



GÖTEBORGS UNIVERSITET

SAMHÄLLSVETENSKAPLIGA FAKULTETEN

**UTBILDNINGENS BETYDELSE AV LÄRARES HANTERING
AV OÖNSKADE ELEVBETEENDEN**

Examensarbete i Samhällskunskap 15 Högskolepoäng

HT 2009

Författare: Rickard Öh

Handledare: Anders Fredriksson

Antal ord: 9703

Titel: Utbildningens betydelse av lärares hantering av oönskade elevbeteenden

Författare: Rickard Öh

Kurs: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: HT09

Handledare: Anders Fredriksson

ABSTRACT

Mycket forskning om elevers störande beteenden har genomförts vars fokus främst legat på att dels undersöka vilka beteenden som lärare uppfattar som störande och hur lärare bästa arbetar med dessa beteenden, dels vad uppkomsten till dessa beteenden. Dock saknas forskning vilken behandlar betydelsen av lärarnas utbildning för att förklara elevers störande beteende. Syftet med studien var att undersöka huruvida examinerade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än de icke-examinerade. Studien sökte också svar på om det om andra variabler kunde förklara variationen i hur lärare hanterar oönskat elevbeteende samt om det gick att finna olika typografier av lärare kopplade till hur de arbetar preventivt och hur de hanterar oönskade elevbeteenden.

En webbenkät utformades och skickades till cirka 1800 stycken lärare på olika skolor över hela Sverige vilka undervisade mot de äldre åldrarna. 181 lärare deltog i studien. Det empiriska materialet användes sedan dels för en faktoranalys och dels en linjär regressionsanalys. Resultaten av dessa analyser visade att utbildning som variabel allena inte kunde förklara variationen i hur lärare hanterar oönskade elevbeteenden. Däremot kunde utbildning tillsammans med andra variabler delvis förklara variansen. Resultatet visade också att det gick att finna två olika lärartyper och deras förhållningssätt till hanteringen av oönskade elevbeteenden. Därmed visar studien att lärarnas utbildning inte tycks påverka dem att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat jämfört med de lärare som saknar utbildning.

KAPITEL I – INTRODUKTION	1
TIDIGARE FORSKNING.....	3
IDEALTYPER OCH OPERATIONELLA INDIKATORER	6
<i>Den auktoritära läraren</i>	<i>10</i>
<i>Indikatorer för den auktoritära läraren</i>	<i>11</i>
<i>Den passiva läraren</i>	<i>12</i>
<i>Indikatorer för den passiva läraren.....</i>	<i>12</i>
<i>Den handledande läraren.....</i>	<i>13</i>
<i>Indikatorer för den handledande läraren</i>	<i>13</i>
DESIGN OCH METODDISKUSSION	14
KAPITEL II – ANALYS OCH RESULTAT.....	17
FAKTORANALYS AV LÄRARES PREVENTIVA FÖRHÅLLNINGSSÅTT	18
FAKTORANALYS AV LÄRARNAS HANTERING AV OÖNSKADE ELEVBETEENDEN	21
MULTIVARIAT REGRESSIONSANALYS AV LÄRARES HANTERING AV OÖNSKADE ELEVBETEENDEN	23
RESULTAT	25
KAPITEL III - DISKUSSION	28
REFERENSLITTERATUR & BILAGOR	
BILAGA 1 – ENKÄT.....	

Kapitel I – Introduktion

Elever kommer för sent, stör lektioner på olika sätt och kränker på olika sätt såväl andra elever som lärare. Låt oss anta ett klassrum där eleverna stör lektionen genom att småprata med varandra och skicka meddelanden på sina mobiltelefoner. En stor del av lektionen använder läraren till att hantera dessa beteenden för att skapa arbetsro. Detta störande beteendet, eller oönskade elevbeteendet, kan påverkas av olika ramfaktorer såsom att klassen har allt för många elever, eller av sociala och kulturella faktorer, det fysiska rummet eller en kombination mellan alla dessa faktorer som i samverkan med att just den här lektionen råkar ligga på fredag precis innan lunch. Stensmo (1997) listar olika ramfaktorer som påverkar undervisningen och nämner däribland lärare och deras utbildning. Stensmo (1997) skriver att ”lärarens kompetens, dennes erfarenhet, utbildning och personlighet påverkar verksamheten i klassrummet” och vidare att ”verksamheten är beroende av lärares bredvillighet att fortbilda sig och vidareutveckla sin yrkeskompetens i takt med förändrade förväntningar på skolans uppgifter i samhället” (Stensmo 1997:26). Det Stensmo bland annat pekar på är således att lärares utbildning har betydelse för det som sker i klassrummet vilket därmed innefattar såväl elevernas beteenden som hur och vad de lär sig. Även Colnerud & Granström (2002) pekar på komplexiteten i lärarprofessionen vilken man menar kräver god utbildning i såväl ämneskompetenser, didaktik, pedagogik, som sociologi och till viss del även juridik. En del av lärarens arbete består således av att hantera oönskade elevbeteenden men trots detta saknas forskning kring vilken betydelse lärarnas utbildning har för hanteringen av oönskade elevbeteenden. Om det i lärarnas utbildning ingick kunskaper om hur man hanterade dessa beteenden skulle detta kunna innebära att utbildade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än de lärare som saknar utbildning. Hypotesen är således att utbildade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än de lärare som saknar utbildning.

Enligt skollagen är skolor skyldiga att anställa behöriga lärare såtillvida att det inte finns särskilda skäl (Skoll 2 kap § 3). Med behörig eller examinerad avses de lärare som minst fullgjort sin lärarutbildning även om man inte tagit ut sin examen (Lärarnas Riksförbund 2004). Icke behörig eller obehörig är således de som inte har fullgjort någon lärarutbildning och därmed saknar en pedagogisk högskoleexamen detta trots att man kan ha adekvata

ämneskunskaper. Närmare 16 % av grundskolelärarna saknar pedagogisk högskoleexamen vilka i vardagligt tal benämns som de obehöriga lärarna (Skolverket 2008). Syftet med denna studie är att undersöka huruvida examinerade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än de icke-examinerade.

Olika elever uppvisar olika beteenden, i olika situationer och de kan vara mer eller mindre ändamålsenliga. Även olika lärare kan uppleva elevers beteenden på vitt skilda sätt och hanterar dem säkerligen olika. De studier som gjorts har dock visat slående överensstämmande resultat där lärare är eniga om vilka beteenden som upplevs som störande i klassrummet (Cangelosi 1988; Fontana 1994; Bowen, Jenson & Clark 2004; Samuelsson 2008). Granström (2006) skriver att de beteenden ”som upplevdes som besvärande av lärarna var sådana som på ett eller annat sätt var ett angrepp på läraren som arbetsledare i klassrummet. Det kunde röra sig om att inte lyssna, olydnad, ouppmärksamhet, verbalt eller fysiskt våld, men framförallt handlade det om pladder och småprat” (Granström 2006:26-27). Detta stämmer väl överens med Cangelosis (1988) och Samuelssons (2008) resultat vilka visar att lärare uppfattar prat, buller, sena ankomster, våld och kränkningar, oordnat arbetsmaterial och ohörsamhet som vanligt förekommande oönskade elevbeteenden.

Granström (2006) skriver att

Man kan säga att läraren i klassrummet är måltavla för elevernas känslor, förväntningar, besvikelser, ängslan och fantasier. Alla dessa projektioner förväntas att bli hanterade av läraren på ett professionellt sätt. Men den professionella ledarrollen är i själva verket ganska oklar och ibland tvetydig. Som en följd av detta kan det ibland vara svårt för en lärare att hantera aggressiva angrepp riktade mot henne eller honom. Andra professionella grupper som arbetar med mänskliga relationer (psykologer, socialarbetare, och framförallt psykoterapeuter) är utbildade för att kunna känna igen sådana dynamiska processer som kan uppfattas som angrepp och även använda dem i behandlingen. De har lärt sig att skilja mellan angrepp och utmaningar riktade mot deras professionella roll och sådana attacker som är riktade mot deras personliga identitet (2006:27).

Det Granström belyser är att läraren är en professionell ledare i klassrummet som på ett professionellt sätt förväntas hantera de olika beteenden elever uppvisar. Detta professionella arbete kan kopplas till Lpo 94 där läraren skall

- Klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,
- Öppet redovisa och diskutera värderingar, uppfattningar och problem,

- Uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling,
- Tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen och
- Samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och samarbetet (Skolverket).

Den som verkar inom skolan, oavsett vilket område, skall således ta del av och ta hänsyn till det ovanstående (jmf Stensmo 1997:61-70). Det vill säga att även en tillfälligt vikarierande obehörig lärare är skyldig att ta hänsyn till såväl skollagen som Lpo 94. Implicit innebär detta att läraren i praktiken måste hantera oönskade elevbeteenden i enlighet med Lpo 94. Zackari och Modigh skriver att

Vuxna är förebilder och barn och ungdomar påverkas av hur vuxna bemöter och värderar dem. Det betyder att de vuxna aldrig bara kan lära ut moral, etik och demokrati. De måste själva visa att de omfattar de grundläggande värdena i praktisk handling. Personalen måste stå för och företräda demokratiska värden och också verka i enlighet med dem [...]. Lärare och annan skolpersonal är inte privatpersoner i skolan, utan representanter för det uppdrag som skolan getts. (Zackari & Modigh 2002:55)

Att hantera oönskade elevbeteenden är en ofrånkomlig arbetsuppgift i skolan och denna studie fokuserar på vilken betydelse lärarnas utbildning spelar för hur lärare hanterar oönskade elevbeteenden. Utbildning är givetvis ett brett begrepp men är här synonymt med lärarexamen och den grundläggande frågan som studien söker svar på är om examinerade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än icke examinerade. Det kan också finnas andra förklaringar till varför lärare hanterar oönskade elevbeteenden på olika sätt och därför söker denna studie också svar på om andra variabler kan förklara variationen i hur lärare hanterar oönskat elevbeteende. Andra förklaringsvariabler är tidigare yrkeserfarenhet som är till hjälp i klassrummet, ledarutbildning, ålder, kön och antal arbetade år i skolan. Slutligen söker studien svar på om det går att finna olika typografier av lärare kopplade till hur de arbetar preventivt och hur de hanterar oönskade elevbeteenden.

