



doi:

## Lärares överväganden kring att leda undervisning

*Anja Thorsten*

<https://orcid.org/0000-0001-9519-591X>

[anja.thorsten@liu.se](mailto:anja.thorsten@liu.se)

*Marcus Samuelsson*

<https://orcid.org/0000-0002-5968-3104>

[marcus.samuelsson@liu.se](mailto:marcus.samuelsson@liu.se)

*Johan Meckbach*

[johan.meckbach@norrkoping.se](mailto:johan.meckbach@norrkoping.se)

*Camilla Hieskanen*

[camilla.heiskanen@edu.mjolby.se](mailto:camilla.heiskanen@edu.mjolby.se)

*Anneli Mohlin*

[anneli.mohlin@mjolby.se](mailto:anneli.mohlin@mjolby.se)

Previous research describes classroom management as both complex and demanding. Therefore, teachers as leaders need to make many choices about how to handle situations and students. The aim of this study is to describe teachers' considerations when they are managing the classroom. The study was conducted by a teacher-research team. The data consist of 12 focus-group interviews with 46 Swedish teachers, spanning from primary to upper secondary school. Through thematic analysis, the following four themes of consideration emerged: (a) control – how much control teachers as leaders should have and how much co-decision that should be given to the students, (b) role – if teachers should be strict or personal, (c) focus – if teachers should focus on the subject or relations to students, and (d) differentiation – if teachers should focus on each individual or on the entire group. This result is an important contribution to understanding

the challenges teachers face when managing the classroom and trying to provide learning and development to all students.

Keywords: classroom management, considerations, challenges, learning

## **1. Inledning**

Lärare står dagligen inför mängder av val (Brophy, 1988; Doyle & Carter, 1984; Frelin, 2013; Jackson, 1968; Olsson, 2016; Roache & Lewis, 2011; Wedin, 2007). Att välja mellan det ena eller andra och på samma gång välja bort något är en oundviklig del av att vara ledare. Jackson (1968) beskrev att lärare varje dag fattar tusentals beslut påverkad av personliga, strukturella, relationella och kontextuella faktorer. I sådana komplexa situationer måste lärare göra val och fatta beslut som i grunden handlar om hur undervisningen ska ledas så att alla elever ges möjlighet att lära sig och utvecklas kunskapsmässigt och socialt, samtidigt som klassrummet präglas av ett funktionellt arbetsklimat och det råder trygghet och tillit (Doyle, 1986; Samuelsson, 2019). En utmaning i detta blir att lärare behöver förhålla sig till potentiella motsättningar mellan fostrans- och kunskapsuppdraget och att i anslutning till det värna både kollektiva och individuella intressen (Colnerud, 1995). Att hantera denna typ av dilemman på ett rimligt sätt, både ur ett lärar- och elevperspektiv, kan sägas vara en del av ett professionellt förhållningssätt, tvärtemot föreställningen om att det finns enkla, snabba och alltid giltiga lösningar (Colnerud, 1995; Frelin, 2013; Scarlett, 2014; Reis & Renzulli, 2018). Scarlett (2014) argumenterar för att skicklig lärare karakteriseras av medvetenheten om att arbetet som lärare innebär att ständigt behöva ta ställning till dilemman, och att det därmed inte finns givna, generella svar på vad som är rätt. Det handlar, enligt Frelin (2013), om att läraryrket innebär att ständigt förhålla sig till en komplexitet som finns på olika nivåer och inom olika områden som rör till exempel verksamhetens syfte och innehåll. En central del i lärares ledarskap handlar om att göra överväganden rörande hur situationer med elever på bästa möjliga sätt kan hanteras. För att bemästra utmanande situationer och göra kloka val, menar Colnerud och Granström (2015) att lärare behöver ha en stark professionell identitet, likväl som ett väl utvecklat yrkesspråk. Därför är forskning som studerar komplexiteten och utmaningarna i lärares praktik alltså betydelsefull.

### 1.1 En ekologisk ansats på lärares ledarskap

Överväganden som lärare gör i undervisningen kan förstås utifrån olika sätt att tänka om lärares ledarskap. Det finns flera möjliga perspektiv att använda för att beskriva och analysera lärares ledarskap (Brophy, 2006; Evertson & Weinstein, 2006; Wubbels, 2011; Postholm, 2013). Wubbels (2011) framhåller att det sätt som lärares ledarskap beskrivits på i tidigare forskning har olika ingångar och fokus, även om de både kompletterar och delvis går in i varandra. Han beskriver sex olika forskningsansatser som fokuserar på olika aspekter av ledarskap: a) *behavioristisk* innebär ett fokus på belöningar och beröm, b) *intern kontroll* studerar hur läraren lär ut sociala och emotionella färdigheter c) *diskursiv* berör främst kommunikationsmönster d) *läroplan*, har fokus på elevers akademiska utveckling e) *interpersonella relationer* fokuserar på relationerna i klassrummet samt f) *klassrumsekologi*. I den ekologiska ansatsen riktas fokus på klassrumskulturen. Klassrummet ses i ansatsen som ett socialt system där fokus ligger på lärares hantering av ramar, rutiner och organisering av klassrummet, och på hur läraren möjliggör för elever att aktiveras och engageras i undervisningen (Kounin, 1970; Doyle & Carter, 1984; Doyle, 1986; 2006).

Den ekologiska ansatsen grundar sig i studier av Gump (1967) och Kounin (1970). I deras studier undersöktes bland annat hur lärare upprätthåller ordning i klassrummet och hur användandet av korrigerande strategier mot enskilda elever påverkar hela klassrumsklimatet. Framför allt Kounins upptäckter har haft stor betydelse för hur vi idag tänker om lärares ledarskap. I sina studier lyfter Kounin (1970) fram flera aspekter av betydelse för ledarskapet i klassrummet som beskriver hur lärare behöver hantera en komplex interaktion. Han visar att skickliga lärare har en ”withitness”, en *medvaro* (översatt av Stensmo, 2008) om det som händer i klassrummet. Det gör det möjligt för dem att uppmärksamma både individer och grupper av elever. Lärarna har också förmågan till *överlappning*, att vara på fler ställen samtidigt, och att också göra smidiga övergångar mellan undervisningens olika moment. Kounin (1970) beskriver vidare att skickliga lärare upprätthåller ett *momentum*, en positiv trend, vilket innebär ett fokus på innehållet eller uppgiften. Jämte detta hade de skickliga lärarna olika strategier för att upprätthålla *gruppfokus* genom ett högt deltagarformat utifrån tydliga förväntningar på och engagemang av eleverna för arbetet.

Doyle (2006) har över lång tid vidareutvecklat tankegodset inom den ekologiska ansatsen. Han påvisar att ansatsen fokuserar på organiseringen av klassrummet som en kontext eller ett socialt

system av dimensioner, funktioner, mål och processer som styr och påverkar de som samspelar i klassrummet. Inom ramen för detta sätt att se på ledarskap lyfter han fram ett antal aspekter av betydelse för lärares ledarskap. Att leda verksamhet i klassrum innebär att ha en medvetenhet om *multidimensionalitet*. Medan undervisningen pågår sker det många saker på olika nivåer. Undervisning utmärks också av en *simultanitet*, vilket innebär att det sker många saker på samma gång och att dessa också har en *omedelbarhet*, som kommer till uttryck genom att saker och ting förändras snabbt i undervisningen. Läraren behöver också vara uppmärksam på det *oväntade*, vilket märks genom att undervisningen ofta tar en annan riktning än den planerade. Vidare behöver läraren ha en medvetenhet om att undervisning kan förstås som en *offentlighet* på så sätt att många elever registrerar vad, när, hur, vem och varför något sker liksom att förväntningar och normer ligger till grund för en *historicitet* (Doyle, 2006). Alla de aspekter Doyle lyfter fram innebär en beskrivning av ett komplext system. Osher, Bear, Sprague och Doyle (2010) understryker att det som händer i ett klassrum är sammankopplat på ett dynamiskt sätt, vilket innebär att även till synes skilda händelser påverkar varandra. För att hantera situationen behöver läraren ge stöd och uppmärksamhet åt enskilda elever och *samtidigt* fokusera på gruppen som helhet. Det handlar om att upprätthålla elevers samarbete i aktiviteterna som pågår, genom att erbjuda ett meningsfullt sammanhang och en miljö som involverar dem i ämnesinnehållet. På så sätt kan elevernas energi riktas mot klassens gemensamma undervisningsaktiviteter och lärande blir möjligt (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010).

