilisera mänskliga resurser. Ledare behövs, enligt Wolvén, för att bl. a. samordna och styra verksamheter, för att kunna fatta relativt snabba beslut och för att motivera och entusiasmera gruppmedlemmar.

På ett allmänt plan beskriver Dahlin (1994) ledarens roll, som den som håller samman verksamheten och leder den effektivt mot gemensamma mål och samtidigt skapar arbetstillfredsställelse inom organisationen. Ledaren representerar gruppen eller organisationen både internt och externt.

Dahlin (1994) definierar ledarskap som processer som är nödvändiga för att påverka beteenden hos personer eller grupper för att de skall nå bestämda mål i givna situationer.

När man gör något tillsammans och sätter upp mål för det man gör, utkristalliseras frågor kring ledarskap. Någon form av påverkan att nå målet/målen sker. Det kan vara så väl enskild som kollektiv påverkan. (Ibid.)

Ledarskap eller att leda lärprocesser i skolans verksamhet handlar, enligt Scherp (2008), om att främst leda det gemensamma lärandet i undervisning och lärande samt att fördjupa den gemensamma förståelsen av uppdraget dvs. både kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Det blir allt vanligare att människor arbetar tillsammans i grupper, team, arbetslag eller andra konstellationer. Elever i skolan arbetar i olika gruppkonstellationer. Ett ibland relativt vanligt förekommande argument när det gäller ledarskap är att i en jämlik organisation behövs inga ledare. Särskilt under 1970-talet var det inte ovanligt att man resonerade om att gruppen kunde fungera lika bra och till och med bättre utan ledare. All beprövad erfarenhet säger dock annorlunda. Hittills har man inte kunnat uppvisa några exempel på varaktiga grupper eller organisationer som saknat all form av ledarskap. (Svedberg, 2003). Ledarskapet är därmed en viktig del av gruppens verksamhet och även nödvändig för att samordna och styra gruppmedlemmarnas insatser. Ledarskap verkar därmed vara en universell företeelse, som återfinns i alla samhällen. (Nilsson, 1993)

Ledarskapet verkar förändras över tid, och kärnan i det, menar Sveningsson och Alvesson (2011) är att ledarskapet är situationsanpassat och styrs av sammanhanget. Situationsorienteringen har som ambition att precisera ett effektivt ledarskap utifrån olika situationer. Frågan om det mest effektiva ledarskapet skulle därmed få svaret: ”Det beror på”. Sammanhanget som beskrivs ovan skulle kunna vara till exempel elevernas sammansättning, den sociala miljön, lärarkompetens, läromedel, tid och resurstilldelning etc. Därmed skulle ledarskapet inte bara styras av personlig stil och vilja.

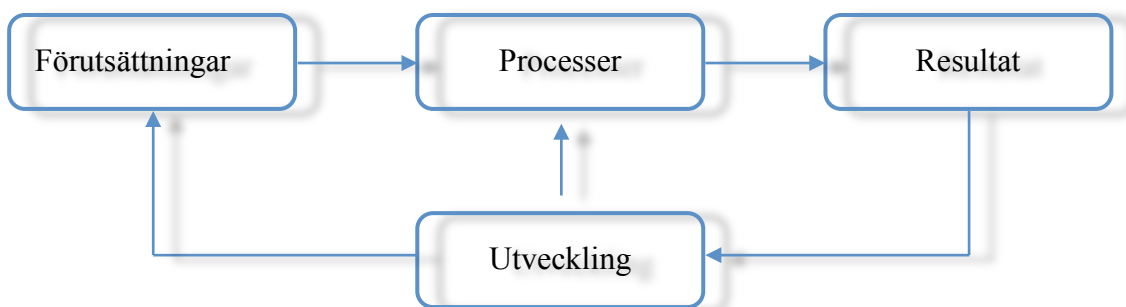
Ulf P Lundgren och Urban Dahlöf har med sina ramfaktorteoretiska resonemang lagt en annan dimension i möjligheterna till ett gott och effektivt ledarskap. Dahlöf(1967) publicerade boken *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* och Lundgren (1972) utvecklade sedan tillsammans med Dahlöf resonemanget om hur man kan tänka om styrningen av och handlingsutrymmet i skolan.

Broady och Lindblad (1999) skriver:

”Ramfaktorteorin har aldrig varit en teori utan möjligen ett sätt att tänka, och framför allt har det inte varit frågan om en teori utan om ett spektrum av forskningsansatser” (s. 1)

Inom svenskt utbildningsväsende används begreppet ramfaktorer. Detta skall förstås som faktorer eller ramar och förutsättningar och möjligheter för pedagogens eller ledarens handlingsutrymme. Faktorena och ramarna begränsar handlingsutrymmet. De viktigaste ramfaktorerna som kan tänkas styra och begränsa det handlingsutrymmet är, enligt Lundgren (1986) politik, juridik och ekonomi. Dessa benämner Lundgren som yttre ramar eftersom det är instanser utanför skolan som kontrollerar eller beslutar dem, till exempel stat och kommun. Det finns även andra ramar, som även kallas för yttre ramar såsom ekologin, teknologin och hur den sociala strukturen eller demografin utanför skolan ser

ut, som enligt Lundgren (1986) och även Berg (2003) sätter gränser för vad skolan och dess personal kan nå för resultat. Den s.k. ramfaktorteorin (Lundgren, 1972, 1989, 1999; Dahllöf, 1971) har bl.a. haft betydelse för synen på och tillämpningen av utvärdering i det svenska skolsystemet. En analys av de tre komponenterna ”förutsättning”, ”process” och ”resultat”, som beskrivs i Figur 2.1, kan i utvärderingssammanhang ge möjligheter till förklaringar av resultaten som grundar sig på hela undervisningsförloppet, från mål och förutsättningar, via det arbete som sker i klassrum och skola till det resultat som slutligen framträder. Figuren 2.1 nedan är tänkt att åskådliggöra ramfaktorteorins idé och bygger på den pedagogiska forskning som undersökt relationer mellan organisatoriska ramar för ett utbildningssystem eller för arbetet i ett klassrum. Detta beskrivs som förutsättningar nedan. Dessa kan beskrivas som de ekonomiska och sociala ramar, inom vilken skolan verkar samt hur lärargruppen och elevgruppen ser ut med avseende på genus, klass och etnicitet. Andra förutsättningar, som kan vara av vikt, är t ex aktörernas kunskaper, motivation och samarbetsklimat. Vidare följer undervisningsprocessens innehåll eller förlopp, betecknat processer i figuren. I begreppet döljer sig flera olika processer. Den första handlar om att utifrån skolans styrdokument välja och tolka mål. Styrdokumentet i sig är i ett ramfaktorteoretiskt perspektiv en del av förutsättningarna, medan läraren och elevernas arbete med att välja och tolka dessa är en del av processen. En annan del i processen är att göra dessa val och tolkningar till utvärderingsbara undervisningsmål och slutligen ingår också att planera och genomföra den konkreta undervisningen. När det gäller resultatet, kan detta bedömas på flera olika nivåer, som individ-, grupp- och organisationsnivå. En viktig del i ett kvalitetsarbete är att med utgångspunkt i utvärderingen av resultatet föreslå åtgärder för utveckling, dvs. hur man går vidare för att kunna förändra förutsättningar eller processer. (Lundgren, 1972, 1989, 1999; Dahllöf, 1971)



Figur 2.1. Illustration av den s.k. ramfaktorteorin som enligt Lundgren (1972,1989,1999) och Dahllöf(1971) bland annat har haft och har betydelse för synen på och tillämpningen av utvärdering i det svenska skolsystemet.

Berg (2003) betraktar skolans kultur som en yttre ram och som tänkbar gränssättare för skolan och dess personals handlingsutrymme. Ramfaktorteorin kan därför förstås som att vissa faktorer, som inte direkt kan ses ha något samband med studieresultatet, ändå har en påverkan i undervisningsprocessen.

Avslutningsvis, för att knyta an problemet/svårigheten att definiera ledarskap, har flera personer pekat på paradoxerna i ledarskapet. Många olika uppfattningar finns om hur en ledare bör vara.

Svedberg(2003) har illustrerat en figur som handlar om ledarskapets paradoxer. Dessa kan beskrivas som ett antal motsatspar där varje del i paret kan kännas rätt under vissa förutsättningar, något som för tankarna till det situationsanpassade ledarskapets ledarstil vars idé och teori skrevs fram av amerikanerna Hersey och Blanchard (1993). Några av de ledarskapsparadoxer och begreppspar som brukar nämnas i olika sammanhang beskrivs som: *Närhet – Distans, Var beslutsam – Skapa delaktighet, Var synlig – Håll en låg profil, Var en närvarande ledare – Håll dig i bakgrunden, Ta snabba beslut – Ha tid till eftertanke, Utgå från tillit – Följ arbetet och kontrollera, Planera väl – Var flexibel, Ha nära relationer – Håll avstånd, Var öppen och ge uttryck – Visa diskretion och var diplomatisk.* I sitt sammanhang kan varje uttryck vara relevant och Lennerlöf (1991) menar att ledarskapet är situationsbundet och positionsbundet och att det på så sätt kräver en kvalificerad pedagogisk talang för att utöva det med framgång. Möjligen kan de ledarförmågor som är adekvata i en viss situation inte visa sig vara överförbara till en annan situation. Kan inte läraren/ledaren svara upp mot kraven bör han/hon placeras i en mer lämplig situation eller bli mer styrande/mindre styrande eller så måste situationen ändras. Till exempel kan "Närhet" vara av mycket stor betydelse och en förutsättning för en öppen kommunikation för att kunna vägleda och kanske inspirera medan ett distanserat förhållningssätt kan vara nödvändigt för att kunna se båda sidor i en konflikt och även göra adekvata bedömningar. "Tillit" kan skapa förtroende och motivation och det skulle även kontroll kunna göra i så motto att man vill visa intresse för en prestation, för att kunna motivera ett betyg eller lön som avses vilja vara rättvis. "Tydlighet" och "Öppenhet" skulle visa medarbetarna eller eleverna var du står i ledarskapet medan "Diskretion" skulle kunna visa respekt för människors eventuella tillkortakommanden. "Tolerans" kan visa att man ser människor som olika och att det finns flera sätt att nå resultat, och "Principfasthet" kan förhindra förvirring och otrygghet. Utifrån de olika situationerna skulle på så sätt de till synes motstridiga ledarskaps-paradoxernas olika poler kunna rättfärdigas i varje given situation.

I Numans (1999) doktorsavhandling redovisas under rubriken "En god lärare" ett slags, som han benämner det, "summerat typvärde" av tillfrågade lärares uppfattningar om sig själva, som goda lärare.

Min första uppgift är arbetet med eleverna. I klassrummet, eller utanför, skall jag ha en helhetssyn på barnen, vara lyhörd och se varje elev som den viktiga individ han/hon är. Det gäller att vara engagerad för att göra skolmiljön rättvis, trygg, stimulerande, omväxlande och rolig för alla. Jag måste vara en bra vuxen ledare. Det här är nödvändigt för att bevara barnens lust att lära och för att jag skall hjälpa var och en att lära sig söka sin egen kunskap och ta ansvar för sitt lärande. Då blir jag mer som handledare. Eleverna och jag skall tillsammans planera och fatta beslut om vad vi skall arbeta med och hur det skall ske. Individualiserat och med en kreativ syn på läromedel. Skolkunskaperna är viktiga men viktigast är att barnen blir starka och bra människor. Det här kommer att bli svårt, men jag tänker

samarbeta med andra unga och engagerade kollegor så att vi tillsammans, var och en med sin kompetens, kan dela ansvaret. Det hjälper oss att lära mer och mer om hur vi skall arbeta som lärare.(Numan, 1999, s. 105)

Beskrivningen ”en god lärare” omfattar ett trettiotal uttalade ambitioner i linje med läroplanen i skolan och utbildningsplanen för lärarutbildningen. Ett annat sätt att beskriva en god lärare gör Stogdill(1974). I samspelet mellan personligheten och situationen kan det goda ledarskapet utvecklas, enligt Stogdill. Ett stort antal studier mellan åren 1948 och 1970 genererar en egenskapsteori som modell för ledarskap. Goda lärare tycks enligt denna egenskapsteori inneha en eller flera av nedanstående egenskaper:

- Kapacitet, t.ex. verbal förmåga och originalitet
- Färdighet, t.ex. praktisk yrkeshändighet
- Ansvar, t.ex. uthållighet, framåtanda, initiativkraft och förtroendeskapande förmåga.
- Deltagande t.ex. samarbete, humor och socialitet.
- Status, t.ex. ställning och popularitet

Stogdill (1974) finner vid en granskning att studierna inte är entydiga. Det går inte att förutse med utgångspunkt från de beskrivna egenskaperna ovan vem eller vilka som blir bra ledare. Det visar sig inte gå att förknippa ledaregenskaper enbart med personlighetsdrag. Det är snarare så att det är i samspelet mellan personligheten och situationen som ett gott ledarskap kan utvecklas.

Stogdill ifrågasätter sålunda denna endimensionella modell och framför hellre vikten av en flerdimensionell modell. En sådan modell kallad ”situationsanpassad ledarskapsteori” redovisas i nästa kapitel. (Stogdill, 1974)

2.2 Sammanfattning av kapitel 2

Skolans uppdrag är enligt skollagens § 2 dubbelt och innefattas av kunskapsuppdraget och fostrans/demokratiuppdraget. Kunskapsinnehållet och de grundläggande värdena framskrivs sedan i läroplaner och kursplaner. I Skolverkets kunskapsöversikt från (2009) anges tre aspekter, som särskilt betydelsefulla för svensk grundskola:

1. Läraren relationella kompetens
2. Lärarens ledarkompetens
3. Lärarens didaktiska kompetens

Flera forskare som Hattie(2009), Nordenbo m fl. (2008) visar i sin forskning vikten av lärarens betydelse i skolan och Numan (1999) beskriver i sin avhandling vad som utmärker en ”God lärare”.

Att försöka sig på att definiera gott ledarskap tycks vara en mycket svår uppgift. Flera forskare som till exempel Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003), har visat på svårigheten att definiera ledarskap liksom Yukl (2002), men dessa forskare pekar ändå på vikten av ledaren som lyssnande, kulturskapande och

drivande. Lundgren & Dahlöf (1986) utvecklade den s.k. ”Ramfaktorteorin”, som är ett sätt att tänka kring styrningen av och handlingsutrymmet i skolan. De menar att de förutsättningar eller ramar, som de beskriver det, ger möjlighet till eller också hinder för de processer som sker, t. ex. hur ledarskapet skall utformas. Att ledarskap i sig är ett mycket komplext fenomen att hantera beskrivs i ett antal paradoxer av Lennerlöf (1991). Kapitlet avslutas med Numans (1999) avhandling och redovisning av studenters syn på vad en ”God lärare” innebär. Detta kan jämföras med Stogdills (1974) epokgörande standardverk ”Handbook of leadership” där denne beskriver vikten av en modell kallad situationsanpassat ledarskap, som mer kan kopplas till Lundgren & Dahlöfs (1986) ramfaktorteoretiska modell.

3. Syfte

Syftet med denna studie är:

att beskriva och analysera lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet under utbildningstiden, samt att undersöka om det för dessa studenter finns några särskilda förutsättningar, som underlättar för utvecklandet av ett väl fungerande ledarskap, och vilka i så fall dessa är.

De övergripande frågeställningarna är:

Hur tänker studenterna kring och ledarskapet i lärarrollen? Vilka förutsättningar uppfattar studenterna som viktiga för ett väl fungerande ledarskap?

4. Teorier relevanta för ledarskap samt tidigare forskning

Kapitlet beskriver olika perspektiv relevanta för ledarskap, samt tidigare forskning. Perspektiven i kapitel 4 avser dels ett relationellt och identitetsskapande perspektiv med bland andra Stern, Juul & Jensen och Mead som förebilder, dels ett maktperspektiv med bland andra Dewey och Weber som förebilder med även inspel till de båda perspektiven från Jenner (2004) och Börjesson (2000).

Kopplingen till Stern (2000) gäller hans forskning kring relationens betydelse för barns/elevs utveckling. Han menar att utvecklingen i hög grad beror av de relationer dessa ingår i. Jensen (2011) förstärker detta med att beskriva vikten av en välutvecklad relationskompetens för att vara en god ledare. Stern (2002) menar också att bli bekräftad i en relation tillgodoser de djupaste existentiella behoven som att få betyda något för någon annan. För att nå detta krävs enligt Jensen (2011) att den vuxne utövar sitt yrkeskunnande, har tillgång till sitt hjärta, sin empati, eller med andra ord sin egen identitet. Där kompletterar Mead med sin socialpsykologiska teori.