Tidigare forskning

Nedan presenteras ett urval av den tidigare forskning som knyter an till denna studie på ett sådant sätt att den på ett eller annat sätt hanterar elevers oönskade beteenden men inte tar hänsyn till lärarnas utbildning. Det finns några generella drag kring denna forskning som

inledningsvis bör nämnas. En stor del av forskningen fokuserar på vilka specifika beteenden som uppstår och varför de uppstår medan en annan del av forskningen fokuserar på hur elevers beteenden påverkar inlärningsprocesser (Saunders 1979; Ogden 1993; Aspelin 1999). En vanligt förekommande litteratur i ämnet är så kallad *Classroom Management*-litteratur (CM) som sammanfogar dessa två fält till olika metoder och modeller som syftar till att beskriva hur lärare mest effektivt hanterar olika elevbeteenden (Charles 1984; 2005; Fontana 1994; Stensmo 1997; Stensmo 2000 Bowen, Jenson & Clark 2004; Greene & Ablon 2006).

Kounins klassiska verk *Discipline and Group Management in Classrooms* (1970) är en vanlig förekommande referens kring forskning i klassrum. Hans forskning behandlar såväl gruppleddning, hantering av oönskade beteenden som olika disciplinära metoder. Framförallt har Kounin genom att analysera ett stort filmmaterial genererat modeller som syftar till vad som är god respektive dålig gruppleddning och hur detta påverkar elevers engagemang samt förekomsten av oönskade elevbeteenden. Kounins verk är således ovärderligt som man söker svar kring hur och varför oönskade elevbeteenden uppstår, men framförallt hur lärare bör agera för att hantera beteendena på bästa sätt. Dock prövas inte betydelsen av lärarnas utbildning för hur de hanterar oönskade elevbeteenden.

I Charles (1984) *Ordning och reda i klassen* finns bland annat Kounin representerad och boken är sammanställning av den då rådande forskningen och de modeller som kan anses vara grunden för CM. Charles använder sig av forskning för att förklara uppkomsten av oönskade beteenden i skolan, vad disciplin är och vad den fyller för samhällelig nytta samt olika handfasta modeller för att arbeta med elever avseende oönskade beteenden. I denna studie står Charles (1984) som symbol för all CM vilka ofta uppvisar liknande drag, det vill säga att man använder sig av en deduktiv metod för att presentera en egen modell (jmf Stensmo 2000; Charles 2005; Cangelosi 2008).

Holm, Osbeck & Wernerssons (2003) studie fokuserar på kränkningar i skolan och hur elever i olika åldrar uppfattar kränkningar, hur det påverkar deras trivsel samt i vilka och i vilken utsträckning kränkningar förekommer. Studien visar att förekomsten av kränkningar, vilket innanför ramen för denna studie kategoriseras som ett oönskat elevbeteende, är förhållandevis vanligt förekommande. Framförallt är kränkningar mellan elever vanligt men också mellan elever och lärare. Undersökningen söker också efter olika förklaringsfaktorer såsom klasstorlek, kön och etnicitet. I sitt resultat påvisar man ett intressant kausalt samband, nämligen att ”skolor med *lärarlag*, *högre vuxentäthet* och ett mer *utvecklat arbete mot olika*

former av kränkningar tenderar att ha elever som trivs bättre och i vissa fall tycks också kränkingsförekomsten påverkas” (Holm, Osbeck & Wernersson 2003:187). Någon form av utvecklat arbete mot kränkningar ger positiva resultat vilket också skulle kunna tolkas som att utbildning skulle kunna vara en faktor kring att förekomsten av kränkningar skulle minska.

Ett sådant riktat arbete exemplifieras i Ertesvågs (2009) studie som syftar till att utvärdera hur elever uppfattar lärarens ledarskap i klassrummet under en såväl kort som en längre period. Ett visst antal norska skolor ingick i ett stort program som just avsåg att stärka lärarens ledarskap genom utbildning inom tre specifika områden; lärarens stöd kring skolarbetet, lärarens emotionella stöd samt lärarens övervakning av elever. De tre aspekterna av ledarskapet kopplades till fyra aspekter av oönskade elevbeteenden och Ertesvåg (2009) konkluderar att eleverna efter en viss tid inom programmet uppfattar pedagogerna som bättre klassrumsledare vilket också fått till effekt att oönskat beteende hos eleverna minskat. Det tycks således finnas ett samband mellan dels riktade arbeten mot oönskade elevbeteenden och dels utbildning som syftar till att stärka lärarens roll som ledare i klassrummet. Denna forskning fokuserar dock på yrkesverksamma lärare och hur fortbildning av lärarnas ledarroll upplevs av elever. Den säger inget om den grundläggande utbildningen.

Alvarez (2006) påvisar dock i sin studie att det finns ett samband mellan lärarens utbildning och hur de reagerar på elevers aggressiva beteende i klassrummet. Med utbildning avser Alvarez dels grundutbildning samt utbildning som är riktad mot det aktuella beteendet. Pedagoger med utbildning som syftar till att hantera elevers aggressioner tycktes hantera sådana situationen på ett mindre personligt plan vilket i sin tur också hade effekt på eleverna. ”The data suggests that advanced training in behaviour and/or emotional factors that impact classroom management may prove useful to general education teachers” (Alvarez 2006:1120). Detta är den forskning som närmast fokuserar på samma ämne som i denna studie. Skillnaden är dock att Alvarez i huvudsak undersöker betydelsen av den eventuellt riktade delen i grundutbildningen. Det vill säga att Alvarez jämförde de med grundutbildning med riktade utbildningsinsatser mot oönskade elevbeteenden med dem som hade grundutbildning men utan riktade utbildningsinsatser.

Lewis, Romi, Qui, och Katz (2005) gör en stor jämförande studie om klassrums disciplin kopplat till oönskat elevbeteende i Australien, Kina och Israel. Studien tar sin utgångspunkt i de rapporter som visar att lärare är oroade över bristen på disciplin i skolan. Utöver de likheter

och skillnader som de olika länderna uppvisade så fann de också en koppling mellan oönskat beteende hos elever och hur lärare agerar som ledare. De lärare som inte inkluderar eleverna, använder sig av straff samt visar öppen ilska över oönskade beteenden tenderade att ha lite respekt hos eleverna. Vidare skriver de att

teachers are professionals who need to respond in the best interests of their clients, the students[...]. In making a recommendation that teachers need to work harder to foster quality relationships with difficult students, we are aware how difficult that may be. However, a clear starting point would be to minimize the usage of aggressive disciplinary strategies while increasing the frequency with which teachers recognize students' responsible behavior, however rare it may be (Lewis, Romi, Qui, och Katz 2005:739).

Little (2005) fokuserar på jämförelsen mellan vilka oönskade elevbeteenden lärare, som undervisar olika så olika åldersstadier, uppfattar som mest besvärande och som är mest förekommande. Little undersökte också vart lärare helst vände sig av för att söka hjälp för att hantera elevers oönskade elevbeteenden. Little skriver att ”it was found that the behaviour problems that secondary school teachers perceive as being most problematic are, not surprisingly, similar to those of primary schools” (Little 2005:374-375). Little bevisar på nytt att lärare är, oavsett vilka åldrar man undervisar, överens om vilka beteenden man anser är oönskade.

Samuelsson (2008) har funnit att också svenska lärare har samma upplevelser om vilka beteenden som är mest störande och vanligast förekommande. Samuelssons fokus ligger också på hur lärare korrigerar oönskade elevbeteenden samt om det finns några skillnader mellan hur manliga och kvinnliga lärare korrigerar och i vad de uppmärksammar som störande hos flickor och pojkar. Samuelssons studie utgör till viss del grunden för denna studie då Samuelssons klassrumsobservationer om oönskade elevbeteenden och lärarnas korrigeringar dessa beteenden används som operationella indikatorer i enkäten. Samuelsson studerar aktörer i klassrum, det vill säga lärare som undervisar år sju elever. Denna studie slår in på samma väg och fokuserar lärare som undervisar skolans senare år.

Idealtyper och operationella indikatorer

Min avsikt är att under denna rubrik beskriva idealtyper som sedan används för att skapa operationella indikatorer i den enkät som syftar till att undersöka huruvida pedagoger hanterar oönskat elevbeteende på olika sätt. Idealtyper ”utgör en renodling av vissa element av verkligheten; en förenklad beskrivning som dock inte är en förfalskning” (Esaiason m.fl.

2007:158). Vidare skriver Teorell & Svensson (2007) att idealtypen används "... som en kontrastbild eller en jämförelsepunkt för att studera avvikelser eller jämföra olika i verkligheten förekommande fenomen" (s 43). "En idealtyp är således en rent mental konstruktion – en *Gedankenbild* [tankebild] – som forskaren använder sig när han eller hon närmar sig den faktiska verkligheten och dess komplexitet" (Boglund, Eliaesson & Månsson 1995:143-144).

Idealtyper kan därmed vara en generell bild av exempelvis en viss lärartyp såsom exempelvis en auktoritär lärare. Den auktoritära läraren har då vissa egenskaper och förhåller sig i vissa situationer ett visst sätt. Dock kan dessa idealtyper vara mer eller mindre tillförlitliga, det vill säga att de stämmer bättre eller sämre överens med verkligheten, vilket därför måste testas på ett empiriskt material. Detta kommer att exemplifieras mer utförligt nedan. I denna studie används idealtyperna för att undersöka om det finns lärare som är mer benägna att hantera önskade elevbeteenden på ett visst sätt i en given situation.

