



MALMÖ HÖGSKOLA
Läroarutbildningen

Det komplexa lärarledarskapet

*Om det möjliga sambandet mellan lärarens konstruktion av ledarskap
och pedagogiskt drama*

The Complexity of Classroom Management

*About the Possible Connection between Teacher's
Construction of Management and Pedagogical Drama*

Magisteruppsats

20 poäng

Tina Palm

Magisterkurs i utbildningsvetenskap
med inriktning mot praktisk pedagogik,
61-80 poäng
Vårterminen 2006

Examinator: Boel Westerberg

Handledare: Sven Persson

Sammanfattning

Att vara lärare i dagens skola ställer andra krav än vad gårdagens skola gjorde. En förändring är, att lärarens befattning ofta inte ger legitimitet och beredskap till att vara elevernas ledare i klassrummet, utan läraren måste finna sitt eget sätt att leda. Som en möjlig konsekvens av ovanstående förändring, uttrycker flera lärarestudenter svårigheter med att forma sin ledarroll. Även om man har förebilder måste man själv bygga upp sitt eget ledarskap, utifrån sin egen person och sina unika egenskaper. Min avsikt med denna uppsats är att försöka identifiera hur lärares ledarskap konstrueras, från intention till praxishandling samt att analysera relationen till pedagogiskt drama som verktyg i denna konstruktion. Med utgångspunkt från de tankar, känslor, upplevelser och reaktioner som tre verksamma lärare har, är min avsikt att försöka beskriva deras uppfattning om utvecklingen av deras eget lärarledarskap, och om det finns koppling till genomförda kurser i pedagogiskt drama och hur detta åskådliggörs i lärarnas klassrum.

Det är tre delar som utgör uppsatsens teoretiska byggstenar. Teoridelarna är synsätt kring lärarledarskap, pedagogiskt drama och socialkonstruktivistisk teori.

För att belysa och utforska problemet använder jag stimulated recall metoden. Det är en metod där jag med hjälp av filminspelat material dokumenterar intervjupersonens lärarverksamhet. Läraren som intervjuats, får kort tid efter inspelningen ta del av materialet för att se och höra sig själv i handling i klassrummet och stoppa filmen när något inträffar som läraren vill samtala kring.

Resultatet utformades till 16 rubriker om hur lärarna såg på utvecklingen av sitt ledarskap och de möjliga kopplingar som gjordes till pedagogiskt drama.

Slutsatserna visar att varje lärare gör en personlig tolkning av vad det innebär att vara lärare. I denna tolkning ingår en spegelbild av den verklighet som utformar hur lärare producerar sig själva. Men för att det ska ske lärarledarskapsutveckling,

måste denna tolkning problematiseras och ny kunskap ominternaliseras. Utveckling sker i växelverkan med den egna personen, i mötet med andra människor och i mötet med de egna föreställningarna, med skolkoder och samhällssyn. Kursen i pedagogiskt drama har enligt lärarna i undersökningen befrämjat den egna ledarutvecklingen. Samtidigt har självförståelsen ökat genom medverkan i olika övningar och genom iakttagelser av andra deltagares delaktighet, samtidigt som det sker ett utforskande av den egna praxisen.

Lärlarledarrollens krav på tydlighet och att läraren har ett ansvar att vara ledare, framkommer som betydelsefulla komponenter för att utöva ett funktionellt lärlarledarskap. Som ytterligare ett exempel på vad som anses vara väsentligt är att skapa överenskommelser med eleverna och som lärare kunna förvalta gjorda överenskommelser. Med förvaltande menas att kunna som lärare upprätthålla de överenskommelser som gjorts. Det är i detta samspel läraren får förtroende att skapa nya överenskommelser tillsammans med sina elever.

I min slutdiskussion bemöter jag även den debatt som förs i dagspressen som handlar om att införa flera regler och disciplinära åtgärder i skolan.

Nyckelord; Ledarskap, Lärare, Pedagogiskt drama, Skola, Lärlarutbildning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	6
Samband mellan pedagogiskt drama och utveckling av ledarskap	9
2. PRECISERING AV SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	10
Avgränsningar.....	11
3. KONTEXTFAKTORERNAS BETYDELSE FÖR PEDAGOGISKT LEDARSKAP	11
Beskrivning av lärarrollen	11
Elevers syn på lärarrollen	13
Skolan som arena.....	14
Mötesplatsen klassrummet.....	15
4. LÄRARLEDARSKAPETS ARKITEKTUR.....	17
Teorier kring lärarledarskap.....	17
Begreppet ledarskap.....	18
Beteendeordning i klassrummet.....	19
Omfattning av lärar- respektive elevdominans i klassrummet.....	21
Lärares relationskapande med elever.....	23
Teorier kring synsättet på ledarrollen och utveckling genom pedagogiskt drama	26
Normativa aspekter på ledarskapet i pedagogiskt drama	27
Genomförande av dramapedagogiskt arbete.....	28
Utveckling av ledarskap ur de fyra dramapedagogiska perspektiven	30
Lärarledarskapsutveckling sett ur socialkonstruktivistisk teori och relationsfilosofi	34
5. METODTEORIER, URVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	37
Metodteorier	38
Urval	41
Etiska övervägande	41
Kritiska reflektioner	42
Kortfattad beskrivning av undersökningsgruppen	43
Presentation av intervjupersonerna, skolan, deras klass och klassrum vid inspelningarna	43
Utformning av filminspelningarna.....	45
Samtalsmiljö	46
Samtalet med Lina	46
Samtalet med Maria	46
Samtalet med Hanna	47
Bearbetning av samtalsinspelningsmaterialet	47
6. RESULTAT	49
Överenskommelser gjorda vid lektionens start mellan lärare och elever i klassrummet	49
Klassrumsklimat och lärarens relationskapital med elever/klasserna	53
Rummet, kroppsspråk, röst och uttryck	55
Uppmuntran och beröm	58
Konflikthantering	60

Tydlighet.....	63
Lärarens person.....	65
Medvetenhet och hanterande av processer i klassrummet	68
Tajming och ögonblicksbeslut	70
Att som lärare, våga visa och stå för sina värderingar	73
Engagemang och förtroende	73
Humor och skratt	74
Ansvar.....	75
Att våga bjuda på sig själv som lärare	75
Att fatta beslut i klassrum	77
Att avsluta, summera och reflektera	78
7. SAMMANFATTANDE ANALYS.....	79
Kritisk granskning av metod, urval och data	79
Socialkonstruktivism och utvecklande av lärarledarskap	81
Möjliga samband mellan lärares konstruktion av lärarledarskap och pedagogiskt drama	84
8. DISKUSSION	88
9. REFERENSLISTA	92

1. INLEDNING

När jag steg in i skolan steg jag in och ner i det barn jag var för tjugotvå år sedan, och i denna gestalt mötte jag de vuxna. De var skyddade. Tiden hade lagt en hinna kring dem. De var humoristiska och jäktade och fullständigt oberörda av vårt möte. De var så det var då, när jag gick på Biehls, det är så det är nu, det är så det alltid kommer att vara. Kring de vuxna har tiden lagt sig, med sin brådska, sin leda, sina ambitioner, sin bitterhet och sina långsiktiga mål. De ser oss inte riktigt längre, och det de ser har de glömt fem minuter senare. Medan vi, vi har ingen hud. Och vi minns dem för evigt. Så var det i skolan. Vi kommer ihåg varje ansiktsuttryck, varje hån och uppmuntran, varje tillfällig anmärkning, varje uttryck, varje uttryck för makt och svaghet. För dem var vi vardag, för oss var de tidlösa och kosmiska, överväldigande mäktiga.

(Peter Høeg, 1995, s. 145)

Denna berättelse lyfter fram vilken betydelse en lärare och hans/hennes makt kan ha över elever. De flesta människor har individuella minnen av sin egen skoltid och de lärare de mött. Många är påverkade för livet av hur de upplevde sin skoltid och hur de blev bemötta i skolans värld. Wikberg (1998) anser att lärarledarskapet är en av de viktigaste faktorer som påverkar elevens skoltid och lärande och klassens klimat. Hon vill driva det så långt att det handlar om en vinst eller en nitlott för barnen varje gång de får en ny lärare. Som lärarutbildare på Malmö högskola kommer jag ofta i kontakt med studenter som diskuterar vad som, i deras ögon, är utmärkande för en bra lärare. Dessa samtal handlar då också om lärarstudenternas föreställningar om lärarens roll som ledare.

Eftersom läraren historiskt sett ofta var den självklare ledaren i klassrummet, var det tidigare inte lika nödvändigt att ha kunskaper om ledarskap för att kunna leda en klass. Då en elev frågade *varför*, räckte det med att läraren svarade ”*därför att jag säger det*” (Landin och Hellström, 2001). Detta auktoritära ledarskap präglades av dåtidens samhälle och den auktoritet som följde med lärarbefattningen. Lärare fick inte någon utbildning i ledarskap, men elever rättade

sig ändå efter vad deras lärare sa. Men situationen ändrades och idag är det inte längre självklart vem som är ledare i klassrummet. Det finns mycket som tyder på att lärare har svårare att accepteras som ledare i klassrummet. Idag måste många lärare förtjäna sitt ledarskap. Detta är den bild av skolan som en del lärarstudenter möter under sin praktik.

Elever i skolan uttrycker ibland vad som är en bra lärare med följande beskrivning. "En lärare som förmår ställa krav, men samtidigt vara mänsklig och personlig när det krävs. Men också en lärare som utstrålar trygghet, är generös och förstående och helst glad och humoristisk". I en artikel i Sydsvenskan (20 juni, 2005) refererar Elin Fjellman Jaderup en undersökning om gymnasieelevernas trivsel på Malmö skolor. Det är en enkätundersökning som gjorts bland elever på gymnasiet i årskurs två. Resultatet är delvis splittrat, åtta av tio elever trivs på sina skolor, men inte fler än sex av tio är nöjda med ordningen och hälften av eleverna tycker inte att det råder tillräckligt lugn och ro på lektionerna.

Läroledarskapets utveckling erfar vissa lärarstuderande redan under sin studietid till lärare, andra växer successivt in i ledarskapet genom mötet med elever och några lärare lyckas aldrig tillägna sig det. Det är först när man inom sig, som student/lärare, i mötet med elever känner att det är ens uppgift att leda arbetet och att det är man själv som ska vara huvudansvarig, som man har fullt tagit till sig läroledaruppdraget (Gunnarsson & Persson, 1998). Men från denna insikt måste utvecklingen gå från intention till praxis av ett läroledarskap. Flera studenter använder sina individuella erfarenheter från sin egen skoltid och de lärare de mött, som referensramar för utvecklingen av det egna läroledarskapet. Detta är kanske inte tillräckligt då Gunnarsson och Persson (1998) konstaterar att kompetent läroledarskap är en förutsättning för att utveckla elevers lärande i skolan. Vidare framhåller de att det är i praktikdelen som läroledarstudierandes identitet blir mer synliggjord mot ett ledarskap, än i andra delar av utbildningen.

En hel del lärarstudenter har uttryckt att de har svårt att hålla distans till sina elever på sina partnerskolor¹. Vissa av studenterna upplever sig mer som kompisar till eleverna, än vad de känner att en lärare bör vara i sitt ledarskap. Studenter upplever också att de under praktiken tar på sig roller, som inte alls stämmer med deras personlighet. De följer råd från handledare, mentorer och andra lärare i försök att utveckla ett ledarskap i skolan, ett ledarskap som kanske inte stämmer överens med deras person. Evelyn Sälls avhandling (2000) beskriver olika metaforer för att framställa hur lärarstuderande kan se på lärarrollen. Bland de metaforer som beskrivs kan följande urskiljas; läraren som ledare och läraren som auktoritet. Läraren som ledare, betraktas av studenterna mer som en supporter och vän som ger emotionellt stöd åt klassen, handleder och stöttar sina elever. Läraren som auktoritet är bilden en lärare som förevisar och förmedlar kunskap till elever. Läraren betraktas då som ordförande eller uppfostrare, en som skapar fruktan och respekt. Om dessa metaforer är de mest framträdande, hur skapar då lärarstuderande sin egen konstruktion av att vara ledare? Eftersom lärarledarrollen måste vara individuellt konstruerad och rekonstruerad för att få en rimlig allmängiltighet i vissa avgränsade kontexter, så krävs en mer mångfasetterad bild än vad dessa metaforer kan ge.

Den socialkonstruktivistiska synen handlar till stor del om hur människan skapar förståelse utifrån erfarenheter och upplevelser. Individen konstruerar inte sin kunskap ensam utan i ett socialt sammanhang och troligtvis är individen starkt påverkad av sin förförståelse och tidigare föreställningar (Säll, 2000). Utvecklingen av det pedagogiska ledarskapet, menar Gunnarsson och Persson (1998), sker successivt i det direkta mötet med eleverna i skolan. Men de menar också att studenter/lärare i grunden har olika förutsättningar, att det är en ganska krävande, men samtidigt en utvecklande process. I denna process samordnas studentens/lärarens teoretiska och praktiska kunskaper som leder till en personligt utformad erfarenhet. Gunnarsson och Persson (1998) betonar att det inte finns någon mall för en utvecklingsplan till ett pedagogiskt ledarskap, utan

¹) Partnerskola är studenternas praktikskolor.

lärarstuderande/lärare måste utveckla egna verktyg och instrument för att utveckla ledarskap, då det går inte att ta över andra lärares strategier. Detta föringår dock inte betydelsen av att lära av andra, utan de erfarenheter de studerande/lärare möter i form av elever, lärare, andra studenter och litteratur kan integreras i ett personligt förhållningssätt.

Samband mellan pedagogiskt drama och utveckling av ledarskap

Efter tjugofem år som lärare, framför allt i gymnasieskolan, började jag hösten 2003 arbeta på Lärarutbildningen i Malmö. Mitt arbete har huvudsakligen omfattat kurser i pedagogiskt drama, inledande termin² i grundutbildning och olika kursavsnitt inom huvudämnena³. Som mentor har jag träffat lärarstudenter ute i den verksamhetsförlagda praktiken på olika partnerskolor⁴.

Det är framför allt i utvärderingar av kurserna i pedagogiskt drama som flera studenter uttryckt att de utvecklat sitt lärarledarskap. Här följer citat som studenter skrivit om progressionen i sitt lärarledarskap.

Mitt eget ledarskap känns som om det är på väg att utvecklas till något positivt. Jag har innan sett på ledarskap som något obehagligt och diktatoriskt. Jag har aldrig förut förstått varför en ska bestämma men jag har nu insett att det inte handlar om att bestämma över någon annan. För mig handlar det om att leda människor på ett otvunget och lärorikt sätt.

(Student i kursen pedagogiskt drama, 15 december, 2004)

En student i pedagogiskt drama skriver;

Det har blivit mer tydligt för mig vad jag som ledare behöver träna och arbeta mer på, men samtidigt inse vad jag faktiskt redan är bra på.

(Student i kursen pedagogiskt drama, 12 juni, 2005)

² Inledande termin är 20p som alla studenter läser inom allmänt utbildningsområde före sina huvudämnesstudier.

³ Huvudämnena är basen för blivande lärares undervisning.

⁴ Partnerskolan, är den skola där studenten under hela sin utbildningstid gör sina verksamhetsstudier (praktik).

Någon uttrycker det så här:

... jag har verkligen utvecklats som ledare och pedagog. Självkänslan har stärkts och känner mig mycket mer förberedd för att komma ut i verkligheten än vad jag gjorde innan kursen.

(Student i kursen pedagogiskt drama, 12 juni, 2005)

Kursdeltagarna i de fristående pedagogiska dramakurserna, har alla en pedagogisk utbildning, men har olika lång lärarerfarenhet. I en del av deras självreflektioner utläser jag samma uppfattning, nämligen att de upplever sig som mer kompetenta som lärarledare i klassrummet och att detta i sin tur ger positiva återkopplingar från deras elever. Finns det samband mellan pedagogiskt drama och utveckling av lärarledarskapet?

2. PRECISERING AV SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING

Syftet med denna studie är att försöka förstå och tolka hur lärares ledarskap konstrueras och utvecklas från intention till praxishandling, samt att analysera relationen till pedagogiskt drama som verktyg i denna konstruktion. Jag är dock medveten om att lärares agerande i klassrummet förändras av olika situationers förutsättningar och av olika kontexter, likväl är avsikten att jag ska uppnå det Stensmo (2000) beskriver som en genuin reflektion, ett skärskådande av ”vad som är” dvs. praxis i stället för det som ”bör vara” dvs. ideologin.

Med bakgrund av syftet för studien och genomförd probleminventering avser jag att besvara följande frågeställningar:

- Hur reflekterar lärare kring sina intentioner, praxis och val av strategier i sitt lärarledarskap?
- Vilka möjliga samband finns mellan lärares konstruktion av ledarskap och pedagogiskt drama?
- Hur konstrueras det pedagogiska ledarskapet i klassrummet?

Avgränsningar

Avgränsningar som jag valt att göra är att inte fördjupa vad det omgivande samhället, medier eller politiska påtryckningar har för inverkan på ledarskapet. Jag vill istället inrikta mig på den enskilde lärarens strategier och tankar kring sitt ledarskap. Ytterligare en avgränsning jag har valt, är att inte belysa hela lärarrollen som fenomen, utan inrikta mig på den del av rollen som är konstruktionen av ett lärarledarskap. Inte heller kommer jag att lägga fokus på antal år som verksam lärare, ålder, kön, klass eller etnicitet i denna undersökning. Min avgränsning gäller även att jag inte i denna uppsats avser undersöka läraresledarskap i grundskolans tidigare år eller förskola.

3. KONTEXTFAKTORERNAS BETYDELSE FÖR PEDAGOGISKT LEDARSKAP

I denna studie analyseras hur ledarskapet i klassrummet utövas inom ramen för en kontext som utgörs av lärares pedagogiska grundsyn, skolan och dess kultur samt klassrummet. Därför är min avsikt att i första delen av min uppsats försöka skildra lärarrollen, skolan och klassrummet. Men i mitt synsätt utövas inte ledarskap i isolering av klassrum och skola, utan den är beroende av en mängd andra faktorer som jag tidigare beskrivit i min avgränsning. Läraren har dubbelt ansvar mot eleverna och mot kommunen/skolmyndigheten, vilket formar lärarens praktik. Praktiken påverkas också av föräldrar och de traditioner som råder på de olika skolorna. Lärarledarskapet förekommer inte enbart i ett klassrum, utan det utövas även när lärare rör sig i gemensamma delar av en skola, på raster, i matsalen och överallt på skolan där elever och lärare möts.

Beskrivning av lärarrollen

På många skolor finns nu arbetslagstanken genomförd. Samarbetet mellan lärare i arbetslag har dokumenterats och gjort lärarrollen mer synlig. Frågan som Landin och Hellström (2001) ställer sig är om denna förändring gjort att lärare ändrat sitt synsätt på läraren som ensamarbetare till lagarbetare eller om det fortfarande är ett ideal att bra lärare reder sig själv. De påstår att för många verksamma lärare är det

den lärare som är full av idéer och har famnen full av kompendier, som är något av ett ideal. Andra förebilder som kommit fram är de lärare som hjälper andra, men själva inte behöver någon hjälp eller de lärare som alltid ger goda råd, men själva aldrig behöver råd. Det kan också vara de lärare som tröstar kollegor, när relationerna i klassen brutit samman, men själva aldrig har problem med sina egna klasser. Landin och Hellström påstår att de under studiedagar runt om i landet mött lärare, som fortfarande bär dessa värderingar som ett lärarideal. Min egen erfarenhet är att lärararbetet fortfarande till stor del är ett ensamarbete. Det gäller framförallt lärare som arbetar i klasser inom grundskolans senare år och i gymnasieskolan. Kollegiet möts på raster, studiedagar och planeringsmöten, men mer sällan i pedagogiska samtal som handlar om att utveckla sitt pedagogiska ledarskap.

Ledarskap är enligt Landin och Hellström (2001) inget man kan ägna en studiedag åt och sedan betrakta ämnet som behandlat. Istället består ledarskapet av många olika delar som måste mogna fram över tid. Dessutom anser de att för att utveckla ett ledarskap måste individen alltid stå i centrum. Författarna anser att det därför är omöjligt att bedriva ledarskapsutbildningar i form av storföreläsningar. Istället måste utbildningen ligga på individnivå för att få en önskad effekt både för verksamheten och för den enskilde.

Genom att läsa och tolka LPO⁵ 94 skriver Wikberg (1998) att hon ser som en lärares uppgift att, förutom att vara kunnig i sitt ämnesområde, även vara en vägledare, handledare, mentor, inspiratör och ibland estradör. Dessutom nämns ledarskapet som det centrala i lärarrollen. Ledarskapet har betydelse för gruppens välmående och gruppprocessernas utveckling. Detta bidrar till att skapa ett tillitsfullt och optimalt inlärningsklimat i klassrummet.

⁵ LPO Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet.

Den forskning som finns om ledarskap i skolan, har ofta skolledaren som forskningsobjekt, d v s, rektorn. Men för att beskriva vad som krävs av lärares ledarskap i klassrummet, konstaterar Stensmo (1997), att en lärare i dagens skola bör ha tre typer av kompetens. Ämneskompetens, som innefattar kunskap om begrepp, fakta och teorier i undervisningsämnet, didaktisk kompetens som innebär att planera, göra val kring innehåll, genomföra och utvärdera undervisningen och till sist även en ledarkompetens, där det ingår att kunna organisera och leda skolklassen som ett arbetande kollektiv. Där ingår även förmågan att kunna hantera frågor om disciplin, ordning, omsorg och att kunna gruppera elever för olika arbetsuppgifter och interaktionsmönster.

Elevers syn på lärarrollen

Bengt Brodow och Kristina Rinisland (2002) bearbetade 689 elevtexter, där elever skrev fritt om sin skola. Eftersom det inte fanns några angivna rubriker, formulerade elever själva sina rubriker eller skrev helt fritt i form av en uppsats. Brodow och Rinisland har sedan utifrån olika kategorier lyft fram innehåll. Eleverna skriver mycket om sina lärare. Det handlar främst om läraren som person och inte som roll. Eleverna söker det konkreta, handgripliga och personliga. De ser inte klassrummet som ett slutet rum, utan det som sker där sprids många gånger vida omkring. Detta gör att elever som ska ha en lärare i ett ämne/klass redan har en uppfattning om läraren, utan att de träffats i klassrummet. Elever överför omdömen mellan varandra. Många omdömen om lärare är positiva, då handlar det både om yrkesskicklighet och om deras personliga engagemang. Gymnasieelever är mer reserverade och öppet kritiska till sina lärare. Blir man mer kritisk när man blir äldre eller finns det andra skillnader mellan grundskole- och gymnasielärare? Detta är frågor som Bengt Brodow och Kristina Rinisland ställer sig.

Bilden av idealläraren avtecknar sig i deras elevtexter, menar Bengt Brodow och Kristina Rinisland (2002). Idealläraren är en lärare som kan; sina elever och sitt ämne. I dagens skola med målrelaterade betyg och ökande krav på kunskap, talas

mest om ämnet. Men barns/ungdomars tankar om och uppfattning av omvärlden är inte nödvändigtvis ämnesmässiga, men likväl viktiga i mötet i en organiserad läroprocess (Brodow och Rinisland, 2002).