Kopplingen till Dewey och Weber avser en maktdimension med inspel från Jenner (2004) och Börjesson (2000). Dessa sist nämnda tar upp det asymmetriska fältet i mötet mellan lärare och elev och gör detta även ur Meads socialpsykologiska teori där elevens identifikation med läraren är viktig (Wright, 2004).

4.1 Relationellt och identitetsskapande perspektiv

Vårt jag och vårt medvetande blir enligt Meads tankar som von Wright (2004) beskriver det till i det mänskliga mötet i arbetslivet och i vardagen. Det är alltså gruppen som ger sammanhanget även för individuella handlingar. Gruppen gör att vi inte tappar fotfästet in ett slags existentiellt tomrum, enligt von Wrights tolkning av Mead. Den processen kallar Mead för social spegling eller ofta bara spegling, enligt von Wright (2003). Detta kan tolkas som att det är genom mötet med andra som vi finner oss själva eller som von Wright menar att Mead skulle kunna uttrycka det: "It's because of you, I'm me". Von Wright sammanfattar detta med orden "Vi måste vara andra för att vara oss själva" (von Wright 2004, sid.409). Uttrycket är ett försök att illustrera de teser, som Mead drev, kopplade till inriktningen symbolisk interaktionism, som kortfattat innebär att individens beteende endast kan förstås i termer av hela den grups beteende som han eller hon är medlem i. På så vis ger gruppen ett sammanhang för den individuella handlingen. Man skulle kunna gå så långt att man på sätt och vis är förlorad, i någon form av, i ett existentiellt tomrum utan gruppens dynamik och sammanhang (Svedberg, 2003). Detta kan enligt min uppfattning förtydligas med följande citat av Stephan/Stephan (1985):

We develop selves by becoming objects to ourselves. This can only happen by taking the perspectives of others towards ourselves (s. 43)

Att ta den andres perspektiv på sig själv har Jenner (2001) har uttryckt med följande ord:

Det sätt du ser mig på vill jag skall bli mitt eget sätt att se på mig själv. (s.29)

Jenner tar i detta sammanhang även upp vikten av att inte bara bli sedd, utan hur man blir sedd.

Mead talar även, enligt von Wright(2003) om den generaliserande andre och beskriver denne som gruppens gemensamt organiserade uppsättningar av roller, attityder och perspektiv, som individen efter hand tar över och internaliserar till sitt eget handlande. Att ta den andres perspektiv beskriver Goethe som att ”dö en smula” dvs. man dödar lite av sitt ”själv”, men å andra sidan kan födelsen av det nya ”självet” ske enligt Mead (von Wright, 2003).

Det är emellertid hela kollektivets attityder som avses och inte enstaka individuella roller. Därmed utvecklas individens jag genom att han/hon kommer att anta tillhörande gruppens attityder och utvecklar sedan sitt fullständigt jag. Mead talar också om den signifikant andre. Blossing (2003) hävdar med hänvisning till Dewey att pedagogens roll är utomordentligt viktig för att inte säga avgörande.

Utän pedagogens, den vuxne samhällsmedborgarens ledande och medskapande roll, riskerar elevernas upplevelser i nuet att bli fristående från den mänskligt kulturella gemenskapen.

(Blossing, 2003, sid 26)

I filosofiska termer används också den signifikante andre som symbol på så sätt att tanken är att vi inte bara införlivar andras handlingar utan också personlighetsdrag. På så sätt bär vi andra människor med oss genom symbolisk representation. Den signifikante andre skulle mycket väl kunna vara pedagogen och läraren, föreningsledaren, men också i hög grad föräldrar, kamrater, idoler, ledare eller andra betydande män och kvinnor. (Svedberg, 2003)

4.2 Självbild och självkänsla i ett relationellt perspektiv

Meads tankar om bilden av sig själv verkar enligt von Wright (2003) vara kopplat både till vad vi kallar självkänsla och självförtroende. Självbilden är den samlade bilden av de uppfattningar som en person har om sig själv, avseende självkänsla och självförtroende. Att se på sig själv från en relationell synvinkel är enligt von Wright ett slags dubbelt perspektiv där individen förhåller sig till sig själv men också i relation till andra. Självbilden är således viktig för att förstå hur individen ser på sig själv i förhållande till andra. Den är även viktig för att förstå vilka konsekvenser det får för ledarskapet och hur detta skall gestaltas.

Enligt Egidius (2006) är självkänsla den uppfattning en person har om sig själv och tillit till sig själv dvs. att känna sitt värde oberoende av utseende, tillgångar och förmåga. Enligt Juul & Jensen (2009) är självkänslan kopplad till det man är och innebär en mer existentiell dimension, medan självförtroende är kopplat till det man gör, vilket skulle innebära en slags pedagogisk dimension enligt samma författare.

Schutz (2004) presenterade 1958 FIRO-teorin, en relationsteori, som står för Fundamental Interpersonal Relations Orientation. Schutz beskriver vikten av ”självaktning”. Han menar att ett team

fungerar maximalt när alla medlemmar inklusive ledarna/cheferna tar ansvar för sina känslor och vågar tala sanning. Han uttrycker det som att vi har behov av att vara omtyckta och älskade. Vi behöver ärlig information och utan rädsla kunna tala om vad vi själva anser och håller för sant. Schutz anser bland annat att varje företags mål bör vara att stärka de anställdas självkänsla, eftersom en stark självkänsla hos personalen, enligt Schutz (2004), utgör den bästa garantin för att ett företag skall bli framgångsrikt.

Juul & Jensen (2009) beskriver hur man tagit upp tankar kring vikten av att bli någon och skolans ensidiga satsning på kunskap och färdigheter tillsammans med många föräldrars sociala ambitioner och familjetraditioner, skapade också en mängd människor som lyckades med att just "bliva något" enligt deras egen definition på framgång. Dock kanske man ändå inte trivdes med det "man blev". Författarna menar att värdena allt mer handlar om att hitta balansen mellan att "bli något" och att "vara någon". Självkänslan är som fenomen bestående av två dimensioner, en kvantitativ och en kvalitativ där den förstnämnda handlar om hur mycket vi vet om oss själva eller hur väl vi känner oss själva medan den kvalitativa handlar om hur vi förhåller oss till det vi känner till om oss själva, enligt Juul & Jensen (2009) hävdar med bestämdhet att det är de vuxnas ansvar att ta hänsyn och försöka bidra till att utveckla barnens och elevernas självkänsla. Det innebär också att varje vuxen som professionellt skall arbeta med barns och elevers självkänsla måste vara uppmärksam på sin egen självkänsla och sitt inre ansvarstagande. Detta betyder att vissa professionella kommer att lägga tonvikt på den kvantitativa dimensionen och vissa på den kvalitativa, men att de flesta i professionella relationer kommer att skifta mellan de båda dimensionerna. Det handlar också hela tiden, enligt författarna, om autenticitet i de professionella relationerna, dvs. att det är största möjliga överensstämmelse mellan de yrkesmässiga och de personliga värdeföreställningarna, sitt yrkespersonliga engagemang, sin självkänsla och sitt inre ansvarstagande. Om autenticitet finns hos pedagogen så kan detta vara av stor betydelse för barnets/elevens möjligheter att utveckla högre självkänsla och skapa tillit till såväl pedagogen som till sig själv och därmed känna sig sedd utan att känna sig dömd eller avslöjad och därmed bekräftad på ett utvecklande sätt. Pedagogens roll är på så sätt utomordentligt viktig i mötet mellan lärare och elev.

Ett sätt att arbeta med människans självkänsla är att arbeta på ett bekräftande och erkännande sätt, dvs. att bli sedd för den du är och inte för det du gör i första hand. När det gäller människans självförtroende, är detta oftast kopplat till det man gör och därför är det viktigt att man enligt Juul & Jensen (2009) ger konstruktiv och positiv återkoppling eller kritik, samtidigt som det också finns utrymme för återkoppling eller kritik, som kan vara av mer negativ framtoning. Om dessa båda sätt att arbeta blandas på ett oreflekterat sätt kan barn som är i stort behov av att utveckla sin självkänsla och endast bemöts med sätt att utveckla självförtroende få sin livsnödvändiga näring förspild. De båda författarna beskriver lite förenklat skillnaden mellan självkänsla och självförtroende som att den förstnämnda beskriver "Vem jag är" och den sistnämnda "Vad jag kan". Det ligger ingen skillnad i att

det ena sättet att beskriva skulle betyda ett ytligt eller mindervärdigt fenomen, utan det handlar som tidigare beskrivits om att fenomenen hör hemma i var sin dimension. Självkänslan tillhör den existentiella dimensionen och självförtroende tillhör den pedagogiska och sociala dimensionen. Sålunda ligger ingen kvalitativ skillnad mellan de båda, utan de är viktiga i var sina sammanhang. Pedagogiska medel att stärka barns och elevers självkänsla är enligt att uppträda med autenticitet och använda ett professionellt och personligt språk vid mötet i de professionella relationerna. (Juul & Jensen, 2009)

4.3 Självbild och självförtroende i ett relationellt perspektiv

Enligt Egidius (2006), definieras den självtillit och tillit till sin egen prestationsförmåga för självförtroende. Skillnaden mellan självkänsla och självförtroende är att självförtroendet egentligen är en fråga om de åtgärder, som kan leda till bättre självkänsla. Självförtroendet är kopplat till det du gör och självkänslan till det du är eller vem du är.

Enligt Juul & Jensen (2009) handlar självförtroendet om det vi kan eller gör, dvs. ju bättre vi är eller kan eller gör något, ju större självförtroende har vi eller utvecklar vi på just det området vi presterar på. På så sätt kan man säga att det står i proportion till de prestationer som vi kallar intellektuella, fysiska eller kreativa. Inte sällan kan man läsa om personer som presterat på hög nivå inom sitt område. Det kan vara allt från framgångsrika idrottsutövare, teater -och kulturarbetare m fl. och sedan när man inte kunnat prestera längre, kanske ett slags vakuum i livet inträder och i allra värsta fall kan tillvaron gå i kras. Man är inte i rampljuset längre och kan kanske känna att man inte duger längre. Fler äldre personer som slutar sin anställning och blir pensionärer har vittnat om något liknande, någon slags tomhet och att man ibland förlorar sin identitet, dvs. man har förknippats med arbetet och när man inte presterar längre i form av arbete, kan man om man har låg självkänsla få känslan att man inte duger längre eller att man inte blir eller känner sig sedd. Inte sällan har detta inträffat för framgångsrika offentliga personer, som idrottare, kulturarbetare i form av skådespelare och musiker etc.

Pedagogiska medel att stärka barns och elevers självförtroende och även vuxnas dito är enligt Juul & Jensen (2009) sakligt beröm och kritik. Barn och elever har rätt att förvänta sig detta från pedagoger enligt samma författare.

4.4 Maktperspektiv - Läraren som ledare för elevers lärare

Deweys tankar kring ledarskap i klassrummet bygger på att lärandet är socialt. Det är viktigt att läraren i klassrummet engagerar sig som ledare utifrån sin position, eftersom det är han/hon som oftast har mest erfarenhet av pedagogiskt ledarskap, och även att vara vuxen. Det är dock viktigt att han/non gör det i gruppen för gruppens bästa och inte utövar makt och kontroll i personligt syfte. Dewey påpekar vikten för läraren av att både ta ansvar för såväl kontrollmekanismers upprättande vad beträffar den sociala aspekten av situationen som frihetens betydelse för individen. Dewey menar att pedagogens

roll är avgörande och att till och med så riskerar elevernas upplevelser i nuet att bli fristående från den mänskliga kulturella gemenskapen utan den vuxne samhällsmedborgarens ledande och medskapande roll. (Blossing 2003). För Dewey är det viktigt att poängtera pedagogens roll som medskapare för att eleven/gruppen ska kunna ta till sig och konstruera kunskap och även lära sig att lösa problem samt planera den pedagogiska verksamheten.

Följande citat av Dewey från 1938 poängterar lärarens/pedagogens viktiga roll i verksamheten:

... ibland verkar det som om lärare är rädda för att ge förslag eller uppslag till en grupp om vad de behöver göra. Jag har hört talas om fall, där barn omgivna av föremål och material, lämnas helt ensamma för att läraren är ovillig att ens föreslå vad man skulle tänkas kunna göra med materialet för att därigenom inte inkräkta på barnens frihet. Varför då ens förse barnen med material eftersom det också utgör uppslag på ett eller annat sätt? Men vad som är mer viktigt, är att idéer som elever agerar på, i vilket fall som helst måste komma någonstans ifrån. Det är omöjligt att förstå varför ett förslag från en som har större erfarenhet och en vidare horisont inte borde vara lika giltigt som förslag som uppstår från någon mer eller mindre tillfällig källa./

(Dewey, 1938, s. 71 översättning Blossing, 2003)

4.5 Makt i ett asymmetriskt perspektiv

En av utgångspunkterna att ledarskapskompetensen är en viktig del i en lärares yrkeskompetens är Jenners (2004) och Börjessons (2000) tankar om att begreppsparat symmetri och asymmetri kan användas för att beskriva och förklara de olika förhållanden som råder mellan till exempel elev-lärare. Denna olikhet i relationen kan också beskrivas som en dimension av makt enligt Croona och Jenner (2001). Det finns emellertid en positiv nyans av makt. Croona och Jenner (2001), nämner som exempel på detta ”makt över sitt eget liv”.

Läraren är en myndighetsperson och myndighetsutövare i det svenskaskolväsendet i och med att varje skola/verksamhet tillhör en förvaltning och därmed myndighet. Detta för med sig att läraren tilldelas någon form av chefskap och i bästa fall erövrar ett ledarskap. Ett stort ansvar ligger därför på läraren eftersom styrdokument i form av skollagen bland annat pekar på uppdraget att ”verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”, lagar och förordningar. Skollagen läroplanerna i alla skolformer talar till exempel om ”alla människors lika värde” och ”hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på”. (Skollagen, 1985 1 kap. 2§) Utgår man från att det ligger en maktförskjutning åt lärarens håll har detta förmodligen en stor betydelse för hur man skall agera i sitt ledarskap. Jenner (2001) påpekar att den professionella relationen, utifrån dessa utgångspunkter med nödvändighet, behöver ”ett etiskt korrektiv”. Jenner menar att ojämlika relationer möjligen lämnar större utrymme för maktmissbruk i

form av övergrepp och kränkningar än vad just jämlika relationer gör. Det verkar finnas ett spänningsfält mellan lärare och elev. Jenner (2001) menar att i ett oändligt antal möten av mänsklig karaktär och vilken typ av pedagogisk praktik det än handlar om så kan man beskriva mötena ofta som en icke jämbördig relation grundat på såväl formell som informell maktposition. I det vardagliga mötet kan vi se det i exempelvis föreningslivet, familjen, kamratkretsen etc. När det gäller den professionella relationen i det pedagogiska mötet, har läraren som professionell aktör ett övertag med sig i mötet, grundat på en formell maktposition. Jenner (2001) hävdar att detta händer i vilken pedagogisk praktik man än betraktar. Den avgörande frågan blir då vilken typ av relation som skapas. Andra snarlika professionella möten kan vara behandlaren i vården och klienten, läkaren och patienten, och också vårdaren och internen etc. Börjesson (2000) säger att det finns skäl att ifrågasätta tanken att försöka åstadkomma så jämlika situationer som möjligt i det professionella sammanhanget.

Jag misstror mycket starkt en analys med utgångspunkt från att man skall söka åstadkomma så jämlika situationer som möjligt mellan aktörerna i dessa samspel - en utgångspunkt från min sida är tvärtom att det professionella sammanhanget är ett asymmetriskt samspel mellan de respektive deltagarna. Läraren och elevens "projekt" är olika i avgörande hänseenden. (Ibid. s.36)

Dock bör det, enligt Börjesson, i det positiva asymmetriska samspelet finnas en inbyggd rörelse mot minskad asymmetri. Detta är ett och det första av tre kännetecken för detta. Det andra kännetecknet är hämtat från Meads socialpsykologiska teori där elevens identifikation med läraren är viktig enligt tankarna från Jenner (2004). Börjesson (2000) anger det tredje kännetecknet i lärarens identifikation med eleven i så motto att "det du presterar inför mig är också viktigt för mig"..

4.6 Makt och legitimitet ur ett studentperspektiv

Under studietiden är studenten av naturliga skäl inte klar och färdigutbildad, och därmed inte formellt lärare vid de praktiktillfällen som denna studie avser att belysa. Detta kan vara avgörande ur ett makt- och legitimitetsperspektiv. Det innebär att juridiskt har studenten ingen legitimitet, grundad på rättsregler och positionsmakt, vilket också innebär att studenten inte har den formella makten i klassrummet.