Tabell 1: Idealtyper & Operationella indikatorer

	Den auktoritära läraren - indikatorer	Den passive läraren - indikatorer	Den handledande läraren - indikatorer
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Störande aktivitet ▪ Kroppshandtering ▪ Ohörsamhet ▪ Pratsamhet 	<ul style="list-style-type: none"> • Tillrättavisning • Namnge elev • Uppsträcka elev • Ingripa fysiskt • Ignorera • Tystna 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Uppmaning • Titta på eleven • Använda gester • Närvara vid elev
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Störande artefakt ▪ Personrelaterade ▪ Undervisningsrelaterade 	<ul style="list-style-type: none"> • Tillrättavisning • Namnge elev • Ironisera • Tystna 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Närvara vid elev • Använda gester
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Störande egenhet ▪ Ansvarstagande ▪ Inställningstagande ▪ Tillitstagande 	<ul style="list-style-type: none"> • Tillrättavisning • Namnge elev • Uppsträcka elev • Ingripa fysiskt • Ignorera 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Uppmaning • Titta på eleven • Använda gester • Närvara vid elev
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Störande oordning ▪ Oordnat arbetsmaterial ▪ Oordnade arbetsstrukturer 	<ul style="list-style-type: none"> • Tillrättavisning • Namnge elev • Ironisera 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Uppmaning • Titta på eleven • Använda gester
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Placering av elever 	<ul style="list-style-type: none"> • Föredrar att eleverna sitter enskilt 	<ul style="list-style-type: none"> • Låter eleverna sitta som de vill 	<ul style="list-style-type: none"> • Föredrar att de sitter i mindre grupper
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansvar för att elevens beteende är ändamålsenligt 	<ul style="list-style-type: none"> • Läraren ansvarar för att elevernas beteende är ändamålsenligt 	<ul style="list-style-type: none"> • Undviker att ta ansvar för att elevernas beteende 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverna ansvarar för att det egna beteendet är ändamålsenligt
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Undervisningsmetod 	<ul style="list-style-type: none"> • Föredrar att undervisa helklass 	<ul style="list-style-type: none"> • Låter eleverna själva bestämma metod 	<ul style="list-style-type: none"> • Föredrar att variera arbetssätt

I matrisen ovan presenteras i översta raden de tre idealtyper av lärare som har konstruerats. På rad två till fem presenteras oönskade elevbeteenden kopplade till de sätt att hantera oönskat elevbeteende på som respektive lärartyp använder sig av. Dessa bygger på Samuelsson (2008) och utgör indikatorer som används i enkäten för att kontrollera om respektive lärartyp väljer att hantera oönskat elevbeteende i en given situation på detta sätt (Samuelsson använder sig av termen korrigerar och är i denna studie synonymt med hantering). Rad sex till åtta i matrisen avser varje lärartyps preventiva arbete för att stävja oönskade elevbeteenden genom att placera eleverna på olika sätt i klassrummet. Ansvar för att elevens beteende är ändamålsenligt syftar till den attityd eller föreställning som varje lärartyp har för vem som är ansvarar för att eleverna beter sig ändamålsenligt i klassrummet. Undervisningsmetod syftar till hur respektive lärartyp föredrar att undervisa kopplat till oönskade elevbeteenden. Således är matrisen tvådelad där den ena delen bygger på hanteringen av oönskade elevbeteenden och den andra delen bygger lärarens preventiva arbete. Valet av denna uppdelning bygger på att avsaknaden av empiriska resultat över hur olika lärartyper hanterar oönskade elevbeteenden medan det däremot finns lärartypografier som på ett generellt sätt behandlar deras preventiva arbete kopplat till elevers beteenden. Detta kommer att diskuteras mer utförligt nedan.

Problemet med att skapa idealtyper grundar sig främst i att lärarrollen, liksom många andra yrkesroller, är mångfacetterad och komplex. Att undervisa en klass kräver en rad olika kompetenser. Stensmo (2000) pekar på ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens medan Granström (2007) nämner ledarskap och lärarskap. Ledarskap syftar till lärarens kunskaper om klassrumsinteraktion, grupprocesser och förmågan att hantera detta medan lärarskap syftar till lärarens kunskaper om sitt ämne och förmågan till att förmedla kunskaper och färdigheter (Granström 2007:19). Denna studie fokuserar dock på en viss aspekt av ledarskap; hur lärare hanterar icke önskvärda beteenden hos elever. Som jag ovan visat har visat tycks enighet råda kring vilka beteenden som uppfattas som oönskade (jmf Kounin 1970; Little 2005; Cangelosi 2006; Samuelsson 2008; Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson & Shatzer 2009). Hur pedagoger korrigerar oönskade beteenden skiljer sig dock åt (jmf Samuelsson 2008; Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson & Shatzer 2009). Samuelsson (2008) delar in pedagogernas korrigeringar i kategorierna icke-verbala åtgärder och verbala åtgärder, där de verbala åtgärderna används oftare än de icke-verbala (Samuelsson 2008:157). Oavsett vad man anser är ett önskvärt eller korrekt hanterande så påvisar Samuelsson i sin studie de korrigeringar som pedagoger i huvudsak använder sig av. Samuelsson undersöker dock inte om vissa lärare är mer benägna än andra

att hantera oönskade beteenden på ett visst sätt. Han redogör således inte för några speciella lärartypografier.

De olika typografier av lärare som finns tycks många gånger de grunda sig i allt annat än ett empiriskt material, de tenderar att se likadana ut och dessutom tycks de också ha överlevt en längre tid. Dreikurs (1968) tar sin utgångspunkt i lärartyperna *Autocratic* och *Democratic* vilka framställs som två dikotoma lärare (Dreikurs 1968:74). Grovt förenklat handlar det om en auktoritär lärare som bygger sitt ledarskap på kritik, straff, press och lydnad, samt en demokratisk lärare som istället bygger sitt ledarskap på uppmuntran, vägledning, diskussion och ett delat ansvar. Vad Dreikurs bygger dessa typografier på framgår inte av några referenser utan verkar snarare gestalta någon slags generell observation. Charles (1984; 2005) presenterar olika forskares modeller för disciplin där fokus i modellerna ligger på att a) förklara uppkomsten till oönskat elevbeteende och b) ge lärare kunskap om hur de på ett effektivt hanterar oönskade beteenden. I dessa modeller förekommer det dock beskrivningar av lärartyper, eller snarare generella egenskaper och roller som lärare besitter men saknar hänvisningar till något specifikt empiriskt material.

Även Stensmo (2000) utgår från samma modeller som Charles (1984; 2005) och kopplar samman dem med sin egen fallstudie där Stensmo finner två olika ledarstilar, en *uppgiftsorienterad* och en *elevorienterad*. Stensmo bidrar också i sin studie med en gruppering av de klassiska modellerna på en glidande skala, från modeller som syftar till lärarkontroll till modeller som syftar till elevers självkontroll (Stensmo 2000:17). Den uppgiftsorienterade lärartypen sammanfaller med lärarkontroll och den elevorienterade med elevers självkontroll. Stensmo gör vidare ett mycket viktigt påpekande han belyser att det endast är Kounins (1970) modell som utvecklats induktivt ur empiriska klassrumsstudier medan de andra modellerna är utvecklade deduktivt (Stensmo 2000:231). Detta förfarande förekommer också i svenska studier.

Två exempel jag vill lyfta fram är Kernell (2002) och Granström (2007). Kernell målar med breda penseldrag upp tre schabloner av lärartyper där ”varje schablon kan beskrivas med ett urval av kännetecken och omdömen” (Kernell 2002:174). Dock saknar Kernells text hänvisningar till vad han bygger sina typologier på vilket kan tolkas som att de snarare bygger på en slags allmän framställning av olika lärartyper. Granström (2007) utgår från en enkel matris som syftar till de ovan beskrivna begreppen lärarskap och ledarskap (Granström 2007:18). Teorin Granström förhåller sig till är att gott lärarskap och gott ledarskap är lika

med den ideala läraren. I andra ändan finner vi katastrofläraren med dåligt lärarskap och dåligt ledarskap. Mellan dessa ytterligheter finner vi *hålligångaren* och *fackspecialisten* (Granström 2007:18). Granström tilldelar dessa fyra typologier, utifrån sin definition av lärarskap och ledarskap, egenskaper som saknar empiriska belägg. Denna studies idealtyper utgår, trots bristen på empiriska belägg, från de generella typologier som ovan presenterats. Nedan följer en beskrivning över idealtyperna och de operationella indikatorer som hör till respektive lärartyp. Detta ska sedan skall hjälpa läsaren att följa analysen. Inom paratesen anges den förkortning som fortsättningsvis kommer att användas. F8 är de frågor som syftar till lärarnas preventiva arbete medan frågorna F9 – F13 syftar till lärarnas hantering av oönskade elevbeteenden.

Den auktoritära läraren

Dreikurs kallar denna lärartyp för *Den enväldige läraren*. Denna lärare tvingar igenom sin vilja i klassen, han har behov av att känna sig överlägsen och att han har makt. Denna lärare motiverar eleverna genom yttre påverkan, det vill säga att han tydligt straffar negativt beteende och belönar gott beteende (Charles 1984:127). Detta stämmer väl överens med vad Stensmo (1997) benämner som en *uppgiftsorienterad* stil. Denna lärare behandlar klassen som ett slags kollektiv där läraren sätter agendan och besluten fattas på den egna expertkunskapen (Stensmo 1997:209). Kernell (2002) kallar denna lärare för *chefen*, vilken är en självklar ledare som styr med fast hand i klassrummet. Det handlar om att "... höra upp, lyda och tjäna" (Kernell 2002:174). Den auktoritäras hantering av oönskat elevbeteende är delvis kopplat till hur och vart korrigeringen utförs. Läraren korrigerar oönskat elevbeteende genom att tillrättavisa eleverna, det vill säga att det finns ett rätt sätt och ett fel sätt att bete sig. Den auktoritära kan exempelvis peka ut elever som inte betar sig ändamålsenligt genom att namnge eleven inför hela klassen eller ignorera elever. Således är den auktoritära en lärare som ser sig själv som är ansvarig för att se till att elevernas beteende är ändamålsenligt (Stensmo 1997:209). Korrigeringarna av oönskade beteenden utförs företrädesvis vid katedern vilket är sammankopplat med den auktoritäras preventiva arbete genom att företrädesvis undervisa i helklass eftersom den auktoritära har klassen under kontroll. Helklassundervisning, eller även kallat katederundervisning, bygger på en hierarkisk struktur i klassrummet där pedagogen är ordföranden som längst fram styr interaktionen. Eftersom eleverna sitter vända framåt, med ryggen åt varandra är det lätt för pedagogen att motverka intern interaktion (Granström 2007:21).