Den ekologiska ansatsens fokus på klassrummet som ett socialt system visar på vidden av kontextuella och interpersonella aspekter som en lärare behöver bemästra, vilket innebär att läraren behöver göra mängder av överväganden både *inför* undervisningen och *i* de situationer som uppträder. Det gör att ansatsen lämpar sig väl som utgångspunkt för att brett beskriva de överväganden som lärare gör i klassrummet.

### ***1.2 Dilemman och spänningar i lärares yrkespraktik***

När lärare, medan undervisningen pågår, gör överväganden står de ofta inför en situation som kan beskrivas som ett dilemma eller en spänning. I Olssons (2016) studie framkommer att lärare upplever många spänningar mellan olika poler som de känner sig nödgade att förhålla sig till. Detta resulterar emellanåt i svåra val där inget handlingsalternativ blir riktigt bra. Agevall och Jenner

(2008) framhåller i stället att dilemman inte behöver ses som ytterligheter, utan att de snarare kan hanteras som komplementära, och att det på så sätt kan vara möjligt att finna en medelväg. Hur dilemman hanteras och betraktas är kopplat till lärarens professionella kunskap (Colnerud & Granström, 2015; Scarlett, 2014). Colnerud och Granström (2015) framhåller att de flesta lärare drivs av ett personligt engagemang och av en vilja att skapa en god lärandemiljö, men den slags intentioner kan vara svåra att upprätthålla i mötet med undervisningens dynamik. Eleverna är inte alltid följsamma och engagerade och en klassrumssituation kan i vissa fall karakteriseras av det Fuglestad (1993) benämner som ett *motspel*, vilket innebär att eleverna inte accepterar lärarens ledarskap. I stället för det önskade *samspelet*, kännetecknas då undervisningssituationen av olika former av motstånd och provokationer från elevernas sida. I sådana situationer blir de överväganden och val läraren gör ännu mera avgörande för ledarskapet och undervisningen. Scarlett (2014) menar att erfarna och skickliga lärare har en hög medvetenhet om att yrket innebär utmaningar och att det inte finns givna svar på hur ett dilemma ska lösas och att de också ser nyanserna i de dilemman som uppstår.

De dilemman som den tidigare forskningen tar upp i relation till lärares ledarskap i klassrummet kan sammanfattas inom några områden. På en övergripande nivå menar Scarlett (2014) att lärare brottas med att fokusera på relationen mellan *kortsiktiga behov och långsiktiga mål*. Det som fungerar i stunden kanske inte är det som gör att eleven utvecklas på ett positivt sätt ur ett mer långsiktigt perspektiv. Lärare kan också uppleva en *spänning mellan fostrans- och kunskapsuppdraget* (Brophy, 1988; Colnerud, 1995; Frelin, 2013). Det innebär att sociala aspekter och lärandeaspekter av elevers utveckling i vissa fall kan vara motstridiga. Ett annat område lärare behöver förhålla sig till är hur de rättvist ska fördela sin uppmärksamhet mellan *kollektivet och individen* (Agevall & Jenner, 2008; Frelin, 2013; Olsson, 2016; Scarlett, 2014). Det handlar om val som avser elevers individuella behov kontra andra individers behov och hela gruppens behov. Detta ligger nära ett dilemma som beskrivs av Olsson (2016). I hennes intervjustudie framgår att lärare ser en utmaning i att upprätthålla gränser i klassrummet. Dessa gränser beskrivs vara snävare eller vidare utifrån lärares uppfattningar om barns behov. Ytterligare ett spänningsfält berör *lärares styrning kontra elevers bestämmanderätt* (Agevall & Jenner, 2008; Olsson, 2016). Olsson beskriver det som att läraren måste förhålla sig till maktasymmetrin mellan lärare och elev, men samtidigt beakta behovet av ömsesidighet. Ett annat spänningsfält, som beskrivs av Agevall och Jenner (2008), ligger nära detta

område. Det handlar om *närhet och distans* och berör hur nära relationer en lärare kan och bör ha med sina elever. Det påminner om överväganden för lärarens ledarskap som Wubbels (2017) beskriver som att upprätthålla en *gemenskap* som en balans mellan motsättning och samverkan, samt att upprätthålla *auktoritet* i form av en balans mellan dominans och resignation.

De överväganden lärare gör är en central del i lärares vardagliga konkreta klassrumsarbete och även om flera forskare resonerar om att lärare ställs inför val, så finns det få empiriska studier som ger beskrivningar av vilka överväganden lärarna själva beskriver att de står inför. I en svensk kontext har Frelin (2013) och Olsson (2016) gjort intervjustudier som berör dessa frågor. Föreliggande studie bidrar med att komplettera och fördjupa deras resultat genom att fortsatt begreppsliggöra centrala områden av lärares ledarskap och överväganden. Det kan bidra till en nyanserad diskussion kring de val lärare gör i sitt dagliga yrkesutövande genom att rikta fokus mot områden som är väsentliga att problematisera för att utveckla lärares ledarskap.

### **1.3 Studiens syfte**

Vår studie bidrar till att fördjupa och bredda kunskapen om överväganden kopplat till lärares klassrumsledarskap. Syftet är att synliggöra och begreppsliggöra lärares ledarskap fokuserat på de överväganden lärare gör medan de leder undervisning. I studien besvaras följande frågeställningar:

- Hur beskriver grundskollärare och gymnasielärare ledarskapet i klassrummet?
- Vilka överväganden beskriver lärare att de ställs inför i grundskolan och gymnasiet när de leder undervisning?

## **2. Metod**

Utifrån den ekologiska ansatsen kring ledarskap i klassrummet (Doyle, 2006), ser vi klassrumsmiljön som ett komplext system av individer, aktiviteter och handlingar. Baserat på detta antagande var vår strävan att öka kunskapen om hur lärare pratar om ledarskap i klassrummet och om hur de hanterar utmaningar som uppkommer i en i grunden komplex miljö. Forskargruppen består av både forskare och medforskande lärare, vilket gör att det finns en god kännedom om skolmiljön och dess komplexa system (jfr Cochran Smith & Lytle, 1999; Bulterman Bos, 2008; Thorsten, 2018; Westbroek, et al., 2020). Bulterman Bos (2008) påtalar att lärare som forskar i sin

egen praktik kan medverka till att fokus riktas mot relevanta frågor, att genomförandet anpassas till kontexten samt att analysen kan fördjupas, just för att de har en djup kunskap om miljön. Samtidigt finns det en risk att egna erfarenheter och relationer kan färga och påverka forskningsarbetet, så att det inte fångar informanternas utsagor, utan snarare blir ett uttryck för egna åsikter (jfr Labaree, 2003). För att hantera dessa frågor har forskargruppen arbetat med att i diskussioner och gemensamma analyser medvetandegöra och synliggöra den egna erfarenhetsbaserade och kontextuella kunskapen, i en strävan att skapa det Larsson (2005) benämner som perspektivmedvetenhet.

### *2.1 Fokusgruppsintervjuer*

För att få mer kunskap om hur lärare resonerar om ledarskap i klassrummet ville vi skapa en naturlig samtalsmiljö och valde därför att genomföra fokusgruppsintervjuer. Genom att låta flera yrkesverksamma lärare samtala om sin dagliga verksamhet i en förhållandevis informell situation möjliggör det att olika perspektiv och tankar kan komma till uttryck (Morgan, 1997; Kvale, 2014; Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007). Enligt Kvale (2014) lämpar sig metoden särskilt väl för att studera värderingar, attityder och dilemman som deltagarna upplever att de ställs inför. Den interaktion som sker inom gruppen och med moderatorn kan möjliggöra att lärares tysta och kontextualiserade kunskap kan komma till uttryck. Det kan också ge en öppen och bred ingång där olika typer av övervägande och förhållningssätt lärare bär på ges utrymme i samtalet (Kvale, 2014). Moderatoren kan i olika utsträckning delta i samtalet och det kan därför ses som ett gränsland mellan deltagande observation och intervju (Morgan, 1997).

