

Lärarens ledarroll

– en kvalitativ studie om lärarens ledarskap i
förskolan och i skolans tidigare år

Författare:

Anna Gustafsson
Johanna Varonen

Examensarbete på avancerad nivå
i lärarutbildningen

Vårterminen 2010

Handledare:

Anita Nordzell

Examinator:

Marja-Terttu
Tryggvason

Examensarbete på
avancerad nivå
15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Anna Gustafsson
Johanna Varonen

Lärarens ledarroll – en kvalitativ studie om lärarens ledarskap i förskolans och i skolans tidigare år

2010

Antal sidor: 35

Syftet med denna studie var att undersöka uppfattningar som olika lärare har om ledarskap. Ledarstilar är en del av begreppet ledarskap och används också i arbetet. Studien omfattas av två förskollärare och två lärare för skolans tidigare år och har en kvalitativ ansats som är en småskalig studie bestående av observationer och intervjuer för att som forskare kunna bilda sig en förståelse om det undersökta fenomenet. I resultatet framkommer det att samtliga lärare har olika uppfattningar kring sitt ledarskap i praktiken och det synliggörs under många av observationerna att lärarna använder olika ledarstilar vid ett och samma tillfälle. Det visar sig en skillnad mellan de olika lärarnas sätt att leda sin undervisning och det synliggörs att förskollärarna ser till barnens behov i utformandet av verksamheten och i skolan visar det sig genom att lärarna har mer fokus på uppgiften.

Slutsatser för denna studie är för det första att det förekommer en blandning av olika ledarstilar i både förskolan och skolans tidigare år och en sådan kombination av ledarstilar kallas för ett situationsanpassat ledarskap. För det andra kan man se att lärarens personliga förhållningssätt utgör en viktig del i dennes ledarskap.

Nyckelord: ledarskap, ledarstilar, förskolan, skolans tidigare år, lärarens förhållningssätt

Förord

Under arbetets gång har många nya tankar väckts hos oss kring vilken viktig roll läraren har som ledare i dagens samhälle. Med tanke på att vi kommer att ta en lärarexamen för tidigare år som innebär att vi är behöriga från förskolan till grundskolans tidigare år tycker vi att denna studie har gett oss ett större perspektiv och en djupare förståelse kring lärarrollens komplexitet.

Vi vill tacka alla informanter som har ställt upp så att det har varit möjligt för oss att genomföra denna studie. Vi vill också säga tack till vår handledare som har kommit med uppmuntrande ord och fått oss att tänka till ytterligare.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1. Syfte | 1 |
| 1.2. Forskningsfrågor | 1 |
| 1.3. Begreppsdefinitioner | 2 |
| 2. Litteraturgenomgång | 2 |
| 2.1. Lärarens ledarskap..... | 2 |
| 2.1.1. Lärarens förhållningssätt och dess inverkan på ledarskapet..... | 3 |
| 2.1.1.1. Vikten av lärares medvetenhet om barns olika sätt att lära..... | 4 |
| 2.1.2. Kommunikationens roll i ledarskapet | 4 |
| 2.1.3. Professionalitet i ledarskapet..... | 4 |
| 2.1.4. Utbildning kring ledarskap för lärare | 5 |
| 2.2. Lärarens personlighet..... | 5 |
| 2.2.1. Vikten av reflektion i lärares ledarskap | 5 |
| 2.2.2. Lärares människosyn och dess inflytande på ledarskapet | 6 |
| 2.3. Olika ledarstilar..... | 7 |
| 2.3.1. Auktoritärt, låt- gå och demokratiskt ledarskap | 7 |
| 2.3.2. Situationsanpassat ledarskap | 8 |
| 2.4. Vad säger styrdokumentet om lärares uppdrag?..... | 9 |
| 2.4.1. Läroplanen för förskolan om lärares uppdrag | 9 |
| 2.4.2. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet om lärares uppdrag..... | 10 |
| 2.5. Sammanfattning | 10 |
| 3. Metod | 11 |
| 3.1. Forskningsstrategi | 11 |
| 3.2. Datainsamlingsmetoder..... | 11 |
| 3.3. Urval och tillvägagångssätt..... | 12 |
| 3.4. Databearbetning och analysmetoder..... | 14 |
| 3.5. Reliabilitet och validitet..... | 14 |
| 3.6. Etiska ställningstaganden..... | 15 |
| 4. Resultat | 15 |
| 4.1. Observationer..... | 15 |
| 4.1.1. Förskollärare 1 – tillfälle 1 | 16 |
| 4.1.2. Förskollärare 1 – tillfälle 2..... | 16 |
| 4.1.3. Förskollärare 2 – tillfälle 1 | 17 |
| 4.1.4. Förskollärare 2 – tillfälle 2..... | 18 |
| 4.1.5. Lärare 1 – tillfälle 1 | 18 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.6. Lärare 1 – tillfälle 2 | 19 |
| 4.1.7. Lärare 2 – tillfälle 1 | 20 |
| 4.1.8. Lärare 2 – tillfälle 2 | 20 |
| 4.2. Intervjuer | 21 |
| 4.2.1. De olika lärarnas uppfattningar och resonemang kring sitt ledarskap | 21 |
| 4.2.1.1. Synen på kunskap och lärande utifrån lärarrollen..... | 23 |
| 4.2.1.2. Hur de olika lärarna anser att de planerar och individualiserar sin undervisning | 24 |
| 4.2.1.3. De olika lärarnas uppfattning om hur ledarskapet skiljer sig mellan förskolan och skolans tidigare år | 26 |
| 4.2.1.4. Utbildning och fortbildning kring ledarskap | 26 |
| 4.3. Resultatsammanfattning..... | 27 |
| 5. Resultatanalys | 28 |
| 5.1. Lärarnas ledarskap..... | 28 |
| 5.1.1. Lärarnas personlighet..... | 28 |
| 5.1.2. Lärarnas förhållningssätt och hur de involverar barnen i..... | 28 |
| 5.1.3. Varför ledarskapet ser olika ut i förskolan och i skolans tidigare år | 29 |
| 5.1.4. Utbildningens påverkan på ledarskapet | 30 |
| 5.1.5. Lärarnas olika ledarstilar..... | 30 |
| 5.1.5.1. Auktoritet i lärarens ledarskap..... | 30 |
| 5.1.5.2. Demokratiskt ledarskap..... | 31 |
| 5.1.5.3. Låt- gå ledarskap | 32 |
| 5.1.5.4. Situationsanpassat ledarskap | 32 |
| 6. Diskussion | 33 |
| 6.1. Metoddiskussion..... | 33 |
| 6.2. Resultatdiskussion | 33 |
| 6.2.1. Pedagogisk relevans | 35 |
| 6.2.2. Slutsatser | 35 |
| 6.2.3. Nya forskningsfrågor | 35 |

Referenslista

Bilaga 1 – Missiv

Bilaga 2 – Observations schema

Bilaga 3 – intervjuguide

1. Inledning

I dagens samhälle finns det ledare på många olika områden och i olika former, alltifrån politik och arbetsplatser till den enskilda individen. Inom politiken är ledarna fokuserade på hela nationen, på arbetsplatser leder cheferna gruppkonstellationer av olika slag och den enskilda individen tar som Dana Fichtman och Yendol- Hoppey (2005) påtalar olika ledarroller i sitt liv på ett eller annat sätt. De menar även vidare att man kan ta ledarroller i de situationer som man anser passar en själv och i andra fall kan man vara den som följer någon annan.

Ledarskap har under en längre tid enligt Stensmo (2008) förknippats med administrativt och auktoritärt arbete, ofta är det ledningen i form av chefer samt rektorer som tillförskrivs rollen som ledare. Även Dana Fichtman och Yendol- Hoppey (2005) påtalar i sin studie att det arbete som har gjorts i forskningen kring ledarskapet om den tidiga barndomen är relaterat till studier kring den administrativa ledningen. Den utbildning som enligt Landin och Hellström (2001) finns för ledare påträffas främst inom näringslivet och utbildningar kring ledarskap som förekommer inom skolans värld är i första hand riktad till ledningen på skolan.

Stensmo (2000) menar att man idag fokuserar mer på begreppet "ledare" inom forskningen i och med att lärarens uppgift är just att leda lärande. Även inom många lärarutbildningar har ledarskapsbegreppet fått en större roll. Vidare talar Stensmo (2008) om att lärarens ledarskap skiljer sig beroende på vilka livserfarenheter och visioner personen har och en del av lärarens ledarskap handlar om att hitta egna tillvägagångssätt att leda sin undervisning. Likaväl som Dysthe (1996) påpekar att lärarens syn på eleven och dennes kompetens påverkar lärarens arbete i klassrummet. Det finns två olika syner på kunskap som enligt Dysthe är avgörande för hur lärarens ledarskap ser ut. Det är antingen att man ser eleverna som tomma kärl som ska fyllas med fakta och det andra är att eleverna ses som kompetenta individer.

Ledarskap är viktigt i både förskolan och i skolans tidigare år. Styrdokumenten skiljer sig i formuleringen för vad man som lärare ska arbeta mot. Förskolan har exempelvis strävans mål och skolan har mål att uppnå. Ledarskapet ser därför olika ut beroende på var man som lärare arbetar. Av den anledningen tycker vi att det är aktuellt för oss i vår kommande yrkesroll att skapa en djupare förståelse för hur ledarskapet kommer till uttryck i de olika verksamheterna. Vi får i vår utbildning på lärarprogrammet en behörighet från förskolan till grundskolans tidigare år och därför tycker vi att det är intressant att försöka bilda oss en förståelse kring ledarskapet i praktiken.

1.1. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka uppfattningar om och användning av ledarskap och ledarstilar hos två förskollärare och två lärare för skolans tidigare år i undervisningssituationer.

1.2. Forskningsfrågor

1. Vilka uppfattningar finns hos de olika lärarna kring deras ledarskap? Vad har betydelse för det ledarskap lärarna utövar?
2. Vilka ledarstilar framträder i lärarnas yrkesutövande?

1.3. Begreppsdefinitioner

Ledarskap är ett mångtydigt ord som kan innebära många saker och enligt Nationalencyklopedin (2000) är förklaringen på ledarskap att ha en beslutsfattande position. Ledarskapet som begrepp är vanligare inom näringslivet och i olika chefpositioner än i lärarens arbete. Men vi vill i denna studie tydliggöra att när vi skriver ordet ledarskap syftar vi till läraren som ledare i både förskolan och skolans tidigare år. Malmström, Györki och Sjögren (2002) beskriver termen ledare som en individ som leder något, vilket vi menar att läraren i allra högsta grad gör när denne undervisar.

Med ordet ledarskap kommer också ordet ledarstilar och det innebär att det kan finnas olika karaktärer för hur man som ledare väljer att agera i olika situationer. När vi skriver ledarstilar menar vi i första hand det auktoritära, demokratiska och låt- gå ledarskapet. Men det finns även fler ledarstilar som vi kommer att nämna i litteraturgenomgången, det är dock de tre ovannämnda ledarstilarna som kommer att ligga till grund för denna studie.

Vi har främst använt begreppet ledarskap i intervjuerna därför att vi anser att det är lättare för informanterna att resonera kring eftersom begreppet ledarstilar är mer komplext och svårare att förhålla sig till. Dock kommer vi att använda begreppet ledarstilar som ett redskap i analysen när vi redovisar hur lärarna agerar under observationerna.

2. Litteraturgenomgång

Ledarskapet i klassrummet definierar Stensmo (2008) genom att det är läraren som organiserar och leder undervisningen. Själva ledarskapsbegreppet härstammar från engelskans ord management som bland annat står för ledning och styrelse. Wikberg (1998) menar att lärarens roll har fått en vägledande funktion och detta innebär att eleverna får ett större ansvar för sin egen situation. Även lärarens ansvar ökar genom arbetet att individualisera undervisningen efter elevernas behov.

Ledarskapsbegreppet beskrivs på olika sätt av olika forskare och begreppet används därmed på olika vis eftersom teorierna kring ledarskap behandlar olika saker.

2.1. Lärarens ledarskap

Läraren är enligt Wikberg (1998) en person som ska skapa en trygg lärandemiljö och samtidigt en person som ska hålla i ramarna för verksamheten. Stensmo (2008) belyser att det finns olika ramar och förordningar som sätter gränser för lärarnas utrymme att handla i verksamheten. Några av dessa ramfaktorer är politik och ekonomi, de kallas enligt Stensmo för de yttre ramarna. Det finns även inre ramfaktorer i skolan och det är sådant som skolan har möjlighet att själv fatta beslut kring. Det kan handla om normer, värderingar och liknande. Dessa inre ramar finns ofta under ytan och styr hur man på skolan ser på elever, ämnen, föräldrar och så vidare. Klassrummen i skolan är också formade av de inre ramar som finns på skolan och dessa inre ramar utgör också en begränsning för läraren när denne formar sin undervisning, den ska med andra ord vara innanför de inre ramarna.

Stensmo (2000; 2008) talar om att läraren behöver minst tre kompetenser för att lyckas med sitt uppdrag som lärare. Ämneskompetensen som betyder att läraren är utbildad och har kunskap i de ämnen som denne undervisar i, didaktiska kompetensen som betyder att läraren har kunskap om undervisningens form, inne-

håll och grund till varför denne gör som den gör i undervisningen. Ledarskapskompetensen är den tredje och betyder att läraren kan leda verksamheten och har kunskap om hur denne kan göra det på ett sätt som gynnar eleverna.

Landin och Hellström (2001) menar att lärarna idag inte längre är lika givna ledare som de var förr i och med att samhället som vi lever i idag är demokratiskt och där varje människa har rätt att göra sin röst hörd. Kernell (2002) talar om att lärarrollen inte ser likadan ut idag som den gjorde förr eftersom samhällets krav på skolan har förändrats. Tidigare hade läraren en större maktposition med ett auktoritärt förhållningssätt men idag har läraren en mer handledande funktion och barnen har därmed en större roll i utformandet av verksamheten. Vidare påtalar Landin och Hellström (2001) att ledarskapet inte är något som man får hur som helst, utan personen måste förtjäna det och det är någonting som utvecklas i samspel med andra. Därför menar Svensson (1998) att lärarens personlighet är en av anledningarna till att ledarskapet varierar mycket mellan lärare. Han anser att bra ledare ofta har ett gott självförtroende samt social kompetens men att lärarens ledarskap även beror på ledarskapsprofilen som denne har. Svensson tar upp olika slags ledarskap däribland demokratiskt, auktoritärt samt "låt gå" ledarskap, han tar även upp att man kan benämna ledare som starka/svaga och styrande/stödjande. Säll (2000) menar att om en lärare är medveten om de olika rollerna eller skepnaderna som finns inom lärarrollen kan det bidra till en mångsidighet hos läraren.

2.1.1. Lärarens förhållningssätt och dess inverkan på ledarskapet

Det är enligt Stensmo (2000) lärarens förhållningssätt som styr vad denne väljer för typ av ledarstil i sin undervisning. Det finns två ledarstilar som Stensmo lyfter fram och dessa är att läraren antingen har fokus på uppgiften eller eleven, dessa kallar han för uppgiftsorienterad samt elevorienterad ledarstil. Genom en uppgiftsorienterad ledarstil blir läraren den som organiserar och planerar arbetet, ofta är det samma planering för hela klassen och de elever som arbetar i ett högre tempo får andra uppgifter att arbeta med tills dess att de andra har jobbat ikapp. Läraren motiverar ofta eleverna genom att belöna eller bestraffa. Den elevorienterade ledarstilen handlar istället om att läraren tillsammans med eleverna planerar och ser till vilka behov och förutsättningar som den enskilde eleven har. Ansvaret för arbetet ligger till större delen på eleverna vid denna form av ledarstil och eleverna ska själva värdera och bedöma sina insatser.

Landin och Hellström (2001) menar däremot att det är viktigt att som ledare vara medveten om hur omgivningen påverkas av den ledarstil du representerar. Landin och Hellström nämner fyra olika ledarstilar som är operativ, innovativ, administrativ och coach. Operativ ledare innebär en person som är väldigt fokuserad och målinriktad samt det tar inte lång tid att fatta beslut och får saker och ting gjorda på kort tid. Den innovativa ledaren motsvarar en person som har bra självförtroende och uppfattas som väldigt orädd. Personen ser inga begränsningar utan bara möjligheter och satsar på sina idéer till hundra procent. Personen är även duktig på att få andra med sig i sitt tänkande, men tröttnar ganska fort och påbörjar därför ett nytt projekt. Administrativa ledaren innebär att personen är ordningssam, noga och väldigt systematisk i sitt handlande. Passar alltid tiden och har svårt att vara flexibel. Sedan har vi också coachen som ledare och det är den populäraste formen av ledare som är bra på att skapa god stämning i gruppen. Coachen försöker alltid se varje enskild individ och dennes möjlighet i gruppen som helhet. Sammanfattningsvis menar Landin och Hellström att som lärare behöver du ha lite av varje ledarstil för att ledarskapet ska bli lyckat i skolan.

