

# **Kroppsøvlingslæreren som leder**



**En undersøkelse av kroppsøvlingslæreres og elevers  
preferanser når det gjelder valg av lederstil i den  
videregående skole**

**Master i idrettsvitenskap**

**ved**

**Norges idrettshøgskole, Oslo, våren 2009**

**Gunnar Solvang**



**”En leders oppgave er å ta folk fra der de er til der de aldri har vært.”**  
(Henry Kissinger, Amerikansk politiker og Nobel fredspris vinner).

## Forord

For min del symboliserer denne oppgaven slutten av en epoke. 19 års skolegang avsluttes nå med en forskningsoppgave, som skal oppsummere og illustrere noe av den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom disse årene. På høgskolenivået har jeg vært innom mange interessante fagområder innen idrettsvitenskap. Spesielt har emnene kroppsøving i skole, lærerutdanning og coaching vært interessante fag.

Oppgavens data materiale er hentet inn gjennom informasjon fra lærere og elever i den videregående skolen. Jeg har benyttet meg av min veileders meget gode fagkunnskaper, kontakt med andre fagpersoner, fagartikler, ulike faglitterære bøker og egne erfaringer.

Lærerrollen og lederrollen blir ofte omtalt som svært krevende og komplekse yrkesroller. Det samme kan sies om fagfeltet og teorigrunnlaget innenfor disse yrkesrollene. Jeg har hatt stort utbytte av å skrive denne oppgaven. Spesielt har det vært utviklende for meg å studere lederskap i skolen. Dette er et tema som det satses mye på ved den skolen jeg jobber. Mange av mine kollegaer har vist stor interesse for min forskning. Det har vært spennende og forske i eget praksisfelt, og kunne undersøke hvilke preferanser lærere og elever har vedrørende lederstil i den videregående skolen. Jeg har kunnet trekke veksler på tidligere erfaringer som både utøver, trener og lærer.

Jeg står i takknemlighetsgjeld til flere som har bidratt underveis. En takk til mor, far og bestemor som har støttet meg opp gjennom livet. En spesiell takk til Evy, Kristine og Anders, som er de viktigste personene i mitt liv, og for at de holdt ut med prosjektet og mine studier. Jeg vil også takke min alltid positive og hjelpsomme veileder Eystein Enoksen for hans motivering, faglige rettleiding, veiledning og all annen støtte i forbindelse med gjennomføringen av denne masteroppgaven. Tusen takk for at du har vist tålmodighet og engasjement for mitt arbeid med denne oppgaven. Stor takk til Pål Boug ved Statistisk sentralbyrå for hjelp og veiledning. En takk går også til Jørn Pettersen ved Frogn videregående skole for hjelp til gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Jeg vil også selvfølgelig takke de 8 lærere og 231 elever ved Frogn Videregående skole som ble trukket ut til å svare på de spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen.

Jeg håper at denne oppgaven kan være et nyttig faglig bidrag for alle som fatter interesse for dette fagområdet.

## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å kartlegge kroppsøvlingslæreres og elevers preferanser når det gjelder valg av lederstil i den videregående skole. Den teoretiske analysen tar utgangspunkt i relevante undersøkelser og teorier innenfor idrett og skole som kan knyttes til kroppsøvlingslærers lederatferd i skolen. Chelladurais (1990) multidimensjonale modell for lederskap er blitt brukt som undersøkelsesmodell. Dette er en av idrettspsykologiens mest brukte modeller for å forstå lederskap i trenerrollen. Denne modellen er blitt brukt for å få en forståelse av hvilken kompleks og omfattende rolle kroppsøvlingslæreren har og hvilke faktorer som kan være med på å påvirke lederatferden til kroppsøvlingslæreren. Utvalget har bestått av lærere og elever fra den videregående skole. Både elever og lærere har besvart spørreskjema "Leadership Scale for sport". Elever og lærere har svart på spørsmål om foretrukket atferd og i tillegg har elevene svart på hvordan de opplever lederatferden hos læreren. Elevene har også svart på spørsmål vedrørende trivsel, faglige prestasjoner og hvor fornøyd de er med læreren sin. 81 % av elevene sier at de trives godt på skolen. 71 % av elevene sier at de er godt fornøyd med læreren sin. 68 % av elevene vurderer sine faglige prestasjoner som gode eller meget gode.

Resultatene peker i retning at det er en stor grad av samvariasjon med tanke på hvilken type lederatferd elevene foretrekker, og hvilken type lederatferd elevene oppfatter læreren utøver. Dette betyr at lærerne høyst sannsynlig satser på riktig lederatferd for å oppnå høy trivselsfaktor blant elevene. Resultatene viser at læreren bør være mer demokratisk. Videre så bør læreren praktisere mer positiv feedback. Både mannlige og kvinnelige lærere foretrekker en positiv feedback stil. Når det gjelder beslutningsstil så foretrekker de mannlige lærerne en kombinasjon av både autoritær og demokratisk stil. Undervisnings og instruksjonsstil er den atferdsdimensjonen lærerne vurderer som den nest viktigste ved Frogn videregående skole.

Resultatene fra idrettsfag og studieretningsfag indikerer at en kombinasjon av positiv feedback atferd kombinert med demokratisk atferd hos lærerne er det som foretrekkes ved begge linjene. Både de kvinnelige og mannlige elevene vil ha en positiv feedback stil. Begge kjønn foretrekker at læreren er demokratisk. De kvinnelige elevene vektlegger demokratisk atferd mer enn menn. De mannlige elevene ønsker mer innslag av sosialt støttende ledelse enn jentene. Hvis lederskapet som utøves er i samsvar med det situasjonen krever og det eleven ønsker, så er det stor sannsynlighet for at elevene muligens vil oppnå optimal prestasjon og sosial tilfredsstillelse.

