

MITTUNIVERSITETET

Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)



Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

Examensarbete inom
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

Lärarnas ledarskap – elevernas självkänsla

En intervjustudie om hur några lärare i sin roll som
ledare anser sig stärka elevernas självkänsla

Linda Asplund

Sammanfattning

Detta är en kvalitativ studie, som behandlar lärares ledarskap och elevers självkänsla. Syftet är att genom intervjuer tolka, analysera och beskriva hur några lärare genom sitt ledarskap anser sig stärka elevernas självkänsla. Metoden som användes var personliga intervjuer med halvstrukturerade frågor med fem lärare verksamma på tre olika skolor i årskurs 1-5. Resultat blev att lärarna genom sitt ledarskap ansåg sig stärka elevernas självkänsla. I första hand genom att uppmuntra prestationer men de ansåg sig även beakta de emotionella aspekterna då de ser varje enskild elev, respekterar deras integritet och bekräftar dem för den de är.

Nyckelord: Skola, självkänsla, ledarskap, människosyn, prestationer, bekräftelse, integritet, behov

Innehållsförteckning

Sammanfattning	ii
Innehållsförteckning	iii
Inledning	5
Problemområde	6
Bakgrund	7
Begreppsdefinitioner	7
Två teorier - två vägar till självkänsla	7
Inre och yttre självkänsla	9
Självkänslans betydelse för välbefinnandet	11
Att stärka självkänsla	11
<i>Människans grundläggande behov</i>	12
<i>Integritet</i>	13
<i>Bekräftelse</i>	14
Människosyn	14
Lärarens ledarskap	15
Interaktionen i klassrummet	18
Prestation och motivation i skolan	20
Sammanfattning	22
Syfte och frågeställningar	24
Metod	25
Metodval	25
Urval	25
Datainsamling	26
Databearbetning	27
Trovärdighet	28
Etiska överväganden	28
Resultat	30
Uppfattningar om självkänsla	30
Emotionella aspekter	31
Prestationer	32

Uppfattningar om ledarskap	34
Lärarnas ledarskap - elevernas självkänsla	35
Diskussion	37
Uppfattningar om självkänsla	37
Emotionella aspekter	38
Prestationer	39
Uppfattningar om ledarskap	40
Lärarnas ledarskap - elevernas självkänsla	41
Slutsatser	44
Metoddiskussion	45
Förslag till vidare forskning	46
Referenser	47
Litteraturlista	47
Elektroniska källor	49
BILAGA 1: Exempel – Missiv till intervjupersoner	50
BILAGA 2: Exempel – Intervjufrågor	51

Inledning

Många skolor har idag livskunskap på schemat, där det bland annat kan förekomma övningar och liknande i syfte att stärka elevernas självkänsla. Vilket naturligtvis måste ses som positivt, men varför är det en schemalagd aktivitet? Borde inte det syftet genomsyra all verksamhet i skolan?

Lärare ska i sin roll som ledare agera med hänsyn både till den enskilde elevens bästa och till gruppens bästa. Dessutom ska de arbeta för att alla elever ska nå de nationella målen i respektive ämne samtidigt som de ska få eleverna att känna att de duger och är värdefulla oavsett prestation och resultat. Det är i den vardagliga klassrumsmiljön som lärarens förhållningssätt avspeglar sig. Min uppfattning är dock, att i skolan är det främst prestationerna och resultaten som uppmärksammas och bedöms, vilket kan leda till att eleverna känner att de måste prestera för att duga.

Självkänsla är ett relativt nytt begrepp som ofta blandas ihop med självförtroende. Då en god självkänsla är central för människors välmående torde det vara angeläget att lärare är inbegripna i begreppets innebörd, samt medvetna om hur deras eget ledarskap och bemötande eventuellt påverkar elevernas självkänsla. Jag anser därför att det är ytterst intressant och viktigt att undersöka detta, samt hur de själva anser sig stärka elevernas självkänsla.

Problemområde

I Lpo 94 står det, *Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag* (Lpo94:7). Skolan har alltså ett ansvar för elevernas självkänsla och skolans roll är således att främja elevernas självkänsla så att de kan utvecklas till harmoniska och trygga individer.

Vidare är skolan av tradition i första hand en institution för kunskapsförmedling, bästa möjliga förutsättning för kunskapsutveckling ska ges till varje enskild elev. Men förutom ämnesinnehåll ingår även en social dimension i skolans uppdrag, eleverna ska lära sig leva tillsammans med andra och samtidigt ges möjlighet att utveckla och hitta sin unika egenart. Skolan ska alltså fostra goda samhällsmedborgare. Vilket innebär att de i ett långsiktigt samhällsekonomiskt perspektiv ska växa upp till välmående, friska, arbetsföra och ansvarsfulla vuxna som kan bidra till samhällets utveckling på bästa sätt. Rapporten "Ungdomar, stress och psykisk ohälsa" visar dock på ökad psykisk ohälsa bland barn och ungdomar. Intervjuer av elever i denna tyder på att lärarnas relationer till eleverna är av betydelse för elevernas psykiska hälsa (SOU 2006:77).

I den samhälliga debatten om de så kallade disciplinproblem som förekommer i dagens skola finns det många olika teorier om orsakerna bakom samt förslag på lösningar av detta. "Hanterandet" av såväl "störande" som "icke-störande" elever ingår i lärarens ledarskap och agerande. Vidare påverkar lärarens ledarskap och bemötande elevernas möjlighet att utveckla en god självkänsla. Vilket leder tillbaka till elevernas beteende eftersom ett "störande" beteende kan dölja en låg självkänsla, eller faktiskt vara en bekräftelse på en god självkänsla hos en elev, då han/hon till exempel vågar uttrycka sina egna åsikter och behov. Därför kan den "icke-störande" eleven mycket väl ha en låg självkänsla, då kanske han/hon strävar efter att anpassa sig efter lärarens förväntningar för att på så sätt få bekräftelse. Frågan är om lärare själva är medvetna om på vilket sätt deras ledarskap kan påverka elevernas självkänsla?

Bakgrund

Denna bakgrund inleds med definitioner av begreppen självkänsla och självförtroende. Därefter redogörs för två olika teorier som ligger till grund för uppfattningen om en inre och en yttre självkänsla. Vidare behandlas prestation och motivation i skolan samt att stärka självkänsla och slutligen behandlas lärarens ledarskap.

Begreppsdefinitioner

Det är vanligt att begreppen självkänsla och självförtroende slentrianmässigt blandas ihop i vårt vardagliga tal (Johnsson 2003), därför är det viktigt att klargöra skillnaden då de inte har samma innebörd. Juul & Jensen (2009) definierar skillnaden mellan självkänsla och självförtroende enligt följande:

Självkänsla = "vem jag är"

Självförtroende = "vad jag kan"

Enligt Johnson (2003) syftar självförtroende på vad vi gör och hänger ihop med anlag och förmåga på ett visst område. Detta till skillnad mot självkänsla som anger vårt känslomässiga förhållande till oss själva, hur vi känner inre tillfredsställelse och tillit till oss själva. Med andra ord handlar självkänsla om hur vi värderar den vi är. Johnson poängterar även att självkänsla inte enbart ska betraktas som något vi har, utan även något som vi strävar efter att få eller öka.

Två teorier – två vägar till självkänsla

Enligt Johnson (2003) filosoferade James och Mead, två amerikanska tänkare, båda om självet och självvärdet. De ansåg båda att skillnaden mellan "jaget" som subjekt "I" ("jag") och objekt "Me" ("mig"), som ett resultat av social interaktion, var avgörande för självets uppkomst. Deras tankegångar ledde dock till två fundamentalt olika teorier, som ligger till grund för idén om två olika vägar till självkänsla.

James (1990) såg människan som en aktiv agent i sitt liv, enligt honom innefattade individens egna ansträngningar vägen till självkänsla. Självvärdet bestäms enligt honom av de attribut som individen själv värderar högt såsom exempelvis utseende, kompetens, familj och egendom. För en människa som definierat sitt värde med hjälp av dessa

attribut innebär varje tillkortakommande angående dem en förminskning av självkänslan. Attribut som individen inte har valt som måttstock för sitt värde är enligt James irrelevanta.

So our self-feeling in this world depends entirely on what we *back* ourselves to be and do. It is determined by the ratio of our actualities to our supposed potentialities; a fraction of which our pretensions are the denominator and the numerator our success; thus, Self-esteem= Success/Pretensions (James, 1990:200).

Enligt honom handlar självkänsla således om vår förmåga och vår ambition. Genom att prestera mer, för att bli framgångsrika i det vi vill åstadkomma, kan vi alltså stärka vår självkänsla.

Mead (1995) såg däremot individen som en mer eller mindre passiv mottagare av självkänsla. Enligt honom speglar sig individen i omgivningens bedömningar och knyter dessa till sin egen självbild och värdering av densamma. Andras omdömen, positiva som negativa, formar således individens syn på sig själv i en social process där individen inte ses som särskilt aktiv. Denna teori kan jämföras med Piagets (2006) syn på vårt psyke, som han menar syftar till att gradvis assimilera, det vill säga införliva, vår yttre omgivning. Det sker enligt honom genom en jämviktsprocess, där den yttre omgivningen assimileras med de redan uppbyggda inre kognitiva strukturerna, vilka i sin tur ackommoderas, det vill säga anpassas, till yttre objekt. Johnson (2003) menar dock att andra människors omdömen har olika stor roll i denna speglingsprocess, för att någon annans värdering ska påverka en individs självbild skall den andre personen vara, en signifikant andre, någon för individen viktig och betydelsefull person. Enligt Imsen (2000) kan läraren vara denna signifikante andre för elever i en klass.

Vidare kan detta ses utifrån det sociokulturella perspektivet, där människan föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Även enligt Säljö (2005) anpassar sig människan passivt till de förutsättningar som finns samtidigt som hon aktivt skapar sin omvärld. Han menar att vi lär oss att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar.

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. (Säljö 2005:128)

Människans sätt att tänka, agera, kommunicera och uppfatta verkligheten formas således av sociala och kulturella erfarenheter.

Inre och yttre självkänsla

Johnson (2003) har utifrån James och Meads teorier delat in självkänsla i två delar, den inre självkänslan och den yttre självkänslan.

Den inre självkänslan är emotionellt baserad och grundläggs under den tidiga barndomen genom upplevelsen av trygghet och ovillkorlig kärlek. Personer med god inre självkänsla accepterar och kan fritt uttrycka sina känslor och grundläggande behov såsom kärlek, ilska och sexualitet. De uppvisar en sund självhävdelse och en stark integritet och kan därför säga nej till andras påtryckningar. De är medvetna om sina egna gränser och är inte beroende av att vara andra till lags.