2.1.1.1. Vikten av lärarens medvetenhet om barns olika sätt att lära

Hargreaves (2004) menar att lärare i dagens kunskapssamhälle har till uppdrag att öka sin profession och skapa ett annat förhållningssätt än tidigare. Det gäller att läraren kan skapa en undervisning med nya metoder för inläring det vill säga att den kognitiva förmågan stimuleras och barnen själva kan se sin utveckling. Även Svensson (1998) menar att det är viktigt att barnen lär sig hur de själva lär i skolan och att barn lär sig på olika sätt. När man individualiserar undervisningen är det vanligt att barnen ändå gör liknande uppgifter men att de får arbeta i olika tempo. Enligt Svensson är inte detta ett sätt att se till barnens individuella lärstilar. En del barn är logiska, andra är bättre i språk, barn som lär sig genom bilder är ofta visuella och det finns ett flertal egenskaper som skiljer hur barn tar till sig kunskap. Grinder (1999) menar att läraren måste vara medveten om hur sin undervisning speglar och möjliggör att flera lärstilar tillgodoses för ett ultimatum ledarskap i lärandesituationen. Dessa olika lärstilar menar Grinder heter visuell, auditiv och kinestetisk. Vidare menar Grinder att visuell lärstil innebär att individen lär sig bäst genom att se, titta och beskåda sina objekt för bästa inläring. Auditiva lärstilen innebär att individen hellre lyssnar på vad någon säger och lär sig bäst genom att höra. Den kinestetiska lärstilen innebär att individen lär sig bäst genom att själv göra saker. Genom att vara medveten om de olika lärstilarna menar Grinder att läraren kan anpassa sin undervisning för att eleverna på bästa sätt ska lära sig.

2.1.2. Kommunikationens roll i ledarskapet

Wahlström (2005) menar att det ställs olika krav på dagens ledare med bland annat självkännedom, en förmåga att skapa bra kommunikation och relationer mellan olika individer. Kernell (2002) menar att det i lärarens vardagliga arbete förekommer många olika former av kommunikation och framförallt i undervisningssituationen. Men för att få en välfungerande kommunikation krävs att läraren har en bra relation med sina elever och speciellt om man som lärare arbetar med de yngre barnen. För i dessa relationer påpekar Kernell att lärare också är förebilder genom hur de gör och förhåller sig till olika saker. Även Jönsson och Rubinstein Reich (2009) påpekar att läraren är den som ska skapa förutsättningarna för ett fungerande samspel med sina elever och på så vis vara den som kan möta och fånga sina elevers intresse. Wahlström (2005) menar att kommunikation är mer än en sak och hävdar att det är viktigt att vara medveten om både sitt språkbruk som sitt kroppsspråk. Hon menar att kroppsspråket handlar om olika gester såsom ansiktsuttryck, suckar och ögonkontakt med mera. Men även tonfallet i hur man pratar är avgörande för hur personen framför dig tolkar situationen. En annan aspekt i lärarens kommunikation med eleverna är hur läraren gör eleverna delaktiga i undervisningen. Dysthe (1996) förespråkar autentiska/öppna frågor som inte har några givna svar för att läraren ska kunna skapa ett engagemang hos eleverna att utveckla nya tankebanor. Genom att det ställs autentiska/öppna frågor i undervisningen så blir eleverna viktiga aktörer för hur undervisningen kommer att fortskrida samt blir deras inläring mer en verksam process.

2.1.3. Professionalitet i ledarskapet

Jönsson och Rubinstein Reich (2009) hävdar att det kan vara svårt att skilja på rollerna av privatkaraktär och den yrkesmässiga karaktären inom läraryrket. Speciellt om personen bor i ett närliggande område av skolan och personen möter sina elever

på fritiden såsom i affären. Även Landin och Hellström (2001) menar att en lärare är alltid en lärare först och främst och påpekar att det inte är bra att bli för personlig med sin klass. De menar att det som en lärare väljer att dela med sig av till klassen ska vara av sådan vikt att barnen sedan ska kunna återberätta det läraren sagt till någon annan, utan att det får förödande konsekvenser för läraren själv. Vidare menar Landin och Hellström att mycket är upp till den enskilda läraren med vad man delar med sig och inte och hävdar att vi är ju alla olika, men att det är viktigt att bli medveten om att det man säger ska kännas okej. Därför pratar de om vikten av att gå in i en yrkesroll och menar att yrkesrollen ska fungera som ett yttre skydd. Yrkesrollen ska vara ett redskap som ska hjälpa lärare att inte bli för personliga och ska samtidigt vara en hjälp till kvalitetssäkring. Till exempel att man som lärare inte tar på sig orimliga krav, utan att yrkesrollen handlar om att ta vara på sig själv. Dessutom påpekar Landin och Hellström att lärarrollen och att gå in i en yrkesroll innebär att läraren koncentrerar sig på saker och ting som är här och nu, exempelvis sina elever under en lektion.

2.1.4. Utbildning kring ledarskap för lärare

Enligt Svensson (1998) räcker kunskaper i ämnen och pedagogik inte till för att bli en bra lärare, utan han menar att kunskap i att leda är en förutsättning för att organisera klassen och dess arbete på ett bra sätt. Landin och Hellström (2001) gör en jämförelse mellan läraryrket och näringslivet och dess skillnad i ledarskapsfrågan. De menar att en ledare inom näringslivet får utbildning kring hur man leder en grupp innan man går ut som färdig ledare för en grupp människor. Medan ledarskapet inom läraryrket är väldigt komplext och lärarna saknar ofta utbildning kring hur man leder en grupp. Som färdig lärare förväntas personen bara klara av ledarfrågorna själv efter sin egen förmåga. Även Svensson (1998) talar om att utbildning kring ledarskap kommer att bli allt viktigare för lärare och han talar även om att lärare idag ofta inte säger sig ha fått någon utbildning om ledarskap, de säger sig istället ha lärt sig mest under perioderna av praktik.

Landin och Hellström (2001) jämför ytterligare läraryrket med näringslivet och vad gäller ledarskapsutbildning inom näringslivet finns det olika program att erbjuda ledare på olika nivåer. Motsvarigheten inom läraryrket är en utbildning främst för skolledningen. Sedan jämför de även med olika projektledare som bara leder ett fåtal grupper per gång och som trots detta får någon form av ledarutbildning. Medan de försöker åtskilja att en lärare faktiskt leder en grupp omkring 25-30 elever flera gånger om dagen, flera gånger om året och ändå får de ingen utbildning i att leda grupper. Svensson (1998) lyfter dock fram att lärare använder många principer för ledarskap utan att de tänker på det.

2.2. Lärarens personlighet

2.2.1. Vikten av reflektion i lärarens ledarskap

Landin och Hellström (2001) menar att individen måste vara i fokus för att ledarskapet ska kunna utvecklas och påpekar att det inte finns två människor som leder på exakt samma sätt. Ledarskapet påverkas också av tidigare förebilder, personens egen personlighet och erfarenheter. Även Wikberg (1998) lyfter fram det faktum att människans karaktär, fostran och upplevelser under uppväxttiden är avgörande för vilka attityder och värderingar man tar med sig in i vuxenlivet. Utvecklingen av lärare och ledare förutsätter enligt Wikberg att man reflekterar kring och förändrar dessa attityder och beteendemönster. Detsamma menar Landin och Hellström (2001) och de

säger även att man måste jobba vidare och försöka bilda sig sitt eget ledarskap. Dana Fichtman och Yendol-Hoppey (2005) har i sin studie intervjuat en kvinnlig lärare som även hon talar om vikten av att läraren reflekterar kring sina egna erfarenheter från barndomen. Läraren belyser i intervjun att människor ofta säger att de aldrig ska bli som sina föräldrar och hon menar att det är en viktig del av processen att bli en bra ledare, att tänka igenom sina egna barndomsupplevelser.

Mauritzson (2008) skriver i sin artikel om personligt ledarskap om vikten av att ha en medveten självbild och att ständigt reflektera över sina erfarenheter för att göra denna självbild tydligare. Vidare menar Mauritzson (2008) samt Landin och Hellström (2001) att självbilden blir påverkad av personens självförtroende, självkänsla samt dennes tillit till sin egen förmåga och eftersom dessa är starkt förenade så påverkar de varandra i personens ledarskap. Mauritzson (2008) menar att det är lättare att träna upp vissa saker än andra, till exempel talar hon om att självförtroendet stärks av att man provar nya saker medan självkänslan mer är en djupgående känsla för hur du ser på din identitet. Mauritzson menar att ledare också behöver mod för att våga genomföra våra teorier i praktiken och genom att du har mod blir du en trygg ledare både för dig själv som ledare eller som ledare för en grupp. Även Wikberg (1998) menar att lärarens förväntningar och närvaro i mötet med eleverna skapar trygghet hos dem och även lärarens säkerhet skapar trygghet.

2.2.2. Lärarens människosyn och dess inflytande på ledarskapet

Dysthe (1996) menar att vilken människosyn läraren har är en avgörande faktor för hur denne strukturerar sin undervisning. Vidare menar hon att om läraren förutser att eleven är en person som ska lära sig ny kunskap och inte har några egna förmågor så blir det att läraren skapar en undervisning där eleven förblir passiv i sin inläring. Dysthe förespråkar och talar starkt för att vi människor ska konstruera vår egen kunskap efter hur vi bäst lär oss och hävdar starkt att kunskap inte kan överföras från en person till en annan. Även Maltén (2000) hävdar att ledarens människosyn är grunden för hur denne agerar som ledare och vilken ledarstil ledaren väljer att ta. Sedan beskriver Maltén (2000) Edgar Scheins fyra olika definitioner om människan och dess påverkan på val av ledarskapsstil. Den första är den rationella-ekonomiska människan som innebär att människan styrs av yttre motivation och uppfattas som både passiv samt styrd. Därför blir ledarskapet väldigt auktoritärt i den bemärkelsen att ledaren styr precis allt agerande och med begränsad rörlighet. Den andra är den sociala människan och beskrivs som att människan styrs utifrån sina behov i ett socialt sammanhang och där det sociala samspelet är utgångspunkten i allt arbete. Ledarskapet blir därför väldigt socialt fokuserat och ledaren är där lyhörd inför sina kollegor, ramarna är där fastställda men ger ändå möjlighet till frihet. Den tredje är den självförverkligande människan som menar på att människan har många medfödda behov och tanken är att de ska vidareutveckla sig själva. Ledarens huvuduppgift handlar om att stödja och stimulera människan till initiativtagande och god självkänedom. Ledaren ska anses som en resurs att hjälpa eleven mot det uppsatta målet. Den fjärde och sista definitionen om människan är den komplicerade människan. Den innebär att människan är i ständig förändring och därför varierar behoven och motivationen. Maltén menar här att ledarskapet måste vara situationsanpassat genom en ledarstil som ständigt görs om.

2.3. Olika ledarstilar

2.3.1. Auktoritärt, låt- gå och demokratiskt ledarskap

Maltén (2000) nämner Kurt Lewins och Ronald Lippits forskning från 1938 om ledarskap utifrån ett endimensionellt perspektiv och där man är antingen den ena ledartypen eller den andra. Deras forskning resulterade i tre olika ledarstilar och Lewins och Lippits kallar dem för auktoritärt, demokratiskt och låt gå mässigt ledarskap.

Dessa tre olika ledarstilar kännetecknas av:

1. Auktoritärt ledarskap – ledaren är den som fattar alla beslut och gör inte gruppen delaktig på något sätt, utan styr gruppen med sin bestämda hand. Ledaren bestämmer och organiserar hela verksamheten själv med planering och arbetsfördelning och så vidare. Förknippas med den rationella-ekonomiska människan och dennes ledarskap.
2. Demokratiskt ledarskap – ledaren låter samtliga deltagare i gruppen vara del av såväl planering som genomförande som beslutfattande. Ledaren är till för att aktivt samarbeta med sin grupp och låta gruppen själva ta en del ansvar. Genom kommunikation sker detta. Förknippas med den sociala och den självförverkligande människan och dennes ledarskap.
3. Låt gå mässigt ledarskap – ledaren är väldigt passiv i sitt ledarskap och agerar endast när personen blir tillfrågad om något. Ledaren överlåter mycket till gruppen att styra utifrån vad de själva vill göra antingen tillsammans eller enskilt.

Stensmo (2008) och Wikberg (1998) tar även de upp dessa tre former av ledarskap, auktoritärt, demokratiskt och låt-gå. De beskriver att det auktoritära ledarskapet förekommer när läraren bestämmer hur undervisningen ska bedrivas, denne beslutar då enväldigt om arbetssätt, uppgifter och liknande. Demokratiskt ledarskap är när läraren tillsammans med eleverna kommer fram till arbetssätt, eleverna uppmanas att ansvara och bestämma för hur uppgifter ska planeras och genomföras tillsammans med läraren. Läraren kan dock i ett demokratiskt ledarskap vid behov komma med alternativa arbetssätt för att eleverna ska uppnå målen. Genom ett låt-gå ledarskap lägger läraren över hela ansvaret på eleverna och blandar sig i så lite som möjligt.

Wennberg och Norberg (2004) belyser det faktum att det auktoritära ledarskapet inte är det ultimata och menar att det inte är ett ledarskap att sträva mot. Dock menar Maltén (2000) att om man jämför ledarskapsstilarna och dess förmåga att nå målen i arbetsprestation så ”finner man att de auktoritärt ledda grupperna arbetar snabbast, medan de demokratiskt ledda har den bästa kvaliteten på sitt arbete. De passivt ledda presterar i särklass sämst” (Maltén, 2000, s 63). Även Stensmo (2008) belyser att i de klassrum som har studerats har det demokratiska ledarskapet visat sig leda till att eleverna arbetar lika effektivt oavsett om läraren är där eller inte. Stensmo menar att entusiasmen för uppgiften hos eleverna är större när de själva har del i planeringen. Däremot poängterar Kernell (2002) att en lärare skall kunna planera för sin undervisning och därmed ha en tydlig bild med vart man ska för att nå målet. Naturligtvis måste man inte gå den rakaste vägen dit, utan som lärare bör man också vara flexibel inför det oväntade. Vidare menar Kernell att i planeringen av undervisningen måste följande saker behandlas som dess innehåll, tillvägagångssättet och arbetsform.

Maltén (2000) belyser att ledarskap är starkt förknippat med makt genom att det är ett sätt att kontrollera och påverka människor. Sedan finns det ju olika sorters makt

på olika nivåer. Vidare menar Maltén att lärare alltid har någon form av makt såsom bestraffningsmakt, belöningsmakt och tvångsmakt med mera. Även Wahlström (2005) poängterar att makt kommer med rollen som ledare och hävdar att en ledare som konstant utövar makt inte är någonting man vill se i verksamheten. Vidare menar Wahlström att på förskolan förekommer det en makt över både barnen och deras föräldrar oavsett om de är medvetna om det eller inte eftersom personalen där har en överlägsen auktoritet mot föräldrarna oberoende av föräldrars utbildning och kompetenser. Detta eftersom personalen på förskolan arbetar med att ta hand om deras barn och det är deras jobb. När barnen sedan kommer upp i skolan så förekommer det ännu mer makt menar Wahlström, dessutom försvinner föräldrarnas möjlighet till insyn i verksamheten med den ökade åldern på barnet.

Dysthe (1996) beskriver att det i ett demokratiskt samhälle behövs en skolundervisning där det diskuteras och där man lär av varandra. Vidare hävdar Dysthe att ett klassrum där eleverna utmanas och får komma till tals är en förutsättning för att samhället ska vara demokratiskt. Det är inte självklart i skolans kultur att det ska vara demokratiska arbetsformer eftersom en del av skolans kultur har bestått av ett starkt monologiskt ledarskap från läraren. Det demokratiska ledarskapet är enligt Wennberg och Norberg (2004) däremot något som förespråkas men det står inte alltid klart vad begreppet innebär. Det demokratiska ledarskapet har av vissa tolkats som inget ledarskap alls. De regler som finns i skolan är viktiga och det är de vuxna som ska visa eleverna att det är viktigt att följa dessa bestämmelser, till exempel att man inte ska retas, knuffas och ljuga. Wennberg och Norberg jämför skolan med sport världen och menar att det inte är acceptabelt att någon sitter på läktaren och ropar ut regler utan man måste vara med på spelplanen, detsamma gäller i klassrummet.

Enligt Svensson (1998) krävs det att den traditionella synen på läraren ändras för att det demokratiska ledarskapet ska komma i bruk. Det handlar bland annat om synen på människan och att tro på elevernas förmåga att ta ansvar. Svensson menar att undersökningar visar att motivationen för skolarbetet hos eleverna ökar när de själva känner att de har inflytande, men Svensson menar också att det inte är meningen att läraren ska vara överksam för att ha ett demokratiskt ledarskap.

2.3.2. Situationsanpassat ledarskap

Wennberg och Norberg (2004) talar om ett situationsanpassat ledarskap som innebär att ledaren använder sig av olika sorters ledarskap i olika grupper beroende på vad det är för personer i gruppen, de talar om gruppdynamiken. Ledarskapet är alltså ett förlopp som sker mellan ledaren och gruppen och det ska variera beroende på elevernas sociala mognad. Landin och Hellström (2001) menar att en lärare bör ha vissa egenskaper för att vara en bra ledare såsom engagemang, glädje och empati i sitt arbete med eleverna. Vidare menar de att läraren måste anpassa sitt ledarskap beroende på gruppkonstellationen och efter gruppens olika mognadsnivåer, detta för att bli en bra ledare.

Wahlström (2005) menar att barnen i förskolan har en väldigt stor möjlighet att påverka sin situation inom verksamhetens ramar. Barnen har som störst valmöjlighet i den pedagogiska miljön att välja när de gör sina lekar och hur de vill skapa sina lekar. Wahlström belyser att förskolan är ett paradis för i ett helhetsperspektiv så är verksamheten ändå ganska fri med stora valmöjligheter och hon menar att förskolan inte behöver ha en färdig slutprodukt. Men däremot menar Wahlström att barnen ska få vara med och bestämma om sådana saker som de förstår, till exempel om en två-

åring vill ha äpple eller päron under fruktstunden och att det är med åldern som deras mognad för att bestämma ökar.