Skolan som arena

Skolan är vid sidan av hemmet den plats där alla barn och unga möter andra vuxna än sina vårdnadshavare. I dessa möten med andra vuxna och andra elever aktualiseras olika typer av värderingar, normer och antaganden. Skolans sociala rum bildas av mötesplatser och möten mellan människor, som sker i det fysiska rummet. Fysiska rum utgörs av skolgård, skolbyggnader, korridorer, klassrum, matsal, uppehållsrum m.m. Det sociala rummet präglas ofta av skolans ethos dvs. karaktär, anda, kultur. Skolans kultur bestäms också av förhållanden i det omgivande samhället och hur elever och skolpersonal uppfattar varandra och verksamheten i skolan (Stensmo, 1997). Persson (2003) visar att den forskning som rapporterats om skolkulturer har tre sätt att se på skolkultur. För det första som skolklimat, som präglas av synsätt om effektiva skolor. Det andra spåret kan ses som lärarkultur och det tredje, som är mer omfattande än både skolklimat och lärarkultur, kan beskrivas som en organisationskultur som har en mera historisk och samhällstrukturell förankring.

Den enskilda skolans kultur konstitueras inte enbart av olikheter mellan skolor utan olikheter inom den egna skolan. Där präglas också den mångfald som gör det befogat att tala om skolkulturer, även inom den enskilda skolan (Persson, 2003). De kollektiva värderingar, normer, uppfattningar och förhållanden som är utmärkande för den enskilda skolan benämns ofta som en skolkod. Denna kod kan vara underförstådd och omedveten, ibland brukar den benämnas som det "sitter i väggarna" och samtidigt visar den vilka traditioner, arbetssätt, umgängesformer, språk m.m. som finns inom skolan. Koderna bestämmer till viss del hur man ser på lärare, elever, skolarbete, på kollegor, föräldrar, på överordnade och på omvärld. Vissa personer som anses vara kulturbärande eller kulturbärande grupper kan ges makt och tolkningsföreträde. De markerar då vad som är möjligt eller inte

möjligt inom den enskilda skolans ramar. Dessa markeringar görs, enligt Stensmo (1997), för nya elever, kollegor eller andra som inte är införlivade i skolkulturens normer. Skolans kulturnormer kan begränsa den enskilde lärarens och elevens handlingsutrymme.

Ett problem kan också vara att skolkoden upprätthåller grupperingar och hierarkier som har betydelse för nya lärares formning av sina yrkeshandlingar. Detta i sin tur kan göra att nya lärares anpassning sker till kollegors värderingar och organisation av arbete och därmed också till skolans tradition. Arfwedson (1994) förklarar att när man mer i detalj undersöker lärarkulturen tenderar skolkoden att upplösas i mer individuella perspektiv. Dekonstruktionen blir istället en mångfald av åsikter och ståndpunkter inom en skolas lärarkår. Det finns då lärare som har diametralt motsatta uppfattningar om undervisningssituationer, men ändå finns något gemensamt. Denna motsägelsefulla situation, med heterogenitet i grundsyn lärare emellan, ingår i lärarkulturen. Ofta uppfattar lärarna att dessa motsättningar och konflikter måste hållas under ytan för att inte riskera splittring inom lärarkollegialiteten.

Mötesplatsen klassrummet

Klassrummet är en fysisk arbetsplats för både elever och lärare. Det fysiska handlingsutrymmet i klassrummet är ofta litet och detta medför att många ska samsas på en begränsad yta. Arbetsytan är ofta en bänk för eleverna och det medför att olika aktiviteter på olika arbetsytor kan störa varandra. Walter Doyle⁶ (Arfwedson, 1994) har gjort en sammanställning vad som kännetecknar ett klassrum som arbetsplats för lärare och elever. Han menar att ett klassrum har bestämda egenskaper som påverkar undervisningens deltagare oavsett hur inlärningssituationen organiseras och vilken undervisningsfilosofi läraren omfattar. När lärare och elever kommer in genom klassrumsdörren finns viktiga klassrumskomponenter redan på plats. Doyle (Arfwedson, 1994) beskriver dessa ramfaktorer som sex olika delar.

⁶ Walter Doyle är professor på College of Education at the University of Arizona.

1. Multidimensionalitet, ett fullpackat klassrum, där människor med olika intressen, anspråk och förmågor tvingas använda begränsade resurser för att förverkliga en utbredd skala av sociala och personliga mål.
2. Samtidighet, med ett faktum att många händelser inträffar på samma gång i klassrum.
3. Brådska, i detta begrepp ligger att klassrumshändelser utmärks av snabbhet.
4. Offentlighet, läraren agerar i ett öppet forum. Varje elev kan som regel beskåda hur andra elever blir behandlade. Om en elev bryter mot en regel och läraren inte upptäcker eller visar att han/hon ser, kan klassens övriga elever dra en del slutsatser om lärarens förmåga.
5. Oförutsägbarhet, handlar om att klassrumshändelser, t.ex. i form av störningar och avbrott, gör att förberedda lektioner ofta tar oväntade vändningar och lektionsutfall blir ofta svåra att förutsäga.
6. Historia, avser att en klass är samlad fem dagar i veckan i många månader och då ackumulerar eleverna gemensamma erfarenheter. Dessa erfarenheter formar ofta handlingsramar för kommande lektioner, aktiviteter i klassrummet. Därför menar Doyle att planeringen av varje undervisningshandling måste utgå ifrån klassens historia i hela dess kontextuella sammanhang.

I motsats till Doyle karakteriseras klassrumsliv, enligt pedagogen Philip Jackson (Aspelin, 1999), av betydande stabilitet och regelbundenhet, en plats där det vistas ett antal individer i en fysisk miljö som utformats efter fastställda normer. Under större delen av tiden som elever-lärare verkar, finns man i stora samlingar, tätt sammanpressande, med en verksamhet som styrs av ett schema som anger ämnen och tider. Relationerna mellan lärare och elever är tydligt rangordnade.

Jackson studie (1968) visade att förutom undervisningen av olika ämnen i ett klassrum, förekom även ett annat lärande, som senare har benämnts den dolda läroplanen, The hidden curriculum. Till denna del räknas alla de icke planerade erfarenheter som elever gör i skolan. Poängen med användningen av begreppet,

läroplan, är att den fångar in processen som ligger mellan undervisningsmålen och undervisningsverkligheten. Det kan leda till att icke avsedda effekter tidvis hamnar i fokus (Arfwedson, 1994). Den dolda läroplanen innebär att eleverna mer eller mindre medvetet lär sig olika sociala livsvillkor, t ex att sitta still, vänta på sin tur, de lär sig om makt och maktutövning och hierarkier. En av lärarna högt värderad egenskap är elevernas förmåga till tålmod, tålmod att vänta, som gäller vid avbrott och förseningar där läraren ofta är den officiella tidshållaren.

Jackson (Rubinstein Reich, 1993) har summerat det han kallar den dolda läroplanen i tre begrepp, trängsel (crowds), beröm (praise) och makt (power). I dessa begrepp, menar Jackson, är trängsel att inordnas i ett rum tillsammans med 25-30 jämnåriga och där vänja sig vid att vänta på sin tur. Med beröm avses att skolan sannolikt är den plats där individer utvärderas mer än någon annanstans. Eleverna tvingas enligt Jackson att agera inför två publikker, läraren och sina klasskamrater. Skillnaden mellan den svage och den som har makt märks tydligt och denna skillnad kan relateras till varje individ.

4. LÄRARLEDARSKAPETS ARKITEKTUR

I detta kapitel är min avsikt att beskriva den forskning och teoribildning som ligger till grund för min studie av hur lärares ledarskap kan konstrueras. Det är tre delar som utgör uppsatsen teoretiska byggstenar; lärarledarskap, pedagogiskt drama och socialkonstruktivistisk teori.

Teorier kring lärarledarskap

Den forskning som finns om ledarskap i skolan, vänder sig ofta mot skolledaren, d v s rektorn. För att beskriva vad som krävs av lärares ledarskap i klassrummet, konstaterar Stensmo (1997), som tidigare nämnts att en del är ledarkompetens, där det ingår att kunna organisera och leda skolklassen som ett arbetande kollektiv, och att även i klassrummet hantera frågor om disciplin, ordning, omsorg och kunna gruppera elever för olika arbetsuppgifter och interaktionsmönster.

Arfwedson (1994) utvecklar det ovannämnda genom att påstå att lärarens person är hans/hennes främsta redskap och att detta redskap inte kan formas efter en mall. Även om en grupp lärare verkar i identiskt samma kontextuella förhållanden blir resultatet i varje lärarens konstruktion individuellt präglad. Hargreaves menar att skolforskning bör utgå från – teacher`s voices, som alla är olika och inte, the teacher`s voice (Arfwedson, 1994).

Viktiga kunskaper och egenskaper som Landin och Hellström (2001) ser överensstämmande med ledarskapsutveckling är självkännedom, konflikthantering och grupprocesser. Det är ämnen som tillåter den enskilde ledaren att fokusera på sig själv och sitt eget ledarskap

I nedanstående texter är min avsikt att skildra teorier kring olika lärarledarskap. Dessa texter är för att kunna tolka de olika strategier och förhållningssätt som lärarna kan ha haft i sin konstruktion av sitt ledarskap.

Begreppet ledarskap

Internationell litteratur går ledarskap under benämning ”Classroom management” eller förkortat CM. Det engelska uttrycket, management, översätts vanligen med hanterande, handhavande, skötande, skötsel, drift, förvaltning, ledning och styrelse. Begreppet leadership ligger semantiskt närmre vad vi lägger i begreppet ledarskap (Stensmo, 1997). Men om man söker på Nationalencyklopedins Internetversion (2005-06-23) finns en liknande definition av management, dvs. skötsel eller styrelse, men med hänvisning till det latinska ursprunget i manus dvs. hand. CM handlar ofta om vad läraren kan göra för att förebygga eller åtgärda elevbeteende som stör eller avbryter den planerade undervisningen.

Men i Doyles (Stensmo, 1997) sammanfattning av vad forskningen inom CM handlar om, ses lärarens ledaruppgift främst som att etablera och vidmakthålla ett fungerande klassrumsarbete, istället för att åtgärda och disciplinera elever. Ordningen definieras av den styrka och varaktighet som ligger i de samhandlingar

som lärare och elever företar för att arbetet i klassrummet ska fortskrida. Doyle beskriver också att ordningen i klassrummet är kontextspecifik.

Ovanstående ordning är inte något som upprättas en gång för alla, den är skör och kan lätt bringas i obalans av misstag, intrång eller oförutsedda händelser. Nyckeln till framgångsrik CM ser Doyle i att förstå olika händelser i ett klassrum och förfoga över färdigheter i att övervaka och vägleda klassrumsaktiviteter utifrån denna förståelse. Förståelsen innefattar även analys och tolkning av klassrumshändelser och lärarens färdigheter. Den täcker också vetenskap om när man ska handla och hur man ska möta de omedelbara omständigheter som livet i klassrummet utgörs av (Stensmo, 1997).

Stensmo (1997) beskriver att ledarskap kan karaktäriseras utifrån två grunddimensioner, där den ena är en relationsorienterad ledarstil som är inriktad på relationer, samvaro och trivsel. Den andra dimensionen utgörs av en produktorienterad ledarstil som är inriktad på uppgiften, målet och arbetsresultatet. Dessa två grundformer kan antingen ses som personbaserade, dvs. ledare använder genomgående en relations eller produktionsorienterad stil eller som situationsbaserade, där ledaren varierar sin stil beroende på situationen.

Beteendeordning i klassrummet

Lärarens arbetssituation karakteriseras av att undervisningshandlingar många gånger sker i kollektiva situationer. Skolundervisningsforskning belyser däremot ofta en elev och en lärare, men den komplicerade situationen av *många elever* och *en lärare* är totalt dominerande. Detta innebär som Walter Doyle, uttrycker det att ” för att en aktivitet ska ha framgång i klassrummet måste en tillräcklig stor andel av eleverna vara villiga att delta i den- och övriga måste åtminstone tillåta att aktiviteten i fråga får pågå” (Arfwedson, 1994, s11).

Alla lärare skapar sig mer eller mindre tydliga uppfattningar om vilka beteenden som de kan acceptera i undervisningssituationen. Sedan förändras troligtvis dessa

föreställningar efter lärarnas erfarenheter, elevernas ålder, ämne, undervisningssätt, tidpunkt på dagen, lokal, gruppkonstellation osv. Trots dessa förändringar, ställs den undervisande läraren varje lektion inför olika frågor som t.ex. undervisningens beteendeordning. Somliga lärare verkar för en hårt strukturerad socialitet, medan andra lägger mindre vikt vid enhetligt beteende och ser ett ostrukturerat samspel som något positivt (Aspelin, 1999). Detta gör att det finns olika förhållningssätt som lärare använder sig av för att hantera sin vardag i klassrummet. Martyn Denscombe använder begreppen dominansstrategi respektive coopteringsstrategi för att förstå hur undervisningssituationen organiseras. Vid en dominansstrategi använder läraren sin vuxenauktoritet, medan vid en coopteringstrategi pågår förhandling mellan eleverna och läraren om lämpliga klassrumsbeteenden (Stensmo, 2000). Ett annat sätt att beskriva maktförhållanden i klassrummet kan göras utifrån sociologen Bernsteins (Stensmo, 2000) beskrivning av lärares praktiker utifrån stark eller svag inramning. Vid stark inramning är det lärare som gör urvalen, organiserar turordning och bestämmer vilka förhållningssätt som ska råda i klassrummet. Vid en svag inramning lämnas detta över till eleverna.

Aspelin (1999) menar att läraren måste ta ställning till vissa frågor inför varje lektion. Frågor som rör i hur hög grad elevens beteende bör regleras utifrån skolans formella mål. Bör allt elevbeteende ha ett målrationellt syfte eller skall det finnas utrymme för aktiviteter som inte har omedelbar relevans för kunskapsprocessen? Det är också frågor som berör lärarens beteende och uppträdande. Skall läraren vara medveten om de förväntningar som finns på lärarrollen eller göra sig relativt fri från den formella rollen? Det väcker också funderingar kring graden av anpassning av läraren till elevernas önskemål. Det handlar om lärarens principer kring det sociala organiserandet av undervisningen.

Det finns mängder av frågor och utgångspunkter för att se på lärarledarskap. I socialpsykologisk ledarskapsforskning skiljer man mellan produktorienterat och relationsorienterat ledarskap. Men för att närma mig olika ledarstrategier, väljer jag att tolka teorier där olika tankesystem på lärar-elevdominanser styr till

strategier som berör relationsskapande i klassrummet. Urvalet av dessa teorier framkom i samband med mitt analysarbete av lärarnas arbete i klassrummet. Det jag såg, behövde jag teorier för att kunna tolka och förhålla mig till. Därför upplevs det kanske en viss splittring, men lärarnas olikheter innebar en komplexitet som resulterade i ett flertal kanske inte sammanhängande teorier.

Omfattning av lärar- respektive elevdominans i klassrummet

Ett exempel på en teori där läraren styr i klassrummet är Skinners beteendemodifikation. Denna teori använder dikotomierna förstärka eller försvaga elevers lämpliga respektive olämpliga beteende i klassrummet. Beteendemodifikation kan definieras som att se inläring som en beteendeförändring som följd av övning eller erfarenhet. Det handlar om att i klassrummet fokusera på den tid en elev arbetar med en bestämd uppgift. Denna tid benämns time-on-task. Då eleven gör något annat än det förväntade, talas om off-task. Klassrumstillämpningen av beteendemodifikation sker genom förstärkning, utsläckning och bestraffning. Den syftar till att påverka eleven att arbeta koncentrerat, on-task, dvs. med lämpligt beteende och med så få off-task som möjligt (Stensmo, 2000). Då blir det att lärarna har till uppgift att organisera samspelet i klassrummet, kontrollera tiden och ge belöningar. Lärarna ska till stor del i sitt arbete betona positiva sidor av elevernas beteende och nonchalera de negativa.

Linda Alberts menar i sin forskning att den lärare som lyckats bäst i undervisning, när det gäller elevers självdisciplin, är den demokratiska läraren (Stensmo, 2000). Istället för termen den demokratiska läraren väljer Stensmo (2000) två andra benämningar på lärarstilar, den autokratiska respektive den tillåtande lärarstilen. Den autokratiska läraren leder och organiserar verksamheten i klassrummet på sina egna premisser. Det är läraren som formulerar regler och fastställer konsekvenser vid regelbrott.

En tillåtande lärare låter eleverna utifrån sina villkor utforma verksamheten i klassrummet. Denna antiauktoritära stil blev enligt Albert en motreaktion på den autokratiske lärarstilen. Det som kännetecknar den tillåtande lärarens klassrum är oklarheter i förväntningarna om ändamålsenliga klassrumsbeteenden, skiftande regler och diffusa konsekvenser.

Enligt Albert (Stensmo, 2000) vägleder den demokratiska läraren elever genom att bestämma acceptabla klassrumsbeteenden, utforma regler och fastställa konsekvenser för regelföljsamhet och regelbrott. Lärarstilen baseras på antaganden om att elever vill ha klara och tydliga förväntningar och regler i klassrummet. I detta förhållningssätt ska eleverna arbeta för att utveckla en känsla av: jag kan, jag tillhör och jag kan bidra. Ett demokratiskt klassrum måste kännetecknas av öppna samtal om såväl problem som glädjeämnen. Don Dinkmeyer (Stensmo, 2000) menar att om man skall uppnå det demokratiska klassrummet måste lärare varje vecka avsätta tid för klassmöten. Dessa möten ska ägnas åt planering, problemlösning och uppmuntran. Planering innebär att eleverna ska bli delaktiga i beslut som berör dem själv och livet i klassrummet och i skolan. Det kan vara frågor om läroplaner, genomförande av undervisning och utvärdering. Problemlösning innebär att klassen arbetar med eventuella störande beteenden i klassrummet. Detta sker genom öppna samtal som i en förlängning ger ett öppet klassrumsklimat och en positiv gruppdynamik

I klassrummet är lärarens förhållande till eleverna en en-till-många-relation. Jacob L. Kounin (Stensmo, 2000) fann genom empiriska studier av ledarskap i klassrummet, att lärarnas förmåga att få samtliga elever i klassen/gruppen att samtidigt arbeta aktivt och koncentrerat, har samband med effektivitet och produktivitet i klassrummet. Denna förmåga benämner Kounin lärarens gruppfokusering. Vid gruppfokusering kan lärare använda sig av tre olika praktiker, nämligen gruppformat, beredskap och ansvar. Med gruppformat avses det antal elever som aktivt deltar i en aktivitet vid ett visst givet tillfälle. Även om hela klassen finns på plats är det kanske bara ett fåtal som deltar aktivt. Beredskap

innebar att elever är uppmärksamma och koncentrerade på en av läraren initierad uppgift, även om de för tillfället är inte är i lärarens fokus. Ansvar innebär att läraren använder klassrumsstrategier där eleverna hålls ansvariga för sin egen klassrumsaktivitet. En sådan strategi kan vara lärarens medvaro, att ge uppmärksamhet vilka framsteg alla elever i klassen gör under ett lektionspass. Men lärarbeteende som befrämjar elevansvar kan även vara att läraren fokuserar på en elevs mål för ett arbetspass och att alla elever samtidigt visar upp vad de presterat. Läraren kan uppmana slumpvis utvalda elever att redovisa vad de åstadkommit. Men även att andra elever uppmärksammar varandras prestationer. Läraren cirkulerar runt i klassen och kontrollerar vad elever som inte redovisat muntligt har gjort under arbetspasset. Det som utmärker ledarskapet är disciplin och gruppleaderskap (Stensmo, 2000).

Kounins (Arfwedson, 1994) kännetecken på en framgångsrik lärare, är en lärare som ägnar sig mer åt grupproblematiken i klassrummet än åt individuellt beteende. När individproblem kommer i fokus handlar det ofta om rena ordningsfrågor. Kounin fann på 70-talet i en studie att ordningen i klassrummet till en del är beroende av att läraren vidmakthåller lektionens tempo och klassrumshändelsernas snabba ström. Läraren har därför sällan någon betänketid under lektionen för sina handlingsbeslut (Arfwedson, 1994).

Lärarens relationskapande med elever

Utifrån psykodynamisk insiktsterapi utvecklade den amerikanske psykiatern William Glasser sin realitetsterapi, (1965) kontrollteori, (1986) och sedan kvalitetslärare (1993). Enligt Glasser syftar människans beteendeval till att tillfredställa hennes grundläggande behov av att älska och bli älskad och att känna sig värdefull för sig själv och andra (Stensmo, 2000). Glassers motivationsteori (1996) hävdar att människor föds med fem i den genetiska strukturen inbyggda basbehov; överlevnad, kärlek, makt, nöje och frihet. Hela livet försöker människan enligt denna teori leva på ett sätt som bäst tillgodoser ett eller flera av dessa behov.

Det innebär att lärare ska ge elever motivation. Det handlar inte om hot eller belöning, utan om att individen ska handla efter sin inre övertygelse.

Glasser menar att omotiverade elever ofta struntar i vanliga budskap med tvång och då ofta väljer att inte arbeta. Men det faktum att elever inte väljer att utföra arbete i skolan, innebär inte att de saknar motivation. Ingen människa är enligt Glasser omotiverad. I själva verket ser han människan som synnerligen motiverad hela tiden, den är motiverad utifrån sin arts basbehov. Men varje levande varelse kanske inte nödvändigtvis är motiverad att göra det andra begär. Skolarbete blir därför problematiskt för många elever, eftersom det kan vara svårt att härleda till något basbehov (Glasser, 1996). Glasser menar att en människa vars beteende tillfredställer dessa behov sannolikt utvecklar en identitet som exempelvis leder till en framgångsrik och lyckad människa. Familjen och skolan ser Glasser som betydelsefulla kontexter i denna identitetsutveckling. Men i skola och klassrum blir interaktionen mellan lärare och elev betydelsefull om den bygger på ömsesidig ansvarighet. Ansvarigheten konstrueras genom följande principer för läraren och eleven; engagemang, fokus på närvarande beteende, utvärdering av beteende, planering av ansvarsfullt beteende, förpliktelser, att inte acceptera några ursäkter och ingen bestraffning (Stensmo, 2000).

Ett exempel där Glasser visar hur basbehov kan få elever att göra uppgifter som de egentligen ogillar är t ex inläring av grammatik. Om de gillar läraren kan elever utföra det som är motbjudande, eftersom det tillfredställer deras behov av vänskap och kärlek. Det betyder att eleverna lär sig grammatik eftersom de gillar läraren som undervisar i det. Men om de slutar gilla läraren kanske de slutar att lära sig grammatik. Glasser (1996) menar att elever gör saker för en lärare de gillar som de inte skulle drömma om att göra för en lärare de ogillar. Men Glasser fann också att eleverna kände sig mer betydelsefulla i vissa aktiviteter i skolan såsom sport, musik och drama än de någonsin gjorde i de teoretiska ämnena. När eleverna tillfrågades uppgav de anledningar, som att arbetet i en grupp eller i ett lag bidrog till att de hjälpte varandra och hade roligare. De betonade också att de trivdes bättre

och var mindre uttråkade, eftersom de umgicks medan de arbetade. Sett ur motivationsteorin framhåller Glasser (1996) att det är svårare för elever att tillfredställa sina behov när arbete utförs individuellt än i grupp.

När det gäller vilka bakomliggande behov som kan styra elevernas beteende i klassrummet finns Rudolf Dreikurs teori (Stensmo, 2000), som handlar om äkta och falska mål. Dreikurs ser ledarskap i klassrummet som en möjlighet att hjälpa eleverna upptäcka vilka mål som är äkta respektive falska och som präglar deras klassrumsbeteenden. Att lära sig exempelvis självdisciplin ser Dreikurs som ett äkta mål. Självdisciplin förutsätter kunskaper och insikter om valfrihet och konsekvenser av olika val. Han betonar att människan väljer sitt beteende i olika situationer, även i de situationer där hon beter sig illa och destruktivt. Falska mål kan vara att elever exempelvis uppträder störande för att uppnå uppmärksamhet, makt eller söka hämnd. Bakom dessa mål finns kanske en underförstådd eller omedveten strävan efter tillhörighet och gemenskap. Dessa mål utgör det som Dreikurs benämner falska mål. Det gäller då för läraren att upptäcka och hjälpa eleven att ersätta de falska målen med äkta mål (Stensmo, 2000). Läraren måste vara observant på vilka emotioner elevernas beteende väcker hos henne själv och vilka konsekvenser beteendet har i klassrummet. Det handlar om att skapa en relation både till sig själv och till sina elever.

