



Linköpings universitet
Lärarprogrammet

Dragan Adamović

Lärarkontroll eller elevers självkontroll


En studie om vilken ledarstil gymnasieelever föredrar i klassrummet

Examensarbete 15 hp

LIU-LÄR-L-EX--15/08--SE

Handledare:
Anders Magnusson

Institutionen för
Beteendevetenskap och lärande

	Institutionen för Beteendevetenskap och lärande 581 83 LINKÖPING	Seminariedatum 2015-04-10
---	---	-------------------------------------

Språk Svenska/Swedish	Rapporttyp Examensarbete grundnivå	ISRN-nummer LIU-LÄR-L-EX--15/08—SE
---------------------------------	--	--

<p>Titel Lärarkontroll eller elevers självkontroll – En studie om vilken ledarstil gymnasieelever föredrar i klassrummet</p> <p>Title Teacher management or student self-management – A study of student preference on classroom management in upper secondary school</p> <p>Författare Dragan Adamović</p>

<p>Sammanfattning</p> <p>Ledarstilar i klassrummet kan rangordnas på ett kontrollkontinuum med hög grad av lärarkontroll i den ena änden och hög grad av elevers självkontroll i den andra änden. Syftet med studien var att undersöka vilken ledarstil gymnasieelever på ett naturvetenskapsprogram föredrar i klassrummet. En enkätundersökning har genomförts med 31 elever i årskurs 1 och 24 elever i årskurs 3. Undersökningen visar att en majoritet av gymnasieeleverna föredrar ledarstilar som präglas av lärarkontroll. Undersökningen visar också att eleverna överlag vill vara delaktiga i planeringen av undervisningen och bedömningen av kunskaper. Dock är de flesta av eleverna överens om att läraren är den som skapar och bibehåller ordningen i klassrummet. En möjlig förklaring till iakttagelsen är att eleverna vill utöva ett inflytande i klassrummet men saknar de färdigheter som krävs. En annan förklaring är att de är skeptiska till ett inflytande eftersom de inte vill riskera att bli dömda av klasskompisar eller läraren för sina åsikter och värderingar.</p> <p>I jämförelsen mellan elever i årskurs 1 och årskurs 3, föredrar de äldre eleverna i större utsträckning lärarkontroll i klassrummet. I jämförelsen mellan meritvärdesgrupper, föredrar de högpresterande eleverna i större utsträckning lärarkontroll i klassrummet än de låg och mellanpresterande. En trolig förklaring är att de äldre eleverna och de högpresterande eleverna inte vill ta det inflytande och ansvar som erbjuds eftersom det är både energikrävande och tar för mycket tid av den viktiga ämnesundervisningen.</p>

<p>Nyckelord Classroom management, ledarstilar, lärarkontroll, elever, självkontroll, gymnasieskolan, enkät</p>

Innehållsförteckning

1	Inledning	s. 1
2	Bakgrund och syfte	s. 2
3	Teori	s. 6
	3.1 Analysinstrument	s. 7
	3.2 Burnard – Beteendemodifikation	s. 7
	3.3 Canters – Självsäker disciplin	s. 8
	3.4 Kounin – Disciplin och gruppledarskap	s. 9
	3.5 Dreikurs – Äkta och falska mål	s. 9
	3.6 Glasser – Realitet, kontroll och kvalitet	s. 10
	3.7 Gordon – Aktivt lärarskap	s. 11
4	Metod	s. 12
	4.1 Enkätens utformning och kodning	s. 12
	4.2 Enkätens kvalitet	s. 14
5	Resultat	s. 16
	5.1 Jämförelse mellan årskurs 1 och årskurs 3	s. 19
	5.2 Jämförelse mellan kvinnor och män	s. 20
	5.3 Jämförelse mellan meritvärdesgrupper	s. 22
	5.4 Sammanfattning av analysen	s. 24
6	Diskussion	s. 26
	6.1 Metoddiskussion	s. 28
	6.2 Slutord	s. 29
7	Referenser	s. 30
B1	Bilaga – Enkäten	s. 32
B2	Bilaga – Statistiska data	s. 37

1. Inledning

Jag har snart i femton års tid verkat som pedagog i olika skolmiljöer. Den största delen av tiden har jag ägnat vid universitet där det knappt kom på tal om en lärares färdigheter och minst av allt en lärares ledarskap. Mina undervisningskonster baserades uteslutande på observationer av hur lärare under min egen skolgång gjorde, som till övervägande del var inom de naturvetenskapliga ämnena. Kort sagt var jag den lärare som utövade tydlig lärarkontroll i klassrummet.

De senaste fem åren har jag haft möjligheten att utbilda gymnasielever till blivande samhällsvetare, ekonomer, naturvetare och ingenjörer. Under denna tid har jag sakteligen och omedvetet börjat ändra min undervisningsstil. Från att vara helt och hållet i kontroll i klassrummet, på gott och ont, har jag skiftat fokus och erbjudit eleverna ett visst inflytande över vad som ska göras i klassrummet och hur det ska göras. Jag har helt enkelt utövat ett ledarskap som de allra flesta lärare jag stött på under min karriär som pedagog på gymnasiet.

Vid sidan av mitt arbete som gymnasielärare påbörjade jag en lärarutbildning för att skaffa mig legitimiteten att kalla mig för gymnasielärare i ämnena fysik och matematik. Under mina egna studier har jag kommit att inse hur oerhört viktigt det är för elevernas kunskapsutveckling att jag har en väl genomtänkt ledarstil i klassrummet. Dessutom är det viktigt att min ledarstil är väl förankrad i rådande styrdokument. Nu i slutet av min utbildning har jag tagit tillfället i akt att fördjupa mig inom det komplexa begreppet ledarskap ur perspektiven lärarkontroll och elevers självkontroll. Framför allt vill jag ta reda på vad eleverna själva har för åsikter kring detta begrepp. Därför avslutas mina pedagogiska studier med en kvantitativ undersökning, där syftet är att få reda på vilken ledarstil gymnasielever på ett naturvetenskaps-program föredrar i klassrummet.

Detta examensarbete har dispositionen som följer. I kapitel 2 lyfts begreppet ledarskap i klassrummet utifrån styrdokument och forskningsbaserad litteratur. Kapitlet avslutas med ett syfte. Kapitel 3 inleder med tidigare forskning och redogör därefter för sex olika ledarstilar som vilar på vetenskaplig grund. Dessa ledarstilar utgör ett analysinstrument i examensarbetet. I kapitel 4 beskrivs enkätens utformning och de statistiska verktyg som används i analysen av resultaten. Kapitel 5 redovisar de resultat som enkätundersökningen leder till. Det aktuella arbetet avslutas med en diskussion i kapitel 6. Bilaga 1 innehåller enkäten. Bilaga 2 redogör för statistiska data.

2. Bakgrund och syfte

En lärare är en kunskapsförmedlare vars huvuduppgift består i att skapa förutsättningar i klassrummet så att eleverna kan ta till sig och utveckla kunskaper (Läroplan). Enligt Granström skapas förutsättningar för kunskapsförmedling genom att läraren utövar ett ledarskap i klassrummet (2006). Detta ledarskap är liktydigt med lärarens förmåga att analysera de enskilda elevernas och hela klassens behov samt att utifrån dessa behov organisera och genomföra klassrumsarbetet med genomtänkta idéer. I den svenska skolans styrdokument framgår det tydligt att lärare ska utöva ett ledarskap som avspeglar både lärarkontroll och elevkontroll. Enligt läroplanen så ska läraren (Läroplan, s. 11):

”Organisera och genomföra arbetet så att eleven ... utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga ... successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar ... ”.

Läraren ska också (Läroplan, s. 12):

”Klargöra skolans normer och regler och hur dessa är en grund för arbetet ... tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen”.

Läraren ska även (Läroplan, s. 13):

”Utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sitt lärande ... svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen ... låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer ... tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen”.

En lärare har enligt ovanstående styrdokument en både omfattande och utmanande uppgift att utföra i dagens skola. Läraren förväntas alltså ta ansvar för att planera och genomföra undervisningen utifrån individen och hela klassen, samt att motivera och stödja varje elev till personlig utveckling. Läraren ska även sätta tydliga ramar för klassrumsverksamheten och presentera detta för eleverna så att alla är inbegripna i vad som förväntas av dem. Det är också tydligt att ett ansvar läggs på eleverna. De ska själva vilja lära sig det som undervisas i skolan. Eleverna ska dessutom få vara med och demokratiskt bestämma på ett ansvarsfullt sätt hur undervisningen i klassrummet ska gå till. Läraren ska också verka för att ordning och reda finns i det elevaktiva klassrummet. Det står i alla fall klart att en lärares ledarstil ska tillåta och

uppmuntra en viss grad av elevinflytande i klassrummet. Hur mycket inflytande eller kontroll eleverna ska förfoga över är upp till varje lärare att avgöra.

I klassrummet är man som lärare ständigt involverad i en interaktion med eleverna som kan ses som en positiv dynamisk process som innefattar undervisning, handledning och att tillgodose elevernas behov (Granström 2006, Stensmo 2000). I interaktionen är det viktigt att vara flexibel, öppen för nya idéer, nyfiken, positiv och ödmjuk, där syftet är att fånga elevernas uppmärksamhet så att förmedling av kunskaper kan ske. Å andra sidan har eleverna i interaktionen med läraren en strävan av att skapa utrymme för sina egna behov och uppslag, där en del av eleverna är redo för kunskapsförmedlingen medan andra elever istället uppvisar ett ointresse eller motsträvt beteende. Här är det viktigt att som lärare både kunna förebygga och hantera elevbeteenden som är destruktiva för klassen, eleverna själva men också för läraren. En faktor som i hög grad påverkar innehåll och utfall av möjliga klassrumsinteraktioner är lärarens val av arbetsformer i klassrummet (Granström 2006). Vilket val läraren gör beror på tidigare erfarenheter, personliga egenskaper samt syn på arbete, elever, relationer och lärande.

I helklassundervisningen är syftet att upprätta en hierarkisk struktur där eleverna sitter still och har sin uppmärksamhet riktad mot läraren som står framför hela klassen (Granström 2007). Här ses läraren som en ordförande, där denne antingen talar själv eller ger ordet till eleverna. Denna typ av arbetsform ger läraren möjligheten att väcka intresse och motivation hos alla elever genom att entusiastiskt prata om sitt ämne. I många avseenden fungerar helklassundervisning också som en dämpare för impulsiva och stökiga elevbeteenden samtidigt som eleverna lyssnar och tar till sig de kunskaper som förmedlas av läraren. Detta förutsätter dock att läraren tillsammans med eleverna diskuterar fram regler för samvaron i klassrummet.

Grupparbete är en arbetsform som i motsats till helklassundervisningen syftar till att främja elevernas samarbetsförmåga, skapa delaktighet och gemenskap samt att utveckla förståelse och empati för andras situation. Forskning visar att lärande i grupp har många fördelar över traditionell katederundervisning (Granström & Hammar Chiriac 2012). I grupparbetet söker eleverna tillsammans svar på frågeställningar som i sin tur skapar ett gemensamt ansvar för lärandet. Ett lyckat grupparbete kräver att man som lärare noggrant planerar och organiserar arbetets uppgifter så att eleverna både får utforska sin egen identitet, andras värderingar och åsikter samtidigt som tydliga regler kring lämpligt uppförande av arbete i lag fastställs tillsammans med eleverna. Detta ledarskap kommer i sin tur att utveckla elevernas självdisciplin.

I det individuella arbetet kan läraren välja mellan att antingen själv styra över de uppgifter som eleverna ska arbeta med eller låta eleverna ta eget ansvar och välja uppgifter som passar deras behov (Granström 2007, Österlind 1998). I de fall läraren väljer åt eleverna tar läraren kontroll över klassrumsmiljön som i många fall leder till att eleverna arbetar rofyllt och under tystnad med tilldelade uppgifter. Det är också möjligt att en del av eleverna finner uppgifterna antingen för svåra eller för lätta som i sin tur kan stimulera ett beteende som stör deras egna och hela klassens måluppfyllelse. I de fall läraren låter eleverna själva välja arbetsuppgifter är chansen stor att de är motiverade att lägga ner det arbete som krävs för att lösa uppgifterna. För ett lyckat eget arbete erfordras en viss grad av självkännedom och självdisciplin hos eleverna. Österlind menar i sin avhandling att lärarens klassrumskontroll vid eget arbete bygger på samarbete med eleverna. Här är läraren uppmuntrande och eleverna medverkar frivilligt då de ser fördelarna med eget arbete (Österlind 1998). Dessutom krävs det att läraren har en tilltro till elevernas kapacitet att självständigt kunna välja och genomföra lämpliga arbetsuppgifter. Även här finns det en risk för icke ändamålsenliga elevbeteenden om läraren inte är tydlig nog med vad som förväntas av eleverna i det egna arbetet.