Svensson (1998) talar om att det finns olika sätt som lärare använder för att få barnen att bli tysta och lyssna. En del börjar bara prata och pratar på tills att barnen kommer på att läraren har påbörjat lektionen. Andra höjer rösten och kräver att barnen nu ska lyssna till vad denne har att säga. Det viktigaste är dock enligt Svensson att under de första minuterna få barnens uppmärksamhet och engagemang eftersom det kan bli svårare efterhand som lektionen fortskrider. Mauritzson (2008) påtalar att vi människor vid varje ny situation måste göra ett val för hur vi ska hantera denna situation, oavsett om du väljer att delta eller gå därifrån. Det som Mauritzson vill få sagt är att du alltid har en valmöjlighet för hur du väljer att förhålla dig i den givna situationen. Sedan menar hon att när man blir medveten om sitt eget förhållningssätt och sitt agerande så kan man göra annorlunda vid nästa tillfälle när en snarlik situation uppstår. Ett exempel enligt Kernell (2002) är de val som en lärare ställs inför dagligen och därför måste lärare i undervisningssituationen relatera elevernas efterfrågan med syftet för lektionen, vilket innebär att läraren måste bedöma om efterfrågan ska uppmuntras eller stoppas.

Mauritzson och Waldenström (2008) nämner att som pedagog måste man inta olika roller beroende på situation i det dagliga arbetet och menar att i förskolan kan följande roller urskiljas. Introduktör är pedagogen när nya aktiviteter och nya barn ska börja, som under arbetsgång är en observatör som kan läsa av situationen och som även är en inspiratör för att vidga barnens föreställningar i deras kreativitet. Men pedagogen måste också vara en protektor som ser till att barnen blir störda i sin lek och samtidigt en organisatör med att få verksamheten att fungera smidigt. Sedan är pedagogen även ett så kallat ankare som barnen ska kunna vända sig till samt ta stöd ifrån och som samtidigt är en god förebild. Inför både föräldrarna och kollegor är pedagogen också en informatör som ska kunna informera om verksamheten och dess olika mål. Sammanfattningsvis menar Svensson (1998) att det inte finns en specifik ledarstil som fungerar i alla sammanhang utan att det situationsanpassade ledarskapet är det bästa. Det innebär att ledaren använder sig av det ledarskap som krävs i de olika situationerna.

2.4. Vad säger styrdokumentet om lärarens uppdrag?

2.4.1. Läroplanen för förskolan om lärarens uppdrag

Personalen på förskolan ska enligt läroplanen (Lpfö 98) ge barnen stöd att tro på sin egen förmåga och på så sätt utveckla sitt självförtroende och självtillit genom att personalen stimulerar barnens nyfikenhet och kreativitet till att vilja lära. Därför är det viktigt att barnen på förskolan möter vuxna som är engagerade i både det enskilda barnet och samtidigt i hela barngruppen för att se deras potentialer. De vuxna är där för att ge barnen vägledning och stimulera barnets egen aktivitet för att på så sätt få nya kunskaper och färdigheter (Utbildningsdepartementet, 2006a).

Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) uttrycker att genom de vuxnas förhållningssätt på förskolan ska barnen få en djupare förståelse och medvetenhet kring de rättigheter och förpliktelser som finns i ett demokratiskt samhälle. Med andra ord är de vuxna väldigt viktiga förebilder för barnen. Förskolan ska utforma sin pedagogiska verksamhet så att alla barn kan vara delaktiga i den och behöver något barn lite extra stöd så ska det barnet få det utifrån sina individuella förutsättningar. Det är viktigt att personalen på förskolan kan samspela och förstå barnen för att på så sätt kunna få vårdnadshavarens förtroende i det man gör och därmed göra barnens vistelse på för-

skolan till ett positivt stöd för dessa barn i deras utveckling (Utbildningsdepartementet, 2006a).

Enligt läroplanen (Lpfö 98) ska läraren utforma ett demokratiskt förhållningssätt så att barnen i den mån dem kan få vara med och påverka sin situation. Läraren är också den personen som ska finnas till hands för att hjälpa barnen genom vissa svårigheter såsom olika konflikter, missförstånd och på så sätt lära sig kompromissa och utveckla respekt för varandra (Utbildningsdepartementet, 2006a).

2.4.2. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet om lärarens uppdrag

Enligt läroplanen (Lp094) ska alla som arbetar inom skolan se till varje individs egenvärde och fostra individer som kan fungera i samhället utifrån sina förutsättningar. Skolan ska arbeta för att förhindra mobbing och annan förnedrande behandling. Utbildningen i skolan ska tillgodose alla elevers behov oavsett vad de har för personliga förutsättningar, undervisningen kan därför inte se likadan ut för alla elever. Undervisningen i skolan ska utveckla elevernas förmåga att ta ansvar samt förbereda dem för att aktivt kunna delta i samhället (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Läroplanen (Lp094) menar att leken är av stor vikt i elevernas tillägnande av kunskap, speciellt i de tidigare åren i skolan. Kunskapsbegreppet är något som det aktivt behöver resoneras kring i skolan eftersom det är ett begrepp som framkommer i olika former och som det inte finns endast en förklaring till. Skolan ska arbeta för att de olika former av kunskap som finns får möjlighet att utvecklas, dessa former är fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Läroplanen (Lp094) belyser det ansvar som alla verksamma inom skolan har som bland annat innefattar att ha utgångspunkten i ett demokratiskt synsätt samt att se till individens egenart och utforma undervisningen därefter. Läraren ska lyfta fram olika synsätt och gemensamt med eleverna utforma regler för hur arbetet och gemenskapen ska se ut i elevgruppen. Planeringen av undervisningen ska ske i samarbete mellan elever och lärare (Utbildningsdepartementet, 2006b).

2.5. Sammanfattning

En stor del av lärarens ledarskap grundar sig på personens förhållnings- och synsätt. Det är tidigare livserfarenheter, visioner, utbildning och liknande som lägger grunden för lärarens förhållningssätt i ledarsituationerna. För att kunna utveckla sitt ledarskap krävs reflektion kring sitt eget agerande samt medvetenhet om hur barn lär sig. Samtidigt har läraren frihet under verksamhetens ramar och det innebär att läraren måste följa de lagar och förordningar som samhället ställer som krav på skolan. Bland annat måste läraren följa läroplanen i sitt dagliga arbete och i samtliga läroplaner förespråkas ett demokratiskt förhållningssätt (Utbildningsdepartementet, 2006a; 2006b). Det finns dessutom fler förhållningssätt än det demokratiska i lärarens ledarskap, däribland låt- gå mässigt och auktoritärt förhållningssätt. Utöver dessa förhållningssätt finns det olika teorier kring lärarens ledarskap som på olika sätt belyser ledarskapets olika karaktärer. Men de tre ledarskapsformerna som nämndes ovan är de mest vanliga. Vilken ledarstil som läraren väljer måste dock anpassas efter situationen och man har inte alltid samma slags ledarskap i alla lägen. Utan man talar om att det bästa ledarskapet är ett situationsanpassade, Svensson (1998) menar att det är nödvändigt att använda det ledarskap som krävs vid de olika situationerna.

3. Metod

3.1. Forskningsstrategi

Denna studie utgörs av en kvalitativ ansats och har för avsikt att undersöka uppfattningen om och användningen av ledarskap och ledarstilar hos två förskollärare och två lärare för skolans tidigare år. För att kunna ta reda på detta har vi använt oss av både observationer och intervjuer för att bilda oss en uppfattning och förståelse om de olika individernas enskilda ledarskap i både förskolan och i skolans tidigare år.

Stukát (2005) beskriver att en kvalitativ ansats är ett sätt att kategorisera en studie på och genom en kvalitativ studie ger man en bild av det studerade fenomenet genom att tolka de data som inhämtats. Enligt både Denscombe (2009) och Stukát (2005) är kvalitativa studier ofta småskaliga och innefattar ett mindre antal fallstudier. Stukát menar att en del av de datainsamlingsmetoder som kan användas vid kvalitativa studier är intervjuer och observationer men Denscombe (2009) menar att det även kan förekomma andra tillvägagångssätt för att inhämta data. Vidare menar Denscombe att forskarens eget synsätt har en stor del i en kvalitativ studie och att det är centralt för vad som väljs att lyfta fram.

3.2. Datainsamlingsmetoder

Vi började vår datainsamling med att genomföra våra observationer först eftersom vi ville se hur de olika lärarna brukar sitt ledarskap samt olika ledarstilar i praktiken. Detta gjordes innan vi genomförde intervjuerna för att inte intervjuerna skulle påverka de olika lärarnas agerande under observationstillfället. Stukát (2005) menar att man genom kompletterande intervjuer kan få en bredare bild av det studerade fenomenet samt att observationer kan komplettera intervjuer. Informanterna kanske inte alltid svarar sanningsenligt under intervjun och då kan observation vara ett sätt att styrka de givna svaren.

Vid observationerna har vi utgått från ett observationsschema där vi bland annat har valt att fokusera på hur läraren tilltalar eleverna, om läraren gör barnen delaktiga i undervisningen (se bilaga 2). När vi skapade observationsschemat tog vi inspiration från en tidigare studie om ledarskap och vi utgick även från de olika ledarstilarna som finns presenterade i litteraturgenomgången. Vi gjorde en tolkning av vilka egenskaper som karaktäriserar de olika ledarstilarna och använde dessa i observationsschemat. Det är lärarna som utgör fokuset under observationerna men barnen har också en betydande roll i och med hur lärarna förhåller sig till dem, barnen kommer dock för övrigt inte att vara involverade i studien. Under observationstillfällena har vi valt att vara i bakgrunden och har därmed tagit en opartisk roll för att kartlägga hur de olika lärarna använder sitt ledarskap i praktiken. Vi har valt den observationstyp som Stukát (2005) kallar för deltagarobservation och det är en metod där forskaren under en tid deltar i en given situation som man är intresserad av att undersöka. Under observationen sitter forskaren en bit ifrån och för anteckningar över saker som sker. Dock påpekar Stukát att det är en fördel om forskaren utgår från några specifika områden för att göra observationen mer tydlig och menar att det inte räcker med att göra en generell bedömning över vad som sker. Därför har vi under våra observationer utgått ifrån ett observationsschema som belyser olika områden för att tydliggöra vilka olika ledarstilar som de olika lärarna använder i sitt ledarskap. Enligt Denscombe (2009) använder man observationsschema i systematiska observationer för att mäta och registrera olika händelser. Genom användandet av observationsschema blir observationerna systematiska och man kan därför säga att denna studie omfattas av en blandning av

osystematisk och systematisk observation. Samtidigt menar Stukát (2005) att observation i allmänhet bör användas som en kompletterande metod för att skaffa sig en djupare uppfattning och på så sätt få en helhetsbild av det man studerar. Därför har vi valt att även göra intervjuer.

Vid intervjuerna som har genomförts har vi utgått från en färdig intervjuguide (se bilaga 3) som vi gjorde med utgångspunkt i lärarens arbete som ledare för en grupp. Forskningsfrågorna utgjorde också en del i utformandet av intervjufrågorna och vi valde att rikta frågorna mot ledarrollen samt lärarens syn på sin egen roll i olika pedagogiska kontexter. Intervjusamtalen har strukturerats på ett öppet sätt så att forskaren och informanten har haft ett ömsesidigt samspel under samtalets gång. Detta sätt belyser Denscombe (2009) och Stukát (2005) som semistrukturerad intervju och kännetecknas av att samtalet är tillmötesgående och flexibelt. En semistrukturerad intervju är dessutom mer öppen för djupgående resonemang, där forskaren låter informanten utveckla sina uppfattningar. Denscombe (2009) menar att en fördel med att ha ett djupgående samtal i form av en intervju är att informantens olika resonemang kommer från personen själv och det gör det lättare för forskaren att urskilja vem som har sagt vad. En annan fördel som Denscombe nämner angående detta är att det är lättare för forskaren att förstå och sätta sig in i informantens olika resonemang. En nackdel med att göra intervjuer menar Stukát (2005) är att det tar väldigt mycket tid att transkribera och belyser att en intervju kan ta åtskilliga timmar att renskriva. Dock menar Stukát att man som forskare kan välja ut vissa frekvenser ur intervjun och bara renskriva dem för att på så sätt spara en massa dyrbar tid. Däremot påpekar Denscombe (2009) att när forskaren ska renskriva en semistrukturerad intervju blir det lättare att transkribera eftersom det är ofta bara en person i taget som pratar. Vi valde dock att transkribera hela intervjuerna för att få en helhetsbild över intervjutillfällena.

Slutligen kommer dessa två olika insamlingsmetoder att tillsammans ge oss forskare en större och bredare bild av forskningsområdet, detta kallas enligt Denscombe (2009) för triangulering. Triangulering innebär att forskaren använder mer än en metod för att undersöka sitt ämnesområde. Fördelen menar Denscombe med att göra en triangulering är att forskaren får en mer fullständig bild av det man undersöker och dessutom kan rättsgiltigheten kring datainsamlingen stärkas. En nackdel som Denscombe påpekar är att en triangulering kräver vissa uppoffringar vad gäller forskarens tid och resurser som kunde ha lagts på annat. Vi valde i vår studie att göra både observationer och intervjuer för att få en djupare bild av de olika lärarnas ledarskap. Sedan kan vi i analysen diskutera och resonera kring likheter samt olikheter mellan de olika lärarna i vad de säger och vad de gör.

3.3. Urval och tillvägagångssätt

För att kunna uppfylla syftet med studien har vi genomfört två intervjuer med två olika förskollärare och även två intervjuer med två olika lärare i skolans tidigare år, allt som allt har vi använt oss av fyra informanter. Dessa informanter har sedan observerats vid två tillfällen vardera och totalt är omfattningen av datainsamlingen åtta observationer samt fyra intervjuer.

Första kontakten med skolan gjorde vi efter att vi haft ett första möte med vår handledare och vi insåg då att det var väldigt kort om tid för studiens genomförande. Vi hörde genast av oss till en skola och fick kontakt med två lärare som var intresserade, vi skickade sedan ett missiv med information om vår studie. Kontakten med förskolorna gjordes på liknande sätt och även då skickades ett missiv ut.

Den första delen av datainsamlingen ägde rum på en skola i en mellanstor stad. Valet av skolan gjordes i första hand efter tillgänglighet, detta på grund av studiens tidsbegränsning. De två första lärarna som tillfrågades om att delta i studien valde att tacka ja. Den första läraren var en kvinna 46 år och hon arbetar som klassföreståndare i årskurs två. Denna lärare har stor arbetslivserfarenhet inom yrket och har arbetat både som barnskötare, förskollärare och nu som lärare mot tidigare år. Läraren har även en magisterexamen inom specialpedagogik med specialisering mot läs- och skrivsvårigheter. Just nu arbetar läraren tillfälligt som klassföreståndare i en årskurs tvåa och arbetar annars som speciallärare inom svenskämnet. Denna lärare kommer i denna studie att benämnas som lärare 1. Den andra läraren var en kvinna 27 år och hon arbetar som klassföreståndare i årskurs ett. Denna lärare arbetar för tillfället som vikarie på någon annans tjänst och har sedan sin examen varit verksam i ett och ett halvt år. Sedan dess har läraren arbetat i en förskoleklass och nu som lärare mot tidigare år. Denna lärare kommer i denna studie benämnas som lärare 2.

Observationerna i skolan genomfördes med oss båda närvarande, vi förde anteckningar var och en för sig. Vi renskrev sedan våra iakttagelser enskilt hemma och därefter träffades vi och sammanställde dem tillsammans. Vi diskuterade ett tillfälle åt gången och gick på djupet kring det som utspelade sig under observationerna med utgångspunkt hur de olika lärarna använder sitt ledarskap. Intervjuerna på skolan genomfördes med båda närvarande, men det var en av oss som höll i samtalet och den andra förde små anteckningar. Intervjuerna spelades in och transkriberades av den som höll i samtalet, med andra ord transkriberade vi en intervju var. Sedan tog vi del av varandras transkriberingar både genom att läsa transkriberingarna och lyssna på inspelningarna. Under intervjun med lärare 1 valde läraren att sitta i sitt arbetsrum. I detta arbetsrum kom andra lärare in och samtalet avbröts vid ett flertal tillfällen, vilket påverkade vår samt lärarens koncentration. Under intervjun med lärare 2 frågade läraren om vi skulle sitta i ett annat rum för att vara ostörda. Vi tyckte att det var en bra idé eftersom den föregående intervjun hade blivit avbruten vid ett flertal tillfällen.

Den andra delen av datainsamlingen ägde rum på två förskolor som ligger på två olika orter, den ena i en mindre stad och den andra i en mellanstor stad. Urvalet av informanter i de båda förskolorna utfördes efter kravet på förskolläraryt utbildning samt tillgänglighet. Detta medvetna val gjorde vi dels för att det inom förskolans ramar finns olika yrkeskategorier såsom barnskötare samt förskollärare och dels för att vi ska få en motsvarighet till den lärarutbildning som lärarna inom skolans tidigare år har i denna studie. Den första förskolläraren var en kvinna 50 år och hon har arbetat inom förskolans regi i snart 20 år. Hon har haft olika befattningar inom förskolan, däribland arbetslagsledare och föreståndare/chef på ett föräldrakooperativ. Hon kommer i denna studie att benämnas som förskollärare 1. Den andra förskolläraren var en kvinna 48 år och hon har arbetat som förskollärare sedan hon utbildade sig för 20 år sedan. Hon kommer i denna studie benämnas som förskollärare 2.