Indikatorer för den auktoritära läraren

- Jag föredrar att undervisa i helklass eftersom det är enklare att hålla ordning då (F8:1)
- Jag föredrar att eleverna sitter en och en i klassrummet eftersom de koncentrerar sig bättre enskilt än i grupp (F8:2)
- Jag ansvarar för att eleverna sköter sig i klassrummet (F8:5)
- Jag föredrar att eleverna hellre gör enskilda arbeten än grupparbeten (F8:7)
- Jag står kvar vid katedern och ropar elevens namn och säger att om det händer igen så kommer du att skicka ut eleven från klassrummet (F9:1)
- Jag tystnar och väntar tills att eleven sitter på sin plats igen (F9:2)
- Jag går fram till eleven samtidigt som jag fortsätter att prata och tar tag i axlarna och leder eleven tillbaka till platsen (F9:3)
- Jag tystnar och går fram flyttar elevens bänk till katedern och pekar åt eleven att sätta sig innan jag fortsätter (F9:5)
- Jag sitter kvar och påkallar elevens uppmärksamhet med namn, ber eleven komma fram till katedern för att överlämna telefonen (F10:1)
- Jag går fram till eleven och frågar om det är någon viktig person eleven skickar meddelande till (F10:3)
- Jag sitter kvar vid katedern och tittar på eleven tills att eleven ser att jag noterar vad som eleven gör (F10:5)
- Jag går fram till eleverna och särar fysiskt på dem, utan att säga något pekar jag på deras platser för att markera att de ska sätta sig (F11:2)
- För att jag ska kunna kontrollera situationen så särar jag på dem fysiskt, därefter förklarar jag inför hela klassen att våld och dåligt språk inte accepteras i klassrummet (F11:4)
- Jag står kvar vid katedern och höjer rösten när jag tilltalar eleverna med namn och tillrättavisar dem med det är förbjudet att bråka och att använda sådant språket i klassrummet (F11:6)
- Jag tystnar mot eleverna och väntar tills det är helt tyst i klassrummet innan jag fortsätter (F12:1)
- Jag avbryter genomgången säger åt dem att vara tysta och frågar sedan vart de har varit. Därefter förklarar jag att det är oacceptabelt att komma för sent (F12:5)
- Jag avbryter genomgången, pekar på dörren samtidigt som jag säger eleverna att gå ut och göra ett nytt försök att komma in utan att störa (F12:6)

- Jag tystnar mot eleverna och väntar tills det blir tyst i klassrummet innan jag fortsätter (F13:3)
- Jag avbryter genomgången och säger åt de eleverna som inte räcker upp handen att vara tysta (F13:4)
- Jag ignorerar de som pratar rätt ut och låter endast de som räcker upp handen svara (F13:5)

Den passiva läraren

Dreikurs typologi *Den eftergivne läraren* är en lärare som inte korrigerar oönskade beteenden vilket sin tur ger upphov till andra oönskade beteenden då ”den atmosfär han tillåter inte är grundad i vardagens realiteter” (Charles 1984:127). Kernell benämner den typ av lärare som *handledaren* vilken undviker ledarrollen och agerar istället passivt vid sidan om. Eleverna vet inte riktigt vad som förväntas av dem och handledaren lägger istället ansvaret i gruppen (Kernell 2002:174). Den passiva läraren undviker att korrigera oönskat elevbeteende även om passivitet kan ses som ett sätt att korrigera. Denna lärares passivitet ska inte förväxlas med den auktoritäras sätt att korrigera genom att ignorera elever. Den likgiltiges passiva förhållningssätt syftar till att ta avstånd från ledarrollen och undviker att ta ansvar för elevernas beteenden och lägger istället ansvaret i elevgruppen. Det preventiva arbetet med val av elevs placering och valet av arbetsmetod lämnar den likgiltiga därhän och låter istället eleverna själva hur de vill sitta och hur de vill arbeta.

Indikatorer för den passiva läraren

- Jag låter eleverna sitta som de vill (F8:3)
- Jag tycker inte det är min uppgift att uppfostra elever (F8:9)
- Jag låter eleverna välja arbetssätt fritt (F8:10)
- Jag gör ingenting eftersom ingen i klassen har klagat (F9:4)
- Jag fortsätter genomgången och låtsas som att jag inte ser att eleven är upp och går igen (F9:6)
- Så länge ingen annan elev säger något så låtsas jag som att jag inte ser (F10:4)
- Jag brukar låta eleverna använda sina mobiltelefoner så jag låter eleven hållas (F10:7)
- Jag kan inte ta ansvar för elevernas bråk utan låter dem lösa konflikten själva (F11:3)
- Jag gör ingenting utan förväntar mig att de andra eleverna kommer att agera (F11:7)
- Jag fortsätter genomgången utan att göra något (F12:2)
- Om man bara kommer så här lite för sent så gör jag ingenting (F12:7)

- Jag tycker det är bra att alla vill säga något så jag fortsätter genomgången utan att göra något (F13:2)
- Så länge som de andra eleverna inte klagat så fortsätter jag genomgången (F13:7)

Den handledande läraren

Dreikurs typologi *Den demokratiska läraren* är läraren som upprätthåller ordning genom att lära eleverna att ”friheten är förbunden med ansvar” (Charles 1984:127). Denna lärare fungerar som klassrummets ledare genom att vägleda eleverna och genom att vara delaktiga i beslutsfattandet kring de regler som bör råda. Kernell (2002) kallar denna lärartyp *coach* vilken också är en självklar ledare med tydliga regler och förväntningar men som vill skapa tillit genom engagemang. ”Coachen förlitar sig på samarbete och kan ta misslyckanden eftersom auktoriteten inte bygger på att vara den perfekta förebilden” (Kernell 2002:174). Denna lärare har vad Stensmo (1997) kallar en *elevorienterad* stil. Läraren har ett mer individbaserat fokus och ordningen i klassrummet och, till skillnad från den auktoritära, bygger på elevernas förmåga till självkontroll och det är eleverna själva som förväntas ta ansvar för att det egna beteendet är ändamålsenligt (Stensmo 1997:209). När den auktoritära tillrättavisar elever väljer istället den handledande läraren att uppmana eleven till att reflektera och ta ansvar för det egna beteendet. Den handledande korrigerar således, till skillnad från den passiva, alltid oönskat elevbeteende men med ett annat fokus än den auktoritära. Den handledande väljer exempelvis att inte peka ut elever genom att namnge dem utan kan istället exempelvis närvara vid eleven eller använda gester för att korrigera oönskat elevbeteende. Den handledande dock inte lika bunden som den auktoritära vid katedern utan korrigerar oönskade beteenden såväl vid katedern som runt omkring eleverna i klassrummet vilket hänger ihop med att valet av undervisningsmetod. Den handledande lärarens preventiva arbete syftar till att variera arbetssätten med motiveringen att eleverna lär sig att ta ansvar. Dessutom föredrar den handledande att eleverna sitter i mindre grupper då de kan lära sig att samarbeta.

Indikatorer för den handledande läraren

- Jag föredrar att eleverna sitter två och två eller i mindre grupper för då kan de hjälpa varandra (F8:4)
- Jag tycker det är bra med olika arbetssätt för då får eleverna lära sig att ta eget ansvar (F8:6)
- Jag ser till att eleverna tar ansvar för att sköta sig i klassrummet (F8:8)

- Jag går fram till eleven, uppmanar eleven att återigen gå att sätta sig och förklarar att man måste ta ansvar för att ha med material och att inte störa sina klasskamrater (F9:7)
- Jag ber eleven sätta sig bredvid någon som har material med sig och uppmanar eleven att ta med sig material nästa lektion (F9:8)
- Jag går fram till eleven och pekar på mobilen för att markera att eleven ska stoppa undan mobilen (F10:2)
- Jag går fram till eleven och uppmanar eleven att fortsätta med sitt arbete (F10:6)
- Jag går fram till eleverna och uppmanar dem att sluta bråka och att de ska sätta sig vid sina platser (F11:1)
- Jag går fram till eleverna, uppmanar dem att lugna sig och att inte använda det språkbruket eftersom man inte får kränka någon (F11:5)
- Samtidigt som jag fortsätter genomgången markerar med ett finger framför munnen och markerar tydligt med blicken att de ska gå och sätta sig (F12:3)
- Jag avbryter genomgången och uppmanar eleverna att ta sitt ansvar för att komma i tid till lektionen och om trots allt är försenad bör smyga in för att inte störa (F12:4)
- Jag fortsätter genomgången samtidigt som jag räcker upp min egen för att påminna dem om regeln att begära ordet med handen (F13:1)
- Jag fortsätter genomgången men säger hela tiden till dem som inte räcker upp handen att göra det så att alla får chansen att säga något (F13:6)

Design och metoddiskussion

Ansatsen i studien var att undersöka eventuell variation i hanteringen av oönskat elevbeteende mellan examinerade och icke examinerade lärare och för att genomföra detta användes en statistisk design (Esaiasson m.fl. 2007:106-110). Detta innebär att genom att samla in ett stort antal jämförelser för att sedan använda statistiska analysverktyg. Ett empiriskt material samlades in med hjälp av enkäter. Teorell & Svensson (2007) benämner detta som en extensiv tvärsnittsstudie (s 80-81) och Esaiasson m.fl. (2007) som frågeundersökning (s 257). Enkäter gjorde det möjligt att samla in mycket data vilket sedan utgjorde underlaget för faktorsanalys och regressionsanalys. Den kvantitativa studien möjliggör dessutom det att till viss del generalisera vilket inte hade varit möjligt i samma utsträckning om studien varit kvalitativ.