En modell som också hävdar betydelsen av kvalitén i kontakten mellan lärare och elever som avgörande för undervisningen är Thomas Gordons (1974). Han menar att varje lärare ska skapa en relation till sina elever för att göra sitt ämne spännande och intressant, men i klassen bör både elevs och lärares behov respekteras. Denna modells psykologitänkande fokuserar mer på människans upplevelser, till skillnad från hennes beteende. I Gordons lärande, används begreppet Aktivt lärarskap. Detta synsätt på lärarskap genomsyras av att läraren ska vara accepterande och varm. Förhållandet mellan lärare och elev ska präglas av öppenhet, klarhet, omsorg, oberoende, frihet och gemensamma lösningar på konflikter, inte lösningar som sker på den enes eller andres bekostnad. Aktivt lärarskap handlar i hög grad om vad

läraren ska göra om det uppstår kommunikations- eller relationsstörningar i klassrummet (Stensmo, 2000).

I många skolor går mycket av tiden åt till konflikter som lärare upplever att de inte klarar av. Gordon lyfter fram aktivt lärarskap som ett alternativ till auktoritärt-respektive slappt lärarskap. Det finns enligt Gordon (1974) en annan utväg som kan ge arbetsro i klassrummet utan att läraren använder maktmedel. Det går ut på att båda parter måste lyssna aktivt på den andres behov, framlägga sina egna behov med klara jag-budskap och till sist vara med och välja bland gemensamt framlagda och utvärderade förslag till konfliktlösning.

Teorier kring synsättet på ledarrollen och utveckling genom pedagogiskt drama

Det finns olika definitioner på vad dramapedagogik är. Lepp (1998) har en definition, där det ingår tre centrala delar: pedagogiskt ledarskap, grupp i samspel och fiktivt skapad handling. Pedagogiskt dramas utgångspunkt är en helhetssyn på individen, med fokus på en integrering av känsla, tanke och handling som utvecklas i en process. Courtney (1995) karaktäriserar dramapedagogiken utifrån en estetisk teori, som innebär att i dramapedagogik används metaforer och symboler för att kunna pendla mellan olika aspekter, men ändå bevara helheten. Dessa symboler kan vara kulturellt färgade och fyllda med meningar, som sedan används i det dramatiska skapandet. Symbolernas otydlighet och dess mångtydighet gör dem, enligt Courtney, till kraftfulla verktyg eftersom de talar till människors känslomässiga erfarenheter i ett undersökande arbete av både sig själv, sin grupp och sin omvärld.

En annan beskrivning ger Morenos (1972) definition av dramapedagogiken, med både en pedagogisk och en terapeutisk möjlighet. Denna finns genom dramats kollektiva uttryckssätt. I det dramapedagogiska arbetssättet finns en möjlighet att stärka individens jaguppfattning och att öka den individuella förmågan att fungera adekvat i olika sociala sammanhang. I mötet med andra kan individen skapa en

bild av sig själv, andra och samhället. Det är viktigt att bli speglad av andra individer och få olika personers speglingar för att skapa sig ett starkt jag. (Moreno, 1972) Dessa tankar finns även inom den socialkonstruktivistiska teoriramen. Det socialkonstruktivistiska synsättet handlar till stor del om hur människan skapar förståelse utifrån erfarenheter och upplevelser. Individen konstruerar inte sin kunskap ensam utan i ett socialt sammanhang och troligtvis är individen starkt påverkad av sin förförståelse och tidigare föreställningar (Säll, 2000). Längre fram i detta teoriavsnitt kommer jag att grundligare redovisa socialkonstruktivistisk teori.

Nedanstående indelning görs utifrån olika sätt att se på ledarskapet inom pedagogiskt drama. Valet jag har gjort är att beskriva dessa som normativa aspekter på ledarskap i pedagogiskt drama, genomförande av dramapedagogiskt arbete och utifrån utvecklingen av ledarskap ur fyra olika dramapedagogiska perspektiv.

Normativa aspekter på ledarskapet i pedagogiskt drama

Lipschütz (1976) beskriver dramaledarens funktion som fyra delar, den planerande, den stimulerande, den iakttagande/inkännande samt den deltagande. Enligt Lipschütz kan kritiken mot dramalektioner ibland härledas till ledarens bristande förhållningssätt och handlingsmönster och det kan i sin tur leda till en dåligt fungerande grupp.

Om ledarens betydelse skriver Marget Lepp (1998) i sin avhandling om pedagogiskt drama. Lepp framhåller precis som Lipschütz att drama som ämne är känsligt för ledarens förmåga att leda. Eftersom deltagarnas känslor och upplevelser finns i fokus under dramaverksamheten, kan det vara riskabelt med en omedveten dramaledare som inte är lyhörd för gruppens behov och reaktioner. Rädsla, osäkerhet och blyghet kan från en enda deltagare sprida sig till hela gruppen och omöjliggöra dramaverksamheten. Ledaren måste skapa ett klimat

som gör att deltagarna kan känna trygghet i att våga medverka i olika övningar och samtal.

Lindvåg (1988) beskriver att lärare i dramapedagogik ofta tillämpar dialogpedagogikens teorier. Det innebär att eleverna/deltagarna under dramaarbetet intar en sökande attityd till olika situationer, för att skapande krafter skall frigöras. Läraren dominans minskas och tilliten till och tron på elevernas förmåga ökar. Kommunikationen sker inte i en riktning från lärare till elev utan också från elev till elevgruppen och läraren. Många övningar startar, genomförs och avslutas i cirkel. Läraren är med i cirkeln, och det kan ses som en gemenskapshandling för att visa att lärare och elever deltar på samma villkor (Lindvåg, 1988). Tillåtande atmosfär skapas inte med en auktoritär styrning av läraren, då risken i bästa fall är att eleverna härmar sin lärares agerande. Lindvåg (1988) påstår också att dramapedagogik kan vara ett arbetssätt som uppmuntrar elever att se alternativ och valmöjligheter. Eleverna/deltagarna övar sig att vara aktiva i problemsituationer och utnyttja fantasi, känsla och förnuft för att lösa problem. Inom pedagogiskt drama bör det läggas större vikt vid processen än vid resultatet.

Genomförande av dramapedagogiskt arbete

I genomförande handlar det också i det dramapedagogiska arbetet om att gradvis föra över ansvaret för planering, innehåll i teman och problem som ska bearbetas till eleverna/deltagarna. Läraren går nu över mer i en roll som handledare, för att vara stöd och hjälp, men också för att se till att arbetet verkligen leder till ett resultat. Ledaren tar fullt ansvar för att planera, strukturera och styra verksamheten. Slutmålet är att deltagarna också kan handleda varandra i en process. I bearbetningen ska lärare i huvudsak vara en lyssnare och stimulera deltagarnas egen tankeverksamhet och uttrycksförmåga. (Hägglund och Fredin, 2003, Erberth och Rasmusson, 1996, Ekstrand och Janzon 1995).

Erberth och Rasmusson (1996) drar paralleller mellan dramapedagogik och kreativitetsforskning och påtalar tidens betydelse i en kreativ arbetsprocess. Detta med avsikt att elever ska inspireras till självständigt tänkande och arbete och de ser som nödvändigt med längre projekt som tar i anspråk kreativitetens olika skeden.

Vi menar, att i vårt moderna samhälle som är så präglad av lättköpt konsumtion och lättillgängliga massmediaupplevelser, har barn och ungdomar stort behov av kreativa projekt, typ teater som spänner över en lång tid så att de får uppleva kontinuitetens betydelse för projektets tillväxt. Stannar dramaarbete bara vid övningar och småmysig lek, befrämjas inte kreativiteten.

(Erberth och Rasmusson, 1996 s. 3)

Syftet med pedagogiskt drama som lyfts fram i citatet, är att individen ska utveckla sin medvetenhet om och förmåga att kunna, våga och vilja uttrycka sig. I arbetet med det konstnärliga uttrycket/gestaltningen för en publik, tränas medvetenheten om relationen mellan vad individen vill uttrycka och åskådarens tolkning av uttrycket. Det är både verbal och icke verbal uttrycksförmåga som är kommunikationens verktyg.

Samtalen är en viktig del av dramametoden och de ska finnas som en röd tråd i hela undervisningen. Eleverna lär sig bäst om de själva får ta initiativ och komma på egna lösningar. Det är inte desto mindre läraren som sätter gränser, menar Erberth och Rasmusson (1996). Hägglund och Fredin (2003) framhäver vikten av att vara tydlig inte bara i sin roll utan även i sitt språk. En ledare ska fundera över valet av ord, undvika vaga ord och uttryck, tala högt och tydligt, konkretisera och personifiera förklaringarna. Men det handlar också om att framhäva vikten av ord med tonfall och kroppsspråk, visa att du som ledare tycker om att vara närvarande och vill dela med dig av t.ex. en övning.

När du leder en övning har du ansvaret för allt som händer. Är gruppen okoncentrerad gäller det för dig som ledare att få den koncentrerad, är den splittrad måste du samla den, är den håglös måste du göra allt för att få den entusiastisk.

(Hägglund och Fredin, 2003 s.125)

Här lägger författarna ett stort ansvar på ledaren. De menar att det är läraren som är ledaren, gruppen kan inte förväntas ta över det ansvaret.

I skolan är det ofta resultatnriktat och själva arbetsprocessen glöms bort, skriver Järleby (2003). I dramapedagogiken ska ledaren inte se sig som en ”regissör” som löst allt på förhand, utan mer som en ledare som är lyhörd för gruppdeltagarnas intentioner. Gruppdeltagarna förutsätts hela tiden medverka tillsammans med ledaren i en reflektion kring fortskridande och de kunskaper övningarna ger. Ledaren blir en coach som manar sitt lag framåt, istället för att vara en ledare som sitter inne med lösningen (Järleby, 2003). Som ledare är det också viktigt att vara beredd på att det oförutsedda kan hända, menar Ekstrand och Janzon (1995). Till dessa händelser finns inga patentlösningar. Lösningar finns inom gruppen och ledaren bör ge eleverna en chans att testa olika lösningar, samtidigt som ledaren bibehåller ledarskapet.

Det dramapedagogiska tankesystemet (Sternudd 2000, Rasmusson, 1991, Bolton 1992) kan beskrivas ur tre eller fyra perspektiv. I mitt teoriavsnitt har jag bestämt mig för att sammanställa dem efter Sternudds (2000) beskrivning för att användas att analysera resultatet.

Utveckling av ledarskap ur de fyra dramapedagogiska perspektiven

Mia Marie Sternudd (2000) har i sin avhandling försökt att urskilja fyra olika dramapedagogiska perspektiv, men påpekar, att de olika delarna bildar ett klangrum som harmonierar och i det dramapedagogiska arbetet går de hand i hand. Genom att beskriva och tolka dessa perspektiv avseende deras inriktning och paradigm, avser jag att försöka se hur de eventuellt samverkar som verktyg för den personliga utvecklingen av varje individs ledarroll i klassrumssammanhang.

Det konstpedagogiska perspektivet

Det konstpedagogiska perspektivet är historiskt förankrat i det som kallas Creative Dramatics-rörelsen. Beskrivningen av detta synsätt är ofta i form av en definition som närmar sig en teaterinriktning. Arbete med en teaterföreställning är den metod som dominerar. Detta innebär inte att de andra perspektiven inte har någon teaterinriktning, eftersom dramapedagogik oavsett inriktning ligger nära teater genom att teaterns språk och agering används.

Här belyses pedagogens uppgift att vägleda deltagarna i deras kreativa arbete med en teaterföreställning. Det handlar om att den aktiva, självständiga individen får möjlighet att bevara och utveckla dessa sidor i lärandet om människan i olika kulturella, samhälliga och historiska sammanhang. Värdet ligger i det skapande, aktiva och barncentrerade arbetssättet (Sternudd, 2000).

Det personliga utvecklingsperspektivet

I detta perspektiv är själv- och gruppdynamisk reflektion i centrum. Här kommer till uttryck en önskan om att dramadeltagarna ska utveckla en förståelse för gruppdynamiska skeenden och öka sin medvetenhet om ledarskap och gruppfunktion. Det är i arbetet med övningar, improvisationer och rollspel som individernas självförtroende, samarbetsförmåga, gruppsygghet och inlevelseförmåga utvecklas. Detta ger i sin tur möjlighet till att bearbeta attityder och problem som både finns individuellt och i gruppen (Sternudd, 2000).

Avsikten blir att öka kunskapen på den kommunikativa arenan, bli medveten om sin egen förmåga att argumentera, väga olika ståndpunkter och värderingar, fatta beslut samt bearbeta sina attityder och värderingar. Inom detta perspektiv är det centrala att varje individ ska kunna utveckla och frigöra sina individuella resurser och undersöka olika företeelser på individ-, grupp- och samhällsnivå. Gruppens gemensamma upplevelser används som referensram till individuellt kunskapsskapande.

Moreno (Sternudd, 2000) antar att människan i det dagliga livet pendlar mellan olika roller i olika situationer och att dessa roller grundar sig i interaktionen mellan jaget, den/de andra och situationen.

.... a range of roles in which he sees himself and faces a range of counter-roles in which he sees others around him. They are various stages of development. The tangled aspects of what is known as "ego" are roles in which he operates, with the pattern of role-relations around an individual as their focus.

(Moreno i Sternudd, 2000 s. 69)

Dessa roller beror på våra olika erfarenheter och vår förmåga att agera spontant. Förmågan till spontanitet utvecklas när individen är trygg och det är något som enligt Moreno kan utvecklas i arbetet med olika rollspelsformer. Genom att i dramapedagogiken gestalta tidigare problem eller tidigare situationer, får människan en möjlighet att se dem från en ny sida. Det kan även ske med en viss distans eller från ett annat perspektiv och därmed skapas en möjlighet att förstå dem på ett nytt sätt (Sternudd, 2000). Här finns en möjlighet att prova olika roller i ett provande av sin individuella ledarstil.

Samtidigt är personer som är aktiva i ageringen skapare av den fiktiva situationen som blir till i mötet här-nu. De skapar något tillsammans. Härigenom är den estetiska kvalitén, förmågan att agera, att vara i det sociala som-om mötet samtidigt som andra personer tittar på, lika viktig som reflektionen om vad som sker i situationen.

(Sternudd, 2000, s 77).

I Sternudd (2000) säger Courtney att förmågan att tänka utgör en sammanvävd process av kognitiv, affektiv, psykomotorisk och estetisk kvalitet och att den kan användas i arbetet med agering. Det kan i sin förlängning innebära att återkommande arbete med dramapedagogik även kan påverka individernas sätt att tänka. I detta perspektiv betonar Wiechel (Sternudd, 2000) individens förståelse och förmåga att fungera i gruppssammanhang och att utifrån grupprocessen vidga sin förståelse för mänsklig interaktion. Social kompetens är enligt Wiechel något som vi relaterar till i vardagssituationer. En del av dramapedagogikens målsättning

i social kunskapsbildning är att individen ska få kunskap om sig själv i olika roller och i samspel med andra. Individen kan därigenom utveckla kreativa resurser som i en förlängning kan verka för en fördjupad demokrati.

Eftersom lärarna i uppsatsen varit gruppdeltagare i pedagogiskt drama blir ovanstående beskrivningar en glidning mellan det lärande som deltagare upplever i pedagogiskt drama och en framställning av ledarrollen.

Det kritiskt frigörande perspektivet

Perspektivet kritiskt frigörande fokuserar mera på framtida handlande i syfte att förändra samhället. Det skapar en möjlighet att se individen och individens handlande relaterat till samhälleligt strukturellt förtryck.

Medmänskliga problem anses kunna klagöras i ljuset av samhällets maktstrukturer. Människan kan bearbeta olika sociala och samhälleliga förtryckande situationer med hjälp av agering i olika former. Syftet är att individerna ska bli medvetna och se samhällets förtryck och därpå ges en möjlighet att häva förtrycket i olika konkreta situationer (Sternudd, 2000).

Genom att klagöra olika situationer får deltagarna verktyg för att analysera, bearbeta och förändra, vilket i sin tur ger möjlighet att djupare granska olika personers drivkraft och anledningar till olika positioneringar i olika maktstrukturer. Konflikthantering handlar då om ett sätt att utforska sig själv i mötet med andra, sina värderingar och attityder. Att möjliggöra kommunikationen blir det centrala i detta perspektiv istället för färdiga metoder.

Det holistiskt lärande perspektivet

Betoningen i detta perspektiv ligger på kunskap som grundar sig i en känslomässig och tankemässig insikt i olika ämnesområden, ex historia, som analyseras. Målet är en insiktskunskap, dvs. en känslomässig och kognitiv förståelse för det innehåll som bearbetas. Utgångsläget finns i deltagarnas

livserfarenheter som ligger till grund för deras attityder och värderingar. Genom att integrera känslomässiga och kognitiva aspekter i lärandeprocessen kan deltagarnas värderingar förändras.

Sternudd (2000) påpekar den estetiska formen som är en förutsättning för tanke till handlingsprocess. Det finns ett spänningsfält mellan individens förståelse och hans/hennes känslor, tankar och individens subjektiva nivå. Dessa olika delar är styrande för att i arbetet kunna integrera kunskap mellan känsla och handling. Med agering som utgångspunkt finns i det dramapedagogiska arbetet olika perspektiv som fångar upp och bearbetar olika sidor av ett innehåll och ger möjligheter till att se helheter.

Läroledarskapsutveckling sett ur socialkonstruktivistisk teori och relationsfilosofi

Den socialkonstruktivistiska synen handlar till stor del om hur människan skapar förståelse utifrån erfarenheter och upplevelser. Individen konstruerar inte sin kunskap ensam utan i ett socialt sammanhang och troligtvis är individen starkt påverkad av sin förförståelse och tidigare föreställningar i denna konstruktion (Säll, 2000).

Människors förståelse av världen kommer inte från en objektiv verklighet utan från andra människor, både nutida och dåtida. Det är i mötet med andra som individen skapar en bild av sig själv, andra och samhället. Dessa bilder speglas av andra individer och är viktiga för att skapa ett starkare jag. Jaget är sedan en förutsättning för att möta Du;et, enligt Martin Buber⁷ (Aspelin, 2005). Med ett jag, kan en person träda in i relationer tillsammans med andra. Genom att ägna sig

⁷ Judisk filosof, Martin Buber 1878-1965. Hans författarskap rör en rad olika områden, såsom filosofi, religionsvetenskap, sociologi, psykologi, pedagogik, etik och estetik. Vad Buber utforskade var i första hand människan och henne omvärld som kan benämnas som relationsfilosofi (Aspelin, 2005)

åt sig själv, sina förmågor och behov kan individen särskilja sig och bli närvarande och delaktig i andras liv (Aspelin, 2005).

Berger (2001) lyfter fram begreppet internalisering. I socialiseringsprocessen är det den sociala processen som internaliseras i barnet. Samma process, fastän svagare, inträffar varje gång den vuxne invigs i ett nytt socialt sammanhang. Samhället blir inte där ute utan istället en del av vårt inre. Samhället skapar på så sätt vår identitet, vårt tänkande och våra känslor. Samhällets strukturer blir vår egen medvetenhets struktur. De begrepp och sociala kategoriseringar som vi internaliserar, alltmedan vår språkförmåga utvecklas, reproduceras därför på vardaglig basis av alla som använder språket. Kategorierna som åsyftas kan vara makt, klass, status, ras och etnisktilhörighet (Berger, 2001). Ett annat sätt att uttrycka det är:

While it is possible to say that man has a nature, it is more significant to say that man construct his own nature, or more simply, that man produces himself.

(Berger och Luckmann, 1966, s 67)

Detta innebär att det sätt vi tänker på, de kategorier och de begrepp som bildar en meningsfull referensram för oss, får vi via språket som vår omgivning använder. Språket blir därför en viktig förutsättning för vårt tänkande, samtidigt som det blir en form av social handling. Med det menas att parallellt som vi talar med varandra konstruerar vi via språket mer eller mindre gemensamma uppfattningar om vad som är vad och hur man bör bete sig etc. Människor orienterar sina handlingar mot varandra (Berger, 2001).

Den sociala konstruktivismen inom socialpsykologin är anti-essentialistisk i bemärkelsen att den betraktar den sociala världen, inklusive människan, som produkt av sociala processer. En följd av detta är att det inte finns någon given förutbestämd mänsklig eller världslig natur, dvs. ingen inre kärna som gör oss till de människor vi är. Istället är det de kulturella omgivningarna som påverkar vår

psykologi och vår natur snarare än biologiska faktorer (Angelöw & Jonsson, 2000).

Social konstruktivistisk teori anser inte att vår kunskap är en direkt upplevelse av vår verklighet. Den verklighet vi upplever är vår egen version av verkligheten och kunskap är beroende av vilket perspektiv eller intresse som vi utgår ifrån. Detta resulterar också i att det inte finns objektiva fakta utan det är tolkade fakta.

Människan är biologiskt förutbestämd att konstruera och att leva i en värld tillsammans med andra. Denna värld blir för henne den härskande och definitiva verkligheten. Dess gränser bestäms av naturen, men när den väl en gång konstruerats, påverkar denna värld i sin tur naturen. Genom den dialektiska motsättningen mellan naturen och den socialt konstruerade världen förvandlas själva den mänskliga organismen. Genom samma dialektik producerar människan verkligheten och producerar därigenom sig själv.

(Berger och Luckmann, 2003, s. 212).

I den konstruktivistiska teorin betonas, liksom i andra moderna lärandeteorier, människan som en aktiv meningsbyggare, och inte en passiv mottagare av kunskap. Detta kunskapsbyggande sker i samspel mellan sinnesintryck och förnuft. I konstruktivismen talas ofta om lärande istället för inläring och många av de elevaktiva arbetssätten bygger huvudsakligen på konstruktivistisk teoribildning om lärande (Angelöw & Jonsson, 2000).

Meningsfullt lärande är aktivt skapande av kunskapsstrukturer utgående från personliga erfarenheter. Det betyder att den studerande formar en personlig bild av världen utifrån befintliga kunskaper, intressen, attityder och mål. Det leder till att kunskap blir resultatet av en personlig tolkning som beror på individens erfarenheter, ålder, klass, kön och etniska bakgrund. Öppna och systematiska diskussioner hjälper den lärande att skapa en personlig syn på stoffet.

Ett socialkonstruktivistiskt synsätt på lärande syftar till att utveckla tankar och inlärningsstrategier som är relevanta. Målet är att den studerande ska stärka sin

skicklighet i hur man lär sig och hur man använder sin färdighet för att konstruera ny användbar kunskap (Angelöw & Jonsson, 2000). Lärarens roll blir att arrangera innehållet i lärandeuppgiften. Därefter leds den studerandes aktiviteter så att den studerande själv upptäcker och konstruerar en personlig och meningsfull uppfattning om ämnet. Uppgifterna bör också finnas i en realistisk kontext för att stödja konstruktionen av förståelse och för att de studerande ska lyfta idéer och problem ur flera olika synvinklar.

Denna teori sammanfaller med mycket av det som beskrivs i pedagogiskt dramas fyra perspektiv, framförallt i det personliga utvecklandet, det kritiska frigörandet och det holistiska. Som exempel kan nämnas att i det personliga utvecklingsperspektivet är syftet att individens handlingar och värderingar blir synliggjorda och bearbetade i samspel med andra. Samtidigt utvecklas den egna självförståelsen genom att olika övningar både synliggör och utvecklar individens olika sidor i det personliga perspektivet. I det kritiska frigörandeperspektivet ska individen bearbeta sina egna värderingar och förankra dem i egna konkreta upplevelser för att skapa många erfarenhetsbaserade värderingar. Till sist, i det holistiska perspektivets syn på kunskapande genom att i undervisningen växla mellan agering och reflexion, lär sig deltagarna att konstruera kunskap. Delaktigheten i själva kunskapsprocessen kan generera ny kunskap både om deltagarna själva men också om deras omvärld.