Observationerna i förskolan utfördes dock på varsitt håll eftersom vi genomförde dem på två olika orter, därför valde vi att dela upp oss. Därefter renskrev vi våra iakttagelser var och en för sig. Intervjuerna på förskolan genomfördes också på varsitt håll samt spelades in och transkriberades av respektive person. Intervjun med förskollärare 1 ägde rum på förskoleavdelningen under förskollärarens planeringstid. Barnen var utomhus men intervjun blev avbruten vid ett tillfälle av en förälder. Vid det tillfället bröts också inspelningen och det uppmärksammades inte förrän intervjun var färdig. Därför kompletterades intervjun med en snabbversion i efterhand.

Intervjun med förskollärare 2 ägde rum i ett mötesrum på förskolan och intervjun genomfördes utan avbrott.

3.4. Databearbetning och analysmetoder

När vi började bearbeta datainsamlingen och hade genomfört observationerna i skolans tidigare år sammanställde vi var och en våra egna kommentarer utifrån observationsschemat samt vad som hände under lektionstillfällena. Sedan sammanställde vi bådas tankar kring vad som hade skett tillsammans i form av en återberättelse av varje tillfälle. Vid genomförandet av observationerna i förskolan skrev vi var och en för sig eftersom vi genomförde dem på olika förskolor. Därefter läste vi varandras återberättelser och korrigerade strukturen.

Vid sammanställningen av intervjuerna valde vi att sammanföra de olika lärarnas svar och tankar efter olika teman som framkom under samtalen och som anknyter till syftet med denna studie.

Inför resultatanalysen gjorde vi en jämförelse mellan vad som framkommit i resultatet med vad som framkommit i litteraturgenomgången. Därefter har vi jämfört vad samtliga informanter säger med det som de gör, för att kunna se om de agerar som de säger sig göra.

3.5. Reliabilitet och validitet

Denscombe (2009) menar att forskaren vid en kvalitativ studie ofta blir involverad vid datainsamlingstillfällena och att forskarens personlighet kan ha betydelse för studiens resultat. Stukat (2005) belyser att man som forskare under en observation använder sig själv som tolkningsredskap när den gör sina granskningar och registreringar över vad som skett. Detta medför att vår tolkning inte kan bli densamma som någon annans, eftersom vi gör vår tolkning med oss själva som redskap. Denscombe (2009) ställer frågan om resultatet skulle bli detsamma oavsett vem forskaren som genomför studien är men menar också att det inte går att få fram några bevis för att det skulle vara så. Man kan dock genom att redovisa sina tillvägagångssätt ge andra forskare möjligheten att bedöma om de metoder som har använts är pålitliga. Därför har vi i metoddelen genomgående presenterat de metoder för datainsamling som har använts för denna studie och ställt deras för- och nackdelar mot varandra. Eftersom vi i vår studie använder en kvalitativ ansats så är det vanligt att variationer i resultatet kan förekomma. Denscombe (2009) menar att en studie med hög tillförlitlighet ska kunna uppnå likvärdiga resultat med samma metoder oavsett hur många gånger undersökningen genomförs. Därför har vårt resultat en relativt låg reliabilitet eftersom inverkan av forskarens "jag" är stor vid tolkningen av data. Men däremot ökar resultatets reliabilitet genom att vi har använt flera datainsamlingsmetoder, en så kallad triangulering. Vi genomförde observationerna först för att se hur de olika lärarna använder sitt ledarskap samt olika ledarstilar i praktiken och därefter genomfördes intervjuerna med de olika lärarna. Detta gjordes delvis för att styrka observationerna men även för att se vilka uppfattningar som finns hos de olika lärarna kring deras ledarskap. Datainsamlingsmetoderna kombinerades för att vi skulle få en djupare bild och förståelse av användning av ledarskap och ledarstilar som finns i de olika lärarnas verksamheter. Vi valde att göra datainsamlingen med två förskollärare och två lärare mot tidigare år för att få bredare inblick i båda verksamheterna, vi skulle dock med ett större urval av informanter ha kunnat få en större variation i resultatet och vårt begränsade urval påverkar därmed reliabiliteten för studien.

Denscombe (2009) menar att validitet är till för att mäta om metoderna är pålitliga för att svara på frågorna som forskningen avser och påpekar att metoderna ska

vara så pålitliga att de reflekterar verkligheten. I skolans tidigare år observerades lärarna av oss båda och det ökar validiteten. Medan vi på förskolan genomförde observationerna var och en för sig, vilket däremot kan sänka validiteten och detta för att två iakttagelser kompletterar varandra. Samt genom att använda intervjuer, ansikte mot ansikte, så får vi svar direkt från källan, vilket Denscombe (2009) menar ökar validiteten eftersom kontakten sker direkt med informanten kan data spegla verkligheten. Sedan har vi i resultatredovisningen tagit informantens egna ord från transkriberingarna som citat för att styrka dess validitet.

3.6. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (1990) belyser att forskning behövs för en god samhällsutveckling och menar att forskningen är ett sätt fördjupa samt förnya vissa kunskaper. Men när denna forskning bedrivs får ingen enskild individ kränkas och för att det inte ska ske måste forskningen i samråd med individen överväga forskningens för- och nackdelar. Vetenskapsrådet har utifrån att skydda individen skapat fyra grundläggande krav för hur forskningen måste bedrivas och dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi ska nu presentera hur vi har förhållit oss till dessa i vår studie.

Innan genomförandet av både intervjuer och observationer har vi skrivit ett missiv (se bilaga 1) och skickat till våra informanter och förklarat vad vårt examensarbete handlar om samt beskrivit hur vi skulle vilja genomföra denna studie i deras verksamhet. På detta sätt så har vi informerat våra informanter om syftet med studien och därmed är Vetenskapsrådets (1990) krav på information om avsikten med studien tillämpat i vår studie. Därefter har vi inväntat ett medgivande från informanterna om de vill vara delaktiga i vår studie och vi har bara fått positiva svar från samtliga informanter. På så sätt är också Vetenskapsrådets (1990) krav på samtycke från informanterna uppfyllt. Vid transkriberingen av både intervjuer och observationer så har vi som forskare utelämnat information och uppgifter om informanten för att undvika någon form av kränkande behandling samt enbart använt materialet utifrån forskningens intentioner. Detta påpekar Vetenskapsrådet (1990) är två mycket viktiga punkter i det etiska ställningstagandet. Det första är konfidentialitetskravet som innebär att informantens personuppgifter skall behandlas med sekretess och konfidentiellt för att undvika kränkande behandling. För det andra är det viktigt att informanten är medveten om nyttjandekravet som innebär att de insamlade uppgifterna enbart får användas utifrån forskningens syfte.

4. Resultat

4.1. Observationer

Resultatredovisningen från observationerna har vi valt att dela in under respektive tillfälle med de olika lärarna eftersom syftet med observationerna i denna studie är att undersöka vilka olika ledarstilar som två förskollärare och två lärare för tidigare år använder i sin verksamhet. Under genomförandet har vi använt oss av samma observationsschema i båda verksamheterna. Detta för att ha samma utgångspunkt när vi studerar hur de olika lärarna använder sitt ledarskap och för att varje tillfälle visar på en egen helhet. Tanken är att det ska bli lättare att se vad de olika lärarna gör i sin undervisning och vi anser att det blir tydligare genom att redovisa de olika lärarna för sig.

Observationerna är genomförda på två olika förskolor och på en och samma skola. Vi har valt att fokusera på tillfällena då förskollärarna och lärarna använder sitt ledar-

skap under lärarstyrda aktiviteter. Vi kommer att benämna informanterna i förskolan som förskollärare 1 och 2. Förskollärare 1 är en kvinna på 50år och förskollärare 2 är en kvinna på 48år. Båda har omkring 20års erfarenhet inom verksamheten på förskolan. Informanterna i skolans tidigare år kommer vi att benämna som lärare 1 och 2. Lärare 1 är en kvinna på 46 år och lärare 2 är en kvinna på 27 år. Båda har olika lång erfarenhet inom skolan, lärare 1 har flera utbildningar inom skolans tidigare år och lärare 2 är relativt nyexaminerad och precis påbörjat sitt arbetsutövande. Närmare beskrivning av de olika lärarnas yrkeserfarenhet finns i metodbeskrivningen under urval och tillvägagångssätt.

4.1.1. Förskollärare 1 – tillfälle 1

Observationen genomfördes på en småbarnsavdelning med 8 barn mellan åldrarna 1-4 år och höll på i 15 minuter under förmiddagen.

Samlingen börjar med att förskolläraren plockar fram en påse och börjar ta fram småkort på alla barn och personal. Barngruppen har ännu inte kommit till insikt med att nu är det samling, utan förskolläraren lyssnar på vad barnen har att säga och väntar in stämningen.

Förskolläraren plockar fram ett kort och frågar barnen: "Vem är det här?" och visar kortet till alla barnen i ringen. Vem som helst får svara och förskolläraren låter alla barn som kan personens namn säga namnet rakt ut. Sedan sätter förskolläraren upp kortet på flanotavlän så att alla barnen ser vem som är här eller vem som är hemma/sjuk och på så sätt får alla barnen en överblick över sina kompisar. Vid ett senare tillfälle plockar förskolläraren fram ett annat kort på ett barn och visar kortet samtidigt som förskolläraren frågar: "Vem är det som snart blir storebror?" och tilltalar en av de äldre pojkarna.

Många personer kommer och går genom det stora lekrummet för att komma ut till övriga delarna av förskolan. Bland annat kom städerskan in mitt under samlingen och barngruppen riktar sin uppmärksamhet ditåt. Förskolläraren måste därför försöka få barnens intresse tillbaka till samlingens fokus och plockar fram en annan påse med olika sångkort. Ur denna påse plockar förskolläraren en bild på en gris och sätter på flanotavlän. Förskolläraren frågar barnen: "Vad kan ni för sång om en gris?" och ett av barnen svarar "Lillegris". Förskolläraren svarade "Ok" och börjar sjunga lillegris tillsammans med barnen. Samtidigt som förskolläraren sjunger så tecknar hon olika rörelser till sången i form av teckenstöd. Därefter plockar förskolläraren återigen fram ett kort ur påsen och sätter på tavlan. Det är en spindel och ett barn utbrister snabbt: "Konstiga spindeln!" Förskolläraren svarar "Vad är det för sång?" och hon lyssnar på vad barnet har att säga och säger sedan till pojken att: "Vi tar det efter den busiga spindeln!". När de sjungit om den busiga spindeln så låter förskolläraren pojken sjunga sin sång om den konstiga spindeln inför sina kamrater. Sedan ville några av de andra barnen också sjunga sina sånger om sina spindlar och förskolläraren låter även dessa barn sjunga. Efter varje sång får barnen applåder av sina kamrater och alla skrattar och skojar tillsammans.

4.1.2. Förskollärare 1 – tillfälle 2

Observationen genomfördes precis innan lunch på en småbarnsavdelning med 12 barn mellan åldrarna 1-4 år och höll på i 20 minuter under förmiddagen.

Alla barnen sätter sig på sina platser i ringen och förskolläraren börjar samlingen med att plocka fram närvaropåsen. Förskolläraren letar i påsen efter alla korten på barnen och när hon hittat alla korten säger hon: "Vem är det här?" och sedan ställer förskolläraren ytterligare en fråga: "Vad heter du i efternamn?" och tittar på en pojke.

Pojken kände igen sitt kort på en gång och svarade snabbt: "Persson!" och satte sitt kort på flanotavlan. Sedan fortsätter förskolläraren med flera kort och frågar barnen vad de heter i efternamn. En del behöver lite mer ledtrådar och då försöker förskolläraren tillsammans med sina kollegor att hjälpa barnen att komma på sitt efternamn. Medan några andra kan svara utan några svårigheter. Då säger förskolläraren: "Vad duktiga ni är, har ni tränat på det här?" Precis i samma ögonblick svarade en pojke tydligt och högt: "JA!". Barnen och fröknarna skrattar tillsammans. Samtidigt börjar barnen prata om andra roliga saker som de har varit med om och förskolläraren lyssnar vad barnen har att säga och försöker urskilja deras ord.

Förskolläraren måste nu fånga upp barnens uppmärksamhet igen och plockar därför fram en annan påse med olika sångkort. Hon lägger korten framför barnen i ringen med bilden neråt och sångens text uppåt. Förskolläraren tar upp ett kort och visar bara texten på sången till barnen och frågar: "Vad tror ni att det är?" Barnen svarar lite tveksamt: "Vet inte!". Förskolläraren vänder på kortet och visar bilden. "Det är bussen som går runt runt runt" fortsätter förskolläraren och frågar barnen: "Är ni med på bussen?". Barnen svarade "Ja!" och de börjar sjunga sången om bussen tillsammans och gör samtidigt rörelser till sången. Efter varje sång så applåderar man och barnen skrattar.

Förskolläraren låter sedan barnen själva få välja bland sångkorten på golvet. En pojke ska ta ett kort och hittar inget bra kort, utan säger: "Jag vill ha en med sådana bilar!" och pojken pekar på kortet som fortfarande ligger i påsen. Förskolläraren svarar: "Nej, nu tar vi de här sångkorten!" och pojken väljer därefter ett sångkort som finns på golvet. De sjunger sången och barnen har så roligt att de trillar ur ringen. Då säger förskolläraren: "Hallå vad håller ni på med" och tittar med bestämd blick på barnen.

4.1.3. Förskollärare 2 – tillfälle 1

Observationen genomfördes på en förskoleavdelning med 6 barn mellan åldrarna 1-5 år och höll på i 30 minuter under förmiddagen.

Samlingen börjar med att förskolläraren frågar barnen: "Vart ses vi?" Och barnen svarar: "Grodan". När ett barn uppmärksammar ett ljud spinner förskolläraren vidare på det barnet pratar om och säger: "det flyger ett flygplan utanför". Samlingen fortsätter med morgonsång och förskolläraren spelar gitarr och sjunger. Det förekommer tillsägelser från förskolläraren till barnen, bland annat säger hon vid ett tillfälle till en flicka att hon ska sitta på stjärnan och vid ett senare tillfälle säger hon: "Jag vill fortfarande att du sitter på stjärnan!" till samma flicka som tidigare.

Förskolläraren håller upp "lappar" ur en låda som ser ut som små bilar med barnens foton på. Hon håller upp bilderna och frågar vilka som är här. Barnen svarar ja eller nej, om de själva är där säger de ja och förskolläraren sätter upp deras bil på flanotavlan bakom sig. "Vilken dag är det idag?" frågar förskolläraren. Barnen kommer med olika förslag på olika dagar och förskolläraren hjälper barnen med att komma fram till att det är fredag.

Sedan tar förskolläraren fram en låda som är klädd i aluminiumfolie och med ett fint snöre, hon viftar med ett trollspö och säger tillsammans med barnen: "Hokus pokus filiokus". Förskolläraren tar upp en docka ur lådan som hon kallar för "Kung vinter", det är en docka som är ledsn för att "Gumman Tö" har kommit. De sjunger en sång om en snögubbe som smälter och förskolläraren spelar gitarr. Förskolläraren frågar om det är någon som vill berätta något för "Kung vinter". Barnen får här komma till tals och förskolläraren uppmuntrar barnen att prata och berätta. Några av de yngre barnen går runt i rummet och tittar på andra saker och de andra pedago-

gera i rummet hämtar dem till samlingen igen. Vid flera tillfällen under samlingen säger de andra pedagogerna till barnen i ringen att sitta stilla och förskolläraren som håller i samlingen fortsätter med sitt material. Vid ett tillfälle säger förskolläraren att: "Nu har ni suttit så länge!" De ställer sig upp och gör en övning som handlar om en spratteldocka, barnen får stå upp och härma förskollärarens rörelser.

4.1.4. Förskollärare 2 – tillfälle 2

Observationen genomfördes på en förskoleavdelning med 18 barn mellan åldrarna 1-5 år och höll på i 20 minuter under förmiddagen.

Samlingen inleds med morgonsången och med att förskolläraren frågar barnen om vad förskolan heter. Barnen får komma med förslag. Sedan går förskolläraren igenom vilka som är i samlingen genom att hålla upp bilar med barnens foton på och frågar vilka som är där. De som är där får sina "bilar" uppsatta på flanotavlan. När förskolläraren frågar vilka barn som är där får barnen svara. Sedan knackar förskolläraren med ett trollspö på en låda, som är klädd i aluminiumfolie och med ett fint snöre, förskolläraren tar upp en docka ur lådan. Förskolläraren säger: "Vet ni vad jag gör nu?" Och gör rörelser med dockan. Ett av barnen svarar att hon städar. "Vet ni vem jag är?" frågar förskolläraren och barnen svarar att: "det är "Gumman tö"". Sedan tar förskolläraren upp en kyckling och ett ägg ur lådan. "Varför har "Gumman tö" med sig en kyckling och ett ägg?" undrar förskolläraren. "Jo, för att det är påsk" fortsätter förskolläraren. Därefter berättar förskolläraren sagan om en buss och en papperstuss för barnen. Helt plötsligt kommer förskolläraren på att hon har missat en övning och säger då att: "Vi tar det i en annan ordning idag".