Den yttre självkänslan är kompetensbaserad och förvärvas då vi genom våra handlingar får positiv respons från vår omgivning. Personer med hög yttre självkänsla är ansvarsfulla och vill alltid göra sitt bästa. De är ofta högpresterande och har höga krav på sig själva och andra. Att "vara duktig" och få beröm för prestationer är viktigt för den yttre självkänslan. De vill även gärna ha kontroll och inflytande över omständigheter eller andra människor.

Dessa inre och yttre aspekter av självkänslan framträder alltid tillsammans hos alla individer. Baserat på resultatet i en av studierna i sin avhandling har Johnson (1997) utformat en typologi som beskriver fyra personlighetstyper med olika sammansättningar av låg respektive hög inre och yttre självkänsla.

Enhancing self-esteem - "glada presterare"

Dessa individer har både hög inre och yttre självkänsla. De behöver inte prestera för att få självkänsla utan presterar istället för den inre tillfredsställelse och bekräftelse som presterandet ger. De ser utmaningar som stimulerande och eftersom deras inre självkänsla fungerar som en buffert mot eventuella misslyckanden så lider de inte av någon prestationsångest.

Striving for self-esteem - "tvångspresterare"

Dessa personer har en låg inre självkänsla kombinerad med en hög yttre självkänsla. De har ett behov av att förvärva självkänsla genom prestation och är beroende av andras uppskattning. De lockas av utmaningar eftersom det ger en möjlighet till ökad självkänsla, men de är samtidigt rädd för misslyckanden. Dessa personer har svårt att känna sina egna begränsningar och kan ofta driva sig själva till utmattning.

Maintaining self-esteem - "livsnjutare"

Dessa individer har en hög inre självkänsla kombinerad med en låg yttre självkänsla. De är nöjda med sig själva och har inget behov av att öka sin självkänsla genom prestationer.

Renouncing self-esteem - "försakare"

Dessa personer har både låg inre och yttre självkänsla. De lockas inte av utmaningar och ger lätt upp eftersom de ändå förväntar sig att misslyckas. De söker ofta emotionell bekräftelse som stöd för sin självkänsla, andras eventuella negativa omdömen utgör därför ett stort hot.

I sin avhandling *On the dynamics of self-esteem* presenterar Johnson (1997) även resultat från sina studier som stärker hennes antagande om vikten av att skilja på den inre och yttre självkänslan. Detta eftersom en av studierna visar att strävandet efter självkänsla genom framgångsrika prestationer får olika konsekvenser beroende på om detta samtidigt kombineras med en hög eller låg inre självkänsla. I denna studie har Johnson undersökt hur dessa fyra ovanstående personlighetstypers ambition påverkas av positiv respektive negativ respons.

Resultatet visar att *"livsnjutarna"* var den grupp som påverkades minst av feedback, även om de sänkte sin ambitionsnivå marginellt vid upprepade misslyckanden. Även de *"glada presterarna"* sänkte sin ambitionsnivå måttligt vid misslyckanden, men till skillnad mot *"livsnjutarna"* höjde de sin ambitionsnivå successivt vid framgång, vilket resulterade i att dessa individers faktiska prestationsnivå var relativt hög hela tiden. I kontrast till de *"glada presterarna"* står *"tvångspresterarna"* som paradoxalt nog ökade sin ambition efter misslyckande prestationer, vilket resulterade i att deras prestationsnivå försämrades. Denna strategi kan förstås utifrån dessa individers strävanden att ernå självkänsla genom prestation, men den kan dock inte ses som adekvat. *"Försakarna"* sänkte sin ambitionsnivå drastiskt efter upprepade misslyckanden och deras prestationsnivå var genomgående låg. Johnsons slutsats är således att framgång genom prestation inte kan ge oss en bestående självkänsla om vi inte har en god inre självkänsla i grunden. Men om vi har det så kan framgångar berika vår totala självuppfattning.

Självkänslans betydelse för välbefinnandet

Enligt Johnsson (2003) fungerar en god inre självkänsla som buffert, vilket gör att vi lättare kan hantera och återhämta oss vid kriser. I Skolverkets (2004) rapport *Tänk långsiktigt!* framgår det att alla barn, under sin uppväxt, går igenom normala utvecklingskriser och upplever händelser som orsakar obehag och psykisk smärta. Den psykiska ohälsan hos ett barn kan dock ta sig många olika uttryck. Det kan antingen vara problem med subjektiva symtom vilket innebär ett minskat välbefinnande för barnet, eller mer objektiva symtom som kan uppmärksammas av omgivningen. I ett längre perspektiv visar en studien, *Performance-based self-esteem* från Arbetslivsinstitutet att personer med prestationsbaserad självkänsla utgör en riskgrupp för att drabbas av utbrändhet i arbetslivet (Hallsten, Josephson & Torgén 2005).

Att stärka självkänsla

Nedan redogörs för de grundläggande mänskliga behov som vi först behöver uppnå för att vi ska kunna utveckla vår självkänsla. Samt för två andra aspekter, bekräftelse och integritet, som är av betydelse om vi vill stärka den inre självkänslan.

Människans grundläggande behov

Inom den humanistiska psykologin betonas människans inre subjektiva tankar och känslor. Människan ses som en fri aktiv individ som själv fritt kan välja och bestämma över sina handlingar. Till följd av detta är också människan personligt ansvarig för sina egna handlingar. Dessutom tänker man sig att alla människor har behov av utveckling som driver dem framåt mot självförverkligande. Carl Rogers och Abraham Maslow är två kända förespråkare för denna riktning (Imsen 2000).

Enligt Maslow (1954) har människan grundläggande behov, vilka rangordnats i en hierarki, Maslows behovshierarki, dessa behov kan dock inte ses isolerade utan måste ses i ett sammanhang. Underst finner vi de fysiologiska behoven såsom sömn, mat och törst som är livsavgörande. Nästa steg består av vårt behov av trygghet och säkerhet, är detta behov otillfredsställt skapar det ångest. Imsen (2000) menar att eftersom detta behov är så grundläggande blir det för en orolig och ängslig elev i skolan, viktigare att befria sig från ångesten än att lyckas med skolarbetet. På tredje plats kommer behovet av kärlek, social anknytning och känslan av att höra till någonstans. Överst på trappsteget återfinns de behov som rör vår självkänsla:

All people in our society (with a few pathological exceptions) have a need or desire for a stable, firmly based, usually high evaluation of themselves, for self-respect or self-esteem, and for the esteem of others. (Maslow 1954:21).

Samt vårt behov av självförverkligande:

What humans *can* be, they *must* be. They must be true to their own nature. (Maslow 1954:22)

Maslow (1954) menar dock att, för att de översta behoven i hierarkin ska kunna vara möjliga att uppnå måste först de primära behoven såsom sömn, mat och törst vara tillfredsställda. Imsen (2000) menar att lärarens uppgift är att arbeta för att komma de övre behoven tillmötes hos eleverna. Hon menar att läraren bör tänka på varje enskild elevs behov av att höra till och känna att man är värd något i sitt vardagliga arbete.

Vidare menar Hilmarsson (2003) att en av förutsättningarna för att kunna ingå i den sociala gemenskapen är att kunna förmedla sina känslor och behov till andra. Att hävda sina rättigheter, tala om sina känslor, behov och att be andra om hjälp samtidigt som vi respekterar andras rättigheter att säga ja eller nej, stärker således vår självkänsla.

Den humanistiska psykologen Carl Rogers talade om det "sanna självet" och avsåg då individens säregenhet. Det vill säga den unika kärna som finns innerst inne i alla individer. Enligt honom har alla en ursprunglig upplevelse av att vara just jag med egna genuina känslor och uttryck. Omgivningen har ofta en hämmande effekt på denna upplevelse, om barnet upprepade gånger möts av ogillande när det uttrycker en genuin och verklig känsla kommer barnet att undertrycka denna för att leva upp till omgivningen och ett "falskt själv" uppstår. Det "falska självet" kan således ses som ett resultat av individens överanpassning eller missanpassning till en miljö som inte kan svara mot barnets behov av att vara unikt och respekterat som person (Giota 2002, Johnson 2003).

Integritet

Enligt Juul & Jensen (2009) är självkänsla nära sammankopplat med integritet, de anser att omsorgen om varje enskilt barns integritet måste ingå i det pedagogiska arbetet. Om vuxna har förståelse och respekt för ett barns försök att avgränsa och definiera sig har barnet en god möjlighet att utveckla en sund självkänsla. I vilken utsträckning barnet känner sina behov och gränser och anser sig kunna tillåta sig att uttrycka dem är till stor del beroende på hur intakt deras personliga integritet är.

Hansson (2006) beskriver integritet som ett emotionellt revir vilket är nödvändigt för individens möjlighet att interagera med andra i en social gemenskap. Det faktum att det är individen själv som förfogar över sitt emotionella revir gör att individen därigenom själv väljer att utvidga reviret för att utveckla en relation tillsammans med en annan eller försvara det mot angrepp. Denna förmåga ska respekteras av omgivningen. Orlenius & Bigsten (2006) menar att, att inte visa respekt för en människas värdighet är att kränka en människas integritet. Integritet handlar om gränser för den personliga sfären, begreppet integritet betyder helhet, orördhet, något som är oskadat.

Bekräftelse

Det viktigaste medlet för att främja en god självkänsla är bekräftelse, genom bekräftelse synliggörs individen som person eller dennes känslor. Problemet är enligt Wennberg & Norberg (2004) att lärare som vill bekräfta sina elever istället utvärderar eleverna. Att säga: *Vad duktig du är!* är en utvärdering medan att säga: *Är du själv nöjd?* är en bekräftelse och fångar barnets egen känsla. Även om beröm och utvärderingar sker med goda avsikter kan det ändå vara olämpligt om syftet är att utveckla barnens självkänsla eftersom då inte ges chansen att njuta av sin egen framgång. Även Hilmarsson (2003) anser att beröm stärker självförtroendet, hon menar att ett motiv till att berömma kan vara för att undervisa. Berömmet syftar då till den andres utveckling eller till att motivera.

Människosyn

Hur vi bemöter varandra har med vår människosyn att göra och inom den humanistiska synen betonas respekten för människan som individ och förnuftsvarelse. Människan har ett egenvärde samt medfödda biologiska behov, men även andra behov såsom gemenskap och självförverkligande. Den behavioristiska människosynen menar också att människan är född med biologiska behov, men hon ses inte som en medvetande människa, utan kan lätt styras genom att någon "drar i rätt snöre" som en marionettdocka. Enligt den existentiellistiska människosynen, är människan en fri varelse som ständigt måste göra val och våga vara sann mot sig själv. Hon har ett ansvar både mot sig själv och mot andra. Till skillnad mot denna syn är enligt den kristna människosynen inte människan helt ofri eller utelämnad till sig själv. Hon anses vilja gott men gör ibland ont (Orlenius 2001).