Legitimitet är, enligt Egidius (2006) termlexikon, lagligt berättigande, i enlighet lag och rätt, i enlighet med vad som uppfattas som rätt. Riksdagen beslutade 2011 att införa ett legitimationssystem för lärare och förskollärare. Lagen skulle börja tillämpas i juli 2012 för lärare och förskollärare som fått examen eller anställning efter den 1 juli 2011. Det innebär att lärarlegitimationen ger en laglig rätt att få utföra sitt yrke, när man har en anställning som lärare. Detta med legitimation finns t. ex även inom hälso- och sjukvårdens område, liksom inom polisväsendet för att ta några exempel. Egidius (2006) beskriver legitimitetsmakt som en makt som anses rättmätigt tillkomma en person eller institution.

4.7 Makt och auktoritet

Läraren i klassrummet är en auktoritet i så motto att han eller hon har rätt att bestämma vad eleverna skall göra och inte göra. Därmed innehar han eller hon innehar makt. Han eller hon agerar även som myndighetsutövare, vilket till exempel sker vid bedömning, utvecklingssamtal och betygssättning etc. Uppgiften att bedöma eleverna vid utvecklingssamtalen liksom att sätta betyg förstärker den makt som läraren har. Jämfört med elevernas föräldrar, som av naturliga skäl oftast har starkare emotionella band med barnen än vad läraren har, kan läraren vara en förhållandevis främmande person för eleven, men ändå ha stor makt och stor betydelse för elevens utveckling och på så sätt ha påtagliga konsekvenser för eleven. (Stensmo, 2008)

Weber (1964) studerade maktens väsen och betingelser för maktens utövande. Enligt Weber berodde en lyckad maktutövning till stor del på i hur hög grad en maktutövare kan få den underordnade att tro på legitimiteten i hans eller hennes maktinnehav. De huvudsakliga grundvalarna för att göra anspråk på makt och motiven att underordna sig makten grupperar Weber i tre auktoritetskategorier eller idealtyper som är en teoretisk konstruktion. Egidius' (2006) definition bygger på denna konstruktion.

Egidius (2006) beskriver auktoritet som något eller någon som fungerar som rättesnöre utan att vara auktoritär utan istället auktoritativ. Han beskriver det också som en legitim makt med betydelsen av legitim i enlighet av vad som uppfattas såsom rätt. Egidius skiljer också på tre typer av auktoritet, hänvisning till Weber (1964):

1. Legal auktoritet – grundad på rättsregler och andra regelsystem
2. Traditionsbaserad auktoritet.
3. Karismatisk auktoritet – den personliga utstrålningens makt.

Mer precist innebär Webers idealtyper följande:

1. Rationell legitimeringsgrund dvs. att auktoriteten bygger på att de underordnade tror på legaliteten hos en fastställd ordning och att makthavaren har rätt att ge anvisningar efter denna ordning. Den hänger samman med den formella positionen med ett avgränsat kompetensområde och regelverk. Detta ger den som har makten rätten att fatta beslut. Positionen är oftast förenad med uppgiften att företräda företaget, skolan eller institutionen utåt. Exempel kan vara statsminister, verkställande direktörer, men också militärer, poliser, enhetschefer, förvaltningschefer etc.
2. Auktoriteten bygger på att traditionen inte kan ifrågasättas utan den följer av arv och vad vissa yrkesroller tillskrivs och på legitimiteten i att traditionellt utse makthavarna. Exempel på detta kan vara läkare och präster, brukspatroner, diktatorer etc.
3. Auktoriteten grundar sig på en karismatisk idealtyp, hängivenheten för en helig person, hjälte eller annan förebild eller på makthavarens rent karismatiska utstrålning. Flera exempel kan

hämtas i den religiösa sfären som Martin Luther King, i den politiska med ledare som Nelson Mandela eller i artistbranschen med musiker och skådespelare som Luciano Pavarotti och Charlie Chaplin m. fl.

När Weber beskriver dessa ledargestalter kan det vara viktigt att tänka att de betecknas som idealtyper. Dessa uppträder sällan eller aldrig i renodlad form i verkligheten. De utesluter på så sätt inte varandra utan en hög chef kan samtidigt ges makt genom traditionen, genom att vara kunnig och även ha en karismatisk utstrålning. För den vanlige ledaren verkar den legala auktoriteten vara central. Weber påpekar även att det finns andra former av maktutövning som bygger på våldsutövning m.m. och som inte är legitimerad av dem som underkastats makten, men att denna form är ovanligare och svårare att upprätthålla. (Weber 1964). Auktoritet betecknar egenskaper hos ledaren. Auktoritet medför oftast rätt att fatta beslut. Rätten kan emellertid tillskrivas såväl uppifrån som nedifrån. Får man denna rätt från överordnad chef- rektor/styrelse betecknas den formell och tillskriven. Får man den från underordnad/medarbetare/elev kallas den informell eller förtjänad. (Maltén, 2000)

4.8 Tidigare forskning

Under perioden 1930 till 1980 beskrevs den ledarskapsorienterade forskningen enklast genom tre områden: egenskapsorienteringen, stilorienteringen och situationsorienteringen. När det gäller egenskapsorienteringen menade man att ledare var något man föddes till och i stort sett inte kunde utvecklas till. En av de mest kända ledarskapsforskarna under 1900-talet, Ralph Stogdill kom i sin forskning under 70-talet fram till att man inte kan peka på någon enskild egenskap, som gör vissa till ledare eller mer effektiva ledare. Svårigheterna att urskilja vilka specifika egenskaper som utgjorde grunden för effektivt ledarskap medförde att forskningen med Stogdill i spetsen, kom fram till två huvuddimensioner för beskrivning av ledarbeteenden eller ledarstilar nämligen: relationsorienterad ledarstil och strukturorienterad eller uppgiftsorienterad ledarstil. Relationsorienteringen avser ledare som fokuserar människan och de behov som människor har, betraktar efterföljarna/medarbetarna som människor och skapar utrymme för sociala nätverk. Strukturorienterade eller uppgiftsrelaterade ledarstilen avser att skapa uppgiftsorientering i form av till exempel arbetsplanen, struktur och definiering av arbetsuppgifter. (Sveningsson/Alvesson, 2011).

4.8.1 Demokratiskt ledarskap och auktoritärt ledarskap

Några av de tidigare bidragen till ledarskapsforskningen kommer från den tysk-amerikanske forskaren Lewin och hans kollega Lippit (1938). Dessa forskare beskriver tre ledarstilar nämligen:

- Auktoritärt ledarskap
- Demokratiskt ledarskap
- Låt-gå-mässigt ledarskap

Det auktoritära ledarskapet kännetecknas av att ledaren vet bäst och är något av en fadersgestalt som metaforiskt pekar med hela handen. Motpolen till detta ledarskap är den andra typen, den demokratiska ledaren, som strävar efter konsensus och medinflytande. Han är en demokratins väktare och hävdar de grundläggande värdena på ett tydligt sätt. Den tredje typen av ledarskap är låt-gå-mässigt ledarskap eller som också kallas, abdikerat eller passivt ledarskap. I denna typ av ledarskap varken vill eller kan den formelle ledaren axla det reella ledarskapet. Det kan handla om minskat förtroende från medarbetarna, men också att ledaren finner det obehagligt att befatta sig med den makt som ledarskapet ändå för med sig. Denna oförmåga anses skapa en informell organisation där någon eller några andra fyller det tomrum som den låt-gå-ledaren lämnar efter sig. (Svedberg 2003)

Lewins indelning av ledarstilar anses idag som klassisk och indelningen har som avsikt att visa hur ledaren, inte bara påverkar den enskilda människan, utan framför allt hela gruppens kollektiva normsystem. Det innebär att Lewins huvudpoäng i resonemanget om ledarskap är att på vilket sätt gruppens normer och arbetsklimat utvecklas är en direkt konsekvens av ledarens sätt att leda. (Lewin, 1938)

4.8.2 Uppgifts- och personinriktat ledarskap

Blake & Mouton (1964) skapade en ledarskapsmatris, även uppkallad som deras bok från 1964, Managerial Grid. I boken beskrivs två beteendestrukturer som betecknar ledarskap. Den ena personinriktat ledarskap som innebär ”intresse för människor”/relationsinriktning och ligger längs en vertikal axel i matrisen. Den andra beskrivs som ett produktionsinriktat ledarskap som innebär ”intresse för produktionen”/uppgiftsinriktning och ligger längs en horisontell linje i matrisen.

Här finner man, något som även kan kopplas till Lewins begrepp, den auktoritära-, demokratiska-, socialt inriktade/gemytliga och låt-gå-ledaren. Positionerna i ledarskapsmatrisen är inte statiska, men visar på olika positioner som ledarskapet kan visa sig i. I matrisen som också kan beskrivas som ett kvadratisk rutnät där fyra positioner beskrivs utifrån de fem olika positionerna:

1. Hörnpositionerna 1/1: Uppgivet ledarskap, som kännetecknas av ett låt-gå-mässigt ledarskap. Intresse för vare sig produktion/uppgift eller människor/relationer förekommer knappast alls.
2. Hörnposition 1/9: Gemytledarskap eller socialt inriktat ledarskap som kännetecknas av hänsyn till de du leder med känslor och med en relationell inriktning. Uppgift och produktion kommer i andra hand eller förekommer knappast alls.
3. Hörnposition 5/5, som är placerad mitt i kvadraten och kännetecknas av ett slags ”kompromissledarskap”, ett mellanting av produktionsinriktat och inriktat mot människor eller relationsinriktat ledarskap.

4. Hörnposition 9/1: Lydnadsledarskap eller auktoritärt ledarskap som kännetecknas av att uppgift och produktion kommer i absolut första hand och det relationella ledarskapet eller intresse för människorna förekommer knappt alls.
5. Hörnposition 9/9: Teamledarskap eller demokratiskt ledarskap kännetecknas av att man optimerar uppgift och produktion med hänsyn till de du leder, en position som flera eftersträvar i sitt ledarskap.

4.8.3 Situationsanpassat ledarskap

Under 1960–1970-talet utvecklades teorier om svårigheten att identifiera egenskaper eller agerande för ett olika typer av ledarskap eller ledarstil. En teori om det situationsanpassade eller situationsorienterade ledarskapet utvecklades. Detta avsåg att ledarens egenskaper inte förändras, vilket betyder att ledaren måste placera sig själv i en situation som främjar ledarens egenskaper. Ett exempel på detta är att situationen styr huruvida en ledare skall agera demokratiskt eller enväldigt beroende på just situationen eller andra faktorer och förutsättningar som påverkar situationen.

Amerikanerna Hersey och Blanchard (1993) hävdade i sin forskning att en eller flera dimensioner saknades för att beskriva hur ledarskapet fungerade och kopplade till ytterligare ett antal faktorer, där de kallar en för gruppens mognad och ett par andra situationsfaktor, som beskrivs nedan, av betydelse för ledarskapet. Deras teori benämns ”det situationsanpassade ledarskapet”. Centralt för teorin är att ledare inte kan hålla fast vid en ledarstil. Ledaren måste hela tiden anpassa sitt ledarskap utifrån situationen. Det innebär att ledare vandrar mellan olika roller som han/hon anser vara den riktiga för situationen. Ledarskapet anpassas efter ett antal situationsfaktorer som ledarens kompetens, medarbetarnas kompetens och mognadsnivå, gruppens miljö, uppgiftens art och tiden till gruppens förfogande. Gruppens kompetens bedöms efter fyra nivåer:

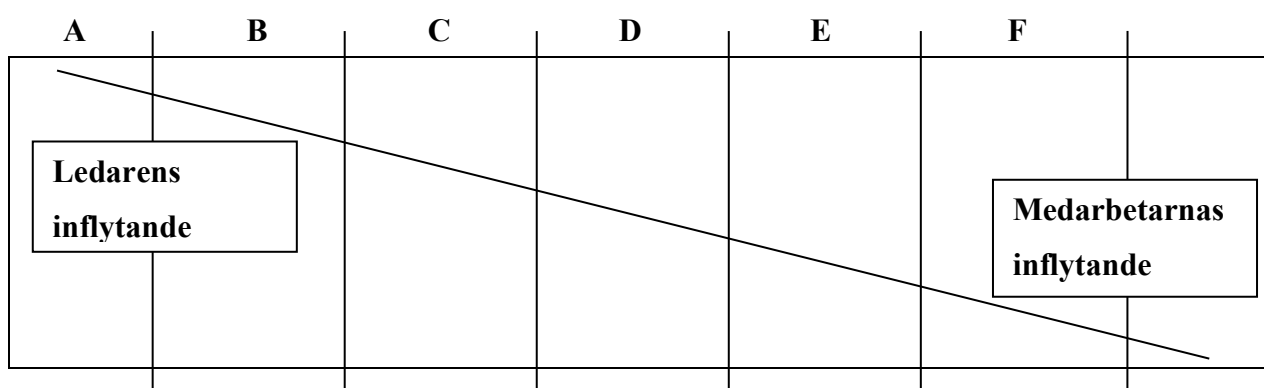
1. Gruppen kan, men vill ej/saknar självtillit – Gruppens mognadsnivå bedöms som omogen. Positionen kallas ibland för ”Styrande” och/eller ”Instruktören” där denne i sin ledarstil är starkt uppgifts- och sakorienterad. Kommunikationen är av envägskaraktär och exakta instruktioner ges. Ledaren är intresserad av återkoppling men bara om medarbetaren har förstått uppgiften. Ledaren har också ansvar för att medarbetaren har förstått uppgiften.
2. Gruppen kan ej, men vill och är motiverad – Gruppens mognadsnivå bedöms som genomsnittlig. Positionen kallas ibland för ”Tränande” och/eller ”Coachen”, där denne i sin ledarstil kännetecknas av att föra en tvåvägskommunikation och där ledaren anser att medarbetaren är mogen för större uppgifter. Ledaren som visar tillit till medarbetaren tar sig tid att tillsammans med medarbetaren att lösa uppgifter samt tar till sig intryck.
3. Gruppen kan, men vill ej – Gruppens mognadsnivå bedöms som genomsnittlig. Positionen kallas ibland för ”Stödjande”, där ledaren anser att medarbetarna är självständiga och

självgående. Ledarskapet går ut på att inte lösa uppgiften tillsammans utan är mer att betrakta som ett slags psykologisk support.

4. Gruppen kan och vill och är motiverad – Gruppens mognadsnivå bedöms som: mogen. Positionen kallas ofta för ”Delegerande”. Där finns ledaren till för samtal och ledarskapet balanserar mellan att lägga sig i och bry sig. Långsiktigt handlar det om att ha känsla för när medarbetarna är i behov av en annan ledarstil. Detta behov dyker upp förr eller senare.

Efter denna bedömning av gruppen kompetens, förväntas man agera efter någon av de fyra ledarstilar ovan från nivån 1-4, som ”Styrande”, ”Tränande”, ”Stödjande” och ”Delegerande”. (Granér, 1994)

Ett annat sätt att beskriva detta situationsanpassade ledarskap har redan Lennerlöf (1987) gjort genom att gå vidare i liknande tankegångar. Han hävdar dessutom att ledarskapet är beroende av den position ledaren har, dvs. hur nära eller direkt i samspelet t.ex. student-lärare, elev-lärare är. Lennerlöf (1987) menar att ledarskapet är situationsbundet och positionsbundet och att det på så sätt kräver en oerhörd pedagogisk talang. Figur 4.1 beskriver en annan modell, som bygger på situationsanpassat ledarskap, vill visa hur ledarskapet är situations- och positionsbundet. Den effektive ledaren måste rätta sina krav efter mottagarens kapacitet eller anpassa ledarskapet efter situationen. Tannenbaum och Schmidt (1973) har i sin forskning beskrivit situationsanpassning tillsammans med frågor om delaktighet och maktfördelning mellan ledaren och gruppen/medarbetaren. Figuren nedan (Se Figur 4.1) visar olika fördelning i någon form av makt eller inflytande mellan ledaren och gruppen/medarbetaren i samband med olika situationer att fatta beslut. Ledarens agerande är på så sätt anpassat till individens eller gruppens erfarenhet och mognad enligt nedanstående figur. Figuren 4.1 avser visa att ju större mognad och inflytande en individ har desto mer minskar ledarens inflytande och makt. Figuren 4.1 är fritt konstruerad från Tannenbaum och Schmidt (1973).