### *2.2 Urval*

De lärare som deltog i studien tillfrågades och anmälde intresse av att delta i ett samtal om ledarskap i klassrummet. Sammanlagt genomfördes 12 fokusintervjuer. Totalt deltog 46 behöriga verksamma lärare i intervjuarna. De arbetade i grundskolan och på gymnasiet och de undervisade i de flesta skolämnen, både praktiska och teoretiska ämnen. De hade en undervisningserfarenhet som sträcker sig från ett halvår till 40 år och en åldersmässig spridning från 24 till 62 år. Det deltog både män och kvinnor i studien med viss överrepresentation av kvinnor, vilket avspeglar fördelningen av kön på arbetsplatserna i övrigt. Det är således en stor variation i urvalet, vilket kan ses som en tillgång

då det kan bidra till att generera en bred bild över olika uppfattningar, strategier och reflektioner kring ledarskapet i klassrummet (jfr Bryman, 2011; Larsson, 2009). I tabell 1 beskrivs det empiriska underlaget.

Tabell 1. Empiriskt underlag.

	Antal deltagare	Skolformer	Tid (min)
Intervju 1	8	4-6	45
Intervju 2	2	4-6	30
Intervju 3	5	F-3, 4-6	45
Intervju 4	4	7-9	25
Intervju 5	4	4-6, 7-9	58
Intervju 6	2	4-6, 7-9	58
Intervju 7	6	7-9, Gy	50
Intervju 8	2	7-9	28
Intervju 9	3	Grundsärskola, Gy	42
Intervju 10	3	4-6	60
Intervju 11	4	F-3	60
Intervju 12	4	4-6, 7-9	46

### 2.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes av de medforskande lärarna, som modererade samtalen, i avskilda rum på de skolor där de intervjuade lärarna arbetade. De var mellan 30 och 60 minuter långa. Samtalen spelades in med diktafon och moderatorn förde också anteckningar. Intervjuerna inleddes med en öppen fråga ”Vad tänker ni på när jag säger ledarskap i klassrummet?”, varpå deltagarna fick en kort stund till att reflektera individuellt innan samtalet påbörjades. Därefter inledde en i gruppen med att delge sina tankar varpå övriga deltagare fick ta vid och berätta om sina, samt knyta an till det som tidigare lyfts fram. Målet var att skapa ett levande samtal och skapa ett tillåtande klimat där deltagarna stöttade varandra framåt i samtal och resonemang (jfr Kvale, 2014; Morgan, 1997). Moderatorn var följsam i samtalet och introducerade vid lämpliga tillfällen



nya frågor som handlade om undervisning, skickliga lärare, specifika utmaningar som lärarna har erfarenheter av och vad som utmärker framgångsrika ledare i klassrummet (jfr Samuelsson, 2103). Lärarna ombads också att förtydliga och ge exempel. Under intervjuerna var moderatorn noga med att se till så att alla gavs talutrymme och kunde uttrycka sig fritt. Morgan (1998) beskriver att det finns en risk att informanterna kan känna sig pressade att hålla med om åsikter som framförs under samtalet och att tycka lika. Moderatorsn fångade därför upp även olikheter i samtalet och försökte skapa ett klimat där samtalet fick ett bra flöde.

Frey och Fontana (1993) påtalar att moderatorsn måste vara medveten om att denne kan påverka deltagarna genom frågorna som ställs och genom kommentarer och ansiktsuttryck. I dessa intervjuer var dessutom intervjuerna ofta en kollega till de som intervjuades. Det finns både för- och nackdelar med det. Fördelen är att moderatorsn känner både kollegorna och kontexten, vilket kan leda till att samtalet snabbt blir avslappnat och att det snabbare kan behandla djupare frågor. Av samma skäl kan dock också motsatsen ske. Kollegorna kanske inte vill dela med sig av sina tankar om intervjuaren har en maktposition. En annan risk är att moderatorsn tar vissa saker för givna som skulle kunna problematiseras. För att hantera detta hade vi en tydlig intervjuguide och var noga med ett respektfullt och intresserat bemötande. I samband med framtagandet och vid genomförandet av intervjuerna hade moderatorsnerna intervjuguiderna som stöd så att personliga värderingar inte genomsyrade de ställda frågorna (jfr Kitzinger & Barbour, 1999).

### **2.4 Analys**

Intervjuerna analyserades genom en induktiv tematisk analys, baserad på Braun och Clarke (2006). Det innebär att vi skapade teman som är empirigrundade. Braun och Clarke framhåller att även den induktiva analysen påverkas av forskarens teoretiska grundantaganden. I vårt fall var utgångspunkten det ekologiska perspektivet, vilket gjorde att vi i analysen riktade fokus mot komplexiteten i lärares ledarskap och hur klassrumspraktiken kan ses som ett komplicerat system. Det gjorde att vi, grundat i vår empiri, sökte fånga och beskriva hur lärare talade om ledarskap ur ett brett och holistiskt perspektiv. Vid analysen inspirerades vi av de sex steg som beskrivs Braun och Clarke (2006). I det första steget, som Braun och Clarke beskriver som "familiarizing", lästes alla renskrivna anteckningar från samtliga intervjuer för att få en överblick över materialet. I nästa steg delade forskarlaget in sig i mindre grupper och började skapa empirinära koder. Dessa koder beskrev vad lärarna pratade om, till exempel "tydlighet", "kreativitet" och "struktur". Gruppernas

koder diskuterades och jämfördes med varandra. I det tredje steget sorterades koderna och teman eftersöktes. I detta skede framkom att lärarna i stor utsträckning beskrev olika överväganden som de stod inför. Detta gjorde att vi i denna fas preciserade vårt syfte och inriktade oss mot underlag som på olika sätt beskriver lärares överväganden i klassrummet. Med hjälp av koderna och av utdrag från intervjuerna skapades åtta överväganden. I nästa steg jämfördes de åtta övervägandena med varandra och de reducerades då till fem, till exempel *strikt professionell eller personlig*. I det femte steget preciserades varje övervägande ytterligare, vilket gjorde att ett av övervägandena gick in i ett annat. Intressanta och relevanta utdrag från intervjuerna placerades in i varje övervägande och övergripande texter om temat började formuleras. I det sista steget sorterades vissa citat bort och de fyra övervägandena beskrevs då utifrån vilket område övervägandet behandlade, till exempel *roll* och *fokus*.

## **2.5 Etik**

Under hela processen har forskargruppen efterföljt gällande forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011). Deltagarna har informerats om studien och givit sitt skriftliga samtycke till att medverka. De informerades också om att de när som helst, utan motivering, kunde avbryta sin medverkan i studien. När lärare medverkar som medforskare är det svårare att säkerställa fullständig konfidentialitet för de som deltar i studien, eftersom det går att söka reda på vilken kommun och skola de medforskande lärarna arbetar på (Nilfors, 2020). För att eftersträva så hög konfidentialitet som möjligt har samtliga intervjuer anonymiserats och varken de intervjuade lärarna, deras skolor eller vilka kommuner de arbetar i namnges (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom tre kommuner deltog, intervjuerna genomfördes vid ett flertal skolor, inga specifika årskurser nämns samt att det inte framgår vilket år intervjuerna genomfördes, så ökar sannolikheten för att deltagarna kan förbli anonyma. Materialet kommer enbart att användas i forskningssyfte. Intervjuerna spelades in på mobila enheter och förvarades inlåsta på externa hårddiskar.