Det är den humanistiska och kristna människosynen som ligger till grund för läroplanerna. Enligt Orlenius (2001) bör människosynen, allas lika och unika värde, vara den överordnade principen som ska genomsyra verksamheten, en syn som även Barnkonventionen stödjer. Vidare anser Orlenius (2001) att arbetet med värdegrundsfrågorna i skolan ska genomsyra hela den pedagogiska verksamheten och inte bara ske på schemalagd tid ett antal gånger i veckan. Han menar att det handlar om vilket förhållningssätt läraren har, lärarens människosyn avspeglar sig i dennes ledarskap och agerande.

Lärarens ledarskap

Nedan följer en definition av lärarens ledarskap, beskrivning av olika ledarskapsstilar samt olika aspekter som bör ingå i lärarens ledarskap

Granström (2007) definierar ledarskapet i klassrummet enligt följande:

Ledarskap i klassrummet handlar om

- *kunskap* om klassrumsinteraktion och grupprocesser
- *förmåga* att hantera klassrumsinteraktion och grupprocesser. (Granström 2007:17).

Detta skiljer han från vad han definierar som lärarskap:

Lärarskap i klassrummet handlar om att ha

- *kunskap* om ett kunskapsområde (ämne)
- *förmåga* att förmedla kunskaper och färdigheter. (Granström 2007:17)

Granström betonar att lärarens ledarskap bör grunda sig på kunskap om de olika processer som helklassundervisning, grupparbete och enskilt arbete medför:

Ett professionellt ledarskap i klassrummet bygger på att man vet vad man gör!
(Granström 2007:30).

Enligt Samuelsson (2008) är de flesta forskare överens om att lärarens ledarskap syftar till att skapa en miljö som möjliggör lärande och att fostra till ett liv i socialt samspel tillsammans med andra människor. Enligt Orlenius (2001) handlar ledarskapet om att bygga upp ett förtroende underifrån, som ledare ingår man i en process där man förvärvar respekten för sitt uppdrag. Vidare menar han att ledarskapet handlar om att ha makt och det intressanta är hur läraren utövar sin makt. Att vara ledare och utöva makt innebär att ta ansvar *för* eleven genom att stödja elevens utveckling och dennes behov av självständighet kontra omgivningens förväntningar och krav. Att utöva makt behöver således inte betyda att läraren tar ansvar *från* eleven. Enligt Hilmarsson (2003) är ledarens viktigaste uppgift att skapa förtroende, ledaren får då människorna att känna sig trygga och gruppen fungerar därmed bättre. Förtroende skapas genom ett empatiskt samtalsklimat och aktivt lyssnande, när vi lyssnar på andra lyssnar de på oss.

Enligt Maltén (2000) beskriver Lewin och Lippit tre olika ledarstilar i sin forskning.

Den auktoritära ledaren håller en klar distans till individerna i gruppen, rådgör sällan med dem och fattar själv alla beslut. Detta ledarskap utgår från antagandet om den ansvarslösa människan. Individer styrda av en auktoritär ledare blir således ofta beroende av den dominanta ledaren som tycks se dem som ansvarslösa och de blir präglade av en inlärd hjälplöshet. Ledarens krav på ordning och reda vilket kanske skapar en viss trygghet men framförallt rädsla och osjälvständighet hos individerna.

Den passiva ledaren är tillbakadragen i förhållande till gruppen och låter gruppen göra som den vill, när och på vilket sätt det passar gruppen. Ledaren, eller rättare sagt den frånvarande ledaren, ger endast individerna råd, stöd och hjälp när de själva efterfrågar det. Individerna blir osäkra och vilsna utav denna form av slapphänta och ostrukturerade ledarskap.

Den demokratiska ledaren fattar beslut tillsammans med individerna i gruppen och låter dem ta aktiv del i både planering och genomförande. Ledaren förväntar sig att individerna själva tar ansvar men finns till hands och ger hjälp till självhjälp när någon behöver råd. Ledaren samarbetar med gruppen och uppmuntrar till kommunikation inom gruppen för att främja samarbetet. Detta ledarskap kan beskrivas som grupporienterat och utgår från antagandet om den självförverkligande människan. Den demokratiska ledaren ger tydliga anvisningar och uppmuntrar till eget ansvarstagande. Den demokratiska ledaren talar med barnen, lyssnar på dem och undviker att tala till barnen. Detta ledarskap utgår från antagandet om den självförverkligande människan (Maltén 2000).

Vidare anser Juul & Jensen (2009) att införandet av de demokratiska värdena i skolan har varit ett viktigt och nödvändigt steg för att bryta mot den lydskultur som tidigare präglat skolan. Samtidigt är många frustrerade över att införandet av dessa värden i sig inte skapat mer lugn och harmoni i klasserna. Därför menar Juul & Jensen att det är ett relevant ledarskap som saknas. Ett sådant ledarskap fordrar pedagoger som är lyhörda för när barn lever ut vad de just nu känner för, eller inte känner för, eller bara vill vara kamraterna eller pedagogen till lags. Med andra ord fordrar det pedagoger som med personlig auktoritet som kan avgränsa sig själva och är villiga att lära av barnens motdrag. Enligt Juul & Jensen (2009) bör ledarskapet bestå av följande:

- autenticitet
- intresse
- bekräftelse
- involvering
- beslut
- konflikt

Autenticitet beskrivs som pedagogens förmåga att vara yrkespersonligt närvarande. Med detta menas pedagogens vilja att representera sina tankar, känslor, värderingar, mål och gränser i kontakten med barn. Denna autenticitet är en nödvändig förutsättning för pedagogens personliga auktoritet, vilket ersatt den tidigare rollbetingade auktoriteten där det istället var pedagogens maktbefogenheter som utgjorde grunden i samspelet med barn och föräldrar. Pedagogens intresse för barnet, bör vara ett genuint intresse för "vem" barnet "är". Vilket inbegriper den vuxnes förmåga att verkligen "se" barnet på dess egna premisser. I uttrycket att "se" ett barn ligger förmågan att kunna se vad som ligger bakom dess omedelbara och iögonfallande beteende. Som exempel skulle det kunna vara att se sorgen i ögonen på ett barn som agerar med ilska, att se ensamheten hos den populära eller se motviljan i ett kroppsspråk när ett barn säger ja. Att erkänna och bekräfta dessa bakomliggande känslor ger barnet en upplevelse av att bli "sedd", vilket stärker barnets självkänsla och ger barnet ökad möjlighet att utveckla sitt inre ansvarstagande.

Bekräftelse och erkännande är således det medel som stärker självkänslan. Det är sedan pedagogens ansvar att involvera eller inkludera barnets sinnestillstånd, behov, eller lust i det gemensamma skolarbetet i den mån det är möjligt. Barnet känner sig därigenom tagen på allvar. Under förutsättning att pedagogen har lyssnat och förstått, kommer barnet uppleva denna känsla även om det för tillfället inte är möjligt att inkludera barnets tillvaro. Om det inte klart och tydligt är delegerat till barngruppen som ett led i en demokratisk process är det pedagogens ansvar att ta de allra flesta besluten. I skolan betyder det att det är läraren i kraft av sin erfarenhet och sitt yrkesmässiga ansvar som måste fatta beslut som inte alla barn känner sig tillräckligt involverade i, vilket medför konflikter av varierande grad.

En konfliktprocess börjar med att barnet uttrycker ett behov eller lust till något. När den vuxne då säger nej börjar barnet strida emot, vilket Juul & Jensen (2009) menar är ett sundhetstecken och en absolut nödvändighet i barnets alla relationer, nu och i framtiden. När barnet inte får sitt behov tillfredsställt lider barnet av en förlust och behöver då bearbeta detta känslomässigt. Oavsett hur barnet agerar ut denna förlust, med ilska, gnäll eller tårar, är det viktigt att det får den tid det behöver för att få ur sig sin frustration. När barn har fått den tid det behöver för denna process kan de säga ja till de vuxnas beslut utan att förlora sin personliga värdighet. Enligt Hilmarsson (2003) handlar orsakerna till konflikter om behov och känslor som inte tillgodoses. En bra konflikthantering handlar om att hitta lösningar som tillfredsställer de inblandades känslomässiga behov. På det sättet vinner båda och konflikten om vem som har rätt är löst.

Interaktionen i klassrummet

Den interaktion som sker mellan lärare och elever i klassrummet, där läraren undervisar, stöder och tillgodoser elevernas behov samtidigt som eleverna är intresserade av att lära och lyssna, kan enligt Granström (2006) beskrivas som en positiv dynamisk process. Samma situation kan även ses som en konfrontation mellan lärarens ambition att fånga elevernas uppmärksamhet och elevernas strävanden efter utrymme för egna behov och uppslag.

Projektioner i form av besvikelser, ängslan och förväntningar överförs från elever till läraren som förväntas hantera på ett professionellt sätt. Granström menar dock att den professionella ledarrollen är oklar. Till skillnad mot andra professionella yrkeskategorier som arbetar med mänskliga relationer ges inte lärare den utbildning som behövs för att kunna känna igen dynamiska processer. Därför kan det vara svårt för lärare att uppfatta och urskilja om angrepp, utmaningar och attacker från eleverna är riktade till lärarens professionella roll eller till den personliga identiteten. Provocerande beteende av eleverna kan av lärare betraktas som bristande motivation men skulle lika gärna kunna vara ett naturligt och nödvändigt uttryck för utveckling och utforskande av omvärlden, därför är lärarens reaktion och agerande viktigt.

Einarsson (2003) har i sin avhandling *Lärares och elevers interaktion i klassrummet* genomfört en fokusgruppsstudie om lärares uppfattningar om den interaktion som sker i klassrummet. I studien framkom det att lärarna i hög grad fokuserade på den individuella kontakten med eleverna och svårigheterna med att hinna med alla barn, vilket Einarsson menar kan förstås utifrån Lpo 94, där det framgår att lärarens uppdrag är att utgå från den enskilda elevens behov och förutsättningar. En annan aspekt som framkom i studien var den av eleverna initierade personliga kontakten mellan eleverna och lärarna som representanter för vuxenvärlden och inte i första hand som lärare. Einarsson menar att det inte behöver tolkas som att eleverna saknar vuxenkontakter utan att eleverna efterfrågar en relation till läraren som är mer personlig samtidigt som den är relaterad till undervisningen, där de kan få stöd och bekräftelse av läraren för att nå de mål som skolan sätter upp.