5. METODTEORIER, URVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Observationer och filminspelning av verksamma lärare och deras elever i klassrummet är tillsammans med intervjuer av lärare, de huvudsakliga metoderna i min studie för att försöka förstå och tolka hur lärares ledarskap kan vara konstruerat från intention till praxishandling. Studien är inriktad på social interaktion för att studera det som Aspelin (1999) beskriver som klassrumskommunikation sett ur en mikrovärld, där varje samspel är unikt och oförutsägbart i den kontext som finns för ögonblicket.

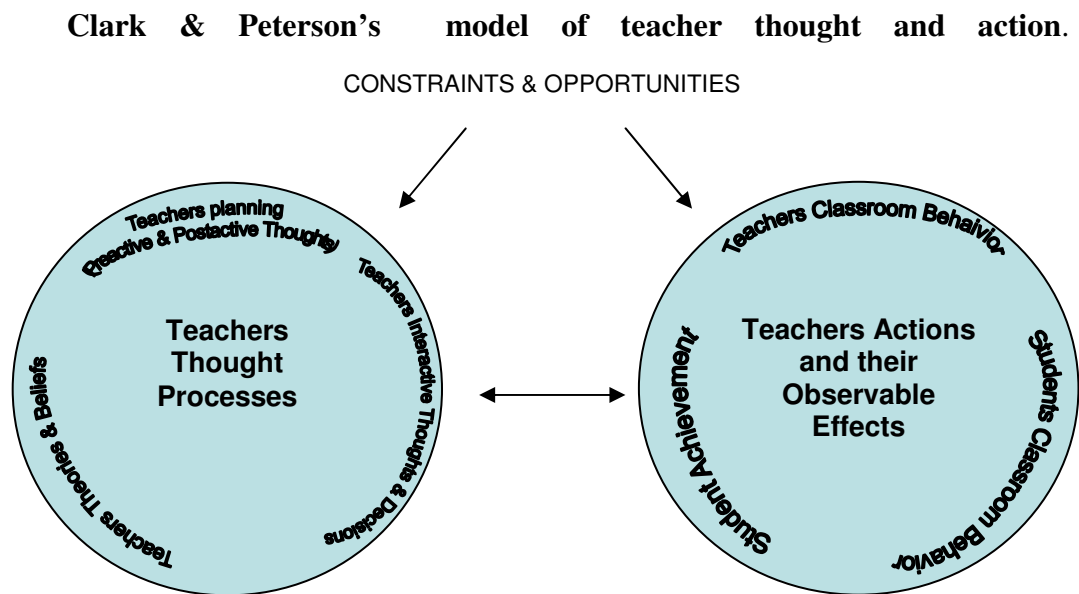
Metodteorier

Det finns många tillvägagångssätt för observationer av interaktioner. Valet av problem har fått avgöra mitt val av metodologisk ansats, dvs. vilka olika ställningstagande jag gjort inom forskningsprocessen och det har även motiverat en kvalitativ processinriktad studie. Med denna studie har jag målsättningen att tolka och försöka förstå företeelser, snarare än att prova i förväg ställda hypoteser. Därmed handlar studien om att beskriva och förstå, både uppfattningar, föreställningar och handlingar (Rubinstein Reich, 1993). Därför eftersträvar jag i min forskningsansats att vara öppen, följsam och flexibel, för att kunna studera en komplex verklighet i syfte att förstå olika processer i en ledarskapssituation.

Av hänsyn både till min problemställning och ovanstående problematik avser jag att använda stimulated recall metoden. Det är en metod där man med hjälp av exempelvis videoinspelat material dokumenterar en intervjupersons verksamhet. Den som intervjuas får kort efter inspelningen ta del av materialet för att se och höra sig själv i handling och ge kommentar till inspelningen (Haglund, 2003, Calderhead, 1996, Arfwedson, 1994).

Haglund (2003) menar att det inspelade materialet stimulerar och påminner respondenten om det tänkande som fanns under den dokumenterade perioden. Utgångspunkten är det fria berättandet med informanternas närhet till verkligheten. Kanske kan risken av förskönande beskrivningar minimeras. Dessutom minskar kanske denna metod faran i de intervju effekter, som lärar-elevrelationen kan innebära och de konkreta situationerna utgör istället gemensamma utgångspunkter för mig och den inspelade lärarens minne och tankar. Jag avser att försöka följa intervju personens sätt att associera och använda intuition, känslighet för stämningar, kroppsspråk och andra reaktioner för att leda samtalet. Min uppgift är snarare att skapa en informell och förtrolig atmosfär så att intervju personen med öppenhet kan kommentera och reflektera över sina handlingar och skeenden i klassrummet.

Clark och Peterson (Arfwedson, 1994) beskriver med hjälp av nedan stående figur två olika sätt att se på lärares tankar och handlingar. Det finns tre aspekter att utläsa ur figuren. Den högra cirkeln, som visar lärarens handlingar och dess resultat, vilket ofta är observerbart. I den andra cirkeln finns lärarens tankar och mentala processer, vilka inte direkt kan observeras. Runt cirklarna finns begränsningar och möjligheter, det som kallas undervisningens ramar och som påverkar innehållet både i tanke och handlingscirkeln. Som den tredje aspekten beskriver de dubbelriktade pilarna mellan båda cirklarna, interaktionen mellan tankar och handling. Clark påpekar att det i båda cirklarna rör sig om cykliska eller cirkulära förlopp som innebär att lärarbeteende påverkar elevbeteende, vilket åter i sin tur påverkar lärarbeteende och till slut elevers inläring. Dessutom kan inlärningsresultat påverka lärartänkandet. I stället för ett linjärt förlopp, med endast en riktning, rör sig undervisningen i ett komplext virrvarr av varandra ömsesidigt påverkade fram- och återgående processer. Ytterligare ett perspektiv som gör det än mer komplext är att det oftast finns ett stort antal elever i klassrummet, vilket gör att mängder av tanke- och handlingsförlopp samtidigt finns i olika processer.



(Arfwedson, 1994, s 61)

Med tanke på ovanstående figur och den komplexitet som finns i klassrummet väljer jag att använda lärarna som guider. Det leder till att lärarna får äga samtalen. I mitt försök att förstå och tolka lärares tankar och handlingar, kan man i stimulated recall metoden välja två vägar, antingen stoppar intervjupersonen själv bandet för att kommentera eller så avgör observatören när bandet ska stoppas. Stoppen kan vara vid kritiska händelser eller i regelbundna sekvenser. Min utgångspunkt är att lärarna ska vara guiderna och stoppa bandet. Lärarna leder sedan samtalen kring sitt ledarskap, dessa samtal sker också under inspelning, för att alla former av kommunikation ska vara öppna i analysen. Med det menar jag kroppsspråk, pauseringar, ansikts- ögonuttryck mm som sker när intervjupersonerna ser sina handlingar och ger kommenterar till dessa. Min roll blir att jag uppmanar lärarna att utveckla och förtydliga. Avsikten med detta val är att så lite som möjligt färga deras reflektioner efter mitt intresse utan istället i hög utsträckning låta deras tankar, reaktioner och reflektioner komma till uttryck när de ser sig i handling. I min förfrågan om deras medverkan i min uppsats har jag emellertid presenterat syftet med mitt arbete.

Genom att använda mig av olika analysvinklar för att kunna förstå, vill jag i min analys använda mig av s.k. triangulering. Triangulering är att försöka se en sak från olika sidor, att använda sig av olika ”glasögon”. Detta är en term som ofta används i samband med etnografiska studier. Alexandersson skriver i Kullbergs bok (2004) att genom kombinationen av flera undersökningsmetoder kontrasteras resultaten, så att förståelsen av sammanhang fördjupas. I min undersökning sker detta genom observationer i klassrummet, filminspelning av lektioner i klassrummet, samtal kring klassrumsfilm med respektive lärare samt inspelning av det sist nämnda samtalet.

Tidens betydelse har diskuterats mellan den inspelade situationen och intervjupersonens sammanförande med filmen. Gustafsson, (1984) och Rubinstein Reich, (1993) menar att det bör ske omedelbart eller i nära anslutning, medan Fischer & Madsens (1986) undersökning visar att det kan vara en fördel med att

vänta. I min undersökning träffas läraren och jag senast en vecka efter sista filminspelningen för att göra en intervju.

Urval

I mitt urval avser jag att avgränsa undersökningen till lärare som har sin verksamhet förlagd till skolår 6-9 eller Komvux och som läst pedagogiskt drama 1-20p. När jag bad lärarna medverka var det i samband med avslutad kurs i pedagogiskt drama och efter att jag presenterat mitt syfte. När det gäller mina skolbesök har det inte varit när lärarna har specifik dramaundervisning som jag medverkat, utan på lärarnas ordinarie undervisning i klassrummen. Inte heller har jag tagit hänsyn, vid urvalet av lärare, till deras skolas storlek, geografiska plats eller deras elevers etniska-, klass- eller könsbakgrunder. Det som avgjorde urvalet var lärarnas möjlighet att avsätta tid och deras vilja och möjlighet att medverka. Då undersökningen startade i september 2005, har det gått fyra månader sedan lärarna avslutade kursen i pedagogiskt drama 1-20p. Inga lärarstudenter som studerat sidoämnet pedagogiskt drama kunde bli aktuella, eftersom de vid den ifrågavarande tiden befanns sig i teoretiska kurser. Det fanns inga män som var aktuella pga. urvalskriterierna. Att jag valde tre personer bedömde jag som rimligt för att genomföra antalet besök och intervjuer inom skälig tidsram. Min intention är att inom denna ram få tillräckligt djup och variation i informationen.

Etiska övervägande

Ur forskningsetisk synpunkt är det viktigt att de som berörs av studien samtycker. Informationen som ges till informanter och andra berörda bör därför vara så sanningsenlig som möjligt. Innan studien startade informerades både lärare, elever, elevers föräldrar och rektor för att ge sitt skriftliga samtycke till besöken och filminspelningarna. Forsman (1997) lyfter fram att forskaren måste försäkra sig om att försökspersonerna har förstått informationen och deltar frivilligt. För att tillgodose dessa krav är det är fördel om information sker både muntligt och skriftligt. Före den skriftliga delen, som skickades hem till eleverna, informerades

den berörde läraren eleverna muntligt och fick deras godkännande. Det inspelade materialet kommer efter avslutad analys att förstöras.

Kritiska reflektioner

Jag är väl medveten om att min förförståelse och mina relationer till de lärare som medverkar i studien, gör att varken jag eller de går helt förutsättningslöst in i undersökningen. Eftersom samtliga intervjupersoner har haft mig som lärare i dramakurser, finns det också en risk att de censurerar eller avger svar och beskrivningar som de förväntar sig att jag vill ha, ”förväntanseffekt” (Neckmar, 1998). En annan tänkbar effekt är att vilja visa sig ”duktig” för sin lärare, en s.k. ”show herself in a good light” effekt, både för intervjupersonen och för eleverna i klassen. Detta kan då i sin tur göra att vissa situationer blir svåra att diskutera (Neckmar, 1998, Cohen & Manion, 1994). Eftersom studien är begränsad i tid, fångas kanske endast en avgränsad del av de pedagogiska ledarskapssituationerna i jämförelse med en longitudinell studie.

I inspelningar anser jag det angeläget att fånga ”vardagens skeende” så mycket som möjligt. Corsaro (Rubinstein Reich, 1993) menar att påverkan i inspelningssituationer är större på vuxna än barn. Eftersom jag avser att filma lärare och elever i grundskolans senare år/komvux, kan jag inte bortse från kameraeffekten.

En annan svårighet med metoden är valet av observationernas omfång och längd. Kanske behövs längre tid för att fånga det normala, den typiska lektionen, om den nu finns. Varje lektion är i sig unik. En nackdel med få inspelningar kan vara att barn och personal påverkas mer av inspelningarna, än om de görs under längre tid. Att kameran är stationär, på stativ och att det inte hörs några ljud, kan kanske minska påverkan. Men lärare kan vara mycket medvetna om både kamera och den fysiska närvaron av en observatör i rummet. Observatörens närvaro innebär också en extra vuxen i klassrummet, detta kan påverka både lärarens och elevernas agerande (Rubinstein Reich, 1993).

Kortfattad beskrivning av undersökningsgruppen

Personerna i undersökningsgruppen varierar i ålder mellan 23 och 46 år. De har tilldelats fingerade namn. För att skydda intervjupersonerna har endast svenska kvinnonamn använts, oavsett etniskt ursprung. Nedan följer en presentation av personerna tillsammans med deras skolform och skolpresentation.

Presentation av intervjupersonerna, skolan, deras klass och klassrum vid inspelningarna.

Lina; Har efter lärarexamen främst arbetat på högstadiet. Lina har behörighet i språk både i Gs/Gy, men trivs bäst bland högstadie ungdomar. Vill absolut inte byta jobb. Lina arbetar på en liten skola med drygt 200 elever från år F-9. Vid inspelningstillfället arbetar hon tillsammans med elever i år 8. Eleverna är i halvklass, 13 elever varav sju flickor och sex pojkar. Den andre halvan av klassen finns i rummet intill. Eleverna sitter i grupper om 4-6 elever i varje grupp. De har bestämda plaster och det är lärarna som skiftar rum och inte eleverna. Här har eleverna hemklassrum med bänkar som de förvarar sina böcker och personliga saker i. Klassrummet är ett långt smalt genomgångsrum, vilket man måste passera för att komma till intilliggande klassrum. I rummet finns förutom elevernas bänkar, en kateder, en whiteboardtavla och ett bord med en dator. Rummet ligger i ett envåningshus med utsikt mot en park. Vid inspelningen har Lina en lektion i svenska, dagen innan hade klassen varit på studiebesök på ett museum. Detta besök bearbetas på Linas lektion.

Maria; Har arbetat som lärare i snart 9½ år. Hennes första tjänst efter avslutad utbildning pågick i nio år. Den var förlagd till en relativt stor grundskola med c:a 1500 elever i en stor stad. I slutet av förra terminen beslöt sig Maria för att pröva en ny tjänst. Nu arbetar hon

på en liten skola som har c:a 500 elever och ligger i ett mindre samhälle. I denna skola finns förskoleklass till och med år 9. Det finns också extra timmar för musik för de elever som vill välja ett sådant spår. Maria undervisar främst i engelska och musik. Men på den nya skolan är det enbart i musik. Hon har klasserna från år 6-9. Maria trivs med att vara lärare och tycker det är ett ganska fritt jobb. Hon tycker om barnen och ungdomarna på mellan/högstadiet och anser sig ha en bra kontakt och känner sig ganska säker på det hon gör.

Vid inspelningen är vi i en år 8 klass. De har musik och befinner sig i en musiksäl som är full av olika instrument. Vid inspelningstillfället är där 11 pojkar och 8 flickor. Rummet har fönster ut mot en gård. Byggnaderna är enplans byggnader ut mot ett stort grönområde. När eleverna kommer in salen är stolarna staplade i högar utmed väggen. När de första eleverna kommer in i rummet går de fram och tar var sin stol och sätter sig i ring, utan att Maria säger något. Pojkarna och flickor sitter var för sig i ringen. Maria går omkring i rummet och uppmanar de sista eleverna att gå och sätta sig i ringen. Det kommer in två pojkar som tillhör en annan klass. Maria uppmanar pojkarna att gå ut. Under tiden sitter klassen och småpratar med varandra. Efter att alla samlats, går Maria igenom klassen närvaro och berättar vad som ska hända under passet.

Hanna; Utbildade sig först i ett annat yrke innan hon bestämde sig för att bli lärare. När hon utbildade sig till lärare var det i ett karaktärsämne⁸ inom Gy/Vux. Idag har Hanna arbetat c:a 4 år som lärare. Skolan som hon arbetar i är ett privat utbildningsföretag som framför allt ger yrkesutbildningar. Den ligger i ett hus med många olika företag. Eleverna är mellan 20 och 50 år och undervisas genom handledning

⁸ Karaktärsämne är ämne som ger gymnasieprogram sin profil. Kärnämne är bas och utformas likartat oberoende av programmets art, medan karaktärsämnena ger programmet sin särart.

till självstudier eller lektioner i mindre grupper. Skolan har 70-100 elever. Vid inspelningstillfället består gruppen av tre män och en kvinna som träffas i en karaktärsämneskurs. Klassrummet är ett fyrkantigt rum med fönster utemot en gård. Utanför rummet finns arbetsenheter, där elever sitter enskilt eller i grupper och studerar. I rummet där lektionen med Hanna ska starta är bänkarna formade som ett U och Hanna står mitt i U: et när lektionen inleds. Hon börjar med att hälsa på alla och prata om vad som hände sist de sågs.

Utformning av filminspelningarna

Min intention var att filminspelningstillfället i klassrummet skulle likna en ordinarie skolvardag. Därför besökte jag varje skola tre gånger inför varje inspelning. Detta för att elever och lärare så mycket som möjligt skulle kunna ignorera mig i klassrummet. Min placering i klassrummet var densamma vid varje besökstillfälle och mina besök varade c:a två timmar. Filmkameran fanns med från första tillfället och eleverna fick pröva att se i kameran, om de så önskade. Vid första besöket presenterar jag min undersökning och eleverna fick tillfälle att ställa frågor.

Vid det tredje besökstillfället gjordes den slutliga filminspelningen av ett helt lektionspass, innan dess hade sekvenser av lektioner filmats. Med hjälp av ett schema noteras kontextfaktorer vid det slutliga inspelningstillfället. Likaså får lärare direkt efter lektionen spontant reflektera över vad som hänt under lektionen. Filmen ses sedan vid flera tillfällen av mig, för att vid samtalet kunna fokusera på läraren och hennes reaktion. För att försöka förstå och tolka lärarnas konstruktion av lärarledarskap i relation till pedagogiskt drama, lät jag intervjupersonerna välja att beskriva uppkomna situationer i klassrummet. Här kommer influensen av stimulated recall metoden, vilket jag ser som en möjlighet att snabbt komma in i "sin egen verklighet" och samtidigt kanske förhindra efterkonstruerade beskrivningar.

Filmningen av samtalen var sådan att ansiktena på lärarna kunde ses samtidigt som de såg på inspelningen av klassrumsfilmen. Detta var ytterligare ett sätt att kunna följa stämning, kroppsspråk och andra reaktioner som är kopplade till film- och samtalssituationen.

Vid samtalstillfället ser vi först det filmade bandet rakt igenom, så att informanten får se filmen i sin helhet för att åstadkomma en första stimulated recall. Därefter ser vi filmen igen och nu görs stopp för kommentarer och samtal. Varje samtal med de olika lärarna tog 1½-2 timmar.

Samtalsmiljö

Samtal har förekommit både på Malmö högskola, lärarutbildningen och på berörda skolor. Lärarna som fanns i undersökningen har fått bestämma plats för var vi ska se filmen. För mig i min forskningsansats har det varit viktigt att det har upplevts som deras filmmaterial, som vi tillsammans samtalat kring. Det har också varit angeläget att samtalen skett i en ostörd miljö, som gjort att tankar associerats utan att yttre störande moment inkräktat.

Samtalet med Lina

Vi sitter i ett rum på Lärarutbildningen med en TV och den inspelade filmen från en lektion i svenska. Det inleds med att vi samtalar om saker som hänt sedan sist och känslan kring samtalssituationen. Lina uttrycker en spänd förväntan att se sig själv. Filmkameran står på stativ och återspeglar både det som sägs och på vilket sätt det framförs. Samtalet tar drygt två timmar.

Samtalet med Maria

Maria väljer också att komma till Lärarutbildningen. Vi sitter i ett litet undanskynt rum med TV och den inspelade lektionen i musik i år 8. Vi talar kring lärarutbildningens nya byggnad och vi gör en jämförelse med hennes

intryck av de tidigare lokalerna. Maria uttrycker att hon sett fram emot att se sin film och tycker det ska bli intressant.

Samtalet med Hanna

När Hanna filmas är julleddighet i annalkande. För att inte för lång tid ska förflyta mellan inspelning och intervju träffas vi samma eftermiddag som inspelningen gjordes på skolan. Hanna kommer till Lärarutbildningen och vi sitter i ett avskilt rum med TV och Video. Eftersom vi nyligen träffats, småpratar vi först om resan till skolan och vad som hänt sedan vi skildes åt. Hanna uttrycker att hon ser det som värdefullt att få medverka och samtala kring vad hon gör. Hon har tidigare medverkat i ett forskningsprojekt och ser det som viktigt för sin egen utveckling.

Bearbetning av samtalsinspelningsmaterialet

Bearbetning av forskningsmaterialet gick tillväga på följande sätt. Vid upprepade tillfällen granskades de inspelade samtalen och sattes samman med filmsekvenser ifrån klassrumsfilmernas situationer, som föranlett lärarnas stopp av filmen. Samtalen och situationerna transkriberades och därefter gjordes markeringar och noteringar av nyckelord som kändes viktiga och påtagliga. I detta skede gjordes inga försök att kategorisera data, eftersom min intention var att först skapa en känsla för helheten och försöka se med flera olika "läsglasögon". Ur det totala materialet identifierades senare vissa återkommande områden som berördes av flera lärare och även områden som var enskilda. Kategorierna utkristalliserades ur materialet och inom varje kategori gjordes ett antal rubriker. Dessa har skapats efter samtalen kring klassrumsfilmerna med de olika lärarna, men har ingen inbördes rangordning. Rubrikerna kommer att presenteras i följande ordning i resultatbeskrivningen.

- Överenskommelser gjorda vid lektionens start mellan lärare och elever i klassrummet
- Klassrumsklimat och lärarens relationskapital med elever/klasserna
- Rummet, kroppsspråk, röst och uttryck

- Uppmuntran och beröm
- Konflikthantering
- Tydlighet
- Lärarens person
- Medvetenhet och hanterande av processer i klassrummet
- Timing och ögonblicksbeslut
- Att som lärare, våga visa och stå för sina värderingar
- Engagemang och förtroende
- Humor och skratt
- Ansvar
- Att våga bjuda på sig själv som lärare
- Att fatta beslut i klassrum
- Att avsluta, summera och reflektera

6. RESULTAT

Uppsatsen kommer att presenteras utifrån de olika kategorier som har urskiljts under samtalen och därefter samlats under 16 rubriker, under dessa rubriker blir även de olika lärarnas röster återgivna. Men före presentationen vill jag understryka min hållning till det situationsbetingade med följande citat;

Man kan hänvisa till forskning som visar att klassrumskommunikation är en strukturerad process, dvs. att till synes objektiva interaktionsmönster fastställer hur individerna kan och bör bete sig. Även om dylika påståenden må vara relevanta i en slags översiktlig mening är de långt ifrån tillräckliga som förklaring av vad som dagligen och stundligen sker runt om i svenska klassrum. ...I varje skolklass, i varje lärare-klass-konstellation och i varje lektion uppkommer ett kommunikationsmönster och en social atmosfär som i någon mån skiljer sig från andra liknande situationer. Varje konkret undervisningssituation är i viss mening egenartad, varje enskild episod speciell, varje interaktionssekvens under en lektion utgör en alldeles unik verklighet. (Aspelin, 1999, s 100).

Överenskommelser gjorda vid lektionens start mellan lärare och elever i klassrummet

Lina stoppar filmen direkt vid starten av lektionen. På filmen ser man att hon väntar, ser sig omkring och går runt i klassrummet.

