

Relationellt klassrumsledarskap -
för kunskapsutveckling, inkludering och
välbefinnande
av Åsa Hirsh, Universitetslektor vid institutionen för
pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs
universitet, 2021.

Relationellt klassrumsledarskap – för kunskapsutveckling, inkludering och välbefinnande

Vad är egentligen ett gott klassrumsledarskap? Det är i det närmaste omöjligt att ge en enkel eller entydig definition av detta begrepp, och många teorier existerar – såväl forskningsbaserade som personliga. Denna text gör inga anspråk på att komma med en exakt definition av innebörden i begreppet klassrumsledarskap, eller att ge handfasta tips om hur ledarskap i klassrummet kan eller bör tillämpas. Det betyder inte att konkreta strategier, metoder och handfasta tips inte skulle vara bra eller till och med nödvändiga. Det tror jag att de är. Texten som följer syftar dock i första hand till att inspirera till reflektion och samtal kring det goda klassrumsledarskapets komplexitet och relationella natur.

Vilket är skolans och lärarens uppdrag?

Det är svårt att diskutera innebörden i ett gott klassrumsledarskap om man inte först har definierat vad ledarens ledarskap syftar till att utveckla hos dem som leds. Min utgångspunkt är att ett gott klassrumsledarskap hänger samman med att eleverna lär och utvecklas i enlighet med det som är skolans uppdrag och värdegrund. Av den anledningen vill jag börja i läroplanens första kapitel, där dessa beskrivs. Skolans samhälleliga uppdrag rör utbildning och fostran, och handlar om att eleverna ska utveckla kunskaper och värden. Skolan ska främja elevers utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare, och den ska präglas av omsorg och omtanke om individen. Eleverna ska mötas av respekt för sin person och sitt arbete, och skolan ska eftersträva att vara en social gemenskap som ger trygghet och skapar lust att lära. I denna gemenskap ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Av detta förstår vi att skolans och därmed också lärarens uppdrag innefattar mer än kunskapsuppdraget. Kunskapsuppdraget är naturligtvis helt centralt och oerhört viktigt, men det är inte det enda uppdraget. Klassrumsledarskap handlar därför inte enbart om att skapa sådana omständigheter som gör att eleverna kan inhämta kunskaper i skolans olika ämnen. Med utgångspunkt i skollagens och läroplanernas skrivelser om skolans uppdrag och värdegrund bör framgångsrik undervisning och ett gott klassrumsledarskap definieras utifrån såväl kunskapsutveckling som inkludering och välbefinnande. Jag vill dessutom påstå att dessa tre är nära sammanflätade med varandra.

Läraryrkets olika dimensioner – avgörande för klassrumsledarskap

Vad innebär det egentligen att vara lärare? Av vad består en lärares yrkeskunnande? När kan undervisning betraktas som framgångsrik? Dessa frågor kan, precis som frågan om vad ett gott klassrumsledarskap är, besvaras på olika sätt.

Som nämnts är syftet med utbildning mångdimensionellt, och innefattar såväl elevers kunskapsmässiga utveckling i skolans olika ämnen som utvecklandet av normer och värden samt främjandet av välbefinnande och lust att lära hos eleverna. Även om vi skulle rikta in oss enbart på kunskapsuppdraget finns aspekter som försvårar en objektiv definition av framgångsrik undervisning. Man kan ju ha olika syn på vad kunskap består av. Om skolans uppdrag enbart hade varit att faktakunskap ska utvecklas hos eleverna, så hade framgångsrik undervisning varit en typ av undervisning som leder till att omfattande faktakunskaper kan uppmätas hos elever. Sådan är dock inte definitionen av kunskap i de svenska läroplanerna. Där konstateras att kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen i skolan ska ge utrymme för att alla dessa kunskapsformer balanseras och blir till en helhet. Och till detta kommer alltså sådana aspekter som ovan nämnts; som att eleven ska möta respekt för sin person och sitt arbete i skolan, samt att skolan ska sträva efter att vara en social gemenskap som ger trygghet och skapar lust att lära.

