

Lärarens ledarskap i klassrummet
för elevers lärandeprocess?
– med fokus på elevernas självförtroende

Andreas Aldrin
Jonas Carlberg

Luleå tekniska universitet

Lärarytelse
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Pedagogik och lärande

Luleå Tekniska Universitet
Institutionen för pedagogik och lärande
Examensarbete 15 hp

Lärarens ledarskap i klassrummet för elevers lärandeprocess?

– med fokus på elevernas självförtroende

Andreas Aldrin
Jonas Carlberg
A0010P, HT-09
Handledare: Lena Lundberg-Vesterlund

Abstrakt

Syftet med denna studie har varit att titta på hur lärarens ledarskap påverkar elevernas lärandeprocess i klassrumsmiljön där vi lagt speciellt fokus på självförtroende. Utifrån detta syfte har vi tittat på litteratur kring olika ledarskapsformer, ledarstilar samt självförtroende. Vi har även tittat på det sociokulturella lärandeperspektivet där vi redogjort för olika infallsvinklar på begreppet sociokulturellt lärande. Vi har undersökt detta genom att använda oss av fyra intervjuer med lärare, fyra observationer av de intervjuade lärarna och deras elever i klassrummet och fyra gruppintervjuer i årskurserna 4-6 i en medelstor stad i norra Sverige. Med hjälp av dessa undersökningsformer har vi fått fram information kring hur olika former av ledarskap påverkar eleverna samt vilka ledarstilar som hjälper till att utveckla elevernas självförtroende i positiv bemärkelse. Vårt resultat visar på att ett elevorienterat ledarskap med inslag av uppgiftsorienterat ledarskap kombinerat med en demokratisk ledarstil och fokus på grupprocesserna ur sociokulturellt perspektiv påverkar elevernas självförtroende positivt i deras lärandeprocess.

Förord

Vi vill tacka alla som på något sätt har varit delaktiga till skapandet av denna studie samt alla trevliga studiekamrater som funnits i närheten under denna period.

Vi vill även tacka vår handledare Lena Lundberg-Vesterlund för god handledning och gott tålamod. Vi vill slutligen tacka varandra för ett gott samarbete i samband med detta examensarbete.

Januari 2010

Andreas Aldrin

Jonas Carlberg

Tabellförteckning

Tabell 1 Resultat av observation - Ledarskap

Tabell 2 Resultat av observation - Ledarstilar

Tabell 3 Resultat av observation - Arbetsformer

Tabell 4 Resultat av observation - Självförtroende

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
1.1 Inledning	1
1.2 Definition av begrepp	3
1.2.1 Lärarens ledarskap	3
1.2.2 Självförtroende.....	3
1.2.3 Lärande.....	4
1.3 Förankring i styrdokument.....	5
1.4 Teoretisk bakgrund	6
1.4.1 Sociokulturellt lärande	6
1.4.2 Inlärningsstilar (de fyra olika sinnena).....	8
1.4.3 Maslows behovstrappa	9
1.4.4 Lärarens ledarskap	9
1.4.5 Ledarstilar	11
1.4.6 Självförtroende.....	16
1.5 Tidigare forskning	17
2. Syfte och forskningsfrågor.....	20
3. Metod.....	21
3.1 Observation av det praktiska ledarskapet i klassrummet	21
3.2 Gruppintervju med elever och enskilda intervjuer med lärare.....	21
3.3 Undersökningspersoner/undersökningsgrupp	22
3.4 Genomförande	22
3.5 Sammanställning och analys	23
3.6 Material	23
3.7 Etiska övervägande.....	23
4 Resultat	25
4.1 Observation	25
4.1.1 Ledarskap (Tabell 1)	26
4.1.2 Ledarstilar (Tabell 2).....	27
4.1.3 Arbetsformer (Tabell 3).....	28
4.1.4 Självförtroende (Tabell 4)	29
4.2 Intervju	30
4.2.1 Definition av ledarskap (Intervjufråga 3).....	30

4.2.2	Praktiserande ledarskap (Intervjufråga 4)	31
4.2.3	Ledarskapets påverkan på elevers lärande (Intervjufråga 5)	31
4.2.4	Praktiserande ledarstil (Intervjufråga 6)	32
4.2.5	Arbetsformer för utveckling av elevers lärande (Intervjufråga 7a-d)	33
4.2.6	Positivt självförtroende och dess inverkan på lärandet (Intervjufråga 8a-b)	34
4.3	Gruppintervju	35
4.3.1	Tre olika arbetsformer, grupp, individuellt, helklass (Gruppintervjufråga 1)	35
4.3.2	Definition av självförtroende (Gruppintervjufråga 2)	36
4.3.3	Lärares påverkan av självförtroendet (Gruppintervjufråga 3a-b)	36
4.3.4	Beslutsfattande i klassrummet (Gruppintervjufråga 4)	37
5.	Diskussion	38
5.1	Validitet och reliabilitet	38
5.2	Resultatdiskussion	38
5.2.1	Ledarskap och ledarstilar	39
5.2.2	Arbetsformer	40
5.2.3	Självförtroende	41
5.3	Avslutande diskussion	44
5.3.1	Slutsatser	45
5.3.2	Fortsatt forskning	45
	Litteratur	46
	Internet källor	49
	Bilagor 1-4	

1. Bakgrund

1.1 Inledning

"Sjömannen ber inte om medvind, han lär sig segla." Kinesiskt ordspråk

Andreas Aldrin föddes 1983 och växte upp i Luleå, Norrbotten. Sedan 12 år tillbaka har han varit verksam som ledare inom basketsporten där hans intresse för ledarskap väckts och bibehållits. Andreas har studerat till lärare sedan höstterminen 2006 på Luleå Tekniska Universitet med inriktning SO för tidigare år.

Jonas Carlberg föddes och växte upp 1986 i Storfors, Värmland. Vid 18 års ålder flyttade han till Stockholm och påbörjade höstterminen 2005 sin lärarutbildning med inriktning mot drama. Där studerade han fram till och med höstterminen 2006 då han begav sig till Luleå och fortsatte sina lärarstudier på Luleå Tekniska Universitet med ny inriktning SO för senare år. Jonas har under hela sitt liv varit aktiv inom teaterbranschen och där kommit i kontakt med hur viktigt självförtroendet är i lärandeprocesserna.

Intresset för ledarskapsområdet tar sin utgångspunkt i vår nyfikenhet för hur ledarskap kan påverka människor och deras livssituation. Att få en fördjupad förståelse för det egna ledarskap och hur det formas.

Vi har diskuterat och kommit fram till att vi inte fått med oss så mycket kunskap och erfarenheter kring ledarskap och dess betydelse för undervisningen i stort under vår lärarutbildning. Vi ser detta som en viktig del i vår kommande yrkesprofession och känner därför att det är angeläget att få med oss kunskap om vad ledarskapet innebär, hur det kan se ut och hur det praktiskt realiserar. Ledarskap ligger till grund för hur vi som lärare agerar i klassrummet och för hur en fungerande klassrumsmiljö utvecklas, där både elever och lärare känner stimulans.

Vi har uppfattningen av att hur vi lär ut ämneskunskaperna tar sin utgångspunkt i vilken form av ledarskap vi använder oss av och blir då en avgörande faktor för elevers lärandeprocess och därmed deras utveckling.

Skolan är Sveriges största arbetsplats. Varje dag går omkring en miljon barn och vuxna till skolan för att arbeta. Många är de lärare och elever som i det tysta åstadkommer viktiga resultat. Elever, med bistånd av sina lärare, lär sig läsa, skriva, räkna. De förvärvar kunskaper om sociala och naturvetenskapliga sammanhang. Det odlar sin kreativa och estetiska förmåga. De tar ställning i viktiga värdefrågor och fostras till att ta del i ett demokratiskt samhälle. (Granström, 2007, Sid. 9)

Utifrån det tankearbete inför examensarbetet har vi uppfattat vikten av ledarskapet i klassrummet och dess inverkan på självförtroendet hos eleverna. Detta förarbete har även visat på stora brister inom skolväsendet gällande dessa områden. Elever med gott självförtroende tar till sig uppgifter och instruktioner med större entusiasm än de elever som

saknar detsamma. Detta är något vi upptäckt vid tidigare VFU-tillfällen under lärarutbildningen.

Vi har valt att, utifrån vårt intresse för ledarskap, försöka beskriva och få förståelse för hur lärarens ledarskap i klassrummet kan påverka elevernas lärande. Vi vill titta på det ur ett elev/läraperspektiv.

Arbetsfördelningen i detta arbete har delats upp genom att Jonas har ansvarat för punkterna 1.4.1-1.4.6 samt 1.4..8. Andreas har ansvarat för 1.3 samt 1.4.7. Resterande textavsnitt har skrivits gemensamt.

1.2 Definition av begrepp

1.2.1 Lärarens ledarskap

I boken *Leadership Theory and practice* framställer Northouse (2001) tre olika definitioner av begreppet ledarskap. Den första definitionen syftar till att ledaren är mittpunkten av utvecklingen inom gruppen och fokuserar på viljan för att utveckla den.

Den andra definitionen trycker på att ledaren är till för att få gruppen att, med hjälp av speciella funktioner och karaktäristiska drag, klara av de uppgifter som de ställs inför. Den tredje definitionen som Northouse har på ledarskap är att det klassas som ett beteende eller en handling som skapar förändring i gruppen. Det går att sammanfatta detta med att det finns två olika sorters definitioner på ledarskap där den ena är att ledaren har makt att påverka individen och gruppen och den andra att ledarens roll är att hjälpa samt handleda fram en förändring hos individen eller gruppen.

Enligt Dalins (1994) bok *Skolutveckling, Teori* definierar olika forskare ledarskap "som ett samspel mellan ledare och grupp för att uppnå organisationens mål". (Sid. 173)

Begreppet ledarskap som används i studien syftar till lärarens förhållningssätt, vilket enligt Illustrerad svensk ordbok (1977) definieras som "uppförande, sätt att bete sig" (Sid. 395). Detta kan kopplas samman med Northouses (2001) definitioner av begreppet ledarskap då även han fokuserar på att ledarens uppförande och karaktär bidrar till förändring hos individen eller gruppen vilket denna studie inriktar sig på.

Vi kommer i vår studie att utgå från begreppsförklaringen som Illustrerad svensk ordbok använder sig av när de definierar termen förhållningssätt kopplat till ledarskap.

1.2.2 Självförtroende

Wahlström (1993) skriver i sin bok *Gruppen som grogrund* att:

Självförtroende beror på kvalitén på de relationer, som finns mellan barnet (eller den vuxne) och de personer som spelar en viktig roll i hans eller hennes liv. Det är vederbörandes bedömning av den "självbild" som reflekteras tillbaka från omgivningen dagligen. (Sid. 22)

Wahlström påvisar att självförtroende synliggörs genom att varje person får känna ett eget ansvar och kan skapa något utifrån sin egen förmåga. Det framträder också när individen tar sig mod att utföra nya uppgifter och utmaningar.

Självförtroende är i högsta grad förenat med motivation. Generellt sagt kommer motivation från hoppet om framgång. Ju mer självförtroende du har desto mer är du kapabel till att hoppas på framgång, desto mer motiverad blir du. (Hannell, 2004)

Nationalencyklopedin (1996) definierar självförtroende som "en stark tilltro till den egna förmågan." (Sid. 124)

Ryberg (2000) delar, i sin bok *Positiv självbild*, upp självförtroende i två delar. Han har valt att kalla dem för *Generellt självförtroende* och *Specifikt självförtroende*. Ryberg menar att generellt självförtroende berör den elementära trygghet som varje individ innehar. Det innebär att individen kan lita på sin förmåga i alla olika situationer. Redan under barndomsåren förankras självförtroendet och följer sedan individen livet ut. Specifikt självförtroende är kopplat till särskilda situationer och hur självförtroendet ter sig exempelvis vid en redovisning, uppträdande eller ett test av olika slag. Självförtroendet i detta sammanhang kopplas till de tidigare erfarenheterna av situationerna beroende på om det varit goda eller dåliga resultat. Förhoppningarna blir dessutom mer verklighetsskildrande om resultatet varit gott under de tidigare erfarenheterna.

I vår studie utgår vi från definitionen som Larsson (2007) använder sig av. "Självförtroende är kopplat till min förmåga och mina prestationer. Det är att veta att det jag gör duger och är tillräckligt bra." (Sid. 225)

1.2.3 Lärande

Illeris (2007) definierar lärande som "... varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologiska mognad eller åldrande." (Sid. 13). Medvetet har Illeris valt ett öppet synsätt på begreppet lärande och menar att det är väldigt komplext samt svårt att trycka på exakt vad som är själva lärandeprocessen och hur den går till.

I en annan bok definierar Illeris (2001) begreppet lärande och läroprocess utifrån fyra grundantaganden varav tre av dessa redovisas enligt nedan. Det första är att lärande betyder det som individen lärt sig genom att koppla ihop erfarenhet med praktiska förvärvade kunskaper i en hållbar beteendeutveckling. Det andra fokuserar på de psykiska inlärningsprocesserna som äger rum under arbetets gång när individen utvecklar nya kunskaper.

Det tredje, vilket kommer att användas i vår studie, handlar om att lärandet sker i samspelet mellan omgivning, individer och material. Detta kan benämnas som det sociokulturella perspektivet på lärande vilket Säljö (2000) tar upp i sin bok *Lärande i praktiken*.

1.3 Förankring i styrdokument

Under rubriken "*En likvärdig utbildning*" i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94, 2006) står det att "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling." (Sid. 4). Lärares ledarskap kan vara en förutsättning för att nå detta mål vilket Jarlén (1995) ger exempel på i sin bok *Lärande ledarskap* där han beskriver att "Ett demokratiskt ledarskap måste i grunden bygga på ledarens förmåga att motivera och övertyga sina medarbetare. Närheten till och kommunikationen med dessa medarbetare är central." (Sid. 8-9). Teorin är väsentlig då läroplanerna tydligt uttrycker att alla lärare skall arbeta för att skapa demokratiska medborgare. "Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund... Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet." (Lpo94, 2006, Sid. 3 & 5)

Vidare under samma rubrik uttrycks att "Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla." (Lpo94, 2006, Sid. 4). Säljö (2000) påvisar att världen i många hänseenden inte fungerar på samma sätt beroende på var en människa befinner sig. Uppväxtmiljön för barn i olika delar av världen ser väldigt olika ut. Främst, menar Säljö, att det kan hänvisas till att religion, syn på världen, social samvaro och miljömässig omgivning ter sig olika beroende på var du befinner dig. "Och det vore mycket egendomligt om inte sådana skillnader skulle få betydelse för hur människor tänker och föreställer sig sin omvärld - vilka gränser och möjligheter de ser, vad de tycker är naturligt respektive onaturligt." (Säljö, 2000, Sid. 69). Stensmo (2008) skriver att elever är olika och det betyder i en skolklass att det finns stora skillnader på kunskapsnivå samt förmågor bland eleverna och därmed också olika premisser för lärande.

Under rubriken "*Skolans uppdrag*" i Lpo94 (2006) står det skrivet att "Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar." (Sid. 6). Stensmo (2008) skriver i boken *Ledarskap i klassrummet* att det i ett demokratiskt ledarskap handlar om att samråda kring arbetssätt och att eleverna stimuleras att ta eget ansvar för planering och fortlöpande arbete, där läraren enbart ger råd. Det är alltså hos eleverna ansvaret ligger att hitta passande arbetsformer och samarbetsmöjligheter.

Vidare under rubriken "*God miljö för utveckling och lärande*" står det att "Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära." (Lpo94, 2006, Sid. 7). Stensmo (2008) skriver att elevernas vilja och arbetslust entusiasmeras om lärare fångar deras intressen för specifika områden. Eleven har speciella fallenheter och för att se till dessa bör läraren vara observant och fånga upp dem i sitt sammanhang samt kunna koppla det till undervisningen och dess mål.

Gällande självförtroende skriver Lpo94 att "varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter." (Sid. 7)

1.4 Teoretisk bakgrund

1.4.1 Sociokulturellt lärande

Det finns olika teorier för lärande och vi har valt att belysa några olika perspektiv nedan men som tidigare benämnts kommer vi att utgå från det sociokulturella perspektivet eftersom vi kommer att inrikta vår studie till det lärande som sker eller inte sker i klassrummet mellan lärare och elever.