Vidare kan detta jämföras med vad Samuelsson (2008) behandlar i sin avhandling *Störande elever korrigerande lärare*. Utifrån den tidigare forskning som finns om elevbeteende med negativ inverkan på klassrumsklimatet, drar han slutsatsen att skolan och/eller lärarna har föreställningar om vad ett normalt beteende i klassrummet är. När eleverna inte passar in i dessa föreställningar uppfattas de därför som störande. Han menar att lärarnas reaktion och agerande på det som anses vara störande beteende, avser att återföra eleven tillbaka till undervisningen, vilken läraren bestämt innehåll och arbetsform för. På detta sätt minskas elevernas möjlighet till socialt och kunskapsmässigt växande genom egna initiativ.

Lärarens kontroll över processen framstår således som överordnad resultatet eller elevernas egentliga utveckling. I det här sammanhanget är det viktigt att lägga märke till hur elevernas självkänsla påverkas av lärarens bemötande och bedömningar eftersom undersökningar visat att elever som inte vill eller kan anpassa sig efter de krav som ställs i klassrummet kan drivas till handlingar som ligger långt ifrån deras "sanna själv" (Giota 2002).

Prestation och motivation i skolan

Avslutningsvis följer en redogörelse för skolans prestationskultur samt för skillnaden mellan yttre och inre motivation.

Enligt Imsen (2000) präglas skolan av en tydligt inbyggd prestationskultur, där eleverna bedöms och värderas utifrån vad de presterar i förhållande till ämneskrav, sin egen förmåga och varandra. Med denna prestationsinriktade skolkultur i bakgrunden är det intressant att belysa att det finns två olika orsaker bakom en individs motiv att prestera. Antingen spelar den inre belöningen, upplevelsen av en självständig framgång, en stor roll för individen, vilket Imsen benämner som det autonoma prestationsmotivet. Eller så är det yttre belöningar i form av erkännande från andra, det sociala prestationsmotivet, som har störst betydelse för individen. Därför menar Imsen, att om målet är att utveckla barnens autonoma prestationsmotiv i skolan, är överdrivet mycket beröm eller andra former av yttre belöningar inte den bästa metoden.

Enligt Juul & Jensen (2009) är beröm det medel som stärker självförtroendet, inte självkänslan, eftersom beröm syftar till en individs prestation. Vidare menar Wennberg & Norberg (2004) att mycket beröm, istället för bekräftelse, kan leda till att barn känner att de måste åstadkomma något för att duga. Motivation är det som orsakar aktivitet, det som håller aktiviteten vid liv och även det som ger aktiviteten mål och mening för en individ enligt Imsen (2000). Vidare skiljer hon på yttre och inre motivation, gemensamt för de båda är dock lustbetoningen.

Skillnaden mellan inre och yttre motivation sammanfaller på många sätt med de viktigaste kännetecknen mellan kognitiv och humanistisk psykologi å den ena sidan och behavioristisk teori å den andra sidan. Den inre motivationen kommer utifrån en individs inre krafter, en pågående aktivitet eller inlärningsprocess hålls då levande genom ett intresse för handlingen eller lärostoftet. Den yttre motivationen hålls istället levande därför att individen hoppas att få en belöning eller att uppnå ett mål (Imsen 2000).

Forskning om motivation har dock visat att en av de faktorer som mest bidrar till att elever tappar sin egen motivation i skolan är kravet att de ska anpassa sig till de vuxnas krav och förväntningar. Eleverna går då inför att lära för andra, det vill säga genom yttre motivation (Deci & Ryan 1991 ref. av Giota 2002).

Sammanfattning

Självkänsla handlar enligt Juul & Jensen (2009) om *vem du är* till skillnad mot självförtroende som handlar om *vad du gör*. Johnson (2003) delar i sin tur in självkänslan i två delar, en inre och en yttre självkänsla. Den inre självkänslan är emotionellt baserad och grundläggs i den tidiga barndomen medan den yttre självkänslan är prestationsbaserad och förärvas då genom våra handlingar får positiv respons av vår omgivning. Dessa teorier har hon grundat på två olika syner på hur vår självkänsla uppkommer. Mead (1995) ansåg att individen speglar sig i omgivningens omdömen och värderingar, både positiva som negativa, och lägger dessa till sin självuppfattning. James (1990) däremot ansåg att självvärdet skapas av individen själv, via lyckosamma ansträngningar inom de områden som individen själv anser som betydelsefulla. Eventuella misslyckanden inom dessa områden sänker således självkänslan. Vidare har Johnson (1997) i sin forskning kommit fram till att framgångsrika prestationer inte leder till en bestående självkänsla om vi inte samtidigt har en god inre självkänsla.

När det handlar om att stärka självkänsla menar Maslow (1954) att människans grundläggande behov först måste tillgodoses. Enligt Wennberg & Norberg (2004) är det medel som stärker självkänslan bekräftelse av individen som person, till skillnad mot beröm som stärker självförtroendet. Vidare anser Juul & Jensen (2009) att omsorgen om varje enskilt barns integritet måste ingå i det pedagogiska arbetet. Enligt Orlenius (2001) bör allas lika och unika värde vara den överordnade principen. Vidare anser han att arbetet med värdegrundsfrågorna i skolan ska genomsyra hela den pedagogiska verksamheten, han menar att lärarens människosyn avspeglar sig i dennes ledarskap och agerande. Det är den humanistiska och kristna människosynen som ligger till grund för läroplanerna.

Samuelsson (2008) hävdar att de flesta forskare är överens om att lärarens ledarskap syftar till att skapa en miljö som möjliggör lärande. Vidare menar Granström (2007) att lärarens ledarskap dels handlar om att ha förmåga att hantera den interaktion och de grupprocesser som sker i klassrummet, dels om att ha kunskap om dessa områden. Han menar dock att den professionella ledarrollen är oklar på grund av att lärare inte ges den utbildning som behövs för att hantera interaktionen och de grupprocesser som sker i klassrummet (Granström 2006).

Enligt Imsen (2000) präglas skolan av en tydlig en prestationskultur, där eleverna bedöms och värderas utifrån vad de presterar. Vidare menar hon att den inre motivationen kommer från en individs inre krafter medan den yttre hålls levande för att individen hoppas att få belöning eller uppnå ett mål.

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att tolka, analysera och beskriva hur några lärare genom sitt ledarskap anser sig stärka elevernas självkänsla.

För att åstadkomma detta anser jag det vara av vikt, att lärarnas uppfattning om innebörden i begreppet självkänsla är kongruent med den definition som används i detta arbete. Dessutom anser jag att deras syn på prestationernas och de emotionella aspekternas betydelse för självkänslan samt deras syn på det egna ledarskapet vara ytterst relevant med tanke på syftet. Jag har därav formulerat följande frågeställningar:

- Hur uppfattar lärarna begreppet självkänsla?
- Hur ser lärarna på prestationernas respektive de emotionella aspekternas betydelse för självkänslan?
- Vad anser lärarna att ledarskapet innebär?

Metod

I detta avsnitt redogörs för valet av metod och urval av respondenter samt beskrivning av insamling och bearbetning av data. Därefter följer ett avsnitt som behandlar undersökningens trovärdighet och slutligen tas de etiska övervägandena upp.

Metodval

Då mitt syfte var att tolka, analysera och beskriva hur några lärare genom sitt ledarskap anser sig stärka elevernas självkänsla valde jag att använda mig av kvalitativa intervjuer som metod. Enligt Denscombe (2009) lämpar sig den kvalitativa intervjumetoden bäst när det är människors uppfattningar, åsikter och erfarenheter som ska undersökas.

Kvale (1997) framhäver några aspekter av den kvalitativa i sin beskrivning av den kvalitativa forskningsintervjuns förståelseform. Han menar att ämnet för den kvalitativa forskningsintervjun är den intervjuades livsvärld samt dennes relation till den. Syftet är att tolka meningen i det som sägs och hur det sägs av den intervjuade samt att tolka mening av centrala teman i dennes livsvärld. Jag anser att den kvalitativa undersökningsmetoden är väsentlig för studiens syfte, då personliga intervjuer ger lärarna möjlighet att med egna ord och ur sitt eget perspektiv berätta om sin vardagliga miljö.

Urval

Trost (2005) rekommenderar fyra till åtta intervjuer, då han menar att ett fåtal väl genomförda intervjuer är mer värda än ett flertal sämre genomförda intervjuer och jag beslutade mig därför att intervju fem lärare. För att komma i kontakt med lärare besökte jag personligen tre olika skolor i en och samma kommun som jag tidigare varit i kontakt med under den verksamhetsförlagda delen av min utbildning eller under vikariat. Till de lärare som jag tillfrågade delade jag ut ett informationsbrev (se bilaga 1). Med tre av lärarna bokades tidpunkt direkt vid första mötet, två av dem skulle återkomma med lämplig tidpunkt för en intervju. En av dem kontaktades via mail, då denne inte var anträffbar vid mitt besök på skolan.

Med de som skulle återkomma bokades en tid senare via mailkontakt. I enlighet med Trosts (2005) rekommendation uppgav jag en ungefärlig tid för hur länge intervjun förväntades pågå. Således bestod mitt urval av fem personer, varav fyra kvinnliga och en manlig lärare. Enligt Trost bör urvalet vara heterogent inom den givna homogeniteten.

Av de intervjuade arbetar för närvarande en i årskurs 1, en i årskurs 2, en i årskurs 3, en i årskurs 4 och en i årskurs 5 på tre olika skolor. Intervjupersonernas examensår och yrkeserfarenhet visade sig senare inte ha någon relevans för undersökningen och redovisas därför inte.

Datainsamling

En intervjuguide (se bilaga 2) med öppna frågor inom området självkänsla och ledarskap utformades på ett sätt som gjorde det möjligt att ställa följdfrågor under intervjuförloppet. Kvale (1997) menar att det är viktigt att intervjupersonerna fritt får berätta utifrån sig själv för att betona att deras perspektiv är viktiga. Vidare menar Kvale att provintervjuer kan ge självförtroende och erfarenheter, vilket ökar intervjuarens förmåga att skapa en avspänd atmosfär med en stimulerande dialog som följd, vid resterande intervjuer. Jag genomförde därför en provintervju med en lärare som jag visserligen är bekant med privat, men enligt Kvale är det ingen nackdel utan kan med fördel göras för att på så sätt testa sina frågor. En sådan intervju bör dock inte ingå i det egentliga datamaterialet, vilket inte heller min gör. Efter provintervjun omformulerade jag ett fåtal frågor för att betydelsen av dessa skulle framgå tydligare.