Undervisningens vad, hur och när

All ämnesundervisning har ett innehåll och god ämneskunskap hos lärare är naturligtvis mycket viktig för framgångsrik undervisning. Jag kallar denna innehållsliga dimension för undervisningens "vad". Att enbart ha goda ämneskunskaper räcker dock inte, eftersom en lärares uppgift är att få andra att lära sig. En central dimension av lärares yrkeskunnande är därför kunskap om "hur". Hur kan och bör ett ämnesinnehåll planeras och sedan omsättas i klassrumsundervisning för att eleverna ska förstå och lära? Sådana undervisningsrelaterade aspekter faller under det som brukar kallas lärares didaktiska kunskaper och kunskaper om undervisningsmetod. Dessutom pågår undervisning-lärande-processen människor emellan, och det finns därmed en relationell och mellanmänsklig dimension av undervisning. Många menar att den dimensionen inte kan frikopplas från vare sig innehållsliga eller didaktiska och metodologiska kunskaper (t.ex. Bingham & Sidorkin, 2004). Jag väljer att kalla denna dimension för "när"-dimensionen, eftersom den inbegriper utvecklandet och användandet av ett professionellt omdöme som innefattar att man som lärare alltid behöver överväga *när* det är rätt att agera på ett visst sätt eller använda en viss metod med en viss elev eller elevgrupp. Jag vill påstå att "vad-" och "hur"-kunskaper, det vill säga goda innehållsliga, didaktiska och undervisningsmetodologiska kunskaper, ger en trygg och stabil grund för utvecklandet av ett gott klassrumsledarskap. Jag vill dock också påstå att detta inte räcker. "När"-dimensionen behöver alltid vara närvarande i ett ledarskap som riktas mot kunskapsutveckling, inkludering och välbefinnande hos elever (Hirsh, 2020a).

Max van Manen (1991; 1995; 1999) betonar att det naturligtvis är viktigt att lärare har god kunskap om innehåll och undervisningsmetoder, men menar samtidigt att det är fullt möjligt för en lärare att behärska såväl innehåll som en mängd olika undervisningsmetoder utan att för den skull vara en skicklig lärare och ledare i pedagogisk mening. Central för god undervisning är istället lärarens förmåga att avgöra vad som är bra för en viss elev i en viss situation och sedan kunna agera i enlighet med detta, menar van Manen. Han använder begreppen *pedagogisk eftertänksamhet* och *pedagogisk takt* för att beskriva denna något svårfångade "när"-dimension av undervisning och klassrumsledarskap, där lärarnas omsorg om och empati för eleverna och deras taktfulla pedagogiska förståelse för individers olika behov står i centrum. På liknande sätt resonerar Ciaran Sugrue (1997), som menar att läraryrket handlar om mer än att kunna undervisa i olika skolämnen. Han använder begreppsparet *scaffolding-shepherding* för att belysa en balansgång som lärare ständigt behöver hantera. Samtidigt som det centrala uppdraget är att utveckla elevers kognitiva förmågor på en rimligt utmanande nivå för varje elev (*scaffolding*), behöver lärare alltid också värna elevernas sociala utveckling, självförtroende och självkänsla (*shepherding*).