En väldigt känd social konstruktivist är Lev Vygotskij och han menar att redan från födseln spelar språket och kulturen en viktig roll för barns kognitiva utveckling. Han påstår att barnet redan då lever i en social miljö och kunskap är något som finns inom den kultur som människan bearbetat fram genom historien. Detta gör att Vygotskij ser hela processen från ett kulturhistoriskt perspektiv. Denna teori ligger också till grund för stora delar av den pedagogiska psykologin som finns i dagens skola där det sociala och språkliga nyttjandet utgör majoriteten av inläring och utveckling av elever. Vygotskijs teori kallas även för den sociokulturella teorin. Enligt Säljö (2000) är det i språket och kulturen som kunskapen ligger till exempel du vet att en dator är en dator först när någon har berättat det för dig. Det blir alltså, som Säljö påpekar, när kommunikationen sker i de sociala sammanhangen som lärandet och utvecklingen fortskrider och det är det kulturella arvet som delger oss den kunskap som är nödvändig. Det kulturhistoriska perspektivet visar att vi använder oss av de tidigare historiska redskapen, både mentala och fysiska, för att förstå vår omvärld.

Vidare nedan kommer vi att beskriva olika teorier om hur lärandet uppstår med utgångspunkt på det sociokulturella lärandet.

Behaviorismen

Enligt Säljö (2000) är behavioristiskt lärande inriktat på att individen lär sig genom det så kallade yttre beteendet. Lärandet går alltså att se genom det beteende som en människa utför genom fysiska handlingar som går att studera och observera. Allt annat som har med inre beteende (tänkande, reflekterande och psykologiska aktiviteter) att göra ses som något icke relevant eftersom vetenskapen inte kan se och studera detta. Behaviorismen ser det som ett krav att det som ska undersökas måste kunna studeras med objektiva medel. Detta gör att behaviorismen kan kopplas samman med positivism och logisk empirism.

Behaviorismen uppkom från den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov och hans arbete om hur hundar reagerar vid olika tillfällen till exempel när hunden skulle få mat kom det saliv ur dennes mun men det som Pavlov upptäckte var att det bara behövdes vissa mönster för att få hunden att utsöndra saliv. Det kunde räcka med att hundägaren öppnade dörren på ett speciellt sätt eller signalerade att det var matdags började hunden att utsöndra saliv. Detta kan likställas med Imsen (2006) som använder sig av det välkända uttrycket om hur människan "vid födseln är ett oskrivet blad" (Sid. 39) och allt som människan kan efter födseln är inlärd beteenden och kunskaper.

Behavioristerna hävdar att uppfostran är viktig eftersom det är genom inflytande och den stimulering som kommer från föräldrar som skapar möjligheten att alla kan lära men att våra olika intellektuella nivåer beror på vår inlärningshastighet och inte på vår förmåga till att lära. Klassisk behaviorism (Edward Lee Thorndike, John B. Watson och Burrhus Frederic Skinner)

ser människan som något mekaniskt, nästan robotliknande där lärandet sker enligt ovanstående. Det går alltså att se hur behaviorismen använder sig av belöning och bestraffning för att skapa lärande och nå de mål som eftersträvas till exempel om du lägger handen på en spisplatta bränner du dig och det beteendet blir något ont (bestraffning) vilket gör att du kommer att undvika det i framtiden därav har en inläring skett. (Imsen, 2006)

Kognitivismen

Denna inriktning av lärande är, enligt Imsen (2006), raka motsatsen till behaviorismen. Kognitivismen inriktar sig på människans intellektuella processer som sker i individens inre. Imsen visar på att de centrala orden i kognitivismen är minne, tänkande samt problemlösning och att detta utgör grunden för lärandet. Kognitivisterna menar att det är för smalt att bara titta på den yttre åverkan eftersom människan inte reagerar per automatik när de upplever något utan de tar till sig, reflekterar och bedömer vilket handlande som är bäst i aktuell situation. Detta går emot det robotliknande tänkandet som behavioristerna har och visar istället på att människan är en självständig individ som aktivt arbetar mentalt. De inriktar sig också på hur människans minne utformas och används för att kunna lagra kunskap. Detta är viktigt för människan eftersom varje individs intellektuella förmåga skulle kollapsa om vi inte kunde sortera de intryck och kunskaper som tillkommer oss varje dag.

Människan söker inte efter belöning på samma sätt som i behaviorismen utan försöker istället "finna mening och sammanhang i tillvaron" (Ibid., Sid. 46). Några pionjärer för kognitivismen är Max Wertheimer, Wolfgang Köhler och Kurt Koffka. De uttryckte sitt tänkande om att människan inte ser till de olika delarna utan utgår ifrån helheten.

Enligt Säljö (2000) ser kognitivisterna på människans hjärna som en dataprocessor vilken all kunskap lagras i. "First, we view the human as a processor of information" (Sid. 55) uttrycker Donald Norman som även han är en huvudaktör för kognitivismen.

Inom det pedagogiska yrkesområdet har kognitivismen inte varit framstående eftersom pedagogerna inte visade något direkt intresse för hur de informationshämtande processerna fungerar i ett socialt sammanhang. (Ibid.)

Konstruktivismen

En tredje inriktning på lärandeteorier är konstruktivismen som kan delas upp i olika perspektiv. Ett av dessa perspektiv är den radikala konstruktivismen som Imsen (2006) tar upp, vilket innebär att kunskap inte är något som finns utanför människan. Kunskap konstrueras och rekonstrueras istället inom den enskilda individen.

*"En människohjärna ska vara en verkstad och inte ett lager."
/Piet Hein (Jarlén 1995, Sid. 6)*

Ett annat perspektiv tar John Dewey (Imsen, 2006) då han lägger tyngdpunkten på att människor ska vara aktiva i sin egen lärandeprocess. Han menar att lärandet sker genom handlingar och insamling av erfarenheter från dessa handlingar (Learning by doing).

En annan framstående man inom konstruktivismen som Imsen tar upp är den schweiziske filosofen och psykologen Jean Piaget som menar att lärandet inte avspeglar den yttre världen utan alla nya intryck och upplevelser som vi skaffar oss genomgår ett filter där gamla

erfarenheter finns och tolkas sedan utifrån dem. Han menar alltså att det är individen själv som väljer ut vad som är intressant att få kunskap om och det är inte de yttre aspekterna som bestämmer. Detta gör att kunskapen och erfarenheterna är i konstant förändring och finns inom individen.

Detta perspektiv kallas även för kognitiv konstruktivism eftersom det kopplar samman de yttre impulserna med den enskilde individen. I samspelet mellan dessa sker lärandet och konstruktionen av kunskapen i det inre hos individen. Piagets teorier har, enligt Säljö (2000), haft stora framgångar inom den pedagogiska världen där hans idéer "har svalts med hull och hår av många utbildningssystem och kommit att bilda grunden för läroplaner och för konkret skolarbete." (Sid. 62)

Det finns även ett perspektiv i Imsens (2006) bok som kallas för social konstruktivism vilket uppkom utifrån de problem som fanns med den kognitiva konstruktivismens brist på insyn om hur lärande skapas i sociala konstruktioner och att språket är betydelsefullt som kulturell företeelse. Detta syftar till att lärandet, som tidigare i konstruktivismen sågs komma inifrån människan, numera ses komma med språket som grund för lärandeprocesserna i olika sociala sammanhang. Det är språket som gör att vi kan förstå världen och sätta in vår kunskap i olika kontexter. Detta kan även likställas med det sociokulturella perspektivet.

1.4.2 Inlärningsstilar (de fyra olika sinnen)

Enligt Boström (1998) finns det fyra olika sinnen som har stor betydelse när det talas om inläring. Dessa sinnen är det *auditiva*, *visuella*, *kinestetiska* och *taktila*. Hon beskriver dessa i nedanstående text och börjar med det auditiva sinnet som lägger en stor tyngdpunkt vid att inläring bäst sker vid "lyssnande" och individen föredrar då en föreläsning eller att få muntliga anvisningar. Det typiska för dessa människor är att de ofta fungerar bra i diskussioner och blir så kallade umgängesmännskor.

Det visuella sinnet syftar till att inläring sker via observationer. Här finns det två olika former av visuell inläring där den ena är *textvisuell* och den andra *bildvisuell*. Den textvisuella innebär att människan lär sig genom att läsa och det karakteristiska för dessa individer är att de hela tiden gör anteckningar och noteringar. Den bildvisuella fokuserar istället sin inläring på bilder och dylikt. (Ibid.)

Det kinestetiska sinnet delas också upp i två olika faktorer (inre och yttre). Det yttre visar att inläring bäst sker med hjälp av kroppen som redskap vid olika uppgifter och att hela tiden utgå från autentiska situationer medan den inre faktorn har mer fokus på känslolntryck vid inläring. Den trycker på att människor lär sig genom att känna sig trygga och positiva. Boström skriver att det är viktigt att läraren är uppmärksam på dessa elever och skapar goda relationer till dem. (Ibid.)

Det fjärde och sista sinnet är det taktila som syftar till att människor lär sig bäst genom praktiskt arbete med händerna. Händerna måste vara aktiva i individernas inlärningsprocess för att de ska kunna minnas saker. (Ibid.)

1.4.3 Maslows behovstrappa

I boken Utvecklingspsykologiska teorier av Egeberg (2005) bearbetas Maslows motivationsteori och hur hans behovstrappa är uppbyggd. Denna behovstrappa är uppbyggda av fyra olika steg där varje steg symboliserar en specifik del av individens utveckling. Det första steget visar på de fysiologiska behov som individen besitter vilket innebär de absolut elementära formerna av behov såsom mat, vatten, sex och att se till sin egen säkerhet. Det andra steget har med de sociala behoven att göra som till exempel att bli accepterad och känna en tillhörighet i en grupp eller ett socialt sammanhang. (Ibid.)

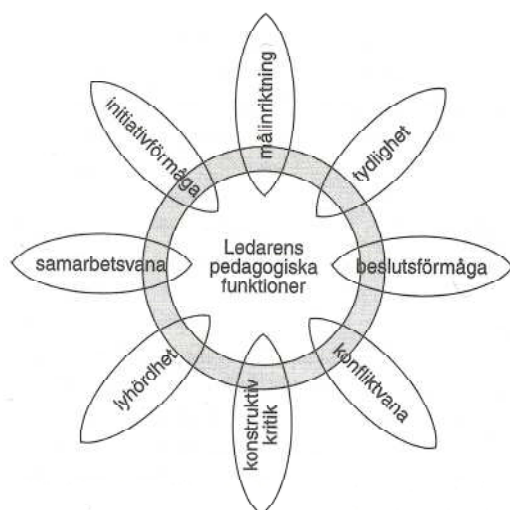
Det tredje steget är *självhävelsebehov* vilket syftar till att utforska vem "jag" är och hur "jag" fungerar samt vad är det "jag" egentligen kan. Det fjärde och sista steget är *självförverkligandet* vilket innebär att individen kan ge uttryck för egna tankar och sin egen nyfikenhet. Individen kan omsätta medfödd och förvärvad kunskap i handlingar och för att sedan se sina egna möjligheter. (Ibid.)

Maslow ser sambandet mellan motivation och behov genom att det är det angelägna behovet som människan har som motiverar dem till en resolut gärning. Detta kan kopplas ihop med det pedagogiska arbetet genom en form av belöning - bestraffningsprocess. Maslow menar att det går att motivera barn och elever med belöning - bestraffning och kan då få dem att uppnå de olika stegen i trappan. Konflikten som Egeberg skriver om är att barnen och eleverna blir tvingade in i en så kallad motivationskonflikt (positiv - negativ). Här kopplas belöning och bestraffning in eftersom barnen och eleverna har ett val att fortsätta med det de gjorde innan eller börja med det som den vuxne vill att de ska göra vare sig det utmynnar i en belöning eller en bestraffning. (Ibid.)

1.4.4 Lärarens ledarskap

I boken *Ledarskap i klassrummet* skriver Stensmo (2008) att "Ledarskap i klassrummet handlar om hur läraren hanterar den sociala situationen i klassrummet, dvs. lärarens sociala relation till klassen och elevernas relationer till varandra i undervisnings- och lärprocesserna." (Sid. 7).

Blake & McCansie (Maltén, 2000) beskriver ledarskapet med hjälp av, vad de valt att kalla, "ledarskapets tre R" (Sid. 9). Det första är de olika *Resurser* som de inblandade individerna kan delge gruppen. Det andra handlar om de *Relationer* som uppstår i samspelet mellan den som leder gruppen och dess medlemmar. Dessa relationer kan bidra till samhörighetskänsla för gruppen och aktuell arbetsplatsstruktur. Det tredje är *Resultat* vilket kan åstadkommas då olika individer i gruppen samarbetar med lösningar på svårigheter som kan mätas inom ett antal områden. Maltén skriver vidare att ledarskapet kan te sig olika beroende på var fokus hos ledaren ligger. För att uppnå ett gott resultat handlar det om att förena de tre punkterna ovan så tillfredsställande som möjligt. Alla inom gruppen kan medverka med någonting för att förena dessa punkter men det är grundläggande att ha förståelse för att det är delarna i samspel med varandra som är det elementära om resultat ska synliggöras.



(Figur 1. Ledarens pedagogiska funktioner, Maltén, 2000, Sid. 10)

I figur 1 kan vi se hur Maltén strukturerar upp de olika funktioner som en pedagogisk ledare bör ha. Han menar att dessa olika funktioner i samverkan med varandra kan skapa en bra ledare med grundläggande pedagogiska kunskaper.

Walter Doyle (Stensmo, 2008) strukturerar verksamheten i klassrummet, där han delar upp lärarens uppgifter i två punkter. Den första punkten en lärare har är att handleda elever mot att lära och den andra är att bevara strukturen i skolan. Första punkten berör lärarens kompetens inom ämnet som denne undervisar i samt vetskap om hur lärandet går till. Den andra punkten berör hur den fysiska miljön, det sociala samspelet samt lärarens förhållningssätt påverkar eleverna i ett inlärningskedje. Att bevara strukturen är lättare sagt än gjort enligt Wahlström (2005) som i boken *Samspel och ledarskap* menar att det är svårare än någonsin att vara ledare. Läraren som auktoritet finns inte längre utan det handlar idag om att skaffa sig en position som ger aktning i sammanhanget. Wahlström menar att det viktigaste för att bli en framgångsrik ledare är att skapa ett socialt nätverk och ha god samarbetsförmåga. Utöver att fullfölja sina yrkesverksamma uppgifter är det en förutsättning att relationen leder till gemensam belåtenhet från både ledaren och dennes grupp. "De vuxna är alltid ansvariga för hur stämningen är i barngruppen på samma sätt som ledaren har ansvar för sin personal, och så vidare upp i hierarkin." (Sid. 26).

Det finns också litteratur som visar på att arbetet med ledarskap ska vara intellektuellt och moraliskt samt ha som mål att ska skapa ett klimat för lärande som är både tillfredsställande för elever och lärare samt får dem att känna sig socialt ansvarstagande. Det moraliska arbetet bör kopplas ihop med skolans arbete, det vill säga lärandet. (Starratt, 2005)

Stensmo (2008) menar att verksamma lärare kan förväntas besitta tre olika kompetenser. Sakkunskap inom aktuellt ämne där begreppskunskap, stoff och teser samt förmågan att kritiskt granska ny forskning kan placeras in. Undervisande kunskap där fokus ligger på vad, hur och varför utifrån lärarens syfte- och planeringsförmågor. Kunskapen om ledarskapet är den tredje som tas upp. Denna kompetens berör den strukturella kunskapen hos läraren som att skapa ordning och reda, placera ihop elever inom klassen för fungerande samarbete, uppmärksamma vad eleverna är i behov av samt se mönster i olika undervisningsmetoder.

Stensmo (2000) förklarar hur läraren ansvarar för fem olika ledaruppgifter som bör utföras för att arbetet skall kunna fortlöpa. Hur fördelningen av ansvar kan se ut praktiskt skiljer sig åt beroende på om läraren använder sig av ett *uppgiftsorienterat* eller *elevorienterat* ledarskap. Den första uppgiften är *planering* som läraren har ansvar för om ett uppgiftsorienterat ledarskap används. Skulle däremot ett elevorienterat ledarskap stå i fokus har eleverna mer ansvar utifrån lärarens handledning. Andra uppgiften handlar om hur *kontrollen* bevaras. Ur en uppgiftsorienterad synvinkel är det läraren som avgör hur eleverna får uppträda att det tillfredsställer den arbetsmässiga miljön. En elevorienterad syn tar elevernas eget beteende som utgångspunkt där de själva bör kunna avgöra var gränsen för ett funktionellt beteende går. Tredje uppgiften behandlar området *motivationen*. Om det uppgiftsorienterade ledarskapet används räknar läraren med att eleverna är i behov av belöningar och straffrelaterade motivationssträvanden. Om elevorienterat ledarskap nyttjas fordras istället att eleverna på egen hand intresserar sig och skapar en miljö som gör att de kan utvärdera vad de kan och bör ha uppnått. Den fjärde uppgiften är *gruppering* och om läraren intar ett uppgiftsorienterat synsätt är syftet att fokusera på att grupperna blir så välkomponerade som möjligt för att lösa aktuella arbetsuppgifter. Om däremot elevorienterat synsätt används är det eleverna själva som skapar grupperna och har som gemensam utgångspunkt att finna intressanta ämnesområden. *Individualisering* är den femte och sista uppgiften och om läraren utgår från ett uppgiftsorienterat synsätt kommer denne att inta ett grupprelaterat hanteringssätt där eleverna jobbar med likadana uppgifter oavsett nivå. Är det ett elevorienterat synsätt kommer läraren att låta eleverna jobba med individuellt utformade uppgifter utifrån egen kunskapsnivå och lösningssätt.