## **3. Lärares överväganden avseende ledarskap i klassrummet**

I lärarnas samtal om klassrumsledarskap framkommer att de står inför ständiga överväganden. Dessa överväganden berör främst fyra områden, vilka kan beskrivas som fyra teman, som på olika sätt kan relateras till varandra. Det handlar om att ha *kontroll*, att välja vilken *roll* som ska intas, att

avgöra vilket *fokus* som är prioriterat samt att *differentiera*. De fyra temana ska inte ses som fristående från varandra. De är sammanlänkade och blir i lärares tal och praktik överlappande, men kan analytiskt skiljas åt. Nedan ges en beskrivning av de fyra temana av överväganden som läraren gör.

### **3.1 Att ha kontroll: lärarstyrning eller elevstyrning**

Lärare gör överväganden rörande grad av kontroll i klassrummet. I sina ytterligheter handlar det om vem som har kontrollen; läraren eller eleverna. Det handlar om vem som styr vad som sker i klassrummet. Därmed blir det även en fråga om elevernas inflytande och delaktighet.

När lärarna talar om att de behöver ha kontroll handlar det ofta om en vilja att styra det som sker i klassrummet, och att eleverna ska följa lärarnas planer och intentioner med undervisningen. För att detta ska vara möjligt beskrivs att läraren måste ”vara tydlig”. Med ”tydlig” avses förväntningarna som läraren har på eleverna och vilka regler som finns i klassrummet. Det gäller att som lärare ”sätta ramarna tydligt /.../ så att eleverna förstår vad som gäller med just dig” (Intervju 9, grundskola och gymnasiet). Lärarna ger på så sätt eleverna tydliga riktlinjer för vilka beteenden som är acceptabla. I fler intervjuer resonerar lärarna om att det behöver vara klart och tydligt vem som är ledaren i klassrummet, annars riskerar informella ledare ta över.

Som lärare är det viktigt att ta ledarskapet i klassrummet, för annars gör någon elev det. Någon blir alltid ledaren. (Intervju 1, årskurs 4-6)

I citatet används uttrycket ”ta ledarskapet”, vilket innebär att ledarrollen inte är något som läraren kan ta för givet. Läraren måste aktivt kliva fram och ta ledarrollen, annars kan gruppen ledas av någon annan, en informell ledare som tagit kontrollen. I sådana uttalanden framstår det som självklart att skolmiljön innebär att någon behöver leda och andra behöver följa. De informella ledarna beskrivs vara elever som tar makten i klassrummet på lärarens bekostnad och att läraren därmed förlorar kontrollen. Genomgående uppfattas det som något negativt, eftersom elever som tar över det formella ledarskapet reducerar lärarens möjlighet att genomföra de aktiviteter som är planerade. Det gäller framför allt när läraren möter en ny grupp.

- Eleverna vill gärna testa hur du är som ledare och var dina gränser går. De kan testa på alla möjliga sätt. Det kan vara att man byter namn med varandra, ifrågasätter saker.
- Eller pratar fast det ska vara tyst. Allt möjligt. /.../
- Man måste våga vara ledare, det är lätt att man kanske hamnar i fällan att börja vela, lyssnar in eleverna för mycket, vilket leder till att man velar i sina beslut, visar osäkerhet och får eleverna att känna att det är de eller någon elev i klassen som bestämmer. (Intervju 1, årskurs 4-6)

I citatet ovan framkommer olika former av provokationer som elever kan använda sig av för att testa lärares förmåga att leda. I citatet lyfts också fram att lärare behöver vara trygga i sitt ledarskap som ett sätt att visa på kontroll. Andra lärare framhåller i stället att det finns risker med att ha för stor kontroll som lärare. De förordar att läraren ger eleverna utrymme och känner av vad gruppen behöver och vill. Det handlar om att ”känna av eleverna och inte vara för fast i sin planering, att anpassa i stunden” (Intervju 4, årskurs 7-9). Flertalet lärare beskriver att även om läraren behöver sätta ramarna, så måste eleverna ges utrymme att framföra idéer, förslag och synpunkter inom dessa ramar. Till exempel beskriver en lärare i intervju 9 (grundskola och gymnasiet) att en tydlig lektionsplanering har ”ramar och struktur”, men ”att eleverna har friare utrymme inom den ramen”. Vid samma intervju framhåller andra lärare att även om läraren har en tydlig tanke med sin planering och har ett klart syfte med de aktiviteter som genomförs, så är det viktigt att tillåta eleverna att framföra åsikter som kan påverka planeringen. En lärare uttrycker det som att läraren behöver ha en ”ständig kommunikation med eleverna”. Eleverna ska kunna förstå vad de ska göra, men de måste också ”få kunna ha synpunkter”. Här verkar det delvis finnas ett spänningsfält mellan olika tankar och förhållningssätt hos lärarna. Några framhåller att det viktigaste är att lärarna ger ramarna och håller fast vid dem, medan andra menar att det mest centrala är att kommunicera med eleverna och att se till att de blir lyssnade på och att de ges möjlighet att påverka.

Synen på kontroll speglas också i hur lärarna talar om de uppgifter de ger eleverna. En uppfattning som flera lärare ger uttryck för är att det i grupper som har svårt med arbetsron krävs enkla, tydliga uppgifter, så att alla sätts i arbete och vet vad de ska göra.

Man behöver ha mer struktur och mer tråkighet, de klarar inte av att göra lite mer kreativa uppgifter. De klarar inte av att leka eller spela, då blir det bara paj av det hela och de lär sig

ingenting. Så då blir det tvärtom att jag kör med: nu blir det bara bok och penna liksom, för att det ska bli struktur. (Intervju 7, årskurs 7-9 och gymnasiet)

Citatet ovan kan tolkas som att läraren känner sig tvungen att bedriva en viss form av undervisning med slutna och styrda uppgifter, eftersom det annars blir rörigt, med bristande arbetsro, och med elever som inte är aktiva med skolarbetet. För att upprätthålla arbetsron i klassrummet uttrycker en lärare i intervju 10 (årskurs 4-6) att ”det ska vara något som är väldigt konkret” och beskriver vidare att det då också är viktigt med ”väldigt tydlig start och väldigt tydligt slut”. Denna typ av uppgifter gör att läraren kan upprätthålla kontrollen över gruppens arbete.

Några lärare uttrycker att de skapar tillrättalagda och reducerat arbetsmaterial och aktiviteter, trots att de menar att det inte gynnar elevernas lärande på samma sätt som mer utmanande och kreativa uppgifter. De ser det som enda sättet att upprätthålla arbetsron och kontrollen över vad som sker i klassrummet. Som motvikt till detta så finns andra lärare som menar att alltför styrda uppgifter är det som kan göra att läraren mister kontrollen, eftersom vissa grupper kräver kreativa och varierande uppgifter, annars blir eleverna uttråkade och förlorar sin koncentration. Under intervju 7 (årskurs 7-9 och gymnasiet) framhåller en lärare att vissa ”grupper klarar inte av kreativiteten, medan andra behöver den för att vi ska få dem med oss”. Lärarens beskrivning handlar om att elever som inte vill följa läraren kan hamna i motstånd och att det då blir svårare att genomföra undervisningen, vilket i sig kan tolkas som att läraren då tappar kontrollen över situationen.

Sammanfattningsvis talar lärare om kontroll på delvis olika sätt, men det som är gemensamt är att alla intervjuade lärare strävar efter att kunna styra undervisningen och få eleverna att följa deras instruktioner. Olsson (2016) beskriver den maktasymmetri som lärare behöver förhålla sig till. Det är inget som lärarna tydligt uttrycker i dessa intervjuer, i stället framställs det främst som en utmaning att behålla ledarskapet och kontrollen. Men lärarnas resonemang kan tolkas som en strävan att behålla makten i klassrummet. Läraren strävar efter att få det Fuglestad (1993) beskriver som samspel i klassrummet, men lärarna påtalar att de riskerar att tappa kontrollen, vilket de beskriver som att de informella ledarna tar över. Det kan också förstås som en tydlig styrning där läraren dominerar och på samma gång bjuder in eleverna till samverkan utifrån Wubbels (2017) beskrivning. Att åstadkomma samspel blir en utmaning utifrån överväganden och på samma sätt som Agevall och Jenner (2008) beskriver handlar det om att styra, men samtidigt ge eleverna

medbestämmande. Det syns även i lärares val av arbetsuppgifter. Det framkommer i intervjuerna att eleverna behöver hållas sysselsatta och att läraren därför ibland väljer enkla styrda uppgifter, framför kreativa och utmanande. Denna utmaning tas också upp av Doyle och Carter (1984) som framhåller att även i de fall läraren från början har skapat kreativa, utmanande uppgifter med stort utrymme för eleverna att styra själva, så slutar det ofta med att uppgiften blir förenklad och mer lärarstyrd än den var från början, allt för att upprätthålla arbetsfokus och ordning i klassrummet. Doyle (2006) vidareutvecklar det och resonerar om att lärare ofta avstår från att ge eleverna kognitivt utmanande uppgifter, eftersom det riskerar att leda till att det blir oordning i klassen och att arbetsron inte kan upprätthållas.