Lina: Här ser jag att jag inte vill börja. En bra början är jätteviktig. Det är inte lönt att börja förrän det är lugnt. Det får inte respekt för ämnet. På pedagogiskt drama fick jag bekräftat att börja när hela gruppen är fokuserad. Jag iakttar klassen och ser och känner tydligt när lektionen ska starta.

Lina talar om det som ibland beskrivs som en gemensam överenskommelse En överenskommelse, där hon lyfter fram att gruppen och gör ett osynligt avtal. I nästa del av situationen ställer Lina frågan om vi, dvs. klassen och hon kan börja. Med denna fråga avser hon att eleverna ofta vet när oron är över och får ansvar att ta det beslutet. ”Eftersom klassrummet är beläget mellan två andra klassrum,

och är ett s.k. genomgångsrum, har eleverna bättre **koll** än jag själv på att det är lugnt och över med **springet** från de andra klasserna”, menar Lina. ”De känner klassrummet och de andra klasserna bättre än jag.” Här uttrycker Lina en tillit till att elevernas insikter är större än hennes egna. I pedagogiskt drama har denna insikt blivit tydligare, framhävdar Lina, dvs det har betydelse att gruppen är beredd att börja och att det störs av avbrytande inhopp. Lina ser en risk i att eleverna då kan förlora koncentrationen. Det var med tydlighet en av ledarna i kursen pedagogiskt drama 1-20 markerat start och detta har Lina uppskattat. Hon lyfter också fram att hon blivit allt tydligare med att själv få och ge signaler om en gemensam start. I filmen visar hon detta genom att titta på klassen med ett frågande uttryck och när alla tittar tillbaka med en bekräftande mimik, startar lektionen.

I Marias inspelning börjar hennes lektion med en samling. Alla elever och Maria sitter på stolar i en ring. Här stoppar Maria filmen och talar om att hon alltid börjar sina lektionspass med en samling. Hon motiverar detta genom att uttrycka:

Maria; Att samlas ger en lugnare atmosfär både i miljö och att som lärare få en chans att samla ihop sig själv. Vid samlingen går jag igenom programmet och ser till att eleverna får ställa frågor.

Maria talar om hon vill ge lektionen ramar som både eleverna och hon kan acceptera. ”Jag gillar när det är effektivt” kommenterar Maria. När samlingen är klar avslutas den med att hon ställer en öppen fråga: ”Kan detta funka”? I denna fråga handlar det mer om att det är ett samspel, menar Maria. Hon ger förklaringen att det handlar om ett samspel som är beroende av att båda parterna är överens och kan acceptera det som ska göras och på vilket sätt det görs. Maria menar att det är viktigt att eleverna känner delaktighet i undervisningen. Denna del bekräftas genom att elever svarar ja eller nickar och då börjar passet. Nu ber Maria att alla elever ska samlas borta vid pianot.

När Hanna börjar se sin film, ler hon lite åt sig själv i det ögonblick lektionen startar, sedan stoppar hon filmen.

Hanna; Vad vill du? Vad vill ni? Här tänker jag, att när jag har en grupp, frågar jag alltid efter deras förväntningar. Det är viktigt att både sammanfatta vad som skett förra gången, inte att det är jag som ska sammanfatta utan att vi gör det tillsammans. Detta ska sedan fortsätta med att eleverna uttrycker vad de vill, att de inte är passiva utan kan påverka lektionen själv, säger Hanna. Innan vi börjar vill jag att vi är överens. Därför ställer jag flera frågor som eleverna får ta ställning till.

I detta sammanhang kan man tala om olika strategier, utbildningssociologen Martyn Denscombe (Stensmo, 2000) talar om dominansstrategier respektive coopteringsstrategier. Det Maria och Lina använder sig av är cooptering. Det innebär att läraren kontinuerligt tillsammans med eleverna förhandlar fram en rimlig ordning och lämpliga klassrumsbeteenden. Ur ett sociologiskt perspektiv hämtat från Bernstein (Stensmo, 2000) kan det uttryckas i termerna av svag eller stark inramning. Men stark inramning är det lärare som förmedlar kunskap och genom sin expertis gör urval, organiserar turordning och bestämmer tempo, regler och förhållningssätt i verksamheten. Med svag inramning är eleverna de som har kontroll över urval, tempo, regler och förhållningssätt. I Marias och Linas klassrum finns denna positionerings- bestämning mitt emellan ovan beskrivna strategier. Inramningen sker i en växelverkan mellan lärare och elever.

En annan form av överenskommelse finns i Per Dahlbecks och Mattis Gustavssons, 2005, Magisteruppsats, Malmö högskola, *Meningsskapande arbete i skolan: Den radikala estetiken i receptionen*. Uppsatsen beskriver elevers upplevelser i samband med reception av film. När deltagarna kommer in måste det skapas en överenskommelse, menar Dahlbeck och Gustavsson, en överenskommelse om vad som ska ske, varför och hur det ska gå till. Denna överenskommelse måste skapas vid varje nytt tillfälle/lektion som lärare och elever ses, även då lärare och grupp är bekanta med varandra. Yttre faktorer har här en betydelse som t ex tid på dagen, innehåll, plats och andra faktorer som kan påverka lektionen. Vid denna överenskommelse klargörs olika roller och förutsättningar för den situation de ska möta tillsammans.

Kounin (Stensmo, 2000) liknar klassrummet vid en spelplan där det finns uttalade eller outtalade regler för hur man förväntas bete sig. När Lina talar om spelregler finns det också gemensamma startregler. Läraren och klassen läser här av en gemensam punkt när det är dags att börja lektionen. I Linas fall lämnar hon delvis detta beslut till klassen och ser deras signal. Kounin (Stensmo, 2000) beskriver att aktivitetsflöden regleras av särskilda signalsystem. Här urskiljs tre olika typer av signalsystem som svarar för signalerna. De tre olika typerna kallas, kontinuitets-, insulära- och inkräktande signaler. I ett kontinuitetssystem står lärare för signalerna. Insulära signaler är ofta kopplade till enskilda arbetssituationer där elever genom olika handlingar producerar eget material. Inkräktande signaler kännetecknas av att läraren eller barn leder och det sker avbrott som gör att koncentration hos både lärare och elever stoppas upp eller fördröjs. I Linas situation lämnar hon över ”signalen” till eleverna och det är deras beslut som hon väntar in. I hennes fall kan detta vara ett sätt att undvika att få inkräktande signaler, så att arbetet i klassrummet får så lite avbrott i starten som möjligt.

Lina framhäver vikten av att gruppen är fokuserad och tar fram en del av dramapedagogiken målsättning i social kunskapsbildning. Syftet är att individen ska få kunskap om sig själv och gruppen i olika sammanhang och i en förlängning verka för en fördjupad demokrati, genom att exempelvis vara med och skapa överenskommelser som kan gälla för kollektivet, klassen.

Maria markerar starten med att formera klassen i en cirkel. Denna form har ofta använts när hon varit deltagare i drama. Maria tycker denna form gör att klassen samlar ihop sig och atmosfären blir lugnare. Att använda cirkelform är, enligt Erberth & Rasmusson, 1996, Lindvåg, 1988, ett sätt att påtala en gemenskapshandling och symbol för att alla ska vara delaktiga på samma villkor. Samma tanke har även Hanna när hon rör sig i rummet. Hon ser också att lärarens placering är viktig för den delaktighet och status som finns mellan lärare och elever. Hanna har stoppat filmen, där hon ser att hon sätter sig i elevgruppen.

Hanna; Jag försöker vara på samma fysiska nivå som mina elever. Jag menar att står dom, står jag, sitter dom, sitter jag. Vi måste mötas på samma nivå, jag vill visa att jag inte tror att jag är något mer än vad dom är. Alltid samma nivå fast jag är lärare. Kunna vara nära, men ändå ha en distans. Eleven har också rätt att bestämma hur nära jag som lärare får komma.

Klassrumsklimat och lärarens relationskapital med elever/klasserna

När filmen spelas in i Linas klassrum, har lärarna bestämt inför en stundande temavecka i etik att klä sig ”annorlunda”. Lina har en kråsblus, ett par rutiga byxor och en liten fleeejacka. När Lina ser sig själv på filmen skrattar hon till och stoppar.

Lina: Här spelar jag en roll. Jag tror att eleverna uppskattar att man inte alltid är samma. Inte så stel, utan en människa. Att komma med överraskningar tror jag kan få eleverna att vakna. ”Kan lärare vara så?” Det blir avväpnande, inte bara kämpa för respekt, även om respekt också är viktigt, utan även visa att vuxna kan tramsa. Eleverna tycker om att det är mänskligt och då kan även de slappna av.

När eleverna på filmen frågar vad som håller på att hända på skolan, spelar Lina förvånad och undrar vad de menar. De tycker att hon inte är som ”vanligt” och de har märkt att fler lärare är, och klär sig annorlunda, än hur de brukar se ut och vara. Lina går inte ur rollen utan stannar upp och börja diskutera vad de ser. Eleverna talar om konstiga kläder och Lina ställer motfrågor, men de får inga förklaringar utan Lina talar om att hon frös och därför valde fleeejackan. Flera elever ler men ser fortfarande konfunderade ut. Det blir tyst en stund, Lina ler tillbaka och fortsätter lektionen där hon slutade.

Här använder sig Lina av ett rollspel. Hon spelar en annan Lina som inte helt stämmer med elevernas bild av läraren Lina. Moreno (Sternudd, 2000) menar att förmågan till spontanitet utvecklas när individens är trygg över hur hon reagerar i olika situationer. Lina tror att i en trygg klassrumssituation vågar elever ta upp att hon är och ser annorlunda ut. Till att arbeta så här, menar Lina, har rollspelade på

dramakursen bidragit, men hon har även tidigare gillat att gå in i en ”ny roll”. I dramapedagogiken framställs agering som en möjlighet att se situationer eller människor från en ny sida. Då skapas en möjlighet att förstå dem på ett nytt sätt, kanske med en viss distans eller från ett annat perspektiv (Sternudd, 2000).

Här är det snarare så, att Lina vill konfrontera eleverna med deras bild av henne som lärare. Ge dem en möjlighet att se bakom rollen och utmana deras tolkning av vem Lina är. Detta vill hon även använda i en diskussion under etikveckan. Lina har även prövat en teknik som under dramakursen rubricerades som Lärare i roll. Hon känner, att detta att gå in och ur roller, ger både henne och eleverna andra möjligheter att uppleva nya situationer. Men situationen visar kanske också att eleverna upplever den trygghet som Moreno (Sternudd, 2000) beskriver. Eleverna lyfter fram en fråga som kan uppfattas högst personlig, nämligen lärarens klädsel, som de kanske inte spontant gjort om de inte känt sig trygga tillsammans med läraren Lina.

När Lina beskriver att hon tycker att överraskningar gör att eleverna vaknar, är det kanske variation hon eftersträvar. Variation av arbetet, beskriver Kounin (Stensmo, 2000), kan i en rutinbetonad verksamhet minska risken av mättnad. Mättnad innebär att motivationen avtar, elever tröttnar och verksamheten känns förutsägbar och tråkig. Varje skoldag blir en upprepning av föregående och mönster blir stereotypa och förutsägbara. Följden kan bli passivitet, dagdrömmande, rastlöshet, klottrande etc. Kounin (Stensmo, 2000) menar att mättnad kan motverkas genom att läraren presenterar ett nytt stoff på ett oväntat sätt.

Som tidigare har nämnts uttrycker Lina att hon känner sig trygg med klassen och klassen känner sig trygg med henne. I ledarrollen och i arbetet med att skapa tillit för eleverna, anser Wikberg (1998) att det ingår en närhet, en närhet som säger; Jag finns här för dig, men i denna närhet finns en distans. Jag är inte din förälder, jag är din ledare och lärare. Detta är för att visa på en tydlig vuxenmodell, med respekt för en ömsesidig integritet och markerade gränser vuxen-barn. I denna

tydliga gränsdragning finns kanske en förklaring till den trygghet som Lina och hennes elever upplever tillsammans.

En annan aspekt av lärar-elev relationen framhålls av Buber (Aspelin, 2005). Han framhåller att pedagogen utövar verkligt inflytande i en mellanmänsklig relation, när han/hon är delaktig i äkta möten med elever. Pedagogens syfte ligger alltså inte utanför själva relationen utan sammanvävt i densamma och detta gör att pedagogen befinner sig mitt i relationen. Då blir, på ett intuitivt plan, pedagogen medveten om att agera på ett visst sätt och detta kan inte avgöras på förhand, utan prövas och särskådas i nuet. Att som lärare vara ödmjuk och beredd att korrigera sig för elevernas existens och särart, är kanske det viktigaste som Buber anser en lärare bör förstå. Situationer ger då möjlighet till ett äkta möte (Aspelin, 2005).

I Hannas grupp ska eleverna illustrera genom att agera i olika roller. Hon talar först om syftet. Därefter resonerar klassen kring de alternativ och uttryck som eleverna valt att diskutera. Efter en stund får var och en kort tid att fundera och sätta sig in i en annan människas situation. Dessa människor ska nu gestaltas individuellt av eleverna. Innan de startar frågar Hanna om de är beredda att börja. Hon startar med att gestalta själv.

Hanna; Det är viktigt att jag som lärare inte står utanför och bara betraktar utan också visar att jag prövar och gör själv. Man kan inte som lärare anser jag, stå utanför och be dem göra något om man inte själv är beredd på att göra samma sak. Mitt syfte med denna övning är att genom agering gå från abstrakt tänkande till ett konkret gestaltande. Men det handlar också om att duga, du bestämmer vad du vill visa och det duger.

Rummet, kroppsspråk, röst och uttryck

Lina stoppar vid en situation då en elev i klassen svarar på hennes fråga. Hon ser att hon går närmre eleven och tittar hela tiden på den elev som svarar. När vi pratar om varför hon väljer det här tillvägagångssättet svarar Lina. ”Jag tycker det

är viktigt att alla elever blir sedda Att titta på den som svarar. Jag tänker mycket på att elever måste få känna att det är viktigt det de säger”.

Här talar Lina om återkoppling i form av kommunikation, inte enbart verbal utan även icke verbal. Nilsson & Waldemarsson (1988) menar att frånvaron av återkoppling kan vara en källa till osäkerhet hos någon som talar. Genom att andra inte reagerar på det individen gör och säger, kan han/hon få otillräckliga och dåliga speglingar av sig själv, vilket i sin tur kan leda till att individen både mår dåligt och fungerar sämre i grupp. Den återkoppling som ges kan också öka förståelsen och fördjupa relationen mellan människor och den kan bli mycket effektiv om den framförs med känslighet och i en tillåtande atmosfär, skriver Nilsson & Waldemarsson (1988). När Lina lyssnar och återkopplar, använder hon sitt kroppsspråk, framförallt sina ögon, ser med koncentrerad blick på eleven. Hon upprepar vad eleven har sagt för att få en bekräftelse på sin tolkning innan hon responderar. Lina försöker härmed spegla både vad eleven sagt, men också genom att tolka och visa vikten av att förstå vad eleven säger. Detta sätt kan vara en del av Linas relationsbyggande.

Vikten av återkoppling påstår Nilsson & Waldemarsson (1988) finns i processen att få reda på hur någon annan uppfattar det vi sagt och gjort. Det handlar om vi lyckats uttrycka det vi menat och hur det vi gör uppfattas och om andra tolkat oss som vi velat. Återkoppling kan ske som en ren information eller kan en återkoppling ges som en personlig reaktion. Men med utgångspunkt från social konstruktivism föds människans identitet och medvetande i interaktionen, där samspelet är en förutsättning för medvetandet som därmed är en social process. En viktig del i konstruktionen av kunskap är samtal och diskussioner med andra lärande och lärare (Angelöw & Jonsson, 2000). I samtalet blir då återkopplingen en central del för ett samspel.

Samma betydelse av återkoppling finns i det Hanna vill lyfta fram. ”För mig är ögonkontakt viktigt”, med dessa ord inleder Hanna när hon ser sig själv fokusera

på en elev som säger något på filmen. ”Genom att jag tittar visar jag att jag lyssnar och att jag lyssnar på vartenda ord. Du ska fatta att jag med alla mina sinnen ska lyssna på dig.”

Lina kommenterar även sitt sätt att röra sig i klassrummet. I början av lektionen står Lina framme vid katedern, men efter ett tag rör hon sig i klassrummet. När vi samtalar kring detta, tycker Lina att det är viktigt att även vara fysiskt nära de elever som sitter längst bak. Att nå fram och visa uppmärksamhet även till dessa elever. Hon stoppar filmen, när hon ser att hon går fram till en pojke som svarar på en fråga. ”Här vill jag ge honom mer uppmärksamhet”, förklarar hon. Lina upplever att pojken har svårt för att prata i klassen och att han behöver stöd. ”Genom att gå fram till honom kan jag ge honom mer uppmärksamhet och visar att jag lyssnar och att det är viktigt det han säger.”

I Marias klassrum finns ett piano. När samlingen är över ser man att hela klassen med Maria i täten går fram till pianot. Alla eleverna står runt pianot och Maria spelar och de sjunger tillsammans. ”I denna stund är det viktigt att alla känner att de får plats och att de är nära” säger Maria när hon stoppat filmen. På filmen ser man att Maria uppmanade eleverna som står längst ut att komma närmre. ”Det ger inte bara eleverna en trygghet utan är en trygghet även för mig.” Utläggning kring denna del vill Maria härleda till att det har en stor betydelse var man finns, för att skapa känslan av samhörighet och grupp. ”Om där finns en fysisk distans är det lättare att känna att man inte är delaktig och tillhör gruppen”, anser Maria sig vara övertygad om.

Nästa filmsekvens som Hanna vill kommentera är sitt sätt att använda sin röst och uppmaningar. ”Häng med”, ropar hon. Med en gest visar hon att hon vill att gruppen ska förflytta sig i klassrummet.

Hanna; Här har pedagogiskt drama hjälpt mig att ange en ton. En ton som gör att man dras med. Istället för vill ni komma hit? Ropar jag, **häng med!**

Skillnaden blir att man inte ger eleverna en chans att säga nej, utan med hjälp av uppmaningen och rösten dras de in i vad som ska hända.

Hanna visar sin avsikt genom att inte ställa en fråga när det egentligen handlar om en uppmaning. Hägglund och Fredin (2003) menar att många gånger vill man genom att framställa ord i frågeform, få dem att verka vänligare och mer demokratiska. En fråga som; Vill ni sätta er i ring? betyder kanske istället, ”Sätt er i ring”. Detta kan skapa en del förvirring hos elever när man som lärare lämnar öppna möjligheter, när det egentligen handlar om att man tydligt vill att gruppen ska följa en uppmaning. Denna del måste man tänka igenom som ledare innan man träffar gruppen. Annars kan den skapa ett sken och en förvirring över vilka regler som gäller. (Hägglund och Fredin, 2003).

Uppmuntran och beröm

När klassen träffas har de föregående dag gjort ett studiebesök tillsammans med Lina. Nu börjar Lina med att referera till vad museipedagogen hade sagt ”Shit vilken bra klass ni är!”. På filmen ser man att hon skriver upp orden på tavlan och frågar eleverna varför de tror att hon sa så. Lina tycker att det är viktigt att lyfta fram vad hon såg och därefter frågar hon eleverna varför de tror att pedagogen sa dessa ord. När filmen stoppas och vi samtalar kring hennes handlingssätt reflekterar Lina; ”Det är inte bara jag som pedagog som ska uppmärksamma eleverna, utan det är viktigt även när människor utanför skolan gör det.” Lina lyfter fram att elever också måste formulera sina tankar och försöka tolka varför människor de möter säger som de gör.

Lina; De ska själv tänka tillbaka och det ska inte vara jag som har svaret. Istället har de olika tolkningar på vad som kan ligga bakom och det är viktigt att de lär av varandra. Att de känner att det har betydelse vad de säger och gör.

Men Lina vill också framhålla vikten av att elever får positiv feedback. Själv tycker hon att hon behöver få positiv feedback för att må bra. Lina avslutar

samtalet kring uttrycket på filmen, med att säga till klassen. ” Jag tyckte det var jättehärligt och det var härligt att sitta och fika med er i solen. Vilken dag!”

Dinkmeyer (Stensmo, 2000) benämner uppmuntran som en central del i barns uppfostran, han uttrycker att man måste skilja på uppmuntran och beröm. Uppmuntran är när man säger något positivt om ett barns/elevs enskilda beteende eller prestation, medan beröm riktar sig till barnet som person. Beröm blir därmed ett allmänt värdeomdöme som ges när en uppgift är genomförd, men uppmuntran är positiv uppmärksamhet av en pågående ansträngning. Uppmuntran hjälper därför elever att värdera sina egna prestationer. Beröm kan göra elever beroende av läraren och uteblivit beröm ge känslor av misslyckande. Dinkmeyer (Stensmo, 2000) framför att uppmuntran är en process som sätter värde på barnet och eleven som den är, visar tilltro till eleven och hans/hennes förmågor. Den drar också nytta av klassen som grupp och ger eleven en plats och tillhörighet i gruppen. I denna process anses det viktigt att eleverna får hjälp att utvärdera sig själv. Det kanske begränsar tävlandet att inte jämföras med varandra, utan istället hjälpa elever att kunna formulera egna mål för sina ansträngningar.

Dinkmeyers synsätt stämmer ganska bra överens med det Lina formulerar. Lina framhåller vikten av att både gruppen och individen måste få positiv feedback, men att denna feedback också kan vara formulerad av andra än läraren. Eleverna tränas enligt Lina, att se på sig själva och andra och att sätta ord på det de upplever. För hennes del tolkar jag att det handlar om uppmuntran och att ge klassen andra möjligheter till uppmuntran än bara från skolans lärare för att skapa en känsla av skolklasstillhörighet.

Eleverna i Marias klass uppmuntras genom att hon tittar på eleven, höjer ögonbrynen och ler eller med en uppåtgående tumrörelse visar uppmuntran. ”Det är viktigt att bekräfta att man ser och att man uppfattar vad som händer i rummet”, tror Maria. ”Att man är närvarande och kan stödja och uppmuntra när

någon fastnar och inte kommer längre eller ger sig på att försöka spela något instrument den inte tidigare gjort.” När elever tittar på Maria har hon ofta ganska snabbt ögonkontakt tillbaka. Förmågan att hela tiden uppfatta vad som sker i klassrummet, tror Maria hon fått genom sin erfarenhet av att vara lärare, men vikten av det har blivit tydligare med pedagogiskt drama.

Maria; Många elever tror att de inte syns, men ofta har man som lärare väldigt koll på läget. Genom att visa det, vinner man också i förtroende och respekt.”

Här tangerar Maria det som Doyle (Arfwedson, 1994) beskriver som offentlighet. Offentlighet innebär att läraren agerar i ett öppet forum. Om en elev bryter mot en regel och läraren inte upptäcker eller visar att han/hon ser, kan den berörda eleven eller klassens övriga elever dra en del slutsatser om lärarens förmåga. Det i sin tur återverkar på elevernas förtroende för lärarens ledarskap.

Konflikthantering

Maria stoppar filmen där hon säger till en elev ”dojorna”. Här menar jag att han ska ta av sig skorna, fortsätter Maria. Musikrummet är ett rum där elever och lärare ska ställa skorna vid dörren.

Maria: Att jag inte säger ”Ta av dig skorna” är för att undvika konflikt, genom ordet ”dojorna” är risken mindre att hamna i en diskussion. Ordet blir sagt i förbifarten och de andra eleverna blir inte indragna. Här kommer även det samspel som jag tidigare pratade om när vi startade lektionen. Ordet dojorna är informellt och jag visar att vi kan ”fixa” det här utan att göra en större affär av det.