1.4.5 Ledarstilar

Enligt Stensmo (2008) finns det två grunduppfattningar på ledarstilar, den relationsbaserade och den produktionsbaserade stilen. Den relationsbaserade ledarstilen lägger fokus på att skapa bra relationer, välbefinnande och en social gemenskap. Den produktionsbaserade ledarstilen inriktar sig istället på resultat, uppdrag och slutmål.

Dessa två grunduppfattningar kan även ses utifrån två perspektiv där det första utgår från att ledare använder antingen den ena eller den andra uppfattningen men inte dessa i samspel med varandra (personbaserad). Det andra perspektivet lägger fokus på hur situationen är och agerar utifrån denna (situationsbaserat).

Enligt Maltén (2000) finns tre olika ledarstilar som han hämtat från forskarna Kurt Lewin och Ronald Lippit. Vi har använt oss av dessa tre ledarstilar i vår studie, som Maltén beskriver nedan, då han anser att dessa tre är "de mest kända ledarskapsmönstren!" (Sid. 62).

Dessa tre ledarstilar benämns som *den auktoritära ledaren*, *den demokratiska ledaren* och *den "låt gå-mässige" ledaren*. Den auktoritära ledaren kan förklaras med att ledaren vill kontrollera sin grupp, bestämma allt, skapa distans till gruppen och styra verksamheten i minsta detalj utan någon inverkan från eleverna. Detta kan kopplas till Charles (1984) bok som ger en beskrivning av *den enväldige läraren* vilket innebär att läraren hela tiden ska härska över gruppen och motiverar den genom yttre påverkan. Läraren vill hela tiden ha känslan av överlägsenhet gentemot eleverna.

Den andra stilen som Maltén (2000) tar upp är den demokratiska ledaren som kännetecknas genom att aktivt låta eleverna vara med i undervisningsprocessen och hela tiden agera som en vägledare för eleverna, något som kan benämnas som hjälp till självhjälp. Ledaren vill se att

eleverna tar ansvar för de olika saker som åläggs dem. Den demokratiska ledaren utgår starkt ifrån ett grupperspektiv i sin undervisning. Även detta kan kopplas till Charles (1984) där uttrycket demokratiska ledaren används. Där ses läraren motivera eleverna inifrån och försöker vägleda dem till att konstruera regler och beteenden som kan appliceras för en god klassrumsmiljö samt stimulerar till utveckling.

Den sista stilen som Maltén (2000) tar upp är den "låt gå-mässige" ledaren vilket betecknas med att vara passiv och hela tiden försöka hålla sig utanför gruppen. Den hjälper bara till om den blir tillfrågad och detta kan klassas som en brist på ledarskap. Även Charles (1984) betecknar en sådan ledarstil men kallar den för *den eftergivne ledaren*. Han skriver att denna typ av ledarstil ofta ger upphov till beteendeproblem och förvirring bland eleverna.

Vidare skriver Stensmo (2000) att det finns sex olika ledarstilar i klassrummet och vi har valt att ta med dessa för att visa på kvantiteten samt ge en fördjupad kunskap då dessa sex ledarstilar kan knytas an till Malténs (2000) tre. Dessa kan sättas in i en skala mellan *lärarkontroll* och *elevers självkontroll*. Stensmo (2000) har valt att benämna dessa utifrån deras skapare (Burnard, Canters, Kounin, Dreikurs, Glasser och Gordon). Nedan kommer de sex olika ledarstilarna att formuleras utifrån de fem olika ledaruppgifterna (*kontroll, motivation, gruppering, individualisering* och *planering*) som beskrivs under avsnittet *lärarens ledarskap*.

Burnard

Sonia Burnards ledarstil benämns utifrån Skinners *beteendemodifikation* (Ibid.) som har sin utgångspunkt inom behaviorismen där han utgår från att lärandet skapas genom olika övningar och tilläggen av beteenden och inte från någon kemisk eller biologisk process. Utifrån de fem olika ledaruppgifterna har *kontroll* ett starkt fäste i beteendemodifikationen eftersom den använder sig av bestraffningar och förstärkningar för att få kontroll över elevernas beteende för att sedan kunna styra in dem på passande handlingsätt som fokuserar på arbetet. En annan utgångspunkt är *individualisering* och där går det, enligt Stensmo, att se att beteendemodifikation har ett starkt fokus på den enskilda individen eftersom alla individer har olika beteenden och det som leder vissa in på rätt väg kan missvisa andra. Begreppet *motivation* kan likställas med att ge eleverna en positiv eller negativ förstärkning som gör att de blir motiverade till olika beteenden där de utför saker som antingen har ett positivt utfall eller ett negativt. De tar då med sig lärdomen och kan gå vidare till nästa situation.

Gruppering är också en viktig aspekt att titta på inom beteendemodifikationen eftersom det är i samspelet lärare och elever emellan som en beteendeförändring kan ske. Den sista ledaruppgiften är *planering* och den är, enligt Stensmo, väldigt nödvändig för att lyckas med beteendemodifikation. Läraren bör observera elevernas beteenden, konsekvenser av de åtgärder som sätts in, inom vilken tidsaspekt och på vilket sätt detta kan ske. Denna ledarstil kan kopplas till Malténs (2000) auktoritära ledarstil då den fokuserar på kontroll och motiverar eleverna med hjälp av positiva och negativa förstärkningar.

Canter

Den andra ledarstilen är Lee och Marlene Canters *Själv-säker disciplin* (Charles, 1984) vilket utgår från att läraren är övertygad om att han/hon vet vilka olika ordningar och beteenden som får existera i klassrummet. Denna ledarstil uppkom p.g.a. att makarna Canter upptäckte att lärarens auktoritet i klassrumsmiljön hade försämrats och ville skapa en förbättring. De anser

att läraren har rättighet att kunna skapa en god arbetsmiljö med mål som strävar efter utveckling, både socialt och intellektuellt. Elevernas rättighet i sammanhanget är att de ska kunna förvänta sig detta av sina lärare och bli medvetna om vad som krävs av dem. Lärarna har också rätt att ta hjälp av utomstående individer för att uppnå detta men måste hela tiden arbeta upp sin egen självsäkerhet och öka sitt självförtroende, både i och utanför klassrummet.

Med utgångspunkt från de fem ledaruppgifterna (Stensmo, 2000) är den första, *kontroll*, ett centralt begrepp i själv-säker disciplinen där läraren behöver ta kontroll över sig själv och sina egna beteenden för att kunna utveckla eleverna. *Individualisering* sker endast för de elever som inte klarar av att följa de ordningsregler som är uppsatta för att skapa den utvecklande lärandemiljön. *Motivation* sker på samma sätt som i beteendemodifikationen, alltså genom att läraren använder sig av bestraffning och belöning för att förändra och styra beteenden. Den fjärde uppgiften, *gruppering*, finns det, enligt Stensmo, inget tydligt uttalande om men eftersom ledarstilen inriktar sig mot hela klassens beteendeförändring blir det en gruppprocess. *Planering* är en viktig aspekt utifrån själv-säker disciplinen eftersom den i sig kräver noggrann organisation över det egna livet och de miljöer som eftersträvas i klassrummet. (Ibid.)

Även denna ledarstil går att koppla på samma sätt som föregående till Malténs (2000) auktoritära ledarstil.

Kounin

Den tredje ledarstilen är Jacob L. Kounins *disciplin och gruppleaderskap* och den tillför egentligen inget nytt om ledarstilar utan försöker istället studera de stilar som existerar och har utifrån detta kommit fram till sex olika tankar om hur lärare kan använda sitt ledarskap.

Den första är *krusningseffekten* (Charles, 1984) vilket innebär att om en lärare säger till en elev att ändra sitt beteende sprids det vidare till resten av klassen. Den andra är *withitness* som innebär att läraren hela tiden är medveten om vad som försiggår i klassrummet och kan upplysa eleverna om denna medvetenhet, vilket kan likställas med att ha "ögon i nacken". Den tredje tanken är *överlappning* där läraren arbetar med flera projekt på samma gång och avbryter aldrig dessa utan låter dem fortgå oavsett om det inträffar något störande beteende från annan elev. Enligt Charles använder sig läraren av små gester och blickar istället för att bryta arbetet i klassen. (Ibid.)

Den fjärde tanken kallas *övergångar* och det innebär att läraren kan möjliggöra en övergång mellan olika ämnen utan att det tär på tidsaspekten samt att det ena ämnet måste avslutas innan andra påbörjas. Läraren får inte heller involvera olika ämnen i det arbetet som pågår utan ska hålla sig till ett och samma. (Stensmo, 2000)

Tempo är den femte tanken som Charles (1984) skriver om vilket innebär att läraren alltid ska hålla ett högt och jämt tempo i sin undervisning. Detta kräver ordentlig planering och organisation. Den sista tanken är *gruppkoncentration* där läraren fokuserar på att hela gruppen är sysselsatt istället för att titta på den enskilda individen. Eleverna har också en skyldighet att se till sitt eget beteende i klassrumsmiljön. (Ibid.)

Om vi ska titta på de fem ledaruppgifterna (Stensmo, 2000) som en lärare har kan vi se att *kontroll* och *motivation* synliggörs genom att lärarens kontroll hela tiden är i centrum för att en bra klassrumsmiljö skapas samt ge motivation till eleverna. Däremot finns det inga tydliga spår av *individualisering* i Kounins arbete. Under rubriken *gruppering* jobbar läraren med

hela klassen som en grupp. Sist har vi rubriken *planering* vilket är en hörnsten inom disciplin och gruppleaderskap. Stensmo tar upp planering utifrån den interaktiva modellen vilket innebär att läraren hela tiden planerar under arbetets gång.

Kounins ledarstil kan kopplas till Maltén (2000) och hans definition av den demokratiska ledarstilen men små inslag av auktoritär finns även med.

Dreikurs

Den fjärde ledarstilen är Rudolf Dreikurs *Äkta och falska mål*. Den utgår ifrån Alfred Adlers individualpsykologi vilket har ett holistiskt (se till helhet utifrån kosmos) och teleologiskt (mänskliga handlingar har framåtsyftande mål) perspektiv (Stensmo, 2000). Dreikurs trycker på att det finns tre olika förhållanden som har betydelse i hans teori (Charles, 1984). Det första som han beskriver är att eleverna är sociala individer som hela tiden söker sig till sociala gemenskaper och detta speglar då deras handlingar. Det andra är att eleverna har egen kontroll över sitt beteende och kan därför välja mellan bra och dåligt uppträdande. Den tredje sammanfattar de ovanstående och visar på att eleverna kan välja ett dåligt uppförande i tron att detta kan leda till den sociala status och acceptans som de söker, det blir därmed det felaktiga beteendet som kallas för falska mål. Charles påvisar i sin bok att det finns, enligt Dreikurs, fyra olika falska mål såsom *att tilldra sig uppmärksamhet, att eftersträva makt, att eftersträva hämnd* och *att vilja isolera sig*. Stensmo (2000) skriver också att i denna ledarstil har det demokratiska ledarskapet en stor roll för att eftersträva att eleverna blir kapabla, känner en tillhörighet och får bidra med något.

Utifrån de fem ledaruppgifterna kan vi se att *planering* av den sociala miljön är grundläggande för detta arbete. På punkten *kontroll* vill Dreikurs visa på att fokus ligger i självkontrollen bland eleverna och deras egen självdisciplin. *Motivationen* fokuserar på uppmuntran av elevernas positiva beteenden. Uppmuntran skall, enligt Dreikurs, leda till att eleverna blir ansvarstagande och självständiga individer. *Grupperingar* är ett viktigt inslag i hur läraren ska skapa olika grupper för olika arbetsuppgifter som kan se till att individerna utvecklas. Den sista punkten är *individualisering* och det är något som kännetecknar hela teorin eftersom lärarna tar till sig heterogena klasser måste en individualisering ske för att kunna utveckla varje individ. Detta kan göras både i gruppsammanhang men också med hjälp av individualiserade uppgifter. (Ibid.)

Utgår vi från Malténs (2000) definitioner av de tre ledarstilarna kan vi koppla Dreikurs till den demokratiska ledarstilen.

Glasser

Den femte ledarstilen utgår från psykiatern William Glasser och benämns som *Realitet, kontroll och kvalitet* (Stensmo, 2000). Han är mest känd för sitt arbete med realitetsterapi vilket innebär att människan väljer sina beteenden och är därför ansvarig för dessa. Även denna teori är teleologiskt baserad och syftar till att upplysa människorna om vilka beteenden de använder sig av i olika situationer samt att lösa olika problem. Om vi ska utgå från den pedagogiska synvinkeln använder sig Glasser av sju olika huvudpunkter för att nå en bra klassrumsmiljö (Charles, 1984). Han menar att alla elever är logiska individer som kan kontrollera sitt eget beteende och vara medvetna om att goda val leder till gott uppförande och vice versa. Han påstår också att läraren alltid ska hjälpa eleverna att göra goda val och en lärare som visar omtanke om sina elever ska inte godta en ursäkt för dåligt uppförande. Han

anser också att alla beteenden ska följas upp av väsentliga konsekvenser. Glasser visar i sin teori att klassregler är viktiga och att dessa ska följas upp genom möten i klassrummet. Allt detta för att uppmuntra till ett gott beteende och en ökad disciplin.

Utifrån de fem ledaruppgifterna som Stensmo (2000) tar upp menar Glasser att arbetet med eleverna utifrån begreppet *kontroll* ska bidra till en form av självkontroll men det är viktigt att lärarna och föräldrarna visar ett starkt engagemang för eleverna för att kunna påverka dem. För att sammanfatta ska läraren äga kontrollen till en början för att sedan leda eleverna till självkontroll. När det gäller *motivation* utgår Glasser från fem olika behov såsom *överlevnad, kärlek och tillhörighet, makt, frihet och nöje*. Dessa behov skapar, enligt Glasser, en motivation hos eleverna att utforska sina egna beteenden och utveckla dem. Begreppet *gruppering* synliggörs i denna teori genom att Glasser trycker på vikten av grupparbete och gruppprocesser som ett inslag att förverkliga de fem behoven som varje individ strävar efter gällande motivation. Glasser menar också att en skola som har en hög kvalitet är en skola som arbetar utifrån en individualiserad undervisning. Läraren ska ses som en vägledare för den enskilde istället för en diktator över gruppen. Enligt Stensmo finns det inte konkret fakta över hur *planering* används i denna teori.

I denna ledarstil kan vi urskilja både den auktoritära och demokratiska ledarstilen enligt Malténs (2000) definitioner. Dessa två går in i varandra utifrån de olika beteendena som Glasser tar upp.

Gordon

Den sista ledarstilen är Gordons (1977) *aktivt lärarskap* vilket syftar till, som tidigare har berättats i Glasser och Dreikurs stilar, att människan är en fri själ som gör egna val och måste därmed stå för konsekvenserna. Han anser att förhållandet mellan elever och lärare ska speglas av öppenhet och tydlighet. Han menar också att omsorg och frihet är viktiga aspekter som ska finnas i denna relation. Båda grupperna ska våga yttra sig men också visa att de kan bry sig om varandra. Friheten innebär att både eleverna och lärarna kan utvecklas och bli mer kreativa. Gordon ser alltså på människan utifrån ett optimistiskt perspektiv. Tre viktiga aspekter för att ett aktivt lärarskap ska kunna tillämpas är *kommunikation, aktivt lyssnande* och *jag-budskapet*. Kommunikationen är ett viktigt inslag i det aktiva lärarskapet eftersom det utgör en grund för öppenhet och tydlighet i relationen elev- lärare.

Enligt Gordon har läraren ansvar att upprätthålla kommunikationen genom att inte använda sig av så kallade *spärrsvar* (stängda svar som inte ger möjlighet till vidare kommunikation). Det aktiva lyssnandet är en förutsättning för att skapa denna kommunikation och det är genom det aktiva lyssnandet som eleven får känna sig hörd och sedd. Jag-budskapet syftar till att ägaren av problem förflyttas från till exempel eleven och dennes beteende till läraren som uppfattar det som ett problem. Det blir då lärarens ansvar att ta tag i problemet och försöka kommunicera fram en lösning.