Gemensamt för ovannämnda arbetsformer är att de alla visar hur viktigt det är att man som lärare sätter tydliga ramar för samspelet i klassrummet. Enligt Pihlgren är det läraren som skapar förutsättningar för att varje elev ska känna sig säker att kunna ta intellektuella risker (Pihlgren 2013). Om en lärare inte sätter tydliga ramar för samspelet eller inte värnar om spelreglerna är det lätt för enskilda elever och elevgrupper att ta över vilket i sin tur skapar en osäker klassrumsmiljö som omkullkastar alla möjligheter till kunskapsförmedling. I ledarskapsutövandet är alltså lärarens förmåga till ordning och kontroll centralt. Samtidigt som läraren verkar för ordning och kontroll är det viktigt att det system som läraren planerat upp för klassrumsaktiviteterna är tydlig för eleverna (Pihlgren 2012).

I det fall systemets uppbyggnad är otydligt och undervisningen är lärarstyrd blir oordning och osäkerhet följden. Här ändras förutsättningarna för kunskapsförmedling ofta genom att läraren sporadiskt skiftar mellan olika arbetsformer utan att eleverna på förhand informeras om detta, eller att uppgifterna som eleverna arbetar med är otydliga i sina instruktioner. Eftersom läraren är i kontroll över vad som ska hända i klassrummet kan eleverna inte ta egna initiativ till lärande. I ett otydligt system och med elevstyrd undervisning blir effekten istället att ojämlikhet skapas genom att vissa elever slås ut eftersom de inte förstår den dolda agendan som inbegriper eget arbete, medan andra elever av erfarenhet kan lista ut vad som förväntas av dem och på så sätt uppnå kunskapsmålen. Det är alltså en nödvändighet att

läraren i sitt ledarskapsutövande arbetar systematiskt med återkommande system och arbetsrutiner, vare sig undervisningen är lärarstyrd eller elevstyrd, samt att det finns tydliga ordningsregler med konsekvenser (Pihlgren 2012).

Landau urskiljer i sin sammanställning av forskningsläget kring ledarskap i klassrummet två olika kategorier av ledarstilar (Landau 2009). Den ena kategorin av ledarstilar baseras på tydlig lärarkontroll där lite eller inget inflytande ges för eleverna, vilket oftast inducerar beteenden hos eleverna som karaktäriseras av passivitet och lydnad. Lärare som utövar detta ledarskap tenderar även att använda sig av belöningar och bestraffningar för att uppnå ändamålsenliga elevbeteenden i klassrummet. Den andra kategorin av ledarstilar bygger på att läraren uppmuntrar till elevers självkontroll vilket innebär att läraren tillsammans med sina elever, genom till exempel klassråd, beslutar om undervisningens ramar och innehåll utifrån gemensamma värderingar och principer (Landau 2009 i Håkansson & Sundgren 2012). De lärare som utövar ett ledarskap med elevinflytande använder sig ofta av ömsesidighet, uppmuntran, stöttning och självreglering vilket i sin tur är bidragande faktorer till ökad självkontroll hos eleverna. Landau menar på att det viktigaste en lärare måste fokusera på i sitt ledarskap är vad som bäst stödjer elevers utveckling mot ansvarstagande och respektfulla vuxna.

Utifrån ovanstående styrdokument och litteraturbakgrund faller det sig naturligt att ställa följande två frågor. Är det ändamålsenligt att läraren på egen hand planerar och beslutar om klassrumsundervisningen, elevernas arbetsuppgifter och ordningsregler i klassrummet? Eller är det eleverna som enskilt eller gemensamt ska ges ansvaret att fatta beslut om undervisningsformer, arbetsuppgifter och ordningsregler för bästa måluppfyllelse? Som lärare är det inte ett lätt val man ställs inför. Ska man till övervägande del verka för ett lärarstyrt klassrum, eller ska man tillåta hög grad av elevstyrning, eller en blandning av de båda? Vilken ledarstil man väljer beror i högsta grad på tidigare erfarenheter, personliga egenskaper samt syn på arbete, elever, relationer och lärande. Oavsett vilken ledarstil som väljs är det minst lika viktigt att känna till vad eleverna själva föredrar. Vilken ledarstil vill eleverna se i ett klassrum? Som blivande kunskapsförmedlare anser jag att det är viktigt att skaffa sig kunskaper om elevernas syn på lärares ledarskap. En fördjupad förståelse kring ledarskapets begrepp, olika ledarstilar och elevernas åsikter kring detta begrepp är centralt för att jag i framtiden ska kunna skapa goda förutsättningar för eleverna att ta till sig och utveckla kunskaper. Syftet med detta examensarbete är att undersöka vilken ledarstil gymnasielever på ett naturvetenskapsprogram föredrar i klassrummet.

3. Teori

Stensmo observerar i en forskningsstudie två lärare som uppvisar två olika ledarstilar, en där hög grad av lärarkontroll utövas och är tydligt uppgiftsorienterad medan den andra ledarstilen präglas av en hög grad av elevkontroll och som är elevorienterad (Stensmo 1995). I studien utgår Stensmo från att ledarskapets uppgifter består av planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering. I det lärarstyrda klassrummet anser läraren att tydlig struktur är centralt för undervisningen och att läraren är en auktoritet och den som överför kunskaper till eleverna. Detta återspeglas i planeringen som sker veckovis och är tydligt presenterad för eleverna, vilket innefattar vad som ska göras i klassrummet och hur det ska göras. Ordningen i klassrummet skapas genom skriftliga och muntliga regler där läraren förväntar sig att eleverna är trevliga mot varandra och mot läraren och att alla väntar på sin tur att prata. Eleverna motiveras till lärande genom att arbeta med kluriga uppgifter och att få beröm av läraren, både individuellt och i helklass, för goda prestationer. Undervisningen och arbetsuppgifterna är likadan för hela gruppen där individualiseringen bygger på att varje elev får arbeta med tilldelade uppgifter i egen takt.

I det elevstyrda klassrummet anser läraren att elevernas känsla av frihet är det centrala i undervisningen, där läraren är mer en handledare som skapar förutsättningar för eleverna som på egen hand tar till sig kunskaper (Stensmo 1995). Här planerar läraren med varje elev i fokus med ett tvåveckorsintervall, där innehållet i planeringen är en struktur bestående av individualiserade riktlinjer för hur eleverna själva bör planera sitt egna lärande. Ordning och reda skapas även här genom skriftliga och muntliga regler, där eleverna förväntas lyssna på varandra, vänta på sin tur att prata och att komma i tid. På liknande sätt som i det lärarstyrda klassrummet motiveras eleverna av den elevorienterade läraren genom utmaningar och beröm. Undervisningen sker mestadels i grupper där eleverna till största del själva får välja sammansättningen och vad som ska bearbetas av gruppen. Stensmo kartlägger alltså i sin undersökning två fungerande ledarstilar, den ena lärarstyrd och den andra elevstyrd, mycket tack vare organiseringen och transparensen i det system respektive lärare använder sig av i sin undervisning (Stensmo 1995, Pihlgren 2013).

3.1 Analysinstrument

Den teoretiska modell som ligger till grund för undersökningen i detta examensarbete är en sammanställning av sex olika ledarstilar som utgår från olika skolor inom psykologin och som är namngivna efter deras upphovspersoner (Stensmo 2000). De sex ledarstilarna är rangordnade av Stensmo på ett kontrollkontinuum med hög grad av lärarkontroll i den ena änden och hög grad av elevers självkontroll i den andra änden, se figur 1 nedan (Stensmo 2000). Med kontroll avses i sammanhanget de processer som en lärare använder sig av för att säkerställa att eleverna når upp till de mål uppsatta av läroplaner, skolan, läraren och eleverna själva. De ledarstilar presenterade av Burnard och Canters bygger på behavioristisk psykologi medan Gordon och Glasser utgår från den humanistiska psykologin. Dreikurs ledarstil har sin utgångspunkt i den dynamiska psykologin. Ledarstilen som är beskriven är Kounin utgår inte från någon skola inom psykologin utan är en induktivt sammanställd ledarstil, till skillnad från de fem andra upphovspersonerna som gått deduktivt tillväga. Dock kan ledarstilen av Kounin i många avseenden knytas an till den dynamiska psykologin.



Figur 1. Gruppering av sex ledarstilar på ett kontrollkontinuum (Stensmo 2000).

Var och en av de sex ledarstilarna har sin utgångspunkt i att läraren har som avsikt att utbilda och stötta eleverna till ett ändamålsenligt klassrumsbeteende så att eleverna når upp till de mål uppsatta av läroplaner, skolan, läraren och eleverna själva. Nedan följer en sammanfattning av de sex ledarstilarna med avseende på ledarskapets arbetsuppgifter som är planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering (Stensmo 2000). För fullständig översikt av ledarstilarna hänvisas läsaren till Stensmo (Stensmo 2000),

3.2 Burnard - Beteendemodifikation

Sonia Burnards beteendemodifikation bygger på behavioristisk psykologi som innebär att en människas beteende kan förändras genom positiv och aversiv stimulus. Centralt i Burnards beteendemodifikation är lärarkontroll. Här söker läraren med hjälp av olika typer av stimulus, så som förstärkningar och bestraffningar, att påverka elevernas beteende i syftet att de ska ägna

större delen av lektionstiden åt arbete med uppgifter och uppföra sig lämpligt gentemot alla andra i klassrummet.

Motivation är något som sker genom yttre påverkan inom beteendemodifikationen, antingen genom att läraren lägger till något positivt i elevernas tillvaro eller att något obehagligt tas bort. Exempel på positiv förstärkning är att läraren berömmar för gott arbete och uppförande. Negativ förstärkning kan vara att blir insläppt i klassrummet efter att ha varit utvisad en viss tid. Med hjälp av dessa förstärkare kommer eleverna att rikta sitt beteende mot mål som har belöningsvärde.

Ett lyckat program i beteendemodifikation förutsätter att läraren dokumenterar elevbeteenden i klassrummet, planerar för åtgärder och utvärderar insatserna. I planeringen av åtgärderna är det viktigt att önskvärda beteenden tilldelas lämpliga förstärkningar och att de icke önskvärda beteenden ges rimliga bestraffningar. Eftersom förstärkningar och bestraffningar kan uppfattas olika mellan eleverna är det angeläget att läraren individualiserar beteendemodifikationen. Dock är det absolut viktigaste att hela gruppen eller klassen accepterar beteendemodifikationen och samarbetar med läraren i genomförandet av programmet.

3.3 Canters – Själsäker disciplin

Makarna Lee och Marlene Canters ledarstil är besläktad med Burnards beteendemodifikation, dock med skillnaden att läraren ska ta kontroll över och hävda sina egna behov av ordning och disciplin så att undervisning kan bedrivas i klassrummet. För att läraren ska kunna tillfredsställa sina egna behov krävs ett själsäkert beteende som verkställs genom tydlig argumentation för eleverna av vad som ska göras i klassrummet och hur det ska göras. I argumentationen visar läraren respekt för elevernas åsikter och rättigheter. Samtidigt är det viktigt att läraren visar en själsäker stil genom ögonkontakt, aktiv och upprätt hållning, vänligt men bestämt ansiktsuttryck, samt ett lugnt röstläge med smidigt flöde i talet. En lärare som tar befälet på ovanstående sätt skapar en trygg och förutsägbar klassrumsmiljö för eleverna, vilket i sin tur ger en legitimitet i den makt eller kontroll läraren utövar.