Figur 4.1. Illustration av ledarens sätt att agera utifrån gruppens/medarbetarens mognad och erfarenhet

Sättet att illustrera det som Tannenbaum och Schmidt (1973) beskriver som situationsanpassning görs i Figur 4.1, genom att visa olika typer av inflytande från ledaren respektive gruppen/medarbetaren. De olika typerna får bokstäverna A-F i sina kolumner, vilket innebär att:

- A. Ledaren fattar i det närmaste alla beslut.
- B. Ledaren fattar beslut men lämnar motivering till besluten.

- C. Ledaren presenterar en plan och låter gruppen/medarbetaren komma med synpunkter.
- D. Ledaren presenterar problemet, anger gränser och möjligheter och ber om förslag.
- E. Ledaren presenterar problemet medan gruppen/medarbetaren anger gränser och möjligheter och fattar beslut
- F. Medarbetaren/Gruppen formulerar problem, gränser och möjligheter, samt fattar i det närmaste alla beslut, medan ledaren återfinns i bakgrunden beredd att ställa upp vid behov.

Möjligen kan de sätt ledaren agerar på och som kan vara adekvata i en viss situation inte visa sig vara överförbara till en annan situation. Kan inte läraren/ledaren svara upp mot kraven bör han eller hon placera sig i en mer lämplig situation eller bli mer styrande/mindre styrande eller så måste situationen ändras. Flera andra forskare t.ex. Fiedler (1967) ansluter sig till denna tankegång dvs. att omständigheterna avgör hur ledarskapet skall formuleras. Tankegångarna ovan skulle då enligt Fiedler (1967) kunna betyda att läraren bör anpassa sig till sin egen kompetens, studentgruppernas/klassernas samarbetsklimat, kunskapsnivå, vana vid olika arbetssätt, arbetsplatsens lokala arbetsplaner och därefter försöka hitta sin ledarstil.

4.8.4 Classroom management- CM

Stensmo(1997) har tidigare i en kunskapsöversikt avseende forskning, utvecklingsarbete och teori om ledarskap i klassrummet benämnt området ledarskap i klassrummet för Classroom Management(CM). Detta är ett begrepp som används i internationella sammanhang för ledarskap i skolan. Det engelska ordet leadership är det ord som semantiskt ligger närmare det svenska ordet ledarskap, enligt Stensmo (2008). Denne beskriver att en lärare i dagens svenska skola bör ha minst tre typer av kompetenser, nämligen ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens. Ämneskompetens kan beteckna den kompetens som avser kunskap om begrepp, fakta och det ämnesmässiga innehåll som pedagogen eller ledaren har som sin yrkesmässiga inriktning. Exempel från skolan kan vara ämnet matematik, musik, språk för en lärare inom grundskolan, men också barns utveckling, eller lekens betydelse som ämneskompetens för en lärare inom förskolan. Den didaktiska kompetensen avser hur man skapar en lärande situation för eleven/barnet och hur man förbereder eleverna/barnen för optimal möjlighet för lärande, eller kort hur man skapar en lärande miljö och förutsättningar för inläring. Ledarkompetensen avser organiseringen och ledandet av skolklassen/gruppen/barngruppen som just arbetande grupp men också ledandet av varje individ. Det handlar även om disciplin, hantera gruppdynamik samt att leda olika gruppkonstellationen för olika arbetsuppgifter. Läraren är ledare för elevers och barns lärande.(Stensmo, 2008)

4.8.5 State of the art. Skolledarskap I belysning

Forskning kring rektors ledarskap, de senare åren, har presenterats av en rad forskare. I senare forskning kring ledarskapet har intresse mer riktats mot medarbetare och kontextens betydelse för

ledarskapet. Intresset i ledarskapsforskningen har vänts mot organisationen till skillnad från tidigare då fokus har legat på ledaren och olika ledarstilar. Man har också lyft fram skillnaden mellan ledarskap och chefskap.

Leithwood et al (1999) har i en forskningsöversikt av fyra internationella ledarskapstidskrifter och 121 artiklar från 1988 identifierat och kategoriserat forskning om ledarskap i sex kategorier: instructional, transformativ, moral, participative, managerial och contingent leadership. Under denna rubrik kommer jag endast att ta upp instructional leadership dvs. det instruerande ledarskapet, participative leadership, dvs. det deltagande ledarskapet och transformativ eller transformativt ledarskap, som också inrymmer karismatiskt, visionärt och kulturellt ledarskap. Kategorin managerial eller styrande ledarskap, där möjligen ett mer chefsbetonat ledarskap ligger till grund tas upp på annan plats i denna studie, liksom contingent leadership, som Fiedler (1967) menar mer är att likna vid situationsanpassat ledarskap, där ledarskapet utgår från den kontext som gruppen eller organisationen befinner sig i. När det gäller det instruerande ledarskapet, instructional leadership så beskriver Leithwood et al (1999) att det handlar om en ledarstrategi där ledaren/rektorn instruerar medarbetarna i detta fall lärarna. Rektorn förväntas ta på sig en expertroll i kompetensen av att bedöma lärare, undervisning och förhållningssätt i klassrummet, vilket innebär att rektor har lärares arbete med elevernas lärande i fokus.

Enligt Hallerström (2006) vill inte rektorerna utge sig för att vara experter eftersom denna roll kan bli problematisk om inte rektorn har den ämneskompetens, erfarenhet och utbildning för att undervisa i just den elevgrupp/klass eller barngrupp han eller hon skall instruera eller vara expert i. Enligt Hallerström (2006) vill lärare att skolledare skall ha motsvarande kompetens som de själva har. I stället för att ikläda sig det instruerande ledarskapets expertroll beskriver Leithwood et al (1999) en annan strategi som går ut på att ledaren skapar ett rejält medinflytande för medarbetarna/lärarna där ett större medansvar och inflytande läggs på de senare. Leithwood kallar det för participative leadership eller deltagande ledarskap. Detta ledarskap uttrycker ett ledarskap där rektor strävar efter största möjliga inflytande från elever och lärare i alla skolans olika beslutsprocesser. Det bygger med andra ord på att förändringar initieras av medarbetarna eller åtminstone iscensätts av dessa. Denna nära koppling till medarbetarna kan riskera att ha begränsade möjligheter att förändra verksamheten menar Hallerström (1998), medan Scherp (2002) framhåller att denna form av samarbete mellan skolledning och medarbetare gynnar skolutveckling. Han menar att ”visionen” är nyckeln till skolutvecklingen och att det är i visionsarbetet som lärarna och ledaren tillsammans skapar visionen, till skillnad från det transformativa ledarskapet där ledaren är den som förankrar sin vision hos medarbetarna. Det transformativa ledarskapets idé handlar mer om ledarens roll att skapa kultur med normer som inspirerar till engagemang för utveckling verksamhet, kompetens och profession enligt Leithwood et al (1999). Det betyder att det bygger på att rektor lägger kraften på att påverka alla lärares förmågor och

engagemang i skolan arbete. Ledaren eller rektorn är bärare av verksamhetens vision och utvecklingsidé och har som uppdrag att kommunicera dessa såväl internt bland medarbetarna som externt till politiker och föräldrar. I detta ledarskap inryms enligt Leithwood et al (1999) också karismatiskt, visionärt och kulturellt ledarskap, där rektor är drivande då det gäller utveckling. Hallerström (2006) menar att detta ledarskap också utvecklar professionalisering av verksamheten eftersom rektorns uppgift också är att skapa förutsättningar för en kollektiv professionsutveckling, där medarbetarna upplever det meningsfullt att bidra till verksamhetsutveckling.

4.8.6 Sammanfattning av avsnitt 4:8, tidigare forskning

Kapitlet lyfter inledningsvis fram två olika sätt att se på ledarskap. Lewins (1938) indelning av ledarstilar eller ledarbeteenden i auktoritärt, demokratiskt och låt-gå-mässigt ledarskap anses idag som klassisk och indelningen har som avsikt att visa hur ledaren inte bara påverkar den enskilda människan utan framför allt hela gruppens kollektiva normsystem. Därefter presenterar Blake & Mouton sin ledarskapsmatris som utgår från två dimensioner eller axlar, där den vågräta axeln visar stigande intresse för produktion eller uppgiftsrelaterat ledarskap och den lodräta axeln stigande intresse för människor eller relationsrelaterat ledarskap.

Amerikanerna Hersey & Blanchard hävdar i sin forskning att det saknas dimensioner i Blake & Moutons forskning med ledarskapsmatrisen för att kunna beskriva ledarskapet i sin helhet. De för därför in ytterligare faktorer som gruppens mognad och ett antal situationsfaktorer som är av betydelse för hur ledarskapet skall utföras. Begreppet ”Det situationsanpassade ledarskapet” har därmed införts, en slags ramfaktorteoretisk ansats, som Lundgrens & Dahlöfs forskning visat i och med att förutsättningarna/situationsfaktorerna visar sig ha betydelse för processens eller ledarskapets resultat/kvalitet. Lennerlöf (1987) visar en annan liknande tankegång där ledarskapet i hans modell är situationsbundet och positionsbundet. Stensmo (1997) beskriver en Classroom Management modell (CM) där han menar att en lärare i dagens svenska skola bör ha minst tre typer av kompetenser, nämligen: Ämneskompetens, Didaktisk kompetens och Ledarkompetens.

Avslutningsvis belyses skolledarskap i ett slags ”State of the art” med forskare som Leithwood m fl. i spetsen, där dessa i en forskningsöversikt identifierat och kategoriserat forskning om ledarskap i sex kategorier: instructional, transformativ, moral, participative, managerial och contingent leadership. Hallerström (2006) menar i sin forskning om rektors ledarskap att det ledarskap som Leithwood beskriver som det transformativa ledarskapet är det som skulle vara mest framgångsrikt svensk skola. Det transformativa ledarskapets idé handlar om ledarens roll att skapa kultur med normer som inspirerar till engagemang för utveckling, verksamhet, kompetens och profession enligt Leithwood et al (1999). I detta ledarskap inryms enligt Leithwood et al (1999) också karismatiskt, visionärt och kulturellt ledarskap, där rektor är drivande då det gäller utveckling.

5. Den empiriska undersökningens uppläggning och genomförande

Sammanlagt har 11 studenter, varav tio kvinnliga och en manlig student, följts under deras pedagogiska praktik i Grundskollärautbildningen. Varje student har genomfört fyra praktikperioder av varierande längd under sina 3,5 eller 4,5 år långa utbildning, beroende på vilka år i grundskolan studenterna avser att arbeta inom. Det kan antingen arbeta i de tidigare åren dvs. i skolåren 1-7 eller senare åren, skolåren 4-9. Hur de fyra praktikperioderna inträder i de olika terminerna framgår av nedanstående tabell, där T1-T7/9 avser de olika terminerna.

Lärarkategori	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7
G-lärare mot tidigare år 1-7	Ped. praktik		Ped. praktik			Ped. praktik	Ped. praktik

Lärarkategori	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9
G-Lärare mot senare år 4-9	Ped. praktik		Ped. praktik					Ped. praktik	Ped. praktik

De fyra praktikperioderna för grundskollärare, som utbildas för de tidigare åren, inträder under första terminen T1, därefter under tredje termin T3, sedan under sjätte terminen, T6 och sista praktiktillfället under sjunde terminen, T7. Varje praktikperiod omfattar 3-5 veckors praktik. För de studenter som utbildar sig mot de senare åren sker praktiken vid de två senare praktikperioderna under termin 8, T8 och termin 9, T9. Det betyder att de två sista perioderna för de båda lärarkategorierna sker sent i utbildningen och det går 1-1,5 år mellan andra och tredje praktikperioden för lärarstudenterna mot de tidigare åren, och för studenterna mot de senare åren skiljer 2-2,5 år mellan andra och tredje praktikperioden. Studenterna har varit placerade i fem kommuner, under sin pedagogiska praktik. Samtliga har varit i samma kommun alla perioderna. Kommunerna som tillhör Linnéuniversitetets lärarutbildningsregion är: Växjö kommun med tre studenter, Alvesta kommun med en student, Vetlanda kommun med tre studenter, Ljungby kommun med tre studenter och Hultsfreds kommun med en student. Samtliga studenter har varit både inom och utanför kommunens tätort under de fyra praktikperioderna.

5.1 Samhällsvetenskaplig dokument -och textanalys

Metoden i studien är dokumentanalys av lärarstudenters texter i form av reflektionsblad som både studenter och handledare gjort vid varje praktik. Dokumentation från uppföljningssamtal med studenter och handledare vid den fjärde och sista praktikperioden som grund för examination finns också med i resultatsammanställningen.

Reflektionsbladen för studenternas och handledarnas texter som gjorts har gjorts under fyra praktikperioder. Reflektionsbladen består av ett tvåsidigt formulär, med 7 olika punkter, där studenten respektive handledaren var för sig på ett eget formulär, skall beskriva några studentens olika förmågor eller utveckling. Innehållet i dessa reflektionsblad är fastställt av ansvarig institution, Institutionen för pedagogik och avser utgöra övergripande mål och kriterier för den pedagogiska praktiken under studenternas lärarutbildning vid dåvarande Växjö universitet. Se Bilaga 1.

5.2 Några metodiska överväganden

Valet av metod gjordes efter överväganden om det var en framkomlig väg att utifrån en kvalitativ ansats få fram tillräckliga variationer av lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet samt om det finns särskilda förutsättningar, som underlättar för utvecklandet av ett väl fungerande ledarskap, och vilka i så fall det är. Viss risk att studenternas texter kunde vara för kortfattad fanns.

Valet mellan tolkning av studenters reflektionsdokument och kvalitativ intervju utföll till dokumentanalysens fördel utifrån bedömningen att det var möjligt och till och med en god och framkomlig metodisk väg. Metoden ger möjlighet till tolkning av olikheter i förståelsen och uppfattningen av studenternas syn på sitt eget och lärares ledarskap. Den kvantitativa metoden ger, enligt mitt sätt att se det, inte samma möjligheter och valdes därför bort. Orden beskriva, förstå och uppfatta är begrepp, som enligt Numan (1999) i sig kan vara svåra att beskriva. Han menar att till exempel begreppet beskriva inte självklart är ett objektivt återgivande av vad studenterna i studien svarar på de öppna frågor om lärares ledarskap som återfinns i reflektionsbladen. Detta måste förstås som tolkningar av de svar de avgivit i sina reflektioner. Begreppet förståelse kan utvecklas på samma sätt, enligt Numan (1999) och det skulle kunna vara möjligt att min förståelse är bättre men också sämre än den förståelse som studenterna gett uttryck för. Däri ligger ett dilemma i den kvalitativa ansatsen. Begreppet uppfattning kan diskuteras efter samma princip. Uppfattning och upplevelse är ju alltid sann för den som uppfattar och upplever. Svårigheten att rätt tolka dessa är vissa stunder stor. Vems sanning och vad som är sant låter sig inte enkelt föras fram (Numan, 1999)

5.3 Avgränsningar

Läraryroll och kompetens

Det finns, enligt Stensmo (1997), ett slags ledarskap som är involverat inom både det didaktiska området och ämnesområdet. Begreppet ”att leda elevers lärande ligger” inom ramen för detta. Detta arbete kommer att avgränsas till ledarkompetensen, enligt Stensmo nedan, och till största del handla om att organisera och ha kontrollen i klassrummet och för den elevgrupp man ansvarar för. Stensmo (1997) har identifierat tre typer av kompetenser som dagens lärare i svensk skola bör ha. Dessa tre kompetenser är *Ämneskompetens*, *Didaktisk kompetens* och *Ledarkompetens*. Samtidigt kan det vara viktigt att notera att när det gäller ledarskapsforskning i Sverige så har man, när det gäller skolan,

oftast utgått från skolledarskapet eller rektorernas ledarskap och inte lärarnas ledarskap. Ämneskompetensen avser kunskap om de olika undervisningsämnenas fakta, begrepp och teorier och kunskapsutveckling inom de olika ämnena samt att förhålla sig kritiskt till denna kunskap. Ett kritiskt förhållningssätt och att kunna problematisera är ju oerhört viktiga kompetenser inom skolans och utbildningen värld idag, något som också de olika styrdokumenterna pekar mot. Den didaktiska kompetensen avser att vara didaktiskt kunnig, det vill säga att kunna planera, genomföra och utvärdera sin undervisning. De didaktiska frågorna Vad? Hur? och Varför?, som man inte sällan placerar i hörnen av en triangel har sin givna plats inom detta kompetensområde. Vad? står då för undervisningens innehåll, Hur? för den metod man tänker använda och frågan Varför? orsaken till att man väljer undervisningsinnehållet och metod för detta. (Stensmo, 1997)

Avgränsning avseende olika nivåer i skolan.