Utifrån de fem ledaruppgifterna som Stensmo (2000) tar upp går det att se tydliga tecken gällande *kontroll* där Gordon (1977) menar att det är lärarens uppgift att hjälpa eleverna till en självkontroll men inte ansvara för deras beteende. *Motivationen* kan ses utifrån strävan som alla elever har för ett självförverkligande. Detta blir den drivande kraften i allt arbete som eleverna tillämpar. Utifrån begreppet *gruppering* anser Gordon (1977) att det ska finnas en balans mellan arbetet i stor grupp, liten grupp och det enskilda. Detta behövs för att koncentrationen hos eleverna kan sjunka när de jobbar i grupper och de kan då återfå den

genom att arbeta enskilt eller i alla fall försöka ändra arbetssätt. *Individualiseringen* är ett viktigt moment, enligt Gordon, som ger läraren ett ansvar att se till varje elevs unika förmåga och kunna anpassa sin undervisning utifrån det. Utifrån begreppet *planering* anser Gordon att det krävs en grundlig och genomtänkt planering från lärarens sida för att kunna skapa vettiga klassrumsmiljöer och situationer.

Gordons ledarstil kan sammankopplas med Malténs (2000) definition av den demokratiska ledaren.

1.4.6 Självförtroende

Enligt Cullberg-Weston (2005) kan självförtroende betraktas utifrån två olika hypoteser. Den ena syftar till hur individen uppfattar sig själv och den andra är hur situation, miljö och influenserna från andra individer påverkar den egna självkänslan.

I Taubes (1987) bok *Läsinlärning och självförtroende* skriver hon att alla människor föds med en lust att lära men att den kan försvagas om den kommer i konflikt med lusten att se på oss själva med positiva ögon. Om vi skulle gå in i en uppgift med ett dåligt självförtroende att kan ett misslyckande vara ödesdigert. Om vi däremot har ett gott självförtroende kan vi istället hitta vägar för att undvika misslyckande. (Ibid.)

Självförtroende är den inställning som en individ har till sin egen personlighet. Jensen (1997) menar att om eleverna redan tror att de kan är hälften av arbetet redan utfört. Det innebär att fokus i undervisningen inte enbart kan ligga på att lära ut faktakunskaperna utan att samtidigt jobba med att stärka individerna och deras lust att lära, självförtroende samt förmåga att prestera.

1.5 Tidigare forskning

"Man har också lärt sig hur viktigt ledarskapet är för att genomföra genomgripande förändringar på en skola, och att det är viktigt att kunna använda differentiella strategier och att göra ändringar som omfattar hela skolan" (Ogden, 2006, sid. 11)

Det finns forskning (Kåräng, 1997) som visar på att positivt ledarskap påverkar hur skolans inre arbete utformas och utvecklas. Det finns även tecken på hur positivt ledarskap samvarierar med "hur bra skolan var på att ge kunskaper, träna samarbetsförmåga samt utveckla självförtroende..." (Sid. 263). Det visar också på ett positivt besked gällande demokratiarbetet. Däremot finns det ingen forskning som visar ett tydligt samband mellan hur ledarskapet tar form och resultaten av de standardiserade proven.

Det finns också kritik, riktad mot lärarens ledarskap, i annan forskning som visar på att verksam personal i dagens skola inte fokuserar på lärande och inte heller på att samla fakta kring hur ledarskap påverkar eller inte påverkar lärandeprocesser. (Assessing the Effectiveness of *School Leaders: New Directions and New Processes. Perspective*, 2009)

Ytterligare litteratur tar upp det negativa med appliceringen av olika ledarstilar i skolmiljön och försöker bygga upp en unik ledarstil med hjälp av idéer och exempel. Denna ledarstil ska, enligt Sergiovanni (1996), vara samhällsenlig, grundad på de demokratiska principerna samt mer aktuella vad gäller kunskap om människans natur och hur elevernas lärande och utveckling sker.

Granström (2007) påvisar hur lärarens sätt att lägga upp och behandla elementär kunskap som skrift, räkning och talförmåga spelar en viktig roll för trivsel och kunskapsinläring bland skoleleverna. Vidare tar Granström upp tre sätt som lärare i allmänhet brukar organisera undervisningen på i hela klassen, i grupp och individuellt. Han påpekar att dessa arbetsformer förändras med tiden och de samhällseliga förändringar som sker. Att undervisa hela klassen samtidigt har inverkan på rangordningen i klassrummet där läraren står i centrum och där eleverna har fokus på denne. Detta hjälper till att undvika samspel mellan elever och förstärks genom att läraren är den som fördelar talan mellan de elever som bett om att få prata med hjälp av handuppräknings. Anledningen till att lärare väljer detta arbetssätt behöver inte betyda att de enbart vill behålla strukturerna i klassrummet utan kan också ha att göra med otillräcklig kännedom om relationsprocesser och dess inverkan i klassrummet, alltså ett sätt för läraren att bevara distansen mellan eleverna och sig själv.

Grupparbete är en annan arbetsform med fokus på elevens eget letande av material och information vilket blir en central del av arbetsgången. Tillämpningen av grupparbete är dock högst marginell i relation till övriga valda arbetsformer. Gall och Gall (Granström, 2007) visar på resultatet att skolan i jämförelse med andra arbetsplatser använder sig i lägst utsträckning av samarbetsformer. Muijs och Reynolds (2005) visade under slutet av 90-talet på att 10 procent av lektionstiden i England avsattes för grupparbete och Stymne (1992) kunde i sin avhandling tillkännage ungefär samma siffror i Sverige under samma tidsperiod. Granström (2007) själv visar med sina egna studier hur grupparbete som arbetsform minskat i omfattning under senare år. Vad bekommer enskilt arbete, eller "*eget arbete*" (Sid. 24), visar det sig däremot ha ökat i omfattning. Här är arbetsförloppet att läraren har ansvar att tilldela och gå igenom några uppgifter som eleverna sedan jobbar igenom eller slutför. Eleverna lägger själva upp planering och utförande utifrån de tidsangivelser de har fått. Granström visar på resultat i sin forskning att grupper som har svårt med koncentrationen blir lugnare och fokuserar bättre

på uppgifterna när de jobbar enskilt. Detta kan rent praktiskt visa sig genom att elever vill avskilja sig från övriga klasskamrater genom att placera sig i tystare utrymmen. Positiva effekter utifrån individuellt arbete kan alltså vara ett bättre arbetsklimat men samtidigt utvecklas inte de sociala aspekterna under denna arbetsform.

När antalet elever i en klass kommer på tal skriver Granström att det har en generell betydelse för den ansvarige läraren främst vad gäller arbetsvillkor. Däremot finns det ingen forskning som kan styrka att påverkan på elevernas prestationer försämras med större elevgrupper. Slavin, en amerikansk forskare (Granström 2007), granskade forskningsmaterial där elevantalet i klasserna minskats med hälften, till medelvärdet 16 elever per klass. Detta kunde inte påvisa mer än marginella skillnader i elevernas resultat. Ytterligare forskare har kunnat visa att storleken i elevgrupperna och elevernas bedrifter inte hänger samman. I några delar av forskningen fanns det dessutom bevis för att elever kunde prestera bättre i större grupper. Sammanfattningen blir dock att gruppstorleken inte kan sägas vara betydande för elevernas resultat.

Granström gjorde i slutet av 90-talet en studie med fokus på vad som påverkar elevernas prestationer och föreställningar om skolan. Elevgruppernas storlek visade sig även här inte ha något samband med förståelse för ämnesinnehåll eller den sociala miljön. Ämnet som sådant var inte heller det som eleverna såg som avgörande för föreställningarna om skolan. Det som var påtagligt för resultatet däremot var vilka arbetsformer som lärarna använde. Eleverna delgav att den arbetsform som de fick ut mest av var arbete i grupp där de blev tillfredsställda både socialt och kunskapsmässigt. Därmed påvisas att det som är av avgörande betydelse är vilken arbetsform som används snarare än elevgruppens storlek när social känsla och kunskap skall utvärderas.

Einarsson (2003) kan med sin forskning synliggöra hur lärare samspelar med eleverna i ungefär samma utsträckning oavsett om elevgrupperna består av spannet 19-29 elever. Alltså ägnar lärare samma tid med varje elev oavsett om klassen består av 19 eller 29 elever. Detta kan visa på en av anledningarna varför storleken på klasserna inte är av någon större betydelse för prestationerna, däremot har elevantalet mer påverkan på lärarnas arbete. En studie som genomfördes i England (Granström, 2007) av NAHT (National Association of Head Teachers) visade på att lärare som hade större elevgrupper, 26 elever eller mer, hade ungefär tre timmar mer jobb än de kollegor som jobbade i elevgrupper med 21 eller färre elever. Ökat antal elever ger alltså läraren en betydligt stressigare arbetssituation och en sämre belåtenhet med sin verksamhet. Alltså är stora elevgrupper ändå något som både elever och lärare i längden kan förlora på då situationen för lärarna inte blir optimal.

Lundgren (1977) visar i sin forskning på hur lärarna i sitt arbete i klassrummet lägger ned mycket tid på vad han kallar en *styrgrupp*. Det är den grupp som ses som den näst svagaste i elevgruppen. Denna grupp får mest tid för frågor och svar och det betyder att det är denna grupp som också sätter normen för hur undervisningen utformas. Lundgren kan visa resultat där styrgruppens kunskap avgör lärarens auktoritet. Om denna grupp är skickligare antar inte läraren en lika auktoritär roll utan står för fler positiva bedömanden och godtar elevernas tankar och förslag i större utsträckning.

Enligt Skolverkets rapport 221 (2003) *Lusten att lära* kan vi se att forskning visar på att positiva lärandemiljöer avspeglas genom att eleverna och lärarna är aktiva, engagerade, upptäcktsinriktade, har en känsla och tanke samt använder sig av fantasin. De måste också kunna ta "*kollektiva flygturer*". Detta är något som forskningen har stött på både i den

traditionella undervisningen och den mer flexibla och processinriktade undervisningsmiljön. Vidare i studien tar Skolverket upp att samspelet mellan eleverna och de engagerade lärarna skapar meningsfulla och väsentliga undervisningssituationer vilket i sin tur kan stärka elevernas självförtroende och de känner att de växer. Fokus ska inte ligga på slutprodukten utan på processen och det sociokulturella sammanhanget.

Forskning kring självförtroende hos eleverna i skolan visar att motivation, självförtroende och inlärningsstrategier, i samspel med varandra, ger eleverna en högre prestationsförmåga. Därmed är "... positiva inställningar till lärande en viktig grundförutsättning för goda prestationer" (Lind, 2004, Sid.38). Studien visar även på att det är en viktig uppgift för alla skolor att försöka stimulera till ökad motivation, förbättrat självförtroende och kunskapen om den egna inlärningsförmågan. (Lind, 2004)

Enligt Jensen (1997) visar forskning att 80 % av barnen kommer till skolan med gott självförtroende men att endast 5 % avslutar densamma med gott självförtroende. Det betyder att självförtroendet försämras dramatiskt under skolåren.

2. Syfte och forskningsfrågor

Vårt syfte är att beskriva och få förståelse för hur lärarens ledarskap i klassrummet påverkar elevernas lärande, med särskilt fokus på självförtroende, ur ett elev/läraperspektiv.

- Vilken form av ledarskap utövas i klassrummet med fokus på elev- och uppgiftsorienterat ledarskap?
- Vilka olika arbetsformer använder sig läraren av för elevernas lärande?
- Hur påverkar lärarens ledarskap elevernas självförtroende i klassrummet?

3. Metod

3.1 Observation av det praktiska ledarskapet i klassrummet.

Vid observation ska forskaren genom att titta, lyssna och fråga skapa sig en bild av vad som verkligen sker med undersökningsenheterna. Man ska på så sätt få fram det nätverk av handlingar och reaktioner mellan gruppmedlemmarna som kännetecknar det sociala system som man undersöker. Metoden innebär att man antingen öppet eller dolt deltar i eller finns i närheten av den grupp man undersöker.

(Holme & Solvang, 1997, Sid. 122-123)

Vi kommer att använda oss av direkt observation och utgå från ett ideografiskt- systematiskt syfte. Vi kommer att utgå från förbestämda preferenser där vi själva har valt att titta på speciella beteenden och mönster (Svenning, 2003). Patel och Davidsson (2003) visar på att "*observation måste vara systematiskt planerade och informationen måste registreras systematiskt*" (Sid. 87). De skriver även att observationen är en bra metod för att se olika beteenden och mönster i de studerande miljöerna. Vi har valt att observera med ett öppet perspektiv som menas, enligt Holme och Solvang (1997) att deltagarna får information om syftet och är införstådda med att observationen kommer att utforska deras miljöer och beteenden. Vi kommer även att inta en passiv roll vilket betyder att undersökningspersonerna inte kommer att reflektera över vår närvaro i någon större omfattning. (Holme & Solvang, 1997)

Risken med observationer, enligt Svenning (2003), är att vi lägger in personliga värderingar och tolkar händelser utifrån egna tycken vilket gör att objektiviteten inte är självklar. En annan risk är att vi kommer att påverka de aktuella observationsgrupperna genom vår närvaro. Vi har tänkt oss att börja med observationer för att kunna få ett grundmaterial till intervjufrågor dessutom kan det vara lättare att lägga märke till personliga värderingar utifrån de frågor vi ställer om observationen skett före intervjuerna.

3.2 Grupptervju med elever och enskilda intervjuer med lärare

För att ta reda på vilka likheter och skillnader det finns på elev- respektive lärarsynen på ledarskap, självförtroende och arbetsformer har vi valt att använda formen intervju. Vi gör detta för att få en personlig kontakt och personliga svar. Det är viktigt att frågorna är systematiskt uppbyggda för att intervjun ska fylla sitt syfte och mål. En risk med intervju kan vara att vid själva processen kan den bli för öppen vilket gör att den blir nästan omöjlig att sammanställa eller att den blir för styrd vilket gör att intervjun kan bli vinklad utifrån intresse. (Svenning, 2003)

Vad gäller grupptervjun finns det också en risk att individer som är lite lågmälda inte kommer till tal eller får uttrycka sina åsikter. Dessutom kan det finnas en risk för att en norm över vad som ses som det "rätta" sätter stopp för de individer som har andra åsikter och att de då hellre rättar sig in efter gruppens åsikter. (Denscombe, 2009)

Målet med intervjufrågorna är att få intervjuobjekten att berätta så utförligt som möjligt. Belastningen under intervjun kommer således att ligga på den som svarar och inte på den som

intervjuar eftersom det blir ett ansvar att ge målade och utförliga svar när frågan blir öppen. Björn Häger (2007) skriver i boken *Intervjuteknik* att "Öppna frågor kräver att du förklarar eller utvecklar." (Sid. 57). Detta är något som även Patel och Davidsson (2003) tar upp då de menar att *kvalitativa intervjuer* allt som oftast inte är av förutbestämd karaktär. Det innebär att frågorna ger möjlighet för den som intervjuas att måla upp en egen bild och svara med personliga uttalanden. I denna kvalitativa studie har vi använt oss av intervjuer på grund av att vi ville med hjälp av frågorna få intervjupersonerna att så sanningsenligt och öppet ge sin bild av de områden som studien fokuserar på.

En personlig intervju är en träff mellan den som intervjuar och den individ som är informationskälla till studien. En fördel med den personliga intervjun är att den som svarar på frågorna kan vara öppen och ge sin egen syn på hur den uppfattar företeelser och händelser. Det är enkelt att sammanfatta och hitta slutledningar då endast en person intervjuas i taget. (Denscombe, 2009)

En gruppintervju omfattar ungefär fyra till sex individer. Fördelen med denna form av intervju är att flera individer bidrar med åsikter och därmed kan det kännas mer som ett samtal gruppmedlemmarna emellan. Dessutom kan det vara en möjlighet för individerna att svara på de andras åsikter oavsett de håller med eller inte. (Ibid.)

3.3 Undersökningspersoner/undersökningsgrupp

Vi kommer att inrikta oss på årskurs 4-6 både vad gäller lärare och elever. Vi tror att eleverna i denna ålder börjar bli mer självständiga individer som kan uttrycka tankar kring ledarskap utifrån egen förståelse och erfarenhet. Vi kommer att intervjuar fyra lärare och observera i lika många klasser samt intervjuar 4 elevgrupper. Vi kommer även att begränsa oss till en medelstor stad i norra Sverige. Vi kommer att observera både det manliga och kvinnliga könet gällande lärare och elever. Både elever och lärare kommer att vara anonyma och elevurvalet är begränsat till de intervjuade lärarnas egna klasser.

3.4 Genomförande

Datainsamlingen skedde under vecka 48-49 2009 på fyra olika skolor i årskurserna 4-6. Vi inledde kontakt genom att skicka ut ett mail till berörda lärare där vi beskrev arbetet och vad fältarbetet hade för syfte och innehåll. Vi delade inte ut intervjufrågorna eller observationsmatrisen eftersom vi eftersträvade sanningsenliga svar.