Vid ett tillfälle sitter ett barn och visslar. Förskolläraren frågar då: "Vem har lärt dig att vissla?" Barnet berättar och förskolläraren lyssnar då till vad den har att säga. Även de andra barnen får komma till tals när de berättar om olika saker och förskolläraren lyssnar. Dock är förskolläraren bestämd på att barnen ska sitta ner och de andra pedagogerna som deltar i samlingen hjälper till med att hålla koll på att barnen sitter där de ska. En av pedagogerna säger: - Nu hör ni ju inte vad Linda säger!

4.1.5. Lärare 1 – tillfälle 1

Observationen genomfördes under en matematiklektion för en årskurs 2 med 13 barn och höll på i 45 minuter under eftermiddagen.

Lektionen börjar med att barnen sitter på bänkar i en ring och läraren förklarar att det är eget arbete i sina matteböcker som gäller. Därefter går läraren tillsammans med barnen igenom vilka regler som ska följas under passet. Läraren säger till barnen att det finns några saker som de vet att de ska göra när de jobbar enskilt och det är bland annat att räcka upp handen och koncentrera sig. Koncentrationen är enligt läraren viktig att hålla på topp och därför är det inte tillåtet att prata med varandra, utan läraren är den som går runt och hjälper barnen om de behöver hjälp. Läraren frågar efter att hon har berättat vad de ska göra om alla har förstått vad de ska göra.

Sedan börjar det egna arbetet och barnen jobbar individuellt i matteböckerna och läraren går runt och hjälper till och besvarar frågor. Det är läraren som bestämmer vad som ska göras i matteboken. Läraren säger: "Det här ska vi jobba med i matteboken, dessa sidor får man jobba med". Eleverna får tala när läraren kommer och hjälper till, läraren tystar annars ner klassen och säger att: "Nu är det alldeles för hög volym här inne". En pojke använder hörselskydd för att inte bli störd. Flera barn går och hjälper varandra, de pratar och visar. Detta verkar vara ok för läraren. Vid ett tillfälle ligger en flicka på golvet och nynnar samtidigt som hon räcker upp handen. När läraren ska hjälpa flickan med en matematiskräkning förklarar läraren

uppgiften på samma sätt flera gånger och väntar på att flickan ska förstå efter att läraren talat långsammare. Men flickan tittar bara på läraren och verkar låtsas att hon förstod vad läraren menade. Läraren går vidare till ett annat barn och flickan fortsätter att nynna.

4.1.6. Lärare 1 – tillfälle 2

Observationen genomfördes under en svensklektion för en årskurs 2 med 22 barn och höll på i 60 minuter under förmiddagen.

Barnen sitter på bänkar i en stor ring och läraren kollar närvaron bland dem. Här lyssnar läraren in vad barnen har att säga och när de ska gå hem för dagen samt varför någon är frånvarande.

När lektionen börjar förklarar läraren vad de ska göra under förmiddagen och säger att de ska få lära sig några nya ord och sedan ska de få avsluta deras pågående tema som är året. Sedan presenterar läraren lektionens upplägg, som var förutbestämd för barnen, genom att säga: ”Vi ska läsa nästa kapitel i boken”. Läraren läser med stor inlevelse och klassen lockas med och barnen sitter tysta och lyssnar på boken.

Läraren har skrivit några nya ord på tavlan som bland annat studiedag, trösta, hemlig, förbjudet, handväska, kassaskrin, låna, förskräcklig och flygvärdinna. Läraren tar upp olika ord som trösta och säger till barnen: ”Vad är trösta samma som?” Läraren försöker få barnen att svara som hon vill. Vem som helst får svara men när ett barn svarar något som inte riktigt passar läraren, frågas frågan om igen på ett annat sätt eller så ställer läraren en motfråga till barnen i avsikt att få dem att reflektera vidare. Exempelvis vad är en flygvärdinna? En flicka svarar att det är en person som flyger planet. Läraren svarar: ”Nej inte riktigt” och låter fler av barnens tankar komma fram. Sedan svarar något barn att en flygvärdinna serverar maten på flygplanen.

När orden på tavlan har bearbetats får barnen arbeta enskilt med att göra orden till sina egna genom att skriva och rita. När barnen är klara med ordbeskrivningen får de göra extra uppgifter med fokus på årstiderna som finns på olika stenciler. En flicka säger till läraren att hon är färdig med sina stenciler. Läraren bladdrar lite och säger att hon kan färglägga något där i. Flickan säger nej på ett besvärat sätt och läraren svarar: ”Jo, du kommer att känna dig mer nöjd sen”.

En pojke öppnar dörren till klassrummet bredvid där en annan klass jobbar och koncentrerar sig inte på sin uppgift under hela lektionen förutom när läraren kommer fram till pojkens bänk. Läraren ägnar därför lite mer tid åt honom och står vid hans bänk. Pojken får läsa för läraren och medan läraren lyssnar kommer andra barn som vill ha hjälp då markerar hon att de får vänta genom att hon håller upp handen för att stoppa dem från att avbryta pojken. Det är fler och fler barn som kommer fram till läraren och en kö bildas, barnen i kön blir otåliga. Samma pojke som tidigare öppnade dörren till ett annat klassrum sitter också otåligt och väntar på att få hjälp av läraren och skriker: ”Hjälp mig, hjälp mig!”. Denna pojke får också gå ut på rast tidigare än de andra barnen för att han stör, sedan står han utanför och bankar på dörren. Läraren ignorerar pojken och fortsätter med sitt.

Lektionen avslutas med att läraren berättar vad de ska göra efter rasten och säger att de ska måla vinterteckningar. Ett barn var väldigt snabb med att säga: ”Jag vet vad jag ska rita”. Läraren svarade: ”Du ska få se sedan vad vi ska rita”. Sedan delar läraren ut nästa veckas läsläxa som de ska ha över lovet och när de andra barnen får gå på rast får en pojke sitta kvar och läsa med läraren för att hon ska kolla hans läsning.

4.1.7. Lärare 2 – tillfälle 1

Observationen genomfördes under en matematiklektion för en årskurs 1 med 13 barn och höll på i 40 minuter under förmiddagen.

Läraren börjar med att kolla närvaron på barnen och uttalar deras namn och checkar av dem på sin närvarolista. Barnen får själva tala om för läraren vilken tid de ska gå hem för dagen eller om de ska vara kvar på fritids. Läraren ställer frågor till barnen om hur de mår och följer upp en del saker som de har talat om tidigare.

Idag börjar lektionen med att barnen ska repetera klockan och läraren använder en konkret klocka med både stora och små visare och som ställs på olika klockslag. Läraren frågar eleverna: "Vad är klockan nu?" och bestämmer vem som får tala. Läraren håller hela tiden en dialog där barnen får komma till tals genom att svara på lärarens ställda frågor. Barnen sitter i en cirkel och får svara i turordning, först från vänster till höger och alla lyssnar på vad varje barn ska svara. När barnen visar tecken på att klockslaget var för svårt så ger läraren barnet små ledtrådar i rätt riktning mot det rätta klockslaget.

Efter att alla barnen fått benämna varsitt klockslag går läraren vidare och repeterar tiokamraterna. Läraren frågar: "Vad var det nu ni skulle lära er?" Ett av barnen svarar tiokompisar och läraren svarar: "Ja... men vad var det ni skulle lära er?" och så fortsatte läraren tills att någon gav svar eller att hon själv sa svaret på frågan. Läraren använder här ungefär samma princip som tidigare där varje barn får svara i turordning. Tiokamraterna tränas med hjälp av färdiga kort med en siffra på. Barnet ska sedan tala om vilken annan siffra som passar ihop med siffran på kortet och som tillsammans blir tio och därmed en tiokamrat. När läraren får ett rätt svar så säger läraren: "Precis!" och fortsätter med nästa kort. Läraren fortsätter efter att alla barn har fått svara med att introducera en ny mattebok.

När läraren presenterar klassens nya mattebok frågar läraren barnen: "Vet ni vad vi ska göra den här veckan? Jo... vi ska byta mattebok". Läraren bestämmer att alla ska slå upp samma sida i boken och på denna sida ska man träna på ental och tiotal. Läraren läser några uppgifter på den sidan som går ut på att barnen ska räkna olika antal föremål. Läraren utgår från bilderna i boken och låter barnen räkna individuellt och den som räcker upp handen först får oftast svara. Sedan fick barnen själva läsa olika uppgifter och när en tjej läste en uppgift högt för klassen var det två pojkar som satt och pratade med varandra och stökade med något. Då sa läraren: "Vad sa hon?" och riktade frågan till de stökande pojkarna. Lektionen fortsatte och vid ett annat tillfälle sa läraren: "Vilken sida skulle du ha uppe?" till en av pojkarna.

4.1.8. Lärare 2 – tillfälle 2

Observationen genomfördes under en svensklektion för en årskurs 1 med 25 barn och höll på i 30 minuter under eftermiddagen.

Lektionen inleds med att läraren läser ett avsnitt ur en bok och under denna lästund får en flicka springa och öppna dörren vid tre tillfällen, hon blir uppmanad av läraren varje gång dörren ska öppnas, hon sitter nära dörren mellan två pojkar. Läraren säger: "Ska vi visa hur klassen brukar vara när vi kliver in innanför dörren?" Läraren säger att en av pojkarna vet hur man ska uppföra sig eftersom han har uppfört sig så under hela tiden sedan han kom in.

Lektionen fortsatte med att läraren sa: "Nu är det dags att lära sig en ny bokstav!" till barnen. Därefter berättade läraren att för att ta reda på vilken bokstav det är denna vecka måste barnen tillsammans i grupp lösa ett helt korsord för att få reda på svaret, läraren påpekade att uppgiften går ut på att samarbeta. Läraren delade in

barnen i lag om fyra och där varje grupp hade en lagledare som ansvarade för penna och sudd. Innan barnen gick iväg kollade läraren att barnen hade fått med sig allt. Läraren sa: "Hade du penna och sudd?" och om barnen inte själva hade materialet frågade läraren: "Ska du låna det av mig?".

Läraren lämnar eleverna på de olika platserna, de får förtroende att jobba själva. Grupperna blir placerade i hela huset och sitter en bit ifrån varandra för att inte fuska. Läraren går runt och hjälper barnen att komma igång och när läraren väl går runt låter hon barnen själva gissa vilka ord som saknas. Läraren spinner dessutom vidare på barnens förslag och låter deras tankar bli utgångspunkten i deras utforskande.

Denna observation avbröts eftersom läraren lämnade klassen och en annan lärare tog över.

4.2. Intervjuer

Vi har valt att sammanställa intervjuerna under rubriker efter studiens syfte och frågeställningar. Under genomförandet har vi använt oss av samma intervjuguide i båda verksamheterna, detta för att ha samma utgångspunkt när vi studerar hur de olika lärarna resonerar kring sitt ledarskap.

Intervjuerna genomfördes med de två förskollärarna och de två lärarna som deltog i observationerna ovan och vi kommer här att kalla förskollärarna för förskollärare 1 och 2. Lärarna i skolans tidigare år kommer vi att kalla för lärare 1 och 2.

4.2.1. De olika lärarnas uppfattningar och resonemang kring sitt ledarskap

Läraren är en dramatiker, en person som kan dramatisera det mesta och som använder rösten på olika sätt och vis för att få med sig kroppen på olika sätt och vis. Är jag helt blank i ansiktet då får jag inte med mig gruppen heller... så det är jättejätteviktigt hur jag är och sen ska ju jag också vara en förebild... jag ska kunna erkänna mina misstag om jag har gjort fel och jag ska kunna visa barnen att är det en regel vi har så ska jag följa den likaväl som barnen. Det är jätteviktigt.

(Lärare 1)

Förskollärare 1 ser sig själv som en demokratisk ledare och en medupptäckare som lyssnar på barnen. Hon menar att en god ledare ska vara en förebild som inspirerar, har tålmod och som framför allt kan ha roligt med barnen. Förskollärare 2 menar även hon att det är viktigt att "vara lyhörd för, vad tycker barnen är roligt just nu?". Förskollärare 1 tycker att något av det viktigaste i ledarrollen är att låta alla barn komma till tals och att försöka se alla men hon menar också att det är det svåraste. På hennes förskola har de en inriktning som är lustfyllt lärande och där hela verksamheten ska genomsyras av detta. I deras arbete menar förskollärare 1 att de måste tänka på verksamhetens möjligheter och försöka att inte fokusera på dess svårigheter. Enligt både lärare 1 och 2 är det viktigt att som ledare för en barngrupp visa vägen till målet men samtidigt menar lärare 1 att man ska vara lyhörd för barnens tankar och idéer, vägen till målet behöver inte vara rak.

Vi kan också gå en väg där barnens tankar och idéer fångas upp i mitt ledarskap och där ska jag försöka få in det för att vi ska kunna fortsätta den här vägen som jag har tänkt mot det mål som vi har tänkt oss... det är väldigt viktigt.

(Lärare 1)

Förskollärare 1 och 2 talar om vikten av att verksamheten har en tydlig struktur samt att det finns vissa ramar. Genom att vara tydlig menar förskollärare 2 att man skapar trygghet hos barnen och hon menar att barnen behöver känna till dagens struktur för att känna trygghet. Förskolläraren ska enligt henne även ge föräldrarna en trygghet

så att de känner sig lugna med att lämna sina barn, detta smittar även av sig på barnen. Även lärare 2 anser att tryggheten är viktigast i ledarskapet och att barnen skulle kunna inhämta mycket kunskap utan hennes medverkan.

Många av dom här som skulle lära sig läsa även om jag inte fanns där, asså dom skulle ju kunna få då till sig ändå, så jag tror att som tidigare lärare när du är i den här åldern så tror jag att det är trygghet det ska vara.

(Lärare 2)

Båda lärare 1 och 2 anser att det är viktigt att ha ett bra självförtroende i rollen som ledare. Lärare 1 menar att "är jag väldigt osäker i vad jag ska göra då speglar sig det på barngruppen också och dom flyger iväg åt olika håll och kanter". Medan lärare 2 menar att rutiner är viktiga för att barnen ska känna sig trygga samt att man som lärare måste kunna var impulsiv och snabbt kunna ändra i sin planering. Hon menar också att har man inte en stark ledarroll så är det lätt att barnen tar över. Dessutom menar lärare 2 att som lärare måste man våga testa och lita på sin förmåga och kunskaper, på så sätt blir man en bättre ledare. Hon lyfter fram föräldramöten som ett exempel och menar att hon efter att ha genomfört sitt första föräldramöte växte som ledare eftersom hon bevisade för sig själv att hon kunde genom att ha klarat av det en gång. Enligt lärare 2 är begreppet ledarskap något som man möter från ledningen på skolan, hon menar att "det är nästan som att vi inte är ansedda att vara ledare på nåt sätt utan vi e bara, det e dom som e ledare och vi bara sköter".

Både förskollärare 1 och 2 anser att det finns bra och mindre bra ledarskap. De menar att ett exempel på mindre bra ledarskap är när läraren intar en auktoritär roll. Förskollärare 2 har själv upplevt hur flera lärare brukar sin makt i klassrummet på ett negativt sätt bland annat genom att nedvärdera sina elever. Förskollärare 2 säger följande "för att du har ju en, e makt bara genom att stå längst fram vid katedern, så har du ju en makt att trycka ner eller försöka stärka barn". Förskollärare 1 menar att ett gott ledarskap är när en person försöker att se alla barn samt lyssna till deras önskemål, en demokratisk ledare. Lärare 1 känner till att det finns olika sorters ledare. Hon säger "jag vet att det finns demokratiska ledare och sen vet jag att det finns ledare som är väldigt auktoritära". Hon menar att de två är ytterligheter och hon beskriver att "jag tror att jag är någonting mittemellan där om jag ska säga om mig själv". Lärare 2 kan vid intervjutillfället inte minnas vad det finns för ledarstilar men hon vet att hon har läst om dem under sin utbildning. Däremot talar lärare 2 om att hon tar olika roller beroende på situation.

Jag e ju en annan ledare om jag pratar till föräldrarna ute i korridoren om deras barn än vad jag är när jag är en ledare inne i klassrummet för dom, eller när jag står och pratar med rektorn om, eller specialpedagogen om nåt barn.

(Lärare 2)

Förskollärare 2 är inte bekant med begreppet ledarstilar och menar att det är någonting man borde läsa mer om. Medan förskollärare 1 vet att det finns både demokratiska och auktoritära ledare. Hon vet att det finns ytterligare en men minns inte vad det är för någon. Förskollärare 1 upplever att hennes utbildning hade ett annat fokus än ledarskap.

Eftersom man lägger vikten på någonting annat... eftersom då var det ju bara till förskollärare... nu är liksom spannet annorlunda och det tror jag påverkar det hela också...

(Förskollärare 1)

Lärare 2 anser att det kan vara svårt för barnen att uppfatta skillnaden när hon är på fritids och när hon är klasslärare, men hon menar att hennes roll i klassrummet inte

ändrar sig så mycket. Medan lärare 1 förklarar att hennes roll i klassrummet varierar beroende på hur klassen fungerar.

Är det rörigt och stökigt så måste jag ju bli en auktoritär ledare som talar om att stopp nu räcker det och nu är det här som gäller.

Visar man med hela handen samtidigt att det är på det här sättet men också demokratisk då man sätter sig ner och bestämmer olika saker tillsammans... att hur ska vi göra det här eller vad tycker ni om det här?

(Lärare 1)

Även förskollärare 2 menar att ledarskapet skiljer sig beroende på situation och enligt henne behöver man ett slags ledarskap i samlingen.

Där handlar ju ledarskap om, tänker jag... att eeh väcka barnens intresse och att även lyssna på barnens intressen och att försöka hinna fånga upp deras tankar.