Inom organisationsteorin nämns ledarskap på tre olika nivåer, organisations-, grupp -och individnivå. För att förstå den kontext som läraren är i måste organisationsnivån belysas, dvs. den nivå ledarskapet utgår ifrån när det gäller statlig och kommunal styrning. Detta tas upp inledningsvis i studien, men inte mera. Istället avser studien belysa ledarskap på grupp-och individnivå, vilket då här kan beskrivas som någon slags avgränsning. Ledarskapet i skolan kan omfatta lärares och rektors ledarskap, men också studieledarskap eller till och med skolförvaltningens ledarskap. Studenterna i sin lärarutbildning möter dock i sin pedagogiska praktik mest lärares ledarskap varför uppsatsen avgränsas till ledarskapet i skolan, till läraren i klassrummet och dess omgivning och ej rektors/studieledares/projektledares roll mm eller ledarskap på organisationsnivå eller förvaltningsnivå som delvis beskrivs ovan. Med klassrummet avses ledarskapet av en elevgrupp eller klass även om eleverna rumsligt befinner sig i annan miljö utomhus eller andra lokaler utanför skolmiljön. Klassrummet är med andra ord elevernas och lärarnas arbetsplats och verksamheten äger då rum inom de ramar som det omgivande samhället och skolans fysiska och sociala ram samt skolschemat ger. Att notera är att skolan som mötesplats för eleverna är obligatorisk och på så sätt en form av tvång. Lärare och skolpersonal är myndighetsutövare och har avtal med arbetsgivaren om att vara där.(Stensmo 1997)

5.4 Urval

11 studenters dokumentation har följts under fyra perioder av sin studie. Förfrågan om att delta i denna studie ställdes till de studenter som fick besök av mig under praktikperioden. Urvalet skedde av praktiska skäl, genom att jag hade besökt dem tidigare under några av deras pedagogiska praktiker och att jag även besökte dem under de båda sista praktikperioderna. Respondenternas åldrar varierade från 20 till 35 år och alla var kvinnor utom en student.

5.5 Genomförande

Varje student och även handledare fick inför varje pedagogisk praktik var sitt formulär, benämnt Reflektionsblad, att arbeta efter och fylla i. Reflektionsbladet skulle efter varje avslutad praktik vara ifyllt både av student och handledare. (Se Bilaga 1). Uppgifterna i Reflektionsbladet gav utrymme för tankar och reflektioner över den pedagogiska praktikens innehåll. Ett besök av lärare från universitetet ägde rum under varje students pedagogiska praktik och ett samtal kring innehållet i praktiken, som också dokumenteras i dessa Reflektionsblad genomfördes. Ytterligare ett möte ägde rum efter praktikens slut och detta genomfördes på universitetet, då Reflektionsbladen diskuterades ytterligare en gång. Dokumenten undertecknades av både student och ansvarig handledare från praktikplatsen, för att visa att man tillsammans gått igenom och diskuterat de aktuella dokumenten. Besöket under praktiken dokumenterades av mig, som var den besökande universitetsläraren, Denna dokumentation användes som stöd inför det avslutande samtalet med studenten. I denna studie används endast studenternas reflektionsblad.

5.6 Etiska överväganden

De studerande har avpersonifierats, men ändå givits namn för att kunna följa dem i processen. Nummer ett har fått namnet Ada, nummer två Beda och så vidare, så att nummer elva således har fått bokstaven K, elfte bokstaven, och namnet Karin. De fyra principerna om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekonsekvenser som skall beaktas vid vetenskapliga undersökningar har tillgodosetts (Kvale 1997 s. 104 ff.). Respondenterna har upplysts om varför undersökningen gjorts och vad undersökningen kommer att användas till. Alla har uttryckt att de varit införstådda med detta och har lämnat sitt samtycke till att resultatet offentliggörs.

5.7 Genus

Genus är en aspekt som alltid skall beaktas. Som tidigare nämnts är könsfördelningen ojämn bland respondenterna. Bara en av dem är man och denna obalans kunde naturligtvis påverka resultatet. Detta tas upp i metoddiskussionen som finns längre fram.

5.8 Validitet och reliabilitet

Validiteten har, enligt min uppfattning, möjligen stärkts i denna studie av att besök har gjorts hos samtliga av de studenter som deltagit i denna studie. Det faktum att jag gjort besök, samtalat med handledare och student på plats kan ha gjort att tolkningen av Reflektionsbladen blivit mer trovärdig. Det betyder att möjlighet till att jämföra delar av de svar som studenterna givit kunnat göras med den situation de befunnit sig i den sista praktikperioden. Samtalet har som beskrivits ovan skett med såväl student som handledare och även tillsammans med de båda. Förenklat kan man säga att validiteten avser i vilken utsträckning man mäter det man avser att mäta och att reliabilitet avser hur noga man

mäter detta. Alla är dock inte överens om att dessa begrepp är helt tillämpbara i en kvalitativ metod och Bryman(2001) skriver att:

”Vissa författare har föreslagit att kvalitativa studier ska bedömas och värderas utifrån helt andra kriterier än dem som kvantitativa forskare använder sig av.

Lincoln & Guba (1985) och Guba & Lincoln (1994)” (Bryman 2001, sid 258)

Istället menar Bryman att två andra kriterier, äkthet och trovärdighet, kan användas. Detta beskrivs i kommande avsnitt.

5.9 Äkthet/Trovärdighet

Enlig Bryman(2001) har Guba och Lincoln satt upp ett antal kriterier som väcker ”några generella frågor om forskningspolitiska konsekvenser i allmänhet” (Ibid., s. 261)

Jag menar att min undersökning ger en god bild av deltagarnas erfarenheter och tankar. Det finns skäl att tro att deras åsikter är betydligt mer komplexa och kontextberoende än vad som har kommit fram i reflektionsbladen. I första skedet tillfrågades 16 lärarstudenter. 11 tackade ja, men 4 hittade inte alla fyra periodernas reflektionsblad. En lärarstudent svarade för sent, och då hade grupperingar och kategorisering gjorts och reflektionsbladen som inskickades bedömdes inte tillföra arbetet ytterligare utan lades åt sidan. Det får även anses ganska klart att trovärdigheten och äktheten är rimlig med anledning av att samtliga studenter och deras handledare i studien besökts under den sista praktikperioden. Jag har observerat varje student under minst 40-50 minuter tillsammans med eleverna. Jag har även haft samtal med varje student och praktikhandledare och även med de båda tillsammans, vid uppföljningen och mötet efter praktiken vid de två sista praktiktillfällena för alla studenterna i denna studie. Dessutom har jag varit med vid ytterligare minst ett praktiktillfälle för varje student. Därmed verkar det, enligt min uppfattning, vara god överensstämmelse åtminstone med de svar och synpunkter som kommer under den sista praktikperioden för studenterna. Dessutom har även studenternas praktikhandledare vid varje praktikperiod skrivit reflektioner på samma sätt och med samma innehåll som studenterna, vilket bör bidra till att innehållet i studenternas reflektionsblad i sammanhanget känns trovärdiga och äkta. Min egen tidigare roll som handledare, lärare, praktiksamordnare i den pedagogiska praktiken i Växjö kommun borde också, kunna utgöra ett värdefullt tillskott till den trovärdighetsaspekt, vad gäller god datakvalitet i studien.

6. Resultat och analys

För varje praktikperiod har jag lyft fram ett antal gemensamma utgångspunkter som studenterna haft i sina reflektionsdokument. Resultatet av dessa presenteras i två delar, ledarskapet i lärarrollen och begreppen makt och identitet. I redovisningen används ett antal citat för att antingen belysa representativa och generella utsagor från studentgruppen eller för att belysa avvikande utsagor och ståndpunkter under de fyra praktikperioderna. De citat, som används, återger vad studenten skrivit förutom att vissa redigeringar har gjorts, till exempel för stavfel och vissa grammatiska fel, som inte har förändrat betydelsen. Onödiga upprepningar har lyfts bort. De namn studenterna har, har endast betydelse för att man skall kunna känna igen och även följa studenten under studien.

6.1 Ledarskapet i lärarrollen

Studenterna framhåller tydligt att lärarrollen är mycket komplex. De flesta uttrycker också att lärarrollen är betydligt mer komplex än de från början hade trott. Gustav uttrycker det så här: Det är lärarrollens otroliga utmaning att få med alla” och Frida tillägger. ”Det är mycket att lära. Fullärd? Aldrig, men jag kommer att klara detta”. Beda uttrycker dock viss tvekan: ”jag är orolig att inte räcka till”. Flera har uppfattningar kring begreppsparet närhet – distans. Indelningen av kapitlet har därför kommit att handla om studenternas syn på ledarskapet i lärarrollen i ett relationellt perspektiv och även ur ett didaktiskt perspektiv. Studenternas föreställningar kring makt, legitimitet och lärarrollen som både relationell och didaktisk beskrivs. Eftersom rollen upplevs så komplex, så glider de olika avsnitten i kapitlet i varandra, men behandlas ändå under olika rubriker. En sammanfattande del av hela kapitlet avslutar detsamma..

De flesta studenter verkar se den relationella kompetensen som viktig. Studenterna tar upp vikten av att hitta sätt att möta eleverna, vars beteende man inte alltid förstår eftersom studenterna menar att lärarna förr stod i centrum i en slags självklar och tilldelad ledarroll, medan eleverna mer står i centrum idag på grund av att undervisningen är mer individualiserad och eleverna förväntas att ta större ansvar för sitt eget lärande, vilket också dagens läroplaner föreskriver. Gustav är tydlig när det gäller relationens betydelse och säger: ”Relationen lärare och elev är viktig och även kompisrelationen”. Flera studenter beskriver att det verkar handla så mycket mer om relationer idag. Relationer med elever, föräldrar och även kollegor, och inte att förglömma relationer mellan elever, mellan föräldrar och mellan personal. Oron för omotiverade elever, problematiska föräldrar och krävande föräldrar är påtaglig för studenterna och att vara trygg i sin lärarroll beskriver Dora som en viktig kompetens. Studenten Inga påpekar vikten av att relatera till sina elever och beskriver det så här: ”Det gäller att kunna möta eleverna naturligt, därför måste man vara sig själv.” Flera studenter beskriver en oro över att inte räcka till eller ha tillräcklig kompetens att klara av alla dessa olika relationer på ett tillfredsställande sätt.

Ingen av studenterna använder ordet chef utan ordet ledare används konsekvent. Jenny skriver också att ”det är viktigt att eleverna ser en som ledare”, medan Frida säger att ”hon trivs bäst med handledarrollen”. Att studenterna för det mesta använder ledarrollen eller handledarrollen, skulle kunna betyda att man mer vill se en mer relationell och nära roll när det gäller ledarskapet, till skillnad mot den distansering Karin med flera nämner under ”Läraryrollen utifrån ett maktperspektiv”, ovan.

Vikten av en god relation med elevernas föräldrar framförs av flera studenter, samt vikten av att även ha goda relationer med andra intressenter utanför skolan, som förvaltningspersonal, politiker och även intressenter inom t ex föreningslivet. Cissi skriver: ”Det känns viktigt för legitimiteten att ha en positiv föräldrakontakt”.

Förebildligheten lyfter flera av studenterna som viktigt i klassrummet och Cissi fortsätter: ”Läraren är ju förebild och det är viktigt med en positiv förebild”. Jenny beskriver vikten av arbetsglädje så här: ”Arbetsglädjen är viktig för alla i klassrummet”, och Karin fortsätter med liknande tankar: ”Det är viktigt att uppmuntra, vara lyhörd och ha struktur.

Endast några få av studenterna har tankar på läraryrollen ur ett didaktiskt perspektiv. Gustav säger om den mångfasetterade rollen:

Att vara lärare innebär inte bara undervisning. Man hamnar i situationer, då man agerar psykolog, ”mamma eller pappa”, och ibland även kompis.

Karin beskriver detta så här: ”Ena dagen får man vara kurator och nästa problemlösare. Lärare har inte samma status som förr” och hon tar även upp vikten av att förstå att elever lär på olika sätt samt att kunna möta eleverna på rätt nivå. Karin fortsätter: ”Det är viktigt av att anpassa sin undervisning till eleverna”. Läraren är enligt Erika ledare för elevernas lärande. Hon beskriver det som att ”läraren sprider kunskap och det anser jag är huvuduppgiften”. Beda beskriver i någon mån läraryrollen där lärarens roll är att organisera lärande så här:

Det känns viktigt att kunna få eleverna intresserade och motiverade, så att de aldrig tröttnar. Gör de det, så vill jag finnas där och få igång dem igen.

Karin säger: ”Det känns viktigt att kunna hantera oväntade situationer”, medan Gustav säger: ”Det är en otrolig utmaning att få med sig alla eleverna”. Flera studenter påpekar vikten av att kunna tänka om och kompromissa, samtidigt som man vågar sätta gränser och ta initiativ. Vikten av att kunna motivera sina elever har flera av studenterna som synpunkter på vad man skulle kunna rubricera som någon form av didaktisk kompetens. Erika säger: ”Det ligger en utmaning i att kunna motivera”. Att få med sig eleverna ser de flesta som en stor utmaning och flera studenter uttrycker en viss oro i detta och vad det skulle kunna innebära om man inte lyckas. Begreppet ”utmaning” kan ses som en mer positiv utgångspunkt medan flera studenter uttrycker mer i former av press och krav, vilket skulle kunna tydas som om man mer uttrycker rädsla och press att inte klara de krav som kan ställas på läraren.

Sex av studenterna beskriver yrket som mycket komplext, men i utvecklande och positiva termer som spännande utmanande, men krävande. Två av studenterna nämner vikten av att bearbeta sin auktoritet, där en av dessa talar i termer av ”att bli mer auktoritär”, medan en annan trivs i lärarrollen som handledare. Johanna skriver om vikten att eleverna ser mig som ledare. Det är svårt att ge en enhetlig bild av studenternas syn på ledarskapet i lärarrollen. Det finns många roller i rollen och vikten av att ”vara vuxen” verkar vara en genomgående beskrivning av lärarrollen. En annan gemensam summering är att samtliga studenter pekar på den stora komplexitet som lärarrollen inrymmer. ”Lärarrollen behöver tid” skriver Inga och ”Ålder och erfarenhet viktigt” påpekar Hanna. Den som utförligast beskriver den komplexa lärarrollen är Cissi. Hon skriver:

Lärarrollen består av många roller; social hjälproll, kunskapsspridande roll samt administrativ roll har jag sett under praktiken. Läraren i arbetslaget stödjer och lyssnar om problem i t ex barnets hem. Läraren sprider kunskap och det anser jag är huvuduppgiften. Ju mer samhället förändras desto mer socialarbetare är det nog tvunget att läraren blir. Läraren i arbetslaget sköter räkningar, tar hand om allting som skall vidarebefordras. Som slutsats kan sägas att läraren har mycket stort ansvar och skall hålla i många trådar.

Studenterna talar om utmaningar, önskemål, strategier och utveckling dvs. i positiva termer i stället för krav, tillkortakommanden, otillräcklighet. Endast en student, Beda talar om oron för att inte räcka till, men säger om sig själv: ”jag kanske servar för mycket”. Hon uttrycker viss nervositet och har ”prestationsångest”. Viljan att klara lärarrollen är stor för alla studenterna.

6.2 Sammanfattning av studenternas syn på ledarskapet i lärarrollen

Studenternas syn på lärarrollen kan sammanfattas med ett enda ord nämligen; komplex eller möjligtvis med två ord; mycket komplex. Två studenter Hanna och Karin sammanfattar detta nästan samstämmigt så här: ”det handlar om kunskapande, socialisation, att vara kompis, problemlösning och att vara kurator på samma gång”. Gustav och Cissi faller in på samma tema: ”En mångfasetterad och utmanande roll”. Alla de elva studenterna har dock flera tankar om lärarrollen, men växlar mellan lärarroll, ledarroll och yrkesroll. Fem av dem uttrycker explicit om rollen som mångfasetterad och utmanande medan alla implicit uttrycker rollen som oerhört komplex. Rollen handlar, som en av studenterna Erika uttrycker det, om att ”Det är så mycket mer än att förmedla.” Hon verkar mena att det också handlar om ett socialt uppdrag och om hur eleverna mår både fysiskt och psykiskt.