Lite senare på filmen stoppar Maria vid en situation där en elev ”tramsar” vid pianot och skojar inför kompisarna. Maria går fram till honom och säger; ”Kan du visa mig? Kan du detta nu?” Strategin i detta är att eleven bryts i sitt mönster och samtidigt kan visa att han eller hon kan fixa sin uppgift, funderar Maria. Hon vill lösa det på andra sätt, istället för att ”bossa” som hon uttrycker det. Kan inte eleven spela ackorden, kan han eller hon få hjälp och ofta slutar situationen med

att Maria istället kan uppmuntra och eleven fortsätter ofta jobba när hon går därifrån. Hon tror att alla dessa situationer handlar om kommunikation, om att förstå varandra. ”Förstår vi inte varandra måste vi hitta vägar där vi kan kommunicera. Kommunikationen är det som pedagogiskt drama har förstärkt hos mig”, berättar Maria. ”Att lita på varandra, annars blir det lätt låsningar.”

Enligt Thomas Gordon (1977) uppstår många konflikter interpersonellt: Konflikter som handlar om kamp eller sammanstötningar mellan två eller flera människor. Orsaken till konflikter kan gälla att den ena partens beteende är i vägen för den andra parten. Men det kan också vara att de båda parternas åsikter och värderingar kolliderar med varandra. Dessa konflikter uppstår, enligt psykologen Thomas Gordon, var än människor möts, eftersom vi har olika behov, mål och önsknings. Konflikter är ett naturligt inslag i livet och i en skolklass förekommer dagligen konflikter, som måste hanteras på något sätt. Men konflikter mellan elever och skolpersonal är enligt Gordon (1977) lika oundvikliga som regn och skatter. Att inte medvetandegöra eller hantera konflikten är destruktivt i långa loppet. Men det är viktigt att konflikter blir lösta, annars riskerar relationer att skadas av långvariga och olösta konflikter. I Gordons definition berör konflikten t ex lärare och elev och båda äger problemet med Gordons språkbruk. Detta innebär att det finns olika sätt att hantera konflikten. Gordon talar om tre typer av konflikthanteringsmetoder benämnda: 1, 2, och 3. Vid metod 1 och 2 innebär en konfliktlösning att en vinner och den andre förlorar, den ena gången läraren och den andra gången eleven. Metod 3 innebär att lösa konflikten så att båda vinner (Gordon, 1977).

Marias sätt att hantera konflikten gör att eleven eller hon kommunicerar utanför konflikten. Ingen av dem ”förlorar ansiktet” utan genom att hitta ett annat förhållningssätt, går de båda vidare. Att inte ”bossa” som Maria uttrycker det, handlar kanske om att inte agera ”polis.” Gordon (Sternudd, 2000) menar att mycket av lärarens undervisningstid handlar om att se till att regler blir åttlydda

och att reda ut regelbrott. Istället bör det handla om en kommunikation där båda möts och är medvetna om att samspela med varandra.

Man kan kanske tala om att Maria har internaliserat ett sätt att hantera konflikter som hon och eleverna kan acceptera tillsammans. Lösningen som hon ser ligger nära det som Gordon benämner som metod 3. ”Det är viktigt att man som lärare försöker ha en naturlig kontakt med sina elever” säger Maria när hon stannar filmen vid en annan situation där två pojkar knuffas med varandra. ”Inte att man är deras kompis utan de ska veta att jag är deras lärare och därför ska få respekt.” Vid frågan hur Maria ser på hur man som lärare får respekt, svarar hon att man får det dels genom att man är kunnig och visar att man har koll på det man pratar om. Men också genom att ha koll på vad som händer i klassrummet. ”Men det handlar också om en förmåga att kunna lära ut och ha en bra struktur på sina lektioner”, tillägger Maria.

Detta kan man koppla till att en lärares handlande i klassrummet präglas av dennes pedagogiska grundsyn, dvs. uppfattningar om eller syn på kunskap, etik, lärande, undervisning, elever och skolans uppgifter i samhället. Dessa uppfattningar utgör lärarens praktiska yrkesteorier. Stensmo (1997) nämner att den professionella läraren måste ha ett eget yrkesspråk, för att förstå och utveckla praktiken i det egna klassrummet.

Maria: Alla lärare borde gå pedagogiskt drama och inte vara så stela utan våga ta in gruppen. Delen åsiktsprovning som ingått i pedagogiskt drama kursen har gjort att jag vågar bemöta och ifrågasätta elevers uttryck, jag vågar lyfta fram och diskutera tillsammans med eleverna. Jag är inte heller så rädd för att mötas i en konflikt.

I det kritiska frigörande perspektivet som Sternudd (2000) beskriver, finns en tyngdpunkt som handlar om att uppnå ett syfte med en ökad medvetenhet hos individen och belysa hur samhället ser ut. Men också att framhålla hur olika individer kan påverka sin egen och andras situation genom tal och handling. Det

handlar även om att individen i sin vardag vågar möta olika typer av konflikter. Situationer som är fiktiva men hämtade ur vardagslivet spelas upp och bearbetas som forumteater, forumspel och socioanalytiskt rollspel.

Gordon (Stensmo, 2000) menar att en lärare måste leva som hon lär. Eleverna är mer uppmärksamma på vad läraren själv gör, än på vad hon säger. Att det finns en dubbelmoral i uttrycket ”Gör som jag säger, inte som jag gör”. Istället bör man leva som man lär, ha en god självkänedom, vara klar över sina värderingar och ställningstaganden. Läraren bör tillsammans med sina kollegor, enligt Gordon, fundera igenom skolmentaliteten och den lokala skolkulturen som den egna skolan representerar. Ökad självkänedom kan ofta resultera i ökad självacceptans, där man blir medveten om sina fel och brister och det kan i sin tur innebära att man blir mer accepterad av sina elever och kanske även som ledare i klassrummet.

Tydlighet

”Det är viktigt att man som ledare är tydlig. Att elever känner vad som ska göras och hur det ska göras”. På filmen ser Lina att hon förklarar något för en elev som tagit ett instrument som inte ska användas. ”Här vill jag visa med mitt kroppsspråk, röst och ord, att dessa regler inte är förhandlingsbara, utan de regler gäller som jag satt upp i början av lektionen.”

Det är läraren som ska sätta gränser, menar Erberth och Rasmusson (1996). Hägglund och Fredin (1993) framhäver vikten av att vara tydlig inte bara i sin roll som ledare, utan även i sitt språk. Att man som ledare ska fundera över att välja sina ord med omsorg, undvika suddiga ord och uttryck, tala högt och tydligt. Våga ta en plats och visa att man menar det man säger. Det skapar gränser som även ger trygghet.

Maria; Jag tar ansvar att jag är ledare och det ansvaret kan jag bemästra och hantera så att elever uppnår trygghet. Det är inget som jag lägger över på eleverna att

ta, däremot kan de dela ett ansvar om sin situation, klasskamrater och sina beslut som de tar i klassrummet.

”Ta undan böcker, papper och penna” uppmanar Hanna sina elever på filmen. ”Här är jag väldigt tydlig”, kommentar hon. ”Detta är mina regler och det ska eleverna acceptera. Tydlighet var A och O i mitt tidigare yrke. Det är viktigt i talet och i kroppsspråket.”

Det finns ett begrepp som Gordon (1977) använder och som benämns omedveten kompetens. Det är då läraren kommunicerar på ”rätt” sätt, utan att hela tiden tänka på vad han/hon säger, det är automatiserat i hela lärarens gestalt. Då handlar det inte längre om vad man säger, utan hur man säger det och att det blivit en del av lärarens person. Gordon anser att en lärare måste leva som den lär. Om man värderar vänlighet och uppriktighet, måste läraren vara ärlig och öppen. Läraren kan inte föreläsa om värderingar i hur man ska vara och inte efterleva det i sin praxis. Då blir detta dubbelmoral och ingen god förebild. Även om man som lärare vill undvika att vara en förebild så är man det i egenskap av att vara lärare. Många elever tar efter i mycket som deras lärare säger och gör (Gordon, 1977).

Hägglund och Fredin (2003) menar att det är läraren i drama som är ledaren. Gruppen kan inte förväntas ta över det ansvaret. Som ledare ska du inte heller acceptera att någon eller några i gruppen tar över ledarskapet. Det är läraren som har överblick och som kan bestämma utan att ha något eget intresse. Att lyssna på förslag som kommer från gruppen, ändra, pröva är bra men det är ändå ledaren som ska hålla kontrollen.

Om du förklarar mycket tydligt och trots detta har inte alla deltagare förstått, då ska du som ledare ta på dig hela skulden. Be om ursäkt för din otydlighet och du bör kanske börja om (Hägglund och Fredin, 2003).

Lärarens person

Maria stannar vid en situation där man ser att hon ler med hela ansiktet.

Maria; Att vara lärare i musik kräver att man också är glad. Själva situationen är beroende av att man visar att man tycker det här är skoj, annars händer inget. Det går inte att komma till en lektion och tycka att det är tråkigt, samtidigt som det ska engagera eleverna.

Maria menar att läraren smittar av sig på klassen. Samtidigt måste man vara äkta, annars blir det en påklistrad fasad. Maria fullföljer ”Du som lärare måste tycka om att finnas tillsammans med dina elever, ditt ämne och du måste tro på det du gör”.

Hanna; Starten är A och O. Om du är positiv, glad eller ledsen. Det är viktigt att du är öppen och ärlig. Genom ärlighet kan man få en djupare relation med sina elever. Om du är ärlig, vågar de vara ärliga tillbaks. Det finns en distans i att du inte är en terapeut eller kurator, men du är en människa. Jag är ingen robot, du är inte heller en robot, utan vi möts och vi är dom vi är. Vi har ett uppdrag när vi träffas. Livet kan vara hårt, men om vi delar vissa delar och ser vad vi kan uträtta tillsammans, blir det lättare. Vi träffas här och nu och ensam är inte stark.

Enligt Gordon (1977) borde alla lärare ställa sig frågan om de tycker om barn (och ungdomar). Efter det kommer frågan om barn i allmänhet eller bara vissa barn. Gordon anser att som lärare är det viktigt att lyfta fram sina egna värderingar. I möte med andra handlar det först om att medvetandegöra sig själv.

Martin Buber (Aspelin, 2005) menar att avgörande för om den pedagogiska situationen ska få karaktär av ömsesidighet och förtroende inte i första hand är hur utbildningen organiseras. Det är inte heller vilka metoder eller uppgifter läraren använder eller hur kunnig hon är. Den viktigaste faktorn är lärarens person.

Buber tilldelar denna faktor så stor betydelse att den kan anses provocerande för många. Det är läraren som levande varelse av kött och blod som eleverna relaterar till. Då handlar det inte om lärarens försök att påverka eller kunskap om

grupprocesser eller individernas kunskapssökande, utan om hur läraren som människa responderar på elevernas tilltal, utan avsikt att pådyvla dem något av sig själv, men som ändå gör att de berörs som hela personer.

Det enda som verkligen kan inverka på elever som helhet är läraren som helhet, den hela, spontana människan. Pedagogien behöver inte vara något moraliskt geni för att fostra karaktärer, men han måste vara en hel, levande människa, som meddelar sig med sina medmänniskor på ett omedelbart sätt, hans livfullhet strålar ut mot dem och påverkar dem på det starkaste och renaste sättet just när han inte tänker på att vilja påverka dem.

*(Martin Buber i Jonas Aspelin,
Den mellanmänniska vägen, 2005 s. 133)*

Här omfattar Bubers pedagogiska filosofi hur elevers utvecklar ämneskunskaper, praktiska och estetiska färdigheter. Som lärare kan man inte lära ut något utan att vara alltigenom närvarande. Om läraren inriktar sig fullkomligt på ämnet och på ett rationellt och effektivt överförande av kunskap till eleverna, förlorar läraren tillträde till deras verklighet. På samma sätt handlar det om kommunikationen om denna är okoncentrerad till sitt innehåll. Det är endast då läraren är i dialog med elever om ett kunskapsinnehåll, vilket är pedagogikens målsättning, som han/hon påverkar elevernas personliga utveckling. Hur viktiga, menar Buber (Aspelin, 2005), andra målsättningar än så är den viktigaste att eleverna utvecklas till humanister. En sådan utveckling förutsätter att pedagogen själv är en sann humanist, eftersom en lärare i betydande mening lär ut från sig själv, från sina positiva och negativa egenskaper.

På filmen när Lina ska referera till hur begreppet smakfostran, i kläder, inredning etc. förändrats över tid, använder hon exempel från sina egna tonårsdöttrar. Vid samtal kring detta val, vill Lina visa upp personen Lina för eleverna och inte alltid läraren Lina.

Lina; Det är viktigt att inte bli **för** privat, utan visa att lärare är **en** roll, men förutom den har jag barn, är mamma, varit tonåring etc. Kanske är det ett sätt för mig

att visa att de kan lita på mig, att avståndet mellan dom och mig inte är så stort. Att jag har ett annat liv utanför skolan. Jag tror att elever tycker det är kul och lite intressant när en lärare bjuder på en privat sida av sig själv.

Här uttrycker Lina att privatpersonen i läraren måste lysa igenom. För att skapa en lärarroll hänvisar Säll (2000) till Buchmanns funktionalistiska uppfattning, där han klart skiljer mellan person och roll. Rollen som lärare avser de skyldigheter som lärare har i förhållande till elever, elevernas föräldrar och övriga lärare. Lärarrollen kräver att rollinnehavaren kan skifta fokus från den egna personen, se den egna personlighetens styrka och svaghet ur ett lärarperspektiv. Det måste finnas en balans mellan personliga och professionella determinanter, dvs. det är rörelse i lärarrollen mellan det privata och det personliga. Vad som avgör valen har dels med läraren som person och dels med lärarrollen att göra.

I den gode läraren (Hargreaves, 1998) finns lusten, kreativiteten och spontaniteten. Detta förbinder läraren emotionellt och sinnligt med sina elever, kollegor och sitt arbete. Den lustfyllda önskan är själva kärnan i all god undervisning. Lusten kan vara kopplad till självförverkligande, intensiva insatser och genombrottsupplevelser. Hargreaves (1998) menar att om en lärare ska lyckas, måste han/hon ha ett personligt förhållande till sina kunskaper och därigenom kunna motivera, legitimera och entusiasmera innehållsvalen i sitt ämne.

Lärarna sätter ramarna för verksamheten, genom att skapa positiva förväntningar på gruppen som helhet och även på varje individ. Samtidigt är läraren till hundra procent närvarande i mötet med elever och skapar trygghet och tillit. Tryggheten kommer också genom att läraren upplevs som säker i sin relation till eleverna. Ledarskapet måste också vara tydligt, menar Wikberg (1998). Det ska inte finnas utrymme att ifrågasätta vem som är ledare. Läraren ska vara en förebild för eleverna, genom att visa att det hon säger har en stor betydelse, men vara medveten om det hon gör kanske har en ännu större betydelse. Det är då viktigt att

kroppsspråkets innebörd inte glöms bort, eftersom barn i detta ofta direkt avläser lärarens avsikter och sinnesstämningar (Wikberg, 1998).

Medvetenhet och hanterande av processer i klassrummet

I Linas klassrum ser man på filmen att hon ger en fråga till en elev som inte alls är beredd utan ser frånvarande ut. Eleven rycker till och börjar diskutera med Lina. Här stoppar Lina filmen och skattar lite åt själva situationen. ”Här tycker jag att han inte har sagt något på hela lektionen. Elever kan inte välja bort att vara med. Att man ritar medan man lyssnar är helt ok, men att inte vara med är inget man kan bestämma sig för”. Lina fortsätter med att säga; ”Jag är mer mån om, efter kursen i pedagogiskt drama, att hela gruppen ska delta. Jag är mindre benägen att hålla i en lektion alldeles själv”. Hon kommenterar, att det känns vansinnigt att hon ska leda, istället vill hon lämna över det till eleverna och låta dem jobba mer i grupper. Lite längre fram i filmen kommenterar Lina att hon sätter sig på en elevs plats som är ledig. ”Här vill jag visa att det inte är jag som är huvudpersonen, utan jag är en i gruppen” På filmen ser man en elev som står framme vid katedern och samlar in synpunkter. Han har själv anmält sig till uppdraget och Lina sitter i en av bänkarna. Eleven vänder sig vid tveksamheter till Lina och Lina stöttar. Hon kommenterar att hon vill verka för att eleverna ska lyssna på varandra och inte bara på henne som lärare.

Hanna ber en elev att ta över hennes roll som handledare på lektionen, genom att säga ”Du är deras handledare, du är deras lärare”. När hon ser detta stoppar hon filmen för att förklara sin strategi.

Hanna: Detta att just denna elev jag vill ska ta över, jag gör det för att han behöver det för att höja sitt självförtroende. Jag tvingar honom att ta över, jag vet att han är rädd. Men vi har pratat innan om att ibland måste han våga och med sin kropp signalera när det är stopp. Här i denna situation, ser jag att det är okej. Att lyfta fram någon i centrum som har lågt självförtroende har jag alltid vetat att jag bör göra, men jag har inte visst hur. Tanken har funnits, men inte sättet, speciellt inte som lärare. I pedagogiskt drama har jag fått kommunikationen.

Vad kan jag hitta hos eleverna och vad kan jag tänkas göra? Jag förbereder inte så mycket innehållet i lektionerna, som jag förbereder vem som ska komma i gruppen. Vad vill den människan? Var finns den människan? Det pedagogiskt drama har hjälpt mig med är att ge mig en modell för hur detta kan ske. Drama har också hjälpt mig läsa av situationer på ett tydligare sätt, hjälpt mig att komma överens med elever och att de visar mig när det är stopp och jag tar vid.

Järleby (2005) ser som en lärares huvuduppgift att ständigt träna sin uppmärksamhet. Hanna har sett när hennes elever kommunicerat icke verbalt, men har tidigare inte upplevt sig ha kunskaper i att hantera informationen. Denna förmåga har växt fram i pedagogiskt drama. Genom att ytterligare öka sin förmåga att se, lyfter Hanna fram det Järleby (2005) menar att lärare måste kunna, dvs. se förändringar hos eleverna under undervisningens fortskridande, även när dessa förändringar är minimala. Men i denna process finns även att kunna komma ihåg insatser över tid hos olika elever, för att kunna jämföra dem med deras insatser senare i undervisningen. Även en förmåga att kunna urskilja ansatser hos elever, som de knappast själva är medvetna om och ändå som lärare handla efter dem.

Det Hanna lyfter fram är förmågan att se, men också förmågan att kunna gå vidare i att hantera det hon ser. I den dynamiska pedagogiken (Sternudd, 2000) eftersträvas kunskap om människors personliga utveckling, tillväxt och sätt att samarbeta. Det handlar också om att undersöka hur individen ser på sig själv och sina resurser och därigenom få en tydligare självbild. Genom att öka sin medvetenhet som individ om sin egen verklighet, om mänskliga beteenden och relationer kan kunskapen om jagets handlingar både individuellt och i samspel med en grupp medvetandegöras och förändras.

Hanna ser läraren som en viktig person i ett arbete med elever som människor, människor som har massor av resurser. Lärare ska lyfta fram deras resurser men också våga arbeta med de sidor som man upplever som problem. Annars blir dessa sidor ”svagheter, som man ofta döljer”, menar Hanna. Som exempel lyfter

hon fram en sekvens där man ser att Hanna uppmanar en elev att tala tydligare och högre.

Hanna: Han döljer sig genom att tala tyst och göra så att vi inte hänger med. Han måste våga tala högt och tydligt måste han våga. Genom att tala otydligt förloras kommunikationen. I hans växande är att våga prata tydligt, stå för sig, annars tyder vi i omgivningen det som osäkerhet. I mitt arbete är det viktigt att jag som pedagog lär känna mina elever, att ge dem tid och prata. För mig är var och en människa viktig och har så många förmågor. Så för mig är du inte i första hand en elev utan en människa.

Tajmning och ögonblicksbeslut

Maria ser att hon hela tiden finns i olika situationer och kommenterar det med att ”ha ögon i nacken”. ”Medan jag pratar med någon elev har jag samtidigt koll på ett par andra elever. Denna erfarenhet har nog kommit dels genom min person och dels genom mina år som lärare. Innan jag gör något tittar jag runt och bedömer hur situationen ser ut, därefter försöker jag ge min koncentration till eleven som behöver hjälp. Men trots att jag tittar och lyssnar på elever så gör jag det samtidigt ut mot klassrummet”. Jackson skriver (Aspelin, 1999) att beteende i klassrum är mycket föränderliga. Det kan ta kortare tid för klassrumsvärlden att förändras än vad det tar för läraren att vända sitt huvud. Därför kan läraren uppleva en påfallande omedelbarhet och ett här och nu i klassrummet.

Lina stoppar vid en situation där hon får ett uttalande som enligt henne kan väcka starka reaktioner. På filmen ser man att Lina titta ner i sina papper, men hon väljer att låta kommentaren passera utan att lyftas fram. I samtalet berättar Lina att hon tar in olika faktorer, tiden som finns kvar av lektionen, vilka elever som kommer att komma in etc.

Lina; Efter snabbt övervägande väljer jag att gå vidare. Det syns tydligt på mig att jag väljer den här strategin. Titta på mitt kroppsspråk, jag visar att detta inte ska bli en diskussion just nu. Jag tänker här i flera led och bestämmer mig för att ta upp frågan vid ett annat tillfälle.

Maria talar om att hon gör många ögonblicksbeslut, hon ser på filmen att hon tvekar, stannar upp funderar och därefter går hon vidare eller ändrar på saker.

Maria: Man har ibland inte många sekunder på sig att bestämma hur man ska göra.

Det är också att det man bestämt sedan innan kanske inte fungerar och därför i det ögonblicket bestämmer man sig för att förändra eller helt enkelt byta ut eller stryka moment. Det handlar också om när elever ställer oväntade frågor eller ger nya aspekter som man inte tänkt på. Improvisation i pedagogiskt drama har stärkt mig i att våga finnas i de här situationerna. Att man inte alltid behöver veta utan kan improvisera och kanske också verka övertygande fast man för en sekund sedan fattade beslutet. I improvisationen övar man också att vänta ut den andra och inte alltid agera själv utan även bolla över till andra och avvakta. Jag känner mig helt enkelt tryggare.

Hanna stoppar filmen där hon börjar göra en övning tillsammans med eleverna.

Hanna: Här kommer jag på att jag kan pröva att göra så här istället för det som jag tänkt tidigare, en form av ögonblicksimprovisation. Det som har förändrats för mig är att jag i pedagogiskt drama tränat på att våga gå på min ingivelse, att improvisera, veta att det kan gå åt skogen, men ändå våga genomföra. Jag är inte längre så rädd för att göra fel, utan vågar på ett annat sätt lita på tankarna som kommer. Om jag inte gör det direkt, försvinner tillfället för att kanske aldrig mer komma tillbaka. Det handlar nog om trygghet, att känna sig okej. När jag började läsa pedagogiskt drama var jag försiktig och avvaktande, nu vågar jag mer pröva en idé och satsa. Om eleverna tycker det blir barnsligt eller något annat kan man bara säga stopp, det är okej. Men man måste våga lita på sin ingivelse. Lita på de Aha, gör det nu, som man ibland får som lärare.

Lärarna ställs dagligen inför frågor av ledarskapskaraktär, som de förväntas lösa med en hundradels sekunds varsel. Det är då det egna utvecklade ledarskapet blir viktigt, vilka värderingar man står för och vilka uppgörelser man kan gå med på och vad som inte är förhandlingsbart (Gunnarsson och Persson, 1998).