Intervjuerna var av halvstrukturerad karaktär och genomfördes under två veckor i februari månad 2010 i ett avskilt rum på respektive skola

Innan varje intervju tydliggjordes konfidentialiteten, frivilligheten, rätten att avbryta intervjun samt behovet av bandinspelningen, vilket Kvale anser bör ingå i intervjuförfarandet. De tillfrågades även om de ville ta del av den slutgiltiga rapporten när den publicerats.

Under intervjuens gång ställde jag tolkningsfrågor såsom: "Om jag uppfattar dig rätt, menar du att...?" samt genom nickanden och "mm":ande uppmuntrade jag intervjupersonen till fortsatt berättande, vilket Kvale benämner som uppföljningsfrågor.

Ibland skiljde sig frågornas form och ordningsföljd beroende på respondentens svar, vilket Kvale (1997) anser vara helt naturligt. Det inspelade materialet skrevs ut ord för ord med undantag för ovidkommande läten och vissa utfyllnadsord som inte hade någon betydelse i sammanhanget. Enligt Kvale är det skillnad på talspråk och skriftspråk, ljud tillsammans med kroppsspråk ger mening i det levda samspelet, men blir betydelselösa i skriften och behöver därför inte skrivas ut. Vid transkriberingen fingerades även respondenternas namn.

Databearbetning

Vid databearbetningen utgick jag från den, enligt Kvale (1997) första principen för en hermeneutisk tolkning av materialet där jag ständigt växlade mellan delar och helheten. Kvale menar då att tolkningen först sker utifrån en vag och intuitiv uppfattning om textens helhet för att sedan övergå till de enskilda delarna. Sedan relateras dessa tolkningar återigen till helheten och så vidare.

Steg 1. Jag började med att läsa igenom utskrifterna av intervjuerna och använde mig av en överstrykningspenna för att markera ord som återkom ofta samt meningar jag ansåg vara centrala för den intervjuades uppfattning.

Steg 2. Därefter klippte jag isär varje fråga med den intervjuades svar och sorterade in dessa med respektive svar från de övriga deltagande. På så sätt kunde jag se om de fanns likheter eller skillnader mellan respondenterna.

Steg 3. I det tredje stadiet lade jag återigen ihop varje respondents enskilda svar för att kunna urskilja eventuella motsägelser i svaren.

Steg 4. Utifrån min intervjuguide skapade jag fem huvudområden, där jag sedan placerade in valda delar av respondenternas svar som jag ansåg vara representativa inom varje kategori. Min mening var att på så sätt kunna tematisera materialet.

Steg 5. I det sista stadiet justerade jag citaten genom att ta bort ord i form av upprepningar, utfyllnadsord och oavslutade meningar markerades med tre punkter (...). På detta sätt skapades mer flyt i texten och innebörden av citaten blev lättare att förstå.

Trovärdighet

För att försöka få en god kvalitet i intervjun utgick jag från Kvaless (1997) "kvalifikationskriterier för intervjuaren". Eftersom jag var väl insatt i ämnet, vad jag frågade om och varför jag gjorde det, skedde en del av tolknings- och analysarbetet i mitt huvud under tiden intervjun pågick. Kvale menar att i den idealiska intervjun är tolkningarna avslutade när intervjun är avslutad, verifieringen är på så sätt redan gjord.

Kontrollfrågor vid intervjutillfället såsom, har jag uppfattat dig rätt när du anser att...?, vilket jag ställde, stärker enligt Kvale intervjuens kvalitet. Enligt Kvale kan kontroll av analysen ske genom en tydlig redogörelse av tillvägagångssättet vid analysarbetet, vilket jag anser att jag redogjort.

Etiska överväganden

Vid vetenskapliga undersökningar är etiska ställningstaganden en grundförutsättning för att forskningsarbete ska utföras på ett korrekt sätt. Jag har således följt Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav i de forskningsetiska principerna.

Informationskravet innebär att forskaren har skyldighet att informera de deltagande om undersökningens syfte samt att deltagandet är frivilligt och rätten att när som helst avbryta deltagandet. Detta följdes genom att de deltagande tilldelades ett missiv där studiens syfte framgick när de tillfrågades om medverkan i intervjustudien. De informerades även om frivilligheten och rätten att när som helst avbryta intervjun via missivet samt vid intervjutillfället.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan och att de inte får utsättas för påtryckningar från forskaren. Detta beaktades vid första kontakten när de deltagande tillfrågades om medverkan, önskan att få återkomma, från de tillfrågade som bad om tid innan de tog beslut om medverkan, respekterades. Via missivet informerades även respondenterna om att deltagandet var frivilligt samt vid intervjutillfället informerades de om att de när som helst kunde avbryta intervjun.

Konfidentialitetskravet betyder att deltagarna i undersökningen inte ska kunna identifieras av utomstående. Redan vid transkriberingen beaktades detta genom att respondenterna aidentifierades och gavs fingerade namn. De deltagande informerades om att intervjumaterialet endast kommer att behandlas av berörda parter, det vill säga, författare, handledare, examinerator och opponenter. Bandinspelningen kommer dessutom att raderats när uppsatsen bedömts och betygsatts, vilket även de deltagande informerades om.

Nyttjandekravet innebär att uppgifter som framkommer i undersökningen endast skulle användas i forskningsändamål och inte nyttjas i icke-vetenskapliga syften, vilket de deltagande informerades om via missivet. Vid intervjutillfället tillfrågades de även om de ville ta del av studien när den publicerats.

Resultat

Resultatet redovisas i följande kategorier:

Uppfattningar om självkänsla: Denna kategori sammanfattar lärarnas uppfattningar om begreppet självkänsla

Emotionella aspekter: I denna kategori redovisas lärarnas syn på de emotionella aspekternas betydelse för självkänslan samt på vad som stärker respektive sänker den inre självkänslan.

Prestationer: I denna kategori redovisas lärarnas syn på prestationer och dess betydelse för självkänslan samt på vad som stärker respektive sänker den yttre självkänslan.

Uppfattningar om ledarskap: Denna kategori sammanfattar lärarnas uppfattningar om sitt ledarskap.

Lärarnas ledarskap – elevernas självkänsla: I denna kategori redovisas hur lärarna anser sig stärka elevernas självkänsla samt eventuella svårigheter med att göra det i skolan.

Uppfattningar om självkänsla

När lärarna ska beskriva hur de uppfattar begreppet självkänsla kopplar de flesta respondenterna samman självkänsla med trygghet. De anser att en person som har en bra självkänsla är trygg i sig själv. Skillnaden mellan självkänsla och självförtroende kan dock vara svår att särskilja, men en av respondenterna definierar det så här:

... självkänsla, det är ju inte samma sak som självförtroende... för det kan man ju ha när man är duktig på någonting... självkänsla det är att du ska känna dig trygg... du ska våga stå för dina egna tankar och det du tycker själv... att du vågar göra det du själv vill... då har man en bra självkänsla... inte gå på vad de andra gör utan... känna dig trygg med dig själv helt enkelt... (Anna)

Enligt Anna har alltså självförtroende med den faktiska förmågan att göra, till skillnad mot självkänsla som hon menar handlar om en inre trygghet. Vidare anser några av respondenterna att självkänsla handlar om att ha en "tilltro" till den egna förmågan, och det oavsett den faktis-

ka förmågan. Till exempel menar David att det handlar om att tro på sig själv och att må bra i det man gör. På liknande sätt menar Cecilia att:

... självkänsla det är att ha en tillit till att det här fixar jag, även om det är svårt...
(Cecilia)

Samma respondent anser även att självkänslan har betydelse för lärandet eftersom många barn, enligt henne, blockerar sig just därför att de inte har någon tilltro till den egna förmågan. Dessutom menar hon att en bra självkänsla inte är konstant, något man har för evigt, utan att det är något som man hela tiden måste arbeta med för att ha. Ytterligare en aspekt av begreppet nämner Berit då hon menar att självkänsla handlar om hur man känner sig själv. Hon anser att självkänsla är en integritet som man själv har.

Slutligen är alla respondenterna överens om att självkänslan har en stor betydelse för individen. Eva anser att en god självkänsla är av betydelse för vår förmåga att skapa goda relationer. Hon menar att ett barn med god självkänsla ofta har bra kontakt med både vuxna och kompisar. Även Berit anser att självkänslan har stor betydelse och att det inte är ovanligt att individer med låg självkänsla kompenserar det med självförtroende istället, vilket hon menar att man kan göra. Samtidigt avslutar hon med att säga:

... men självkänsla är nog a och o att man är nöjd med sig själv... (Berit)

Emotionella aspekter

Alla respondenterna var överens om att de emotionella aspekterna har stor betydelse för självkänslan. Eva menar att kärlek och omsorg är a och o, men samtidigt menar hon att:

... det får inte bara vara det och sen inga krav... men självklart kärlek och omsorg är ju basen... att man känner det... (Eva)

De flesta av respondenterna anser liksom Eva att kärlek och omsorg är grundläggande aspekter för att utveckla en god självkänsla. En av lärarna menar dessutom att den grundläggs i ett tidigt skede i barndomen:

... det är nog ända sen man är bebis tror jag... närkontakt och sånt där att man knyta an och ändå känna att man är själv... det tar nog lång tid att bygga upp om man inte har det med sig... (Berit)

Även Cecilia anser att kärlek och omsorg är grundläggande och hon tror själv inte att man blir en hel människa om man blir berövad de bitarna. Vidare tror hon inte att frånvaro av kärlek och omsorg i grunden kan kompenseras, utan att det då alltid kommer att finnas en brist, men som man däremot kan lära sig att handskas med. I det här sammanhanget poängterar hon skolans roll, då hon menar att forskning visar att det som är viktigt för de barn som blivit berövad allt är att det funnits någon vuxen som sett och trott på dem. De flesta respondenterna anser att det är i hemmet som kärleken och omsorgen har störst betydelse. Anna menar att barn behöver kärlek och omsorg av de som är närmast som föräldrar och syskon, men att de även behöver kärlek i skolan fast då på ett lite annat sätt. Hon anser att barnen ska mötas av värme och känna att de är okej som de är i skolan utan att det behöver vara ett "gulligullande" eller kramande varje dag. Samtidigt menar hon att det kan finnas vissa barn som behöver det även i skolan:

... och då är det bra om man lära känna eleverna för vissa elever behöver ha en kram... å liksom känna att å jag behöver det här och det får man läsa av lite grann som lärare för vissa vill absolut inte ha den kroppskontakten, de har sin integritet att hit får du komma och du får visa värme och så men ta inte i mig... (Anna)

Vidare menar hon att upplevelsen av att känna sig otrygg, som att till exempel hela tiden behöva trippa på tå för någon kompis eller vuxen, sänker självkänslan. Eva anser att upplevelsen av att ingen bryr sig eller att ingen lyssnar sänker självkänslan. Hon tror att känslan av att jag betyder ingenting i den här klassen eller i den här kamratgruppen är värst. Hon menar att som barn "bli dumpad" ofta, genom att kompisarna väljer annat och andra före, sänker självkänslan.