<b>Figur og tabelloversikt</b> .....	10
Figuroversikt .....	10
Tabelloversikt.....	10
<b>1.0 Innledning</b> .....	12
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	12
1.2 Disposisjon av oppgaven .....	15
<b>2.0 Problemstillinger</b> .....	16
2.1 Elevundersøkelse .....	16
2.1.1 Hovedproblemstillinger.....	16
2.1.2 Underproblemstillinger .....	16
2.2 Lærerundersøkelsen.....	17
2.2.1 Hovedproblemstillinger.....	17
2.2.2 Underproblemstilling .....	17
2.3 Avgrensing av oppgaven .....	18
2.4 Forskjellen mellom idrettslæreren og treneren .....	18
<b>3.0 Teori</b> .....	21
3.1 Praksisfellesskap.....	21
3.1.1 Læringsmiljøet (sosial læringsmodell).....	21
3.1.2 Praksis .....	24
3.1.3 Fellesskapet .....	25
3.1.4 Identiten.....	25
3.1.5 Mening .....	26
3.1.6 Læring .....	26
3.2 Coaching i skolen .....	29
3.3 Lederskap.....	30
3.3.1 Læreren som leder .....	32
3.4 Lederstil .....	36

3.5	Ledelsesteorier/modeller .....	38
3.6	”The Multidimensional Model of Leadership” .....	40
3.6.1	Situasjonskarakteristikker .....	43
3.6.2	Lærerens karakteristikka .....	44
3.6.3	Elevkarakteristikker .....	45
3.6.4	Foreskrevet læreradferd.....	46
3.6.5	Personlig læreradferd .....	47
3.6.6	Ønsket treneradferd (boks 6).....	47
3.6.7	Tilpasset atferd .....	48
3.6.8	Prestasjon og tilfredshet .....	49
3.6.9	The leadership scale for sport (LSS) .....	50
4.0	<b>Metode</b> .....	51
4.1	Innledning.....	51
4.2	Vitenskaps - teoretisk forankring .....	51
4.3	Valg av metode.....	54
4.4	Spørreskjema som instrument .....	56
4.4.1	Måleinstrumentet ”The leadership Scale of sport”.....	56
4.4.2	Oversettelsesproblematikk .....	60
4.4.3	Prosedyre for datainnsamlingen ved videregående skole.....	60
1.	Pre (test) på 10 lærere.....	60
4.4.4	Pilotundersøkelse .....	61
4.4.5	Utvalg .....	61
4.4.6	Utvalgsprosedyre.....	62
4.4.7	Datainnsamlingen.....	62
4.4.8	Databehandling.....	63
4.5	Reliabilitet .....	63
4.5.1	Intern reliabilitet .....	64

4.6	Validitet .....	68
4.6.1	Innholdsvaliditet .....	68
4.6.2	Begrepsmessig validitet.....	68
4.6.3	Kriterievaliditet .....	69
4.7	Hypotesetesting .....	70
4.8	Spearman's rangkorrelasjon .....	74
4.9	Generaliserbarhet .....	75
4.10	Etiske betrakninger .....	76
5.0	<b>Resultater</b> .....	77
5.1	Data om spørreundersøkelsene .....	78
5.2	Resultater fra elevundersøkelsene .....	79
5.2.1	Hvilken lederstil <i>foretrekkes</i> av elevene ved Frogn videregående skole?.....	79
5.2.2	Hvordan <i>oppleves</i> lederstilen til lærerne blant elevene ved Frogn videregående skole?.....	82
5.2.3	Hvordan er samvariasjonen mellom <i>oppfattet</i> og <i>foretrukket</i> lederstil hos elevene ved Frogn videregående skole? .....	86
5.2.4	Hvilken lederstil blir <i>foretrukket</i> av elevene på idrettslinja ved Frogn videregående skole?.....	87
5.2.5	Hvilken lederstil blir <i>foretrukket</i> av elevene på studiespesialisering ved Frogn videregående skole?.....	90
5.2.6	Hvilken lederstil blir <i>foretrukket</i> av mannlige elever ved Frogn videregående skole?.....	96
5.2.7	Hvilken lederstil blir <i>foretrukket</i> av kvinnelige elever ved Frogn videregående skole?.....	98
5.3	Resultater fra den interne lærerundersøkelsen.....	101
5.3.1	Hvilken lederstil <i>vurderer</i> lærerne at de utøver ved Frogn videregående skole?.....	101



5.3.2	Hvilken type lederstil blir foretrukket blant mannlige og kvinnelige lærere ved Frogn videregående skole? .....	105
5.3.3	Hvordan er samvariasjonen mellom hva elevene <i>opplever og hva</i> lærerne <i>foretrekker</i> av lederatferd ved Frogn videregående skole? .....	107
5.3.4	Hvordan er sammenhengen mellom lederstil og trivsel på Frogn videregående skole? .....	108
5.4	Resultater fra den eksterne lærerundersøkelsen .....	110
5.4.1	Hvilken lederstil foretrekker de eksterne lærerne? .....	110
5.4.2	Hvordan er samvariasjonen mellom de eksterne lærerne og lederstilen til lærerne på Frogn videregående skole? .....	112
6.0	<b>Konklusjon</b> .....	114
	<b>Kildeliste</b> .....	119

<b>Vedlegg</b>	Søknad for å gjennomføre spørreundersøkelse
	Svar på søknad fra skole
	Infoskriv til spørreundersøkelse
	Spørreskjema for lærere (foretrukket lederatferd)
	Spørreskjema for elever (foretrukket lederatferd)
	Spørreskjema for elever (opplevd lederatferd)

## Figur og tabelloversikt

### Figuroversikt

Figur 3.1.1.1. Elementer i en sosial teori om læring; etter Wenger ; (1998).....	24
Figur 3.1.6.1. Hovedfaktorene i elevers læringsmiljø; etter Skaalvik & Skalvik (2005, s. 15).....	28
Figur 3.3.1.1. Sammenhengen mellom påvirkningsfaktorer, læreratferd og konsekvenser i forhold til oppnåelse av tilfredshet og tilpasset læreratferd (Modifisert etter Chelladurai 1993).....	41
Figur 3.3.1.2. Sammenhengen mellom påvirkningsfaktorer, læreratferd og konsekvenser i forhold til oppnåelse av tilfredshet og tilpasset læreratferd (Modifisert etter Chelladurai 1993 og Isberg, 1997).....	43
Figur 5.2.1.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole. ....	79
Figur 5.2.4.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd på idrettslinja ved Frogn videregående skole. ....	87
Figur 5.2.5.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant elevene på studieretningslinja ved Frogn videregående skole. ....	90
Figur 5.2.6.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant menn ved Frogn videregående skole. ....	96
Figur 5.2.7.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant kvinner ved Frogn videregående skole. ....	98
Figur 5.3.1.1 Observerte frekvenser for lederatferden lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole. ....	102
Figur 5.3.2.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant mannlige og kvinnelige lærere ved Frogn videregående skole. Prosent. ....	105
Figur 5.4.1.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant eksterne lærere. ....	110