(Förskollärare 2)

Medan förskollärare 1 menar att ledarskapet varierar beroende på vad man har för barngrupp samt vilka individer de har just då. Samtidigt som förskollärare 2 menar att det måste finnas en blandning i ledarskapet, hon menar att barnen får en trygghet genom att veta vad som gäller och hur man är mot varandra.

4.2.1.1. Synen på kunskap och lärande utifrån lärarrollen

Både lärare 1 och 2 menar att kunskap och lärande är stora begrepp som är svåra att definiera eftersom de innefattar så mycket. Medan förskollärare 1 definierar både lärande samt kunskap och att dessa två går hand i hand. Vidare menar förskolläraren att kunskap är när man har gjort något till sitt eget och att kunskapen då är min och som jag kan använda i andra situationer eller sammanhang. Hur man gör kunskapen till sin egen beror på den enskilda individens läroprocess. Förskollärare 2 menar att det är viktigt att få syn på barnens lärande och hon menar att man ska använda flera sinnen för att lära.

Att använda både syn å hörsel å känsel, alltså inte bara sitta å prata om det, vad vi ska göra idag utan även visa bilder... för att du missar alltid nåt barn som inte är med.

(Förskollärare 2)

Förskollärare 1 påpekar att det måste vara roligt att lära och hon menar att individer lär sig på olika sätt.

Hur man lär sig beror... dels på hur man är som individ och det ska ju också gå igenom kroppen... och det ska va skoj annars fastnar det inte...

(Förskollärare 1)

Lärare 1 anser att det är i skolans tidigare år som barnen får en grundkunskap i att läsa och räkna, men att barnen också lär sig många saker socialt. Barnen lär sig på raster och genom diskussioner, hon menar att man inte kan läsa sig till all kunskap. Läraren kan genom en bra berättarröst få barnen intresserade samt genom att ha uppföljande diskussioner så kan barnen ta del av varandras kunskaper och tankar. Läraren menar att "dessa kunskaper sammanlänkas och då får man mångas kunskaper att bli mina kunskaper också... så det är ju inte så att det är jag som sitter med kunskapen utan den har vi tillsammans i klassen". Lärare 2 beskriver kunskap som att hela tiden fylla på med erfarenheter och upplevelser samt att blanda gammalt med nytt. Nyfikenheten gör att man lättare tillägnar sig ny kunskap och läraren menar att det kan variera från människa till människa vad kunskap är och hur man lär sig. Förskollärare 2 talar om vikten av att läraren uppmärksammar och ser även de små ste-

gen i barnens utveckling, den motoriska samt sociala utvecklingen. Hon menar att man ska utmana barnen för att komma en längre bit på väg.

4.2.1.2. Hur de olika lärarna anser att de planerar och individualiserar sin undervisning

Både förskollärare 1 och 2 har schemalagd planeringstid med egen tid för att planera sin verksamhet. Förskollärare 2 har 3.25 timmar i veckan som är utsprida under hela veckan och hon anser att tiden inte räcker till, men hon försöker hela tiden att ligga steget före i planering. Medan förskollärare 1 har 2,5 timme i veckan som är under ett och samma tillfälle.

Det värsta är att få en timme där och en timme där... nu har jag liksom... då hinner man ju knappt börja... innan, gud nu måste jag skynda mig tillbaka... utan nu hinner jag sitta ordentligt ner och göra det som jag behöver göra...

(Förskollärare 1)

Sedan nämner även förskollärare 1 att de i hennes arbetslag har en timmes avdelningsplanering en gång i veckan och då tar de andra avdelningarna i huset hand om deras förskolebarn. Det som förskollärare 2 dock har märkt är att arbetslagets engagemang och entusiasm har en avgörande roll för hur planeringen genomförs.

Lärare 2 poängterar att hon planerar mycket enskilt och efter skoltid, de har inplanerad planeringstid samt 10 timmars förtroendearbetstid. Lärare 2 försöker att ha framförhållning i sin planering och finslipa på den under tiden. Även lärare 1 försöker ha framförhållning i sin planering men ser den som en hjälp ”för mig att se vart vi är på väg, men den måste också kunna ändras omedelbart om det skulle hända någonting”.

När lärare 1 planerar och tänker kring barnens individuella behov utgår hon ifrån tre nivåer.

De flesta barnen ligger på ett spann här i mitten och det är kanske där man utgår ifrån... sen har jag ju det här yttre spannet... barn som är duktiga och som behöver lite mer att tugga på och sedan har vi dem som är lite svagare som behöver få individanpassad efter från där dem är...

(Lärare 1)

Även lärare 2 menar att de flesta barn ligger på en liknande nivå, men det finns enligt henne några barn som behöver mer individanpassade uppgifter som kräver extra planering. Genom att läraren använder ett arbetsschema för att individualisera kan hon lättare göra ändringar i sin planering.

Förskollärare 2 menar att det är viktigt att reflektera över ”vem gör jag det här för” och utvärdera sin planering. Hon påpekar att om en aktivitet inte har gått som det var planerat så bör man inte se det som ett misslyckande utan istället ställa sig frågan ”hur kan jag göra, hur kan jag göra istället”. Hon menar med andra ord att det är bra att reflektera kring sitt agerande, men att det viktigaste ändå är bemötandet mot barnen. Även förskollärare 1 talar om att hon väljer att fokusera på vad barnen är intresserade av att göra här och nu. Hon menar att de tänker på barnens individuella behov i sin planering.

Ja, den utgår ju ifrån dem... vi introducerade ju någonting nytt som vi tror att de skulle tycka verka va spännande och sen så utgår vi ju ifrån... vi försöker ju snappa upp, se och hör vad dem tycker är roligt... vad gör dem...

(Förskollärare 1)

Hon berättar om ett exempel om när hon och en kollega tog fram en våg för att väga olika saker. Ett barn ställde sig på vågen, blev helt fascinerad och sa "åå kolla jag väger en halv kilometer...".

De är ju för små för att förstå det här med kilo och sånt... men det är ändå kul att se vad de har snappat upp, att kilometer det har någonting att göra med... något man mäter med...

(Förskollärare 1)

Sedan menar förskollärare 1 att de försöker att utforma verksamheten efter barnens intressen och de möblerar även om var och varannan vecka.

Ja, vi möblerar om... lånar in material från någon annan avdelning... som en så enkel sak som pussel... kan Pontus pussla... ja han är jätte bra på att pussla... då kanske vi ska låna in något storbarnspussel... är han så duktig... vi testar!

(Förskollärare 1)

Förskollärare 1 menar att man som lärare måste vara aktiv och lyssna på barnen i sin roll som ledare.

Ja det gäller att vara väldigt lyhörd inför barnen och lyssna in deras intressen och kompetens och var befinner de sig just nu... var är de i sin utveckling och vilken nivå är de på... för alla tvååringar är ju inte likadana...

(Förskollärare 1)

Förskollärare 2 anser att barnen måste lära sig att det inte kan vara "millimeterrättvisa" eftersom "barn har olika behov och det kan barn också lära sig, att ja men det här barnet har en stor oro i sig och kan inte sitta still lika länge som Pelle eller Stina och det kan barnen lära sig, att det är olika". Hon menar att om man kan skapa en sådan atmosfär har man vunnit mycket.

Enligt lärare 2 är det ganska styrt från lärarnas sida hur verksamheten ska utformas, barnen har dock enligt henne vissa tider under veckan som de får styra över. Lärare 2 hävdar att hon skulle vilja att det var mer demokratiskt i undervisningen och menar att "dom får va med å... men det finns liksom ingen tid, den försvinner till att man måste... man har ju ändå sina ramar vad dom ska kunna när dom slutar ettan". Barnen har inte så stor frihet som lärare 2 skulle vilja men hon menar att de är ganska fria att välja arbete när de har jobbat klart med det som är bestämt. Lärare 1 poängterar att hon involverar barngruppen i sina planerade aktiviteter "till en viss del och beroende på vad vi ska göra". Vidare tar hon upp ett exempel på hur hon och klassen planerade inför en klassfest och barnen fick vara delaktiga och planera dess innehåll. Hon menar även att det inte "så det är inte så att de är med och planerar demokratiskt allt... för det fungerar inte i en etta eller tvåa... det går inte... för då leker vi hela tiden i sådana fall... det är ju det som de vill göra egentligen och sen vill de ju också lära sig läsa och sådana saker... Men... någonstans måste jag ha en bestämmelse för vad vi ska syssla med... faktiskt...". Enligt lärare 1 är det svårt att hinna med att individualisera och det är svårare beroende på barngruppens storlek och hur många barn man har med särskilda behov. Hon utgår mycket ifrån de individuella utvecklingsplanerna i sitt arbete och planerar efter "vad är det för mål som vi har satt upp för dem olika eleverna och det är utifrån dem målen som jag måste se och det är utifrån den som jag anpassar min undervisning och även mina planeringar utgår ifrån det också egentligen då...".

4.2.1.3. De olika lärarnas uppfattning om hur ledarskapet skiljer sig mellan förskolan och skolans tidigare år

Ledarskapet skiljer sig enligt förskollärare 2 genom att skolan har en läroplan som säger vad barnen ska lära sig, den är enligt henne tydligare än förskolans. Förskollärare 1 menar även hon att ledarskapet skiljer sig eftersom förskolan har strävans mål som man bör uppnå och sträva mot, men man har inga uppnående mål som måste uppfyllas. Förskolläraren berättar om att hon har upplevt att lärare med annan utbildning än för förskolan har ett annat synsätt och tänkande kring förskolans dagliga arbete. Hon ser en tydlig skillnad i ledarskapet och framförallt förhållningssättet. Förskollärare 1 talar exempelvis om skillnad i tänket kring vad man kan göra med ett material, hon menar att man antingen kan se materialets olika möjligheter eller svårigheterna kring att tänka nytt.

Nu gör vi alla kycklingar... och vem är det sedan som gör kycklingarna... jo det är fröknarna bara för att barnen ska få ta med sig någonting hem...

(Förskollärare 1)

Detta menar förskollärare 1 är ett gammalmodigt synsätt och hävdar att det är mer utvecklande att upptäcka tillsammans. Även förskollärare 2 menar att det handlar om att ta tillvara på och organisera barnens tid på ett sådant sätt att man "ser andra möjligheter eller om vi trampar på i samma hjulspår".

Både lärare 1 och 2 påtalar att ledarskapet skiljer sig mellan förskola och skola, dock skiljer sig deras uttalanden om hur de ser på skillnaderna. Lärare 1 menar att man är fler personer som arbetar inom förskola och förskoleklass, hon har själv arbetat i förskoleklass och menar att man "delar ju på ledarskapet på ett annat sätt än vad man kanske gör i en skolklass". Vidare menar hon att om de är flera pedagoger i klassrummet så har hon huvudansvaret för undervisningen och påtalar även att beroende på vem man arbetar med så kan det förekomma delat ledarskap även i klassrumssituationer. Lärare 2 tror att det är lättare att inta en ledarposition i skolan än i förskolan eftersom barnen går kortare dagar i skolan. Hon säger att "dom vet när dom kliver in att nu är det skola, nu är det skärpning på nåt sätt" och menar att barnen i skolan vet när det är skola just för att det är under kortare perioder på dagen som läraren intar en tydlig ledarroll. Vidare talar lärare 2 om att det i förskolan är svårare för barnen att förstå när läraren är i och kliver ur ledarrollen. Sedan hävdar hon även att det är en väldigt stor skillnad på vad förskola eller förskoleklass och skola är, men menar att "däremot så tror jag att tryggheten e lika viktig som ledare även om du e på förskolan eller skolan, de skiljer sig inte åt så mycke kanske för oss, men för dom är det stor skillnad vad du är". Dock hävdar förskollärare 2 att den största skillnaden är i strukturen och att "ledarskapet borde ju inte behöva vara så annorlunda, för det handlar ju om bemötande av barn".

4.2.1.4. Utbildning och fortbildning kring ledarskap

Lärare 1 och 2 har olika erfarenheter kring ledarskapsutbildning och även fortbildningen har sett olika ut för dem båda.

Jag tycker inte att vi över huvudtaget varken på förskollärarytbildningen eller lärarutbildningen... var det inte så mycket kring hur man bör va som ledare utan snarare mer... den här kunskapsbiten som var det viktiga... kanske mer om hur man planerar upp en lektion... att det var viktigt istället då.

(Lärare 1)

Lärare 1 menar också att det nog förutsattes att man skulle klara ledarskapet utan någon utbildning kring det. Hon menar vidare att ledarens personlighet är viktig

eftersom man som lärare måste kunna leda en barngrupp och samtidigt en föräldragrupp.

Får du inte med dig föräldrarna i ditt jobb så har du ingen chans att leda din barngrupp... faktiskt så är det så... du kan vara hur duktig som helst men kan du inte klara föräldragrupper utan de börjar misstro dig... då har du svårt att leda barngruppen i det vardagliga arbetet och då kan du få barnen emot dig... du måste få föräldrarna med dig för att få barnen med dig.

(Lärare 1)

Lärare 2 som ännu inte har så stor arbetslivserfarenhet minns att hon under sin utbildning på högskolan hade en mindre kurs kring ledarskap i klassrummet och hon säger att "jag tycker ändå att vi fick en ganska bra bas i den kunskapen måste jag säga". Vidare påtalar läraren att det var på den verksamhetsförlagda utbildningen som hon fick chansen att leda grupper och öva sig.

Det var inte så mycket prat om hur man skulle leda grupperna, utan det var mer hur man, ja på olika sätt vilken roll man kunde inta när man klev in i klassrummet, mer dä ledarskapet, men inte hur mycket jag skulle styra en grupp till att göra olika saker.

(Lärare 2)

Både förskollärare 1 och 2 menar däremot att det inte fanns någon utbildning kring ledarskap när de utbildade sig, utan till största delen var de ute på praktik och fick öva sig mer praktiskt på att leda olika verksamheter. Förskollärare 2 förtydligar detta genom att beskriva sin utbildning på följande sätt "så var ju min väldigt yrkesinriktad och praktisk, vi hade ju bild, drama, rytmik och rörelse, musik".

Förskollärare 1 och 2 påpekade att de inte har haft någon kompetensutveckling kring ledarskap och förskollärare 1 menade att den kompetensutbildning de får idag är någonting som blir tilldelat från ledningen och som cheferna tycker behövs. Vidare påpekade förskollärare 1 att det visserligen är bra saker cheferna kommer med såsom hjärt- och lungräddning för barn, men det är dock aldrig utifrån deras individuella intresseområden. För lärare 1 och 2 har fortbildningen kring ledarskap sett olika ut. Lärare 1 har haft en utbildning kring hur man för utvecklingssamtal med föräldrar och elever, hon har lärt sig "att man låter barnet vara den som leder samtalet och att jag själv som samtalsledare är den som mer samlar ihop sammanfattningar samt kommer med öppna frågor och sådana saker". Medan lärare 2 inte har hunnit arbeta så länge och därmed ännu inte hunnit få någon fortbildning.

4.3. Resultatsammanfattning

Under observationerna samt intervjuerna har det framkommit att lärarna har olika resonemang kring deras ledarskap och det skiljer sig även i deras agerande i praktiken. Det kommer fram i resultatet att lärarens uppgift är att leda eleverna mot målet och de olika lärarna gör det på olika sätt i sin verksamhet. Förskollärarna tycks vara mer inriktade på barnet och dess individualitet medan lärarna i skolans tidigare år är mer uppgiftsorienterade. Begreppet ledarstilar är något som lärarna i denna studie har olika uppfattningar om och även om de i intervjuerna talar om mycket som kan knytas till olika ledarstilar så framkommer det att de inte är medvetna om att det är just ledarstilar som de talar om. Däremot kan man i observationerna se att lärarna använder olika ledarstilar under ett och samma observationstillfälle. Det framkommer att de olika lärarna har skilda uppfattningar om vad som har betydelse för deras ledarskap. Lärarna i skolans tidigare år anser bland annat att självförtroendet är viktigt i rollen som ledare. Medan förskollärarna talar mycket om vikten av att vara lyhörd inför barnen och deras intressen. Skapandet av en trygg miljö för barnen är

något som flera av lärarna lyfter fram som en viktig del av ledarskapet inom sina verksamheter.

5. Resultatanalys

Vi har valt att presentera resultatanalysen utifrån det som har framkommit i observationerna, intervjuerna och litteraturgenomgången. Genom att lyfta fram olika delar som förekommer i litteraturen och som överensstämmer med datainsamlingen har vi valt att presentera allt under en huvudrubrik om lärarnas ledarskap. Vi har inte fokuserat på den enskilda lärarens ledarskap utan vi har istället utgått från en helhetsbild för att kunna belysa de olika ledarskapsformer och påverkansfaktorer som inverkar på det ledarskap som de olika lärarna utövar i praktiken.