Prestationer

En av respondenterna anser att prestationer har betydelse för självkänslan eftersom man genom prestationer får uppleva känslan att lyckas. Vidare menar han att beröm stärker självkänslan:

... att lyckas... barnet måste lyckas... och få beröm för det när man lyckas... (David)

En annan av respondenterna betonar att det inte är resultatet av prestationerna som är av betydelse utan att det viktiga är att känna sig nöjd med det man presterat, att kunna ge sig själv bekräftelse för det man har gjort.

... du behöver inte ha prestationer på toppnivå men du behöver känna att det jag har gjort, har jag gjort bra, jag är nöjd med det har gjort själv... men man behöver inte vara bäst för att ha en bra självkänsla, absolut inte... (Anna)

Men samtidigt menar hon att misslyckas ofta och då känna att man inte duger sänker självkänslan. Även David menar på liknande sätt att för svåra uppgifter som man inte klarar av sänker självkänslan. Dessutom påpekar han att dålig eller negativ kritik kan sänka vem som helst, självklart även barn.

En annan av lärarna anser att undervisningsformen är av betydelse när det handlar om prestationer. Hon menar att det är viktigt att visa de barn som har låg självkänsla att deras ord är viktiga och förespråkar därför en problemlösande undervisning, där det inte finns några färdiga svar utan att alla svar är lika bra. På det sättet menar hon att de får känna att deras åsikter är viktiga och att det inte finns några svar som är rätt eller fel.

En av de intervjuade menar att prestationernas betydelse för självkänslan beror på vad som är viktigt för den personen:

... vad är viktigt för den personen till exempel... är det viktigt med idrott... är det viktigt att göra många mål... då stärker ju det självkänslan... (Eva)

Samtidigt ger hon ett annat perspektiv när hon menar att personer med en låg självkänsla aldrig eller sällan kan ta en förlust i t.ex. en fotbollsmatch. Därför menar hon att man behöver vara medveten om att allt inte hänger på prestationerna. En annan av respondenterna är av samma åsikt då hon menar att en bra självkänsla gör att man vågar ge sig i kast med saker och man vågar också ta ett misslyckande och acceptera det. När det gäller prestationer menar flera av de intervjuade på liknade sätt att det handlar om att våga

Uppfattningar om ledarskap

Flera av de intervjuade talar om tydlighet och struktur när de beskriver sitt ledarskap. David menar att det är viktigt att vara tydlig och att man som ledare visar riktningen, går före och berättar vart man ska. Även Anna menar att:

... det gäller att vara tydlig mot barnen...(Anna)

Med detta menar hon främst att vara tydlig i de instruktioner som hon ger, så att barnen vet vad de ska göra. Men hon beskriver vidare att hon även försöker vara tydlig mot barnen när det gäller eventuella beteenden som inte är acceptabla. Vid sådana händelser är hon tydlig genom att det direkt blir en konsekvens, att hon pratar med eleven/eleverna så att de vet var gränsen går. Berit betonar att som ledare ska du kunna se varje individ i gruppen. Hon menar att som lärare är ledarskapet på ett sätt ett omhändertagande utan att för den sakens skull ta över föräldrollen. En annan av de intervjuade beskrev ledarskapet ur ett lite annat perspektiv:

... för mig handlar det om... det är ingenting som jag kan ta utan det är någonting de ger mig...(Cecilia)

Hon poängterar sin egen roll då hon vidareutvecklar detta. Hon menar att ledarskap för henne är att hon har ett mål och hon anser att hennes uppdrag är solklart. Hon vet vart hon ska och hon vet vad hon vill med undervisningen och eftersom hon är trygg i sin roll så menar hon att barnen då oftast ger henne mandatet att leda dem.

En av lärarna menar att ledarskapet handlar om att hantera de grupprocesser som förekommer. Hon anser att man som ledare ska försöka läsa av gruppen och kunna se vilka de är som styr och ställer för att kunna dämpa dem och samtidigt kunna lyfta de svaga. Vidare menar hon att det är den svåraste delen i arbetet som lärare och att det är ledarskap på hög nivå att klara av det. Vad gäller grupprocesser och den interaktion som sker i klassrummet ansåg också flertalet av lärarna att det var den svåraste delen i ledarskapet. Dessutom ansåg en av dem att:

... det är ju svårare ju större gruppen är... (David)

Samtidigt menar alla att den kunskap och förmåga de har, att hantera grupprocesser och interaktion, har de fått genom erfarenhet. De flesta av dem tror inte heller att de går att läsa sig till den kunskapen eller förmågan genom teori.

Lärarnas ledarskap - elevernas självkänsla

Vad gäller aspekter i bemötandet gentemot eleverna menar en av lärarna att viktigaste är först och främst att "se" varje barn och inte bara gruppen. Några andra belyser relationens betydelse samt att ansvaret för den ligger hos läraren. Anna menar att det ingår i arbetet som lärare att hela tiden jobba på en bra kontakt med eleverna. När det kommer till bemötande gentemot elever med låg självkänsla poängterar Berit att är viktigt att vara lite försiktig och inte bara klampa på. Vidare betonar flera av respondenterna respekt, som en viktig del när det handlar om bemötande. Eva anser dessutom att respekten bör vara ömsesidig. Hon menar att hon visar respekt för eleverna men samtidigt kräver hon att de respekterar henne tillbaka. Eftersom hon inte ska säga vad som helst till dem anser hon att de inte ska säga vad som helst till henne heller. Förutom att respektera dem anser David att det är viktigt att vara glad och positiv och att ta dem på allvar. På ett lite humoristiskt sätt uttrycker han det själv så här:

... de är ju som vuxna fast de är lite kortare bara... de har ju sina problem som man måste ta på allvar... (David)

När lärarna ger exempel på situationer där de själva upplever att de stärkt elevens självkänsla, handlar det till stor del om prestationer. Anna beskriver bland annat hur hon försökte stärka en elev som inte fick stöd med läxläsningen hemma genom att uppmärksamma de tillfällen då eleven ändå lyckades med skriftliga prov genom att säga:

... – Men, idag har du lyckats! då ser man bara det här leendet för man vet hur kämpigt den har det hemma att få hjälp och stöd med läxläsning... (Anna)

Anna anser även att bra konfliktlösningar stärker självkänslan. En bra konfliktlösning menar hon att det är om eleverna är överens och glada när de lämnar samtalet. Berit beskriver hur hon arbetat mycket med gruppen för att en elev med språkstörningar på så sätt ska känna sig trygg och våga tala inför klassen. Hon menar att gruppens stöd och

positiva kommentarer gör att eleven nu lyser och blir jätteglad när hon går upp och talar inför de andra. Läraren menar att det är hennes mål att denna elev inte ska se sina språksvårigheter som ett handikapp utan att det går att åtgärda. En annan av lärarna beskriver en situation där en elev hade svårt med koncentrationen och motivation på en lektion och sprang därför mest runt och störde när de andra läste. Läraren försökte uppmuntra honom att också sätta sig ner och läsa, varpå han sa:

... men jag kanske kan skriva en egen bok? – Ja, sa jag... det kan du ju göra ... det vore ju bra... och ja han satte igång och det är klart att jag trodde kanske inte att det skulle bli så långt tålamod... men han satte igång och skrev då och han jobbade faktiskt med den flera lektioner lite då och då... och så en vacker dag så tyckte han att den var klar då... och han läste den... – Men får jag läsa upp den för de andra? – Ja, men du måste väl skriva rent den, du får skriva på datorn då... ja, men då skulle han göra det då... (Eva)

Hon beskriver vidare att hon märkte att det var en bra sak för honom att jobba med och att det antagligen var viktigt för honom eftersom han självmant plockar fram boken för att han vill fortsätta skriva.

Flera av lärarna menar att tiden är det största problemet när det kommer till att stärka elevernas självkänsla. Eva menar att det är tiden som sätter käppar i hjulet så att man inte hinner med när eleverna behöver det som bäst. Samtidigt påpekar hon att chansen att hinna med alla är större om det är mer än en vuxen i klassrummet. Vidare menar hon att det då också finns en till som ser vad det handlar om eftersom svårigheterna ligger i att det händer så pass mycket i en grupp. En annan av respondenterna anser att problemet är en resursfråga:

... det handlar oftast om... att man inte hinner med alla barn... här har vi ju valt att ha mindre klasser... (Cecilia)

Hon menar alltså att mindre klasser är en bättre förutsättning för att kunna stärka elevernas självkänsla. Slutligen belyser en av respondenterna en annan aspekt av svårigheterna att stärka elevernas självkänsla i skolan:

... man måste känna dem mycket mer på ett sätt tror jag... jag kan inte säga att jag känner alla barnen som jag känner mina egna... och då vet man inte direkt... vissa barn ser man det ju inte alltid på... och ju äldre de blir så kan det ju vara svårare att upptäcka vem som har dålig självkänsla för det är ju inte det första man går ut och flaggar med... (Berit)

Diskussion

Syftet med detta examensarbete är att tolka, analysera och beskriva hur några lärare genom sitt ledarskap anser sig kunna stärka elevers självkänsla. Med utgångspunkt i detta syfte kommer följande diskussion först att belysa lärarnas syn på begreppet självkänsla samt deras syn på ledarskapet. Därefter diskuteras hur de utifrån sin roll som ledare anser sig stärka elevernas självkänsla. Denna diskussion är uppdelad i samma underrubriker som i resultatdelen och därefter presenteras slutsatserna. Avslutningsvis följer en metoddiskussion samt förslag till vidare forskning.

Uppfattningar om självkänsla

En av mina frågeställningar var hur lärarna uppfattar begreppet självkänsla. Jag anser detta vara ytterst relevant att ta reda på eftersom självkänsla lätt kan blandas ihop med självförtroende Johnson (2003) och det är självkänsla som är det centrala begreppet i denna undersökning. En av lärarna definierar själv skillnaden mellan självkänsla och självförtroende. Hon menar att självförtroende har med förmåga att göra, att vara duktig på någonting medan självkänsla handlar om att vara trygg i sig själv. Detta anser jag stämmer överens med Johnsons (2003) beskrivning av skillnaden, då hon menar att självkänsla handlar om vårt känslomässiga förhållande till oss själva medan självförtroende handlar om våra anlag och förmåga inom ett område. Även Juul & Jensen (2009) definierar det på liknande sätt då de menar att självkänsla handlar om vem du är och självförtroende om vad du gör. Samma lärare talar även om att våga stå för sina åsikter och stå emot andras påtryckningar vilket Johnson (2003) menar visar på en god inre självkänsla och en stark integritet. En annan av lärarna nämner just integritet, att känna sig själv, när hon beskriver självkänsla. Juul & Jensen (2009) menar att integritet, att känna till sina behov och gränser samt att kunna uttrycka dem visar på en god inre självkänsla.