### ***3.2 Att välja roll: strikt eller personlig***

Detta tema handlar om vilken roll läraren intar i klassrummet. Det är nära sammankopplat med föregående tema, eftersom lärarna gör kopplingar mellan olika roller och graden av kontroll. Övervägandet handlar om att upprätthålla en professionell yrkesroll, med tydliga gränser för den egna integriteten och för sitt privatliv, men samtidigt visa vem man är som människa och möta eleverna även på ett personligt plan. Det handlar alltså om en avvägning mellan att vara strikt och personlig.

Flera lärare lyfter fram att lärarrollen är en professionell roll och att det därför är viktigt att inte få en ”kompisrelation” med eleverna. En lärare uttrycker det som att du behöver ”visa att det är du som är vuxen” (Intervju 8, årskurs 7-9). Även om flera lärare lyfter fram vikten av att hålla på gränserna och att bibehålla yrkesrollen, så finns det också många som menar att det är viktigt att vara personlig. Att vara personlig innebär att ”bjuda på sig själv och kunna göra fel” (Intervju 5, årskurs 4-6 och 7-9). Det betyder att man som lärare blottar sig som människa och även kan visa sina svagheter. Det beskrivs som att läraren har en personlig kontakt med eleverna, berättar om sig själv och delar med sig av personliga erfarenheter, tankar och känslor. I flera av fokusintervjuerna diskuteras avvägningen mellan strikt och personlig och att det blir särskilt tydligt i mötet med utmanande elever.

## EDUCARE

Det kan vara svårt att vara skådis... men ändå att man är människa. De här eleverna behöver veta att man sårar folk, att det inte är ok. Att man förklarar att det här tar jag illa upp av, men göra det utan att tappa ansiktet framför eleverna. (Intervju 4, årskurs 7-9)

Citat kan tolkas som att läraren brottas med att ha ett professionellt jag, och att samtidigt visa personliga känslor. När läraren säger ”skådis” signalerar det att hen inte är sig själv, utan inträder i en roll. Läraren framhåller vidare att eleven måste få veta att ”man sårar folk”. Det tyder på att läraren menar att eleven annars inte lär sig se konsekvenserna av sitt handlande. På så sätt tar läraren ansvar för fostran och elevens sociala utveckling. För att lyckas med det framstår det som viktigt att läraren visar sina personliga känslor. Det får dock inte ske i så stor utsträckning att läraren ”tappar ansiktet”. Detta skulle kunna avse att läraren hela tiden behöver ha kvar sin professionella roll och behålla kontrollen över både situationen och över sina känslor.

Man får inte tappa ansiktet och måste ha ett temperament och psyke som klarar av det. Har man inte det går man under. (Intervju 4, årskurs 7-9)

I citat ovan ges en beskrivning av att läraryrket kretsar kring personligheten och det egna temperamentet, vilket fordrar självkontroll. Det kan tolkas som att det krävs en särskild form av temperament för att bibehålla ordningen i klassrummet och en brist på det kan påverka det psykiska välbefinnandet negativt. En annan lärare framhåller att ”vacklar du, så finns risk att det blir kaos och man tappar greppet om lektionen och gruppen” (Intervju 1, årskurs 4-6). Det framstår som att en förutsättning för att upprätthålla ordningen är att som lärare stå stabilt och inte visa sig sårbar. Det innebär inte att lärarens personlighet är utan betydelse. Vissa av de intervjuade lärarna framhåller istället att man måste ”utgå från den person man är, man anpassar för att leda på ett visst sätt” (Intervju 12, 4-6 och 7-9). Ledarskapet beskrivs då som beroende av personliga egenskaper och att olika sätt att leda undervisning passar olika personligheter.

Balansen mellan att vara strikt i sin yrkesroll och mer personlig beskrivs av flera lärare som beroende av specifika faktorer, såsom hur länge läraren har känt gruppen, hur elevgruppen fungerar och vilken typ av aktivitet som ska genomföras. En lärare uttrycker att det ”är en långsiktig relation” och att man i början är ”lite tråkig och trubbig och /.../ auktoritär” till att ”när man verkligen känner en grupp så blir det något annat” (Intervju 11, årskurs F-3). En annan lärare beskriver att

läraren behöver hantera grupper på olika sätt och att det kräver olika agerande i olika situationer och med olika grupper.

Min lärarroll i resursgruppen i sjuan som är /.../ krävande /.../ och engelska i åttan så skulle den senare gruppen inte tro att jag var samma person om jag agerade på samma sätt framför dem. Man behöver lite "fingertoppskänsla" - kunna vinna över grupper med humor, öppenhet osv. (Intervju 4, årskurs 7-9)

I citatet framgår att lärare anpassar sig och skiftar roller och ledarstil beroende på situation och grupp, vilket gör att personligheten framstår på olika sätt i olika grupper. Det innebär att läraren kan använda delar av sin personlighet för att hantera vissa grupper, och då gör avvägningar rörande vilken del av personligheten som fungerar och som passar i olika grupper. En lärare i intervju 3 (årskurs F-3 och 4-6) beskriver att på vissa lektioner så fungerar det med "en familjär stämning för att innehållet passar bättre", men att på andra lektioner "passar ett annat ledarskap".

Det innebär alltså att själva lektionsinnehållet och de aktiviteter som ska genomföras påverkar vilken roll läraren intar.

Övervägandet om att välja roll handlar sammanfattningsvis om att lärarna strävar efter att visa sitt personliga jag och samtidigt upprätthålla en professionell roll. Det kan relateras till det Agewall och Jenner (2008) benämner som en spänning mellan närhet och distans. I intervjuerna framkommer att lärarna vill visa sin personlighet, men de upplever samtidigt att de behöver skydda sig. Enligt Colnerud och Granström (2005) är det av den anledningen nödvändigt att lärare har en *professionell sköld*. Den kan tillåta lärare att vara personliga, varma och vänliga, men samtidigt skydda mot provocerande elevbeteenden och påhopp, genom att det som sker i klassrummet tolkas, förstås och hanteras med en kollektiv professionell blick. Att upprätthålla en så kallad professionell sköld visar sig dock vara en utmaning för många lärare. Hargreaves (2005) beskriver att lärare hamnar i situationer där de får kämpa med att behålla sin självkontroll och att det kan vara svårt att hitta en balans mellan det personliga och professionella. En alltför strikt professionell roll riskerar, enligt Wedin (2007), att bli ett hinder i mötet med eleverna, eftersom det då är svårare att bygga en ömsesidig, respektfull relation. Det framgår i intervjuerna att lärarna framför allt strävar efter att ha en roll som fungerar för att leda den specifika elevgruppen, och att det gör att den roll de intar inte är statisk, utan snarare föränderlig.



### *3.3 Att välja fokus: Undervisningsämnet eller relationer*

Lärarna beskriver att deras huvudsakliga uppdrag är att undervisa. De beskriver också ett annat uppdrag som handlar om sociala aspekter av undervisningen, om relationerna i klassen och om elevers välmående. Dessa båda uppdrag kan ibland bli motstridiga och läraren tvingas då att välja fokus, även om målsättningen är att kunna fokusera på båda dessa aspekter samtidigt. Flera lärare beskriver att läraren behöver ha ett stort intresse både för sitt ämne och för sina elever, vilket illustreras av nedanstående citat.