De allra flesta studenterna ser rollen ur ett relationellt perspektiv, framför ett uppgifts- och produktinriktat perspektiv, och endast två studenter beskriver rollen ur ett didaktiskt perspektiv med kunskaps och lärandefrågor i fokus. Ingen av studenterna har explicit uttryckt vikten av att kunna sitt ämne, när det gäller synen på lärarrollen, men två studenter har uttryckt vad som skulle kunna

betraktas som i närheten av detta. Frida och Karin har nämligen uttryckt att ”lärarrollen är så mycket mer än att förmedla” och ”att det är ett komplext yrke med såväl vikten av kunskap som socialisation”

Sammanfattningsvis förmedlar endast några få av studenterna några negativa omdömen om lärarrollen, som till exempel ”hinder”, ”omöjligheter”, ”krav”. Man beskriver istället oftast rollen i positiva och utmanande ordalag, även om två studenter menar att de inte fått ledarrollen sig tilldelad i så motto att de har fått särskild makt sig tilldelad. Ord som ”utmaningar”, ”ansvarsfull roll” m fl. förekommer dock flitigt.

6.3 Studenternas syn på begreppen makt och identitet

Studenterna har många tankar kring ledarskapet i lärarrollen. Några begrepp och möjligen kategorier har återkommit i studenternas dokumentation. Det är begreppen makt och identitet. I den fortsatta resultatredovisningen beskrivs dessa begrepp ur studenternas perspektiv, ur ett perspektiv av legitimitet och även auktoritet. Begreppet identitet ses i perspektivet av självkänsla och självförtroende. Fyra studenter uttrycker lärarrollen i form av i någon mening makttermer, men med positiva förtecken. Det handlar om läraren som en auktoritet, som Ada uttrycker det: “Jag har svårt att bli tagen på allvar. Legitimiteten som lärare eller ledare verkar vara viktig för studenterna och tre studenter uttrycker detta genom att trycka på erfarenhet av andra delar i vuxenlivet t. ex från föreningsliv, att vara förälder, och att vara förebild som vuxen är en viktig funktion. Flera studenter beskriver att de upplever att det är viktigt att eleverna accepterar studenten som ledare för att ett reellt ledarskap skall uppstå dvs. att studenterna upplever sig ha viss makt. De flesta av studenterna uttrycker flera tankar som är förknippade med ledarskap och makt, men verkar inte vilja eller använder inte ordet makt explicit. Inga beskriver det så här.

”För att ledarskapet skall fungera måste eleverna acceptera mig som ledare. Jag skall vilja komma överens med eleverna vilka principer för arbetet som skall gälla. Jag vet vad jag vill. Eleverna tillåts inte ta över mitt ledarskap.”

Inga säger vidare: ”Ibland behöver jag påminna mig själv om att vissa grupper av elever inte klarar av för mycket frihet.” Jag hoppas att gränserna jag sätter ger eleverna trygghet”. Flera uttrycker att man inte får något för givet ”utan man får verkligen kämpa för att behålla sin ledarposition”, som Ada beskriver det, ”det är ett tuffare yrke än jag trodde, och jag måste arbeta med min auktoritet”. Studenterna verkar inte uppfattat sig själva som makthavare, som läraren trots allt är i sin myndighetsutövande roll. Ingen utom Cissi beskriver att läraren explicit har en maktdimension att hantera. Hon talar om att våga mer, dvs. ”våga ta för sig av det maktutrymme som ändå tillskrivs dig som lärare.” Det verkar som om studenterna tänker att makten måste de själva erövra. Ingen beskriver att de har något att förvalta eller har med sig när de träder in i lärarrollen. Dock anges tydligt i Skollagen och de olika läroplanerna vad som förväntas av skolan och därmed läraren, även om det i betänkandet till lärarutbildningen talas om att ”erövra sin auktoritet”.

Ada beskriver det så här:

Jag kan själv känna att jag är för snäll, vilket gör att jag inte automatiskt får en "ledarroll". Jag kan dock ändra mig och det gör jag. Annars tror jag att jag har viktiga ledaregenskaper. Jag är rättvis och ansvarsfull.

Cissi skriver: "Att vara klar och tydlig och samtidigt ha en klar strategi är viktigt." Maktrollen skulle kunna ligga i att läraren är anställd på en skola/myndighet där följaktligen myndighetsutövning sker och detta medför också viss maktutövning och ansvar. Ta "initiativ och vara offensiv" som Hanna uttrycker är en viktig ingrediens för ett framgångsrikt ledarskap. Detta uttrycker flera studenter.

Min tolkning är att studenterna vill markera tydligt vem som är ledaren och på så sätt erövra makten i undervisningsgruppen. Är man initiativrik och offensiv så skulle det kunna motverka andra krafter som skulle kunna vara konkurrenter om ledarskapet. Beda tycker att det kanske skulle vara smidigare om det var som det var förr och verkar uttrycka att eleverna skulle mer visa läraren sin respekt och ett icke ifrågasättande av lärarens auktoritet. Hanna beskriver det så här: "Det är viktigt med respekt för alla, såväl lärare/elev som lärare/lärare". Dora påpekar att: "Fostransbiten är också en viktig del att man som lärare förmedlar de värden som det svenska samhället vilar på".

Flera studenter är noga med att påpeka att det är viktigt att vara lärare och inte kompis och att man också visar var gränserna går. Erika uttrycker sig på ett liknande sätt: "Ändå viktigt att eleverna vet vem som har ansvaret – det ger trygghet". Hanna säger: "Jag gillar människor och är alltid öppen för nya kontakter. Vill ändå gärna ha eleverna på armlängds avstånd.". Detta kan vara ett sätt att uttrycka sig i termer av närhet och distans. Att kunna relatera ganska nära eleverna och samtidigt distansera sig från dem och därmed visa sin maktrelation till dem. Karin säger att: "Det är viktigt att våga distansera sig." Detta kan tydas som om man vill ta ett steg ifrån relationen och markera sin egen ställning, eller maktposition, att vara för nära tycks bli en annan typ av relation där man skulle kunna bli mer sårbar och känslig för lite svårare beslut. Att distansera sig skulle då kunna betyda att man vill visa sin maktposition tydligare. Att vara bestämd verkar vara ett annat sätt att visa att man är ledare och har makt och befogenhet. Cissi skriver att hon har utvecklats i sitt ledarskap under sina praktikperioder och uttrycker det att: "Jag kan lättare stå för vad jag tycker. Jag är mer bestämd nu och ändrar mig inte bara för att en elev säger något annat". Hanna är ganska tydlig när hon anger närhet och distans på följande sätt: "att vara bestämd är ett plus och antligen kanske jag även har lite nytta av min ålder och pondus". Cissi beskriver också att hon blivit säkrare i ledarrollen, men hon säger ändå: "jag måste mer visa att det är jag som bestämmer. Ingen elev skall kunna ta över ledarrollen". Två studenter, Beda och Karin, tycker att det vore bra om "läraren var given makt" och som de uttrycker det "den gamla traditionella lärarrollen var bra". Jenny skriver därför klart och tydligt: "det gäller att bli mer auktoritär". Samtidigt påpekar två studenter det problematiska i att man tilldelas viss makt och menar att läraren visserligen

får ledarrollen sig tilldelad men att man inte per automatik blir ledare i klassen. Man får då istället försöka att erövra detta ledarskap.

Flera av studenterna pekar på det ansvar som åläggs dem i sitt läraruppdrag. Man ansvarar för att skapa möjligheter för lärande, informationsansvar till hemmen, ansvaret för utvärdering och kvalitetsarbete gentemot såväl stat, kommun, egna skolan, föräldrar och elever. Dora menar att man också har ansvar för trivseln i klassen, medan Erika går ännu längre än att peka på trivsel och även förmedlande uppdrag: ”läraren har ett socialt uppdrag också, dvs. han eller hon ansvarar för hur eleven mår både fysiskt och psykiskt”. Det verkar som om studenterna mycket tydligt pekar på att har man ett ansvar och då följer också en maktdimension med detta ansvar. Tre studenter uttrycker lärarrollen i termer av vad skollagen i ”Portalparagrafen”, § 4, skriver om ”kunskap och harmonisk utveckling”. De tre studenterna beskriver lärarrollen som en mycket ansvarsfull roll, en social och administrativ roll, där läraren också har ansvar för trivsel. Beda har en del tankar kring detta. Hon skriver så här:

Det är väldigt mycket som ingår i läraryrket. Jag tror att jag kommer att tycka om läraryrket även om jag har fått tänka om när det gäller just synen på lärarrollen. Man kan ju behålla den gamla synen på lärarrollen, som jag hade på min skoltid. Jag tror det skulle vara smidigast. Men jag är sugen att börja arbeta på ett annorlunda sätt, och jag har fått se mycket och fått mycket att fundera över, under de här veckorna.

Flera studenter upplever lärarens roll är även att vara administratör. Cissi beskriver detta så här: ”Lärarrollen är också både social och administrativ”. Detta skulle kunna gälla kravet på dokumentation och informationen till såväl elever, föräldrar som arbetsgivare, och detta verkar vara viktiga incitament på administrativ kompetens. Styrdokumentet i form av Skollag och Läroplaner föreskriver utvärdering, information till hemmen, elevvårdsarbete, utvecklingsarbete, utvecklingssamtal och underlag för dessa, individuella utvecklingsplaner, arbetsplanarbete, information till hem och vårdnadshavare etc. För allt detta krävs även arbete av administrativ karaktär. Flera studenter upplever detta som frustrerande och påtalar att de inte fått med detta i sin utbildning tillräckligt, medan några menar att detta får de se och även prova på under sin pedagogiska praktik. Att kunna organisera är för flera studenter en viktig kompetens. Organisera kan ju betyda flera olika aspekter, men det verkar som om studenter här menar någon form av administrativ och kommunikativ skriftlig kompetens. Några studenter vill påpeka handledarrollen som en viktig del i ledarskapet. Hanna beskriver det så här: ”Jag trivs verkligen speciellt bra med handledarrollen i klass- rummet.” men skriver också: “Att vara bestämd är ett plus”. Flera studenter skriver lärarrollen som att den innebär en stor arbetsbörda och Beda skriver: ”Jag är rädd att inte rätta till”. Jenny funderar mycket på sin utbildning och konstaterar:

Under praktiken har jag fått klart för mig hur viktig den pedagogiska utbildningen är. Den kan man nog inte få för mycket av. Läraryrket är ett tufft yrke, men ack så givande när det fungerar.

6.3.1 Makt i perspektiv av legitimitet

De flesta av studenterna menade att bristen på legitimitet var kännbar, särskilt under den första och andra praktikperioden och uppfattade att eleverna visade tydligt att studenterna inte var färdig utbildade lärare utan stod under handledarens mandat. Flera studenter kände att så fort inte handledaren fanns i närheten så visade eleverna en annan sida och bemötte på ett sätt som inte visade att studenterna hade den lärarroll som deras närvaro egentligen skulle kunna innebära. Även om handledaren för eleverna vid flera tillfällen påpekade vikten av att studenten skulle agera likställt med handledaren och skulle uppfattas så, kände studenterna av bristen på legitimitet vad beträffar lärarrollen.

Ada svarade att hon i början ”inte får ledarrollen” och hon säger i andra praktiktillfället: ”jag tas ej på allvar” och vid fjärde praktiktillfället: ”egen klass ger personligare kontakt”. Jag tolkar det som att hon inte får den legitimitet hon önskar, utan alla de personligare kontakterna sker mellan eleverna och handledaren som är klasslärare. Beda menar att den tidigare lärarrollen verkade ge högre legitimitet då hon säger att ”det vore nog bättre att behålla den tidigare lärarrollen. Det vore smidigast”. Det skulle kunna tolkas som om det var lättare att leda innan och att detta skedde mycket i kraften av att just vara lärare. Frida säger att ”eleverna ser mig som vuxen” vid första praktiktillfället men vid fjärde skriver hon att ”eleverna verkar se mig som fröken”. Flera av studenterna använder begreppet ”vara vuxen” och det verkar vara viktigt för studenterna i mötet med eleverna. Inga skriver till och med att ”eleverna måste acceptera mig och jag tillåter inte att eleverna tar över” i praktiktillfälle 1 och 2 men säger också senare att ”det är viktigt att vara vuxen” och i sista praktiktillfället säger hon ”jag är trygg i ledarrollen”. Legitimitetsproblematiken upplevdes störst i mötet med de äldre eleverna från ca 10 år och uppåt och vid möten med föräldrar och vissa lärarkollegor.

Flera studenter talade om att föräldrar ibland ”talade förbi” studenterna när den ordinarie läraren kom även om de startat samtalet med föräldrarna innan. Detta kunde även ske i samtal med lärarkollegor. De kollegor som inte var involverade i lärarutbildningen hade en mer hierarkisk hållning och använde inte sällan det äldre ordet lärarkandidater som vokabulär när man talade om lärarstudenterna, trots att kandidat som begrepp inte finns med i några officiella dokument kring lärarutbildningen numera. Studenterna verkade inte se legitimitetsproblematiken som särskilt stor och betydande, utan som en ganska naturlig följd av att de inte var färdigutbildade utan hade en handledare och mentor under sin utbildning.

När det gäller juridiska aspekter är studenterna inte ansvariga för sin praktik och vad som händer under densamma, utan detta tillkommer lärarutbildningsanordnare vid universitetet tillsammans med lärarna/handledarna i verksamheten. Det är också Lärarutbildningsanordnaren som examinerar praktiken och ämnesutbildningen inom lärarutbildningen. Detta senare kan ju också vara en bidragande orsak till känslan av att inte känna legitimitet, eftersom man inte har sin examen.

6.3.2 Makt i perspektiv av auktoritet

Egidius (2006) beskriver auktoritet som något eller någon som fungerar som rättesnöre utan att vara auktoritär. Alla studenterna uttrycker en ambition av att försöka bli en auktoritet för eleverna och alla beskriver tankar om kvaliteter som skall underlätta detta. Dora skriver i början att det är ”viktigt att vara lärare och inte kompis, och man måste visa var gränserna går”. Hon säger också att ”hon vill vara lyhörd och lyssna på eleverna”, medan Karin säger att ”jag vågar ta tag i saker och kan organisera och ta ansvar, men man måste vara lite kompis också”. Jenny säger att hon har lätt att engagera sig, men är för snäll ibland, samtidigt som hon känner ledarrollen naturlig och Hanna säger: ”Jag är ganska auktoritär och tycker om att leda.” Vid de två sista praktiktillfällena 3 och 4 säger Hanna: ”Jag fungerar ganska bra som ledare och kanske har jag lite nytta av min ålder. Hanna har tidigare varit ute i arbetslivet, och på så sätt skaffat arbetslivserfarenhet innan hon påbörjade sin lärarutbildning. Hon har dessutom egna barn som går i skolan. Cissi säger vid sista praktiktillfället att: ”Jag bestämmer att ingen elev får ta över, och jag visar att det är jag som bestämmer” Jag är säkrare i min ledarroll”. Flera studenter ger dock exempel som visar att de inte än har blivit auktoriteter för eleverna. Beda säger: ”jag är för försiktig och ber nästan om ursäkt. Jag kan, men känner mig osäker och eleverna känner när man är osäker”. ”Jag är för mycket kompis!”. Ada säger: Jag tar ej för mig. Jag är för snäll! Jag måste visa mer bestämdhet även i kroppsspråket”! Vid praktiktillfälle 4 säger dock Ada: ”Jag tycker det är roligare nu”, något som skulle kunna betyda att hon är på väg att ”erövra sin auktoritet”. Cissi säger: ”Klassrumsklimatet och god föräldrakontakt är viktigt”, medan Frida säger efter praktiktillfälle 4: ”Eleverna verkar se mig som en fröken. Nu vill jag ut och pröva”! Dora säger: ”Man skall visa var gränserna går”. Alla studenterna utvecklar tankar kring auktoritet, men de ser från olika perspektiv och från praktiktillfälle till praktiktillfälle. Det verkar inte vara enhetligt i synen på vad auktoritet innebär, men varje student tycks ha en egen syn på vad auktoritet är för dem. Det verkar också vara olika vid olika praktiktillfällen och i olika elevgrupper. Dock är alla eniga om att det är viktigt att ledarskapet fungerar dvs. att de är någon slags auktoritet för eleverna.

Nästan alla studenterna tänker auktoritet i positiva termer dvs. att den skall bygga på ett ledarskap som studenterna förtjänat och skapat av dem själva eller tillsammans med eleverna. Man kan tolka det som om ledarskapet skall bygga både på närhet och distans och på en relation av ömsesidig respekt i enlighet med läroplanernas värdegrund. Flera studenter påpekar dock vikten att vara vuxen. Det tolkar jag som att man i kraft av sin auktoritet som lärare måste fatta beslut som inte alltid i det korta perspektivet är så uppskattade av eleverna.