### Tabelloversikt

Tabell 2.4.1. ”Tabell med strukturell karakteristikk av tradisjonelle forskjeller i skolen og idrettslagets kontekster” (Rønholt & Peitersen 2000, s. 61). ....	19
Tabell 4.5.1.1. Intern reliabilitet(chronbach’s alpha) i undersøkelser gjort i andre land med LSS fem lederdimensjoner for å kartlegge utøveres foretrukket (a) og oppfatning (b). Utvalget er hentet fra Chelladurai (1993, s. 337). ....	65
Tabell 4.5.1.2. Intern reliabilitet(chronbach’s alpha) i undersøkelser gjort i Norge med LSS fem lederdimensjoner for å kartlegge utøveres foretrukket (a) og oppfatning (b).....	66
Tabell 4.5.1.3. Intern reliabilitet i undersøkelser gjort med LSS i Norge vedrørende lederens oppfattelse av egen lederatferd. Andre skoler (a) og Frogn videregående skole (b).....	67
Tabell 4.7.1. krysstabellen for hovedproblemstillingen i elevundersøkelsen.....	71
Tabell 5.1.1. Frekvens og prosentvis fordeling av elever som har svart på spørreundersøkelsen om opplevd lederstil ved Frogn videregående skole. ....	78
Tabell 5.1.2. Frekvens og prosentvis fordeling av elever som har svart på spørreundersøkelsen om foretrukket lederstil ved Frogn videregående skole. ....	78
Tabell 5.1.3. Frekvens og prosentvis fordeling av lærere som har svart på spørreundersøkelsen om foretrukket lederstil ved Frogn videregående skole. ....	79

Tabell 5.2.1.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	80
Tabell 5.2.1.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket atferdstype blant elevene ved Frogn videregående skole. ....	80
Tabell 5.2.2.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	83
Tabell 5.2.2.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for opplevd atferdstype blant elevene hos lærerne på Frogn videregående skole. ....	83
Tabell 5.2.3.1. Observerte frekvenser mellom elevenes oppfatning og hva de foretrekker når det gjelder lærers lederstil. Spearman's korrelasjonsberegning (rangkorrelasjon). ....	86
Tabell 5.2.4.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på idrettslinja ved Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	88
Tabell 5.2.4.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket atferdstype blant elevene ved idrettslinja på Frogn videregående skole. ....	88
Tabell 5.2.5.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på studiespesialiserende ved Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	91
Tabell 5.2.5.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket atferdstype blant elevene ved studiespesialiserende på Frogn videregående skole. ....	92
Tabell 5.2.6.1. Foretrukket lederstil blant menn på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	97
Tabell 5.2.6.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket lederstil blant menn på Frogn videregående skole. ....	97
Tabell 5.2.7.1. Foretrukket lederstil blant kvinner på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	99
Tabell 5.2.7.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket lederstil blant kvinner på Frogn videregående skole. ....	99
Tabell 5.3.1.1. For lederatferden lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier. ....	103
Tabell 5.3.1.2. Beregning av testobservatoren til kjikvadratesen på tallmaterialet til lærerne ved Frogn videregående skole. ....	103
Tabell 5.3.3.1. Opplevd lederatferd blant elever og foretrukket lederatferd blant lærerne på Frogn videregående skole. Observerte verdier og Spearman's korrelasjonsberegning (rangkorrelasjon). ....	107
Tabell 5.3.4.1. Frekvensfordeling av elevenes svar på faglige prestasjoner, trivsel og tilfredshet med læreren ved Frogn videregående skole. ....	108
Tabell 5.4.1.1. Foretrukket lederatferd blant eksterne lærere. Observerte og forventede verdier. ....	111
Tabell 5.4.1.2. Beregning av testobservatoren til kjikvadratesen på tallmaterialet til eksterne lærere. ....	111
Tabell 5.4.2.1. Foretrukket lederatferd blant interne og eksterne lærere. Observerte verdier og Spearman's korrelasjonsberegning (rangkorrelasjon). ....	112

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Når jeg startet på masterstudiet ved Norges idrettshøgskole høsten 2007, var tanken å skrive en oppgave om relasjonen mellom elev og lærer med utgangspunkt i deres undervisnings- og arbeidssituasjon. Bakgrunn for denne interessen er at jeg har jobbet som kroppsøvlingslærer i 16 år på barneskolen og ungdomsskolen. For tiden jobber jeg ved idrettslinja på Frogn videregående skole. Jeg har også 13 års erfaring som trener, og jeg driver selv aktivt med friidrett. Dette har vært en verdifull erfaring for meg med tanke på å vurdere viktigheten av relasjonen mellom trener og utøver. Jeg har tilegnet meg mye nyttig erfaringsbasert praksis som lærer, trener og utøver gjennom disse årene. Jeg føler derfor jeg har fått en del knagger å henge kunnskapen på. Jeg ser forøvrig mange likhetstrekk mellom det å være kroppsøvlingslærer og trener/coach.

Enoksen (2001) påpeker viktigheten av trener - utøverrelasjonen, noe som innebærer at treneren skal engasjere seg, være inkluderende og bygge opp selvtillit hos utøverne. Studier utført av Deci & Ryan (1985) har bidratt til å forstå relasjonen mellom trener og utøver. Disse studiene bygger på generelle pedagogiske og sosial- psykologiske teorier vedrørende interaksjonen mellom trener og utøver. Ifølge Toole og Seashore Louis (2002) er det knyttet mange komplekse oppgaver rundt profesjonene lærer og coach med alle arbeidsoppgaver som kreves. Det medfører mer likheter enn ulikheter knyttet til undervisning og coaching. Senere studier har bekreftet at trenere ikke ser på sitt arbeid som fysiske trenere, men som lærere eller guider for å utvikle utøvere (Jones et al, 2004).