Också Keith Sawyer hävdar (2004) att framgång i undervisning kräver mer än att lärare är ämneskunniga och implementerar en rad undervisningsmetoder. Genomförandet av undervisning behöver alltid ta utgångspunkt i den unika elevgrupp i vilken den ska genomföras, och läraren behöver vara öppen för det flöde som skapas i interaktionen mellan alla deltagare i ett klassrum. Den kunskapsgenererande dialogen föds i det unika klassrummet och kan därför aldrig helt ta sin utgångspunkt i en på förhand uppgjord och hårt styrd lektionsplan. Sawyer förespråkar istället att undervisningens konst bör förstås som *disciplinerad improvisation*; ett begrepp som fångar att improvisation och kreativitet är helt centralt, samtidigt som undervisningen inte kan improviseras fram i så hög grad att man hamnar utanför de ramar som läroplanen medger. Ett liknande resonemang kan sägas gälla det goda klassrumsledarskapet. En lärare behöver vara öppen för det faktum att individer och grupper är olika, och därmed ibland behöver mötas och ledas på lite olika sätt. På så vis tar också klassrumsledarskapet sin utgångspunkt i det unika sammanhanget. Även om det naturligtvis är bra att ha generella kunskaper kring klassrumsledarskap behöver den kunskapen kombineras med en god portion professionellt omdöme och pedagogisk eftertänksamhet. Det torde finnas få ledarskapshandlingar som alltid är rätt i alla sammanhang.

Relationell pedagogik och relationellt klassrumsledarskap

Resonemanget ovan, om pedagogisk eftertänksamhet och takt, samt om öppenhet för det flöde som skapas i interaktionen i ett klassrum, bottnar i en relationell förståelse av undervisning och klassrumsledarskap.

Antagandet om att undervisning och klassrumsledarskap är relationella fenomen är centralt i det som brukar benämnas relationell pedagogik, där stor betydelse tillmäts just relationer. Relationer föreligger människor emellan, men också mellan människor och det omgivande sammanhang som de finns i. Fortsättningsvis kallar jag detta sammanhang för *kontext*.

Inom relationell pedagogik tillmäts mellanmänskliga och personliga möten stor betydelse (Aspelin & Johansson, 2018), och ett grundläggande antagande är att utbildning blir meningsfull och hållbar endast när relationer förstås och utvecklas. Viktigt att understryka är att relationell pedagogik inte gör gällande att lärares uppdrag enbart skulle vara socialt eller enbart handla om att arbeta för att skapa bättre sociala relationer mellan lärare och elever eller elever emellan. Även inom relationell pedagogik betraktas skolans kunskapsuppdrag som helt centralt. Antagandet görs dock att kunskaper, färdigheter och förmågor växer fram i och genom relationsprocesser (Gergen, 2009).

Att ta sin utgångspunkt i en relationell förståelse av hur verkligheten är beskaffad innebär något förenklat att fenomen förstås som inflettade i varandra i en väv av relationer som gör såväl individer som företeelser och kontexter till vad de är. Helheten är alltid beroende av delarna, och delarna är alltid beroende av helheten. Eftersom lärarna är del av denna interaktion mellan helhet och delar har de alltid ett etiskt ansvar för den verklighet som skapas genom sitt sätt att förstå, organisera och interagera i undervisningssammanhanget.

Naturligtvis finns det likheter människor och kontexter emellan. Om vi alla var fullständigt olika på alla vis skulle det vara nästan omöjligt att organisera skola på det sätt som vi gör idag, där många individer finns i samma rum samtidigt och tar del av en undervisning som till största del riktas till alla på ungefär samma sätt. Det finns dock också olikheter mellan såväl individer som kontexter. Och just därför är det inte möjligt att agera likadant – enligt en mer eller mindre given mall – i alla situationer och få samma resultat. Att förstå klassrumsledarskap som relationellt innebär en förståelse för att man som ledare kan behöva tänka och agera olika i olika situationer och i samverkan med olika individer eller

grupper, även om målet – det man vill åstadkomma – är ungefärligen detsamma för dem alla. Kontexten och de individer som finns i den är på så vis medskapare av lärarens klassrumsledarskap och sätt att undervisa. Om man som lärare erkänner undervisningens relationella natur påverkar det ens pedagogiska val. Undervisningen behöver redan i grunden planeras med aktuella elever i åtanke, och sättet att genomföra den behöver varieras och anpassas beroende på vilken klass eller vilka individer läraren leder och samverkar med. En "relationell lärare" eftersträvar inte *ett* rätt svar på hur undervisning ska gå till eller *ett* rätt svar på hur klassrumsledarskap ska ta sig uttryck (Noddings, 2004).