Det Maria och Hanna talar om kan beskrivas utifrån det Kounin (Stensmo, 2000) lyfter fram att lärares framgång i klassrummet kan vara beroende av, nämligen förmågan av hur han/hon hanterar de olika aktiviteterna som pågår samtidigt i rummet. Kännetecknet för denna lärarfärdighet benämner Kounin medvaro. Medvaro definieras som lärarens förmåga att förmedla till eleverna att han/hon är medveten om de olika typer av aktiviteter som pågår samtidigt i klassrummet och här kommer även begreppet överlappning in. Med överlappning avses lärarens förmåga till simultankapacitet och att därigenom kunna hantera olika typer av arbetsuppgifter samtidigt. Men man kan också beskriva situationen utifrån ett kunskapande genom social konstruktivism. Kunskapsbyggande kan ske i samspel mellan sinnesintryck och förnuft och mötet med andra. I konstruktivismen talas ofta om att lärande sker i mötet med andra, om att kunskaper omvärderas och nybyggs i form av tankar och handlingar. Maria och Hanna talar om trygghet som gjort att de vågar möta eleverna och sig själv i olika lärande ögonblick.

Medvaro kan också uttryckas som att läraren har ”ögon i nacken”. Detta uttryck använder även Maria när hon ser sig i klassrummet. Hon lyfter fram den förmågan som viktig i sin roll som ledare. Kounin lyfter även fram att det är viktigt att läraren kommunicerar sitt aktuella beteende, genom att medvetandegöra eleverna i att jag vet vad du/de gör. För det väsentligaste i medvaron skall vara att läraren visar att han/hon vet. Eleverna ska i sin tur uppfatta denna kommunikation. Enligt Kounin kan även lärare uppfatta avvikande beteende som ännu inte startat utan är på gång, redan i stadiet under uppsegling och genom sin närvaro förebygga klassrumsincidenter. Detta i stället för att behöva åtgärda när det väl hänt. Läraren kommunicerar med sitt kroppsspråk, sin blick, en gest, en rörelse i riktning mot elevbeteenden som läraren vill avbryta/tillrättavisa. Medvaro kan också visas genom att läraren föreslår alternativ till ett pågående avvikande beteende. Detta visade Maria prov på när hon gav eleverna alternativ för att visa henne vad de kunde. Överlappning är också ett begrepp som Kounin förhåller sig till. Med överlappning åsyftas lärarförmågan att ha flera bollar i luften samtidigt.

Att kunna uppmärksamma två händelser som pågår samtidigt och hantera dem utan att de stör varandra. Det ges ett exempel på (Stensmo, 2000) att den vanligaste överlappningssituationen i ett klassrum är när en lärare är sysselsatt med att ge anvisningar till en eller flera och samtidigt ägnar sig åt en annan som kommer med ett problem. Kounin menar (Stensmo, 2000) att man inte bör avbryta endera aktiviteten eller ignorera, utan som lärare ägna uppmärksamhet åt båda uppgifterna.

Att som lärare, våga visa och stå för sina värderingar

I Linas klassrum visar filmen att en elev gör ett uttalande som Lina inte håller med om. Lina kommenterar inte själv, utan frågar eleverna om det finns någon i klassen som har en motsatt uppfattning. En elev säger lite tyst att hon har läst i tidningen, inte att det är så, men annars blir det ganska tyst. Nu stoppar Lina filmen.

Lina: Här känner jag att jag måste få det ur mig. Finns det ingen som ska protestera mer. Det är ändå flera elever som läst boken, Kort kjol och är ganska medvetna om tidningsdebatten. Men när inget händer kommer **skolfröken** in. Som lärare är man också fostrare, att höra saker som är felaktiga, då måste jag protestera och visa var jag står. Det handlar inte bara om att vara lärare utan även om att vara vuxen.

Engagemang och förtroende

Ett av orden som Lina ser som väsentligt om man ska vara lärare är engagemang. Hon talar om det när vi sett färdigt filmen. ”Ett engagemang som visar att man bryr sig. Jag tror att det är en av de viktigaste delarna om man ska vara lärare. Man får inte elevernas förtroende om man inte visar att man bryr sig, både om elever och om att vara engagerad i sitt ämne”.

På en föreläsning av Docent Jonas Aspelin om Buber (Malmö Högskola, Lärarutbildningen 2005-12-08) visades citatet som finns i denna uppsats på sidan 66. På denna föreläsning betonar Aspelin Bubers synsätt kring lärarens stora

betydelse i elevernas utbildning, att förtroende är viktigt, att eleven upplever att läraren bryr sig. Genom elevernas möten med lärare kan ett förtroende för världen växa fram, elevens misstro kan ersättas av tilltro genom mötet med en hel, levande människa. I detta möte lär sig eleven att ta ansvar. Det är här läraren blir viktig som person. Pedagogik är när något händer mellan människor och när man står i en omedelbar förbindelse. Här betonas att ett autentiskt möte som skett en gång, kommer att finnas kvar mellan människorna. Man blir möjliga samtalspartners.

I Hannas klass finns en elev, som hon uppfattar signaler ifrån när han orkar eller när han inte orkar delta. Han har haft fysiska problem och det finns en överenskommelse att han bjuds in, men bestämmer själv när han vill avvakta. Hanna finns ofta fysiskt nära och stödjer honom genom att lägga sin hand på hans axel och ser efter hans bekräftande. Det är viktigt att få detta förtroende, att elever känner att jag bryr mig, säger Hanna.

Humor och skratt

”Det måste finnas utrymme för att skratta tillsammans och tillåta skämt och inte göra allt till allvar. Jag dör om det bara ska vara allvar”, ler Hanna när hon stoppar filmen. Det hon ser är att hon skämtar tillsammans med eleverna.

Hanna: Även med tanke på den inläring som ska ske, är det viktigt med serotonin som utsöndras och som gör kroppen mottaglig för nya intryck. Vi kan genom att skratta tillsammans vara mer avslappnade och inte ha så långt avstånd till varandra. Man kan möta varandra i skratt. Det är också viktigt att fundera på hur jag som lärare kan göra det roligare och mera avspänt.

Att använda sin humor som ledare kan ofta lösa spänningar inom en grupp. Elever som är oroliga och spända har svårt att ta in kunskaper och intryck och vågar sällan släppa ifrån sig idéer och fantasier. Människor som skrattar och har roligt tillsammans är också öppnare mot varandra. Men skämtet bör aldrig vara på

någons bekostnad och det är viktigt att du som ledare visar att skämt och allvar inte utesluter varandra (Hägglund och Fredin, 2003).

Ansvar

I slutet av samtalet till filmen vill Lina sammanfatta vad hon tycker är viktigt när man är lärare i klassrummet. Hon ser sig själv som ledare som måste ta ett ansvar.

Lina: Det finns en planering. Jag fördelar ordet och det är jag som styr och ställer. Nyckelorden för mig är ansvar och engagemang, och att försöka få med gruppen. Pedagogiskt drama har gjort att jag idag är mer beredd att låta gruppen styra och våga låta gruppen ta över. Men samtidigt är det jag som är ledare.

Lina lyfter fram ansvar, det som den danske filosofen Lögstrup (Gunnarsson och Persson, 1998) pekar på genom att lyfta fram det centrala förhållandet i att vara lärare-elev som har inbördes relationer. Det är ett maktförhållande och makt ska alltid ses som en uppgift förbunden med ansvar. I samtalet vill Lina medvetandegöra att hon som lärare har ett stort ansvar, att hennes förhållande i termer av inramning har förändrats. Hon har gått från det Bernstein (Stensmo, 2000) talar om som stark inramning till en svagare inramning.

Att våga bjuda på sig själv som lärare

Hanna: I min undervisning är det viktigt att eleverna vågar känna och titta på exempelvis olika material, säger Hanna. Det är väldigt viktigt att elever vågar testa och pröva. När de säger att det här var enkelt, det här kan jag, är det viktigt och jag känner att det lyckats. Det är inte viktigt att de säger att jag är en duktig lärare. Jag vill istället backa, ta bort mig som lärare och låta dem utforska. Ofta spelar jag dum och ställer mig frågande vid sidan om. Ställer istället frågor, som om jag inte visste. Vad står där? Är där någon som vet vad den här knappen är till för. Det är viktigt att göra fel för att lära sig. Upptäcka hur man gör istället. Man måste som lärare skapa ett klimat som tillåter att misslyckas. Jag gör massor av fel medvetet. Visar att jag gjort fel. Mina kollegor tror att jag inte vet vad jag skrivit på lappen till festen. Lappen som

sitter på dörren till ingången. Men jag skriver lite medvetet stavningsfel. Helt okej, vi har jättemånga invandrarelever. Jag vill visa att det gör inget att du skriver fel, folk fattar ändå och att alla kan göra fel. Det spelar ingen roll. Jag gör väldigt många klumpiga saker mer eller mindre medvetet, se på mig, det är helt ok. Det är inte hela världen. Det är viktigt att visa att genom att göra fel kan man också lära. Man måste våga.

Hanna talar om att skapa ett klimat. Järleby (2005) lyfter fram en av dem som utvecklat dramapedagogikens metodik, teaterpedagogen Keith Johnstone, som påpekar att läraren i den traditionella skolan ofta blockerar elevernas försök till lösningar av ett problem, snarare än att acceptera och undersöka de förslag som eleverna föreslår. Blockeringar infinner sig när läraren redan har bestämt sig för vad som är rätt eller fel och hur svaret på en fråga ska vara utformat. Järleby bekräftar detta och vill ytterligare understryka att kreativitet kräver ett stort mod för att ge sig tillkänna. Och att detta mod inte är ett fysiskt mod utan ett inkännande och sensitivt mod som tar hänsyn till den grupp som man är en del av och det kreativa sammanhang som man är inblandad i. För att ge elever mod att uttrycka sina tankar, känslor, drömmar och kreativa visioner måste atmosfären i klassrummet vara accepterande och tillåtande (Järleby, 2005).

Hanna: I stället för att ge svar, tycker jag att det är viktigt att eleverna själva får tänka. Inte säga att det är fel? Utan ge följdfrågor som; Är du säker på det? Eller är det så här du säger? Och upprepa vad eleven sagt. Samma sak handlar om när man lämnar över handledningen till någon i gruppen, att fundera på hur gruppen kommunicerat. Ta ett exempel när jag lämnar över ansvaret till en elev att vara handledare i filmen, då kan inte en annan elev försöka hitta fel. Här vill jag gärna lyfta upp frågan om att våga och istället säga; Jag kan inte, kan du visa mig? Kan du förlåta någon som gör fel? Att ett ansvar finns också i den egna rollen och min egen medverkan som elev och hur den påverkar gruppen och klimatet.

Pedagogen Linda Albert (Stensmo, 2000) beskriver ett positivt och demokratiskt klassrumsklimat genom tre C, capable (kapabel), connect (känna tillhörighet) och contribute (bidra). För att elever ska känna sig

kapabla krävs att de kan utveckla en känsla av att, jag kan. Detta gör de, menar Albert, om klassrumsklimatet tillåter någon att göra misstag och att det är själva ansträngningen att göra något som räknas och inte utfallet. Kapabla elever känner tillit till sig själva, sin lärare och till sina klasskamrater. Detta genom att lärare och elever noterar framsteg och uppmärksammar varandras tillgångar och styrkor. För att känna tillhörighet måste de känna sig accepterade, sedda, uppskattade, bekräftade och gillade. Att bli accepterad oavsett kulturella skillnader, elevers svårigheter, eller personliga stil. Viktigt är att man koncentrerar sig på elevens beteende och inte person. Att elever blir sedda medför att man såväl med ord som kroppsspråk visar att man ser och hör varandra. Man kan tala öppet om sina känslor och problem och man kan återge vad andra har sagt.

Eleverna måste bidra i den i sista delen, enligt Albert, (Sternudd, 2000) och känna behov av att bli behövda. Elevernas insatser för klassen och skolan måste uppmuntras. Grunden är att elever och lärare tillsammans måste utarbeta det Albert ger begreppet, klassens uppförandekod. En kod som ska definiera vilket beteende som är idealt och som ska förekomma i klassrummet och vilka förväntningar man ska ha på varandra. Det demokratiska klassrummet måste kännetecknas av öppna samtal om såväl problem som glädjeämnen. (Stensmo, 2000)

Att fatta beslut i klassrum

Hanna stoppar där hon ser att hon samlar gruppen för att tillsammans bestämma nästa tillfälles innehåll. Hon uppmanar gruppen att tänka; "Vad vill du"? Men samtidigt påpekar hon, att eftersom de är en grupp och inte alla är där, kan inte heller beslut fattas som de frånvarande inte kan påverka.

Hanna: Det är viktigt att beslut som tas kan påverkas, men man ska också vara medveten om att ens närvaro har en betydelse. Ibland har den så stor betydelse genom att jag måste vara extra lyhörd, om jag inte varit närvarande vid olika genomgångar och därefter ska vara med och bestämma om fortsättningen.

Oenigheter vill Hanna att gruppen ska hantera.

Hanna; De måste fundera och försöka hitta vägar att lösa saker på. Jag kan inte lösa gruppens problem, det måste gruppen göra själv. Vi hade en kvinna som var mycket dominant i en grupp. Gruppmedlemmarna påpekade det genom att vara ärliga och då började det hända saker och gruppen kunde gå vidare.

Därför säger hon ofta; ”Vad säger gruppen”? och lämnar över frågor och beslut till eleverna.

Att avsluta, summera och reflektera

Hanna påpekar när hon sett sin film att det viktigaste hon ser som pedagog ligger i en kommunikation, då menar hon allt från innehåll, samtal, kroppsspråk, att använda sina sinnen etc. Denna medvetenhet har hon ökat i pedagogiskt drama, där denna del varit speciellt framträdande för henne. Det har också fört med sig att hon ser värdet av att blicka tillbaka och se vad gruppen har upplevt på sin lektion. Hon ställer ofta dessa frågor; ”Vad har du upplevt? Vad har hänt?” Det är viktigt att som deltagare få uttrycka sina tankar, funderingar och känslor. ”Kunde vi ha gjort annorlunda?”

Järleby (2005) lyfter fram att utvärderingar kan se ut på olika sätt. Oftast utformas den utifrån att läraren och eleven beskriver sitt intryck från undervisningen. Utvärdering kan vara ett sista försök att få säga vad man tycker om varandra och de orättvisor som man uppfattat under utbildningen. Järleby vill se att det sker som ett sätt att samla ihop det som varit och gå vidare. Att det utformas samtal om processer under olika skeden och att samtalen sker kontinuerligt. Efter varje pass bör deltagare reflektera kring innehåll och sig själva som medverkande. Ställa sig frågor som; vad kan jag nu som jag inte kunde tidigare? Eller står jag lika frågande inför uppgiften som jag gjorde förut? (Järleby, 2005)

Hanna poängterar att det är viktigt att eleverna själva får summera vad som var viktigt för dem idag. Att det är deras sammanfattning som ska bygga vidare på hur de fortsätter sitt lärande.

7. SAMMANFATTANDE ANALYS

Syftet med studien har varit att undersöka lärares konstruktion av pedagogiskt ledarskap i klassrummet och de samband som kan anas till pedagogiskt drama. I analysen av det empiriska materialet har jag insett hur mycket som spelar in i form av andra kontexter när en lärare kliver in i sitt klassrum. I det här kapitlet avser jag att granska undersökningsmetoden, därefter göra en helhetsanalys med avseende på de frågeställningar mitt arbete vilar på, för att avsluta med en mer summerande diskussion.

Kritisk granskning av metod, urval och data

Min undersökning har inslag av induktiv metod. I utgången av min studie förutsatte jag att det var teorier kring pedagogiskt drama och socialkonstruktivism som var mina analysinstrument. Inte förrän jag påbörjat analysarbetet och funderat kring lärarnas samtal, insåg jag att det även handlade om pedagogiska teorier. Hartman (2004) beskriver att induktiva ansatser ofta har utgångspunkt i observationer. Analysen ska inte styras av förutfattade meningar eller teorier, utan vara teorineutrala. Det är i analysen av observationer som man finner relationer mellan observerade företeelser och teorier.

I mitt material har jag namngett de kategorier som jag beskrivit, dessa kategorier kan omfördelas, namnges på många olika sätt och går också in i varandra, men jag väljer att utifrån mina tolkningar, efter samtal med lärarna, behålla rubriker och kategorier.

När jag började studien hade jag vissa farhågor, en av dem var min påverkan genom min närvaro i klassrummet, då speciellt med reaktioner bland elever. Att som utomstående komma in med en kamera och börja filma, trodde jag skulle

möta en viss oro och skepsis. Redan efter mina besök i den första klassen, såg jag inga av dessa tendenser. Klassen verkade ganska obekymrade både av mig som person som av kameran. När jag frågade deras lärare, fick jag bekräftat att allt varit som det brukat under hennes lektioner. Efter alla mina besök i de olika klasserna har jag samma känsla, filmningen av läraren och min medverkan har snarare varit ointressant än intressant. Eleverna har nickat igenkännande när jag dykt upp och sedan återgått till sina egna förehavanden. Corsaro (Rubinstein Reich, 1993) menar att påverkan i inspelningssituationer av kameraeffekten ofta är större på vuxna än barn. Mina funderingar handlar om att kamera kanske blivit ett naturligt inslag i mångas elevers vardag och i klassrum. Eleverna använder sina mobilkameror och filmar ofta i skolan. Syftet att det handlade om deras lärare, tror jag kan vara en av de förklaringar som finns bakom den i min tolkning uteblivna kameraeffekten. Kontinuiteten med flera besök i samma klass, tror jag också hade en påverkan.

Mina farhågor om för snävt omfång och variation när det gäller undersökningspersonernas informationer, uppfattar jag som obefogad och istället känns materialet som tillräckligt. Här kanske man kan hänvisa till begreppet theoretical saturation (Glaser & Strauss, 1967, Neckmar, 1998) som innebär att ytterligare intervjuer inte alltid ger några nya viktiga bidrag och insikter, utan istället riskerar data att bli repetitiva och detta kan i sin tur ge signaler till forskaren att avbryta datainsamlingen.

De samtal som använts i studien har i stora drag syftat till att få fram lärarnas egna beskrivningar av sina tankar om sin praxis i klassrummet. När de sett sina filmer har de ropat stopp till situationer de valt att kommentera. Det fanns situationer som jag såg som intressanta, men som inte lärarna valde att stanna upp kring, dessa lägen lät jag då passera utan reflexioner. Valet kunde ha gjorts annorlunda, men jag såg det som mer spännande att lärarna skulle få styra underlagen till samtalen.

I min ansats har jag också tagit upp risken av censur, men jag erfor en känsla av att lärarna var öppna och berättade om hur de tänkte i sitt dagliga arbete kring sitt lärarledarskap. Mina besök på lärarnas skola tror jag skapade en god grund för dessa samtal, då jag blev en som varit på plats och som lärarna kunde referera till. Metoden stimulated recall skapar också möjligheter till en dubbel effekt, både ett lärotillfälle för den inspelade att se sig själv och ett underlag för samtal för forskaren.

Risken för minnesdislokation på grund av tiden mellan inspelning och samtal tror jag minskat, eftersom metoden stimulated recall kopplar filmen med de tankar som försiggår handlingarna. Däremot inser jag att dessa reflektioner kan ha förändrats. Keith (Haglund, 2003) frågar sig också vad det egentligen är man undersöker med stimulated recall undersökningar och den information man får fram. Frågan är om det inspelade materialet verkligen kan få den intervjuade att minnas sitt interaktiva tänkande eller det är något annan han eller hon minns (Haglund, 2003). Vad som kan verifiera minnesreflektionerna är att det handlar om konkreta pedagogiska situationer, som de själva medverkat i och därför finns både kontext och handling i ett "här och nu". För att ytterligare minska minnesdislokationen har samtalen gjorts senast en vecka efter inspelningen i klassrummet, men det finns naturligtvis alltid en risk för efterkonstruktioner.

Socialkonstruktivism och utvecklande av lärarledarskap

Ett meningsfullt lärande är ett aktivt skapande av kunskapsstrukturer utgående från personliga erfarenheter. Det betyder i det här sammanhanget att individen formar en personlig bild av världen utifrån sina befintliga kunskaper, intressen, attityder och mål. Resultatet leder till att lärande blir en individuell tolkning av erfarenheter men också sker utifrån ålder, klass, kön och etnisk bakgrund. En viktig del i konstruktionen av kunskap är samtal och diskussioner med andra. Öppna och systematiska diskussioner hjälper den lärande att skapa en personlig syn på stoffet. Ett konstruktivistiskt synsätt på lärande syftar till att den studerande ska utveckla tanke- och lärandestrategier som är relevanta. Målet är att den studerande ska

stärka sin skicklighet i hur man lär sig och hur man använder sin färdighet för att konstruera användbar kunskap (Angelöw & Jonsson, 2000).

Min uppfattning är att det blir lärarens roll att arrangera innehållet i lärandeuppgiften och leda den studerandes aktiviteter, så att den studerande själv upptäcker och konstruerar en personlig och meningsfull uppfattning om ämnet. Uppgifterna bör också finnas i en realistisk kontext och för att stödja konstruktionen av förståelse, får de studerande lyfta idéer och problem ur flera olika synvinklar.

En möjlig slutsats som jag kan närma mig, handlar om att i vars och ens personliga tolkande av att vara lärare, ingår en spegelbild av den upplevda verklighet som varje blivande lärare ser i sin lärarroll/ledarstil. Men för att utveckla sitt lärarledarskap måste detta problematiseras och internaliseras. För att i sin tur leda till en lärarledarutveckling som växer fram i interaktion med den egna personen genom möten med andra människor, egna föreställningar, skolkoder och samhällssyn.

När Buber (Aspelin, 2005) definierar begreppet personlig utveckling, handlar det om att personen urskiljer sig från andra genom att träda in i en relation tillsammans med dem. Det händer när en människa ägnar sig åt sig själv, sina förmågor, intentioner och behov samtidigt som hon är närvarande och omedelbart delaktig i andras liv. Genom denna delaktighet är personlig utveckling gemensam och inte en individuell angelägenhet. I samtalen lyfter lärarna fram att de upplevt att pedagogiskt drama möjliggjort denna koppling mellan individ och grupp. Det är i gruppen utforskandet skett av sig själv och andra. I det analyserande finns en möjlighet för individen att gå från intention till praxis, som innebär att dina tankar omvandlas till handlingar som gestaltas tillsammans med andra. Som Buber (Aspelin, 2005) uttrycker att människan lär sig agera som subjekt samtidigt som hon möter andra subjekt

Gunnarsson och Persson (1998) menar att läraren måste utveckla egna verktyg och instrument när det gäller att förändra sitt ledarskap och att det inte går att ta över andras strategier. I min mening handlar det inte om att ta över, men kanske att få pröva sina verktyg. Det är inte alltid så att man är medveten om vilka verktyg man besitter och i vilka sammanhang de kan användas och hur man finslipar dem. De lärare jag samtalat med, har hittat flera av sina verktyg och lärt sig använda dem, bland annat i kursen ”pedagogiskt drama”. Gunnarsson och Persson (1998) menar att lärare måste utveckla ett eget yrkesspråk, för att kunna förstå och utveckla praktiken i det egna klassrummet. Här ser jag pedagogiskt drama som en väg. Men det finns också fler möjligheter, däribland handledning. Många lärare efterlyser handledning. Egerbladh och Tiller (1999) skriver att nyexaminerade lärare lär sig mycket i början och sedan planar det ut. Är då frågan hur man kan undvika att vardagen blir så rutinbetonad att den riskerar att stagnera. I andra yrken som möter människor ex socionom, psykolog etc. är professionell handledning ett krav. Det innebär att diskutera sin praktik/praxis regelbundet med någon som kan återkoppla och synliggöra frågor, situationer och utvecklingsmöjligheter. Är detta något att eftersträva, eftersom ledarskap i klassrummet verkar beröra både lärande, arbetsklimat och de grupprocesser som sker i klassrummet, skolan och samhället utanför?

Inom lärarutbildningen kommer ledarskapsförmågan tyvärr ofta i skymundan för alla andra förmågor som ska utvecklas. Detta är problematiskt för i grunden handlar lärares ledarskap om att skapa goda arbetsvillkor och utvecklingsmöjligheter för läraren och dennes elever, skriver Gunnarsson och Persson, 1998, Wikberg, 1998. Det är kanske med tanke på den problematik lärare möter i många skolor idag, tid att förtydliga inskrivande av lärarledarutveckling i syfte och mål på kurser i grundutbildningarna till lärare idag?