Lærerrollens betydning for læring har vært diskutert mye opp igjennom årene. Jeg mener at en kan trekke klare paralleller med det å være trener. Ifølge Martin (1982) er treneren framfor alt en idrettspedagog. Lærerens pedagogiske egenskaper har alltid blitt sett på som en viktig funksjon. Hva skal en lærer ha kunnskaper om og hvordan skal de opptre? Det er viktig at en lærer fungerer som en god rollemodell for elevene med alt det medfører. Hver enkelt lærer har sin egen måte å undervise på. Det er viktig å skape sin egen lærerstil og ikke prøve å kopiere andre. Hvordan den enkelte lærer arbeider, hvilke metoder og valg han gjør, vil bevisst eller ubevisst være preget av lærerens syn. Lærerens viktigste mål vil være å legge til rette for et best mulig læringsmiljø for den enkelte elev. En dyktig lærer tilpasser ofte sin lederstil til gruppen han underviser.

Men hvilken lederstil vil fungere best for å skape et positivt læringsmiljø? Både i idrett og skole vil det være flere forhold som påvirker prestasjon og trivsel hos utøvere og elever.

Den viktigste personen her er treneren eller læreren. Enoksen (1999) skriver bl.a:

*”Treneren er en nøkkelperson i idretten. Treneren er en person som står nærmest utøverne og som har avgjørende innflytelse på at disse presterer gode resultater. Spesielt gjennom den påvirkningen treneren har på deres fysiske og psykiske utvikling og ikke minst på deres personlighet”* (Enoksen, 1999).

Skard (2001) påpeker behov for flere undersøkelser for å belyse sammenhengen mellom trenerens personlighet, personlighetens betydning for kvaliteten av trenerarbeidet og formidlingsmetodikken.

Jeg synes dette er et spennende felt og jeg mener det er viktig å undersøke om lederstilen til læreren er med på å fremme eller hemme en inkluderende praksis i faget, sett fra kroppsøvingslærerens og elevens ståsted.

Definisjonen på lederstil er ifølge Ottesen, Øyen & Hære (2008); *” en leders måte å opptre på overfor medarbeiderne sine”* (Ottesen et al., 2008, s. 273). Hvilke hensyn lederen tar, hva lederen legger vekt på og hvordan han forholder seg til sine underordnede kan være av avgjørende betydning for gruppas prestasjon og trivsel.

Forskning rundt lederskap var hovedsakelig beregnet for næringsliv. Martinsen (2005) har gjennomgått mer enn 100 års forskning på ledere, ledelse og lederskap i jakten på forskningsbasert kunnskap om hvilke ledertrekk og hvilken lederatferd som faktisk gir seg utslag i resultater på bunnlinjen. Martinsen (2005) oppsummerer denne forskningen med at lederens personlighetstrekk, intelligens, lederatferd og kvaliteten i relasjonen mellom leder og medarbeider kan ha god effekt på effektivitet og lønnsomhet.

Det er viktig at lærerne er oppmerksomme på hvordan egen lederstil passer sammen med elevenes preferanser for læring. I skolen har en utviklet ulike måleverktøy opp gjennom årene for å undersøke lærerens undervisningsstil (Dunn, 2004). Det nyeste måleverktøyet ”Instructional Self-Assessment Survey-Revised” (ISAS-R) er et måleinstrument som vurderer lærerens selvmålte praksis innenfor områder som undervisningsmiljø, klasseromsinnredning, veiledning, gruppemønstre, metoder, læremidler, elevinvolvering, målsetting og diagnostisering av og undervisning om læringsstil.

ISAS-R inneholder 39 spørsmål som ber om egenvurderinger på en fem poengs likertskala (Mawhinney, 2002). For å sammenlikne en lærers praksis med deres læringssyn, har forskningen med ISAS-R ifølge Mawhinney (2002) vist seg å være et pålitelig og gyldig verktøy.

Jeg mener det er viktig å definere mulige forbedringsområder og iverksette tiltak for å bedre kvaliteten på undervisningen i skolen med henblikk på; veiledning, tilbakemelding, vurderingspraksis, medbestemmelse, trivsel, miljø og variasjon av arbeidsmåter. Dette er viktige faktorer som muligens kan være av avgjørende betydning for å skape et godt læringsmiljø og god trivsel. Flere målgrupper- som for eksempel elever, ledere og foresatte bør få si sine meninger for å utvikle kvaliteten på undervisningen, slik at det skapes grunnlag for et godt læringsmiljø for elevene. For at disse gruppene skal kunne gi tilbakemelding på hvordan de oppfatter ulike aspekter i norsk skole, har det blitt utviklet brukerundersøkelser og kvalitetsundersøkelser. Disse undersøkelsene er utviklet av Utdanningsdirektoratet og Akershus Fylkeskommune. Undersøkelsene tar ikke for seg undervisningen i idrettsfag og kroppsøving, der kroppsøvingslæreren instruerer og formidler idrettslige ferdigheter og kunnskaper. Jeg synes forskningen vedrørende kroppsøvingslærerens undervisningssituasjon er mangelfull, med tanke på hvilke preferanser elevene har med hensyn til læreratferd.

Etter mye utprøving har en etter hvert fått en egen lederskapsforskning i idretten med et godt teorigrunnlag. Denne bør kunne overføres til skolen og spesielt innenfor idrettsfag og kroppsøvingens praksisfelt. Jeg har satt meg inn i forskjellige teoretiske modeller innen studier av treneratferd og ”coaching effectiveness” innen idretten.

Ifølge Darst, Zakrajsek & Machini (1989) finnes det flere strategier for å observere og teste treneratferd i forbindelse med idrettsinstruksjon. En modell som ofte blir brukt som bakgrunns- eller undersøkelsesmodell er Chelladurai (1993) sin multidimensjonale modell (MML). Denne modellen forteller om interaksjonen mellom lederen og deltakerne og hvilken innvirkning de har på hverandre.

Det er gjennomført mange studier av treneratferd og ”coaching effectiveness” på 90 tallet. Det ble bl.a. konstruert ulike tester, for eksempel; ”The leadership Scale for Sport”(LSS) på bakgrunn av Chelladurais modell. Studiene er hovedsakelig gjort på trenere/ledere og utøvere innenfor idretten. Situasjonskaraktetika, lærerkaraktetika og elevkaraktetika er sentrale bakenforliggende faktorer i denne modellen. For å forklare disse faktorene har jeg valgt å forklare skolekonteksten gjennom praksisfellesskapet.