En själsäker lärare motiverar eleverna genom yttre stimuli, framför allt via positiv förstärkning i form av beröm och andra belöningar för gott uppträdande och bra studieresultat. De elever som inte följer ordningsreglerna erhåller restriktioner och tillrättavisningar. Ett lyckat själsäkert program föregås av grundlig planering av både önskvärd

disciplin i klassrummet och ämnesundervisningen. Läraren ska i sin planering utgå från hela gruppen och vid behov individualisera disciplinplaner för besvärliga elever som upprepade gånger bryter mot reglerna.

3.4 Kounin – Disciplin och gruppleaderskap

Centralt i Jacob Kounins teori är lärarens förmåga att uppmärksamma och hantera olika elevaktiviteter i klassrummet. En uppmärksam lärare är alltså medveten om alla elevers aktiviteter i klassrummet utan att behöva rikta sin blick i deras riktning och kan dessutom samtidigt hantera dessa aktiviteter utan att de stör varandra. Kounins gruppleaderskap innebär att läraren på ett icke-verbalt sätt kommunicerar sin medvaro så att eleverna vet om att läraren besitter den. Läraren kan ingripa verbalt med tillsägelser mot avvikande elevbeteenden, dock med kravet att tillsägelsena sker vid rätt tidpunkt, är anpassade till avvikelsernas karaktär och att de uppfattas som rättvisa av eleverna. Läraren har på detta sätt en hög grad av kontroll i klassrummet.

Elevernas motivation till arbete sker främst genom lärarens förmåga att entusiasmera och stimulera med hela gruppen i fokus, vilket sätter eleverna i beredskap där de initialt är uppmärksamma och koncentrerade på lärarens verksamhet. Denna inre beredskap möjliggör i sin tur måluppfyllelse. En minst lika viktig parameter i sammanhanget är lärarens förmåga att smidigt växla mellan olika typer av aktiviteter under en lektion så att mättnadseffekter och uttråkning uteblir.

Kombinationen att kunna entusiasmera och stimulera en hel grupp och samtidigt kunna växla mellan aktiviteter under en lektion kräver att läraren är interaktiv i sin planering. De aktiviteter som en dag sätter en klass i arbete kanske inte gör det en annan dag. Därför är det tillräckligt att läraren endast har en grovplanering av ämnets centrala innehåll redo för lektionen. I övrigt ska läraren vara uppmärksam på gruppens stämning och aktivitetsnivå för att kunna ta beslut som innebär omedelbar anpassning till olika händelser i klassrummet.

3.5 Dreikurs – Äkta och falska mål

Rudolf Dreikurs ledarstil har sin utgångspunkt i den dynamiska psykologin som innebär att människans strävan av att känna tillhörighet och gemenskap styr dennes tankar och handlingar.

Denna strävan är ett äkta mål som också utgör en grund för lärarens fostran av eleverna. För att känna tillhörighet och gemenskap i en grupp krävs självdisciplin. Lärarens uppgift är således att lära eleverna den självdisciplin som krävs för ett ändamålsenligt beteende i klassrummet. De elever som saknar självdisciplin och istället agerar störande och destruktivt vill också nå det äkta målet, dock med fel beteenden som istället leder dem mot falska mål. Dessa falska mål är uppmärksamhet, makt, hämnd, isolering samt oförmåga. För bästa äkta måluppfyllelse är det viktigt att läraren utgår från principen att eleverna är ansvariga för sina handlingar, att eleverna ska respektera sig själva och andra samt att eleverna har ett ansvar att tillsammans välja ändamålsenliga beteenden i klassrummet.

Läraren motiverar eleverna till självdisciplin primärt genom uppmuntran. Uppmuntran sker genom att läraren accepterar eleverna som de är, har tillit till eleverna och inger dem mod, accentuerar det positiva, respekterar sig själv och eleverna, hjälper eleverna att utvärdera sig själva och uppmuntrar eleverna att hjälpa varandra. Om eleverna ska känna sig kapabla att genomföra sina studier är det viktigt att läraren tillåter demokratiska klassråd där alla tillsammans beslutar om vad som ska göras i klassrummet och hur det ska göras. Lärarens planering består alltså till stor del av kartläggning av varje elevs beteende samt hur man ska handskas med eleverna för att de på bästa sätt ska vilja sträva mot det äkta målet.

3.6 Glasser – Realitet, kontroll och kvalitet

William Glassers ledarstil utgår från den humanistiska psykologin som baseras på att varje människa väljer sina handlingar utifrån en given situation och är därmed själv ansvarig för beteendets konsekvenser. En lärare som verkar utifrån Glassers teori är inställd på att hjälpa eleverna att bete sig ansvarigt för att uppnå bestämda mål. Detta sker genom att läraren visar engagemang, är fokuserad på här och nu, planerar för ansvarsfullt beteende tillsammans med eleverna via klassråd, verkar för överenskommelser och förpliktelser, accepterar inga ursäkter och bestraffar inte för överträdelser.

Eleverna motiveras till arbete i klassrummet genom att tillfredsställa fem grundläggande inre behov som är att överleva, att känna tillhörighet, att vinna makt, att vara fri och att ha rolig. Lärarens uppgift blir alltså att arrangera situationer i klassrummet där eleverna tillfredsställer sina grundläggande behov. En sådan situation är grupparbeten. I smågrupper, 2 till 5 elever, är det möjligt för eleverna att ha känna samhörighet och ha roligt genom att arbeta tillsammans mot gemensamma mål. De elever som finner uppgiften svår kan få hjälp av andra

i gruppen och på så sätt överleva skolans vardag. Då eleverna arbetar tillsammans förlitar de sig mindre på läraren vilket i sin tur gör att eleverna får större egen makt och frihet.

Lärarens planering består i stor utsträckning att se till att klassrumsmiljön är varm och hjälpsam, att eleverna endast utför nyttigt arbete, att eleverna ombeds göra sitt bästa samt att eleverna utvärderar och förbättrar sig själva. I klassrummet är lärarens roll till stor del handledande där känslan av att arbete med kvalitet är konstruktivt ska förmedlas till eleverna.

3.7 Gordon – Aktivt lärarskap

I Thomas Gordons aktiva lärarskap är utgångspunkten att läraren inte kan ha kontroll över elevernas beteende. Det är eleverna själva som är ansvariga för sina handlingar och måste också ta konsekvenserna av detta. Dock är det lärarens uppgift att lära eleverna självdisciplin som sker genom aktivt lyssnande, jag-budskap och konflikthantering. För att lärare och elever ska ha en fungerande dialog krävs det att läraren lyssnar aktivt, vilket innebär att läraren tar till sig det som eleverna säger och responderar att de är sedda och hörda. I ett jag-budskap förmedlar läraren sina upplevelser och känslor av stökiga elevbeteenden till eleverna. Läraren tar på detta sätt ansvar för problemets uppkomst och eleverna som lyssnar tar ansvaret för att lösa problemet. Skulle en konflikt uppstå är det viktigt att läraren ger hanteringen av konflikten den tid som krävs för att alla inblandade parter ska känna att de vinner något på lösningen.

Motivation är enligt Gordon ett inre behov av självförverkligande, där elevernas aktuella behov uttrycks i jag-budskap. Genom att aktivt lyssna kan läraren bli medveten om vilka behov eleverna ger uttryck för i sina, både bra och dåliga, handlingar.

Eftersom Gordons aktiva lärarskap i hög grad handlar om sociala färdigheter i klassrummet är det viktigt att eleverna kan fungera i grupp. Därför förordar Gordon att eleverna bör arbeta i grupper om två, så att eleverna får samarbeta för att lösa arbetsuppgifter, utan att för den delen behöva ägna alltför mycket tid till att lösa konflikter, som lätt kan uppstå om man är fler än två i en grupp. Eftersom varje elev är unik ska läraren planera varje lektion utifrån ett aktivt lärarskap där anpassning av krav, kommunikation och undervisning sker individuellt.

4. Metod

Det aktuella arbetets syfte är att söka svar på vilken ledarstil gymnasieelever på ett naturvetenskapsprogram föredrar i klassrummet utifrån de sex ledarstilar Stensmo rangordnar på ett kontrollkontinuum (Stensmo 2000). För att få ett så uppriktigt svar som möjligt på vilken ledarstil varje elev föredrar är det viktigt att varje elev får möjligheten att utgå från egna erfarenheter, synpunkter och behov utan interferens av andra elever. Därför är det lämpligt med en kvantitativ ansats i undersökningen i form av en anonym enkät där alla elever ställs inför exakt likadana påståenden. Genom en anonym enkätundersökning är det också möjligt att få reda på känslig information så som meritvärde.

Urvalet av elever till undersökningen baseras på kraven att det ska vara elever på ett naturvetenskapsprogram, att det ska vara ungefär lika många elever från årskurs 1 som från årskurs 3, samt att det är ungefär lika många kvinnor som män. Om kraven uppfylls blir det möjligt att genomföra jämförelser i minst tre olika dimensioner: mellan årskurser, mellan könen samt mellan meritvärdesgrupper. Dessutom ska alla elever gå på samma skola så att inga andra parametrar än de ovannämnda påverkar resultatet och försvårar en jämförelse mellan grupperna. En sådan parameter skulle kunna vara skolkultur.

För att få största möjliga anonymitet valdes två naturvetenskapsklasser från en stor gymnasieskola med ca 700 elever där alla antingen går ett naturvetenskapsprogram eller ett teknikprogram. Även om teknikprogram i många avseenden liknar ett naturvetenskapsprogram valdes det tidigare bort som en möjlighet i undersökningen då teknikklasser oftast har en för hög andel män.

Enkätundersökningen genomfördes vid två olika tillfällen, ett tillfälle för vardera klass, där deltagandet bestod av 31 elever från årskurs 1 och 26 elever från årskurs 3. Bortfallet blev 2 enkäter från årskurs 3 på grund av ofullständigt eller felaktigt ifylld enkät. Totalt baseras undersökningens analys på svaren från 55 elever, varav 25 är kvinnor och 30 är män.

4.1 Enkätens utformning och kodning

Enkäten består av 15 påståenden och 2 bakgrundsfrågor, se bilaga 1. Det tio första påståenden baseras på de fem dimensioner som utgör en lärares ledarskap, nämligen planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering. För var och en av de fem dimensionerna finns två

påståenden där det ena påståendet är formulerat utifrån lärarkontroll och det andra utifrån elevers självkontroll (Stensmo 2000, s. 12-13). Hädanefter kommer ordet elevkontroll att användas istället för elevers självkontroll i syftet att begränsa textens omfång. Det är alltså underförstått att elevkontroll innebär en viss grad av självkontroll. Syftet med de tio första påståenden är till för att i kombination med påstående 11 till 15 avgöra vilken ledarstil gymnasieeleverna i stickprovet föredrar i klassrummet.

De tio första påståenden är av Likert-typ med sex svarsalternativ, från ”tar helt avstånd” till ”instämmer helt”, se exempel 1 och 2 nedan (Ejlertsson 2005). Syftet med att ha ett jämnt antal svarsalternativ är att eleverna tvingas ta ställning till någon grad av lärarkontroll eller elevkontroll. En sexgradig skala ger dessutom än lagom finkänslighet i svaren utan att för den delen göra det svårt att välja. Varje svarsalternativ motsvaras av ett indexvärde, där värdet 1 motsvarar hög grad av lärarkontroll och värdet 6 motsvarar hög grad av elevkontroll.

Exempel 1

1. Det är läraren som på egen hand ska planera med hela klassen i fokus vad vi elever ska lära oss på lektionerna.					
Tar helt avstånd					Instämmer helt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exempel 2

6. Läraren ska ge oss elever förtroendet att fatta egna beslut, med lärarens råd, om vad vi vill lära oss på lektionerna.					
Tar helt avstånd					Instämmer helt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Här kallas indexvärdet för kontrollpoäng (KP) för att lättare associera med begreppet kontroll som ingår i ledarskap och ledarstilar. I exempel 1 ovan motsvarar ”Instämmer helt” KP 1 medan samma svarsalternativ i exempel 2 motsvarar KP 6. Eftersom det finns 10 påståenden som speglar graden av elevkontroll blir det lägsta möjliga totala värdet 10 och det högsta möjliga totala värdet 60. Om en elevs totala KP överstiger 35 kan slutsatsen dras att eleven överlag föredrar en ledarstil med hög grad av elevkontroll (Dreikurs, Glasser, Gordon), annars föredrar eleven en ledarstil med låg grad av elevkontroll (Burnard, Canters, Kounin).