Enligt Holme och Solvang (1997) är styrkan med kvalitativa intervjuer att samtalet blir allmänt och sätts in i en alldaglig situation. Forskaren håller därför i trådarna men låter undersökningspersonen få svara på det sätt de behagar. Det viktiga, som Holme och Solvang syftar till, är att forskaren ändå styr samtalet så att denne får svar på sina frågor. Trost (2005) menar också att valet av miljö för intervjun är viktig och anser att miljön ska vara ostörd samt att undersökningspersonen ska känna sig trygg. Han menar därför att det ska vara undersökningspersonen som ska bestämma vart intervjun ska genomföras.

Om vi ska titta på vårt genomförande har observationerna i klassrummen skett genom att vi har börjat med att presentera oss och förklara varför vi var där för att sedan placera oss längst bak i klassrummet. Intervjun skedde i små grupprum och i tomma klassrum med både

elevgrupperna och lärarna. Vi har dokumenterat observationerna genom en matris (se bilaga 1), intervjuerna (se bilaga 2-3) har dokumenterats med ljudinspelning i en mobiltelefon och små anteckningar. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan intervjuer dokumenteras på olika sätt, till exempel ljud- eller videobandspelare, anteckningar eller minne. Det mest använda redskapet är ljudbandspelare då detta ger klara fördelar då den som intervjuar kan koncentrera sig på själva intervjun utan att behöva föra minnesanteckningar och därmed tappa fokus på ämnet och innehållet. Vi kommer under våra intervjuer att använda ljudbandspelare för att kunna fokusera mer på samtalet med intervjuobjekten.

3.5 Sammanställning och analys

För att sammanställa och analysera intervjumaterialet har vi använt oss av Kvale och Brinkmanns (2009) tre olika steg (meningskoncentrering, meningskodning, och meningstolkning). Meningskoncentrering syftar till att förkorta mer omfattande meningar till kompakt material. Meningskodning innebär att plocka ut nyckelord från texten för att sedan, på ett enklare sätt, identifiera och indela uttalandena och meningstolkning innebär att vi kan ta svaren och hitta en djupare och mer granskande mening med intervjupersonens utlägg.

3.6 Material

Vi har använt oss av intervjufrågor (se bilaga 2 och 3). Dessutom har vi använt oss av en mobiltelefon vid genomförandet av intervjuerna för att kunna spela in dessa. Vid observationerna har vi utgått från ett egentillverkat observationsschema (se bilaga 1). Ett brev till vårdnadshavarna för godkännande av deltagande i studien har gått ut (se bilaga 4).

3.7 Etiska övervägande

Vetenskapsrådet (2009) skriver att det på ett fungerande sätt handlar om att väga olika intressen mot varandra, exempelvis forskarens egenintresse i studien och de deltagande personernas skydd mot integritetsintrång sett till att forskningsrapporten skall vara offentlig och redovisas. Vidare skriver Vetenskapsrådet att det finns fyra grundläggande punkter som ofta kan ses som liktydiga med varandra. Två av dessa är *tystnadsplikt* och *anonymitet*.

Begäran om tystnadsplikt är något som kan finnas både i lagar såväl som *etiska regler* bland vissa yrkesgrupper. Detta innebär att allt som sägs mellan berörda personer stannar dem emellan och inte får föras vidare till tredje part.

Anonymitet ska ske när exempelvis enkätsvar kan kopplas ihop med en individ då uppgifterna eller svaren inte ska komma obehöriga personer eller forskargrupper till kännedom. Allt sådant material ska avlägsnas från rapporter och studier att det inte kan spåras till individen.

Vetenskapsrådet (2009) skriver också vidare om att forskning som innefattar barn bör behandlas med försiktighet eftersom barn har liten, eller saknar helt, förståelse för vilka konsekvenser studierna kan medföra samt att de har lättare att influeras av andra. Individen bör alltid kontaktas med grundläggande information på ”ett sätt och ett språk som de förstår” (Ibid.). *Etikprövningslagen* säger att information som skall ges innan studien påbörjas

innefattar bland annat planeringen för studien, syftet, metoder som skall användas och att medverkan är frivillig. Informationen bör också ges skriftligt såväl som muntligt.

Miljöer där studierna görs kan också variera en hel del. Detta kan också medföra många etiska svårigheter. Då vi genomfört studien på aktuella skolor har vi varit noggranna med att informera såväl lärare, elever och dess vårdnadshavare samt rektor för att de ska vara införstådda med vårt syfte och vad vi haft till uppgift. Vi har även innan aktuell period då studien genomförts skrivit under tystnadspliktspapper för att försäkra alla deltagare om att allting under intervjuer och observationer stannar i rummet och mellan de personer som deltagit.

4 Resultat

Vi kommer här nedan att redovisa vår undersökning som har gjorts i fyra olika skolor i en medelstor stad i norra Sverige. Vi har använt oss av observation, intervju och gruppintervju i denna studie. Syftet med observationerna har varit att ta reda på beteendemönster bland lärare gällande ledarskap och ledarstilar samt elevers självförtroende i klassrummet. Syftet med intervjuerna har varit att se hur lärarnas uppfattning om det egna ledarskapet är samt hur detta påverkar eleverna. Syftet med gruppintervju har varit att ta reda på elevernas uppfattningar om självförtroende samt hur läraren påverkar dem i klassrummet.

Vi har använt oss av benämningarna lärare 1, 2, 3 och 4 (L1, L2, L3, L4). Vi har gjort detta för att säkra lärarnas anonymitet. Vi kommer även att använda oss av benämningarna elevgrupp 1, 2, 3 och 4 (Eg1, Eg2, Eg3, Eg4) gällande gruppintervjuerna. Även detta för att säkra elevernas anonymitet i studien. Skolorna är benämnda skola 1, 2, 3 och 4. Skola 1, lärare 1 och elevgrupp 1 och så vidare är sammankopplade med varandra i nedanstående resultatdel.

4.1 Observation

Vid våra direkta observationer har vi använt oss av olika huvudfrågor för att systematiskt kunna sammanställa våra iakttagelser. Dessa huvudfrågor innefattar vilken form av ledarskap läraren använder sig av, vilka ledarstilar, vilka arbetsformer, samt om dessa arbetsformer kan stärka elevernas självförtroende. Vi har använt oss av olika parametrar för att kunna checka av lärarnas och elevernas beteenden.

De parametrar som vi använt oss av gällande ledarskap är betecknade som uppgiftsorienterat och elevorienterat. Vad beträffar ledarstilar har vi utgått ifrån den låt-gå mässige, demokratiska samt auktoritära ledarstilen eftersom Maltén (2000) påvisade dessa som de tre mest igenkännbara ledarstilarna. Gällande arbetsformer har vi utgått från individuell, grupp och helklassundervisning. Vad beträffar självförtroende har vi tittat på elevernas initiativförmåga, aktivitet och inställning till arbete. För observationsmatrisen i sin helhet se bilaga 1.

4.1.1 Ledarskap (Tabell 1)

Skola/ Parameter	Uppgiftsorienterat	Eleverorienterat
Skola 1	Utgör grunden	Utgår från eleverna vid frågor och diskussion
Skola 2	Styrd planering	
Skola 3	Arbetar utifrån färdiggjord planering	Frågar eleverna ibland
Skola 4		Utifrån elevernas önskemål, involverar eleverna och frågar dem hela tiden (dialog) utifrån elevernas kunskap och förmåga

Sammanfattning: Lärare 1 använde sig både av ett uppgiftsorienterat och eleverorienterat ledarskap där uppgifterna utgjorde grunden men L1 utgick till största del från eleverna vid frågor och diskussioner. Till största del var det eleverna som fick sätta samman grupper inför arbetsområden som innehöll grupparbeten vilket kan kopplas till det eleverorienterade ledarskapet. Lärare 2 använde sig av ett uppgiftsorienterat ledarskap med en styrd planering. Vi upptäckte få tillfällen med eleverorienterat ledarskap i centrum. Lärare 3 använde sig av ett uppgiftsorienterat ledarskap med färdiggjord planering. Eleverorienterat ledarskap fanns det få inslag av under de observerade lektionerna. Lärare 4 använde sig av ett eleverorienterat ledarskap där han utgick från elevernas önskemål och utifrån deras förmåga och kunskap. L4 hade hela tiden dialog med eleverna angående det fortlöpande arbetet under lektionstillfällena.

4.1.2 Ledarstilar (Tabell 2)

Skola/ Parameter	Låt-gå mässige	Demokratisk	Auktoritär
Skola 1		Tydligt demokratiskt ledarskap där eleverna får vara delaktiga	Lite men till 95 % demokratisk
Skola 2		I liten grad	Frågar men ignorerar svar, ingen kommunikation och väldigt bestämd samt hård med regler
Skola 3		Lyssnar på eleverna, tvåvägskommunikation men oorganiserat	"Överordnad", väldigt bestämd och säger till eleverna utan efterarbete
Skola 4		Frågar och lyssnar på eleverna, tvåvägskommunikation	I liten grad

Sammanfattning: L1 använde sig av en demokratisk ledarstil med inslag av den auktoritära ledarstilen. Låt-gå mässige ledarstilen gick ej att urskilja hos L1. L2 använde sig av en auktoritär ledarstil där läraren stod i centrum och hade knapphändig kommunikation med eleverna. L2 var bestämd i sin ledarstil och hård gällande regler och disciplin. Hos L3 gick den demokratiska ledarstilen att urskilja genom att hon lyssnade på eleverna och det fanns en tydlig tvåvägskommunikation men under ostrukturerade former. Den största delen av lektionstiden såg vi en auktoritär ledarstil där L3 var "överordnad" och bestämd. Hon sa till eleverna vid konflikter utan någon form av efterarbete. L4 använde sig av en demokratisk ledarstil där han frågade och lyssnade på eleverna, hjälpte dem och använde sig av tydlig tvåvägskommunikation. Korta inslag av auktoritär ledarstil i form av tillsägelser men kopplat till demokratiska värderingar.

4.1.3 Arbetsformer (Tabell 3)

Skola/ Parameter	Individuellt	Grupp	Helklass
Skola 1	Ja, ofta välja mellan par eller enskilt	Ja, jobbar ofta två och två	Ja, elevaktivt
Skola 2	Ja, vid läsning och skrivning	Ja, läraren delar in	Ja, men envägskommunikation och rörigt
Skola 3	Ja, vid läsning och skrivning	Ja, jobbar ofta två och två	Ja, disciplinerat
Skola 4	Ja, vid läsning och skrivning	Ja, väldigt spontant	Ja, elevorienterat

Sammanfattning: L1 använde sig av alla tre arbetsformerna. L2 använde sig av individuellt arbete större delen av lektionstiden. Vid grupparbete delade L2 in eleverna i grupper. Undervisning i helklass speglades av envägskommunikation och rörig klassrumsmiljö. Hos L3 gick det att se alla tre arbetsformerna där det individuella visade sig tydligt vid läsning och skrivning och grupparbete visade sig genom pararbete. Helklassundervisning var disciplinerat och med tvåvägskommunikation. Hos L4 förekom alla arbetsformer under de observerade lektionerna där individuellt speglar sig genom självständigt arbete. Grupparbete synliggjordes genom spontana parövningar med eleven i fokus. Helklassundervisning förekom och var inriktat på ett elevorienterat ledarskap.

4.1.4 Självförtroende (Tabell 4)

Skola/ Parameter	Initiativ	Aktivitet	Inställning
Skola 1	Kommer med egna idéer, vågar kommentera och förändra	Hög, tar sig an uppgifterna	Positivt, går in i uppgifterna för att försöka och utföra dem
Skola 2	Kommer med kommentarer och förslag, vågar fråga	Hög vid alla tillfällen	Positiva och intresserade
Skola 3	Få, frågar läraren hur de ska göra och frågar om hjälp innan de har försökt själva	Låg när läraren inte är i närheten	Dålig, uttrycker att de inte kan hela tiden.
Skola 4	Ja, frågar för att få bekräftelse på egna tankar	Hög, nyfikna och diskuterar uppgifterna i par	Positivt

Sammanfattning: Eleverna i L1:s klass visade på initiativförmåga, aktivitet och positiv inställning. Detta visade sig genom att eleverna vågade förändra och kommentera innehåll samt ge egna förslag på hur upplägget skulle se ut. Aktiviteten under arbetets gång var hög och inställningen var positiv vilket kunde synliggöras med att eleverna gick in i uppgifterna för att försöka utföra dem. Eleverna i L2:s klass tog initiativ genom att fråga men gav få förslag på förändring. Aktiviteten under arbetet var hög främst under grupparbetsmomenten. Inställningen hos eleverna i L2:s klass var positiv till största delen. Initiativen bland eleverna i L3:s klass var få och när dessa togs handlade det i första hand om frågor angående hur de skulle gå till väga i arbetet. Aktiviteten var generellt sett låg under de observerade lektionerna. Inställningen till arbetet var dålig och många av eleverna uttryckte att de inte kunde utföra uppgifterna utan hjälp. Eleverna i L4:s klass tog initiativ med frågor för att få bekräftelse på sina egna tankar. Aktiviteten var hög där diskussioner om uppgifterna ofta förekom i par eller små grupper. Inställningen till arbetet under lektionerna var positiv där klimatet var öppet och vänskapligt både elever emellan och lärare-elev.

4.2 Intervju

För att få lärarperspektivet på ledarskap, ledarstilar och självförtroende har vi utgått från nedanstående frågor i våra intervjuer med L1, L2, L3 och L4. Vi har valt att sammanställa intervjuerna genom att visa alla lärarnas åsikter utifrån varje fråga. Den kursiverade texten efter frågorna är vår sammanfattning av lärarnas svar. Som vi nämnde i metoddelen finns det tre olika steg (meningskoncentrering, meningskodning och meningstolkning) för analys av intervjuer.

Lärare 1 är en kvinna som har varit verksam i 9 år och undervisar i en årskurs 6. Hennes utbildning inom ledarskap kommer från hennes roll som mamma till tre barn, idrottsledare, erfarenheter från livet och sunt förnuft. Metodiken i hennes undervisning har hon fått med sig från sin lärarutbildning. Lärare 2 är en kvinna som varit verksam i 12 år och undervisar i en årskurs 4. Utbildning inom ledarskap och metodik har erhållits i samband med lärarutbildningen. Lärare 3 är en kvinna som varit verksam i 12 år och undervisar i en årskurs 5-6. Utbildning inom metodik har skett i samband med lärarutbildningen medan ledarskap ej fanns på schemat. Lärare 4 är en man som varit verksam i 40 år och undervisar i en årskurs 6. Har erhållit ledarskap och metodik från lärarutbildningen, den aktiva idrottsrörelsen och fortbildning. För frågeformuläret i sin helhet se bilaga 2.

4.2.1 Definition av ledarskap (Intervjufråga 3)

L1 ansåg att ledarskap ska vara tydligt och se till varje elevs unika kunskap och förutsättningar. Dessutom är erfarenheten och elevinflytandet två viktiga inslag i L1:s ledarskap.

L2 ansåg att ledarskap var att ta ansvar för planering och genomförande tillsammans med klassen. Stötta, leda och möta varje elev på deras nivå. Det är också viktigt att vara uppfinningsrik och lyhörd

L3 ansåg att ledarskap var att visa vägen för hur vi är, hur vi gör samt vad som gäller i klassrummet och skapa trevlig stämning.

L4 ansåg att ledarskap är att vara ett föredöme i alla sammanhang och liknade detta med att läraren är styrman på ett stort skepp. Läraren styr skeppet men klarar det inte utan kunskapen från resten av besättningen (eleverna).

Sammanfattande analys: Vi har funnit följande kategorier:

- *"Styrman":* Tre av fyra lärare nämner kategorin "styrman" vilket de beskriver på följande sätt; att läraren redogör för vilken riktning som klasrumsarbetet ska styras åt, är en tydlig ledare i klassrummet samt har en röd tråd inom arbetet och visar vägen.
- *Erfarenhet:* Kategorin erfarenhet nämner en av fyra lärare och det benämns enligt följande sätt; att läraren ska sträva efter att ha ett förhållningssätt till varje individ.
- *Delaktighet:* Delaktighet nämner tre av fyra lärare och förklarar det genom; att vara lyhörd, koppla in barnen i viktiga beslut samt ha inflytande och att alla ska hjälpas åt i arbetet i klassrummet.
- *Föredöme:* En av fyra lärare anser att vara ett föredöme är en viktig aspekt på lärarens ledarskap.

4.2.2 Praktiserande ledarskap (Intervjufråga 4)

L1 ansåg att hon använder sig av både ett uppgifts- och elevorienterat ledarskap men hävdade samtidigt att ledarskapets yttersta fokus skulle vara målorienterat med ett öppet synsätt där L1 utgår från den enskilde eleven och dennes nivå.

L2 menade att hon har ett blandat ledarskap där hon mixar elev- och uppgiftsorienterat ledarskap beroende på sin egen säkerhet i aktuellt ämne.

L3 tror sig besitta ett elevorienterat ledarskap. Detta eftersom det hela tiden dyker upp nya saker som förändrar undervisningssituationen.