Elevperspektiv på gott klassrumsledarskap

Min egen övertygelse om att kunskapande sker i och genom relationsprocesser har vuxit sig allt starkare under de senaste åren, när jag i rollen som forskare har haft förmånen att studera elevers perspektiv på undervisning, lärare och klassrumsledarskap i några olika forskningsprojekt. I denna avslutande del av texten vill jag spegla några av de lärdomar kring god undervisning och gott klassrumsledarskap som elever har delat med sig av. De exempel som följer är hämtade från en forskningsstudie där totalt 102 elever i åldrarna 16–18 år från tjugo olika skolor i tio olika kommuner fokusgruppsintervjuades (Hirsh & Segolsson, 2021; Hirsh, 2020). Elevintervjuerna byggde på följande två övergripande frågor:

Ni har gått i skolan i många år och mött många lärare – vad är det som skiljer en bra lärare från en som ni upplever som mindre bra?

Vad är viktigt för att undervisningen ska vara lärorik och utvecklande? Försök beskriva och ge exempel på hur läraren gör för att åstadkomma det.

I mitt arbete med att analysera intervjuutskriften visade sig likheterna mellan elevernas berättelser i de 20 olika intervjuerna vara slående. Det var också tydligt att relationella aspekter i mycket hög grad fanns i förgrunden i elevernas beskrivning av skickliga lärare, god undervisning och gott klassrumsledarskap – trots att inga explicita frågor om relationer hade ställts. Analysen resulterade i åtta tydliga aspekter som genomsyrar undervisnings- och ledarskapshandlingarna hos de lärare som eleverna uppfattar som de bästa lärarna. Samtliga aspekter förekom frekvent i alla 20 fokusgruppsintervjuerna. Lärare vars undervisning och klassrumsledarskap leder till att eleverna lär och utvecklas samtidigt som de mår väl och känner sig inkluderade utmärks av att de:

- Skapar trygga och förlåtande lärmiljöer.
- Skapar relationer byggda på ömsesidig respekt.
- Delar ansvaret för lärande med eleverna.
- Anpassar undervisningen till klasser och individer.
- Kommunikerar att lärande är möjligt för alla.
- Visar passion för undervisning och lärande.
- Utformar lektioner som skapar motivation.
- Betonar kunskapens användarvärde framför formella krav.

Av utrymmesskäl kan inte alla åtta aspekter fördjupas här. Nedan följer dock exempel på några av dem, illustrerade med hjälp av typiska utdrag ur intervjuerna.

Trygga och förlåtande lärmiljöer

Den aspekt som eleverna nämner allra oftast är vikten av en tillitsfull, omsorgsfull och trygg relation mellan lärare och elever. De bästa lärarna försöker lära känna sina elever och bygga relationer med dem både i och utanför klassrummet. Det handlar oftast inte om långa djupgående samtal. Snarare handlar det om att eleverna får en känsla av att lärarna bryr sig om dem och ser dem som individer när de exempelvis ställer små enkla frågor som "hur gick fotbollsmatchen i helgen?". Detta skapar i sin tur en klassrumsmiljö där eleverna känner sig trygga och bekväma med att visa när de inte förstår undervisningen och där de vågar ställa frågor.

En annan sak som eleverna talar mycket om, och som i hög grad också bidrar till känslan av ett tryggt klassrum är att lärarna är förlåtande. Eleverna menar att de känner att de bästa lärarna aldrig ger upp hoppet om dem och att det alltid finns en andra chans om man har missat saker, haft en tung period, eller kanske till och med har betett sig illa:

Linnea: Men det är bra att ha en andra chans för man är inte på topp varje dag. Man har perioder när man känner sig lite trött och utmattad och så, och om man gör prov och inte klarar det bra ... och så får man den där andra chansen ... det är verkligen en stor trygghet.