I studiens inledande fas skapades, som ovan beskrivits, idealtyp av tre olika lärare och hur dessa hanterar oönskad elevbeteenden. Varje idealtyp arbetar preventivt och hanterar oönskade elevbeteenden på ett visst sätt vilket sedan utgjorde de operationella indikatorer i enkäten. Operationella indikatorer används här för studiens validitet, det vill säga att de operationella indikatorerna tjäna syftet att kontrollera att studien mäter det den avser mäta (Esaiasson m.fl. 2007:59-64). Enkäten utformades som webbenkät och delades tillsammans med en annan student. Skälen till detta var att webbenkäten skulle göra det möjligt att nå ut till flera olika lärare i hela Sverige och att arbetsbördan kunde delas. Denna studies del av enkäten delades in i tre segment (se Bilaga 1). Fråga 1 – 7 behandlade respondentens bakgrund såsom utbildning, kön, ålder, antal arbetade år, annan yrkeserfarenhet och ledarutbildning. Fråga 8 behandlade lärarnas preventiva arbete med oönskat elevbeteende och fråga 9 – 13 behandlade hanteringen av oönskat elevbeteende.

I fråga 8 ställdes olika påståenden som respondenten skulle ta ställning till genom de fem svarsalternativen, stämmer mycket bra, stämmer ganska bra, stämmer ganska dåligt, stämmer mycket dåligt eller vet ej. Dessa påståenden utgick till största del från idealtyperna vilka i sin tur är kopplade till de generella lärartypologier som också ovan finns beskrivna. I fråga 9 – 13 gavs respondenterna olika scenarier av oönskade elevbeteenden med tillhörande handlingsalternativ där de skulle ta ställning till huruvida de genom en sjugradig ordinalskala, där 1 var lika med att det inte alls var sannolikt, att de skulle hantera situationen på det givna sättet medan 7 innebar att det var mycket sannolikt att man skulle hantera det på detta sätt. Dessa scenarier byggde på Samuelsson (2008) och är kopplade till olika oönskade elevbeteenden.

Ett slumpmässigt urval är att föredra vid studier med statistisk design (Teorell & Svensson 2007:84; Esaiasson m.fl. 2007:196). Detta var dock inte möjligt för denna studie, främst på grund av tidsramen. Enkäten skickades istället till lärare som var undervisade i grundskolans äldre åldrar. Således användes icke slumpmässigt urval ett strategiskt urval (Teorell & Svensson 2007:84; Esaiasson m.fl. 2007:175; 213-214). Webbenkäten möjliggjorde det att nå ut till ett stort antal respondenter på kortare tid än vad det skulle ha varit möjligt med en konventionell pappersenkät. Enkäten distribuerades till cirka 1800 högstadielärare på skolor över hela Sverige där 181 lärare valde att delta, 64,1 procent kvinnor och 35,9 procent män. Det förhållandevis låga deltagandet skulle dels kunna bero på att enkäten var krävande och tog för mycket tid i anspråk och dels av en illa vald tidpunkt då lärarna vid enkätens tillfälle befann sig i slutet av terminen med allt vad det innebar. Materialet är dock tillräckligt för att

kunna genomföra en faktoranalys samt en regressionsanalys (Djurfeldt & Barmark 2007:79; Teorell 2007:127).

Analysen av materialet genomfördes i tre olika steg. Det första steget var att genomföra en faktoranalys av variablerna. Faktoranalysen gör det möjligt att mäta korrelationer och variationer mellan ett stort antal variabler. Det får dock inte finnas några kausala samband variablerna emellan utan de ska helst korrelera med varandra då detta är ett tecken på att de mäter ett visst fenomen (Djurfeldt & Barmark 2007:79). I denna studie är fenomenen som studeras lärarnas preventiva arbete samt hanteringen av oönskade elevbeteenden. Till skillnad från andra faktoranalyser är det endast de tre idealtyperna som testas. Således borde valet ha varit använda *common factor analysis* (CFA) vilken mäter den gemensamma spridningen av variablerna. Dock lämpar sig *principal component analysis* (PCA) bättre om syftet är att använda faktorerna i en regressionsanalys, vilket är fallet här (Djurfeldt & Barmark 2007:79). Däremot analyserades endast de tre faktorer som förklarade störst andel förklarad varians.

Det andra steget var att göra index över de variabler som korrelerade med varandra i faktoranalysen vilket innebär att man slår ihop flera variabler till en enda. I detta fall innebär det att de variabler som korrelerade med varandra var de svar som lärarna gett i enkäterna. Dessa var fortsättningsvis den beroende variabeln i analysen och indexen kunde dels sedan användas för att jämföra medelvärdena i grupperna examinerade och icke examinerade lärare och dels användas i regressionsanalysen (Esaiasson m.fl. 2007:435).

Det tredje och sista steget i analysen var att återigen använda indexen som den beroende variabeln för genom en multivariat regressionsanalys. Här användes linjär regression (OLS = Ordinary Least Square) för att undersöka om någon annan variabel än lärarnas utbildning kunde förklara variationen i hur lärare hanterar oönskat elevbeteende. Styrkan med att använda denna typ ligger främst i att ett hantera ett stort antal oberoende variabler (Djurfeldt & Barmark 2007:105). Här används lärarnas svar på bakgrundfrågorna i enkäterna som oberoende variabler.

Kapitel II – Analys och resultat

I detta kapitel presenteras nedan stegvis hur analysen genomförts. Efter att all data från enkäten förts över till datorprogrammet SPSS kodades vissa variabler om. Utbildningsstegen gjordes om till en dikotom variabel, det vill säga obehöriga = 0 och behöriga lärare = 1. Alla med en lärarexamen är således behöriga medan de som saknar denna examen är obehöriga. Även kön, ledarutbildning och annan yrkeserfarenhet kodades om till dikotoma variabler. Man = 0 och kvinna = 1, ledarutbildning = 0 och ingen ledarutbildning = 1 samt annan yrkeserfarenhet = 0 och ingen annan relevant yrkeserfarenhet = 1. Ingen hänsyn togs till såväl kvaliteten eller betydelsen av de tidigare yrkeserfarenheterna och ledarutbildningarna. Antal arbetade år och födelseår kodades om till intervallskalor med tio respektive sex skalsteg. Fråga 8 i enkäten hade fem svarsalternativ varav det femte var ett vet ej svar. De som använt sig av detta i fråga detta svar togs bort från analysen och utgjorde således ett bortfall. Fråga 9 – 13 i enkäten hade en sjugradig ordinalskala från inte alls sannolikt till mycket sannolikt.

Som ovan nämnts så testas lärartyperna i olika steg, dels hanteringen av oönskade elevbeteenden och dels deras preventiva arbete. De operationella indikatorerna i enkäten prövades genom en faktoranalys. Syftet med faktoranalysen är att testa om de operationella indikatorerna korrelerar internt med varandra. Om indikatorerna, eller variabler som de fortsättningsvis kommer att benämnas med, korrelerar med varandra är detta ett tecken på att de mäter ett visst fenomen (Djurfeldt & Barmark, 2009:70). De variabler som korrelerar väl med varandra utgör faktorer. Denna studie avser att mäta tre faktorer, det vill säga de tre olika lärartyperna. De tio variablerna i fråga åtta syftar till de tre lärartypernas preventiva arbete i klassrummet. De trettiosex variablerna i fråga nio till tretton syftar till hur de olika lärarna korregerar oönskade elevbeteenden. de in i totalt sex olika index, tre för fråga åtta och tre för fråga nio till tretton.

Tabell 2: Översikt variabler

	Preventivt arbete	Hantering av beteenden
Variabler i index för den auktoritära läraren	4 variabler (F8:1,2,5,7)	16 variabler (F9:1,2,3,5. F10:1,3,5. F11:2,4,6. F12:1,5,6. F13:3,4,5)
Index för den passiva läraren	3 variabler (F8:3,9,10)	10 variabler (F9:4,6. F10:4,7. F11:3,7. F12:2,7. F13:2,7)
Index för den handledande läraren	3 variabler (F8:4,6,8)	10 variabler (F9:7,8. F10:2,6. F11:1,5. F12:3,4. F13:1,6)
Totalt	12 variabler	36 variabler

Faktoranalys av lärares preventiva förhållningssätt

Först prövades den interna korrelationen mellan variablerna F8:1 – F8:10 genom en faktoranalys. Vid hög intern korrelation innebär att det finns skäl för att gå vidare med analysen. Analysen indikerade dock låga värden på den interna korrelationen¹. Genom att mäta kommunaliteterna, det vill säga att undersöka hur stor andel varians varje variabel kan förklara i respektive faktor, kan man se vilka enskilda variabler som lämpar sig bäst för faktoranalysen (Djurfeldt & Barmark 2009:70). Det är önskvärt att dessa värden skall överstiga 0,4 vilket sju variabler gjorde. Detta innebar således att en betydande del av variablerna kunde förklara variansen. Skillnaden mot andra faktoranalyser är att det här på förhand testas tre faktorer, det vill säga de tre olika lärartyperna. I tabell 3 nedan visas de tre faktorerna tillsammans och hur stor andel varians varje faktor kan förklara sig samt hur stor andel varians de tre faktorerna kan förklara tillsammans. Här kan endast 47 procent av den totala variansen förklaras med hjälp av de tre faktorerna vilket får anses som lågt i sammanhanget (jmf Djurfeldt & Barmark 2009:95). I tabell 4 syns de roterade variabelvärdena som överstiger eller befinner sig strax under 0,4. Detta är de variabler som korrelerar starkt med varandra inom varje faktor. Det vore här således önskvärt att de värden som är fetmarkerade i tabellen utgör de operationella indikatorer som hör till respektive lärartyp. Här användes rotationsmetoden Varimax vilken innebär att variabelvärdena förstärks så att varje "... faktor samvarierar maximalt med ett mindre antal variabler (Djurfeldt & Barmark 2009:88). För att resultatet ska bli analytiskt meningsfullt krävs detta förfarande.