L4 tyckte sig besitta ett blandat ledarskap där han utgår från läroplanen och elevernas nyfikenhet. Han ansåg att det är viktigt med en balans mellan uppgifts- och elevorienterat ledarskap.

Sammanfattande analys: Vi har utgått från följande begrepp under intervjun: Uppgiftsorienterat, elevorienterat och blandat. När vi använt oss av uppgiftsorienterat och elevorienterat ledarskapsbegrepp har vi utgått från definitionen under rubriken "1.4.4 lärarens ledarskap" (Sid. 9).

Vid intervjuerna uttryckte lärarna utgångspunkterna:

- *Elevorienterad:* Två av fyra lärare ansåg sig besitta ett elevorienterat ledarskap vilket benämns genom; att med hjälp av erfarenhet lyfta elevernas nyfikenhet och att utifrån planering samt genomförande utgå från elevernas olika nivåer.
- *Målorienterad:* En av fyra lärare valde också att omformulera begreppet uppgiftsorienterat till målorienterat ledarskap där fokus ligger på läroplanens mål och uppfyllnadsmålen inom varje ämne.
- *Blandat:* Två av fyra lärare ansåg att de besitter en blandad form där både uppgiftsorienterat och elevorienterat ledarskap ingår vilket de benämner genom att; det beror på situationen vilket ledarskap som används, där läraren uttrycker att hur säker den är inom aktuellt ämne bestämmer vilken form av ledarskap som nyttjas, att elevernas nyfikenhet tillsammans med läroplanens mål och lärarens erfarenhet styr ledarskapsutövandet.

4.2.3 Ledarskapets påverkan på elevers lärande (Intervjufråga 5)

L1 menade att hennes relation till eleverna är god vilket gör att hennes ledarskap påverkar dem på ett positivt sätt.

L2 trodde att hon påverkar elevernas lärande positivt där hon ansåg att hon är där för eleverna. Hon ansåg dock att vissa elever kan missförstå situationer och därmed påverkas negativt av L2:s ledarskap.

L3 menade att hennes ledarskap kan uppfattas från elev till elev men anser sig vara en "fyrkantig" och tydlig ledare vilket inte alla elever accepterar.

L4 ansåg att om han hade undervisat en homogen grupp hade det påverkat positivt men att alla är olika vilket gör att läraren måste utgå från varje elev och vara öppen. L4 menade att hans påverkan på elevernas lärande kan variera beroende på situation.

Sammanfattande analys: Vi har utgått från följande begrepp: Positivt och negativt och har funnit följande kategorier:

- *Positivt:* Två av de fyra lärarna anser att det är positivt och förklarar det på följande sätt; att skapa en god relation till eleverna samt ge dem de verktyg som de behöver i livet.
- *Blandat:* Två lärare anser att de påverkar eleverna i blandad form genom; att läraren sätter vissa spelregler och ramar i klassrummet men ändå ger eleverna utmaningar. De menar vidare att varje grupp inte är homogen utan lär på sitt vis vilket gör att det kan uppfattas på olika sätt men erfarenheten när läraren lärt känna alla elever gör att påverkan blir positiv.

4.2.4 Praktiserande ledarstil (Intervjufråga 6)

L1 ansåg sig besitta den demokratiska ledarstilen men menade att det inte till 100 procent går att anamma ett konstant demokratiskt arbetssätt. Hon menade att läraren måste vara en auktoritet emellanåt, dock inte auktoritär.

L2 ansåg att hon besitter en demokratisk ledarstil med små inslag av auktoritär ledarstil beroende på situation. Hon ansåg även att ålder och grupp spelar roll vid val av ledarstil.

L3 ansåg sig oftast använda en auktoritär ledarstil med inslag av demokratisk ledarstil. Hon menade att eleverna inte har förmågan att bestämma saker som är positiva och lämpliga för hela klassen utan förslagen låg ofta utanför ramarna för vad som var godtagbart.

L4 ansåg att han besitter en demokratisk ledarstil där han lyssnar på eleverna. Han ansåg även att han är en auktoritet men inte auktoritär. Han väljer i en del undervisningstillfällen att släppa eleverna delvis fria för att de skall få möjlighet att dra lärdom av sina egna erfarenheter. Detta kan tolkas utifrån den låt-gå mässige ledarstilen men L4 ansåg inte att det var den formen av ledarstil.

Sammanfattande analys: Vi har utgått följande begrepp: Demokratisk, låt-gå och auktoritär ledarstil vilka vi delgav i samband med frågan. Utifrån dessa utgångspunkter uttryckte de intervjuade lärarna att de besitter:

:

- *Blandad ledarstil:* Alla fyra lärare anser att de har en blandad ledarstil vilket de förklarar med att; få med eleverna i beslut, lyssna på eleverna och låta dem komma med förslag och idéer (demokratisk). Om läraren däremot har bestämt en sak står det fast, eleverna litar ofta på att läraren har rätt utan att ha en åsikt om saken, att läraren väljer grupper åt eleverna (auktoritär) men blandningen dessa emellan kan bero på ålder enligt en av lärarna. Två av lärarna ansåg att de är en auktoritet men inte besitter en auktoritär ledarstil.

4.2.5 Arbetsformer för utveckling av elevers lärande (Intervjufråga 7a-d)

L1 ansåg sig använda både individualiserad undervisning samt grupparbete. Hon uppskattade att ungefär 40 procent av undervisningen sker i grupp och resterande i individualiserad form. L1 individualiserar sin undervisning genom att arbeta med teman, ge läxor och uppgifter på elevernas egen nivå. Grupparbetena använder hon för att förbereda eleverna på livet efter skolan.

L2 använder sig av praktik och teori där hon vill koppla in verkligheten och vardagen i arbetet. L2 individualiserar sin undervisning genom en grundkurs för att sedan ge varje elev utmaningar. Hon använder sig av grupparbete i vissa ämnen där hon väljer gruppammansättningen. L2 anser att ungefär 40 procent av tiden används för grupparbete.

L3 menade att hon använder sig av alla arbetsformer och försöker variera sig så mycket som möjligt. Hon individualiserar sin undervisning genom att ha en grundkurs och utifrån den får eleverna enskilda utmaningar. L3 använder sig av grupparbete genom att alltid dela in grupperna på egen hand för att sedan låta eleverna arbeta sig igenom området och lägga upp planeringen utifrån det. L3 ansåg att cirka 10 procent av lektionstiden används till grupparbete.

L4 använder sig av de arbetsformer som finns tillgängliga. Han individualiserar sin undervisning genom att hitta metoder som passar alla elever och ger ut uppgifter som är nivåanpassade. L4 använder sig av grupparbete mer spontant och bestämmer grupperna själv för att bästa utbyte ska ske. L4 uppskattade att ungefär hälften av lektionstiden användes till grupparbete.

Sammanfattande analys: Vi har utgått från följande begrepp och under varje begrepp funnit olika kategorier:

- *Arbetsformer:* Under begreppet arbetsformer har vi funnit kategorin varierande. Tre av fyra lärare anser att de använder varierade arbetsformer och benämner dessa utifrån att; variera och varva mellan praktiskt och teoretiskt samt det som finns tillgängligt.
- *Individuellt:* Under begreppet individuellt har vi funnit följande kategorin grundkurs. Alla fyra lärare arbetar individuellt men på olika sätt där vi kan se att två lärare använder sig av en grundkurs för att sedan gå vidare. Alla fyra lärare anser att det är viktigt att eleverna får uppgifter utifrån sin nivå.
- *Grupparbete:* Under begreppet grupparbete har vi funnit kategorierna egen hand, spontant och dramatisera. Alla fyra lärare anser sig använda arbetsformen grupparbete där tre av fyra lärare delar in grupperna på egen hand, alla fyra använder sig också av spontana grupparbeten. En av fyra lärare använder grupparbete för att dramatisera inom olika ämnen.
- *Omfattning av grupparbetstid i procent:* Under begreppet omfattning av grupparbetstid i procent kan vi se att två lärare ansåg sig använda grupparbete cirka 40 procent av undervisningstiden, en lärare ansåg sig använda 50 procent av tiden till detta medan den fjärde ansåg sig nyttja 10 procent av tiden för grupparbete.

4.2.6 Positivt självförtroende och dess inverkan på lärandet (Intervjufråga 8a-b)

L1 ansåg att självförtroende påverkar lärandet i stor omfattning. Hon arbetar med att utveckla elevernas självförtroende genom att uppmuntra dem, ge dem socialt ansvar och låta dem hålla sina egna utvecklingssamtal där de själva ska skatta sitt lärande på en linje. Hon trycker också på att se varje barn varje dag. L1 ansåg också att det är viktigt att föra en dialog med eleverna om saker som inte rör skolan.

L2 ansåg att självförtroende påverkar lärandet mycket. Det handlar, enligt henne, om att eleverna får känna att de duger och får se sin egen kunskapsutveckling. L2 utvecklar elevernas självförtroende genom att ge dem beröm och skriva utvecklingsscheman som hon visar för varje elev.

L3 ansåg att självförtroende inverkar massor på lärandet och är grundläggande för elevernas utveckling. Hon utvecklar elevernas självförtroende genom beröm, positiv förstärkning samt med att lyssna och respektera elevernas åsikter. L3 försöker också att pusha eleverna framåt i sin kunskapsutveckling.

L4 ansåg att självförtroende påverkar väldigt mycket på lärandet. Han utvecklar elevernas självförtroende genom att lyfta de blyga och att få eleverna att våga ta sig an nya utmaningar. L4 ansåg att positiv feedback behövs men utifrån ett realistiskt perspektiv. Det viktigaste är att skapa ett positivt klimat i klassrummet där glädje är i fokus.

Sammanfattande analys: Vi har funnit att alla fyra lärare anser att positivt självförtroende påverkar elevernas lärande i stor utsträckning. Alla fyra lärare arbetar med utveckling av självförtroende och benämner detta genom att det är viktigt att lyfta elever, pusha dem, uppmuntra dem, skapa en positiv och god stämning i klassrummet samt "se varje barn varje dag". Två av fyra lärare anser att det är viktigt att vara realistisk för att visa på vad som funkar och inte funkar samt kunna ge konstruktiv kritik.

4.3 Gruppintervju

För att få elevperspektivet i studien vad beträffar självförtroende och lärarens arbetsformer genomförde vi gruppintervjuer med fyra olika grupper (Eg1, Eg2, Eg3, Eg4). Vi kommer att göra på samma sätt som under intervjuerna med lärarna att vi delar upp svaren utifrån frågorna och sammanfattar elevgruppens svar i kursiv stil.

Elevgrupp 1 bestod av sex elever varav fyra var pojkar och två flickor. Elevgrupp 2 bestod av fyra elever varav två var pojkar och två flickor. Elevgrupp 3 bestod av fyra elever varav två var pojkar och två flickor. Elevgrupp 4 bestod av fyra elever varav två var pojkar och två flickor. För att se frågeformuläret i sin helhet, se bilaga 3.

4.3.1 Tre olika arbetsformer, grupp, individuellt, helklass (Gruppintervjufråga 1)

Eg1 ansåg att arbete i grupp inspirerar och tyckte att det är roligt att arbeta över klassgränserna. Individuellt arbete ansåg de var tråkigt men nödvändigt i vissa ämnen. Helklassundervisning ansåg Eg1 vara rörigt och gör att eleverna inte vågar uttrycka sin åsikt med rädsla för att inte känna sig säkra på svaret.

Eg2 ansåg att arbete i grupp var roligt och att de utifrån detta kunde dela med sig av sina egna kunskaper och ta till sig av andras. De ansåg att det kan vara roligt att arbeta individuellt men att de behöver mer hjälp från läraren vid denna arbetsform. Eg2 tyckte att helklassundervisning enbart kändes rörigt.

Eg3 tyckte att arbete i grupp är roligt eftersom de får lära sig att samarbeta. Individuellt arbete var även det roligt och de tyckte också att det var skönt därför att de fick möjligheten att koncentrera sig på sitt eget arbete. Helklassundervisning var också roligt men kan bli lite stökigt.

Eg4 ansåg att grupparbete var roligt, de får lära sig att samarbeta samt att det blir bättre stämning i klassen och att de även får ta hjälp av varandra. De ansåg att individuellt är bra men svårare då de inte får ta hjälp av varandra och är inte lika roligt som grupparbete. Eg4 ansåg att helklassundervisning är rörigt och pratigt vilket leder till sämre koncentration.

Sammanfattande analys: Vi har använt oss av följande begrepp:

- *Grupp:* Under detta begrepp har vi funnit kategorin "roligt", vilket de fyra elevgrupperna benämnde med att de blev inspirerade, fick arbeta över klassgränserna, dela med sig och ta till sig andras kunskaper, lära sig samarbeta samt att det skapade bättre stämning.
- *Individuellt:* Under detta begrepp kunde vi finna kategorierna "tråkigt" och "roligt". "Tråkigt" uttryckte eleverna med att det är nödvändigt ont och att de behövde då mer hjälp av läraren. "Roligt" uttryckte eleverna med att det ger bättre koncentration.
- *Helklass:* Under detta begrepp kunde vi finna kategorierna "stökigt/rörigt" och "roligt". Under kategorin "stökigt/rörigt" kunde vi se underkategorierna: Pratigt vilket Eg4 uttryckte, sämre koncentration vilket Eg4 också uttryckte, att inte våga uttrycka sin åsikt vilket Eg1 ansåg. Medan Eg3 ansåg att det var roligt men kunde bli stökigt. Eg2 ansåg endast att det var rörigt.

4.3.2 Definition av självförtroende (Gruppintervjufråga 2)

Eg1 ansåg att självförtroende är att tro på sig själv, både med den inre och den yttre bilden av sig själv. Att våga utföra uppgifter och tog också som exempel sportsliga prestationer. Eg1 menade att självförtroende kunde kopplas till hur bra de ansåg att de var på olika saker. ”Om man lyckas med saker så känns det ju bra inuti en och det är ju bra” (Eg1)

Eg2 menade att självförtroende är när de tror att de klarar av saker, att andra tror på en samt att alla tror på alla.

Eg3 tyckte att självförtroende är att känna sig lyckad med sig själv och att lyckas klara av uppgifter.

Eg4 ansåg att självförtroende är när en individ gör sitt jobb och kan lita på sig själv och att våga vara sig själv och inte göra som alla andra. De tyckte också att det är att våga göra saker. ”Våga vara sig själv och inte som andra utan vara sig själv.” (Eg4)

Sammanfattande analys: Vi har funnit följande kategorier vad gäller begreppet självförtroende:

- *Tro på sig själv*
- *Våga utföra uppgifter*
- *Våga vara sig själv*

4.3.3 Lärarens påverkan av självförtroendet (Gruppintervjufråga 3a-b)

Eg1 ansåg att L1 gav dem gott självförtroende. De gav exempel på att L1 låter dem få uttrycka sina egna åsikter, jobbar med ett demokratiskt arbetssätt där alla får vara med och får dem att tro på sig själva samt ta ansvar. ”Ger alla ansvar och tror på oss” (Eg1)

Eg2 ansåg att L2 gav dem bra självförtroende och gjorde det genom att berömma, ta tag i saker direkt i klassrummet och bryr sig om alla. ”Ger beröm och allt sånt” (Eg2)

Eg3 ansåg att L3 gav dem bra självförtroende och detta sker genom att L3 peppar dem i det vardagliga arbetet. ”Mig brukar hon som peppa” (Eg3)

Eg4 ansåg att L4 gav dem väldigt bra självförtroende och gjorde det genom att stötta, hjälpa och pusha dem framåt.

Sammanfattande analys: Vi har funnit att alla fyra elevgrupper ansåg att deras lärare gav dem ett bra självförtroende. På frågan hur lärarna ger dem bra självförtroende har vi funnit kategorierna:

- *Demokrati:* En av fyra elevgrupper ansåg att läraren gav dem ett bra självförtroende genom att arbeta med ett demokratiskt arbetssätt
- *Ta ansvar:* En av fyra elevgrupper tyckte att läraren gav dem bra självförtroende genom att de fick ta eget ansvar.
- *Beröm:* Tre elevgrupper ansåg att beröm var tyngdpunkten vid lärarens påverkan av deras självförtroende.
- *Stöd:* En av de fyra elevgrupperna ansåg att lärarens stöd påverkade deras självförtroende positivt.

4.3.4 Beslutsfattande i klassrummet (Gruppintervjufråga 4)

Eg1 ansåg att regler ofta bestäms tillsammans men ibland görs det små grupper med lärare och elever som gemensamt beslutar om regler för exempelvis skolgården. Arbetsformer får eleverna ganska ofta vara med och bestämma om genom att de får avgöra om de vill jobba enskilt eller i par.

Eg2 tyckte att regler beslutas genom att L2 frågar och eleverna får ge förslag för att sedan rösta i vissa avseenden. I andra avseenden bestämmer L2 på egen hand. Arbetsformer får alla vara med och bestämma.