6.3.3. Identitet i perspektiv av studenternas självkänsla

Den uppfattning en person har om sig själv och tillit till sig själv dvs. att känna sitt värde oberoende av utseende, tillgångar och förmåga beskriver Egidius (2006) som självkänsla. Självbilden är

uppfattningen som en person har om sig själv. Självkänslan är sålunda kopplad till det man är och självförtroende till det man gör.

Samtliga studenter har svarat på ett sätt som bekräftar en positiv och stark självbild vad gäller lärarrollen. Denna självbild verkar kunna sammankopplas med den relationella synen som redovisats tidigare och som innebär att i relationen/mötet är det viktigt att studenten själv har en god självkänsla för att kunna hjälpa eleven att utveckla sin. Självbilden baseras på både eleven och läraren i centrum eller relationen i centrum.

Här nedan följer några citat som verkar spegla studenternas syn på sin egen självkänsla. Samtliga citat verkar bygga på något som kan kopplas till självkänsla. Jag har valt ut ett citat från varje student som enligt mitt sätt att uppfatta det uttrycker en slags sammanfattande upplevelse av sig själv i lärarrollen. Studenternas övriga tankar om sig själva inryms ganska väl under detta valda citat. De flesta uttrycker känslor som verkar ha en ”positiv laddning” och de uttrycker samtliga känslor om vad de är och inte specifikt vad de gör. Alla verkar också med något undantag koppla sina tankar till sina möjligheter och inte till sina begränsningar. Bada utgör dock ett undantag med att beskriva att hon ”är nervös och har prestationsångest”. Hennes övriga tankar visar att det mer verkar handla om en slags positiv ångest, mer åt utmaning än just ångest att döma av hennes övriga tankar. Det skulle kunna betyda att Bada trots allt visar på en slags mogenhet och ärlighet där hon verkar våga ta itu med eller konfronteras med sina eventuella tillkortakommanden.

Följande citat verkar spegla studenterna syn på sin egen självkänsla:

Ada skriver: ”Jag är mig själv”, medan Bada säger: ”Jag är nervös och har prestationsångest”. Cissi skriver: ”Jag är viktig som förebild” och Dora säger: ”Jag är laddad och sugen, och jag vill hitta min personliga stil”. Erika skriver: ”Jag är en aktiv och bra lyssnare”, och det är en utmaning att vinna förtroende”. Frida skriver: ”Jag är rättvis och ser mig som vuxen och man blir aldrig fullärd”. Gustava skriver: ”Jag är tydlig och enkel” och det är spännande med lärarrollens härliga utmaning – att få med alla. Hanna skriver: ”Jag känner mig helt orädd”. medan Inga skriver att: ”Jag är beslutsam och vet vad jag vill, men är självkritisk”. Jenny nämner om sig: ”Jag är säker och jag har valt rätt yrke”, och som pedagog blir man aldrig fulländad” medan Karin noterar om sig själv att ”Jag är en bra ledare som tar initiativ, men är för snäll ibland”.

Ambitionsnivån för studenterna verkar vara hög och de verkar samtidigt visa en ödmjuk inställning till lärararbetet.

6.3.4 Identitet i perspektiv av studenternas självförtroende

Enligt Egidius (2006) är den själv tillit och tillit till sin egen prestationsförmåga samma som självförtroende. Skillnaden mellan självkänsla och självförtroende är att självförtroendet egentligen är en fråga om de åtgärder, som kan leda till en bättre självkänsla. Självförtroendet är sålunda kopplat till det man gör och självkänslan till det man är.

Studenternas självförtroende varierar och då både mellan studenterna och under samma students utbildning. Dock verkar självförtroendet stärkas under utbildningens gång, vilket kan tyckas självklart, för samtliga studenter. Hälften av studenterna hävdar att man blivit bättre på att distansera sig från eleverna. Man har visat på att man är tydligare vuxen i den professionella relationen.

Cissi skriver: ”Jag visar att det är jag som bestämmer”. En student känner en viss oro för att inte räckta till som lärare. Det är Beda som skriver att ”Jag känner oro för att inte räckta till”. Två studenter är Bedas raka motsats och en av dem, Dora skriver: ”Jag fungerar bra och känner säkerhet och jag tar egna initiativ fullt ut. Jag är laddad och sugen!” och Jenny skriver: ”Jag ger mig klart ”G” i ledarskap. Jag stormtrivs och jag ÄR färdig nu!”

De allra flesta av studenterna visar i sina reflektioner att deras självförtroende är ganska stort när de gör sitt sista praktiktillfälle”. Något som även alla besöken och samtalen med såväl studenter som handledare visade. Studenterna redovisar också flera tankar på vad som fungerar bra och beskriver inte sällan flera detaljer som även fungerar mindre bra. På detta sätt verkar de flesta ha så gott självförtroende och även god självkänsla att de även har modet att visa sina tillkortakommanden eller utvecklingsbara egenskaper.

6.4 Sammanfattning av studenternas syn på begreppen makt och identitet

De flesta studenterna menar att en viss makt är viktig för att lättare kunna agera som lärare. Det underlättar i mötet om man inte behöver lägga så mycket kraft på att ”erövra sin auktoritet” som förarbetet till förra lärarutbildningens betänkande SOU 1999:63, sid. 52 uttryckte det och även studenterna uttrycker. Bristen på legitimitet är kännbar åtminstone i början av studenternas utbildning. ”Jag tas ej på allvar” uttryckte Ada. Även om studenternas handledare ofta till eleverna tog upp vikten av att studenterna skulle uppfattas likställda med handledaren så skedde detta inte i praktiken. Studenterna verkade ha svårt se sig som legitima fullvärdiga ledare och när det gällde de juridiska aspekterna så är ju studenterna inte fullt ut ansvariga för sin praktik. Detta skulle kunna vara en bidragande orsak till känslan av att inte riktigt känna att man har legitimitet. Vad beträffar makt i perspektiv av auktoritet, så kändes det lättare att bli sedd som en auktoritet i vissa avseenden. Det kunde vara i känslan av att ofta ha ett kunskapsövertag, man kunde helt enkelt mer i vissa ämnen, man hade mer erfarenhet som vuxen och hade direktkontakt med handledare, andra lärare och skolledning, men känslan att fullt ut vara en auktoritet menar studenterna inte riktigt infann sig i praktiksituationen. Det verkar finnas auktoritet på olika plan i mötet lärare-elev. När det gäller synen på identiteten med avseende på självkänsla och självförtroende så uttryckte studenterna när det gällde självkänsla en sund och god sådan.

Alla studenterna verkade se på sig själva som viktiga och betydelsefulla för elevernas utveckling. Studenterna uttrycker samtliga förståelse för vikten av att bidra till att bygga god självkänsla för

eleverna, men verkar inte koppla detta till att se vikten av det omvända dvs. att eleverna bidrar till studenterna självkänsla. När det gällde självförtroende så hade de flesta av studenterna lättare för att uttrycka tillkortakommanden, och att man inte alltid varit framgångsrika som pedagoger och ledare i mötet. Detta kan betyda att den goda självkänslan som betonades innan kunnat bidra till detta. Flera studenter uttryckte dock sin lärargärning i mycket positiva ordalag, vilket kan tyda på ett gott självförtroende. Dora skrev: "Jag fungerar bra och känner säkerhet" och Jenny skrev efter sin fjärde och sista praktik: "Jag ger mig klart "G" i ledarskap. Jag stormtrivs och ÄR färdig nu!"

Efter den sista praktikperioden av fyra verkar alla studenterna redo för att komma ut och arbeta i skolan. De allra flesta uttrycker en förväntan och att de har kompetens som ledare. Deras självbild verka vara god och de ser alla med tillförsikt framtiden an, om än med vetskap om att de har flera utvecklingsbara områden att arbeta med. Detta kan ses som ytterligare en orsak, som bekräftar den goda självbild de visar. Av studenternas tankar verkar det framgå som om även eleverna ser dem som säkra i sin roll. Vilket skulle kunna påverka deras sätt att se på sig själva som goda ledare.

7 Diskussion

7.1 Kopplingen syfte och resultat

Studiens syfte är att beskriva och analysera lärarstudenters uppfattningar om ledarskapet under utbildningstiden, samt att undersöka om det för dessa studenter finns några särskilda förutsättningar, som underlättar för utvecklandet av ett väl fungerande ledarskap, och vilka i så fall dessa är.

Komplext eller oerhört komplext är alla studenternas sammanfattande svar på hur de upplever ledarskapet i lärarrollen. Även om studenterna lyfter fram olika delar av lärarrollen så drar de alla samma slutsats om lärarrollens komplexitet. Studenternas föreställningar om ledarskapets komplexitet verkar kunna sorteras under en relationsinriktad och en uppgiftsinriktad dimension. Gustavas föreställningar kring detta förhållande bekräftar den relationella inriktningen så här:

Att vara lärare innebär inte bara undervisning. Man hamnar i situationer, då man agerar psykolog, mamma eller pappa och ibland även kompis.

Cissis uppfattning verkar riktas mer mot den mer uppgiftsrelaterade dimensionen, i termer av att ta för sig av det maktutrymme som ändå ges. Hon säger:

Att vara klar och tydlig och samtidigt ha en klar strategi är viktigt, och våga ta för sig av det maktutrymme som ändå tillskrivs dig som lärare.

Alla studenterna svarar att relationen är viktig i mötet. Några av studenterna lyfter fram den uppgiftsrelaterade dimensionen och flera säger också att det skulle kännas underlättande om eleverna såg på studenterna som om de hade ett visst mått av makt, så att studenterna på så sätt får lättare för att organisera och upprätthålla ordning och elevintresse. Endast några av studenterna tog upp lärarrollen ur ett didaktiskt perspektiv dvs. hur man strukturerar själva ämnet som är aktuellt i mötet med eleverna, vilket skulle kunna betyda att studenterna ansåg att ledarskapskompetensen i lärarrollen var den kompetens som var viktigast att ha kunskap om. Ingen av studenterna påpekade vikten av att ha god ämneskompetens i sin lärarroll, vilket enligt mitt sätt att se det självklart inte skall tolkas som att denna inte skulle vara viktig för studenterna. Stensmo (1997) och Skolverket (2009) pekar på denna kompetens som en av tre mest betydelsefulla komponenter i av lärares kompetenser i sin yrkesutövning, nämligen ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarskapskompetens.

Flera av studenterna beskriver vikten av att kunna hantera elevgruppen och skapa en god atmosfär i rollen som ledare och jag upplever att samtliga studenter var måna om att skapa goda relationer eftersom de ansåg att dessa gav viktiga förutsättningar för att eleverna skulle kunna utvecklas i en lärande miljö. Att de flesta av studenterna verkar ha en relationell inriktning i sitt ledarskap är intressant när mediabilden av skolan och hur lärarna skall undervisa idag verkar gå åt annan riktning och med mer fokus på uppgiften eller ämnet.

Att studenterna ser en komplex lärarroll skulle också kunna ses mot den bakgrund styrdokumentet i form av skollag och läroplaner har för inverkan på skolan och lärarna. Det är ett stort antal mål som

anges i läroplanerna, som kan medföra att det skulle kunna uppstå olika utgångspunkter i prioritetshänseende, dvs. man ser utifrån olika intressen och på olika sätt vad som skall göras i skolan. Olika mål kan också betyda olika sätt avseende hur man skall nå dem, i den mål –och resultatstyrda skola som förväntades inträda i och med läroplanerna från 1994. Detta kan betyda olika roller som läraren ikläder sig för att kunna nå dessa mål tillsammans med sina elever. Skolverkets kunskapsöversikt (2009) om vad som påverkar resultaten i svensk grundskola, visar tydligt på vikten av den synliga lärarkompetensen och särskilt den relationella, vilket skulle kunna betyda att studenterna i denna studie är på rätt väg med sina tankar om relationellt perspektiv när det gäller elevernas lärande. Det verkar som om de flesta av studenterna har ett slags tanke om att lärarrollen skall präglas av ett slag demokratiskt ledarskap enligt Lewins terminologi, men de är noga med att påpeka vikten av ett ledarskap där man är ganska tydlig i sitt ledarskap och vågar ta plats. Det kan betyda att den uppgifts -och relationsinriktade synen som Blake och Mouton (1964) inte räcker utan man behöver koppla på ytterligare en dimension. Jag tolkar det som om den dimensionen utgörs av den kontext bestående av bland annat elevgruppens mognad, de resurser som för övrigt står till buds som grupptimmar, lokaliteter, utrustning mm. Detta skulle mer likna det situationsanpassade ledarskapet som Hersey & Blanchard (1982) beskrev, liksom det ledarskap Leithwood (1999) beskriver som ”contingent leadership”. Förutsättningarna verkar med andra ord bestämma det ledarskap eller den ledarstil som skall användas.

När jag ser dessa delar eller funktioner i det situationsanpassade ledarskapet i Hersey & Blanchards forskning, verkar det enligt min uppfattning inte långt från de tankar som Dahlöf och Lundgren (1967, 1972) presenterade i sin ramfaktorteoretiska forskning, dvs. att förutsättningarna eller ramarna är grunden för den process som sedan sker och det resultat som processen genererar. Ibland verkar man i skolorganisationen driva processer som inte harmonierar med de förutsättningar som getts och man har innan man funderat på förutsättningarna redan bestämt vilken process som skall ske. Ett liknande resonemang skulle kunna föras när det gäller begreppet ledarskap ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv. Man bestämmer sig för vilket ledarskap som skall utföras utan att noga tänkt igenom de förutsättningar som funnits, dvs. man skulle kunna ha utgått från ett uppgiftsrelaterat perspektiv, när det bästa och mest utvecklingsbara perspektivet kanske hade varit det relationella perspektivet eller en blandning av de båda, en plats i mitten av den ledarskapsmatrix som Blake & Mouton presenterade 1964.

Hur man senare i framtiden skall utöva sitt ledarskap skriver flera av studenterna om. De allra flesta verkar vilja vara offensiva och leda på ett tydligt sätt. Man vill visa att man är en ledare som är att räkna med. I Leithwoods (1999) termer handlar det om ett ”transformative leadership”, där läraren leder och skapar kultur med normer som inspirerar till engagemang för utveckling och lärande. I detta transformativa ledarskap inryms även karismatiskt, visionärt och kulturellt ledarskap enligt Leithwood (1999).

Det blir ganska tydligt att studenterna betraktar den komplexa lärarrollen som mycket spännande och utmanande och att man inte är färdig att möta dagens skolelever på alla plan, men att man heller inte är rädd att ta sig an den viktiga och utmanande uppgiften. Ingen av studenterna hyser någon oro för de ämnesmässiga kraven utan där tycker man sig till fullo motsvara det ledarskap som Leithwood (1999) beskriver som det instruerande ledarskapet eller ”instructional leadership”, som bygger på lärarens arbete med elevers lärande i fokus på ett mer ämnesmässigt plan. Hallerström (2006) beskriver rektors ledarskap på ett liknande sätt och jag menar att det ledarskap som uttrycker vikten av rektors offensiva ledarskap som kulturskapande och en av källorna till inspiration till utveckling och lärande skulle kunna överföras till lärarens ledarskap över eleverna.

Numan (1999) redovisar en del av sitt avhandlingsresultat med ett slags ”fingerat typvärde” (författarens kursivering) av ett antal kvalitéer som beskrivs som de nya lärarnas uppfattningar av sig själva som goda lärare och därmed hur de ser på sin lärarroll.

I en jämförelse med de föreställningar som studenterna i denna studie har om lärarrollen och dess komplexitet under deras utbildning, kan man tydligt se hur lika dessa föreställningar är.

De föreställningar som Numan (1999) lyfter fram beskrivs på sidan 24 i denna studie.