Med hjälp av varje elevs totala KP blir det möjligt att beräkna medelvärden för grupperna årskurs 1 och årskurs 3, kvinnor och män, samt låg & mellanpresterande (meritvärde grupp 1) och högpresterande elever (meritvärde grupp 2). Medelvärdena används i sin tur i en

jämförelse för att undersöka om det finns en statistisk skillnad mellan gruppernas önskvärda grad av elevkontroll. Detta görs med ett dubbelsidigt t-test som avgör om det finns en signifikant skillnad på 5 % nivån, se bilaga 2 (Djurfeldt 2003).

Syftet med påståenden 11 till 15 är tvådelat. Dels används elevernas svarsalternativ för respektive påstående till att avgöra de olika gruppernas (årskurs, kön, meritvärde) önskvärda grad av elevkontroll i klassrummet. Detta görs genom ett dubbelsidigt Chi²-test som visar om det finns en statistisk skillnad på 5 % nivån mellan grupperna, se bilaga 2 (Djurfeldt 2003). Primärt används elevernas svarsalternativ för påståenden 11 till 15 för att avgöra vilken ledarstil av de sex beskrivna de föredrar i klassrummet.

I exempel 3 nedan visas påstående 13 som undersöker vilken ledarstil som främst motiverar eleverna till arbete i klassrummet. Det första alternativet motsvarar ledarstilar beskrivna av Burnad och Canters. De andra fyra alternativen motsvarar ledarstilar beskrivna av Kounin, Dreikurs, Glasser respektive Gordon. På liknande sätt är de övriga påståenden 11, 12, 14 och 15 formulerade.

Exempel 3

13. Jag motiveras till arbete i klassrummet framför allt då jag	
Får beröm av läraren för mina prestationer	<input type="checkbox"/>
Blir inspirerad av lärarens engagemang	<input type="checkbox"/>
Upplever förtroende och respekt av läraren	<input type="checkbox"/>
Känner gemenskap med klassen och har roligt	<input type="checkbox"/>
Får sysselsätta mig med det som jag anser är viktigt just då	<input type="checkbox"/>

För att avgöra vilken ledarstil varje elev föredrar bestäms det största antalet svarsalternativ med gemensam ledarstilsmarkör. Skulle det bli lika mellan två eller tre ledarstilar används påstående 15 som en utslagsfråga för att eliminera minst ledarstil. Påstående 15 behandlar elevernas motivation till lärande utifrån medbestämmande av kunskapsmål och bedömning. Skulle det fortfarande bli lika mellan två ledarstilar används KP som avskiljare.

4.2 Enkätens kvalitet

Enkätundersökningens kvalitet mäts genom dess validitet och reliabilitet (Djurfeldt 2003, Ejlertsson 2005). Validiteten, eller relevans, avser hur väl påståenden i en enkätundersökning mäter det som är tänkt att mätas. Med andra ord, hur väl stämmer den teoretiska ansatsen i den aktuella studien med de mätbara frågorna i enkäten. I undersökningen har två påståenden för vardera av de fem ledarskapets uppgifter konstruerats för att uppnå hög reliabilitet, där det ena påståendet är formulerat utifrån lärarkontroll och det andra utifrån elevkontroll. Här finns det en risk för att elevernas svar blir inkonsekventa. D.v.s. en elev som väljer lärarkontroll på ett påstående kanske väljer alternativet elevkontroll på ett närbesläktat påstående. Formuleringen av påståenden 1 till 10 är tagna ur Stensmo (Stensmo 2000, s 12-13).

Det primära med enkätundersökningen är att avläsa vilken ledarstil eleverna föredrar i klassrummet. För detta används påståenden 11 till 15 vars svarsalternativ kommer att avbildas på någon av de sex ledarstilar som utgör basen för undersökningen. Det vill säga, utmärkande attribut från varje ledarstil finns med i svarsalternativen i respektive påstående 11 till 15. Detta innebär att enkäten har en hög reliabilitet.

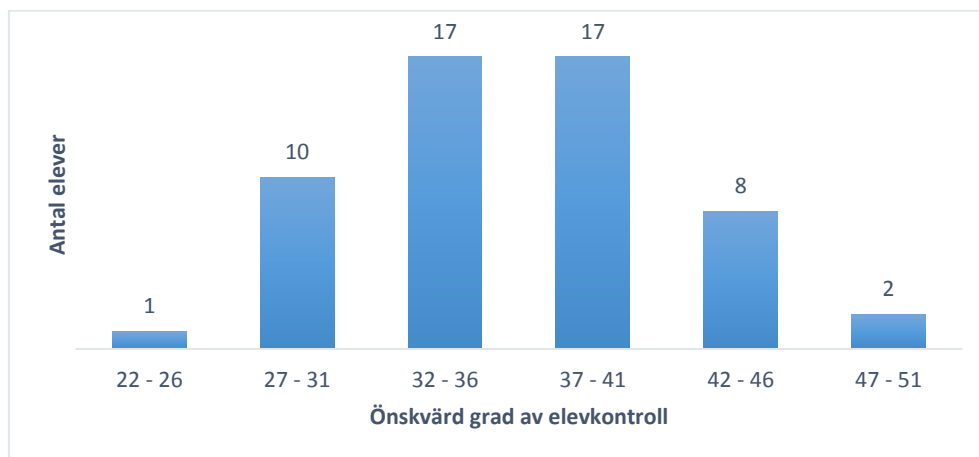
Ett sätt att stärka reliabiliteten, eller frågornas tillförlitlighet, är att ställa frågor ur olika perspektiv. Till exempel har påståenden 1 till 10 ställts ur perspektiven lärarkontroll respektive elevkontroll. De efterföljande påstående 11 till 15 är också kopplade till lärarkontroll och elevkontroll, dock med ledarstilsmarkörer från de sex ledarstilar som avses i studien. Eftersom den aktuella enkäten innehåller i alla fall tre olika mätinstrument är det ett tecken på hög reliabilitet.

Ett inte så ovanligt fel i en analys av en enkätundersökning är inmatningsfel. All inmatning har gjorts manuellt. För att minimera inmatningsfelen har minst en extra kontroll av antal svarsalternativ för respektive påstående utförts så att summan uppgår till 55 som är antalet enkäter i undersökningen. I de fall andelar för respektive påstående har tagits fram har dessa också kontrollerats så att summan uppgår till 100 %.

5. Resultat

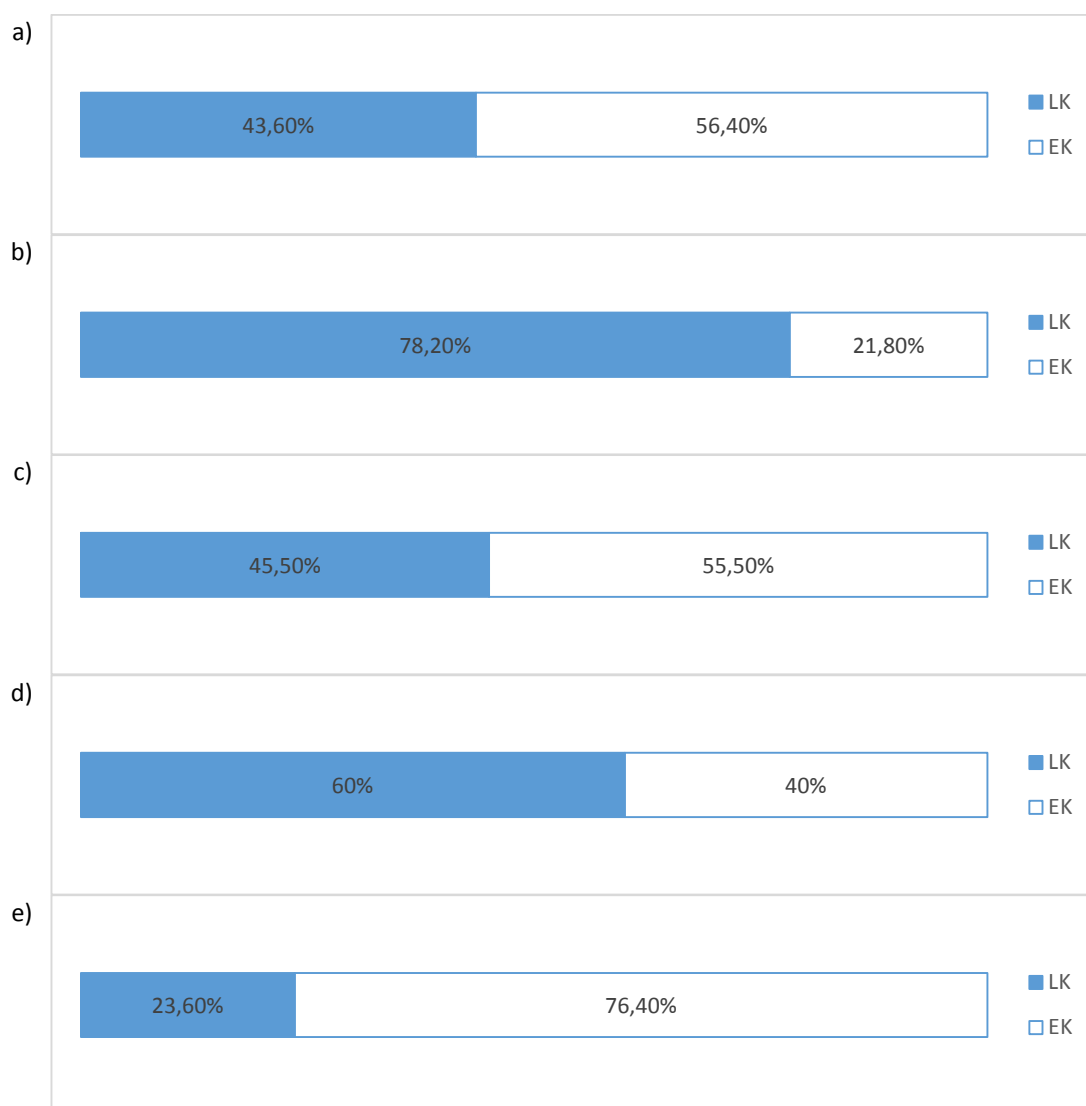
Den statistiska analysen baseras på svarsenkäter från 55 elever, bestående av 31 gymnasieelever från årskurs 1 där könsfördelningen är 14 kvinnor och 17 män, samt 24 gymnasieelever från årskurs 3 där könsfördelningen är 11 kvinnor och 13 män. Beräkning av resultatens signifikants återfinns i Bilaga 2.

Eftersom 55 gymnasieelever är ett stickprov ur en stor population är utgångspunkten för analysen att studera variation, fördelning, centraltendens och spridning (Djurfeldt 2003). Figur 2 illustrerar fördelningen av önskvärd grad av elevkontroll i klassrummet för alla elever i stickprovet med hjälp av påståenden 1 till 10 i enkäten. Det lägsta och högsta värdet av kontrollpoäng (KP) i undersökningen är 25 respektive 47. Fördelningen av KP i figur 2 är approximativt en normalfördelning med konfidensintervallet $36,8 \pm 1,8$ med 99 % konfidensnivå. Det teoretiska KP-medelvärdet i en hel population är 35,0 enligt den centrala gränsvärdessatsen, vilket innebär att stickprovet med god säkerhet representerar en hel population (Djurfeldt 2003).



Figur 2. En approximativ normalfördelning av önskvärd grad av elevkontroll för stickprovet bestående av 55 gymnasieelever.

I figur 3 redovisas svarsalternativen för påståenden 11 till 15 utifrån perspektiven lärarkontroll och elevkontroll. Påstående 11 behandlar lektionsplanering. Påstående 12 och 14 behandlar ordning och reda i klassrummet. Påstående 13 och 15 behandlar motivation. Resultatet för påstående 11 (figur 3a) visar att större delen av eleverna föredrar att demokratiskt besluta om vad som ska undervisas på lektionerna med hjälp av information från läraren och att planera tillsammans med läraren för individuell utveckling. Den här typen av önskvärd ledarstil representerar hög grad av elevkontroll och återfinns hos Dreikurs, Glasser och Gordon.