Eg3 tyckte att när det gällde regler så får de komma med förslag men att L3 är beslutsfattare. Gällande arbetsformer är det blandat men att det oftast är L3 som beslutar även där.

Eg4 ansåg att regler beslutas av L4, ibland tillsammans med eleverna. Om de inte kommer överens är det läraren som tar det slutgiltiga beslutet. Vid arbetsformer är det oftast läraren som bestämmer men ibland i samråd med eleverna. Eleverna uttryckte sig med att "man kan leda en häst till floden men den måste dricka vattnet själv". Med detta menade Eg4 att eleverna får hjälp av L4 men att arbetet måste utföras på egen hand.

Sammanfattande analys: Vi har använt följande begrepp:

- *Regler:* Vi har funnit följande kategorier under begreppet regler: Tillsammans, förslag, läraren beslutar. Vi har funnit följande kategorier under begreppet arbetsformer: Tillsammans, blandat och läraren. Två av fyra elevgrupper ansåg att de får bestämma reglerna tillsammans med läraren, en av fyra ansåg att de får komma med förslag men att läraren är den som tar besluten medan sista elevgruppen ansåg att det är läraren som beslutar allt rörande regler.
- *Arbetsformer:* Under kategorin arbetsformer uttrycker sig en elevgrupp att besluten fattas tillsammans med läraren, två elevgrupper anser att det oftast är läraren som beslutar men ibland sker det gemensamt medan den sista elevgruppen anser att det är läraren som beslutar allt rörande arbetsformer.

5. Diskussion

5.1 Validitet och reliabilitet

Vi anser oss ha hög reliabilitet gällande våra observationer där matrisen var standardiserad i hög grad vilket enligt Trost (2005) är ett mått för hög reliabilitet. Reliabiliteten hade kunnat vara högre vad beträffar de intervjuer som genomförts eftersom standardisering förekommer i liten omfattning. De svar vi fått i intervjuerna behöver inte nödvändigtvis återupprepas vid senare intervjutillfällen om samma personer är involverade eftersom människan, enligt Trost (2005), inte är oföränderlig utan utvecklas med tiden och nya erfarenheter. Vi anser att om undersökningen gjordes i större omfattning skulle utfallet kunnat vara annorlunda men vi bedömer dock att omfattningen på vår undersökning håller hög validitet och reliabilitet samt ger en verklig bild av situationen ute på skolorna.

"Aldrig så noggranna bandinspelningar, anteckningar och/eller utskrifter kan helt ersätta de intryck man får vid själva intervjun, ej heller det man ser och hör eller läser mellan raderna. Allt sådant är värdefullt vid analys av data." (Ibid. Sid. 54)

Vi anser oss även ha god validitet på våra undersökningsformer då det är lättare att få lämplig information under kvalitativa undersökningar eftersom forskaren skaffar sig en annan relation till undersökningsspersonen. Dessutom kan undersökningsspersonen själv bestämma på vilket sätt deltagandet ska ske (Holme & Solvang, 1997). Även med hjälp av Kvale och Brinkmann (2009) kan validiteten stärkas eftersom intervjupersonerna är pålitliga och insatta i ämnet.

5.2 Resultatdiskussion

Vi anser att vårt syfte och våra forskningsfrågor har blivit verifierade i denna studie där vi har beskrivit och fått förståelse för hur lärarens ledarskap i klassrummet påverkar elevernas lärande, med särskilt fokus på självförtroende, ur ett elev/läroarperspektiv. Vi har undersökt detta med hjälp av intervjuer, gruppintervjuer samt observationer vilket vi ansåg gav oss ett verklighetsförankrat resultat och en stor bredd. Vi har använt oss av dessa metoder för att därigenom få ta del av lärarens, elevens och forskarens perspektiv av det studerade området.

Dessa forskningsfrågor har vi utgått ifrån i denna studie.

- Vilken form av ledarskap utövas i klassrummet med fokus på elev- och uppgiftsorienterat ledarskap?
- Vilka olika arbetsformer använder sig läraren av för elevernas lärande?
- Hur påverkar lärarens ledarskap elevernas självförtroende i klassrummet?

Vi anser att dessa frågor har verifierats i vår studie genom de observationer och intervjuer som genomförts.

5.2.1 Ledarskap och ledarstilar

Under intervjuerna uttryckte lärarna huvudsakligen att deras definition på ledarskap benämndes som "styrman" vilket syftar till att läraren bör vara en tydlig ledare som visar vägen. Detta kan kopplas till två av Northouses (2001) definitioner på ledarskap där han uttrycker att ledaren ska vara mittpunkten av utvecklingen i gruppen och att ledaren är till för att få andra, med utvalda hjälpmedel, att klara av uppgifter de ställs inför. En av lärarna uttryckte att erfarenhet och förhållningssätt gentemot eleverna är viktiga aspekter för gott ledarskap vilket även Illustrerad svensk ordbok (1977) och Northouse (2001) trycker på. Vår egen åsikt är att styrman är ett bra synsätt på hur ledarskap kan användas för att både utveckla elevernas sociokulturella lärande och självförtroende där de till slut kan finna sin egen identitet och se den egna lärandeprocessen.

Lärarna uttryckte blandade svar på frågan om vilket ledarskap de besitter. Hälften ansåg sig besitta ett elevorienterat ledarskap vilket, enligt Stensmo (2000), syftar till att läraren utgår från eleverna vid planering och genomförande av undervisningen. Stensmo (2008) skriver att elevs vilja och arbetslust förbättras om läraren är observant och lyckas fånga elevernas intressen och speciella fallenheter inom vissa områden samt kunna koppla dessa till undervisningens mål. Gordon (1977) visar även på att kommunikation är viktigt för att skapa en öppenhet och tydlighet i relationen mellan elever och lärare.

Den andra hälften ansåg att de besitter ett blandat ledarskap där elevorienterat- blandas med uppgiftsorienterat ledarskap. Uppgiftsorienterat ledarskap syftar till att uppgiften står i centrum för undervisningen. Detta överensstämmer i tre av de fyra fallen med våra observationer. I det fall där observation och intervjusvar inte överensstämde ansåg sig läraren besitta ett elevorienterat ledarskap medan observationen visade tvärtom. Enligt forskning i *Assessing the Effectiveness of School Leaders* (2009) fokuserar inte personalen i skolan på att samla in fakta kring ledarskap och hur detta påverkar lärandeprocesserna. Vår tolkning av detta blir att denna lärare inte är medveten om sitt eget ledarskap och hur detta speglar sig i undervisningen. Trots detta motsäger sig ändå majoriteten av lärarna denna forskning genom att de visar på insikt om sitt eget ledarskap. Endast en av de fyra lärarna har med sig ledarskapsutbildning från sin lärarutbildning medan två har erhållit denna genom idrottsrörelsen och en fjärde saknar helt skolning inom området. Ogden (2006) påvisar hur viktigt ledarskapet är för att kunna skapa förändring inom skolan vilket motsäger lärarnas brist på ledarskapsutbildning inom lärarutbildningen.

Bristen på ledarskapsutbildning ville vi uppmärksamma med denna studie eftersom vi anser att utbildning inom ledarskap saknas eller existerar i för liten utsträckning inom lärarutbildningen. Trots avsaknaden av ledarskapsutbildning kan två av fyra lärare uttrycka att deras ledarskap påverkar elevernas sociokulturella lärande på ett positivt sätt. Detta påvisas också av Kåräng (1997) som i sin forskning synliggör att positivt ledarskap påverkar hur skolans inre arbete utformas och utvecklas samt hur positivt ledarskap kan sammankopplas med hur bra skolan är på att träna samarbetsförmåga, ge kunskaper och utveckla självförtroende. De resterande två lärarna ansåg att deras påverkan på elevernas lärande var blandad, alltså både av positiv och negativ form. Detta då de ansåg att eleverna är olika som lärande individer och om deras påverkan enbart skulle vara av positiv karaktär måste gruppen vara homogen vilket den klassiska behaviorismen (Imsen, 2006) syftar till när den tar upp att människan ses som något mekaniskt nästintill robotliknande (homogena). De lärare som ansåg att de enbart påverkade eleverna positivt kunde styrka detta med argument som till exempel att de hade en individuell utformning på undervisningen. Något även Imsen tar upp

när hon skriver om de kognitiva teorier som syftar till att kunskap konstrueras och rekonstrueras inom den enskilda individen. Vi anser att L1 och L4 har bättre självinsikt eftersom de har förståelse för att ledarskapet i olika situationer påverkar eleverna på olika sätt. Detta då vi anser att elever lär på olika sätt och rent socialt måste betraktas ur ett individuellt perspektiv. Vi har dock viss förståelse för de lärare som ansåg att deras individuella arbetssätt kunde styrka att deras påverkan enbart var positiv men vi kunde, under observationerna, aldrig se hur lärarna utformade detta under samtliga lektionstillfällen.

Enligt Dalin (1994) kan ledarskap definieras "som ett samspel mellan ledare och grupp för att uppnå organisationens mål" (Sid. 173). Detta kunde vi se vid observationerna av lärarnas olika ledarstilar i klassrummet där tre av fyra lärare använde sig av en demokratisk ledarstil med inslag av auktoritär. Den sista läraren ansåg sig enbart vara auktoritär. Sergiovanni (1996) anser att det är negativt med olika ledarstilar i klassrummet och strävar efter att bygga upp en unik ledarstil med fokus på demokratiska principer, samhällets aktualitet samt ser till människans natur och lärande. Med denna syn har ingen av de fyra lärarna en fulländad ledarstil. Vi anser däremot att de tre lärarna som tillämpade den demokratiska ledarstilen upplevdes som positiva då de såg till elevens unika förmåga och kunskaper. Detta styrks även av tre utav de fyra elevgrupperna som ansåg att de fick vara delaktiga i beslut och komma med förslag angående regler och arbetsformer. Jarlén (1995) beskriver att den demokratiska ledarstilen ska grundas i att ledaren har förmåga att motivera och kommunicera med sina medarbetare, dessa inslag ska vara centrala. Detta var något som vi upplevde under observationstillfällena och anser är en viktig del av en utvecklande sociokulturell lärandemiljö i klassrummet. Även Säljö (2000) påvisar att när kommunikation sker i sociala sammanhang utvecklas det sociokulturella lärandet och blir verklighet.

5.2.2 Arbetsformer

Alla lärare ansåg vid intervjuerna att det är viktigt med ett individuellt arbetssätt men poängterade att det ska ges utifrån elevens egen kunskapsnivå. Lpo94 (2006) poängterar att undervisning aldrig kan vara lika för alla då vissa elever av olika anledning har svårt att nå upp till målen vilket gör att nivåanpassning blir en central del av undervisningen. De intervjuade elevgrupperna var däremot mer negativt inställda till att jobba individuellt. De uttryckte att det kändes tråkigt men nödvändigt, nästintill påtvingat, på grund utav avsaknad av dialog med kamrater. Här ställer vi oss kritiska till vår egen definition av individuellt arbete som i viss mån kan tolkas som enskilt arbete av elevgrupperna. Individuellt arbete kan även ske i gruppsammanhang vilket Stensmo (2000) förklarar när han beskriver ledarstilen *äkta och falska mål*. Vikten av individuellt arbete kan också styrkas av Skinners *beteendemodifikation* (Ibid.) som anser att fokus ska ligga på individen eftersom vi alla är heterogena vilket gör att det som fungerar för vissa individer kanske stjälpjer andra.

Granström (2007) konstaterar att helklassundervisning påverkar hierarkin i klassrummet genom att läraren får stå i centrum med elevernas fokus riktat mot sig. Detta kan i sin tur, enligt Granström, göra att lärare avstår från interaktion med eleverna samt att elevernas samspel påverkas negativt. Orsaken till att lärare nyttjar helklassundervisning kan därför vara att de vill behålla strukturen i klassrummet vilket i sin tur motsäger de gruppintervjuer som vi utfört med de fyra elevgrupperna. Dessa ansåg att helklassundervisning är stökigt, rörigt, de fick inte möjlighet att uttrycka sin åsikt och koncentrationsförmågan försämrades. Vi instämmer med Granström som menar att ytterligare en anledning till valet av helklassundervisning är att läraren har en ringa kännedom om relationsprocesser och hur det

påverkar klassrumsmiljön. Men för den elev som till största del besitter den auditiva inlärningsstilen borde helklassundervisningen vara något positivt för dennes lärandeprocess. Hos två av de fyra observerade klasserna kunde detta mönster synliggöras genom att läraren använde helklassundervisning som ett medel att skapa distans mellan sig själv och eleverna. Vi anser att denna arbetsform inte bör utnyttjas för att distansera läraren från eleverna utan tvärtom för att få en mer demokratisk miljö där åsikter vädras och relationen utvecklas.

En annan arbetsform som vi studerat är grupparbete. Här fann vi intressant material där alla lärare ansåg sig arbeta med denna arbetsform dock i olika omfattning. Tre av fyra lärare nyttjar grupparbete 30-50 procent av undervisningstiden medan en lärare endast använder 10-15 procent av tiden till denna arbetsform. Forskning (Granström, 2007) visar att tillämpningen av grupparbete är marginell i jämförelse med övriga arbetsformer. Muijs och Reynolds (2005) styrker Granströms forskning med siffror som visar att endast 10 procent av undervisningstiden i England under 90-talet nyttjades för grupparbete och Stymne (1992) har under samma tidsperiod ungefär liknande siffror vad gäller grupparbete i Sverige. Elevgrupperna uttryckte däremot en positiv inställning till grupparbete och såg det som en inspirerande arbetsform där samarbete, god stämning och utbytet av ny kunskap är i fokus. Granström (2007) visar i en studie att elever uttryckte att grupparbete var den arbetsform där de utvecklades i störst utsträckning både socialt och kunskapsmässigt. Med denna information som bakgrund anser vi att grupparbetsprocessen är en viktig del av undervisningsformerna som borde beredas mer utrymme i skolan. Ur ett sociokulturellt lärandeperspektiv stärks denna tanke då Säljö (2000) benämner att lärandet sker i samspel mellan omgivning, individer och material. Stensmo (2000) visar med Glassers ledarstil *Realitet, kontroll och kvalitet* att grupparbete och grupperprocesser är av stor vikt för att förverkliga de fem behoven som den enskilde individen strävar efter vad beträffar motivation i denna ledarstil.

5.2.3 Självförtroende

Utgångspunkten i vår studie har varit att försöka se hur lärarnas ledarskap i klassrummet påverkar elevernas lärandeprocesser med fokus på självförtroende. De intervjuade elevgrupperna har själva definierat självförtroende som att våga vara sig själv, tro på sig själv samt att våga utföra uppgifter. Detta styrker Wahlström (1993) som skriver att självförtroende utmärks när en individ känner ansvar samt är kreativ utifrån sina egna förutsättningar. Detta framträder även i situationer när individen tar sig an nya svårigheter och uppgifter. Detta likställer vi med att eleverna, i en undervisningssituation, tar egna initiativ. Elever som till största del besitter den kinestetiska inlärningsstilen påverkas i större omfattning av självförtroendets innebörd i deras lärandeprocess då de lär sig när de känner sig trygga och har en positiv inställning. Under observationerna använde vi oss av parametern initiativ för att se hur självförtroende praktiskt synliggjordes hos eleverna. Tre av fyra klasser hade god initiativförmåga under de observerade lektionerna vilket kom till uttryck genom att de kom med egna idéer, vågade kommentera och ställa frågor under arbetets gång. Något som kan kopplas till Nationalencyklopedins (1996) definition av självförtroende vilket lyder "en stark tilltro till den egna förmågan." (Sid. 124). Vi anser att det är viktigt att arbeta med självförtroendet eftersom initiativförmåga är en viktig aspekt att anamma för elever då bristen på densamma medför att lärarens uppdrag i princip blir att tillägna all undervisningstid åt instruktioner inför uppgifter och arbeten. Detta skulle i slutändan göra att läraruppdraget blir en omöjlig uppgift att utföra. Jensen (1997) anser, vilket våra tankar stödjer, att hälften av arbetet redan är utfört om eleverna kommer in i situationen med ett gott självförtroende och då kan fokus för läraren istället ligga på att få eleverna att växa och öka lusten för lärandet

samt förbättra den egna förmågan att prestera. I Lpo94 (2006) står det skrivet att en av skolans skyldigheter är att öka möjligheten för eleverna att ta eget ansvar och initiativ. Samtidigt som skolan har i uppgift att skapa trygghet där eleverna kan känna vilja och lust att lära.