Hattie (2008) och Skolverket (2009) betonar dessutom lärarens stora betydelse i den synliga lärarkompetensens påverkan på elevprestationer i skolan, där man dessutom lägger största vikt vid lärarens relationella kompetens och som näst största vikt vid lärarens ledarkompetens och som tredje punkt lärarens didaktiska kompetens. Hur studenterna kommer förhålla sig till ledarskapet kan också ses ur andra perspektiv nämligen ur perspektiven makt och identitet. Dessa perspektiv har i studiens syfte och vidare arbete benämnts ”nyckelfaktorer” för att förstå hur ett väl fungerande ledarskap kan utvecklas. Studenternas föreställningar om makt förefaller utgå från ett strategiskt perspektiv, på så vis att makten paradoxalt nog skulle kunna underlätta att arbeta på ett demokratiskt sätt när det gäller ledarskapet. Studenterna verka mena att legitimitet och auktoritet ger en slags makt enligt Webers (1964) auktoritetsteorier. Ingen av studenterna verkar vara intresserade av makten för maktens egen skull, utan som ett underlättande för sitt ledarskap, eftersom studenterna verkar uttrycka känslan av brist på legitimitet, åtminstone i början av deras utbildning under sin pedagogiska praktik. Dock verkar det som om flera studenter känner att auktoriteten är möjlig ”att erövra” inom vissa olika områden som, erfarenhet av vuxenrollen, skolkunskaper/ämneskunskaper, lärarrollen där man trots allt är på samma ”spelplan” som handledaren, övriga lärare och även skolledningen, fritidssysselsättningar där man till exempel kan ha ett stort inflytande. Man kan dessutom ha arbetat som vikarie tidigare och därigenom skapat viktig erfarenhet, i mötet med eleverna etc.,

Deweys uppfattningar om ledarskap i klassrummet (Blossing 2003) bygger på att lärandet är socialt. Det är viktigt att läraren i klassrummet engagerar sig som ledare utifrån sin position, eftersom det är han/hon som förmodligen har mest erfarenhet av lärande och hur detta går till i allmänhet. Det är dock

viktigt att han/non gör det i gruppen för gruppens bästa och inte utövar makt och kontroll i personligt syfte.

När det gäller identitet utifrån perspektiv av självkänsla och självförtroende beskriver de flesta av studenterna sig själva på ett sätt som verkar visa att självkänslan har stor betydelse för deras identitetsskapande som lärare. Detta blir ännu mer tydligt när jag följde de fyra studenterna under hela deras praktik ute på fältet. Självkänslans betydelse och synen på sig själv är mycket viktigt enligt Meads sätt att tänka som Stephan/Stephan(1985) och även von Wright (2003) beskriver. Där spelar läraren för eleven och även eleven för läraren betydelsefulla roller enligt Meads tankar om symbolisk interaktionism, och om den generaliserande andre. Meads tankar om spegling, som von Wright (2003) beskriver, verkar ha en viktig betydelse för studenterna i synen på sig själva som ledare och gäller inte bara synen på elever och att de skall bli väl sedda utan omvänt. Att bli bekräftad verkar enligt Juul & Jensen (2009) tillgodose det grundläggande existentiella behovet av att känna att man betyder något för andra människor. Att bli bekräftad och därmed utveckla sin självkänsla gäller förstås för elever men i lika hög grad för lärare. Vuxna och därmed också lärare verkar ha lika stort behov av att känna att de betyder något för andra människor, som elever verkar ha. Som lärare kan man känna att man betyder något för eleverna när det går bra i ledarskap och undervisning, och när man ser att eleverna utvecklas, mår bra och trivs. Det verkar vara bra för både lärares och elevers utveckling. Läraren kan därmed bli en bra och god rollmodell med sitt respektfulla och bekräftande sätt, vilket enligt Mead med sin speglingsteori, liksom Juul & Jensens tankar (2009) kan ses som möjlighet till utveckling för både elevernas utveckling och lärarens yrkesprofessionella och personliga utveckling. Strävan att bli sedd som en auktoritet av eleverna verkar stämma med Meads tankar som Jenner (2001) har uttryckt detta med orden: "Det sätt du ser mig på vill jag skall bli mitt eget sätt att se på mig själv" (s. 29) dvs. kan jag få eleverna att se på mig som en initiativrik auktoritet, så har jag lättare att se mig själv på samma sätt. Att vara medveten om betydelsen av att utveckla god självkänsla verkar inte bara vara kopplat till utbildning utan verkar i hög grad även vara anammat i verksamheter inom näringslivet, utanför skolan. Schutz', (2004) ord om vikten av självaktning och betydelsen av en stark självkänsla hos personalen ger ett företag den bästa garantin för framgång är ett tydligt tecken på detta.

När det gäller självförtroende som också kan kopplas till identitetsskapandet och som är kopplat till prestationen och görandet inom ledarskapet, visar studenterna att de i görandena inte alltid presterar högre nivåer i sitt ledarskap. Man vågar till och med beskriva detta, men man beskriver också att man verkligen presterar på hög nivå. Detta kan betyda att självbilden är så god att man vågar visa sina tillkortakommanden, vilket kan ses som en styrka och som också kan vara bra för eleverna att se utifrån ett rollperspektiv. (Svedberg, 2003)

*Jag **GÖR** kanske fel, men **ÄR** aldrig fel... har någon så fyndigt påpekat...*

7.2 Metodiska reflektioner gällande denna studie

Detta empiriska material är autentiskt. Med tanke på reflektionsbladens utformning (Bilaga 1) kan det kanske uppfattas som om det empiriska materialet inte är så omfattande i och med att utrymmet att skriva i viss mån är begränsat. Samtidigt kanske man kan se det som att det som man skriver blir kärnfullt och klart uttryckt. Det är dock rimligt att tro att ett större och mer omfattande material möjligen gett mer att analysera. Eftersom jag haft minst två samtal med såväl studenterna som med deras handledare under de fyra perioderna, kan ett visst mått av tolkning gjort utifrån någon slags förväntande eller förförstådda utgångspunkter, som ett sätt att fylla ut de eventuellt korta och alltför koncisa skrivningar studenterna har gjort. Jag har dock för att försäkra mig om att detta inte har skett varit extra noga med att stämma av med vad praktiklärarna sagt och skrivit och gått igenom de samtal vi haft tillsammans alla tre.

När det gäller genusaspekten så har det varit en brist i att det endast förkommit en manlig student bland dessa lärarstudenter, och jag är osäker på vad detta kan medföra i tolkningen av resultatet. Troligen hade det varit bättre med flera män i studien för att kunna få ut ett mer omfattande och tydligare resultat.

7.3 Vad skulle resultatet kunna betyda för utformning av lärarutbildning?

Studenterna har inget ledarskapsinnehåll explicit uttryckt i de olika kurserna mellan sin praktikperiod 2 och 3. Då genomför man i huvudsak sina ämnesstudier. Trots detta verkar det som om studenterna ändå utvecklat sin ledarskapskompetens. Detta skulle kunna innebära att Stensmos (1997) tankar om de tre viktigaste lärarkompetenserna ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarskapskompetens är integrerade i varandra och beroende av varandra och således inte skall betraktas som isolerade från varandra. Det skulle kunna vara viktigt att ämnena didaktiseras ytterligare, men i väntan på vad forskningen och forskningsresultaten visar vad som utgör viktiga delar för utvecklandet av ledarskap, kan det vara viktigt att inte minska på praktikveckorna ute i verksamheterna utan ser till att hög kvalitet upprätthålls med många goda möten och kvalificerade samtal om lärarens olika roller.

7.4 Hur kan man gå vidare? Fortsatt utveckling?

Vad som lyfts fram av denna studies empiriska material som angeläget har blivit mitt val och min tolkning, och därmed mitt ansvar och frihet. Därmed formar jag på så sätt vissa förutsättningar för framtid ur denna studies frågeställningar. Det kan finnas andra tolkningar från dessa reflektionsblad och möten som tolkas på ett annat sätt och ur ett annat perspektiv såsom en av den fria forskningens utgångspunkter. Även om det inte går att generalisera resultatet i en vidare bemärkelse, eftersom detta resonemang som skrivs här kan vara en slags generalisering i sig, skulle det kunna vara intressant att undersöka hur lärare som varit ute i verksamheten ett antal år ser på denna studies tankar om självkänslans och självförtroendets betydelse och studenternas syn på sig själva genom elevernas, föräldrarnas syn på dem enligt Meads tankar om spegling som von Wright(2003) tolkat dem.

Att gå vidare med denna studentgrupp skulle också kunna vara intressant i och med att det skulle vara ganska lätt att efter dessa 5-10 år hitta dem ute i arbetslivet och intervjua dem om deras syn på lärarrollen och även kunna erhålla deras tankar kring identitet och makt. Det skulle kunna vara intressant att utifrån en longitudinell studie titta på hur man svarar över tid huruvida förändring har skett i kvalitativa termer. En grupp studenter som nu verkar trygga i sig själva kan ha utvecklat sitt ledarskap tack vare fritidsaktiviteter, föreningsliv eller även vikariat som lärare. En grupp studenter verkar inom utbildningen ha utvecklat sitt ledarskap. Något har hänt. Vad kan ha betydelse för denna till synes utveckling av ledarskapet? Kan det vara praktiken, som det i förnyade lärarutbildningen kallas den verksamhetsförlagda utbildningen, Vfu:n och vilken betydelse har den universitetsförlagda utbildningen? Kan ledarskapsutveckling också något knytas till den senare?

7.5 Avslutande reflektion

Under arbetets gång har jag från forskningsfronten kunnat följa den synliga lärarkompetensen betydelse för vad som påverkar resultatet i svensk grundskola i skolverkets forskningsöversikt med samma namn från 2009. Där beskrivs som de två viktigaste komponenterna som nummer ett, den relationella kompetensen och som nummer två ledarskapskompetensen. Det kan tyckas utifrån mitt perspektiv och även denna studies resultat som om det är av betydelse för utvecklande av en god lärare för att använda Numans (1999) ord och kanske även utvecklandet av lärarprofessionell kompetens att bland annat lägga ganska stor vikt vid identitetsarbete och skapa förståelse för ledarskapets villkor i den komplexa lärarrollen. Det verkar vara viktigt för studenterna att bli säkra i sina teoretiska grunder för att tillsammans med den erfarenhet de så småningom skaffar sig i verksamheten utanför akademien erhålla en hög professionell kompetens och även status, något som flera negativa mediabilder idag hotar. Kanske kan det vara viktigt att öppna upp och bli en integrerande verksamhet av skola och det övriga arbetslivet. Will Schutz (2004) ord om vikten av självaktning och att en stark självkänsla hos personalen ger ett företag den bästa garantin för framgång, skulle i så fall kunna bli en betydelsefull del i denna integrationstanke.

Det skulle också vara intressant om läraren kommer att få åtnjuta en viss maktposition för att paradoxalt nog säkerställa det demokratiska ledarskapet och närma sig de viktiga värdegrundsmål som skollag och läroplan anger. Möjligen kan en lärarlegitimation vara en värdefull pusselbit av många i detta stora utbildnings- och kompetenspussel. Kan det vara så att vi pusslar detta utan att se vilket motivet skall vara. Det är kanske dags att vända på pusslets låda, så motivet blir synligt.

Referenser

- Ahrenfelt, Bo (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Blake, Robert & Mouton Jane (1964) *The Managerial Grid*. Houston, Texas: Gulf
- Blossing, Ulf (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady Donald & Lindblad Sverker (1999). ”På återbesök hos ramfaktorteorin”
Pedagogisk forskning i Sverige. 4(1): 1-4
- Bryman, Alan (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Börjesson, Bengt (2000). Om lusten och viljan att lära – några reflektioner. I: *SOU 2000:19*,
Omtryckt i *Socialt perspektiv*, nr 4
- Croona, Gill & Jenner, Håkan (2001). Om makt och jämlikhet i sociala relationer.
Tidskrift för Specialpaedagogik, nr 7
- Dahlöf, Urban (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm.
Almqvist och Wiksell
- Dalin, Per (1994). *Skolutveckling: Teori*. Stockholm. Liber utbildning.
- Dewey, John (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone
- Doyle, Walther (1986). *Classroom organization and management*. In Merlin C Wittrock (Ed)
Handbook of Research on Teaching, 4th Edition.
New York MacMillan Publishing
- Egidius, Henry (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*.
Lund: Studentlitteratur.
- Fiedler, Fred (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill
- Graner, Rolf (1994). *Personalgruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström Kjell, & Einarsson (1993). Samspel i svenska klassrum. *Fograpport nr 14*.
Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Hersey, Paul & Blanchard, Ken (1993). *Management of organizational behaviour*. Prentice
Hall
- Hallerström Helena (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*.
Doktorsavhandling. Lunds universitet: Sociologiska institutionen
- Hattie, John AC (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to
Achievement*, London New York, Routledge

- Jenner Håkan(red) (2001). *Socialt perspektiv*, 2001, nr 2, Institutionen för pedagogik, Växjö universitet
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber distribution.
- Jensen Elsebeth & Ole Löv (2011). *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups förlag
- Juul Jesper & Helle Jensen (2009) *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm Liber förlag
- Kroksmark, Thomas. (2000). Med Gud i katedern. *Skolvärlden*, Nr 21.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lennerlöf, Lennart (1987). *Arbetsledning i förändring/ Ett socialpsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Liber förlag
- Leithwood, Kenneth A, Janzi&Steinbach (1999). *Changing leadership for changing times*, Philadelphia: Open University Press
- Lewin, Kurt och Lippit, Ronald(1952/1938).An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy. A preliminary note. *Sociometry 1*
- Ludvigsson Ann (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Avhandling. Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation
- Lundgren Ulf P (1972). *Frame factors and the teaching process. A contribution to Curriculum theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Lundgren Ulf P (1986). *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94,anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.*(1998) Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet
- Lärarnas nyheter. Från *Chef & Ledarskap Tydligt ledarskap – Trend i tiden* 2011-10-08 21:09
- Maltén, Arne (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1924/1976). *Medvetandet jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt* (P.Arvidsson, Trans.). Lund: Argos Förlag AB
- Nilsson, Björn (1993). *Individ och grupp; en introduktion till grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenbo, S.E., Sögaard Larsen, M., m.fl (2008) *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school.A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo*. In evidence base. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus

- Numan, Ulf (1999). *En god lärare. Några perspektiv och empiriska bidrag*. Avhandling
Luleå, Universitetstryckeriet
- Sahlström, Fritjof (1994). Språklig elev-elevinteraktion i klassrum. Paper till NFPF:s
konferens i Vasa, Finland, 10-13 mars.
- Skollagen (SFS 2010:800) 4 Kapitlet
- Skollagen (SFS 1985:11) 2 Kapitlet
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om
betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket: Fritzes distributör
- Scherp, Hans-Åke (2002). *Att leda lärprocesser*. Karlstad. Universitetstryckeriet
- Scherp, Hans-Åke (2008). *Att leda lärprocesser*. Karlstad, Universitetstryckeriet
- Schutz Will (2004) *Den goda organisationen*. Falun Scandbook AB
- SOU 2000:19 *Om lusten att vilja lära-några reflektioner*. Stockholm: Fritzes
- SOU1999:63. *Att lära och leda – Att erövra sin auktoritet*. Stockholm: Fritzes
- Stephan Cookie White/Stephan Walther G, 1985 *Two Social Psychologies An Integrative
Approach*. Dorsey Press HC
- Stensmo, Christer (1997). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Stern N Daniel, (2000). *The Interpersonal World of The Infant*. Basic Books, AZ
- Stogdill, Ralph Melvin (1974). *Handbook of Leadership. A survey of Theory and Research*
New York: The Free Press.
- Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi; Om grupper, organisationer och ledarskap*.
Lund: Studentlitteratur.
- Sveningsson Stefan/Alvesson Mats (2011). *Ledarskap*. Malmö, Liber AB
- Tannenbaum Robert & Warren H Schmidt (1973). *How to Choose a Leadership Pattern*
Harward Business 51
- Utbildningsdepartementet (1985). *Skollagen*, Stockholm, Svensk författningssamling(SFS)
- Växjö universitet (2005). *Handlingsprogram för internationalisering, 2005-2008*
- Weber, Max (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*.
New York: The Free Press
- Wolvén, Lars-Erik (2000). *Att utveckla mänskliga resurser i organisationer*.
Lund: Studentlitteratur
- von Wright, Moira (2003). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori
om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos AB

Yukl Gary A (2002). *Leadership in organizations* (5 ed.). Upper Saddle River:
Pearson Education.



Studentens exemplar

Studentens reflektion kring sin pedagogiska praktik

Ditt namn:

_____ Basgrupp_____

e-post:_____

praktiklärarens namn: _____ Telefon:

Praktikplats-plats: _____

Ort:_____

Du ska göra en reflektion (självvärdering) kring hur du upplever din förmåga med avseende på nedanstående punkter. Du skall sedan behålla reflektionsbladen för att kunna följa hur du utvecklas eller utvecklats under hela din utbildning.

1. Förmåga att fungera som ledare.

2. Kontakt med elevgruppen och enskilda elever.

- 3a. Förmåga att planera, genomföra och utvärdera lektioner

- 3b. Förmåga att utgå från elevernas tankar och begrepp

4. Initiativförmåga

5. Samarbetsförmåga

6. Reflektion över lärarrollen samt min egen utveckling.

7. Vad jag bör förändra och bearbeta i min lärarroll under kommande praktik.