Att man är intresserad av sitt ämne /.../ att det lyser igenom, att det är intressant att undervisa om och att situationen är givande. Men inte bara sitt ämne. Man måste tycka om elever. Om du inte tycker om elever eller tycker om tonåringar så har du ingenting i en högstadieskola att göra. (Intervju 4, årskurs 7-9)

I citatet ger läraren särskild tyngd åt intresset för eleverna, att viljan att vara med dem är en grundförutsättning för att arbeta på en högstadieskola. I flera av intervjuerna ger lärarna uttryck för att undervisningen är beroende av relationerna i klassrummet och av hur eleverna mår. De beskriver att det är en naturlig del av yrket, men att det kan bli för mycket av det. Flera av dem uttrycker en frustration över att arbetet med konflikter och negativa elevbeteenden kan ta för mycket av tiden i klassrummet. I intervju 9 (grundsärskola och gymnasium) talar lärarna om att de ”inte får jobba så mycket med undervisningen” eftersom de behöver lägga tid på att ”korrigera beteenden”. Lärarna beskriver att de ständigt behöver göra avvägningar rörande hur mycket plats och energi konflikthantering och relationsarbete ska få ta.

En utmaning är just ännu mer när man har de här dagarna när jag känner att nu orkar inte jag ta den här konflikten eller diskussionen - och så har man de här eleverna där man vet att när man går på lektionen så kommer det vara någon grej. Ska jag då ta den ordentligt med dem eller ska jag försöka att bara släta ut den så att den försvinner? (Intervju 9, grundsärskola och gymnasium)

Citatet ovan beskriver att relationsarbetet kan upplevas som tröttande. När läraren säger att hen inte ”orkar” hantera en viss konflikt, så kan det tolkas som att läraren inte har redskap eller energi att hantera konflikten och att hen egentligen vill ägna sin tid åt ämnesundervisningen. Hanteringen av konflikten förskjuter fokus bort från det tänkta innehållet på ett sätt som besvärar läraren. Läraren gör då en avvägning om huruvida konflikten kommer att försvinna av sig själv eller om den behöver hanteras ”ordentligt”. Vissa lärare hanterar sådana överväganden genom att vara tydliga med att i klassrummet ägnas tiden i första hand åt ämnesinnehållet och undervisningen. I nedanstående citat visar läraren att de tränar eleverna i att lägga vissa saker åt sidan och att istället hantera det efteråt.

Jag är tydlig med gränser. Nu är vi i klassrummet. Då är det fokus på det vi ska göra. Vi kan inte ta med oss allt in i klassrummet. Man måste försöka få dem att förstå att vi måste ta vissa saker efter lektionen. (Intervju 7, 7-9 och gymnasiet)

Citatet visar att lärandet och relationerna i klassrummet är nära sammankopplat. De beskriver att de vill skapa ett ”tillåtande klassrumsklimat” (Intervju 12, årskurs 4-6 och 7-9) där det blir ”den där goa känslan” (Intervju 1, årskurs 4-6) och där ”det är okej att man tycker olika, är olika och arbetar på olika sätt” (Intervju 1, årskurs 4-6). I det klimat som dessa lärare beskriver blir klassrummet ett ställe där eleverna vågar att visa sina svagheter och pröva sina tankar. De beskriver att när eleverna vågar visa sina svårigheter och när de vågar fråga och diskutera, så ökar deras möjlighet till lärande. En lärare menar att om läraren vill skapa en sådan kultur, så behöver läraren också kunna visa sina egna tillkortakommanden.

Det tar tid att bygga en kultur där det är okej att göra fel. Läraren måste visa att hen också kan göra fel. (Intervju 5, årskurs 4-6 och 7-9)

Sammanfattningsvis beskriver lärarna genomgående en utmaning som handlar om att ha både ett ämnesfokus och ett socialt fokus. Det handlar i grunden om att hantera lärarens dubbla uppdrag, kunskapsuppdraget och fostransuppdraget (Brophy, 1988; Colnerud, 1995; Frelin, 2013; Samuelsson, 2019). Lärarna beskriver dessa uppdrag som sammanflätade med varandra och som nödvändiga för att skapa ett tillåtande och positivt klassrumsklimat, men de ger också uttryck för

en frustration över att relationsarbetet tenderar att ta över tiden i klassrummet och att det tar för mycket energi. Detta beskrivs även av Brophy (1988) som skiljer på att lärare förväntas instruera elever, skapa en miljö som gynnar eleverna lärande och samtidigt socialisera eleverna och vid behov disciplinera dem.

### ***3.4 Att differentiera: Individ eller grupp***

Ett övervägande lärarna ständigt står inför är i vilken utsträckning och på vilket sätt de ska differentiera och om de ska rikta fokus mot individen eller mot gruppen. Differentieringen handlar inte bara om att möta elever på olika kunskapsnivå, utan också om hur ledarskapet anpassas till olika individer och till hela gruppen.

Lärarna framhåller att överväganden rörande differentiering handlar om variation i elevernas förmågor och färdigheter och hur de kan göra anpassningar till elevers förutsättningar. En utmaning handlar om att spridningen avseende kunskapsnivåer mellan olika elever i samma grupp kräver att undervisningen differentieras, vilket läraren i nedanstående citat uttrycker.

Det är en stor spridning mellan elevernas kunskapsnivåer, vilket kräver stor differentiering i undervisningen. Det är svårt att få till att alla elever stimuleras under samma lektion. (Intervju 3, årskurs F-3 och 4-6)

Utöver skillnader i elevers kunskapsnivå resonerar även lärarna om elevers olika emotionella och sociala behov och förutsättningar. De fokuserar på beteenden och elevers välmående och att de som lärare är nödgade att göra anpassningar rörande sådana aspekter. De beskriver att de försöker hitta sätt att nå enskilda elever, samtidigt som de ska räkna till för hela gruppen. En lärare i intervju 1 (årskurs 4-6) resonerar kring att ”en utmaning är att möta alla elevers behov” och en annan lärare fyller i med att det är svårt att ”hinna med att anpassa och att hitta vägar för att nå eleven utifrån det eleven behöver”. I samtliga fokusintervjuer resonerar lärarna om svårigheter med att under en lektion hinna med att läsa av, möta upp och erbjuda både stöd och krav anpassat till det alla elever behöver för sitt skolarbete och välmående. Det framkommer en känsla av frustration, där flera lärare beskriver att det är svårt att både nå ut till och att räkna till för alla elever.

Ytterligare en aspekt av ledarskapet avseende individ och grupp handlar om hur elever med avvikande beteende kan och bör hanteras. Flera lärare beskriver att som lärare förväntas du leda undervisningen och då också förevisa för både enskilda elever och för gruppen vad som är ett rimligt och vad som är ett orimligt beteende. Det handlar om att som lärare vara tydlig med vilka beteenden som är acceptabla i klassrummet.

Tillsägelse och markeringen kommer man inte undan. Sedan är det ju inte säkert att jag rår på beteendet för det. Men jag måste hela tiden markera att det inte är ett ok beteende. Klassen måste veta och lita på att man tar i beteendet även om de inte får full insyn i hur. (Intervju 7, årskurs 7-9 och gymnasiet)

Citat ovan kan tolkas som att läraren har ett ansvar att både uppmärksamma och leda, och att det innebär att det inte går att avstå från att ingripa mot felaktiga beteenden, eftersom det då signalerar till gruppen att beteendet skulle vara tillåtet. Det handlar, enligt läraren, om att det ska finnas en tillit mellan gruppen och läraren om att felaktiga beteenden hanteras, oavsett om det sker synligt eller inte, och oavsett om hanteringen är likadan eller differentierad beroende på vilken elev det är. Lärarna resonerar på så sätt om att hanteringen av enskilda elever kan få ringar på vattnet som påverkar hela gruppens sätt att bete sig. Genom att läraren har förmågan att gripa in och tillrättavisa enskilda elever synliggörs vilka förväntningar som finns och hela gruppen kan då bli mer följsam. I samma intervju som ovan fortsätter diskussionen med att en lärare framhåller att ”hur man agerar mot en utmanande individ i gruppen sätter prägeln på hela gruppen.” Citatet illustrerar balansgången med att transformera hanteringen av enskilda elever till en angelägenhet för hela gruppen. Det ger ringar på vattnet och blir till en spridningseffekt om detta fungerar.