5.1. Lärarnas ledarskap

5.1.1. Lärarnas personlighet

Svensson (1998) tar upp det faktum att personligheten hos läraren är avgörande för hur ledarskapet struktureras medan Dysthe (1996) påtalar att det är lärarens människosyn som påverkar undervisningens utformning. Förskollärare 2 hävdar att hon använder reflektion för att utvärdera sin verksamhet och att det är viktigt att fundera kring vem det är man gör saker och ting för. Vilket även Wikberg (1998), Landin och Hellström (2001) och Dana Fichtman och Yendol-Hoppey (2005) menar, att det är viktigt att som lärare reflektera kring sina egna attityder och erfarenheter för att kunna utveckla sin ledarroll. Både lärare 1 och 2 talar under intervjun om att självförtroendet är viktigt för en bra ledare och detta menar även Landin och Hellström (2001). Mauritzson (2008) menar att självförtroendet stärks genom att man vågar prova på nya saker. Lärare 2 belyser att hennes självförtroende och ledarroll stärktes av att hon höll i ett föräldramöte för första gången. Hon talar även om att man måste våga testa och tro på sig själv för att bli en bättre ledare. Detsamma påpekar Mauritzson (2008) att det behövs mod för att våga prova nya teorier i praktiken och menar att modet skapar trygghet hos ledaren själv samt gruppen. Enligt lärare 1 är säkerheten viktig, hon anser att lärarens förhållningssätt avspeglas på gruppen och om hon inte håller i strukturen kan barnen bli okoncentrerade. Lärare 2 talar om att lärarens viktigaste uppgift som ledare är att skapa trygghet hos eleverna och hon menar även att läsinläringen skulle kunna ske även utan hennes inblandning. Eftersom de elever som hon undervisar är så små tycker hon att det viktigaste är att de känner tillit till henne som person. Både förskollärare 1 och 2 menar att det är viktigt med struktur i verksamheten men förskollärare 2 påpekar också att barnen får trygghet genom att känna till dagens uppbyggnad samt genom att veta vad som är tillåtet och inte. Även Wikberg (1998) menar att läraren ska vara en person som skapar en trygg miljö för eleverna att lära i samt håller ramarna för aktiviteterna och läraren skapar genom sin egen säkerhet en trygghet hos sina elever.

5.1.2. Lärarnas förhållningssätt och hur de involverar barnen i verksamheten

Landin och Hellström (2001) menar att ledarskapet skiljer sig från person till person och att det inte finns två individer som leder på samma sätt. Detta framkommer under observationerna i denna studie då både förskollärarna och lärarna strukturerar sina verksamheter på olika sätt. I förskolan framkommer det att förskollärarna tillsammans med barnen skapar tillfället genom att samspela och gemensamt göra samlingen innehållsrik. I skolan kan man se att lärarna är närvarande för barnen men att fokus ligger mer på vad barnen ska lära sig.

Under observationerna med förskollärarna kan man se att det tas tillvara på nuet och det är situationen samt barnen som är i fokus. Detta är något som Stensmo (2000) kallar för en elevorienterad ledarstil som innebär att läraren samspelar med eleverna samt utgår från de behov och förutsättningar som finns hos barnen. Förskollärare 1 och 2 ställer under observationerna frågor till barnen som är förankrade i deras livsvärld, exempel på detta är vilka barn som är närvarande, vad förskolan heter och andra frågor som berör barnen. Barnen blir på så vis involverade i förskollärarnas aktiviteter och precis som Jönsson och Rubinstein Reich (2009) hävdar är det läraren som lägger grunden för ett fungerande samspel, de menar också att läraren i detta samspel kan tillmötesgå och fånga barnens intressen. Både förskollärare 1 och 2 påtalar i intervjuerna att det är viktigt att vara lyhörd och låta barnens tankar komma fram i verksamheten vilket även framkommer i observationerna exempelvis då ett barn föreslår att de ska sjunga en sång om en konstig spindel. Genom att förskollärare 1 låter barnet sjunga sin egenpåkittade sång blir barnen involverade i aktiviteterna utifrån sig själva. Detta är även något som läroplanen för förskolan (Lpfö 98) lyfter fram genom att belysa vikten av att barnen på förskolan ska möta personal som är engagerade i barnet som individ samt gruppen (Utbildningsdepartementet, 2006a).

I observationerna som genomfördes i skolans tidigare år framkom det att lärarna ofta var inriktade på uppgiften i första hand samt vad eleverna skulle lära sig. Vid ett tillfälle under observationerna repeterar lärare 2 tiokamraterna med eleverna. Hon frågar då dem om de vet vad de skulle lära sig genom uppgiften och barnen kommer med flera förslag men läraren fortsatte att ställa snarlika frågor för att eleverna ska komma fram till det svar som hon förväntar sig. Detta är enligt Stensmo (2000) en uppgiftsorienterad ledarstil och det är när läraren själv organiserar och strukturerar arbetet. Utmärkande för en uppgiftsorienterad ledarstil är även att läraren motiverar eleverna genom att belöna eller bestraffa. Detta kan man se i observationen med lärare 2 då hon ställer en fråga till eleverna och när barnen svarat rätt bekräftar läraren dem genom att säga "precis". Även lärare 1 har en uppgiftsorienterad ledarstil då hon använder sig av extrauppgifter när eleverna är färdiga med en uppgift innan sina kamrater. Vid ett tillfälle under observationen blir en elev i klassen färdig med sina extrauppgifter och går fram till lärare 1, varpå läraren påtalar att eleven skulle kunna färglägga lite mer, eleven visar tydligt sitt missnöje men läraren säger då att "jo, du kommer att känna dig mer nöjd sen". Även detta visar på en uppgiftsorienterad ledarstil som Stensmo (2000) talar om och i dessa observationer synliggörs det att lärare 1 och 2 i skolans tidigare år inte involverar eleverna i aktiviteterna utifrån deras livsvärld. Lärare 1 talar under intervjun om att lärarens uppgift som ledare är att få eleverna att uppnå målen och hon menar att vägen dit inte behöver vara rak. Detta påtalar även Kernell (2002) att vägen till målet inte behöver vara rak, som lärare är det dock viktigt att vara flexibel inför nya företeelser som kan dyka upp. Dessutom menar lärare 1 att hon i sitt ledarskap måste kunna fånga upp barnens tankar och idéer men hon säger även att det är hennes uppgift att se till att eleverna följer den väg som hon har tänkt sig. Även läroplanen för skolans tidigare år (Lpo 94) tar upp vikten av att läraren genom ett demokratiskt förhållningssätt tar tillvara på individens individualitet och utformar verksamheten utifrån detta (Utbildningsdepartementet, 2006b).

5.1.3. Varför ledarskapet ser olika ut i förskolan och i skolans tidigare år

En anledning till att ledarskapet skiljer sig gällande arbetsstrukturen i de olika verksamheterna kan enligt de två förskollärarna vara att läroplanerna ser olika ut.

Förskollärare 1 menar att läroplanen för förskolan har mål att sträva mot men inga mål som måste uppnås och förskollärare 2 tar upp aspekten att skolans läroplan är tydligare med vad barnen ska lära sig. Lärarna i skolan har ett annat resonemang kring varför ledarskapet ser olika ut i förskolan och skolan. Lärare 1 menar att man i förskolan och förskoleklassen delar på ledarskapet på ett annat sätt än vad man gör i en skolklass eftersom det är fler pedagoger i samma verksamhet. Lärare 2 anser att det är lättare att ta ledarrollen i skolan eftersom barnen befinner sig i verksamheten under kortare tidsperioder under dagen och hon menar vidare att det är svårare för barnen på förskolan att uppfatta när läraren är i ledarrollen och inte. Stensmo (2008) lyfter fram att det finns olika slags ramar som begränsar lärarnas utrymme att forma verksamheten. Däribland de yttre ramarna som bland annat formas av samhällets politik men även de inre ramarna som är upp till den enskilda skolan att utforma. Det är dessa ramar som läraren måste förhålla sig till och det kan vara en anledning till att ledarskapet och ledarstilarna i skolan skiljer sig från ledarskapet i förskolan.

5.1.4. Utbildningens påverkan på ledarskapet

Det är enligt Landin och Hellström (2001) en markant skillnad mellan hur utbildningen kring ledarskap i näringslivet och skolan ser ut, trots att grupperna ofta är stora i skolan är utbildningen kring ledarskap mindre än i näringslivet. Både förskollärare 1 och 2 anser att det inte fanns någon speciell utbildning kring ledarskap under deras utbildning och att de lärde sig mest under praktiken och detta påtalar även Svensson (1998) vara vanligt förekommande. Lärare 1 berättar under intervjun att ledarskapet var något som man antogs klara av under hennes utbildningar och inget som det fanns någon specifik utbildning kring. Lärare 2 som är relativt nyutbildad talar dock om att hon har fått en bra bas kring ledarskapet och vilka olika roller som man kan inta i klassrummet. Svensson (1998) menar att det inte räcker med den pedagogiska utbildningen för att bli en bra lärare utan det krävs även kunskap i hur man leder. Han menar vidare att lärare många gånger använder principer kring ledarskap utan att de är medvetna om det. Detta märks tydligt hos lärare 2 när hon berättar om att hon inte minns vad det finns för olika ledarstilar men hon påtalar dock att hon tar olika sorters ledarroller beroende på situationen. Detta är ett exempel på det Svensson (1998) talar om, att verksamma lärare omedvetet använder olika ledaregenskaper i sin dagliga verksamhet.

5.1.5. Lärarnas olika ledarstilar

5.1.5.1. Auktoritet i lärarens ledarskap

Skolan har enligt Dysthe (1996) länge präglats av en monologisk undervisning och under observationerna i skolan kan man se att lärarna fortfarande använder monologisk undervisning i delar av sin verksamhet. Det auktoritära ledarskapet som Maltén (2000), Stensmo (2008) och Wikberg (1998) tar upp är starkt förknippat med en monologisk undervisning eftersom det är läraren som styr undervisningen med bestämda uppfattningar och utan större inblandning av eleverna. Både lärare 1 och 2 har en bestämd planering för vad de ska göra under lektionerna samt vad barnen ska lära sig. Under observationen vid tillfälle 1 kan man se att lärare 1 bestämmer att det ska vara en viss arbetsmiljö under arbetet i matteboken, det ska vara tyst och det är viktigt att koncentrationen är hög. Detta lyfter läraren genom att påminna barnen om att ljudnivån är alldeles för hög i klassrummet. Även lärare 2 har ett visst auktoritärt förhållningssätt eftersom hon vid ett tillfälle under observationerna repeterar olika matematiska övningar med barnen och därmed kontrollerar barnens kunskaper ge-

nom att bedöma om svaren är rätt eller felaktiga. I förskolan kan man se det auktoritära ledarskapet genom att båda förskollärarna har fokus på att barnen ska sitta still under samlingen. Båda förskollärarna ger vid ett flertal tillfällen tillsägelser till barnen och ibland räcker det med att de ger en bestämd blick till något barn. Wahlström (2005) poängterar att det är viktigt att vara medveten om hur man använder sitt verbala och ickeverbala språk, det är personen som man har framför sig som tolkar situationen bland annat utifrån gester och tonfall.

Både Maltén (2000) och Wahlström (2005) talar om att med ledarskapet kommer också makt och Maltén (2000) menar vidare att läraren hela tiden använder någon slags makt bland annat för belöning eller bestraffning. Både förskollärare 1 och 2 anser att ett auktoritärt ledarskap är mindre bra och förskollärare 2 menar att man kan välja vad man gör med sin makt, antingen genom att lyfta eller trycka ner barnen i sin utveckling. I observationerna ser man hur de olika lärarna brukar sin makt på skilda sätt och det är både i positiv och i negativ bemärkelse. Lärare 1 låter vid ett observationstillfälle en elev lämna rummet tidigare än sina kamrater eftersom denne har uppträtt störande. Sedan står eleven utanför och bankar på dörren, läraren bryr sig inte och fortsätter att hjälpa de andra barnen.

5.1.5.2. Demokratiskt ledarskap

Kernell (2002) menar att lärarrollen har förändrats och att den maktposition som tidigare varit så tydlig idag är mer handledande, därmed får barnen en större del i hur verksamheten utformas. Det demokratiska ledarskapet är enligt Maltén (2000), Stensmo (2008) och Wikberg (1998) utmärkande av att läraren tillsammans med eleverna diskuterar planering, genomförande samt beslutsfattande. Även de båda läroplanerna (Lpfö 98; Lpo 94) tar upp att de som arbetar inom de båda verksamheterna ska ha ett demokratiskt förhållningssätt samt att barnen ska få vara med och utöva inflytande över sin situation (Utbildningsdepartementet, 2006a; 2006b). Dock menar Wahlström (2005) att barnen i förskolan enbart ska få ha inflytande och vara med att bestämma över sin situation beroende på deras mognad. Förskollärare 1 poängterar att i rollen som ledare är det viktigt att vara lyhörd för barnen och observera deras kompetenser för att ta reda på var de befinner sig just nu eftersom barn kan ha kommit olika långt i sin utveckling. Grinder (1999) menar att det är lärarens uppgift att se till att barnens olika lärtilar tillgodoses i undervisningen och Hargreaves (2004) talar om att läraren behöver ha ett nytt förhållningssätt till kunskap. Förskollärare 1 talar under intervjun om att kunskap handlar om att göra något till sitt eget och något som man även kan tillämpa i andra sammanhang. Hon menar också att det är det enskilda barnets läroprocess som styr hur tillägnet av kunskap går till och att det även ska vara roligt för annars blir inte kunskapen befast. Enligt förskollärare 2 är det viktigt att som ledare använda olika uttryckssätt för att fler barn ska kunna följa med i det man gör. I förskolornas observationer kan man se att båda förskollärarna har ett demokratiskt förhållningssätt. Under ett observationstillfälle med förskollärare 2 låter hon barnen komma till tals genom att hon för diskussioner med dem om vilken veckodag det är, de samtalar och kommer fram till ett gemensamt svar. Det som förskollärarna tar upp är i likhet med det som definierar ett demokratiskt ledarskap enligt Maltén (2000), Stensmo (2008) och Wikberg (1998). Svensson (1998) menar att synen på läraren måste förändras för att ett demokratiskt ledarskap ska fungera men att det inte handlar om att läraren ska släppa allt ansvar utan att eleverna ska få ett större utrymme i utformandet av undervisningen. Det framkommer i observationerna att de som är lärare i skolan fortfarande använder sig av ett sådant synsätt att läraren är den som besitter den

kunskap som ska förmedlas till eleverna. Elevernas möjlighet till inflytande inom verksamhetens ramar är väldigt begränsad av lärarnas fokus på kunskapsstoffet och på att eleverna uppnår målen. Det demokratiska ledarskapet blir därför mindre befintligt i den skolverksamhet som framkommer i denna studie.

5.1.5.3. Låt- gå ledarskap

Maltén (2000) beskriver ett låt- gå ledarskap som att ledaren är passiv och överlåter mycket av ansvaret till gruppen. Även Stensmo (2008) och Wikberg (1998) tar upp att läraren blandar sig i så lite som möjligt vid ett låt- gå ledarskap. Vid en av observationerna med förskollärare 1 inväntar hon att barnen själva ska uppfatta att samlingen ska till att börja. Även förskollärare 2 låter vid några tillfällen barnen styra samlingens riktning, bland annat när ett flygplan flyger utanför och de börjar samtala om detta. I skolan överlåter lärare 2 dock ansvaret till eleverna under en gruppuppgift då de får sitta på olika platser runt om på skolan och läraren verkar då inte ha någon större kontroll över vad barnen gör. Lärare 1 struntar vid ett tillfälle i en elev som behöver mer hjälp och det kan bero på att läraren upplever att hon känner sig otillräcklig i att förklara uppgiften för eleven och går därför därifrån.

När man ser till de olika lärarnas observationer framkommer inte låt- gå ledarskapet på ett uppenbart sätt och det är svårt att urskilja ett tydligt passivt ledarskap från lärarens sida i samtliga observationer. De situationer som vi nämner ovan kan man i sin helhet tolka som en blandning av fler ledarskap, alltså ett situationsanpassat ledarskap.

5.1.5.4. Situationsanpassat ledarskap

Det situationsanpassade ledarskapet är enligt Wennberg och Norberg (2004) ett ledarskap som är anpassat till de personer som den aktuella gruppen består av och den aktuella situationen. Genom att anpassa ledarskapet efter gruppen och dess mognad menar Landin och Hellström (2001) att man blir en bättre ledare.

I samtliga observationer kan man se att både förskollärarna och lärarna i skolans tidigare år varierar sin ledarstil i olika situationer men också beroende på vem det är de möter. Lärare 1 säger att hennes ledarskap i klassrummet varierar utifrån hur klassen är, hon berättar även att hon tar den roll som situationen kräver och menar att är det stökigt tar hon en auktoritär roll. Lärare 1 talar även om att hon känner till den demokratiska samt auktoritära ledaren och anser sig själv vara däremellan. I observationerna med lärare 1 kan man se att det hon säger under intervjun även är det sätt som hon förhåller sig på i verksamheten. Med andra ord framkommer det att hon är både demokratisk och auktoritär i sitt ledarskap. Lärare 2 menar i motsats till detta att hon inte ändrar sin ledarroll i klassrummet så mycket men hon berättar att hon tar olika ledarroller beroende på vem hon möter, till exempel föräldrar, barn, specialpedagog eller rektor.

Enligt Svensson (1998) måste man situationsanpassa sitt ledarskap eftersom det inte räcker med att bara ha ett sätt att leda i alla sammanhang. Både förskollärare 1 och 2 anser att deras ledarskap varierar beroende på situation men de beskriver det på olika sätt. Förskollärare 1 menar att ledarskapet skiljer sig beroende på individerna i gruppen samt deras karaktärer. Medan förskollärare 2 menar att ett visst ledarskap krävs under samlingen för att få barnen delaktiga. Under observationerna i förskolan kan man urskilja att båda förskollärarna anpassar och gör olika val för hur de ska leda situationen framåt. Även Kernell (2002) och Mauritzson (2008) menar att man som lärare dagligen ställs inför olika val i många situationer och att läraren måste fatta beslut om hur denne ska förhålla sig till dessa. Kernell (2002) belyser till-

exempel att läraren måste kunna lyssna till elevernas önskemål, samtidigt ha lektionens syfte i bakhuvudet och utifrån det göra valet om hur denne ska förhålla sig till situationen.