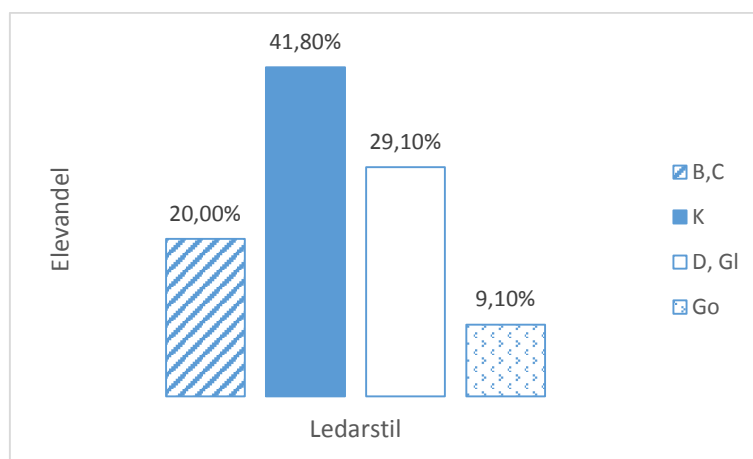
Figur 3. Staplarna illustrerar svarsfördelningen för påstående 11 till 15 i enkäten. Påstående 11 behandlar lektionsplanering och återges i a). Påstående 12 och 14 behandlar ordning och reda i klassrummet och finns i b) och d). Påstående 13 och 15 behandlar motivation och visas i c) och e). LK = Lärarkontroll och representerar ledarstilarna som beskrivs av Burnard, Canters och Kounin. EK = Elevkontroll och representerar ledarstilarna som beskrivs av Dreikurs, Glasser och Gordon. I e) tillhör ledarstilen beskriven av Kounin EK, eftersom denna ledarstil erbjuder ett visst elevansvar då det rör sig om bedömning (Stensmo 2000).

Majoriteten av eleverna anser i påstående 12 (figur 3b) att ordning och arbetsro i klassrummet skapas främst då läraren varierar sin undervisning så att det inte blir tråkigt och då läraren belönar för gott arbete och ger tillsägelser då man inte arbetar. Hög grad av lärarkontroll representeras av ledarstilar beskrivna av Burnard, Canters och Kounin.

Resultatet för påstående 13 (figur 3c) illustrerar att större delen av eleverna motiveras till arbete framför allt då de upplever förtroende och respekt av läraren, känner gemenskap med klassen och har roligt, samt att de får sysselsätta sig med vad de anser är viktigt just då. Med andra ord, större delen av eleverna motiveras till arbete genom ledarstilar med hög grad av elevkontroll (Dreikurs, Glasser och Gordon). Den största andelen elever anser i

påstående 14 (figur 3d) att om det blir stökigt i klassrummet ska läraren ge tillsägelser eller bestraffningar så att det blir lugn och ro igen, vilket representerar en ledarstil med hög grad av lärarkontroll (Burnard, Canters och Kounin). Resultatet för påstående 15 (figur 3e) illustrerar att största andelen elever motiveras till lärande främst om läraren frågar eleverna om deras kunskapsmål och låter dem vara delaktiga i hur kunskaperna ska bedömas (Kounin, Dreikurs, Glasser). Analysen av påståenden 11 till 15 visar att eleverna i undersökningen föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll då det gäller planering av lektioner och motivation till arbete och lärande. Å andra sidan föredrar eleverna hög grad av lärarkontroll då det rör sig om att skapa och bibehålla ordning och reda i klassrummet.

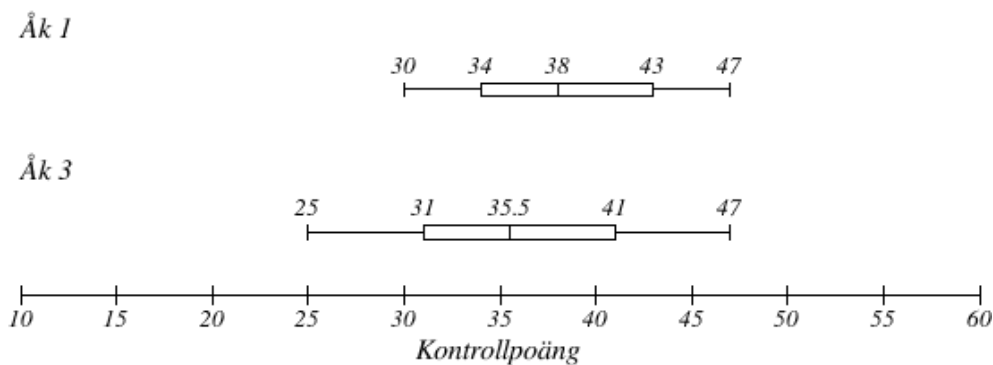
I figur 4 redovisas vilken ledarstil varje elev föredrar utifrån påståenden 11 till 15 (figur 4). Analysen baseras på att största antalet svarsalternativ med gemensam ledarstilsmarkör visar vilken ledarstil varje elev föredrar (Stensmo 2000). Det står klart att den största andelen elever föredrar ledarstilen som Kounin beskriver, följt av ledarstilar konstruerade av Dreikurs & Glasser, Burnard & Canters och till sist Gordon.



Figur 4. Önskvärd ledarstil i klassrummet för hela stickprovet baserat på påståenden 11 till 15. B = Burnard, C = Canters, K = Kounin, D = Dreikurs, Gl = Glasser, Go = Gordon. B, C och K representerar hög grad av lärarkontroll. D, Gl och Go representerar hög grad av elevkontroll (Stensmo 2000).

5.1 Jämförelse mellan årskurs 1 och årskurs 3

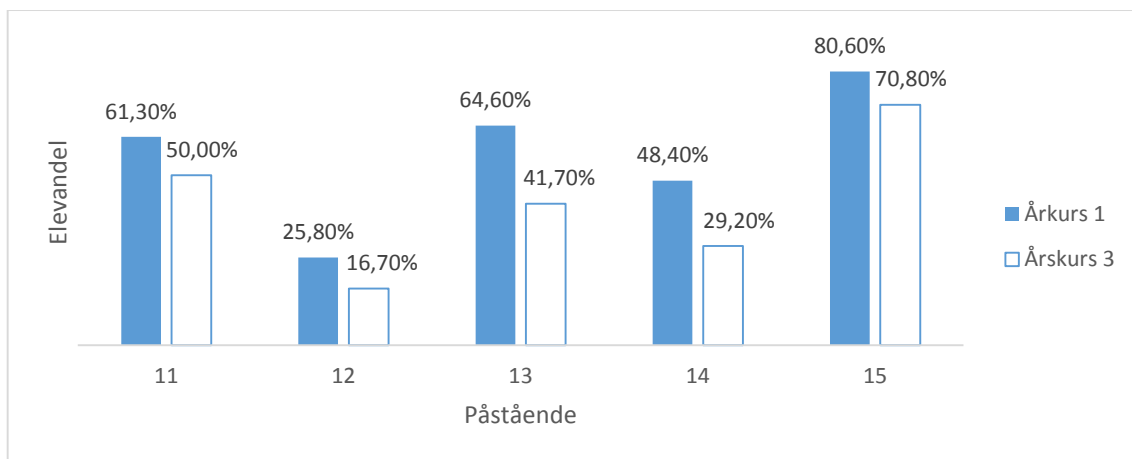
En jämförelse mellan årskurserna för påståenden 1 till 10 visar att de yngre eleverna föredrar något högre elevkontroll i klassrummet jämfört med de äldre eleverna (figur 5). Lådagrammen



Figur 5. Lådagrammen illustrerar median, variationsbredd och kvartilavstånd av kontrollpoängen (KP) från påståenden 1 till 10 i enkätundersökningen för årskurs 1 respektive årskurs 3.

illustrerar att medianen för åk 1 är större än för åk 3 samt att både variationsbredden och kvartilavståndet är mindre för åk 1 än för åk 3. Ett tvåsidigt t-test visar dock att skillnaden i observerade medelvärden av KP från påstående 1 till 10 för åk 1 respektive åk 3 är inte tillräcklig för att uppnå signifikans på 5 % nivån. Det vill säga, det finns inget statistiskt stöd för att de yngre eleverna faktiskt föredrar högre grad av elevkontroll i klassrummet jämfört med de äldre eleverna, eller tvärtom.

För påståenden 11 till 15 visar undersökningen att eleverna i årskurs 1 överlag föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll jämfört med eleverna i årskurs 3 (figur 6). För

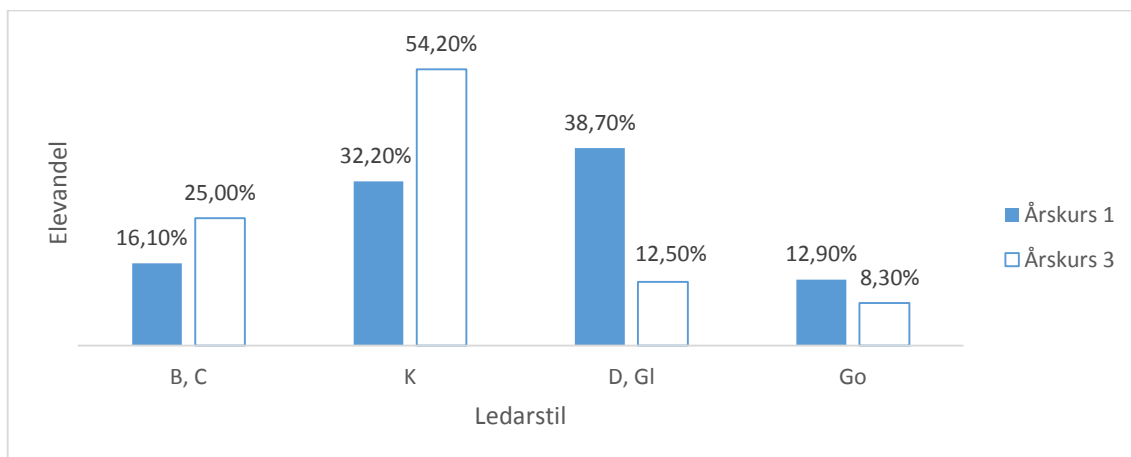


Figur 6. Andel elever för årskurs 1 respektive årskurs 3 som föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll. Ledarstilar med hög grad av elevkontroll beskrivs av Dreikurs, Glasser och Gordon (Stensmo 2000). Påstående 11 behandlar lektionsplanering. Påstående 12 och 14 behandlar ordning och reda i klassrummet. Påstående 13 och 15 behandlar motivation.

påståenden 11, 13 och 15 som tar upp lektionsplanering och motivation föredrar majoriteten av eleverna i årskurs 1 ledarstilar med hög grad av elevkontroll som beskrivs av Dreikurs, Glasser och Gordon (Stensmo 2000). Å andra sidan föredrar en låg andel av eleverna i årskurs 1 hög grad av elevkontroll då det gäller att skapa och bibehålla ordning och reda i klassrummet

(påstående 12 och 14). Detsamma gäller för årskurs 3. Det är endast för påstående 15 som majoriteten av eleverna i årskurs 3 föredrar hög grad av elevkontroll. Ett tvåsidigt Chi²-test visar signifikant skillnad på 5 % nivån i önskvärd grad av elevkontroll mellan årskurs 1 och årskurs 3.

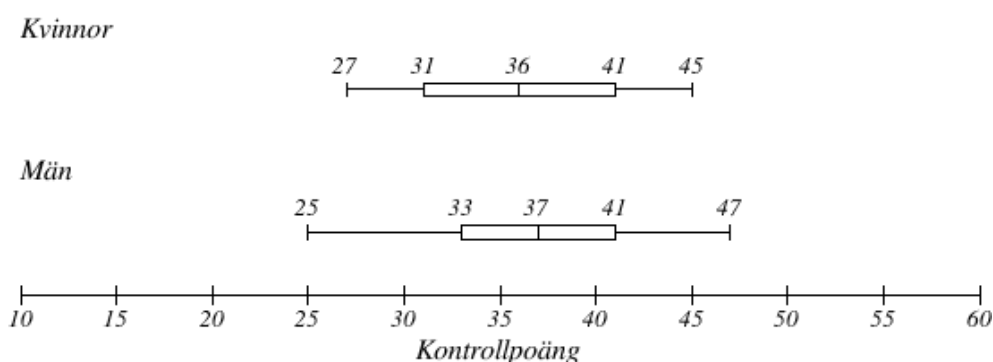
I figur 7 illustreras vilken ledarstil eleverna i respektive årskurs föredrar. Analysen baseras utifrån påståenden 11 till 15 där största antalet svarsalternativ med gemensam ledarstilsmarkör visar vilken ledarstil varje elev föredrar (Stensmo 2000). Det är tydligt att majoriteten av eleverna i årskurs 1 föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll medan majoriteten av eleverna i årskurs 3 bedömer att ledarstilar med hög grad av lärarkontroll är bättre. Den största andelen elever i årskurs 1 vill helst se en ledarstil i klassrummet som bygger på Dreikurs eller Glassers teorier. Den största andelen elever i årskurs 3 vill helt klart se en ledarstil i klassrummet som Kounin beskriver.