¹ Bartlett's test och Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) är ett test om variablerna lämpar sig för faktoranalys. Testet var icke-signifikant och gav värdet 0,517 (Djurfeldt & Barmark, 2009:92)

Kontrollen visade dock att det endast är faktor tre vars variabler är indikatorer på den auktoritära läraren. De andra två faktorerna innehöll varierande indikatorer från samtliga lärartyper och förkastades därför i den vidare analysen.

Tabell 3: Egenvärden

Faktorer	Egenvärden		
	Total	% av varians	Kumulativ %
1	1,785	17,853	17,853
2	1,562	15,621	33,474
3	1,397	13,967	47,441
4	1,120	11,201	58,642
5	,949	9,488	68,130
6	,842	8,424	76,554
7	,697	6,967	83,520
8	,659	6,592	90,112
9	,555	5,552	95,664
10	,434	4,336	100,000

Det är endast faktor 1 – 3 som analyserats

Tabell 4: Roterade faktorer

	Roterade faktorer		
	1	2	3
F8:1	,093	,212	,640
F8:2	-,154	-,164	,469
F8:3	-,137	,774	,038
F8:4	,361	,017	-,214
F8:5	-,003	-,076	,742
F8:6	,414	,445	-,262
F8:7	,695	,080	,370
F8:8	,786	,004	,022
F8:9	-,391	,200	,331
F8:10	,088	,815	,018

Variabler med värden över & strax under 0,4 har analyserats

Vidare konstruerades ett index av de fyra variablerna som utgjorde faktor tre trots att denna faktor endast förmådde förklara 14 procent av den totala variansen. Indexkonstruktionen fyller dels den funktionen att analysen blir mer lätthanterlig med en sammanslagen variabel och dels att de sammanslagna variablerna är mer reliabel ”... operationalisering av det teoretiska begreppet än varje empirisk indikator för sig” (Esaiasson m.fl. 2007:436). Ett validitetstest av indexets fyra variabler genomfördes för att undersöka den interna korrelationen vilket gav ett lågt värde ². Därefter jämfördes medelvärdena i indexet med den oberoende variabeln behörig eller obehörig för att testa om någon av grupperna föreföll Tabell 5 nedan visar att det inte finns någon skillnad mellan de två grupperna. Medelvärdet visar också att båda grupperna inte är särskilt benägna att arbeta preventivt med oönskat elevbeteende i enlighet med den auktoritära läraren.

Tabell 5: Jämförande index

Index faktor 3			
	Medelvärde	N	Standard avvikelse
Obehöriga lärare	2,5385	39	,45356
Behörig lärare	2,5541	111	,49818
Total	2,5500	150	,48553

För att söka efter andra förklaringar genomförs en regressionsanalys på indexet med samtliga kontrollvariabler. Regressionsanalysen visade dock att samtliga oberoende variabler var icke-signifikanta. Sammanfattningsvis har analysen av lärares preventiva förhållningssätt, det vill säga val av undervisningsmetod, val av placering av elever samt vem som bär ansvaret för att elevernas beteenden är ändamålsenligt i klassrummet undersökts. Det visade sig att faktor ett och två innehöll indikatorer som inte korrelerade med respektive lärartyp. Indikatorerna i faktor tre visade sig dock överensstämma med den auktoritära läraren men det låga värdet i Cronbach´s alfa indikerade att den interna korrelationen variablerna emellan inte nödvändigtvis mäter samma sak. Även detta resultat diskuteras mer utförligt nedan.

² Cronbach´s alfa är ett validitetstest gav värdet 0,42 (Esaiasson m.fl. 2007:437)

Faktoranalys av lärarnas hantering av oönskade elevbeteenden

Samma förfarande som ovan beskrivits genomfördes på variablerna i enkätens fråga nio till tretton. Den stora skillnaden är att nu hanteras ett större antal variabler och av utrymmesskäl kommer inte några tabeller att redovisas utan istället anges värden i löpande text.

Den interna korrelationen mellan variablerna visade sig här vara högre än i analysen av fråga åtta ³. Låga värden i kommunaliteterna indikerade att det fanns variabler som med fördel för analysen kunde uteslutas. De tre faktorerna kunde endast förklara 31 procent av den totala förklarade variansen, vilket är än lägre än vad de tre faktorerna förklarade analysen av fråga åtta. De variabler med kommunalitetsvärden som understeg 0,4 uteslöts, vilket innebar att variablerna F9:3,8 samt F13:4,5 tog bort. Därpå genomfördes ett nytt test av den interna korrelationen av variablerna vilket nu gav bättre värden ⁴. Värdena i den roterade faktor matrisen visade att det fanns variabler som korrelerade väl med respektive faktor. De variablerna med höga laddningar kontrollerades om de utgjorde den avsedda operationella indikatorn tillhörande respektive idealtyp. Det visade att faktor ett hade tio variabler som alla var operationella indikatorer som korrelerade med den passiva läraren. Faktor två innehöll flest variabler som korrelerade med den handledande men tre av de variablerna med höga laddningar var avsedda som indikatorer för den auktoritära. Faktor tre innehöll flest variabler som korrelerade med den auktoritära läraren men hade också höga laddningar på vissa variabler som var indikatorer för de andra idealtyperna. Värt att notera var att indikatorerna F9:2, F12:1 och F13:3 var indikatorer som innebar hanteringen att tystna mot elever, vilken var en indikator avsedd för den auktoritära läraren men som istället gett ett utfall i för den handledande. Det vill säga att det tycktes vara den handledande som använde att tystna mot elever som hantering. Således behölls dessa variabler som operationella indikatorer för den handledande läraren istället för den auktoritära.

Nu konstruerades tre index av de variabler som gett höga laddningar i den roterade faktormatrisen. Variablerna i index 1 sammanföll med den passiva läraren, index 2 var den handledande läraren och slutligen var index 3 den auktoritära. Ett validitetstest genomfördes

³ Bartlett's test var icke signifikant medan KMO gav värdet 0,656

⁴ Bartlett's test var fortfarande icke signifikant, KMO gav värdet 0,716 och variablerna lyckades nu förklara 34 procent av den totala förklarade variansen

av variablerna i indexen var för sig och gav förhållandevis höga värden ⁵. Index 1 och 2 gav värden som indikerade fortsatt analys medan index 3 hamnade under denna gräns och förkastades därför (jmf Esaiasson m.fl. 2007:437). De två återstående indexen jämfördes sedan mot den oberoende variabeln behörighet. Genom att jämföra behöriga lärare med obehöriga skulle det nu bli möjligt att se om de olika grupperna skiljde sig åt i hanteringen av oönskade elevbeteenden. I tabellerna nedan kan man se att det knappt finns någon variation grupperna mellan, den lilla variation som trots allt finns är dessutom icke-signifikant ⁶.

Tabell 6: Jämförande index

Index den passiva läraren			
	Medelvärde	N	Standard avvikelse
Obehöriga lärare	1,5596	47	,51947
Behörig lärare	1,7976	125	,90984
Total	1,7326	172	,82716

Missing values är borttagna.

Tabell 7: Jämförande index

Index den handledande läraren			
	Medelvärde	N	Standard avvikelse
Obehöriga lärare	4,4846	47	1,15154
Behörig lärare	4,4533	125	1,07055
Total	4,4619	172	1,08995

Missing values är borttagna.

Således tycks lärarnas utbildning inte utgöra någon skillnad mellan hur lärare hanterar oönskade elevbeteenden. Det finns därför skäl att tro att det finnas andra förklaringar till varför lärare gör på olika sätt. Detta testas genom regressionsanalys. Indexen testas mot samtliga kontrollvariabler och redovisas nedan.

⁵ Testet av Cronbach´s alfa gav värdena i index 1 0,824, index 2 ger 0,720 och index 3 0,631.

⁶ Testet av signifikansen i skillnaden mellan lärargrupperna gav värdet 0,93 för index 1 samt 0,867 för index 2 och således icke signifikant

Multivariat regressionsanalys av lärares hantering av oönskade elevbeteenden

I enkäten besvarade lärarna frågor om ålder, antal arbetade år, kön, annan yrkeserfarenhet och ledarutbildning. Då inte variabeln utbildning påvisade några signifikanta skillnader mellan hur de två lärargrupper hanterar oönskade elevbeteenden på olika sätt användes regressionsanalys för att undersöka om det finns andra variabler som kan förklara fenomenet. Den beroende variabeln är indexet över hur den passiva läraren hanterar oönskade elevbeteenden.

Tabell 8: Multivariat regression index passiva läraren

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Behörighet	0,238 (0,141)*	0,239 (0,140)*	0,278 (141)**	0,312 (0,144)**	0,322 (0,146)**	0,328 (0,147)**
Kön		0,178 (0,130)	0,183 (129)	0,208 (0,131)	0,204 (0,132)	0,219 (0,134)
Ålder			0,097 (0,52)*	- 0,006 (0,088)	- 0,010 (0,089)	- 0,021 (0,091)
Antal arbetade år				0,090 (0,058)	0,094 (0,059)	,103 (0,060)*
Ledarutbildning					0,057 (0,132)	0,073 (0,134)
Annan yrkeserfarenhet						- 0,086 (0,138)
Konstant	1,560	1,446	1,215	1,184	1,152	1,189
R ²	0,017	0,027	0,047	0,065	0,066	0,068

Kommentar: Beroende variabel är index över den passiva läraren. *= signifikans < 10 % nivå
**=signifikans < 5 % nivå. Behörighet: 0=Obehörig 1=Behörig. Kön: 0=Man 1=Kvinna.
Ledarutbildning: 0=Ja 1=Nej. Annan yrkeserfarenhet: 0=Ja 1=Nej. Ålder har 6 skalsteg & antal arbetade år har 10 skalsteg. Missing values är borttagna. N=181. Standardavvikelse inom parantes.