Ytterligare en parameter som användes för att studera självförtroende var aktiviteten hos eleverna under lektionstillfällena. Här kunde urskiljas att tre av fyra klasser visade på hög aktivitet under arbetets gång. Detta kan ses som en indikation på att eleverna går in i uppgifterna med gott självförtroende vilket Taube (1987) menar är ett resultat av att eleverna hittat vägar för att undvika misslyckanden som kunnat leda till ödesdigra konsekvenser för individens fortsatta utveckling. Cullberg-Weston (2005) menar att miljö, situation och påverkan från andra individer är en av två hypoteser för hur självförtroendet kan betraktas. Vi kunde uppmärksamma detta hos tre av fyra elevgrupper som uttryckte att beröm från läraren är tyngdpunkten för en positiv utveckling av självförtroendet. Ett tecken på att aktiviteten bland eleverna är hög i klassrummet skulle, enligt oss, kunna vara att relationen mellan lärare och elev är god samt att förtroendet dem emellan är ömsesidigt.

Självförtroende beror på kvalitén på de relationer, som finns mellan barnet (eller den vuxne) och de personer som spelar en viktig roll i hans eller hennes liv. Det är vederbörandes bedömning av den "självbild" som reflekteras tillbaka från omgivningen dagligen. (Wahlström, 1993, Sid. 22)

En av de intervjuade lärarna tryckte också på att relationen till eleverna är av stor betydelse för att kunna påverka och utveckla dem i positiv riktning. Detta styrker Stensmo (2008) med att skriva att ledarskapets utformning i klassrummet beror på lärarens relation till eleverna vilket han även benämner som den relationsbaserade ledarstilen. Vi anser att relationen till eleverna är en viktig del i det sociala samspelet där både lärare och elever kan utvecklas och ta del av varandras kunskaper samt erfarenheter. Detta styrker även Starratt (2005) som anser att ledarskapets mål ska vara att skapa en miljö där både lärare och elever blir tillfredsställda ur ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Även Boström (1998) menar att det är en viktig del att läraren uppmärksammar eleverna för att få dem att känna sig trygga och positiva vilket får dem att utveckla sitt lärande.

Den sista parametern som vi använde för att studera självförtroende var elevernas inställning till utformningen av lektionsinnehållet. Även under denna parameter gick det att urskilja tre av fyra klasser som gick in i arbetet med positiv inställning och stort intresse. Lind (2004) menar att positiv inställning och stort intresse är en grundförutsättning för att skapa god prestationsförmåga något även Larsson (2007) anser då han skriver att elevens prestationer och förmågor är en viktig del i hur självförtroendet utformas hos denne. Lärarna uttryckte att de försöker förbättra elevernas självförtroende genom att lyfta dem och uppmuntra dem i det dagliga arbetet. Detta var något som elevgrupperna också bekräftade med sina svar på hur lärarna arbetade för att utveckla deras självförtroende. Vår egen åsikt angående hur positiv inställning påverkar det sociokulturella lärandet överensstämmer med ovanstående skrift. Vi anser att om individen går in i ett arbete med en positiv inställning underlättas situationen både för denne och för läraren samt kommer i slutändan att utveckla dem båda.

En, enligt oss, intressant aspekt på våra observationer var att tre av de fyra lärare använde sig till största del av en demokratisk ledarstil vilket gjorde att deras elever hade gott självförtroende. Den fjärde läraren, som själv uttryckte och som vi observerade, besatt en auktoritär ledarstil resulterade, enligt oss, i ett sämre självförtroende hos dennes elever. Maltén (2000) förklarar den auktoritäre ledaren som en individ vilken vill kontrollera allt i sin omgivning, vara beslutsfattare, skapa distans till resterande individer samt styra

undervisningen utan inverkan från eleverna. Det här anser vi hämmar elevernas utveckling av ett gott självförtroende eftersom möjligheten till egna initiativ, egna aktiviteter och inställningen till lärandet minskar. Detta eftersom elevernas möjlighet att påverka undervisningens innehåll och arbetsformer nästintill blir obefintliga.

5.3 Avslutande diskussion

Vi kommer, under denna rubrik, att lyfta de resultat som vi tycker är mest relevanta för vår kommande yrkesprofession.

En erfarenhet som vi tar med oss beträffande ledarskap är att det är viktigt att kunna nyttja både ett uppgiftsorienterat såväl som elevorienterat ledarskap. Dessa ledarskapstyper ska styras av de mål som läroplaner och kursplaner beskriver. Vid målbeskrivning av ett arbetsområde bör ett uppgiftsorienterat ledarskap anammas men vi anser att grunden bör utgöras av ett elevorienterat ledarskap där elevernas intresse, nyfikenhet och unika förmåga styr planering och genomförande av lektioner.

Man kan se det som att, i klassrummet att vi har ett skepp som ska framåt och vi hjälps alla åt att föra det framåt men jag är styrman och beslutar vilken riktning vi ska ta men ibland så råkar vi styra åt fel håll men då styr vi tillbaka men man måste också vara uppmärksam och hänga med i vindförändringar. (Lärare 4)

Vad beträffar ledarstil tar vi med oss erfarenheten av att den demokratiska stilen med inslag av auktoritet i vissa situationer fungerar på ett ypperligt sätt. Tre av fyra lärare använde sig av denna ledarstil och lyckades bra med att motivera, fånga eleverna och få dem aktiva samt skapa ett gott självförtroende bland individerna.

När arbetsformer kommer på tal fångar vi upp erfarenheterna om det individuella arbetets betydelse och elevernas tankar kring detta. Eleverna ser individuellt arbete som ett nödvändigt ont i många lägen och upplever det även som ensamt. För vår del vill vi även trycka på hur viktig skillnaden mellan individuellt och enskilt arbete är eftersom vi i undersökningen använde oss av uttrycket individuellt vilket nästintill likställdes med enskilt arbete bland elevgrupperna. Individuellt arbete kan praktiseras i såväl grupparbete som helklass så länge det finns en bakomliggande tanke med tillvägagångssättet.

Elevernas syn på arbete i helklass stämde väl överens med våra observationer där de ansåg att det var rörigt, stökigt och att det var svårt att koncentrera sig. Dessa insikter visar att helklassundervisning är en negativ lärandemiljö där det blir svårt att fånga eleverna och framför allt att kvalitén på själva undervisningen kan skifta.

Det vi fann intressant beträffande grupparbete var elevernas positiva inställning i jämförelse med omfattningen på nyttjandet av denna arbetsform i undervisningen. Enligt vårt tycke är grupparbete en bra arbetsform som vi ser många fördelar med att använda där ett individuellt fokus kan kopplas in och samarbetsmöjligheterna fortfarande kan nyttjas. Elevernas sociala förmågor utvecklas vilket de i ett framtida yrkesliv har en fördel att ha med sig. Vår utgångspunkt i denna studie har legat på det sociokulturella lärandet vilket eleverna också uttrycker som en viktig del i sin lärandeprocess. Säljö (2000) menar att "Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet." (Sid. 128)

Sammanfattningsvis tar vi med oss elevernas medvetenhet om hur olika arbetsformer påverkar dem och har förståelse för hur de på bästa sätt lär sig samt tar till sig kunskap i ett sociokulturellt lärandeperspektiv.

5.3.1 Slutsatser

Under denna rubrik kommer vi kortfattat redovisa de slutsatser denna studie påvisar. Vi har utifrån vårt syfte och våra forskningsfrågor kommit fram till att en blandat form av elev- och uppgiftsorienterat ledarskap utövas i klassrummet bland de lärare som deltog i vår studie.

Lärarna i vår studie använde sig av alla arbetsformer som uppmärksammas i denna undersökning (individuellt arbete, grupparbete och helklass). Lärarna uttryckte att de fokuserade undervisningen till största del på individuellt arbete och helklassundervisning och att mindre än hälften av tiden avsattes för grupparbete både i spontana och styrda former. Eleverna uttryckte att grupparbete var den form av arbete som de tyckte utvecklade deras sociokulturella lärande mest.

Lärarna ansåg att självförtroende påverkar i både positiv och negativ form men att de trodde att det skedde till största del i positiv bemärkelse. Eleverna uttryckte att hur läraren uppträdde och planerade undervisningen var av stor vikt gällande påverkan på deras självförtroende.

5.3.2 Fortsatt forskning

Syftet med vår studie har varit att ta reda på hur lärarnas ledarskap i klassrummet påverkar elevernas lärandeprocesser med fokus på självförtroende. Då vi lagt fokus på detta kunde vi se att det fanns en stor brist och en lucka i lärarnas ledarskapsutbildning. Vi vill därför trycka på vikten av mer forskning kring detta område. Lärarna uttrycker i vår studie hur viktig betydelsen av ledarskapet är i ett pedagogiskt såväl som socialt sammanhang för eleverna. Vi utförde denna forskningsstudie då vi ansåg att vi saknade området ledarskap och dess betydelse i lärarens yrkesprofession under vår utbildning. Fortsatt forskning angående hur lärarens ledarskap och ledarstil påverkar elevernas självförtroende anser vi är av stor vikt eftersom att det är ett bristfälligt område inom forskningen. Wahlström (1993) påpekar att det är i kvalitén på samspelet mellan individen och dennes sociala omgivning som bygger upp självförtroendet.

Forskningen angående arbetsformer och dess påverkan på elevernas lärandeprocess och deras självförtroende kan enligt oss uppdateras med mer aktuell data för att se om förändringar under tid skett.

Litteratur

- Boström, Lena. (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books
- Charles, C. M. (1984). *Ordning och reda i klassen*. 1. uppl. Malmö: Liber Förlag
- Cullberg Weston, Marta. (2005). *Ditt inre centrum: om självkänsla, självbild och konturen av ditt själv*. Stockholm: Natur och kultur
- Dalin, Per. (1994). *Skolutveckling: teori*. 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning
- Denscombe, Martyn. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Egeberg, Sonja & Jerlang, Espen. (2005). *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*. 4. uppl. Stockholm: Liber
- Einarsson, Charlotta. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Diss. Linköping : Univ., 2003
- Gordon, Thomas. (1977). *Aktivt lärarskap: samspel för ett bättre skolsamhälle*. Stockholm: Askild & Kärnekull
- Hannell, Glynis. (2004). *Promoting positive thinking: building children's self-esteem, self-confidence and optimism*. London: David Fulton
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Häger, Björn. (2007). *Intervjuteknik*. 2., [omarb. och uppdaterade] uppl. Stockholm: Liber
- Illeris, Knud. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Jarlén, Leif. (1995). *Lärande ledarskap: idébok för ledare i framtidens skola*. Stockholm: Brevskolan
- Jensen, Eric. (1997[1996]). *Aktiv metodik: strategier för framgång - ta fram det bästa hos dina elever och hos dig själv : [metodboken med över 1000 idéer som underlättar inläringen]*. 1. uppl. Jönköping: Brain Books
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Göran. (2007). *Skamfilad: om skammens många ansikten & längtan efter liv*. Örebro: Cordia
- Maltén, Arne. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Molde, Bertil. (red.) (1977[1964]). *Illustrerad svensk ordbok*. 3., revid. uppl., 3. tr. Stockholm: Natur och kultur
- Muijs, Daniel & Reynolds, David. (2005). *Effective teaching: evidence and practice*. 2. ed. London: Sage publ.
- *Nationalencyklopedins ordbok. Bd 3, [Rekr-Övä]*. (1996). Höganäs: Bra böcker
- Northouse, Peter Guy. (2001). *Leadership: theory and practice*. 2. ed. London: SAGE
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ryberg, Lars. (2000). *Positiv självbild: jag vill, jag vågar, jag kan*. Farsta: SISU idrottsböcker
- Sergiovanni, Thomas J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: how is it different? : why is it important?*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

- Starratt, Robert J. (2005). *Etiskt ledarskap: med fokus på skolan*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Stensmo, Christer. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Stymne, Ingrid. (1992). *The structure of work: analyzing interaction in small task groups*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Univ.
- Svenning, Conny. (2003). *Metodboken: [samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling : klassiska och nya metoder i informationssamhället : källkritik på Internet*. 5., omarb. uppl. Eslöv: Lorentz
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Taube, Karin. (1987). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Wahlström, Gunilla O. (1996[1993]). *Gruppen som grogrund: en arbetsmetod som utvecklar*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Wahlström, Gunilla O. (2005). *Samspel och ledarskap: en vardagsbok för pedagoger*. 1. uppl. Stockholm: Runa

Internet källor

- Assessing the Effectiveness of *School* Leaders: New Directions and New Processes. Perspective (2009) Tillgänglig på internet (2009-11-20)
<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreas/ofFocus/EducationLeadership/Pages/assessing-the-effectiveness-of-school-leaders-new-directions-and-new-processes.aspx>
- *Att lära för livet: elevers inställningar till lärande - resultat från PISA 2000.* (2004). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet (2009-11-06) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1367>
- Granström, Kjell (red.) (2007). *Forskning om lärarens arbete i klassrummet [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
Tillgänglig på Internet (2009-12-09) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1846>
- Kåräng, Gösta, *Pedagogisk Forskning i Sverige* nr. 4, 1997, sid. 263-278). Tillgänglig på Internet (2009-12-14) <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/kaaraeng.pdf>
- *Lusten att lära [Elektronisk resurs] : med fokus på matematik : nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002.* (2003). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet (2009-11-02) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1148>
- *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94.* (2006). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet (2009-10-26) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Ogden, Terje (2006). *Skolans mål och möjligheter.* Stockholm: Statens folkhälsoinstitut
Tillgänglig på Internet (2009-11-04)
<http://www.fhi.se/PageFiles/3319/r200527skolansmalsvensk0603.pdf?epslanguage=sv>
- Vetenskapsrådet. (2009). *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial.* Tillgänglig på Internet (2009-12-10)
http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmaterial21.pdf,
<http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml>
http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningsmed_3.pdf
<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>

Bilaga 1 (Observationsmatris)

- Vilken form av ledarskap använder läraren? (uppgiftsorienterat, elevorienterat)?
- Vilken/ vilka ledarstilar använder sig läraren av i klassrummet (låt-gå mässige, demokratiska, auktoritär)?
- Vilka arbetsformer använder sig läraren av (individuellt, grupp eller helklass)?
- Hur kan dessa arbetsformer stärka elevernas självförtroende utifrån vår definition (eget initiativ, aktivitet, inställning)?

Parametrar	Ja	Nej
Uppgiftsorienterat (ledarskap)		
Elevorienterat (ledarskap)		
Låt-gå (ledarstil)		
Demokratisk (ledarstil)		
Auktoritär (ledarstil)		
Individuellt (arbetsform)		
Grupp (arbetsform)		
Helklass (arbetsform)		
Initiativ (självförtroende)		
Aktivitet (självförtroende)		
Inställning (självförtroende)		

Bilaga 2 (Intervjufrågor till lärare)

1. Hur länge har du varit en yrkesverksam lärare?
2. Vad har du för utbildning gällande ledarskap/ metodik?
3. Vad innebär "ledarskap" för dig?
4. Vilket ledarskap tror du att du besitter? (uppgiftsorienterat, elevorienterat)
5. Hur tror du att ditt ledarskap påverkar elevernas lärande? (positivt, negativt)
6. Vilken ledarstil anser du att du använder? (demokratiska, låt-gå mässige, auktoritär)
- 7a. Vilka arbetsformer använder du dig av för att utveckla elevers lärande?
- b. Hur individualiserar du din undervisning?
- c. Hur arbetar du med grupparbete?
- d. I vilken utsträckning arbetar du med grupparbete resp. individualiserat arbete?
(procent)
- 8a. Hur tror du att positivt självförtroende inverkar på lärandet?
- b. Hur gör du som lärare för att positivt utveckla elevernas självförtroende?

Bilaga 3 (Gruppintervju med elevgrupp)

1. Hur tycker ni om att arbeta i grupp, individuellt och helklass?
2. Vad är självförtroende för er?
- 3a. Tycker ni att er lärare ger er ett bra självförtroende?
- b. På vilket sätt gör läraren det (ja och nej)?
4. Vem bestämmer saker i klassen (regler, arbetsformer) (gemensamt, läraren, eleven)?

Bilaga 4 (Brev till föräldrarna)

Hej alla föräldrar!

Vi heter Jonas Carlberg och Andreas Aldrin och är inne på vår sista termin på lärarutbildningen på Luleå Tekniska Universitet. Just nu håller vi på att skriva vårt examensarbete och har valt att inrikta oss på hur lärarens ledarskap påverkar elevers lärande.

Vi kommer att undersöka detta genom att intervjua lärare, observera olika klasser och göra en gruppintervju med dessa klasser. Vi har därför valt ut några elever som vi ska göra intervjuerna med och behöver därför ert godkännande.

Resultaten kommer att redovisas i ett examensarbete där alla inblandade såväl barn som vuxna kommer att vara anonyma. Vi kommer inte heller att nämna skolans namn eller skolans geografiska läge.

Som ni redan vet har all personal på skolan tystnadsplikt och detta gäller självklart oss studenter också. Om ni har några frågor eller funderingar får ni gärna maila på xxxxxx-x@student.ltu.se

Om det är så att ni inte vill att ert barn ska delta får ni kontakta oss på samma mail.

Vi tackar på förhand för ert samarbete.

Med vänliga hälsningar Jonas & Andreas