Figur 7. Önskvärd ledarstil i klassrummet för årskurs 1 respektive årskurs 3 baserat på påståenden 11 till 15. B = Burnard, C = Canters, K = Kounin, D = Dreikurs, GI = Glasser, Go = Gordon. B, C och K representerar hög grad av lärarkontroll. D, GI och Go representerar hög grad av elevkontroll (Stensmo 2000).

5.2 Jämförelse mellan kvinnor och män

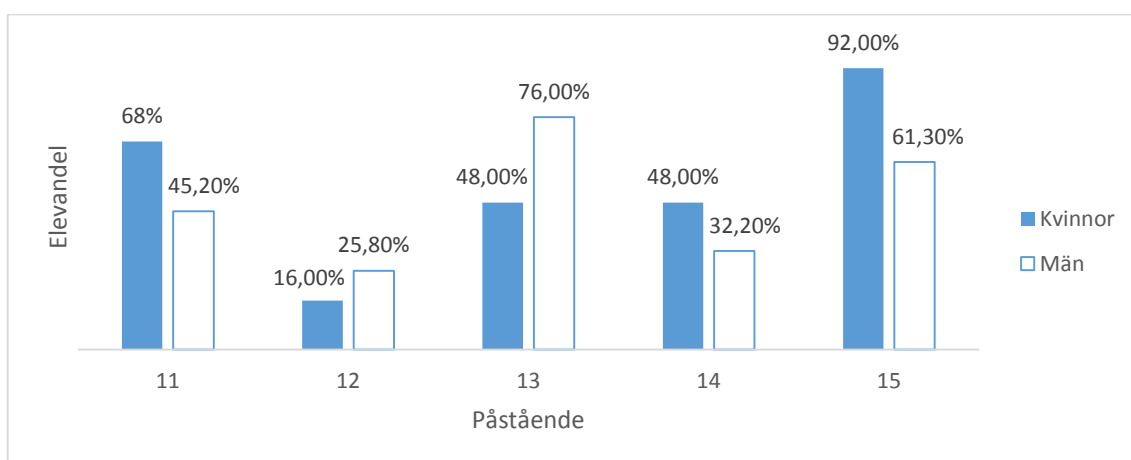
En jämförelse mellan könen visar att män föredrar något högre elevkontroll än kvinnor utifrån påståenden 1 till 10 (figur 8). Lådagrammen åskådliggör att medianen för männen är större än för kvinnor och att kvartilavståndet för män är mindre än för kvinnor. Dessutom är högsta värdet för män 47 medan det är 45 för kvinnor. Dock är variationsbredden större för män än för kvinnor vilket innebär en större spridning av KP för män jämfört med kvinnor. Skillnaden i observerade



Figur 8. Lådagrammen visar median, variationsbredd och kvartilavstånd av kontrollpoängen (KP) från påståenden 1 till 10 i enkätundersökningen för kvinnor respektive män.

Medelvärden av KP för kvinnor respektive män är inte signifikant på 5 % nivån. Med andra ord, det finns inget statistiskt stöd för att kvinnor föredrar mer elevkontroll än män, eller tvärtom.

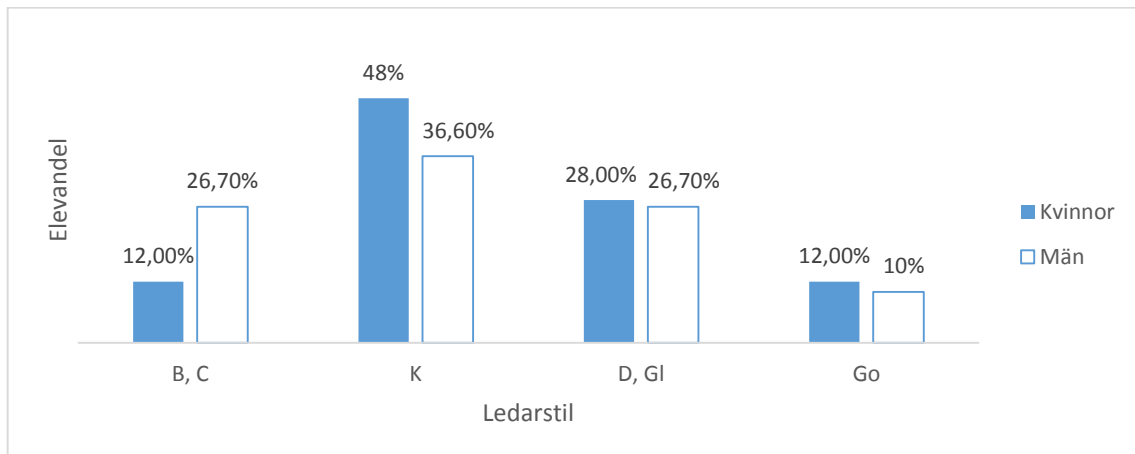
För påståenden 11 till 15 visar undersökningen att majoriteten kvinnor och män föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll i två av fem påståenden (figur 9). För kvinnor är det viktigt med hög grad av elevkontroll vid lektionsplanering (påstående 11) och medbestämmande i kunskapsmål och bedömning (påstående 15). Män å andra sidan föredrar



Figur 9. Andel elever för kvinnor respektive män som föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll. Ledarstilar med hög grad av elevkontroll beskrivs av Dreikurs, Glasser och Gordon (Stensmo 2000). Påstående 11 behandlar lektionsplanering. Påstående 12 och 14 behandlar ordning och reda i klassrummet. Påstående 13 och 15 behandlar motivation.

hög grad av elevkontroll då det gäller att motiveras till arbete i klassrummet (påstående 13). Även majoriteten av männen vill helst se ledarstilar med hög grad av elevkontroll då det gäller medbestämmande av kunskapsmål och bedömning (påstående 15), dock inte i lika hög grad som kvinnorna. Ett tvåsidigt Chi²-test visar ingen signifikant skillnad med avseende på graden av elevkontroll mellan kvinnor och män.

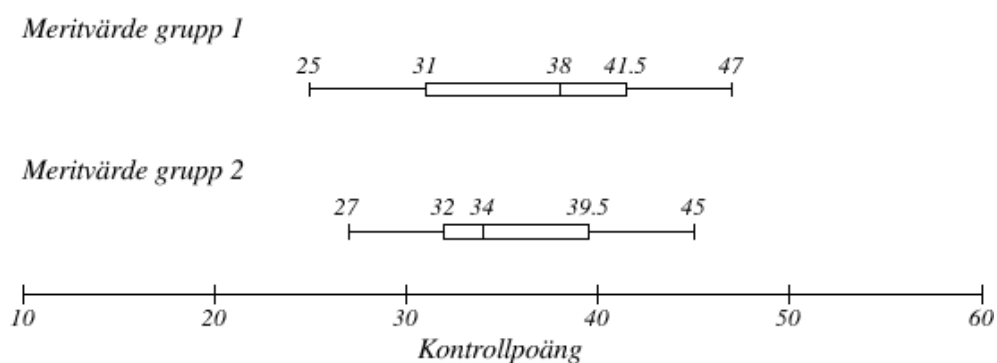
I figur 10 illustreras vilken ledarstil kvinnor respektive män föredrar. Det är tydligt att männen i mycket större utsträckning än kvinnor bedömer Burnard och Canters ledarstilar utgöra bra ledarskap i klassrummet. För de övriga ledarstilarna är det ganska jämnt fördelat för mellan kvinnor och män, med avtagande elevandel för ledarstilar ju högre grad av elevkontroll. Observera att majoriteten av eleverna för både kvinnor och män föredrar ledarstilar med hög grad av lärarkontroll (Burnard, Canters och Kounin).



Figur 10. Önskvärd ledarstil i klassrummet för kvinnor respektive män baserat på påståenden 11 till 15. B = Burnard, C = Canters, K = Kounin, D = Dreikurs, Gl = Glasser, Go = Gordon. B, C och K representerar hög grad av lärarkontroll. D, Gl och Go representerar hög grad av elevkontroll (Stensmo 2000).

5.3 Jämförelse mellan meritvärdesgrupper

En jämförelse mellan meritvärdesgrupperna utifrån påståenden 1 till 10 visar att låg- och

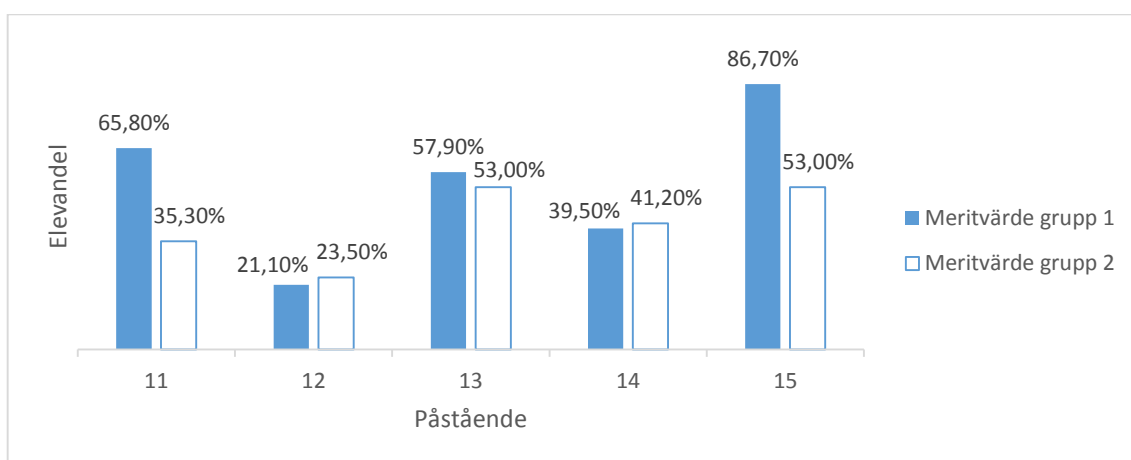


Figur 11. Lådagrammen visar median, variationsbredd och kvartilavstånd av kontrollpoängen (KP) från påståenden 1 till 10 i enkätundersökningen för meritvärdesgrupperna 1 respektive 2. Grupp 1 representerar meritvärden på låg och mellannivå. Grupp 2 representerar meritvärden på hög nivå.

mellanpresterande elever föredrar högre grad av elevkontroll än de högpresterande eleverna (figur 11). Lådagrammen åskådliggör att medianen är meritvärdesgrupp 1 är större än för

meritvärdesgrupp 2. Både variationsbredden och kvartilavstånden är större för meritvärdesgrupp 1 än för 2, vilket innebär att KP har en större spridning för de låg och mellanpresterande eleverna. Medelvärden av KP för de två meritvärdesgrupperna skiljer sig inte signifikant på 5 % nivån. Med andra ord, det finns inget statistiskt stöd för att låg och mellanpresterande elever föredrar mer elevkontroll än högpresterande elever, eller tvärtom.