Lärararbete verkar fortfarande vara mycket av ett ensamarbete trots arbetslagstankarna. Då syftar jag främst på grundskolans senare år och gymnasiet. I mitt urval av lärare att medverka i min undersökning och diskutera sin praxis i

lärarledarskap, avböjde flera med att de var osäkra och ville vänta tills de arbetat fler år och var ”mer varma i kläderna”. I något fall var det att läraren hade en ny klass eller lärare som inte vågade. Handlar detta om att visa upp en bild eller kanske var det att de kände kravet på att någon utifrån, som de dessutom kände, skulle komma in och ”granska”. När vi diskuterade varför, menade några att de kände sig otillräckliga. Otillräckliga därför att de inte levde upp till sina förväntningar. De hade en kanske en annan bild av hur de ville vara som lärare. Skälen var personliga, de hade inte blivit tillräckligt erfarna ännu. Hur öppnas dörrar till varandras klassrum, om det finns prestige i det som Landin och Hellström (2001) beskriver som lärares ideal? Den bra läraren som är full av idéer, behöver inte hjälp, klarar sig själv och aldrig har problem med ”sin” klass. Var kommer lärarledarskapsutvecklingen in i dessa sammanhang? Detta är en progressionsutveckling som inte avstannar utan fortsätter så länge en lärare är verksam, enligt mitt sätt att se. De lärarna som ville medverka uttryckte det positiva i att få synliggöra och samtala kring sin lärarledarroll tillsammans med någon utanför deras verksamhet.

Möjliga samband mellan lärares konstruktion av lärarledarskap och pedagogiskt drama

En uppfattning som delades av alla lärarna var betydelsen av startmomentet i klassrummet, det som beskrivs som en gemensam överenskommelse. I deras upplevelse av drama har starten framstått som ett viktigt möte, där ledaren möter gruppen och deras olika förväntningar och farhågor. Lepp (1998) skriver att eftersom dramadeltagarnas känslor och upplevelser är i fokus under dramaarbete är det viktigt att ledaren är lyhörd för gruppens behov och reaktioner. En enda elevs rädsla, avoghet eller blyghet kan påverka gruppen och det ledaren gör. Därför handlar det om att gruppen och ledaren gör mer eller mindre synliga kontrakt och dessa kontrakt måste göras på nytt vid varje tillfälle som gruppen träffas. Lina lyfter fram att hon har blivit tydligare i sina signaler, både av att läsa av gruppen men också i att ge gruppen mandat att vara medansvarig när lektionen ska börja.

Maria går igenom vad som ska hända under sitt pass, ger yttre ramar, och för att få det konfirmerat av gruppen. Hanna sammanfattar och vill göra en överenskommelse som gruppen tar initiativ i. Gemensamt verkar vara betydelsen av att överenskommelser måste göras, innan deras lektioner kan starta. Dessa överenskommelser skapar en trygghet och tillit till det som ska hända. Det skapar en gemensam ram som sedan gruppen och ledaren kan förhålla sig till. Om inte denna finns är risken stor att olika intressen kolliderar med varandra. I överenskommelsen finns också en del som bygger på tillit till ledaren och ledarens relationskapital till gruppen och de enskilda eleverna. Lärarna gör överenskommelser tillsammans med eleverna som bygger på att lärarens dominans minskar och tilliten och tron på eleverna ökar. Här följer ett citat där en student funderar kring sin utveckling i pedagogiskt drama i samband med en utvärdering.

En överenskommelse skapas genom att ledaren tar ansvaret för gruppens trygghet och visar tydligt vilka regler som gäller. Detta kan naturligtvis vara svårt att uppnå särskilt vid ett enstaka dramapass, och man kommer att misslyckas, men då måste man reflektera över varför. Jag måste vara ärlig mot mig själv som människa för det gäller att skapa förtroende hos en ny grupp och vara beredd på att bli testad för mina avsikter och för vad jag accepterar. Man måste tro på sig själv och det man gör, och man måste visa sin sanna glädje inför att vilja jobba med gruppen. Det är enbart genom trygghet och glädje vi verkligen lär oss något, och har vi bådadera kan vi göra fantastiska upptäckter.

Detta visste jag inte förut.

(Student pedagogiskt drama 2006-01-11)

Hur läraren förhåller sig fysiskt i rummet är också en insikt som dessa lärare lyfter fram i sina samtal. Att läraren finns på olika platser i klassrummet och försöker finnas i gruppen istället för utanför gruppen. Många dramaövningar/samtal startar och genomförs i cirkel, detta för att påtala att det är en gemenskapshandling som visar att alla ska pröva att se olika alternativ och valmöjligheter. Detta kommenterar både Maria och Hanna på sina filmer, att de vill visa att gruppen och läraren ska mötas på samma nivå, en form av demokratiskt förhållningssätt. Lina

säger att hon gärna sätter sig på olika platser i klassrummet, för att avståndet mellan henne och eleverna ska fysiskt minska och för att stötta sina elever. Maria vill att också att gruppens atmosfär ska påverkas och bli lugnare genom att samlas i cirkel.

Relationen till gruppen lyfts fram som central hos lärarna. Den bygger på, som Ekstrand och Janzon (1995) framför, ett positivt gruppklimat och att ledaren är lyhörd för skiftningar och också är beredd att omförhandla. Den bygger delvis också på att eleverna måste vara aktiva i olika situationer och att det är elevernas skapande kraft som ska frigöras och reflekteras över. Här kommer delar som handlar om det personliga utvecklingsperspektivet in. I detta perspektiv (Sternudd, 2000) sätts självreflektion och gruppdynamik i centrum.

Lina uttrycker att hon blivit mer medveten och ökat sina kunskaper om sin egen kommunikativa förmåga genom pedagogiskt drama. Det handlade om att befinna sig i rummet och att genom sitt kroppsspråk och sina ögon se och lyssna på eleverna, men också att vara tydlig. Hanna framhäver att hon genom pedagogiskt drama vågar betydligt mer, att hon har utvecklat sig från att vara mer av en betraktare till att bli mer av en aktör. Detta har i sin tur gjort att hennes förmåga till ögonblicksbeslut och tydlighet har ökat. Men också att hon insett att det är viktigt att pröva olika metoder, att inte på förhand behöva veta att det måste lyckas utan att även ett misslyckande är en del av en process.

Moreno (Sternudd, 2000) lyfter fram att människan går in i olika roller i olika situationer och i dessa grundar sig interaktionen mellan jaget, den/de andra och situationen ger en beredskap att möta olika människor i olika sammanhang. Genom dessa olika erfarenheter ökar också förmågan att agera spontant. Förmågan till spontanitet ökar när individen är trygg och känner möjlighet att se situationer från en ny sida eller med en viss distans. Genom detta skapas möjligheter att förstå dem på ett nytt sätt. Hannas rädsla för "misslyckande" har också minskat. Hennes självförtroende har ökat. Min tolkning är att hon skiljer på

person och innehåll och ser på innehållet i lektionen mer som ett experiment. Hon behöver inte ha färdiga lösningar, utan vågar improvisera och finnas i stunden. Detta visar hon genom att hon i rollspelssituationen, där hennes elever skulle gestalta olika människor i olika situationer, gjorde sin människa först. Hennes val var att vara med i gruppen och inte utanför, hon visade att det handlar om att bjuda på sig själv, pröva tillsammans, skapa ett tillåtande klimat och vara ödmjuk inför den uppgift hon gett till gruppen. Hanna lyfter dessutom fram att improvisationsövningar har hjälpt henne att våga pröva. Processen blir då viktigare än resultatet.

I pedagogiskt drama har gruppen en stor betydelse, genom denna blir egna och andras handlingar och värderingar synliggjorda. Samtidigt ökar deltagarnas självförståelse genom olika övningar, individen blir iakttagare till andras försök, samtidigt som man prövar sin egen praxis. Sternudd (2000) lyfter fram att kunskaper om gruppen inte är begränsade till pedagogiskt drama, men att kombinationen av psykosocial kunskap tillsammans med agering i form av ex rollspel är uppmärksammat i arbete med grupper.

I det kritiskt frigörande perspektivet är syftet att framhålla hur olika individer kan påverka sin egen och andras situation genom tal och handling. Maria lyfter fram i sin film att hon mycket tydligare vågar gå in och markera och stå för sina värderingar, samtidigt som hon kan hitta vägar när inte konflikter ska "förstoras" utan kan avhandlas på andra sätt.

Lepp (1998) skriver att pedagogiskt ledarskap handlar om en grupp i samspel, en fiktiv skapande handling (innehåll) och pedagogiska mål med en helhetssyn på individen. Denna syn ska ha fokus på integreringen av känsla, tanke och handling. Moreno (1972) menar att dramapedagogiken har potentialen i dramats kollektiva uttryckssätt. Det finns möjlighet att stärka individens jaguppfattning och öka förmågan att fungera adekvat i olika sociala sammanhang. Här kommer en närhet till eleverna, som kanske kan skapa det relationskapital, som både lärarna och

eleverna lyfter fram som väsentliga. Med rollen att vara ledare följer även att våga vara tydlig, stå för sina gränser och göra anspråk på att ta ansvar som ledare.

8. DISKUSSION

Varje lärares konstruktion av sitt ledarskap är unikt. Varje blivande och verksam lärare skapar genom olika förhållningssätt bilden av sig själv och sina strategier för sitt ledarskap i klassrummet. Att vaska fram specifika delar av pedagogiskt drama och därefter generalisera dessa som avgörande, ser jag som ohållbart. Att skapa eller utveckla sin ledarstil genom pedagogiskt drama handlar troligtvis om kunskaper kring gruppdynamik och personlig utveckling i grupp. Det är ingen specifik ledarträning utan snarare en utveckling av individens resurser. I de speglingar som sker upptäcker lärarna olika sidor av sig själva, dessa insikter stärks och kanske förändras. I mötet med eleverna i klassrummet sker sedan nästa förstärkning. Eleverna uppmärksammar läraren och lärarens eventuella förändring av ledarskapet. Läraren blir genom sina elever mer medveten om sig själv och utvecklas vidare i det samspel som sker mellan lärare och elever. Clark och Petersons modell visar hur olika processer pågår samtidigt i klassrummet. Läraren finns samtidigt i en personell och en interpersonell process. Dessa processer ger läraren möjlighet att skapa sig en medvetenhet om sitt ledarskap i interaktion med sina elever.

Kraven på tydlighet lyser igenom i samtliga lärares samtal. Dessutom har läraren ett ansvar genom att vara ledare. I ansvaret finns nödvändigheten att skapa en överenskommelse i klassrummet. I den överenskommelsen ingår även att kunna förvalta den. Med förvalta menar jag att kunna upprätthålla den överenskommelse som görs. Det är i detta samspel läraren får förtroende att skapa nya överenskommelser. Genom att läraren lever upp till det som finns uttalat eller outtalat i överenskommelsen, i form av ömsesidig respekt, tillit, engagemang, schyssthet etc., kommer läraren att få förtroende att vid nästa möte skapa en ny djupare överenskommelse och med tiden bygga upp ett relationskapital.

Ordet relationskapital använde professor Mats Trondman i en föreläsning på Malmö högskola 2005-05-11. Med detta begrepp avsågs det kapital varje lärare bygger upp till varje specifik klass och elev. Det är ett kapital som inte kan flyttas över till en annan skola/klass/elev, utan måste vid varje nytt möte nybyggas. Trondman menar att det är den lärare som har ett högt relationskapital, som placeras i dörren när niorna ska ha fest på skolan. Efter alla mina år som lärare känns beskrivningen igen. Varje ny klass ska först testa gränser, se om man är "schysst" och i deras ögon förtjänar ledarskapet, innan man får förtroendet att vara "deras lärare".

Deltagandet i pedagogiskt drama har skapat möjligheter att konstruera ett individuellt lärarledarskap genom att arbeta med individernas inneboende resurser. Det är resurser som funnits men som kanske blir mer synliga i det dramapedagogiska arbetet. Ledarskapet upplevs kanske därigenom som mer genuint och tryggt för läraren. Det har skapats en möjlighet att internalisera kunskap om sig själv och därigenom har chansen ökat att skapa äkta möten mellan sig själv och eleverna i klassrummet. Lärarna verkar även känna sig tryggare genom sina ökade kunskaper i konflikthantering. Detta kan innebära att konfrontationer mellan lärare och elever inte behöver leda till konflikter, utan lärarna hittar andra sätt att lösa situationerna på.

När samhället och skolan efterlyser mer regler blir det ofta svårigheter att få dessa regler att fungera och efterlevas. Rektor Karina Lindelöw, Lindeborgsskolan i Malmö, påtalar att arbetsmiljön på skolan måste förbättras och att skolans bekymmer har sina rötter i samhället i stort, med en ökad social problematik. "Det får inte vara tillåtet med kränkningar, fnissningar, suckar och annat när vissa elever pratar. I ett sådant klimat klarar sig vissa medan andra ständigt känner sig pressade. Den som ägnar lektionen åt att fundera över hur man skall klara nästa rast lär sig inte speciellt mycket" menar Karin Lindelöw. I denna artikel lyser lärarledarskapsfrågor med sin frånvaro. Många påtalar att lärare abdikerar från att vara den demokratiska ledaren och istället förordar fler disciplinåtgärder.

Skolverkets åtgärdsplan för att förbättra studieresultaten, Sydsvenskan 2005-12-27, handlar också om mer ordning och reda. För att minska oron i klassrummen bör alla skolor införa egna ordningsregler och lagstiftningen bör tydligare tala om vilka disciplinära befogenheter lärare har.

När man ser under rubriken ”Bättre utbildade lärare” i samma artikel, finns en anmärkning om att kvalitén på lärarutbildningen är ojämn och att var fjärde nyexaminerad lärare inte fått utbildning i att lära elever läsa, skriva och räkna. Det nämns däremot inget om att lärarledarskap måste problematiseras och ingå både i lärarutbildning och i utvecklingsplaner för varje verksam lärare.

Den lugna arbetsmiljön i skolan handlar väldigt lite om hur lärare ska utveckla sin ledarstil och då kunna leda i klassrummet. Istället blir det regler/kontrakt som synes vara lösningen. Vad krävs det i nästa led för att få elever att följa dessa uppsatta regler? Hur många regler sitter inte redan på anslagstavlor i skolor och i olika handlingspärmar utan att ha någon reell funktion?

Gunnarsson och Persson (1998) formulerar att det ligger i studenters eget ansvar att ta egna initiativ till sin lärarledarutveckling. Studenten ska under den verksamhetsförlagda tiden av sin utbildning skapa sig möjligheter att utveckla sin lärarpersonlighet. Detta ser jag som problematiskt eftersom ledarskap inte är medfött, det är något man konstruerar, dock aldrig ensam utan det måste ske i grupp. Min erfarenhet som mentor är att lärarstudenten ofta har en bild av hur de vill vara som ledare/lärare i klassrummet men i praktiken kan den bilden ha förändrats till olika handlingsstrategier. Dessa bilder kan vara tagna från tidigare erfarenheter av egna lärare eller ärvda av handledarens sätt att bemöta elever och inte utgå från lärarstudenten själv. Vilka verktyg ges till studenter och verksamma lärare att utveckla sina kompetenser som ledare i klassrumssituationer?

I min frågeställning har jag ansatsen att undersöka huruvida förändringar synliggörs i klassrummet. Förändringar blev synliggjorda genom att lärarna själva

såg dem och genom att de har perspektiv på sin ledarroll före och efter dramapedagogiken. Men det fanns en oväntad del som jag vill resonera kring. Före intervju och i samband med mina besök i klasserna, aviserade lärarna sina intentioner och synsätt kring sin pedagogiska grundsyn. När jag sedan såg dem i klassrummet stämde inte alltid denna praxis med intentionen. Därför förväntade jag mig någon form av betraktelser kring dessa diskrepanser. Inga kommentarer kom. Vid några tillfällen lyfte jag fram praxissituationer i samtalet, för att höra hur lärarna tänkte, eftersom de enligt mitt synsätt stod i kontrast till deras intention. Men lärarna såg sin intention och inte sin praxis. De talade utifrån sin intention och inte utifrån vad som i min tolkning var något annat som hände på filmen. Detta tycker jag är intressant med tanke på att vi ofta refererar till den verklighet vi tolkar som den vi finns i och det kanske gör att vi ser det vi vill se. Hur förändras då praxis, om den inte möts i spegling med andra? I denna undersökning var inte detta mitt syfte utan jag lämnar denna fråga för vidare forskning eller diskussion.

Slutligen vill jag bara fundera över ordet ledarskap. Kanske skrämmer detta ord lärarstudenter och lärare i skolan som arbetar för en demokratisk värdegrund? Förknippas ordet med en auktoritär styrning som en lärarstudent i inledningen uttrycker: ”ledarskap förknippas med något diktatoriskt och obehagligt”. Istället kanske lärarprofessionen bör införa ett eget begrepp i form av exempelvis lärarskap och lärarskapsutveckling.

9. REFERENSLISTA

- Amnell, M, 2005: Rektorn satsar på lugnare skola. *Sydsvenskan* 27.12.2005.
- Amnell, M, 2005: Så här vill Skolverket förbättra studieresultaten. *Sydsvenskan* 27.12.2005.
- Angelöw, B & Jonsson, T, 2000. *Introduktion till socialpsykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G, 1994. *Nyare forskning om lärare*, Stockholm: HLS förlag.
- Aspelin, J, 2005. *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubbers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning*, Eslöv: Österlings Bokförlag, Symposion.
- Aspelin, J, 1999. *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Aspelin, J, docent, 2005: muntl. Föreläsning, Malmö Högskola Lärarutbildningen, 08.12.2005
- Bendroth Karlsson, M, 1996. *Bildprojekt i förskola och skola*, Motala: Kanaltryckeriet.
- Berger, P, 2001. *Invitation till sociologi*, Smedjebacken: Prisma.
- Berger, P & Luckmann, T, 2003. *Kunskapsociologi*, Falun: ScandBook AB.
- Berger, P & Luckmann, T, 1966. *The social construction of reality*, London: Penguin Group.
- Björklid, P & Fischbein, S, 1996. *Det pedagogiska samspelet*, Lund: Studentlitteratur.
- Bolton, G M, 1979. *Innsikt gjennom Drama*, Drammen: Tangen-Trykk.
- Brodow, B & Rininsland, K, 2002. *En skola som om elever betydde något. Skolan speglad i elevers skrivande- analys och debatt*, Malmö: Gleerups Utbildnings AB.
- Busk, Y, 2003. *Rinkebyskolan, framtidstro, ledarskap, helhetssyn*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Calderhead, J, 1996. *Teacher's beliefs and knowledge*, New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Cohen, L & Manion, L, 1994. *Research methods in education*, London: Routledge.
- Courtney, R, 1995. *Drama and Feeling, An Aesthetic Theory*, London: McGillQueen's University Press.
- Dahlbeck, P & Gustavsson, M, 2005. *Meningsskapande arbete i skolan; Den radikala estetiken i receptionen*, Malmö högskola, D-uppsats, Lärarutbildningen.
- Denscombe, M, 2004. *Forskningens grundregler*; Lund: Studentlitteratur.
- Egerblad, T & Tiller, T, 1999. *Forskning i skolans vardag*, Lund: Studentlitteratur.
- Ekstrand, G & Janzon, U, 1995. *Pedagogiskt drama*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Eriksson, I, 1999. *Lärares pedagogiska handlingar*, Stockholm: Gotab.
- Erberth, B & Rasmusson, V, 1996. *Undervisa i pedagogiskt drama*, Lund: Studentlitteratur.
- Fischer, U & Madsen, L B, 1986. *Titta här! En bok om barns uppmärksamhet*, Stockholm: Liber.
- Fjellman Jaderup, E, 2005: ...och hälften av eleverna är missnöjda med studieron. *Sydsvenskan* 20.6.2005.
- Forsman, B, 1997. *Forskningsetik. En introduktion*, Lund: Studentlitteratur.
- Glaser, B & Strauss, A, 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Glasser, W, 1996. *Skola med kvalitet*, Jönköping: Brain Books AB.
- Glickman, C D, 2002. *Leadership for Learning*, Virginia. USA: ASCD.
- Gordon, T, 1977. *Aktivt lärarskap*, Stockholm: Askild & Kärnekull.
- Gunnarsson, B & Persson, K, 1998. *Läraren och det pedagogiska ledarskapet*, Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Gustafsson, Ch, 1984. *Några huvuddrag i klassrumsforskningens utveckling och nuvarande inriktning*, Pedagogisk forskning i Uppsala, Nr 60.
- Haglund, B, 2003. *Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data*, Pedagogisk Forskning i Sverige, Årg 8, Nr 3, s 145-157.

- Hargreaves, A, 1998. *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Jan, 2004. *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*, Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, K & Fredin, K, 2003. *Dramabok*, Stockholm: Liber.
- Høeg, P, 1995. *De kanske lämpade*, Stockholm: Nordstedts.
- Jackson, P, 1968. *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston..
- Järleby, A, 2005. *Spela roll, Kreativt lärande med teater och drama*, Uddevalla: Mediaprint Pegasus förlag.
- Järleby, A, 2003. *Leka, berätta och improvisera*, Edsbyn: Pegasus förlag.
- Kullberg, B, 2004. *Etnografi i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Landin, M & Hellström, C, 2001. *Läraryrkesforskning*, Göteborg: Gothia.
- Lepp, M, 1998. *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt*, Malmö: Almqvist & Wiksell.
- Lindqvist, G, 2002. *Lek i skolan*, Lund: Studentlitteratur.
- Lindvåg, A, 1988. *Elsa Olenius och Vår teater*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lipschütz, D, 1976. *Samspel i grupp*, Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Läraryrkesförbundet, 2004. *Lärarens handbok*, Solna: Tryckindustri Information.
- Läraryrkesförbundet, 1997. *Läraryrkesforskning – om professionella lärare*, Nordisk Bokindustri AB.
- Monroe, L, 1998. *Våga leda i skolan*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Moreno, J, L, 1972. *Psychodrama Vol. 1*, Beacon, New York: Beacon House.
- [Nationalencyklopedin](http://www.ne.se) Internetversion, Ordlexikon, 23.6.2005, <http://www.ne.se>
- Neckmar, K, 1998. *Läraryrkets villkor relaterade till vårdlärarutbildningen*, Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan: Lunds Universitet.
- Nilsson, B & Waldermarsson, A, 1988. *Rollspel i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, L, 1995. *Den frågvisa chefen. Om pedagogiskt ledarskap*, Värnamo: Ekelunds Förlag AB.
- Persson, A, 2003. *Skolkulturer*, Lund: Studentlitteratur.
- Rasmusson, B, 2001. *Meninger i mellom-perspektiv på en dramatisk kulturarena*, Trondheim: Tapir Akademisk Förlag.
- Rubenstein Reich, L, 1993. *Samling i förskolan*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sjödén, S, 1997. *Visst är läraren viktig*, Falun: Författarhuset.
- Stensmo, C, 2000. *Ledarstilar i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C, 1997. *Ledarskap i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Sternudd, M, 2000. *Dramapedagogik som demokratiskfostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*, Stockholm: Elanders Gotab.
- Säll, E, 2000. *Lärarrollens olika skepnader; estradören, regissör och illuminatör*, Stockholm: Gotab.
- Trondman, M, Professor, 2005: muntl, Föreläsning, Malmö Högskola Lärarutbildningen, 11.05.2005.
- Wikberg, E, 1998. *Lärarens ledarskap*, Värnamo: Ekelunds Förlag AB.
- Wingård, B, 1995. *Att leda pedagogisk verksamhet*, Göteborg: Förlagshuset Gothia.