Lärarnas överväganden mellan individer och gruppen berör också deras lyhördhet och förmåga till egna anpassningar avseende sättet att leda undervisningen. De resonerar bland annat om att den egna personligheten kan vara såväl en tillgång som en belastning, beroende på eleverna i de grupperna de arbetar med.

En utmaning är ens egna personlighet. Alltså man behöver kunna leda alla sina elever. Och det finns alltid en grupp som är mer som en själv och som man har lättare att relatera till. (Intervju 9, grundsärskolan och gymnasiet)

I citatet blir det tydligt hur lärare olika lätt får kontakt med grupper och därmed med olika individer. De behöver därför anstränga sig olika mycket och på olika sätt för att nå fram till olika grupper av elever. Det handlar om att differentiera bemötandet av eleverna och anpassa det till både sin egen och elevens personlighet.

Temat kan sammanfattas med att lärarna brottas med hur de ska förhålla sig till enskilda elevers behov och beteende i relation till det bästa för hela gruppen, och i vilken utsträckning det är möjligt (eller omöjligt) att differentiera undervisning för att möta allas behov (Kounin, 1970; Doyle & Carter, 1984). Detta beskrivs även som en central utmaning i tidigare forskning (Agevall & Jenner, 2008; Frelin, 2013; Scarlett, 2014; Olsson, 2016), och har antagligen förstärkts av allt tydligare skrivningar om differentiering och anpassningar i olika styrdokument (tex Skollagen 2010:800).

#### 4. Sammanfattning av resultatet

Resultatet beskriver att lärare, när de leder undervisning, står inför både överväganden och utmaningar, där det sällan eller aldrig finns givna svar om vad som är rätt att göra. I tabell 1 nedan ges en sammanfattning av de teman, överväganden och aspekter som framkom vid intervjuerna.

Tabell 1

<b>Tema</b>	<b>Överväganden</b>	<b>Ingående aspekter</b>
Kontroll	Lärostyrning - elevstyrning	Gränser och ramar Makt Elevinflytande Formellt och informellt ledarskap Styrda uppgifter Kreativitet
Roll	Strikt – personlig	Professionalism Sårbarhet Känslor

		Personlighet Ledarstil Elevkontakt
Fokus	Ämne – relationer	Konflikthantering Störande elevbeteende Relationsarbete Intresse för ämnet Undervisning Klassrumsklimat
Differentiering	Individ – grupp	Anpassningar Kunskapsnivåer Förutsättningar och behov Elevens lärande Bemötande

## 5. Diskussion

Att leda undervisning är ett mångfacetterat och utmanande uppdrag som fodrar mycket av lärare som ledare (Gump, 1967; Kounin, 1970; Doyle, 1986; 2006; Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). Det som framför allt framkommer i intervjuerna är den komplexitet som lärare ställs inför och hur många överväganden som behöver beaktas medan de leder undervisningen, vilket är samstämmigt med tidigare forskning (Colnerud & Granström, 2015; Frelin, 2013; Jackson, 1968; Olsson, 2016; Scarlett, 2014; Reis & Renzulli, 2018). Denna studie har bidragit med att ytterligare beskriva och begreppsliggöra hur lärare förhåller sig till ledarskapet i klassrummet och hur de resonerar kring de olika slags överväganden som de gör när de leder undervisning. Genom att lyfta fram de fyra temana *kontroll*, *roll*, *fokus* och *differentiering*, och också specificera vad som ingår i dem, skapas en möjlighet att på ett nyanserat sätt både beskriva och diskutera lärares ledarskap. Ur ett ekologiskt perspektiv (Doyle, 1986; 2006; Doyle & Carter, 1984; Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010) kan dessa fyra teman ses i relation till det sociala system och den kultur som lärare och elever ingår i,

och som de också skapar och upprätthåller. Resultatet visar att lärarna hanterar temana på olika sätt beroende på situation och elevgrupp, vilket innebär att det växlar rörande i vilken utsträckning de har kontroll, vilken roll de intar, vilket fokus de har samt på vilket sätt de hanterar differentiering. Wubbles (2017) beskriver utifrån den interpersonella ansatsen olika slags ledarstilar och framhåller den styrande ledarstilen med hög grad av auktoritet och stor grad av gemenskap som den mest framgångsrika ur både elever och lärares perspektiv (Wubbels, et al., 2006). Snarare än att beskriva en generaliserad ledarstil som framgångsrik är det i ljuset av våra resultat intressantare att understryka att läraren som är framgångsrik på att leda undervisning har en välutvecklad förmåga att läsa av situationer och, i relation till de fyra teman vi identifierat, anpassa sitt ledarskap till stöd för alla elevers lärande och utveckling. Framgångsrika lärare gör det många andra gör fast de gör det oftare och med bättre precision (Samuelsson, 2013).

Även om de intervjuade lärarna strävar efter att skapa ett bra möte med elevgruppen beskrivs många utmaningar som gör det svårt och som skapar en sårbarhet. Hur de reagerar och agerar skiljer sig åt beroende på den kontext de är del av och på deras personliga och professionella identitet och förmåga. Hargreaves (2005) och Frelin (2015) beskriver hur läraren kan använda sin personlighet medvetet och att även känslouttryck kan användas i ett professionellt syfte. Det framstår i denna studie som en utmaning för lärarna att använda sig själva och sin persona som ett professionellt redskap i sitt ledarskap, eftersom känslor också är autentiska och påverkar agerandet även på ett sätt som inte är övervägt. Att förlita sig på och använda sig av en professionell sköld (Colnerud & Granström, 2005), men med bibehållen personlig roll kan vara ett eftersträvat, men svårt, ideal. Inte minst därför att skolmiljön, ur ett ekologiskt perspektiv, karakteriseras av en oförutsägbarhet och simultanitet (Kounin, 1970; Doyle, 2006). Lärare behöver därför ha en välutvecklad omdömesförmåga för att uppmärksamma och läsa av och också ha en handlingsberedskap för att hantera situationer som uppstår. När lärarna pratar om ledarskapet i klassrummet beskriver de främst sitt reaktiva arbete. Det handlar om hur lärarna gör i stunden, medan de undervisar och fostrar, bortom det proaktiva arbetet som planering och organisering, och bortom det uppföljande arbetet med bedömning och återkoppling. Det proaktiva arbetet påverkar dock även lärares reaktiva arbete (Good & Brophy, 1984; Brophy, 2006; Kounin, 1970;), vilket får till följd att lärare har mycket att vinna på att gemensamt reflektera över hur de själva och andra gör och därmed också kring sin yrkespraktik. Vårt resultat kan bidra till att aspekter av lärares

ledarskap, att leda undervisning utifrån överväganden synliggörs, språkliggörs och diskuteras. Att sätta ord på och reflektera över andras överväganden kan i bästa fall också påverka både omdömesförmåga och handlingsberedskap. Samuelsson (2019) framhåller att lärare behöver vara lyhörda, följsamma och anpassningsbara, men för att kunna vara det så krävs inte bara naturlig fallenhet, utan också kunskap och erfarenhet kring det komplexa uppdraget att leda undervisning.

Resultaten i denna studie handlar om lärares tankar kring att leda undervisning. Det går inte att veta om det återspeglar vad lärare egentligen gör när de leder undervisning. Kanske är det precis det de berättar att de gör, men det kan också vara något helt eller delvis annorlunda. Det är komplext att leda undervisning och eftersom så många saker sker samtidigt (Doyle, 2006) kan en del säkert vara osynligt för läraren och därmed inte framkomma i intervjuerna. Studien gör inte anspråk att berätta om lärares faktiska agerande, utan om vilka överväganden de säger att de gör.