## 1.2 Disposisjon av oppgaven

I innledningen av oppgaven skisseres en del spørsmål som en ønsker å få svar på. Oppgaven er disponert på følgende måte:

I kapitel 2 har jeg formulert hovedproblemstillinger for lærer og elev med underproblemstillinger. Grunnen til at jeg har valgt hovedproblemstillinger med underproblemstillinger er for å avgrense oppgavens tema og innhold.

I kapitel 3 vil den teoretiske analysen bygge på;

1. En forklaring av praksisfellesskapet. (der det foregår en interaksjon mellom lærere og elever).
2. Læringsmiljøet der interaksjonen mellom lærere og elever er sentralt.
3. Lærerens læreratferd- og hvordan en bevisstgjøring rundt lederstil og væremåte kan være med på å skape et godt læringsmiljø.
4. En redegjørelse av sentrale ledelsesteorier med spesielt fokus på modellene til Chelladurai (1990) og Isberg (1997). Bakgrunnen for denne beskrivelsen av praksisfellesskapet og læringsmiljøet er at det er viktig å forklare kompleksiteten ved lærerrollen. Dette mener jeg er av sentral betydning for forståelsen av de problemstillinger som oppgaven reiser.

I kapitel 4 behandles den metodiske delen av prosjektet. Det blir her gitt en redegjørelse for valg av metode og design. For å undersøke oppgavens problemstillinger, som er presentert i kapitel 2, har benyttet meg av spørreskjemaet; "Leadership Scale in Sport" (LSS).

I kapitel 5 presenteres og diskuteres resultater fra undersøkelsens resultater. Det blir også gjort en sammenlikning med tidligere forskning. Så vidt jeg vet er det ingen som har gjort en tilsvarende undersøkelse i skolen på kroppsøvingslærere/idrettslærere ved bruk av MML og LSS. Jeg håper og tror at resultatene som kommer fram i undersøkelsen, kan være av interesse for lærere og elever i skolen.

I kapitel 6 oppsummerende konklusjoner fra hovedproblemstillinger og underproblemstillinger.

## 2.0 Problemstillinger

Grønmo (2004) beskriver en del krav til problemstillinger. Blant annet skal problemstillinger være empirisk prøvbare, fruktbare, interessante, enkle og presise. Grønmo (ibid) omtaler selve problemformuleringen som en prosess som omhandler fire hovedoppgaver, disse er å identifisere, begrunne, presisere og operasjonalisere problemstillingen.

*”Denne prosessen innebærer en pendling mellom de ulike oppgavene og mellom teoretiske drøftinger og empiriske vurderinger”* ( Grønmo 2004, s. 77).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstillinger når det gjelder elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen:

### 2.1 Elevundersøkelse

#### 2.1.1 Hovedproblemstillinger

1. Hvilken lederstil hos lærerne *foretrekkes* av elevene ved Frogn videregående skole med hensyn til de fem ulike atferdsdimensjonene i LSS; undervisning og instruksjonsatferd, demokratisk atferd, autoritær atferd, sosialt støttende atferd, positiv feedback atferd?
2. Hvordan *oppleves* lederstilen til lærerne blant elever ved Frogn videregående skole med hensyn til de fem ulike atferdsdimensjonene i LSS; undervisning og instruksjonsatferd, demokratisk atferd, autoritær atferd, sosialt støttende atferd, positiv feedback atferd?
3. Hvordan er samvariasjonen mellom *oppfattet* og *foretrukket* lederstil hos elevene ved Frogn videregående skole?

#### 2.1.2 Underproblemstillinger

I tillegg til hovedproblemstillingene belyses følgende underproblemstillinger i elevundersøkelsene:

1. Hvilken type lederstil blir *foretrukket* blant elevene ved idrettslinja?
2. Hvilken type lederstil blir *foretrukket* blant elevene ved studiespesialiserende retning?
3. Hvilken type lederstil blir *foretrukket* av menn?
4. Hvilken type lederstil blir *foretrukket* av kvinner?



## 2.2 Lærerundersøkelsen

### 2.2.1 Hovedproblemstillinger

1. Hvilken lederstil **vrderer** lærerne at de utøver ved Frogn videregående skole?
2. Hvordan er samvariasjonen mellom lærernes lederstil ved Frogn videregående skole sammenliknet med andre skoler?

### 2.2.2 Underproblemstilling

I tillegg til hovedproblemstillingene belyses følgende underproblemstilling i lærerundersøkelsen:

1. Hvilken type lederstil blir foretrukket blant mannlige og kvinnelige lærerne ved Frogn videregående skole?
2. Hvordan er samvariasjonen mellom hva elevene **foretrekker** og hva lærerne **foretrekker** av lederatferd ved Frogn videregående skole?
3. Hvordan er samvariasjonen mellom lederatferd og trivsel på Frogn videregående skole?



### **2.3 Avgrensning av oppgaven**

Jeg velger å bruke begrepene coach, trener og lærer om hverandre. Jeg er klar over at disse begrepene kan ha forskjellig definisjoner innenfor de forskjellige trenings og undervisningsmiljøer. I denne besvarelsen har de den samme betydningen. Jeg velger også konsekvent å bruke han om læreren i denne oppgaven, siden han er et hannkjønnsord og fordi jeg synes det er tungvint å skrive han eller hun hver gang det er snakk om coachen eller læreren.

Hvis en tar utgangspunkt i Dunn og Dunns læringsstilmodell (1999; sitert i Dunn & Griggs. 2004) blir de faktorene som har betydning for elevenes læringsstil inndelt i fem hovedgrupper, kalt stimuli. Disse stimuligruppene består av miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske faktorer som påvirker hvordan elevene lærer.

Undervisningsstil i skolen blir definert av Smith (1997; sitert i Dunn & Griggs. 2004):

*”som de handlinger, samhandlinger og den kommunikasjon som er forbundet med positiv og /eller effektivt utbytte”* (Smith 1997; sitert i Dunn & Griggs. 2004, s. 345.).