Intervjuare: Är det viktigt med det här med tryggheten som ni säger för det har ni sagt flera gånger?

Linnea: Ja, det tror jag.

Hugo: Det är väldigt viktigt. Jätteviktigt.

Elin: Ja, jag själv kan inte prestera om jag känner för mycket press, och tryggheten och relationen till läraren gör ju att man inte känner lika mycket press och gör att man kan slappna av på ett helt annat vis. Den tryggheten får man hos Eva.

Linnea: Jag tycker också att man kan slappna av mycket på Evas lektioner. Jag tror det mest handlar om att Eva är så förstående. Om man sitter och inte gör någonting en lektion så kommer hon och frågar, men om man då säger att "Idag är jag lite trött", då är det okej, så länge man inte stör någon annan ... Och så får man ta igen det hemma. Vissa lärare, när man inte gör någonting och så förklarar man för dem att det går inte idag, då blir de liksom arga eller sura.

Noor: Eller så frågar de inte ens, de bryr sig inte, liksom, får du F så är det ditt problem.

Linnea: Hos Eva får man inte skäll och då känns det bättre att gå till hennes lektion än att gå hem liksom.

Elin: Eva skapar magi ... jag vet inte vad det är hon gör liksom, men hon skapar magi ... Hon är Eva. (Skola H).

Det faktum att det finns en andra chans (och kanske till och med en tredje) betyder inte att dessa lärare kompromissar med ordning, regler och tydlighet. Tvärtom förefaller sådana aspekter vara absolut grundläggande i det trygga klassrummet. I samma forskningsprojekt där eleverna intervjuades observerades och intervjuade också lärare. En lärare vars undervisning vi forskare observerade var just Eva, och det var mycket tydligt att Eva *inte* kompromissade med ordning och tydlighet. Eleverna beskriver dock att i och under dessa

tydliga regler och förväntningar på beteende, känner de att det finns en genuin omtanke om dem.

Ömsesidig respekt

Det råder, som sagt, ingen tvekan om att det finns aspekter av klassrumsledarskap som handlar om att skapa ordning och reda. De klasser och grupper en lärare undervisar består ofta av 20-30 elever. Om så många individer ska finnas i samma rum samtidigt och dessutom lära sig nya och ibland utmanande saker krävs tydliga ramar och vissa ordningsregler. Att sätta upp sådana ramar och ständigt sträva efter att de efterlevs är en självklar del av klassrumsledarens uppdrag. I mångt och mycket handlar det om att skapa ett respektfullt klassrumsklimat. Respekt är ett ord med olika innebörder, där en form av respekt relaterar till rädsla, medan en annan form handlar om att man känner aktning och förtroende gentemot någon på grund av de goda egenskaper denne visar.

När de intervjuade eleverna beskriver de bästa lärarna och klassrumsledarna är respekt ett ord som nämns frekvent, och skillnaden mellan ett – i elevernas ögon – gott och mindre gott klassrumsledarskap är just vilken typ av respekt som råder:

Anton: Alltså, en sak som jag kan känna är att läraren väldigt tydligt typ ska visa att ”det är jag som bestämmer”, men det får inte bli sådär diktatorstyrts liksom, för då blir man bara arg. Jag blir jättearg på lärare som typ ser ner på oss bara för att vi är elever, det blir jag verkligen jättearg på. För det gäller ju ändå att de ska visa respekt för oss också liksom ... vi ska inte se dom som en auktoritet liksom.

Intervjuare: Men dom lärarna som är bra då, hur gör dom?

Emil: Dom är, dom har typ disciplin under lektionerna liksom såhär, ”nu gör vi det här”, ”nu ska ni inte prata”, men dom är ändå som goda vänner typ.

Alva: Ja, som Camilla till exempel, hon är bra. Hon är en av de bättre lärarna på skolan. Hon är verkligen ... ganska hård med regler, men hon är jätte-jättesnäll samtidigt, och bryr sig om oss och liksom skojar med oss också.