I tabell 8 är behörigheten signifikant under 10-procents nivån i modell 1 och 2 för att sedan bli signifikant under 5-procents nivån i modell 3 – 6. Det finns således en svag men ändå signifikant påverkan där behöriga, det vill säga examinerade pedagoger är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden i enlighet med den passiva läraren. I modell 6 är också antal arbetade år signifikant under 10-procents nivån. Det fanns således skäl att anta att även denna variabel ha en påverkan. I separata modelleringar med olika kombinationer av de oberoende visade det sig att det var variablerna behörighet och antal arbetade som korrelerade. Det visade sig att båda variablerna var signifikanta under 5-procents nivån vilket redovisas i tabell 9. De två variablerna förklarar 6,8 procent av den totala variansen och den

svaga påverkan visar att desto längre examinerade pedagoger arbetar desto mer benägna är de att hantera oönskade elevbeteenden i enlighet med den passiva läraren.

Tabell 9: Multivariat regression index passiva läraren

	Modell 1	Modell 2
Behörighet	- 0,031 (0,187)	0,306 (0,144)*
Antal arbetade år		0,082 (0,035)*
Konstant	4,485	1,325
R ²	-0,017	0,050

Kommentar: Beroende variabel är index över den passiva läraren.

*= signifikans < 5 % nivån. Behörighet: 0=Obehörig 1=Behörig.

Antal arbetade år har 10 skalsteg. Missing values är borttagna.

N=181. Standardavvikelse inom parantes.

Tabell 10 visar regressionsanalysen där den beroende variabeln är indexet över hur den handledande läraren hanterar oönskade elevbeteenden.

Tabell 10: Multivariat regression index handledande läraren

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Behörighet	- 0,031 (0,187)	- 0,029 (0,185)	0,038 (0,185)	0,018 (0,189)	- 0,044 (0,190)	- 0,070 (0,188)
Kön		0,342 (0,172)**	0,351 (0,169)**	0,322 (0,172)'	0,344 (0,171)**	0,28 1 (0,172)
Ålder			0,166 (0,069)**	0,313 (0,116)**	0,335 (0,115)**	0,383 (0,117)**
Antal arbetade år				- 0,113 (0,076)	- 0,140 (0,076)*	- 0,175 (0,077)**
Ledarutbildning					- 0,357 (0,171)**	- 0,426 (0,172)**
Annan yrkeserfarenhet						0,357 (0,177)**
Konstant	4,485	4,266	3,871	3,859	4,059	3,907
R ²	0	0,023	0,056	0,069	0,094	0,116

Kommentar: Beroende variabel är index över den handledande läraren. *= signifikans < 10 % nivån

**=signifikans < 5 % nivån. Behörighet: 0=Obehörig 1=Behörig. Kön: 0=Man 1=Kvinna.

Ledarutbildning: 0=Ja 1=Nej. Annan yrkeserfarenhet: 0=Ja 1=Nej. Ålder har 6 skalsteg & antal arbetade år har 10 skalsteg. Missing values är borttagna. N=181. Standardavvikelse inom parantes.

Regressionsanalysen i tabell 10 visar på en hel del intressanta resultat. Behörighet är aldrig signifikant i någon av modellerna. Kön är signifikant i modell 2,3 och 5. Ålder är signifikant i modell 3 – 6, antal arbetade år och annan yrkeserfarenhet i modell 6 och slutligen är även ledarutbildning signifikant i modell 5 och 6. Modell 5 vilken förklarar 9,4 procent av den totala variansen är således att äldre kvinnor utan ledarutbildning är mer benägna att hantera oönskat elevbeteende i enlighet med den handledande läraren. Huruvida denna lärare är utbildad eller ej har dock ingen betydelse. I modell 6 upphör variabeln kön att vara signifikant medan istället antal arbetade år är signifikant. Modell 6 förklarar 11,6 procent av den totala variansen och visar att äldre lärare med ledarutbildning men utan annan yrkeserfarenhet och som arbetat som lärare en kortare tid är mer benägna att hantera oönskat elevbeteende i enlighet med den handledande läraren.

Resultat

Studiens grundläggande fråga var om examinerade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än icke examinerade. Andra frågor studien avsåg att undersöka och svara på om det fanns andra variabler som kunde förklara variationen i hur lärare hanterar oönskat elevbeteende samt om det gick att finna olika typografier av lärare kopplade till hur de arbetar preventivt och hur de hanterar oönskade elevbeteenden. För att följa studiens struktur så ska den sistnämnda frågeställningen behandlas först.

I den tidigare forskningen behandlades forskning som behandlade oönskade elevbeteenden men som inte tog hänsyn till lärarnas utbildning som förklaringsvariabel. I sökandet efter sådan forskning blev det tydligt att det i vissa studier användes generella lärartypografier för att beskriva olika deras olika förhållningssätt i klassrummet till bland annat oönskade elevbeteenden. Detta diskuterades mer utförligt ovan. Dessa generella lärartypografier utgjorde sedan grunden till de idealtyper som skapades och som i analysen sedan testats. Analysen utfördes i två steg där lärarnas preventiva arbete med oönskat elevbeteende analyserades först och sedan hanteringen av oönskade elevbeteenden. Analysen av lärarnas preventiva arbete indikerade att endast en faktor, den auktoritära läraren, gick att finna. Denna faktor förklarade dock endast 14 procent av den totala variansen och uppvisade dessutom allt för låg validitet. Resultatet är således att de generella förhållningssätten av lärarnas preventiva arbete med oönskade elevbeteende innanför ramen av denna studie inte existerar.

I analysen av lärarnas hantering av oönskade elevbeteenden gick det att finna två signifikanta faktorer, den passiva läraren och den handledanden läraren. Dock lyckas dessa två idealtyper endast förklara cirka 23 procent av den totala förklarade variansen vilket får anses som lågt medan validitetstesten gav höga värden. Resultatet är därmed att idealtyperna den passiva lärarens samt den handledande lärarens hantering oönskade elevbeteenden existerar.

Studiens grundläggande frågan huruvida examinerade lärare är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än icke examinerade kan besvaras olika utifrån olika delar av analysen. Gällande lärarnas preventiva arbete jämfördes, trots den låga validiteten, medelvärden av de examinerade lärarna med icke examinerades svar mot indexet den auktoritära läraren. Inga signifikanta skillnader grupperna emellan gick att finna. I lärarnas hantering av oönskade elevbeteenden gjordes samma jämförande analys, denna gång mot indexen den passiva läraren och den handledande läraren. Återigen gick det inte att finna några signifikanta skillnader grupperna emellan. Resultatet är därmed att lärarnas utbildning som variabel allena inte förmår att förklara variansen i hur lärare arbetar preventivt och hur de hanterar oönskat elevbeteenden. Examinerade lärare är således inte mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat än icke examinerade.

Regressionsanalysen visar dock att lärarnas utbildning är en variabel som delvis kastar ljus över skugga. Regressionsanalysen användes för att kontrollera om det fanns andra variabler som kunde förklara variansen i lärarnas hantering av oönskade elevbeteenden. Regressionen utfördes på indexen av den passiva läraren och av den handledande läraren vilka utgjorde beroende variabler. I analysen av passiva läraren visade det sig att lärarnas behörighet blev signifikant i modell 3 där den påverkas av ålder- och könsvariablerna (se Tabell 8). Modell 6 indikerade att även variabeln antal arbetade år kunde vara signifikant varpå övriga variabler uteslöts. I tabell 9 är både behörighet och antal arbetade år signifikanta och förklarar 5 procent av variansen. Resultatet är att examinerade lärare som arbetat en längre tid är mer benägna att hantera oönskade elevbeteenden i enlighet med den passiva läraren.

Regressionsanalysen av den handledande läraren visade återigen att behörighet inte är någon signifikant variabel vilket däremot många andra av de oberoende var (se Tabell 10). I modell 3 och 5 var såväl kön som ålder signifikanta men kön upphörde att vara signifikant i modell 6 medan ålder, antal arbetade år, ledarutbildning samt annan yrkeserfarenhet var det. Därmed kan variansen i hur lärare hanterar oönskade elevbeteenden i enlighet med den handledande

läraren förklaras med en rad olika variabler. Det är dock svårt att uttala sig om variablernas inbördes påverkan, det vill säga att det kan finnas ytterligare bakomliggande faktorer som påverkar resultatet. Modell 6 i tabell 10 visar att äldre lärare med ledarutbildning men som saknar annan yrkeserfarenhet och som arbetat som lärare en kortare tid är mer benägna att hantera oönskat elevbeteende i enlighet med den handledande läraren.

Sammanfattningsvis visar resultatet av faktoranalysen att lärarnas utbildning inte tycks påverka dem att hantera oönskade elevbeteenden mer likartat jämfört med de lärare som saknar utbildning. Däremot indikerade regressionsanalysen på indexet av den passiva läraren att utbildning tillsammans med hur länge man arbetat innebär att denna lärare är mer benägen att hantera oönskade elevbeteenden i enlighet den passiva lärartypen. Även regressionsanalysen på indexet över den handledande läraren visade att det finns variabler som kan förklara denna lärartyp, dock inte utbildning. Det visade sig att olika variabler tycktes påverka varandra vilket därmed indikerar att det kan finnas bakomliggande faktorer. Resultatet visar dock att i hanteringen av oönskade elevbeteenden finns det två lärartypologier, dels den passiva och dels den handledande läraren.