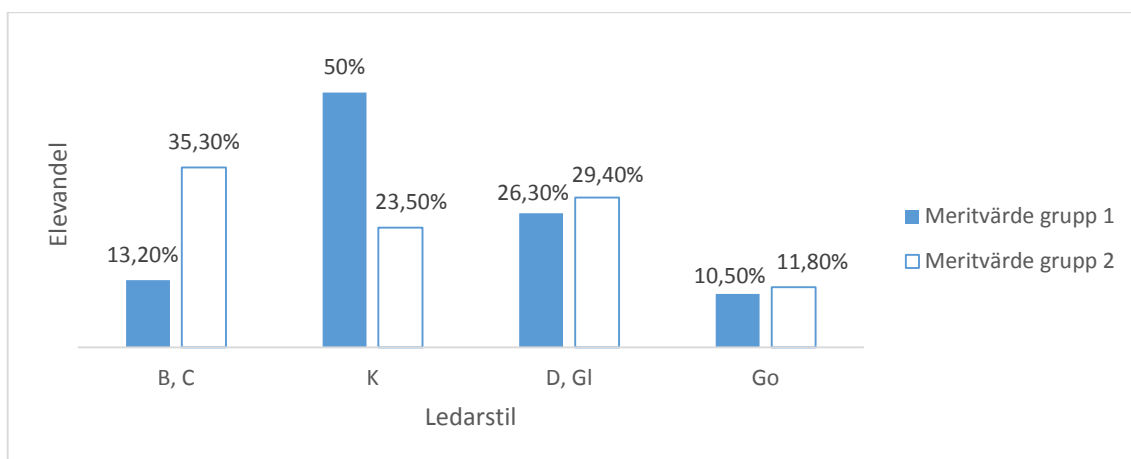
För påståenden 11 till 15 visar undersökningen att låg och mellanpresterande elever föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll i större utsträckning jämfört med de högpresterande eleverna (figur 12). För påståenden 11, 13 och 15 som tar upp lektionsplanering och motivation föredrar majoriteten av de låg och mellanpresterande eleverna ledarstilar med hög grad av elevkontroll som beskrivs av Dreikurs, Glasser och Gordon (Stensmo 2000). Å andra sidan föredrar en låg andel av de låg och mellanpresterande eleverna hög grad av elevkontroll då det gäller att skapa och bibehålla ordning och reda i klassrummet (påstående 12 och 14). Detsamma gäller för de högpresterande eleverna. Det är för påstående 13 och 15 som majoriteten av de högpresterande eleverna föredrar hög grad av elevkontroll. Ett tvåsidigt Chi²-test visar signifikant skillnad på 5 % nivån i önskvärd grad av elevkontroll mellan de två meritvärdesgrupperna.



Figur 12. Andel elever för meritvärdesgrupperna 1 respektive 2 som föredrar ledarstilar med hög grad av elevkontroll. Grupp 1 representerar meritvärden på låg och mellannivå. Grupp 2 representerar meritvärden på hög nivå. Ledarstilar med hög grad av elevkontroll beskrivs av Dreikurs, Glasser och Gordon (Stensmo 2000). Påstående 11 behandlar lektionsplanering. Påstående 12 och 14 behandlar ordning och reda i klassrummet. Påstående 13 och 15 behandlar motivation.

I figur 13 illustreras vilken ledarstil eleverna i respektive meritvärdesgrupp föredrar. Analysen baseras utifrån påståenden 11 till 15 där största antalet svarsalternativ med gemensam ledarstilsmarkör visar vilken ledarstil varje elev föredrar (Stensmo 2000). Det är tydligt att majoriteten av eleverna i de båda meritvärdesgrupperna föredrar ledarstilar med hög grad av

elevkontroll. Den största andelen låg och mellanpresterande elever föredrar ledarstilen som beskrivs av Kounin. Å andra sidan föredrar den största andelen högpresterande elever ledarstilar av Burnard och Canters. För ledarstilar med hög elevkontroll (Dreikurs, Glasser, Gordon) är andelen högpresterande elever större än andelen låg och mellanpresterande elever.



Figur 13. Önskvärd ledarstil i klassrummet för meritvärdesgrupperna 1 respektive 2 baserat på påståenden 11 till 15. Grupp 1 representerar meritvärden på låg och mellannivå. Grupp 2 representerar meritvärden på hög nivå. B = Burnard, C = Canters, K = Kounin, D = Dreikurs, GI = Glasser, Go = Gordon. B, C och K representerar hög grad av lärarkontroll. D, GI och Go representerar hög grad av elevkontroll (Stensmo 2000).

5.4 Sammanfattning av analysen

Analysen av resultaten för påståenden 1 till 10 för hela stickprovet visar en fördelning som är approximativt normalfördelad och som med god sannolikhet representerar en hel population. Undersökning visar att den största andelen elever föredrar en ledarstil med tydlig lärarkontroll och som beskrivs av Kounin. Den näst största, tredje största och fjärde största andelarna ser helst ledarstilar beskrivna av Dreikurs & Glasser, Burnard & Canters samt Gordon. I den fortsatta analysen av påståenden 1 till 10 där årskurs 1 jämförs med årskurs 3, kvinnor jämförs med män, låg och mellanpresterande elever jämförs med högpresterandemed elever, uppvisas ingen signifikant skillnad i medelvärden av kontrollpoängen.

Analysen av resultaten för påståenden 11 till 15 för hela undersökningen visar att eleverna föredrar hög grad av elevkontroll då det gäller lektionsplanering samt motivation till arbete och lärande, och hög grad av lärarkontroll då det gäller att skapa och bibehålla ordning och reda i klassrummet. I jämförelsen mellan årskurs 1 och årskurs 3 föredrar de yngre eleverna i större utsträckning elevkontroll än de äldre eleverna, vilket reflekteras i deras val av ledarstilar. Den största andelen av eleverna i årskurs 1 föredrar ledarstilar som beskrivs av Dreikurs och

Glasser, medan det för årskurs 3 är Kounin som gäller. I Jämförelsen mellan kvinnor och män uppvisas ingen signifikant skillnad mellan önskvärd grad av elevkontroll. I jämförelsen mellan meritvärdesgrupperna är det tydligt att den största andelen av de högpresterande eleverna gärna ser ledarstilar som innehar hög grad av lärarkontroll och som beskrivs av Burnard och Canters, medan de låg och mellanpresterande eleverna föredrar ledarstilen som beskrivs av Kounin, som har en mindre grad av lärarkontroll än Burnard och Canters.

6. Diskussion

Mitt syfte har varit att undersöka vilken ledarstil som gymnasieelever på ett naturvetenskapsprogram föredrar i klassrummet. Den teoretiska utgångspunkten för enkätundersökningen har varit de sex ledarstilar som Stensmo rangordnar på ett kontrollkontinuum (Stensmo 2000). Min undersökning visar att en klar majoritet av eleverna föredrar ledarstilar med hög grad av lärarkontroll, vilket återfinns i de ledarstilar som beskrivs av Burnard, Canters och Kounin. Utmärkande för dessa ledarstilar är att planeringen sköts av läraren som bestämmer vad som görs i klassrummet och hur det ska göras. Dessutom är det läraren som organiserar och styr ordningen samt ser till att eleverna arbetar ändamålsenligt. Med andra ord, majoriteten av eleverna i undersökningen föredrar lärare som utövar ett ledarskap som generellt sett erbjuder en låg grad av elevinflytande i klassrummet.

Enligt skollagen så ska varje skola verka för att barn och elever får ett inflytande över sin utbildning (SFS 2010:800, 4 kap 9§). Ju äldre eleverna är, desto mer inflytande ska de få. Detta stärks av de riktlinjer i läroplanen som anger att undervisningen ska bedrivas i demokratiska former där eleverna ska få ett större inflytande över undervisningens ramar och innehåll ju äldre de blir (Läroplan, s. 10-13). Utifrån nämnda lagar och riktlinjer faller det sig naturligt att ställa följande fråga. Hur kommer det sig att majoriteten av eleverna i den aktuella undersökningen föredrar ledarstilar med hög grad av lärarkontroll?

En möjlig förklaring till min iakttagelse kan vara att de flesta elever vill ha ett inflytande över sin utbildning men att de saknar de färdigheter som krävs för att på ett tillfredsställande sätt utöva ett reellt inflytande och väljer därför ett ledarskap som överlåter klassrumsansvaret och därmed också kontrollen åt läraren. Detta stöds av en statlig utredning, en rapport från utbildningsdepartementet samt en rapport från Skolverket. I den statliga utredningen och rapporten från utbildningsdepartementet framgår det att elever i högsta grad vill utöva ett inflytande över sin utbildning, framför allt när det gäller undervisningens innehåll och arbetsformer i naturorienterade ämnen (SOU 1996:22, Zackari & Modigh 2000). Samtidigt säger en rapport från Skolverket att elever har många brister i hur de ska hantera det elevinflytande som de blir erbjudna (Skolverket 2000). Rapporten visar att elevernas värderingar inte baseras på en djupare förståelse, vilket i sin tur leder till att de har svårt att motivera en handling eller ett ställningstagande i klassrummet som bygger på begreppen demokrati och rättvisa. Eleverna visar också på en bristande vana i att formulera sig konkret i

komplexa klassrumssituationer med följden att de inte kan tillämpa sina kunskaper och värderingar på ett konsekvent sätt.

En annan förklaring till varför en majoritet av eleverna i undersökning föredrar hög grad av lärarkontroll i klassrummet kan vara att de är skeptiska till ett ansvarstagande. Eleverna vill inte dela med sig av sina åsikter och värderingar med risk att de blir dömda av läraren eller sina klasskompisar. De vill heller inte påtvinga någon annan sina egna värderingar av samma anledning som ovan. Detta styrks av en rapport från Skolverket. Där beskrivs det att många elever ser det inte som sin uppgift att upprätthålla etiska principer samt ordning och reda i klassrummet (Skolverket 2000). De vill helt enkelt inte agera ”polis” i klassen. Det verkar finnas en tendens till att eleverna anser att vad och varför man tycker som man gör är upp till var och en. Kanske beror denna skepsis på att eleverna inte bedömer sig ha någon reellt inflytande i klassrummet, utan att när det pratas om demokrati och inflytande på skolan så sker det endast på ett metaplan. D.v.s. även om lärare och elever ofta pratar om demokrati, inflytande och elevkontroll så pratar man inte demokratiskt med inflytande under själva samtalen.

Även den minoritet av eleverna i den aktuella undersökningen som föredrar en hög grad av elevkontroll i klassrummet kan sakna de kunskaper och färdigheter som krävs för att utöva ett ändamålsenligt inflytande över sin utbildning (SOU 1996:22, Skolverket 2000). Dock står de klart att de i alla fall önskar få ta del av ledarstilar i klassrummet som erbjuder en hög grad av elevkontroll, vilket i sin tur kan tolkas som att de är välvilligt inställda till att både få ta del av elevinflytande och att de vill lära sig hur man utövar ett sådant inflytande på bästa sätt. De lärare som utövar ett ledarskap med tydligt och reellt elevinflytande kommer att utveckla varje elevs förmåga till självkontroll (Pihlgren 2013). Denna självkontroll kommer i sin tur att ha en stor betydelse för hur väl de lyckas i skolan och i framtiden (Andersson 2012). Andersson visar i sin avhandling att barn och elever som lär sig att fokusera och vara ihärdiga med arbetsuppgifter, att vara delaktiga i demokratiska arbetsformer som kräver samarbete och tålamod, kommer till slut att generera bättre akademiska resultat jämfört med de elever som inte utvecklar god självkontroll.

Analysen i den aktuella undersökningen visar också en stor skillnad mellan vad eleverna i årskurs 1 respektive årskurs 3 anser är ett bra ledarskap i klassrummet. En klar majoritet av eleverna i årskurs 3 bedömer att lärarstyrt ledarskap är att föredra medan en knapp majoritet av eleverna i årskurs 1 ser helst ett ledarskap där eleverna är i kontroll. I motsats till resultaten i min enkätundersökning visar en statlig undersökning att ju äldre eleverna är desto större intresse har de för att påverka sin utbildning (SOU 1996:22). Varför denna avvikelse? En

möjlig förklaring till min iakttagelse är att de äldre eleverna under snart tre års tid inte har utbildats i hur man på ett lämpligt sätt utvecklar självkontroll samt hur man använder sitt tillgängliga inflytande på undervisningens ramar och innehåll. Detta stämmer väl överens med en statlig rapport som visar att lärarnas positiva inställning till ökad elevkontroll minskar med elevernas stigande ålder, samt att lärarna inte har tillräckliga kunskaper på värdegrundsområdet för att låta eleverna vara med och bestämma (SOU 1996:22). Det kan också vara så att de äldre elever helt enkelt inte vill ta det ansvar som erbjuds eftersom de har insett att ledarskap med tydlig elevkontroll är både energikrävande och tidskrävande, d.v.s. det tar för mycket tid av den viktiga ämnesundervisningen. Tholander visar i en undersökning ett liknande resultat (Tholander 2005). Tholander visar också att en del elever kan använda en lärares ledarskap till syften som troligen går bortom lärarens avsikter. Till exempel så observerar Tholander elever som genom demokratiskt inflytande försöker få någon annan att göra jobbet i ett grupparbete, eller att elever opponerar sig mot varandra om huruvida ett beslut som tagits i klassen är demokratiskt eller inte. Det är därför inte helt främmande att dra slutsatsen att det ibland kan uppstå en oenighet mellan elevernas inflytande och deras lärande.