6. Diskussion

6.1. Metoddiskussion

Genomförandet har fullföljts utan större svårigheter och det har inte varit svårt att få informanter att ställa upp trots att vi har haft en begränsad tidsplan. Informanternas åldrar har generellt sett varit mellan 45 och 50 år och de har då även haft en lång yrkeserfarenhet inom de olika verksamheterna. Det är endast en av informanterna som har avvikit i ålder och erfarenhet men det har varit intressant att följa dennes resonemang eftersom informanten är relativt nyutbildad. Det har dock varit intressant att följa samtliga informanter i deras agerande och resonemang kring sitt ledarskap oavsett tidigare erfarenhet.

Vårt val av datainsamling har enligt oss varit bra för att få en helhetsbild över informanternas olika ledarstilar. Genom observationerna har vi fått konkreta lärarledda tillfällen om hur de olika lärarna använder sig av olika ledarstilar i praktiken. Vi valde dock att återberätta hela tillfället under varje observation eftersom vi tycker att man då får en mer övergripande bild över informantens agerande i den lärarledda situationen. Genom intervjuerna har vi fått en inblick i informanternas olika uppfattningar samt resonemang av deras ledarskap och vi har även kunnat få en större förståelse för varför de olika lärarna agerar som de gör i verksamheten. I denna studie har vi enbart använt oss av fyra informanter totalt, vilket vi tror kan ha påverkat vårt resultat. Hade vi använt oss av flera informanter kanske resultatet hade blivit annorlunda eftersom urvalet hade varit större och då förmodligen även svarens omfattning. Vi tror även att resultatet hade kunnat variera om informanterna hade varit från olika skolor och från olika kommuner eftersom skolor kan ha olika profiler och förhållningssätt till lärande.

Vid samtliga observationstillfällen var de olika lärarna medvetna om att vi observerade deras ledarskap och detta innebär att det finns en risk att de då tänkte extra mycket på sitt agerande som ledare. Vi kan inte garantera att dessa givna tillfällen som vi observerade är genuina på grund av att det vid intervjutillfället med förskollärare 2 framkom att hon inte hade hunnit reflektera kring ämnet och kände sig oförberedd. Detta är en faktor som kan sänka validiteten i vår studie eftersom vi inte med säkerhet vet om informanterna har läst in sig på ämnet innan genomförandet. Vi skickade även ett missiv i god tid innan intervjutillfället skulle äga rum och detta tror vi kan ha bidragit till att informanterna diskuterat fenomenet med andra.

Intervjuerna resulterade i olika samtalsstrukturer dels på grund av att vi intervjuade olika informanter samt för att samtalet utvecklades på olika sätt efter informanternas svar, vår tanke var att samtalet skulle flyta och bli så autentiskt som möjligt. Vid några intervjutillfällen upplevdes lärarna ha tidbrist på grund av att de behövdes i verksamheten och detta kan också ha inverkat på svaren som framkom under intervjuerna eftersom de kan ha varit stressade eller okoncentrerade.

6.2. Resultatdiskussion

Utifrån resultatet i denna studie kan man utläsa att den situationsanpassade ledarstilen är mest framträdande och i samtliga observationer använder de olika lärarna flera olika ledarstilar beroende på situationen framför dem, vilket även Svensson (1998) påtalar är det bästa ledarskapet eftersom ledaren brukar det ledarskap som

situationen kräver. Dock säger en av lärarna under intervjun att hennes ledarskap inte förändras så mycket inför barnen men att hon intar olika roller beroende på vem hon talar med. Detta tolkar vi som ett situationsanpassat ledarskap eftersom hon varierar ledarrollen beroende på vem hon möter även om det inte är i klassrummet.

Det auktoritära ledarskapet framkommer i vissa situationer i resultatet när läraren vill skapa ordning eller när läraren är väldigt fokuserad på de uppgifter som ska genomföras. Under observationstillfälle 2 med lärare 1 låter läraren en elev gå ut på rast tidigare än de andra varpå eleven står utanför och bankar på dörren. Vi tolkar detta som något läraren gjorde i all välmening för att eleven inte kunde koncentrera sig på arbetsuppgiften men det uppfattades förmodligen inte så av eleven eftersom läraren inte gav någon förklaring till varför eleven fick gå ut. Därför tolkar vi det som en del av ett auktoritärt ledarskap och som en monologisk undervisning som Dysthe (1996) nämner som en del av ett auktoritärt förhållningssätt.

Makt är ett begrepp som kommer med lärarrollen och enligt förskollärare 2 är det upp till den enskilda läraren hur man väljer att förvalta denna makt. Genom ett auktoritärt förhållningssätt menar Maltén (2000), Stensmo (2008) och Wikberg (1998) att det är läraren med sin egen bestämda inställning som styr hur undervisningen utformas. Därför anser vi att det är viktigt att vi som blivande lärare är medvetna om hur det auktoritära ledarskapet med dess förhållningssätt kommer till uttryck i verksamheten och det gäller som Wikberg (1998), Landin och Hellström (2001) och Dana Fichtman och Yendol-Hoppey (2005) menar att ständigt reflektera kring sitt eget agerande för att utveckla sin ledarroll.

Det demokratiska ledarskapet är det ledarskap som förespråkas av båda läroplanerna (Lpfö 98; Lpo 94) och läraren ska enligt dem ha ett demokratiskt förhållningssätt i det dagliga arbetet (Utbildningsdepartementet, 2006a; 2006b). Kernell (2002) belyser att lärarrollen idag har en mer handledande funktion till skillnad från den tidigare som var mer präglad av lärarens makt. Det framkom under intervjutillfället med lärare 1 att hon anser att barnen inte kan vara med och bestämma demokratiskt allt för då skulle de bara leka hela tiden. Hon poängterar även att hon någonstans måste bestämma vad de ska göra under lektionerna. Vilket Wahlström (2005) hävdar att barnen bara ska få ha inflytande över sådana saker som de har en förståelse för och som de är mogna att fatta beslut kring. I resultatet kan man se att det demokratiska ledarskapet kommer till uttryck genom att lärarna för diskussioner med barnen om olika fenomen för att komma vidare i nya tankebanor och det fortsatta arbetet. Dock synliggörs det demokratiska förhållningssättet mer i förskolan än i skolans tidigare år och vi tolkar att detta grundar sig i att det är en skillnad i vad barnen ska uppnå. Det framkommer en tydlig skillnad i resultatet mellan förskolans och skolans förhållningssätt till barnen och en anledning till detta är enligt förskollärarna att verksamheterna har skilda läroplaner som har olika mål. Detta tolkar även vi som en av anledningarna till lärarnas olika uppfattningar om sitt ledarskap och därför blir lärarnas förhållningssätt olika. Vidare tolkar vi att lärarnas personlighet och tidigare livserfarenheter också har en betydande roll för hur verksamheten struktureras. Detta påtalar även Svensson (1998) och Dysthe (1996) genom att lyfta fram vikten av lärarens personlighet och människosyn för ledarskapets utformning. Därför tolkar vi också att lärarnas utbildning kan ha betydelse för hur ledarskapet präglas och kommer till uttryck inom verksamhetens ramar.

Låt-gå ledarskapet är svårare att identifiera i studien av anledningen att det är ett väldigt passivt ledarskap där ledaren överlåter mycket av ansvaret till gruppen. Vi tolkar att en anledning till att denna form av ledarskap kan vara svår att identifiera i skolans värld kan ha att göra med att läraren som ledare har ett samhällsuppdrag att leda sin verksamhet mot olika mål och för att lärarna är mer uppgiftsorienterade. Ett

exempel på detta framkommer under en av observationerna med lärare 1 då hon avslutar lektionen med att berätta att klassen ska få rita vinterteckningar efter rasten. En elev säger då snabbt att ”jag vet vad jag ska rita” och läraren svarar med att säga ”du ska få se sedan vad vi ska rita”. Detta anser vi vara ett tydligt exempel på en lärare som är mer fokuserad på uppgiften än på barnens intressen.

Enligt Malténs (2000) jämförelse mellan de olika ledarstilarna och hur man uppnår målen kan man konstatera att en auktoritär ledarstil är effektivare än de andra. Däremot menar han att en demokratisk ledarstil har den bästa kvalitén i arbetet och det framkommer också att låt-gå ledarskapet genererar sämst resultat. Utifrån denna jämförelse tolkar vi att det behövs en blandning mellan samtliga ledarstilar och ett situationsanpassat ledarskap för att ha ett lyckat ledarskap i skolan.

6.2.1. Pedagogisk relevans

Vi som blivande lärare i både förskola och grundskolans tidigare år har nytta av denna studie då den tar upp hur olika ledarstilar kommer till uttryck i lärarens dagliga arbete. Detta har även fått oss att reflektera över hur vi själva skulle ha förhållit oss i liknande situationer. Såsom det framkommer i denna studie och även från tidigare forskning är skolans miljö väldigt strikt och det är inom begränsade ramar som läraren kan forma sin egen undervisning. Därför är denna studie av pedagogisk relevans eftersom den lyfter fram de delar av ledarskapet som läraren själv kan styra och påverka bland annat genom sitt förhållningssätt till kunskap och lärande.

6.2.2. Slutsatser

Sammanfattningsvis kan vi med denna studie konstatera att det förekommer en blandning av olika ledarstilar i både förskolan och skolans tidigare år. Det framträder både i observationerna och i en del av intervjuerna att lärare har fler än just en ledarstil, vilket strider mot Malténs (2000) beskrivning av Lewin och Lippits definitioner av de endimensionella ledarstilarna, det vill säga att man enbart har en ledarstil. Blandningen av olika ledarstilar kallas för ett situationsanpassat ledarskap och det är detta ledarskap som förespråkas av litteraturen men som man även kan se i samtliga observationer.

De olika lärarna har olika uppfattningar om vad ledarskapet är och många av dem tror själva att en av anledningarna till det är att verksamheten i förskolan och skolan ser så pass olika ut, en bidragande faktor till detta är enligt de olika lärarna de skilda läroplanerna. Man kan dock också se att lärarens personliga förhållningssätt har en betydande roll för dennes ledarskap samt för om denne väljer att göra barnen delaktiga i verksamheten.

6.2.3. Nya forskningsfrågor

Denna studie utgörs av en kvalitativ ansats som Denscombe (2009) menar är småskalig studie och som har ett fåtal informanter. Därför anser vi att det vore intressant att undersöka lärarens olika ledarstilar men i en större skala med ett flertal informanter. Det vore intressant att göra denna studie mer omfattande, då skulle man även kunna följa lärarna under en längre tid och även diskutera mer kring deras förhållningssätt. Detta är vårt förslag till vidare forskning då vi anser att det finns för lite forskning kring lärarens ledarskap. Vi anser att förskolans och skolans verksamheter skulle vinna mycket på att ta del av varandras förhållningssätt och vidare forskning inom området skulle kunna bidra till detta.

Referenslista

Dana Fichtman, N. & Yendol-Hoppey, D. (2005). Becoming an Early Childhood Teacher Leader and an Advocate for Social Justice: A Phenomenological Interview Study. *Journal of early childhood teacher*, 26, 191-206.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Grinder, M. (1999). *Ledarskap och lärande i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidsvarv*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. & Rudinstein Reich, L. (2009). *Redo för läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Landin, M. & Hellström, C. (2001). *Läraryrket*. Stockholm: Gothia.

Malmström, S. Györki, I. & Sjögren, P A. *Bonniers svenska ordbok*. Åttonde reviderade upplagan. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.

Mauritzson, M. (2008). Personligt ledarskap. I: *Ledarskapet vägar*. Häftet är en specialutgåva av "Förskoletidningen" 4/08. Stockholm: Fortbildning ab/ Förskoletidningen.

Mauritzson, M. & Waldenström, I. (2008). Att leda lärande. I: *Ledarskapet vägar*. Häftet är en specialutgåva av "Förskoletidningen" 4/08. Stockholm: Fortbildning ab/ Förskoletidningen.

Nationalencyklopedin. (2000). *Nationalencyklopedins ordbok A-Ö*. Utarbetad vid språkdata Göteborgs universitet. Höganäs: Bra böcker.

Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

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

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A. (1998). *Framgångsrikt ledarskap i klassen*. Grimstorp: Relamore Media.

Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Utbildningsdepartementet. (2006a). *Läroplanen för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (2006b). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet, (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Wahlström, G O. (2005). *Samspel och ledarskap. En vardagsbok för pedagoger*. Stockholm: Runa förlag.

Wennberg, B. & Norberg, S. (2004). *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet – Hur EQ kan ge arbetsro i skolan*. Stockholm: Natur och kultur.

Wikberg, E. (1998). *Lärarens ledarskap*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Hej!

Vi är två studenter, Anna Gustafsson och Johanna Varonen, som läser vår sista termin på Lärarprogrammet mot tidigare år vid Mälardalens högskola i Eskilstuna. Vi skriver nu ett examensarbete med fokus på lärarens ledarskap. Vårt intresse av att göra en studie kring ledarskap har väckts under en kurs om läraryrkets olika krav samt under den verksamhetsförlagda utbildningen. Ledarskapet är en stor del i lärarens arbete och det kan se olika ut beroende på lärarens tidigare erfarenheter. Syftet med vår studie blev därför att undersöka olika former av ledarskap på förskolan och i skolans tidigare år. Våra frågeställningar berör bland annat hur lärare resonerar kring sitt ledarskap samt hur de involverar barngruppen i olika situationer.

För att kunna undersöka olika former av ledarskap vill vi göra observationer och intervjuer. Vid genomförandet kommer vi att observera två lektionstillfällen alternativt samlingar och koncentrera oss på ledarskapet. Under observationen kommer vi inte vara delaktiga i verksamheten utan endast föra anteckningar. Därefter kommer vi att genomföra en intervju med läraren som vi observerat där vi vill se dennes personliga uppfattning om ledarskap och informanten får avbryta samtalet när som helst under intervjun. Samtalet vill vi spela in via ljudupptagning för att det sedan ska underlätta för oss att renskriva svaren. Vi beräknar att intervjun kommer att ta cirka 30-45 minuter.

Vi beaktar självklart de forskningsetiska regler som upprättats av Vetenskapsrådet. Dessa innebär bland annat att när resultaten har behandlats kommer inga personuppgifter att framkomma i studien och det betyder att inga uppgifter såsom namn, kommuntillhörighet, stad och skola kommer att finnas med. Studiens resultat kommer enbart att användas utifrån forskningens huvudsakliga syfte.

Tack på förhand!

Anna Gustafsson
Student

Johanna Varonen
Student

Handledare: *Anita Nordzell*

Bilaga 2 – Observations schema

Observations schema

Lektionsnr: _____ . Datum: _____ .

Årskurs: _____ . Antal elever: _____ .

| <u>Är det en dialogisk eller monologisk undervisning?</u> | <u>Våra iakttagelser:</u> |
|--|----------------------------------|
| Låter läraren eleverna komma till tals? | |
| Frågar läraren eleverna något? | |
| Vilka får svara? | |
| Hur många gånger talar eleverna? | |
| Hur många gånger tilltalar läraren flickor? | |
| Hur många gånger tilltalar läraren pojkar? | |

| <u>Hur anpassar läraren undervisningen efter barnens intressen?</u> | <u>Våra iakttagelser:</u> |
|--|----------------------------------|
| Lyhörd | |
| Flexibel | |
| Bestämd | |

Bilaga 3 – intervjuguide

Intervjuguide

Kön:

Ålder:

Utbildning:

Yrkeserfarenhet:

Nuvarande befattning:

- Hur bör man enligt dig vara som ledare för en barngrupp?
- Hur ser du på din lärarroll? Beskriv hur du ser på din lärarroll i förskolan/skolans tidigare år?
- Vad är det viktigaste att klara av inom yrket?

- Hur såg utbildningen kring ledarskap ut när du utbildade dig till lärare?
- Fanns det någon utbildning rörande att leda en grupp?
- Har du fått någon utbildning under dina verksamma år som lärare? Vad är det i sådana fall för utbildning?

- Vad betyder begreppet ledarskap för dig?
- Vad anser du är bra respektive dåligt/mindre bra ledarskap?
- Vilka olika former av ledarskap anser du att du har här på förskolan/skolans tidigare år?
- Vad vet du om ledarstilar?
- Anser du att ditt ledarskap varierar beroende på situation? Varför varierar det? Hur varierar det?
- Hur tror du att ledarskapet skiljer sig mellan förskolan och skolans tidigare år?

- Vad är kunskap för dig?
- Hur ser du på lärande utifrån din yrkesroll?

- Har ni i arbetslaget någon gemensam grund för hur ni lägger upp och planerar verksamheten?
- När planerar du dina aktiviteter/lektioner?
- Var planerar du dina aktiviteter/lektioner?
- Hur planerar du dina aktiviteter/lektioner?
- Hur tänker du när du planerar inför en aktivitet/lektion?
- Hur tänker du kring barns individuella behov i din planering? Hur planerar du i så fall?
- Hur involverar du barngruppen i dina planerade aktiviteter?
- Vad anser du om möjligheten för barnen att få sina individuella behov tillgodosedda i undervisningen?
- Hur använder du din lärarroll för att utgå ifrån barnens intressen och behov?
- Hur utformar du verksamheten utifrån barnens behov?
- Tror du att det någon skillnad mellan pojkars och flickors behov?
- Anser du att pojkar och flickor får samma möjlighet till lika mycket utrymme?