Kapitel III - Diskussion

Denna studie tog i sin utgångspunkt i avsaknaden av forskning om betydelsen av lärares utbildning för hantering av oönskade elevbeteenden. En utbildning torde syfta till att ge kunskaper vilka sedan blir användbara i det professionella yrkesutövandet, så även i lärares fall. Forskning har pekat på att hantering oönskat elevbeteende tycks vara en ofrånkomlig arbetsuppgift i det dagliga utövandet som lärare. Forskning har också visat att lärare är eniga om vilka de oönskade elevbeteendena är. Dock har forskningen inte i någon större utsträckning visat huruvida lärares utbildning påverkar hanteringen av oönskat elevbeteende. Kanske är det förgivandetagande att lärare som har utbildning har mer kunskap om oönskade elevbeteenden och hur dessa bäst hanteras än de lärare som saknar utbildning. Resultatet i denna studie indikerar att utbildning inte har någon betydelse för att förklara hanteringen av oönskade elevbeteenden. Utifrån devisen att utbildning spelar roll är detta givetvis ett negativt resultat såtillvida att frågan resultatet ger upphov till är vad som skiljer examinerade lärare från icke examinerade? En lärarexamen borde väl, precis som en läkarexamen eller en civilekonomexamen, betyda att man besitter kunskaper som på något sätt gör att man lämpar sig bättre för att utöva yrket? Således bör med fördel den framtida lärarutbildningen ha ett starkare fokus i utbildningen på att lärare ska bli ännu bättre på att hantera oönskade elevbeteenden.

Referenslitteratur & bilagor

- Alvarez, H. K. (2006). *The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom*. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2007) 1113–1126
- Boglund, A. Eliaeson, S. Månson, P. (1995). *Kapital, rationalitet och social sammanhållning* (Fjärde upplagan). Rabén Prisma.
- Bowen, J. Jenson, W. R. Clark, E. (2004). *School-based interventions for students with behavior problems*. New York: Kluwer Academic
- Cangelosi, J. S. (1988). *Classroom management strategies*. New York: Longman
- Cangelosi, J. S. (2005). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation* (Sjätte upplagan.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Charles, C. M. (1984). *Ordning och reda i klassen*. Stockholm: Liber
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline* (Åttonde upplagan). Boston: Pearson
- Colnerud, G. Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket* (Andra upplagan). Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom* (Andra upplagan). Harper and Row: London
- Djurfeldt, G. Barmark, M. (2007). *Statistisk verktygslåda 2: multivariat analys*. Lund: Studentlitteratur
- Ertesvåg, S. K. (2009). *Classroom leadership: the effect of a school development programme*. *Educational Psychology*, 29:5, 515 – 539
- Esaiasson, P. Gilliam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Norstedt Juridik.
- Fontana, D. (1994). *Managing classroom behaviour* (Andra upplagan). UK: BPS Books
- Granström, K. (2006). Grupper och ledarskap i klassrummet. Boström, A-K. Lidholt, B. (red.). *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. [s. 25-30]. Stockholm: 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.
- Holm, A – S. Osbeck, C. Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Kernell, L – Å. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur

- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Lewis, R. Romi, S. Qui, Q. Katz, Y. J. (2005). *Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel*. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 729–741
- Little, E. (2005) *Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours*. *Educational Psychology*, 25: 4, 369 – 377
- Lärarnas Riksförbund (2004) *Rapport från lärarnas riksförbund och lärarförbundet*. Hämtad 091102 <http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/indexfrmset?readform>
- Modigh, F. Zackari, G. (2002). *Värdegrundsboken*. Skolverket Stockholm: Fritzes
- Ogden, T. (1993). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Samuelsson, M. (2008) *Störande elever korrigerande lärare* (Akademisk Avhandling). Linköping: Linköpings universitet
- Saunders, M. (1979). *Class control and behaviour problems*. UK: McGraw – Hill
- Skolverket (2008). *Statistik från skolverket*. Hämtad 091103 www.skolverket.se
- Skolverket (2009). Lpo 94 & Skollagen. Hämtad 091102 www.skolverket.se
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Teorell, J. Svensson, T. (2007). *Att fråga och att svara*. Malmö: Liber.

Bilaga 1 – Enkät

Del A	
Fråga 1	Är du man eller kvinna? <input type="checkbox"/> man <input type="checkbox"/> kvinna
Fråga 2	Vilket år är du född? 19 _____
Fråga 3	Vilken är din högsta examen från en formell utbildning? <input type="checkbox"/> Gymnasielärarexamen <input type="checkbox"/> Annan lärarexamen <input type="checkbox"/> Grundskola eller motsvarande <input type="checkbox"/> Studentexamen eller motsvarande <input type="checkbox"/> Fil. kand. examen eller motsvarande <input type="checkbox"/> Fil. mag. examen <input type="checkbox"/> Fil. dok. examen Annat, nämligen
Fråga 4	Hur många år har du arbetat som lärare? Arbete som vikarie räknas givetvis. Har du arbetat mindre än ett år fyll ändå i 1 år. _____ år
Fråga 5	I vilka ämnen undervisar du? Börja med det ämne där du undervisar flest timmar: 1. _____ 4. _____ 7. _____ 2. _____ 5. _____ 8. _____ 3. _____ 6. _____ 9. _____
Fråga 6	Har du genomfört någon fortbildning som syftat till din roll som ledare i klassrummet? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej

Fråga 7 Har du någon annan yrkeskompetens som du har hjälp av i klassrummet?

Exempel _____

Nej

Del B

Fråga 8 Nedan följer ett antal påstående om ditt lärararbete. Hur väl stämmer påståendena överens med dina åsikter?

		Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet inte
A	Jag föredrar att undervisa i helklass eftersom det är enklare att hålla ordning då	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Jag föredrar att eleverna sitter en och en i klassrummet eftersom de koncentrerar sig bättre enskilt än i grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Jag låter eleverna sitta som de vill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Jag föredrar att eleverna sitter två och två eller i mindre grupper för då kan de hjälpa varandra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Jag föredrar att eleverna hellre gör enskilda arbeten än grupparbeten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Jag tycker det är bra med olika arbetssätt för då får eleverna lära sig att ta eget ansvar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Jag ansvarar för att eleverna sköter sig i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Jag ser till att eleverna tar ansvar för att sköta sig i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	Jag tycker inte det är min uppgift att uppfostra elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	Jag låter eleverna välja arbetssätt fritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 10 Under dagens lektion ska eleverna arbeta enskilt i klassrummet. Du sitter vid katedern när du noterar att en av eleverna verkar hålla på med något. Det visar sig att eleven sitter och skickar sms.

Hur hanterar du denna situation?

Ange för vart och ett av alternativen nedan hur sannolikt det är att du hanterar situationen på följande sätt:

	Inte alls sannolikt					Mycket sannolikt	
	1	2	3	4	5	6	7
A	Jag sitter kvar och påkallar elevens uppmärksamhet med namn, ber eleven komma fram till katedern för att överlämna telefonen.						
B	Jag går fram till eleven och pekar på mobilen för att markera att eleven ska stoppa undan mobilen.						
C	Jag går fram till eleven och frågar om det är någon viktig person eleven skickar meddelande till						
D	Så länge ingen annan elev säger något så låtsas jag som att jag inte ser						
E	Jag sitter kvar vid katedern och tittar på eleven tills att eleven ser att jag noterar vad som eleven gör.						
F	Jag går fram till eleven och uppmanar eleven att fortsätta med sitt arbete.						
G	Jag brukar låta eleverna använda sina mobiltelefoner så jag låter eleven hållas.						

Fråga 11 Du släpper in eleverna i klassrummet och två av eleverna uppträder hotfullt mot varandra. Medan du ställer dig vid katedern hör du den ena eleven skrika ” din jävla hora!” vilket leder till att de så börjar de bråka fysiskt med varandra .

Hur hanterar du denna situation?

Ange för vart och ett av alternativen nedan hur sannolikt det är att du hanterar situationen på följande sätt:

	Inte alls sannolikt					Mycket sannolikt	
	1	2	3	4	5	6	7
A	Jag går fram till eleverna och uppmanar dem att sluta bråka och att de ska sätta sig vid sina platser.						
B	Jag går fram till eleverna och sår fysiskt på dem, utan att säga något pekar jag på deras platser för att markera att de ska sätta sig.						
C	Jag kan inte ta ansvar för elevernas bråk utan låter dem lösa konflikten själva.						
D	För att jag ska kunna kontrollera situationen så sår jag på dem fysiskt, därefter förklarar jag inför hela klassen att våld och dåligt språk inte accepteras i klassrummet.						
E	Jag går fram till eleverna, uppmanar dem att lugna sig och att inte använda det språkbruket eftersom man inte får kränka någon.						
F	Jag står kvar vid katedern och höjer rösten när jag tilltalar eleverna med namn och tillrättavisar dem med det är förbjudet att bråka och att använda sådant språk i klassrummet.						
G	Jag gör ingenting utan förväntar mig att de andra eleverna kommer att agera.						

Fråga 13 Under en genomgång som du håller i så är eleverna mycket aktiva och engagerade. De flesta räcker upp handen när de vill fråga eller svara på något. Vissa elever glömmer dock att räkka upp handen och pratar istället rätt ut.

Hur hanterar du denna situation?

Ange för vart och ett av alternativen nedan hur sannolikt det är att du hanterar situationen på följande sätt:

	Inte alls sannolikt					Mycket sannolikt	
	1	2	3	4	5	6	7
A	Jag fortsätter genomgången samtidigt som jag räcker upp min egen för att påminna dem om regeln att begära ordet med handen.						
B	Jag tycker det är bra att alla vill säga något så jag fortsätter genomgången utan att göra något.						
C	Jag tystnar mot eleverna och väntar tills det blir tyst i klassrummet innan jag fortsätter.						
D	Jag avbryter genomgången och säger åt de eleverna som inte räcker upp handen att vara tysta.						
E	Jag ignorerar de som pratar rätt ut och låter endast de som räcker upp handen svara.						
F	Jag fortsätter genomgången men säger hela tiden till dem som inte räcker upp handen att göra det så att alla får chansen att säga något.						
G	Så länge som de andra eleverna inte klagat så fortsätter jag genomgången.						