Hanna: En lärare måste våga ställa krav. Han måste våga säga till. Om några sitter och pratar i ett hörn måste han våga säga till dom. Men inte riktigt såhär ... Alltså, typ, skälla ut hela klassen ... Läraren måste våga säga till, men inte för mycket. Man ska inte vara rädd för läraren, man ska ha respekt för läraren. Och om han bara står och skäller ut en elev inför hela klassen, då blir man mer rädd. Det blir rädrespekt istället för sådan respekt som liksom ska vara människa till människa ... Det ska ju vara såhär, att ”nu kan jag lyssna på dig, för jag vet att du lyssnar på mig”. (Skola O).

Delat ansvar för lärande

Genomgående i intervjuerna blir det också tydligt att undervisningen och klassrumsledarskapet hos de lärare som eleverna tycker är bäst präglas av en ömsesidighet och ett delat ansvar. Det skapar stor trygghet för eleverna när läraren genom ord och handling visar att hen finns där och delar ansvaret för lärande med dem:

Wilma: När jag tycker att något är svårt ... när jag liksom bryter ihop och nästan börjar gråta för att jag känner att jag inte fattar någonting ... Då säger hon liksom alltid ... typ ... ”Men du Wilma, lugn, det är okej, det här är verkligen jättesvårt. Men vet du vad? Vi löser det, vi löser det tillsammans. Du och jag tillsammans”. (Skola Q).

Den undervisning eleverna får är avgörande för deras möjligheter att lära. För eleverna framstår det som mycket betydelsefullt att lärare genom ord och handling visar att de är redo att lyssna in elevernas röster:

Nicole: Jag tycker att vi får vara med och bestämma ganska mycket på Silvas lektioner. Alltså, jag tänker såhär att hon frågar ju oss ofta om hur vi vill ha upplägget på lektionerna och sådär. Om vi typ tycker att hon ska ändra något så vill hon ju att vi ska säga det till henne. För att det är bra för henne att veta. Hon gör ju regelbundet så att vi ska ... ni vet, det här att man ska skriva på lappar om vad vi tycker som har varit bra på spanskan och vad vi tycker är dåligt. Hon sa det ofta i sjuan ... hon sa såhär liksom att "Det är ni som ska lära er på lektionerna så därför måste ni berätta för mig hur jag är". Alltså, hon har hela tiden varit väldigt såhär att "Vi gör det här tillsammans" liksom. Det tycker jag är en bra grej, att hon inte visar att hon tycker att "Ni ska liksom bara ska lyssna på mig och vad jag säger" utan mer "Vi gör det här ihop liksom, och jag är här för att hjälpa er" typ. Hon bryr sig. (Skola D)

Det faktum att lärarna så tydligt visar att de delar ansvaret för lärande med eleverna är också viktigt i ett annat avseende. Det är väsentligt att som lärare ha och visa höga positiva förväntningar på eleverna, men man måste samtidigt vara vaksam på att eleverna inte upplever dessa förväntningar som stressande överkrav. En aspekt som frekvent nämns under intervjuerna är att de bästa lärarna kännetecknas av hur de får elever att känna att kunskapsutveckling är möjlig för alla och att hårt arbete lönar sig. De bästa lärarna kommunicerar höga förväntningar och tilltro till elevernas förmåga att leva upp till dessa förväntningar. *Samtidigt* slutar de dock aldrig visa att de delar ansvaret för lärande med eleverna och de ser det som sin uppgift att hjälpa eleverna med strategier för att lära och ta nästa steg.