I denne oppgaven vil lærerstil omfatte dimensjonene for trenings og instruksjonsatferd, demokratisk atferd, autoritæratferd, sosialt støttende atferd og positivfeedback atferd når jeg skal se på mulighetene for å bruke Chelladurai (1990) sin multidimensjonale modell (MML) og ”The leadership Scale for Sport”(LSS) i skolen.

### **2.4 Forskjellen mellom idrettslæreren og treneren**

Både treneren og læreren arbeider med barn og unge og det er stort sett de samme barn og unge som deltar i idretten og i kroppsøvningsundervisningen. Det er lover, regler og retningslinjer som styrer både trener og lærerhandlingene. Treneren er ikke underlagt autorisasjonskrav og det å være trener er ikke styrt på samme måte som skolens lovbestemte lærerplaner. Men han må ta hensyn til Norges idrettsforbund, barneidrettsbestemmelsene og konkurransereglene for den enkelte idrett. Det overordnede målet med barneidretten er ifølge NIF (2007) å gi barna mulighet til å mestre ulike ferdigheter. Slik at en kan legge et grunnlag for å drive idrett og fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv.

Kroppsøvlingslæreren må forholde seg til læreplanverket og huske at hovedformålet i faget ifølge kunnskapsløftet (2006) er å gi elevene gode opplevelser og grunnlag for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Elevene skal ut fra egne forutsetninger kunne oppleve mestring og mestringsglede).

Det er noen forskjeller på trenerens og lærerens hverdag. Idrettstreneren møter barn og unge som selv velger å være med på aktivitetene som tilbys, mens kroppsøvlingslæreren møter elever som er pålagt å møte til undervisning. Kroppsøving er et obligatorisk fag i norsk skole som alle elever uansett forutsetninger skal ha i 13 år.

Treneren kan ha større fokus på prestasjonsutvikling, spesialisering og konkurranse, mens intensjonen i skolen er at elevene skal tilegne seg ulike ferdigheter, kunnskaper. Sluttmålet for opplæringen er ifølge kunnskapsløftet (2006) at den enkelte skal realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode.

Forskjellene som det er nødvendig å være oppmerksom på, er at det pedagogiske innholdet i skolens idrettsundervisning ifølge Rønholt & Peitersen (2000) blir gjennomført med forskjellige aktivitets og handleformer i forhold til frivillig idrett.

**Tabell 2.4.1. "Tabell med strukturell karakteristikk av tradisjonelle forskjeller i skolen og idrettslagets kontekster" (Rønholt & Peitersen 2000, s. 61).**

<b>Skole</b>	<b>Frivillig idrett</b>
<i>Obligatorisk skole</i>	<i>Frivillig deltakelse</i>
<i>Hetrogene grupper (kjønn, nivå, interesse)</i>	<i>Homogene grupper (kjønn, alder, nivå, interesse)</i>
<i>Innholdet er forskjellig eventuelt ukjent</i>	<i>Innholdet er det samme og bekjent</i>
<i>Læreren er underviser og er pedagog</i>	<i>Treneren er trener og mesterlærer</i>
<i>Almene utviklingsorienterte mål</i>	<i>Spesifikke produkt og utviklingsorienterte mål</i>

Som illustrert arbeider en trener og lærer innenfor forskjellige kontekster og det vil være noen forskjeller, men de overveielser som gjøres begge steder er didaktiske.

Rønholt & Peitersen (2000) gir følgende definisjon på idrettsdidaktikk:

*"Idrettsdidaktikk er den teori og praktik, der omfatter spørsmål og problemstillinger, der knytter seg til idrætsundervisning, -opdragelse og -utdannelse"*

(Rønholt & Peitersen, 2000, s. 14).

Hvis en ser på likheter mellom læreren og treneren så vil det foregå en form for instruksjon begge steder. Det vil være barn tilstede begge steder og begge steder vil kommunikasjon mellom lærer og elev være en viktig del av dialogen. Både i skolen og i idretten er det en form for læreprosesser vedrørende det sosiale innhold som utveksles, det kan for eksempel være samfunnets normer, verdier, regler og roller som læres. Begge disse stedene vil treneren og læreren ha viktige roller som ledere. Hovedfokuset for både for treneren og læreren bør være å skape idretts- og bevegelsesglede. Den menneskelige utviklingen eller læringen foregår når interaksjonen utvikler seg. Både treneren og læreren kan gjennom sine relasjoner til utøverne/elevne være viktig i utviklingen av sosial tilhørighet og bygge trygge relasjoner. Det vil være naturlig å tro at det er klare likhetstrekk ved det å være lærer og trener, så hvorfor ikke lære av hverandre (Kidman, 2005).

*“Some speak of a gap between educators and coaches but, in reality, many of us are trying to get rid of this perceived gap. Educators and coaches can learn from each other; educators and coaches can learn from athletes (and students). The athletes are ones to benefit from this sharing of ideas.... No one has all the answers, but through conversations and observations we can learn from each other”* (Kidman, 2005, s. 286).

## 3.0 Teori

### 3.1 Praksisfellesskap

#### 3.1.1 Læringsmiljøet (sosial læringsmodell)

Begrepet læringsmiljø kan være vanskelig å definere. Jeg har valgt å bruke Skaalvik (2005) sin definisjon:

*Et læringsmiljø ”er den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen. Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd” (Skaalvik, 2005, s.77).*

Det sosiokulturelle synet på læring har røtter tilbake til John Dewey (1859-1952) og Lev S. Vygotsky (1886-1934). Dewey var blant de første til å legge vekt på individets aktive deltagelse i læringsprosessen. Videre hevdet Dewey at en ikke lærer ved ytre stimulering, men at en lærer ved å praktisere ”learning by doing” (Imsen, 2005). I forhold til den sosiokulturelle læringsteorien har Vygotsky vært en viktig inspirasjonskilde, han fremhevet individets produktive samhandling med omverden. Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Han påpeker at utviklingen løper fra en tilstand der barnet gjør ting sammen med andre, og til en tilstand der barnet kan gjøre ting alene (Imsen, 2005).