Vidare menar Hansson (2006) att vår integritet fungerar som ett emotionellt revir, vilket möjliggör social interaktion med andra. Denna syn anser jag kan förklara en av lärarnas åsikt om att en person med bra självkänsla har förmåga att skapa goda relationer till andra.

Flera av lärarna menar att självkänsla även handlar om tilltro till den egna förmågan. Även om den faktiska förmågan enligt Johnson (2003) handlar om självförtroende, så menar hon att tilliten och den inre tillfredställelsen har med självkänsla att göra. Att vara nöjd med sig själv beskriver en av lärarna som a och o, om man inte kan kompensera med självförtroende. Enligt Johnson (1997) kan dock inte framgångsrika prestationer ge oss en god självkänsla på lång sikt om vi inte samtidigt har en god inre självkänsla. Jag anser dock att lärarens synpunkt kan förstås utifrån Johnsons (2003) teori om att självkänsla inte bara är något vi har utan även strävar efter att få, vilket en annan av lärarna även ger uttryck för.

Sammantaget är min tolkning av lärarnas beskrivningar av självkänsla att de alla är samstämmiga i sin syn på att självkänsla handlar om en inre trygghet samt en tillit och tilltro till den egna förmågan, vilket alltså stämmer överens med min egen och Johnsons (2003) definition av begreppet.

Emotionella aspekter

Samtliga lärare anser att de emotionella aspekterna av självkänsla är grundläggande. En av dem tror själv att det är under den tidiga barndomen som självkänslan grundläggs, vilket Johnson (2003) anser att den gör.

Flertalet av lärarna anser att det finns en skillnad mellan den kärlek och omsorg som ges i hemmet jämfört med i skolan. De menar att värme och trygghet ska finnas i skolan men att närheten och den intima kroppskontakten som finns i hemmet inte bör förekomma i skolan. En av lärarna nämner dock att vissa elever kan behöva den kontakten även i skolan. Enligt Johnson (1997) söker, vad hon kallar "*försakare*" ofta emotionell bekräftelse. Men det kan även bero på människans grundläggande behov av kärlek som Maslow (1954) anser att vi har. Enligt honom kan vi inte utveckla vår självkänsla om detta behov inte tillfredsställs först. För att kunna veta orsaken bakom behovet av närhet anser jag att läraren bör ha en god relation till eleverna. Detta påpekar även en av lärarna som beskriver vikten av att känna eleverna för att kunna läsa av elevernas emotionella behov.

Några av lärarna menar att otrygghet, att inte höra till och inte bli lyssnad på sänker självkänslan. Hilmarsson (2003) menar att lärarens uppgift är att skapa förtroende, vilket leder till att eleverna känner sig trygga och detta förtroende skapas bland annat genom aktivt lyssnande. Jag ställer mig dock frågande till delar av lärarnas svar, då min uppfattning är att de till största del syftar på tryggheten och relationerna mellan eleverna, och att de själv ställer sig utanför.

Prestationer

När det handlar om prestationernas betydelse för självkänslan menar en av lärarna att om en individ lyckas inom det område som är betydelsefullt just för den personen så stärker det självkänslan. Den synen liknar James (1990) teori om självkänsla, att självkänslan stärks när vi når framgång i våra pretentioner, och i sin tur sänks när vi misslyckas inom de områden vi själva anser vara av betydelse, detta nämnde även samma lärare.

En annan av lärarna anser att lyckas och få beröm för det, stärker självkänslan. Juul & Jensen (2009) anser dock att beröm är det medel som stärker självförtroendet och inte självkänslan. Min uppfattning stämmer överens med författarnas syn, samtidigt anser jag att läraren även ger uttryck för att det är känslan av att lyckas som är väsentligt. Det kan kopplas till vad Johnson (2003) anser vara viktigt för den yttre självkänslan.

Flera av lärarna menar att om man har en bra självkänsla så vågar man också ge sig in i något som man inte kan, eftersom man då kan ta ett misslyckande. Detta kan relateras till Johnsons (1997) typologi där hon beskriver sådana personer som "*glada presterare*" eftersom de har både en god inre och yttre självkänsla varvid den inre fungerar som buffert vid eventuella misslyckanden. Värt att notera är dock att även de som Johnson kallar "*tvångspresterare*" gärna ger sig i kast med nya utmaningar i syfte att stärka sin självkänsla men eftersom de samtidigt har en låg inre självkänsla kan de lätt driva sig själva till utmattning.

En av lärarnas syn på prestationer i skolan, ser jag som speciellt intressant. Hon menar att en problemlösande undervisning där det inte finns några färdiga svar är den bästa, för att på så sätt visa eleverna att deras ord är väldigt viktiga. Detta anser jag kan vara en lösning på den tydligt

inbyggda prestationskultur som Imsen (2000) menar finns i skolan, där eleverna bedöms och värderas efter sina prestationer.

Uppfattningar om ledarskap

Några lärare betonar tydlighet och struktur när de beskriver sitt eget ledarskap i klassrummet. Maltén (2000) menar att en ledare som ger tydliga anvisningar och samtidigt uppmuntrar till eget ansvarstagande praktiserar ett demokratiskt ledarskap. Samtidigt skulle några av lärarnas kommentarer även kunna tolkas som en beskrivning av ett auktoritärt ledarskap. Ingen av lärarna nämner dock själva ord som demokratiskt, passivt eller auktoritärt. Det är svårt att via intervjuresultatet avgöra vilket ledarskap de praktiserar, men min tolkning är att ingen av dem anser sig praktisera ett passivt ledarskap, utan mer en kombination av de två övriga ledarskapsstilarna.

Enligt Granström (2007) är det förmågan att hantera den interaktion och de grupprocesser som sker i klassrummet samt kunskapen om detta som definierar ledarskapet. Alla lärarna är eniga om att detta är det svåraste med ledarskapet. En av dem anser att det dessutom är svårare ju större gruppen är, en annan hade samma synpunkt då hon menar att det är lättare om det finns fler vuxna i klassrummet. Jag anser det vara oroväckande att lärarna anser att, det som Granström definierar som det centrala i lärarens ledarskap, är det svåraste. Jag ställer mig frågande till hur detta kan komma sig. Samtliga lärare menar att den kunskap om interaktion och grupprocesser som de har, har de fått genom åren via erfarenhet, de tror själva att det inte heller går att läsa sig till den kunskap som behövs via teori. Även Granström (2006) anser att lärare till skillnad mot andra yrkeskategorier som arbetar med mänskliga relationer inte ges relevant utbildning för att kunna hantera dynamiska grupprocesser. Min personliga uppfattning är att denna bit är relevant och saknas i Lärarutbildningen.

En av lärarna beskriver sitt ledarskap ur ett annat perspektiv än de andra då hon menar att det är eleverna som ger henne mandatet att leda dem, vilket hon menar bygger på att eleverna känner av att hon är trygg i sin yrkesroll och de ger henne då förtroendet. Detta anser jag är en bra beskrivning som kan jämföras med Hilmarssons (2003) åsikt om att ledarens viktigaste uppgift är just att skapa förtroende. Jag anser det dock vara anmärkningsvärt att endast en av lärarna framförde denna

syn på ledarskapet, då jag själv anser den vara ytterst viktig och central i läraryrket.

Lärarnas ledarskap – elevernas självkänsla

Enligt Meads (1995) teori påverkas vår självkänsla i social process där vi speglar oss i andras omdömen och värderingar. Johnson (2003) menar dessutom att en för oss betydelsefull, signifikant andre, har en större roll i denna process och enligt Imsen (2000) kan läraren mycket väl vara en signifikant andre för eleverna. Läraren kan således genom sitt bemötande och ledarskap gentemot eleverna i klassrummet påverka deras självkänsla.

Vad gäller bemötandet anser flera av lärarna att respekt är viktigt och en av dem talade om vikten att vara försiktig och inte bara klampa på. Detta tolkar jag som att lärarna anser att respekt för elevernas personliga integritet är betydelsefullt vid bemötandet. Vilket Juul & Jensen (2009) menar är centralt och bör ingå i ledarskapet om syftet är att stärka elevernas självkänsla. En av lärarna menar samtidigt att hon kräver samma respekt tillbaka, vilket jag anser kunna vara ett uttryck för vad Juul & Jensen kallar autenticitet, lärarens förmåga att vara yrkespersonligt närvarande, alltså lärarens vilja att förmedla sina egna gränser.

Flera av lärarna talar om respekt, Orlenius & Bigsten (2006) menar att inte visa respekt för en annan individ kränker dennes integritet. Vidare anser Juul & Jensen (2009) att vuxna bör ha respekt och förståelse för barns försök att avgränsa och definiera sig för att de ska kunna utveckla en god självkänsla. Min personliga uppfattning är dock att även om lärare i skolan respekterar eleverna kan det uppstå en konflikt mellan att å ena sidan tillgodose en enskild elevs behov och andra sidan tillgodose hela gruppens behov.

Vidare betonar några lärare även vikten av att skapa en bra relation till eleverna. I Einarssons (2003) avhandling framkom det att eleverna efterfrågar en relation till läraren som är mer personlig. Det framkommer dock inte i mitt intervjuresultat hur pass personliga relationer lärarna anser sig ha till eleverna.

En av lärarna menar att bemötande först och främst handlar om att se till varje enskilt barn och inte bara till gruppen. Enligt Juul & Jensen

(2009) ligger det i uttrycket att "se" ett barn, att kunna se till bakomliggande känslor. Dock framgår det inte i intervjun helt klart om det är det läraren syftar på, därför ser jag det svårt att tolka lärarens egentliga mening.

Konflikthantering nämner en av lärarna som en viktig aspekt när det handlar om att stärka elevernas självkänsla, vilket även Juul & Jensen (2009) menar att det gör, men de syftar till eventuella konflikter som uppstår mellan pedagogen och den enskilde eleven. I lärarens beskrivning är det dock inte vad som avses utan istället en konflikthantering mellan elever. Vidare handlar en bra konflikthantering, enligt Hilmarsson (2003), om att hitta lösningar som tillfredsställer de inblandades känslomässiga behov. Vilket stämmer bra överens med lärarens beskrivning av hur hon i sin roll som medlare anser att det är viktigt att de inblandade eleverna lämnar samtalet nöjda.