Anpassning och motivation

Enligt eleverna präglas undervisnings- och ledarskapshandlingarna hos de bästa lärarna också av lyhördhet för skillnader mellan eleverna i en klass eller grupp. Anpassningar förefaller vara en naturlig sak i deras klassrum. Enligt eleverna har dessa lärare ansträngt sig för att lära känna dem väl, och som följd vet de när och hur eleverna behöver hjälp, stöttning och utmaning på olika sätt:

Charlie: Liksom om han förklarar ett mattetal för någon som sitter på högsta betyg liksom, då kanske han använder vissa ord som inte den som ligger på ett lägre betyg förstår. Han liksom anpassar hur han utbildar för mottagaren. För mig till exempel, som inte är jättebra på matte, så använder han inte de svåraste begreppen. Han försöker ändå lära mig svåra grejer, men inte på samma sätt som han lär någon som redan har jättebra kunskaper /.../ Det är bra om läraren försöker lära känna sina elever, så som Hampus har gjort. En lärare som gör det vet hur den ska göra för att nå fram till eleven på bästa sätt. (Skola S)

André: Nej, som lärare ... måste man veta om mer än bara ett sätt att göra det på ... man kan inte bara undervisa på ett sätt, man kan inte göra så ... för alla är ju inte samma, likadana. Alla fattar ju inte på samma sätt. Alla är smarta på olika sätt. Fattar du vad jag menar? (Skola C)

Slutligen hävdar de intervjuade eleverna att det är mycket lättare att lära sig om man känner sig motiverad. Alla aspekter som ovan beskrivits och exemplifierats, det vill säga det trygga klassrummet, det förlåtande klimatet, det delade ansvaret för lärande och lärarens lyhördhet för individuella olikheter förefaller vara avgörande för elevernas lust att delta och lära i klassrummet. Det finns dock också motivationsrelaterade aspekter som i hög grad är kopplade till lärarnas lektionsupplägg. När eleverna beskriver hur lärares faktiska undervisning bidrar till att upprätthålla deras motivation, är det främst tre aspekter de talar om

- undervisning som är varierad
- undervisning som relaterar till en värld som eleverna är bekanta med och
- undervisning som lämnar utrymme för alternativa vägar och fördjupad dialog.

Sammantaget visar ovan beskrivna studie att sådan undervisning som eleverna uppfattar leder till kunskapsutveckling, inkludering och välbefinnande till stor del kännetecknas av relationella aspekter. De elever som har intervjuats hävdar, på basis av sina egna erfarenheter och upplevelser, att det finns en koppling mellan goda elev-lärorelationer och deras kunskapsmässiga prestationer i olika ämnen. Som jag ser det bekräftar elevernas berättelser i intervjuerna tydligt tesen om att kunskaper, färdigheter och förmågor växer fram i och genom relationer. Detta bekräftas även i annan forskning. I en internationell översikt från 2009 (Martin & Dowson, 2009) hävdar författarna att forskning inom området motivation konsekvent visar att relationen mellan lärare och elever spelar en viktig roll för elevernas framgång i skolan. De elever som känner att en lärare bryr sig tycker också att de lär sig mer, och därtill känner eleverna större engagemang i dessa lärares klassrum. Forskarna drar slutsatsen att interpersonella relationer mellan lärare och elever främjar såväl motivation som akademiskt engagemang och prestation och att det därför är av största vikt att lärare aktivt lär känna sina elever, lyssnar på deras åsikter och låter dem komma till tals kring beslut som påverkar dem.

Avslutningsvis

Avsikten med denna text har varit att belysa det goda klassrumsledarskapets komplexa och relationella natur. Jag har hävdats att det är bra – kanske till och med nödvändigt – att på en generell nivå ha kunskaper om klassrumsledarskap och ledarskapshandlingar som visat sig gynnsamma för att skapa ett gott klimat för elevers lärande och utveckling. Primärt har jag dock velat belysa att det inte finns ett givet facit. Det goda klassrumsledarskapet kan inte enkelt lyftas ut och förstås separerat från det som är skolans och lärarens breda uppdrag. Därtill kan klassrumsledarskap och ledarskapshandlingar behöva varieras beroende på vilka klasser eller individer en lärare samverkar med. Ett gott klassrumsledarskap kan inte reduceras till "ordning och reda" och tydliga klassrumsregler, även om sådant självfallet är nödvändigt. För att åstadkomma ett klassrum där det råder studiero, exempelvis, behövs definitivt ordningsregler och tydlighet, men man kan inte förvänta sig att ordningsregler ensamma ska bidra till studiero. För att uppnå sådan behövs ett ledarskap som inte bara är "formellt" tydligt, utan som också inrymmer omtanke, värme och öppenhet för att lyssna på eleverna. Om elever får strukturerad och högkvalitativ undervisning som möter dem på deras nivå, om de möts med respekt och upplever att de blir lyssnade på, ja då är det troligt att man har skapat en miljö där studiero frodas.