Till skillnad från andra liknande studier har denna studie genomförts av ett lärarforskarteam. Det kan ha påverkat resultatet på flera sätt. Mills och Rinehart (2019) framhåller att när lärare forskar kan det bidra till att yrkesrelevanta frågor fokuseras i hela processen. Utgångspunkten är att experter på ett område (i detta fall lärare) har förmågan att skilja det viktiga från det oviktiga och komma djupare i analysen, framför allt om det kombineras med väl utarbetade metoder och teorier (Thorsten, 2018). Intervjuerna genomfördes av lärare med andra lärare, vilket kan innebära både möjligheter och utmaningar. Eftersom alla i samtalet var lärare kunde ett ömsesidigt professionellt samtal föras, där grunden var att alla förstod det sammanhang som omtalades. Nackdelen med det kan vara att viss tyst kunskap förblir outtalad eftersom den är förgivettagen i gruppen (jfr Polanyi, 1962). Detsamma gäller vid tolkning och analys av dataunderlaget. I processen arbetade därför forskarteamet med att medvetandegöra sina egna föreställningar för att icke-värderande kunna analysera lärarnas utsagor. De fyra teman, dess överväganden och ingående aspekter bygger på intervjuer som genomförts av olika personer och på olika typer av skolor. Underlaget har därför en stor variation, men samma fokus. Larsson (2009) beskriver att variationen möjliggör att materialet fångar en bredd av de uppfattningar som finns inom området och att det kan göra resultatet är tillförlitligt och applicerbart även i andra sammanhang. Genom att resultatet används av andra forskare, lärare och lärarstudenter kan det prövas och användas som underlag för en diskussion om klassrumsledarskapets komplexitet.



En komplexitet som i en del avseenden skiljer sig åt från år till år, termin till termin samtidigt som en del saker förblir som de alltid varit (Jackson, 1968).

Rena intervjustudier har sina begränsningar och det skulle vara intressant att i fortsatta studier metodologisk kombinera det med observationer och *stimulated recall* i vilka lärarna får reflektera över överväganden som de gjort (jfr, Alexandersson, 1994). Det skulle också vara intressant att gå in djupare på om det finns skillnader mellan hur lärare på olika stadier i grundskolan och på gymnasiet och inom olika skolämnen tänker om och hanterar sitt ledarskap. En utgångspunkt skulle då kunna vara resultatet som framkommit i denna studie.

### 6. Slutord

Begreppen som språkliggjorts i resultatet kan tjäna som ett ramverk eller en utgångspunkt för fortsatta beskrivningar och diskussioner om överväganden som lärare gör när de leder undervisning. Det finns något universellt och institutionellt med kontroll, roll, fokus och differentiering som påminner om vad det innebär att såväl leda som att följa i skolan som institution. Ett ledarskap utan hänsyn till följarna riskera att leda till motspel i stället för samspel (Fuglestad, 1993). Utifrån sekundsnabba överväganden (Doyle, 2006) förväntas lärare leda undervisning, föra elever till lärande och utveckling genom att både dominera och samverka (Wubbels, 2017). I det att leda undervisning finns en proaktiv och en reaktiv sida där det ena inte utesluter utan tvärtom möjliggör det andra. Allt kan en lärare inte planera för, en del saker måste de hantera på volley.

Oavsett det kan det inte uteslutas att reflektioner över sina egna övervägande i ljuset av andras dito kan bidra till att träna upp omdömesförmågan och handlingsberedskapen så att fler lärare använder rätt åtgärd mot rätt elever i rätt situation, såsom Wubbels (2011) tänker sig.

Tackord

Vi vill tacka fem medforskande lärare som har bidragit till artikeln: Margareta Dott, Frida Enwall, Rickard Kenndal, Karin Månsson och Caisa Skoglund.

## Referenser

- Agevall, L., & Jenner, H. (2008). Lärares professionalitet – förmågan att hantera dilemman. I: K. Jonnergård, E.K. Funck & M. Wolmesjö (red.), *När den professionella autonomin blir ett problem* (s. 99-118). Växjö: Växjö University Press.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [doi: 10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1–18. [http://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](http://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brophy, J. E. (2006). History of Research on Classroom Management. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 17-43). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bulterman-Bos, J. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412–420. [doi.org/10.3102%2F0013189X08325555](https://doi.org/10.3102%2F0013189X08325555)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade later. *Educational Researcher*, 28(5), 15-25. [10.3102/0013189X028007015](https://doi.org/10.3102/0013189X028007015)
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesetik och yrkesspråk*. Stockholm: Liber.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (s. 392–431). New York: MacMillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 97–126). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). Academic Tasks in Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149. [doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917](https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917)
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. (s. 3-16) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet. *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 7-27.
- Frelin, A. (2015) Relational underpinnings and professionalism: A case study of a teacher's practices involving students with experiences of school failure. *School Psychology International*, 36, 589-604. [doi.org/10.1177%2F0143034315607412](https://doi.org/10.1177%2F0143034315607412)
- Frey, J. H. & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. I: D. L. Morgan (Ed.). (1993). *Successful focusgroups. Advancing the state of the art* (s. 20-34). Newbury Park: Sage Publications.
- Fuglestad, O. L. (1993). Samspel og motspel. Kultur, kommunikation og relasjonar i skolen. Oslo: Ny norske samlaget.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1984). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Gump, P. V. (1967). *The classroom behaviour setting. Its nature and relation to student behaviour*. Washington, DC: US Office of Education.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. [doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007)
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. I: R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (s. 1-20). London: Sage Publications.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*. 32(4), 13–22. [doi.org/10.3102/0013189X032004013](https://doi.org/10.3102/0013189X032004013)
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 1(25), 16-35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>.
- Mills, J. & Rinehart, K. E. (2019) Teachers as researchers. *Teachers and Curriculum*, 19 (1), 1–5. [doi.org/10.15663/tandc.v19i1.338](https://doi.org/10.15663/tandc.v19i1.338)
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Nilfors, E. (2020). *ULF spaning nr 6 – etiska frågor. En sammanställning av olika frågor och dilemman som uppmärksammas i försöksverksamheten*. Hämtat den 30 augusti 2021 [https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c\\_709236-l\\_3-k\\_ulf-spaning-6\\_etik.pdf](https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-l_3-k_ulf-spaning-6_etik.pdf)
- Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande eller begränsande i mötet med "alla" barn. En deltagarorienterad studie*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. & Doyle, W. (2010) How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58. [doi.org/10.3102/0013189X09357618](https://doi.org/10.3102/0013189X09357618)
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402. [doi.org/10.2304/2Feerj.2013.12.3.389](https://doi.org/10.2304/2Feerj.2013.12.3.389)
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2015). Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29(3), 2-9.
- Roache, J. R., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233-248. [doi.org/10.1080/02619768.2010.542586](https://doi.org/10.1080/02619768.2010.542586)
- Samuelsson, J. (2013). *Den skicklige matematikläraren*. Linköping: Linköpings universitet.
- Samuelsson, M. (2019). Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande lärares perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 3, 228-243.
- Scarlett, G. W. (2015). Methods for Managing Behaviour: Types and Uses. I: Scarlett, G. W. (red.), *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management*, (s. 508-510). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande*. (Doktorsavhandling) Linköping: Linköpings universitet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet.
- Westbroek, H., Janssen, F., Mathijssen, I., & Doyle, W. (2020). Teachers as researchers and the issue of practicality. *European Journal of Teacher Education* [doi: 10.1080/02619768.2020.1803268](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803268)

- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7, 249-267. [doi.org/10.1177%2F1468794107076023](https://doi.org/10.1177%2F1468794107076023)
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. Doi: [doi.org/10.1080/10476210.2011.567838](https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838)
- Wubbels, T. (2017). Teacher-student relationships and interactions as a factor in learning environments. 36th Vernon-Wall Lecture. Birmingham: The Psychology of Education Section of The British Psychological Society.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. I C. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 1161–1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.