En av lärarna beskriver en situation när en elev störde de andra och inte själv ville sätta sig ner och läsa. Elevens bristande motivation kan enligt Granström (2006) vara ett uttryck för utveckling och därför är lärarens agerande betydelsefullt för elevens självkänsla. Efter lärarens beskrivning tolkar jag denna situation som ett utmärkt exempel på vad Imsen (2000) benämner som inre motivation eftersom elevens motivation och intresse för uppgiften hölls vid liv genom egen inre kraft. Vilket jag anser leder till elevens självkänsla då den, enligt Imsen, inre motivationen avspeglas av den humanistiska psykologins teorier, där människans behov av utveckling som driver dem framåt mot självförverkligande, betonas. Självförverkligande som Maslow (1954) i sin tur, menar hör ihop med vårt behov av en god självkänsla.

Trots att alla lärare anser att självkänsla handlar om en inre trygghet och tilltro, ger flertalet av lärarna ger främst uttryck för att stärka elevernas självkänsla genom att uppmuntra prestationer, vilket enligt Johnson (2003) stärker den yttre självkänslan. Vidare menar Johnson (1997) även att framgångsrika prestationer inte kan ge oss en stabil självkänsla om vi inte redan har en god inre självkänsla. Jag ställer mig själv tvivlande till att lärarna har förmåga att urskilja huruvida eleverna har en god inre självkänsla, eftersom min personliga uppfattning är de att elever som är "duktiga" att prestera ses som bra elever av lärarna utan reflektion av orsakerna bakom de "duktiga" elevernas presterande. Svårigheterna

med att se vilka elever som har en låg självkänsla, nämns också av en av lärarna då hon menar att, det är ju ingenting som man går ut och flaggar med precis.

Slutligen är min personliga uppfattning att lärare i större utsträckning skulle kunna påverka eleverna till att utveckla en god och stabil inre självkänsla om de är medvetna om skillnaden mellan en yttre och inre självkänsla. I ett samhällsekonomiskt och humanistiskt perspektiv anser jag att det vore önskvärt att skolan skulle kunna bidra till att eleverna lämnar skolan med en god självkänsla som inte enbart är grundad på prestationer.

Slutsatser

I denna undersökning har jag kommit fram till följande:

Lärarna är samstämmiga i uppfattning, att begreppet självkänsla handlar om en inre trygghet samt en tillit och tilltro till den egna förmågan.

Lärarna anser att de emotionella aspekterna har stor betydelse för självkänslan, de menar att det är i familjen som detta är av störst betydelse men samtidigt ska även skolan präglas av en värme och trygghet. De anser även att prestationerna är av betydelse för självkänslan men menar att det i första hand, är känslan av att vara nöjd med sina prestationer som är det väsentliga, inte resultatet av dessa.

De flesta av lärarna anser att ledarskapet innebär, att vara tydlig och skapa struktur i verksamheten. De upplever att det svåraste med ledarskapet är att hantera den interaktion och de grupprocesser som sker i klassrummet. En av lärarna anser att ledarskapet innebär att skapa förtroende för att på så sätt få mandatet av eleverna att leda dem.

Genom sitt ledarskap anser sig lärarna stärka elevernas självkänsla. I första hand genom att uppmuntra prestationer men de anser sig även beakta de emotionella aspekterna då de anser sig se varje enskild elev, respektera deras integritet och bekräfta dem för den de är.

Metoddiskussion

I efterhand är nöjd jag nöjd med mitt val av intervju som undersökningsmetod, eftersom jag anser att den personliga kontakten med lärarna gav mig mycket information och därmed möjlighet till djupgående tolkningar. Med hjälp av observationer skulle jag ha kunnat undersöka lärares faktiska ledarskap och om de faktiskt stärkte elevernas självkänsla eller inte. Jag finner dock att detta vore svårt eftersom det som observeras, enligt Denscombe (2009), bör vara påtagligt och kräva ett minimum av tolkning från forskarens sida.

Resultatet i en av intervjuerna skulle eventuellt kunnat påverkas av det faktum att en lärare har varit min Llu:are under en av mina Vfu-perioder och jag därför sedan tidigare har en närmare relation till henne. I jämförelse med vad som framkom under de andra intervjuerna upplever jag dock inte att resultat för den intervjun har påverkats.

Vissa frågor i intervjuguiden behövde egentligen inte alltid ställas, då respondenten själva besvarade dem i samband med andra frågor. Därav upprepade respondenterna ibland något de redan sagt, vilket i och för sig kan ses som en form av verifiering av respondenternas uppfattningar.

Alla frågor i intervjuguiden har inte redovisats i resultatet, detta på grund av att de i viss utsträckning besvarades genom andra frågor och visade sig dessutom vara mindre relevanta i förhållande till undersökningens syfte.

Förslag till vidare forskning

Då denna undersökning endast visar hur lärarna anser sig stärka elevernas självkänsla, skulle det genom en observation vara möjligt att undersöka hur lärarna faktiskt agerar i klassrummet, i vilken omfattning de stärker elevernas självkänsla genom att uppmuntra deras prestationer. På samma sätt skulle det vara intressant att mer ingående undersöka lärarnas ledarstilar samt hur pass personliga de är i sitt ledarskap. Lutar de sig på sin auktoritet som lärare eller tillåter de sig att ha en mer personlig auktoritet i klassrummet.

Vidare skulle det även vara intressant att undersöka detta utifrån elevernas synvinkel. Vilken bekräftelse upplever de att de får av läraren? Känner de att de måste prestera för att få bekräftelse? Och i vilken grad känner de sig bekräftade som personer, för de unika individer de är?

Referenser

Litteraturlista

- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet – Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköpings Universitet Institutionen för beteendevetenskap
- Folkhälsoinstitutets rapport, SOU 2006:77. *Ungdomar, stress och ohälsa*.
- Granström, K. (2006). Gruppprocesser och ledarskap i klassrummet. *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Red. Boström, A-K & Lidholt, B. Lund: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* [s. 13-32]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hallsten, L, Josephson, M & Torgén, M. (2005). *Performance-based self-esteem, A driving force in burnout processes and its assessment*. Stockholm: National institute for working life.
- Hansson, M G. (2006). *Integritet – I spänningen mellan avskildhet och delaktighet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hilmarsson, H. (2003). *Samtalet – med känslomässig intelligens*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld – Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- James, W. (1990). *The principles of psychology*. Chicago: Encyclopædia Britannica.

- Johnson, M. (1997). *On the dynamics of self-esteem - Emirical validation of Basic self-esteem and earning self-esteem.* (avhandling för doktorsexamen, Sockholms universitet).
- Johnson, M. (2003). *Självkänsla och anpassning.* Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J & Jensen, H. (2009.) *Relationskompetens i pedagogernas värld.* Stockholm: Runa förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet.* Studentlitteratur: Lund.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality. (Third edition).* Revised by Frager, R, Fadiman, J, McReynolds, C & Cox, R. New York: Addison Wesley Longman.
- Mead, G. (1995). *Medvetandet jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt.* Lund: Argos förlag.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?.* Stockholm: Runa Förlag.
- Orlenius, K & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken - Yrkes etik i pedagogers vardag.* Stockholm: Runa förlag.
- Piaget, J. (2006). *Barnets själsliga utveckling.* (Sjögren, L övers.). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare - Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet.* Linköpings universitet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

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

Elektroniska källor

Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation – En litteraturöversikt*. Göteborgs universitet.

Tillgänglig: http://www.ipd.gu.se/personal/joanna_giota//Joanna_Giota.cid716166 Hämtad: 2010-01-26.

Skolverket, Socialstyrelsen & Statens Folkhälsoinstitut. (2004). *Tänk långsiktigt! – En samhällsekonomisk modell för prioriteringar som påverkar barns psykiska hälsa*.

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1305> Hämtad: 2010-04-23.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Tillgänglig: http://vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf Hämtad: 2010-02-08.

BILAGA 1: Missiv till intervjupersoner



Institutionen för utbildningsvetenskap Härnösand

Hej!

Jag är student vid Mittuniversitet och är i skrivande stund mitt uppe i arbetet med min C-uppsats. Mitt syfte med arbetet är att genom intervjuer undersöka lärares uppfattningar om självkänsla och hur de anser sig arbeta med att stärka elevernas självkänsla i skolan. Även lärares uppfattningar om sitt ledarskap kommer att beröras.

Den information som framkommer i samband med intervjun kommer att behandlas enligt de föreskrivna forskningsetiska reglerna som rekommenderas av Vetenskapsrådet. Vilket innebär att allt datamaterial kommer att behandlas konfidentiellt och endast användas till forskningsändamålet. Du som informant kan när som helst avbryta intervjun, du är anonym och ditt namn kommer att vara fingerat. Jag kommer endast att ange kön, examensår och yrkeserfarenhet samt en allmän beskrivning av skolan. Undersökningen kommer sedan att avrapporteras som ett examensarbete inom ramen för lärarutbildningen.

Min tanke är att genomföra intervjun under vecka 7-8 och jag kommer att använda mig av bandspelare vid intervjutillfället.

Deltagandet är naturligtvis frivilligt men har du möjlighet vore jag tacksam om du vill medverka i denna intervjustudie.

För bokning av tidpunkt för intervju eller eventuella frågor, kontakta mig
via telefon: XXX-XXXXXXX eller via mail: XXXXXXXXXXXX

Med vänliga hälsningar
Linda Asplund

BILAGA 2: Intervjuguide

- Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta intervjun
- Deltagandet är anonymt och ditt namn kommer att fingeras.
- Datamaterialet kommer att förstöras när uppsatsen är bedömd och betygsatt
- Vill du ta del av den slutgiltiga uppsatsen när den publicerats?

Hur skulle du beskriva begreppet självkänsla?

Vilken betydelse tror du en bra självkänsla har?

På lång sikt? På kort sikt?

Vad anser du vara kännetecknen på en god självkänsla hos ett barn?

Vad anser du vara kännetecknen på en låg självkänsla hos ett barn?

Vad anser du stärker ett barns självkänsla?

Vad anser du sänker ett barns självkänsla?

Vilken betydelse tror du att prestationer har för självkänslan?

Vilken betydelse tror du omsorg och kärlek har för självkänslan?

Vad anser du att ledarskap handlar om?

Hur skulle du beskriva ditt ledarskap i klassrummet?

På vilket sätt anser du att ditt ledarskap ger eleverna möjlighet att utveckla en god självkänsla?

Vad anser du vara av särskild betydelse i interaktionen med eleverna med tanke på deras självkänsla?

Hur ser du på din förmåga att hantera de grupprocesser och den interaktion som sker i klassrummet?

Var har du fått din kunskap om grupprocesser och interaktion ifrån?

Ge exempel på en situation där du upplever att du stärkt en elevs självkänsla?

Vilka svårigheter ser du med att främja elevernas självkänsla i skolan?