Ett klassrumsledarskap som riktas mot såväl kunskapsutveckling som inkludering och välbefinnande finns i skärningspunkten mellan de "vad"- "hur"- och "när"-dimensioner som

beskrivits i texten. Att utveckla ett sådant ledarskap kan vara nog så svårt och ta lång tid. Övning ger färdighet brukar det heta, och det goda ledarskapet kräver övning. I takt med att man får allt större erfarenhet av situationer där ens förmåga att balansera mellan exempelvis närhet och distans prövas, så utvecklas också det professionella omdömet. Man lär sig att känna in var gränsen går mellan att vara "kompis" med eleverna och att vara den som med fast men pedagogiskt taktfull hand ansvarar för och leder deras utbildning mot givna mål. På vägen fram mot utvecklandet av det där balanserade ledarskapet kommer man att trampa lite snett ibland, och det är som det ska. Utan diverse snedtramp skulle vi inte utvecklas som lärare och ledare.

Diskussionsfrågor

- Vad innebär framgångsrik undervisning för dig? När känner du att din undervisning är framgångsrik?
- Vad innebär ett gott klassrumsledarskap för dig? Vad är ett gott klassrumsledarskap i förhållande till a) elevernas kunskapsutveckling, b) inkludering, c) elevernas välbefinnande?
- När känner du att du är en god klassrumsledare? Hur märker du på eleverna när du är en god klassrumsledare?
- På vilket/vilka sätt kan ditt ledarskap skilja sig åt i mötet med olika grupper och olika individer?
- Vad tänker du kring påståendet "kunskaper, färdigheter och förmågor växer fram i och genom relationer"?
- Eleverna i ett av utdragen beskriver två olika sorters respekt, en som är mer auktoritär som de benämner "räddrespekt", och en mer ömsesidig ("nu kan jag lyssna på dig för jag vet att du lyssnar på mig"). Hur tänker du kring dessa båda former av respekt och deras plats i skolan?
- Hur arbetar du för att skapa trygga och tillitsfulla relationer präglade av ömsesidig respekt?

Fundera över följande utdrag ur textens avslutande del: "I takt med att man får allt större erfarenhet av situationer där ens förmåga att balansera mellan exempelvis närhet och distans prövas, så utvecklas också det professionella omdömet. Man lär sig att känna in var gränsen går mellan att vara "kompis" med eleverna och att vara den som med fast men pedagogiskt taktfull hand ansvarar för och leder deras utbildning mot givna mål." Kan du ge egna exempel på situationer där du har övat på att finna en balans, och där du känner att ditt professionella omdöme har utvecklats?

Referenser

- Aspelin, J., & Johansson, L. (2018). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4).
- Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond Seld and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: så skapas magi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021). "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": a study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35-53.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365..
- Noddings. N. (2004). Foreword. I C. W. Bingham, & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation*. New York: P. Lang
- Sawyer, K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sugrue, C. (1997). *Complexities of Teaching: Child-Centered Perspectives*. London: The Falmer Press.
- van Manen, M. (1999). Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. I M. Lang, J. Olsen, H. Hansen, & W. Bünder (Red.), *Changing schools, changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*, (s. 65–75). Louvain, Belgien: Garant.
- Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33–50.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.