Min undersökning visar också att högpresterande elever i högre grad föredrar mer lärarkontroll än de låg och mellanpresterande eleverna. En möjlig förklaring kan vara att de högpresterande eleverna har de färdigheter som krävs för att agera ändamålsenligt i ett klassrum som tillåter reellt elevinflytande, men väljer att ta avstånd från inflytandet eftersom det är för tidskrävande och energikrävande (Tholander 2005). De högpresterande eleverna har siktet inställt på att få de högsta betyget i så många ämnen som möjligt vilket innebär att allt annat än just själva ämnesundervisningen hamnar utanför deras fokus. De låg och mellanpresterande eleverna som inte i lika hög grad vill se ett lärarstyrt klassrum kan istället öka sina chanser till högre akademiska resultat genom utveckling av självkontroll som ett ledarskap med mindre lärarkontroll erbjuder (Andersson 2012).

6.1 Metoddiskussion

I och med att ingen signifikant skillnad uppmättes i jämförelsen mellan årskurs 1 och 3, kvinnor och män, samt mellan låg & mellanpresterade och högpresterande elever utifrån påståenden 1 till 10, men signifikanta skillnader uppmättes med påståenden 11 till 15 finns det utrymme för kritik angående utformningen av enkätfrågorna. En möjlig anledning till avvikelserna kan vara att valet av perspektiv för påståenden 1 till 10 skulle ha begränsats till enbart ur elevkontroll

eller lärarkontroll. Det kan vara så att eventuella skillnader som fanns i respektive perspektiv tog ut varandra då en summering av alla svar genomfördes. Alternativt hade det kanske varit bättre att genomföra ett Chi²-test för elevernas svarsalternativ för påstående 1 till 10. Det är också intressant att endast ett fåtal av enkätsvaren kunde direkt avbildas på en av de sex ledarstilar som utgör basen för undersökningen. Kanske hade det varit bättre att ta med fler påståenden än fem stycken med utmärkande ledarstilsmarkörer? Dock ska man ha i åtanke att med fler påståenden så ökar också risken att få fler inkonsekventa svar. Kanske är det så att det alltid kommer att finnas inkonsekventa svar oavsett enkätens utformning? Avslutningsvis kan sägas att eftersom resultaten i den aktuella undersökningen visar på en god överensstämmelse med andra undersökningar så är enkätens kvalitet mer än tillräcklig.

6.2 Slutord

Under det aktuella arbetets gång har jag börjat inse vad ett lärarkontrollerat respektive elevkontrollerat klassrum innebär för mig som blivande lärare och för de elever som jag kommer att möta. Det har också blivit uppenbart för mig att oavsett vilken ledarstil jag väljer att praktisera i framtiden så är det centralt att jag är transparent och organiserad i mitt ledarskap. Jag vill också påstå att jag har blivit mer medveten om den komplexitet som råder kring begreppet ledarskap, både ur ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv. Det står nu klart för mig att det inte finns något enkelt svar på frågan vilken ledarstil som är att föredra i ett klassrum. Stensmo visar i sin undersökning att en ledarstil med tydlig lärarkontroll är överlag minst lika bra för elevernas utveckling som en ledarstil med hög grad av elevkontroll (Stensmo 1995). Andersson visar i sin undersökning att de elever som utvecklar en god självkontroll är också de som lyckas avsevärt bättre i skolan (Andersson 2012). Jag bedömer att den lärare som bjuder in sina elever till ett reellt inflytande i klassrummet genom verbal uppmuntran, stöttning i lämpliga beslut och stimulering av självreglering utövar det bättre ledarskapet. Jag vill vara den läraren.

7. Referenser

- Andersson, H. (2012). *Childhood Self-Regulation, Academic Achievement, and Occupational Attainment* (Doktorsavhandling). Stockholm: US-AB
- Djurfeldt, G., Larsson, R., & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda : samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Stockholm : Studentlitteratur, 2003.
- Ejlertsson, G., & Axelsson, J. (2005). *Enkäten i praktiken : en handbok i enkätmetodik*. Lund : Studentlitteratur, 2005.
- Granström, K. (2006). Grupprocesser och ledarskap i klassrummet. I A. Boström, B. Lidholt (Red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 25-30). Kalmar: 2006.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 13-32). Kalmar: 2007.
- Granström, K., & Hammar Chiriac, E. (2012). Grupparbete – en försummad möjlighet. I G. Berg, F. Sundh, C. Wede, *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s. 153-162). Lund: 2012.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning : Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk, 2012.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm : Skolverket : Fritze, 2011.
- Landau, B. (2009). Classroom Management. In L. Saha, A. Dworkin, *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (s. 739-754). Hämtad 26 mars, 2015, från http://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=EHubR8aMA20C&oi=fnd&pg=PA2&dq=landau+barbara+2009+classroom+management&ots=Bl8_QWQte1&sig=IIGFK5ttSvsElOFiuDSXTRJmJg&redir_esc=y#v=onepage&q=landau%20barbara%202009%20classroom%20management&f=false
- Pihlgren, A. S. (2012). *Demokratiska arbetsformer : värdegrundsarbete i skolan*. Lund : Studentlitteratur, 2012.
- Pihlgren, A. S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm : Liber, 2013.

SFS (2010:800) *Skollagen (2010:800) : med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (2014). Stockholm : Norstedts juridik, 2014.

Skolverket (2000) *En fördjupad studie om värdegrunden*. (2000). Stockholm : Skolverket: Fritze, 2000.

SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt : om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar : delbetänkande*. (1996). Stockholm : Fritze, 1996

Stensmo, C. (1995). *Classroom Management Styles in Context: Two Case Studies*. Ipswich MA, ERIC.

Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund : Studentlitteratur, 2000.

Tholander, M. (2005). Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv. *Education & Democracy: Journal Of Didactics & Educational Policy*, 14(3), 7.

Zackari, G., Modigh, F., Ohlson Wallin, E., & Stalfelt, P. (2000). *Värdegrundsboken : om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm : Värdegrundsprojektet, Utbildningsdep., Regeringskansliet, 2000.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet : elevers planering av sitt eget arbete* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

B1. Bilaga – Enkäten



Enkätundersökning

Du har blivit utvald att delta i en undersökning om ledarskap i klassrummet. Undersökningen utgör en viktig del i ett examensarbete som är på grundnivå och inom allmänt utbildningsområde vid Linköpings universitet. Ditt deltagande i undersökningen är naturligtvis frivilligt och anonymt, men det är betydelsefullt för undersökningens kvalitet om du besvarar de 15 påståenden som finns i enkäten. I slutet av enkäten finns två bakgrundsfrågor som är viktiga för analysen av resultaten.

- I dina svar ska du utgå från vad du bedömer är bra ledarskap för dig.
- Svara ärlig och nyanserat.
- Markera ditt svar tydligt med ett kryss för varje påstående.

Tack för din medverkan!

Linköping, februari 2015

Dragan Adamović

Lärarstudent

Anders Magnusson

Handledare

1. Det är läraren som på egen hand ska planera med hela klassen i fokus vad vi elever ska lära oss på lektionerna.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

2. Det är vi elever som ska ta eget ansvar för att ordning och arbetsro ska finnas i klassrummet.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

3. Det är läraren som ska sätta varje elevs mål, motivera till arbete och bedöma elevprestationer.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

4. Alla elever ska göra samma typ av uppgifter på lektionerna som läraren bestämmer utifrån klassens bästa.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

5. Läraren ska ge oss elever eget ansvar att forma elevgrupper utifrån mål och intresse för ett grupparbete.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

6. Läraren ska ge oss elever förtroendet att fatta egna beslut, med lärarens råd, om vad vi vill lära oss på lektionerna.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

7. Det är läraren som beslutar om ordningen i klassrummet och ser till att vi elever arbetar med uppgifterna.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

8. Läraren ska förvänta sig att vi elever är självständiga, nyfikna att lära och aktiva av egen kraft under lektionerna.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

9. Det är varje elevs ansvar att skapa en individuell läroplan i en kurs med lärarens råd och stöd.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

10. Det är läraren som ska fatta beslut om hur elevgrupper ska sättas samman för grupparbeten i ett ämne.

Tar helt avstånd

Instämmer helt

11. Jag föredrar att planeringen av lektioner ska göras av

Läraren som på egen hand fattar beslut för klassens bästa

Eleverna som tillsammans beslutar demokratiskt med information från läraren

Varje elev som tillsammans med läraren beslutar om individuell utveckling

12. Jag anser att ordning och arbetsro i klassrummet skapas främst då

Läraren belönar elever för gott arbete och ger tillsägelser då man inte arbetar

Läraren varierar undervisningen så att det inte blir tråkigt

Eleverna tillsammans kommer överens om bra aktiviteter att arbeta med

Eleverna arbetar med egna uppgifter i egen takt och på eget sätt

13. Jag motiveras till arbete i klassrummet framför allt då jag

Får beröm av läraren för mina prestationer

Blir inspirerad av lärarens engagemang

Upplever förtroende och respekt av läraren

Känner gemenskap med klassen och har roligt

Får sysselsätta mig med det som jag anser är viktigt just då

14. Om det blir stökigt i klassrummet ser jag helst att

Läraren ger tillsägelser eller bestraffningar så att det blir lugn och ro igen

Läraren avbryter lektionen och tar tag i problemet som uppstått tillsammans med hela klassen

Vi elever reder ut den stökiga situationen ansvarsfullt utan lärarens inblandning

15. Jag motiveras till lärande främst om

Läraren bestämmer mina kunskapsmål och bedömer på egen hand mina kunskaper

Läraren frågar mig om mina kunskapsmål och låter mig vara delaktig i hur mina kunskaper ska bedömas

Jag själv sätter egna kunskapsmål och bedömer själv mina kunskaper med lärarens stöd

16. Bakgrundsfrågor (för åk 1)

Jag är

Kvinna

Man

Mitt avgångsbetyg (meritvärde) från årskurs 9 ligger i intervallet

0 – 160

161 – 220

221 – 280

281 – 340

16. Bakgrundsfrågor (för åk 3)

Jag är

Kvinna

Man

Mitt nuvarande betygssnitt (meritvärde) ligger i intervallet

0 – 10,0

10,1 – 14,0

14,1 – 18,0

18,1 – 22,5

B2. Bilaga – Statistiska data

Alla beräkningar angående medelvärden, standardavvikelser, varianser, t-test samt Chi²-test har utförts med hjälp av två program online på webbadresserna nedan. För att kontrollera att programmen återger korrekt resultat har en jämförelse med beräkningar utförda för hand genomförts.

<https://www.easycalculation.com/statistics/standard-deviation.php>

<http://in-silico.net/tools/statistics/>

Jämförelse, påståenden 1 till 10, t-test		
Årskurs 1	medelvärde = 38,1	
Årskurs 3	medelvärde = 35,9	
	p-värde = 0,13	Ej signifikant skillnad
Kvinnor	medelvärde = 36,2	
Män	medelvärde = 37,5	
	p-värde = 0,42	Ej signifikant skillnad
Meritvärde grupp 1	medelvärde = 37,5	
Meritvärde grupp 2	medelvärde = 35,5	
	p-värde = 0,19	Ej signifikant skillnad

Jämförelse, påståenden 11 till 15, Chi ² -test		
Årskurs 1 vs Årskurs 3	p-värde = 0,017	Signifikant skillnad
Kvinnor vs Män	p-värde = 0,47	Ej signifikant skillnad
Meritvärde grupp 1 vs grupp 2	p-värde = 0,046	Signifikant skillnad