Sosiale læringsteorier har de siste årene fått stor oppmerksomhet. Den sosiokulturelle læringsteorien kan i dag organiseres ved å se på læring som situert, mediert, sosialdistribuert, og som deltakelse i praksisfellesskap. Sentrale navn i denne sammenhengen er Jane Lave og Etienne Wenger (1991), de er kjent for sine undersøkelser om hvordan lærlinger læres opp av de mer erfarne, dette blir kalt for mesterlære (Imsen, 2005).

Nilsen og Kvale (1999) definerer mesterlære i håndverk og idrett som ” *Læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og læring i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode*” (Nilsen og Kvale, 1999, s.138).

I mesterlære framheves betydningen av læremesterens rolle i læringen.

Termen praksisfellesskap kommer fra det engelske begrepet "community of practice". Vi tilhører alle et arbeidsfellesskap eller praksisfellesskap. Ifølge Wenger (1998) finnes disse overalt, og vi er deltagere i mange ulike fellesskap. Mesterlære gjør det mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren eller de andre aktørene gjør i praksisfellesskapene.

Skagen (2004) påpeker at det ikke er sikkert at mesterlære egner seg godt til allmenndannelse eller til akademiske studier. Skoleundervisningen egner seg kanskje bedre enn mesterlære som pedagogisk metode for å lære seg regelbaserte ferdigheter og kunnskaper. Men på en annen side så er det ifølge Skagen (2004) en del historiske eksempler på fruktbart samspill mellom mesterlære og skoleundervisning.

Innenfor idretten så er den aller beste måten å bli god på, å kopiere de aller beste.

Rørleggerlæring og skihopper Anders Jackobsen, referert i Kolsrud (2009) har sagt noe om viktigheten av å lære av de beste:

*"Treneren kan fortelle deg hva du skal gjøre, men bare den beste og mest erfarne utøveren kan gi deg de innspillene som gjør at du virkelig skjønner hvordan du skal få dette til"*  
(Kolsrud, 2009, s.55).

I skolehverdagen kan læring av teknikker eller nye idretter være eksempel der en bruker øvingsbilder. I kunnskapsløftet (2006) henvises det til at læring er en prosess som skjer i eleven og i alle livets situasjoner, selve opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Læring kan ikke unngås, enten det er i skolen eller i andre sammenhenger, hevder Skaalvik & Skaalvik (2005).

En av skolens viktigste oppgaver er at elevene skal lære faglige kunnskaper og ferdigheter. I kunnskapsløftet (2006) refereres det til de grunnleggende ferdigheter som regning, lesing, skriving og kunne bruke digitale verktøy.

Elevene lærer mye annet også i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2005) refererer til eksempler som kommunikasjon, kunnskap om samfunnet, atferd, selvoppfatning, læringsstrategier og forsvarsstrategier. Videre så skaffer elevene seg kunnskap om roller og relasjoner til hverandre, forståelse for idrettsaktivitetene, handlemåter og regler som eksisterer i elevgruppa. Mye av dette blir aldri fortalt, men dette eksisterer innenfor praksisfellesskapet og er av vesentlig betydning for hvordan klassen fungerer. Elevene får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med å utvikle.

Deltakelsen skal være en aktiv prosess hevder Wenger (1998) en skal handle/gjøre, snakke, tenke, føle og ha tilhørighet. Dette er da noe som involverer hele mennesket eller eleven.

Læreren vil være sentral for elevers læring, han blir mesteren, identifikasjonsfiguren forbildet som elevene tar etter. Vi har vel alle hørt ordtaket nå må du gå foran som et godt eksempel. Bergem (2003) bruker ordet modell – læring som er et sentralt element i all oppdragelse og undervisning. Det er ikke likegyldig hvordan lærere opptrer i forholdet til foreldre, kollegaer og elever. Atferd, holdninger, kroppsspråk og lærerens tonefall er nyanser som elevene plukker opp i praksisfellesskapet.

Praksisfellesskapene er overalt der vi ferdes. Ifølge Wenger (1998) er et praksisfellesskap en gruppe mennesker som har et felles mål, gjensidig engasjement og delt repertoar som gjør dem til medlemmer av praksisfellesskapet. Praksisen innenfor denne gruppa refererer til medlemmenes egen forståelse om hva som er viktig. Familien kan ses på som et praksisfellesskap, på jobben er ofte det aktive nettverket du har med kolleger og kunder et praksisfellesskap. Ved skolen oppstår ofte spontant en rekke praksisfellesskap, alt ifra klasser til tilvalgsgrupper, elevrådsgrupper og vennegrupper. Idrettslagene har sine praksisfellesskap som for eksempel håndball, fotball, friidrett og andre ledergrupper innenfor idretten.

Galipeau & Trudel (2005) hevder at Wengers arbeid kan være nyttig innenfor idretten fordi arbeidet kan hjelpe oss med å forstå dynamikken mellom trener og utøver innenfor et lag. Det samme arbeidet mener jeg vil være nyttig innenfor skolen for å forstå dynamikken mellom læreren og eleven. Praksisfellesskapene representerer erfaringsbasert læring som gir mening, verdier, tilhørighet og identitet til deltakerne (Wenger 1998). I disse fellesskapene utvikles, forhandles og formidles kunnskap. Leach og Moon (1999) hevder at den pedagogiske settingen finner plass når det er en gjensidig påvirkning mellom alle deltakerne.

Ifølge Wenger (1998) må en sosial læringsmodell inneholde de elementene som er nødvendige for å karakterisere sosial deltakelse som en lærings og erkjennelsesprosess. Disse komponentene innbefatter som vist i figur 1. Viktige elementer er begrepene **praksis, fellesskap, identitet og mening**. Begrepene i modellen ligger hverandre nært og de er gjensidig avhengig av hverandre. Wenger (1998) påpeker at en kan bytte om hvilket som helst av de fire begrepene (merket blått) med læring, plassere den i midten som det primære fokus og modellen vil allikevel gi mening.

Figur 3.1.1.1. Elementer i en sosial teori om læring; etter Wenger ; (1998).



### 3.1.2 Praksis

Wenger (1998) definerer praksis som:

*”de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte gjensidig engasjement i handling”* (Wenger (1998, s. 5).

Det er noe deltakerne i fellesskapet utvikler for å løse arbeidsoppgavene og for å ha det tilfredsstillende på jobben. Praksis er som nevnt en prosess hvor elevene erfarer verden gjennom undervisning og observasjon i fellesskapet. Mesterlære gjør det mulig å observere og imitere det arbeidet som læreren eller de andre aktørene gjør. Noen ganger kan det være viktig med øvingsbilder. Innenfor kroppsøvingstimen kan læring av teknikker være et eksempel der en bruker øvingsbilder, for eksempel ved innføring av drilløvelser, ofte brukes deløvinger for å trene på detaljer, metoden som brukes blir kalt hel – del - hel metoden. En kilde til læring kan også være at elevene underviser andre (Nilsen & Kvale, 1999). Deltakelsen skal være en aktiv, prosess hevder Wenger (1998). En skal handle/gjøre, snakke, tenke, føle og ha tilhørighet. Dette er da noe som involverer hele mennesket eller eleven. Elevene skaffer seg kunnskap om roller og om relasjoner til hverandre, forståelse for undervisningen, handlemåter og regler som eksisterer i klassen. Mye av dette blir aldri fortalt, men dette eksisterer innenfor praksisfellesskapet og er av vesentlig betydning for hvordan klassen fungerer.



### **3.1.3 Fellesskapet**

Det er tre elementer som er sentrale for å utvikle praksisfellesskapet, det er gjensidig engasjement, felles mål og felles kjøreregler. Innenfor dette fellesskapet vil eleven følge opp sine interesser innenfor området og være engasjert i undervisningen og diskusjoner rundt den. Elevene i praksisfellesskapet skaper relasjoner til hverandre ved å være på skolen og delta i praksisfellesskapet, de deler historier og erfaringer med hverandre. Det eksisterer felles rutiner, språk, materiell, måter å løse oppgaver, felles tegn og konsepter som fellesskapet har produsert ved hjelp av sin eksistens. Våre handlinger defineres som verdt å utføre, og vår deltakelse kan gjenkjennes som kompetanse (Wenger, 1998). Dette er elementer som vil være med på å bygge opp under fellesskapet og lage samhold i elevgruppa.

### **3.1.4 Identiten**

Identiteten er ifølge Wenger (1998):

*”en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er og skaper personlige historier i forbindelse med fellesskapet”* (Wenger, 98, s. 15).

Eleven deltar gjennom sosiale prosesser i det fellesskapet de er medlem av, dette kan foregå på ulike nivå. Wenger (1998) deler opp formen for deltakelse i fire kategorier, på den ene siden har du ikke deltakende og den andre siden de fullt deltakende. Innimellom disse to finner vi perifer og marginal deltakelse. I hvilken grad eleven velger å delta og hvordan han oppfatter seg selv, er med på å definere hvem han er eller hans identitet.

### 3.1.5 Mening

Mening karakteriseres av Wenger (1998) som:

*”en betegnelse for våres evne til individuelt og kollektivt å oppleve våres liv og verden som meningsfull”* (Wenger, 1998, s.15).

Det handler om å være deltaker i en verden, gjennom en prosess der vi utveksler meninger. Elever lærer av å gjøre noe, desto mer meningsfylt, jo mer læring. Erfaringslæring gir mening til det som skjer, for eksempel lærerstudenter som har praksis før de skal starte å jobbe som lærere.

De ser nytten av dette, praksissjokk er noe som kan oppstå hvis avstand mellom teori og praksis blir for stor. Når elevene lærer om spillet, idretten eller regler, så vil dette ifølge Wenger (1998) produsere en mening og eleven vil oppleve sin deltakelse som meningsfull.

### 3.1.6 Læring

Noen praksisfellesskap eksisterer i århundrer, for eksempel håndverksfellesskap som går i arv. Andre er mer av en kortvarig art, men de er sterke nok til at det dannes en lokal praksis og forandrer deltakernes identitet. Praksisfellesskapene vi deltar i, eller er medlemmer av, vil skifte over tid. Nye kommer inn og andre trer ut, dette vil være avhengig av våre interesser og faser i våre liv. Utvikling av praksisfellesskapene tar tid, det handler om å opprettholde et tilstrekkelig engasjement. Ut ifra dette kan praksisfellesskap oppfattes som felles lærehistorier. Læringen vil i stor grad skje gjennom deltakelse i (ulike) praksisfellesskap, som vil si de sosiale prosesser. Denne sosiale deltakelsen danner hovedfokus i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Fra å observere eller utføre enkle oppgaver, så vil den lærende i større grad ta del i problemløsning og forhandlinger. Denne skiftende posisjoneringen kan forklares ved at en ny elev gradvis tilegner seg vesentlige ferdigheter, kunnskaper, verdier og en større trygghet, eleven vil gå i fra perifer deltakelse til å bli et fullverdig medlem av klassen.

Det må også understrekes at deltakelsen kan forbli perifer hvis eleven er uinteressert, utrygg eller av andre årsaker føler mistrivsel i elevgruppa (Wenger, 1998).

En annen faktor læreren må ta hensyn til er at kompetansen vil være ulikt sosialt fordelt innenfor klassen, elevene møter til undervisning med forskjellig erfaringsbakgrunn og ulike forutsetninger med hensyn til interesser, evner, fysisk og psykisk utvikling og sosial og kulturell bakgrunn (Evensen, 2008). Det vil være viktig og skape et miljø der alle blir godtatt uavhengig av ferdigheter og motivasjon. Enoksen (2001) påpeker også viktigheten av å skape et aksepterende og inkluderende miljø for alle. Når elever ikke presterer eller trives, kan det være på grunn av dårlige praksisfellesskap, det finnes både gode og dårlige elevmiljøer rundt omkring. Det tar tid å utvikle gode praksisfellesskap. Lærere som forstår denne siden ved praksisfellesskap, innser at dette er en effektiv måte å identifisere og utnytte gruppas kunnskapsressurser på.

Når læreren skal skape et godt læringsmiljø, har jeg god erfaring med å vektlegge faktorer som trivsel, tilhørighet, trygghet og individuell tilpassning for elevene. Dette er faktorer som vil være med på å skape et trygt og godt læringsmiljø. Betydningen av å skape mestring, glede og livskvalitet er også viktige fellesfaktorer for et godt læringsmiljø.

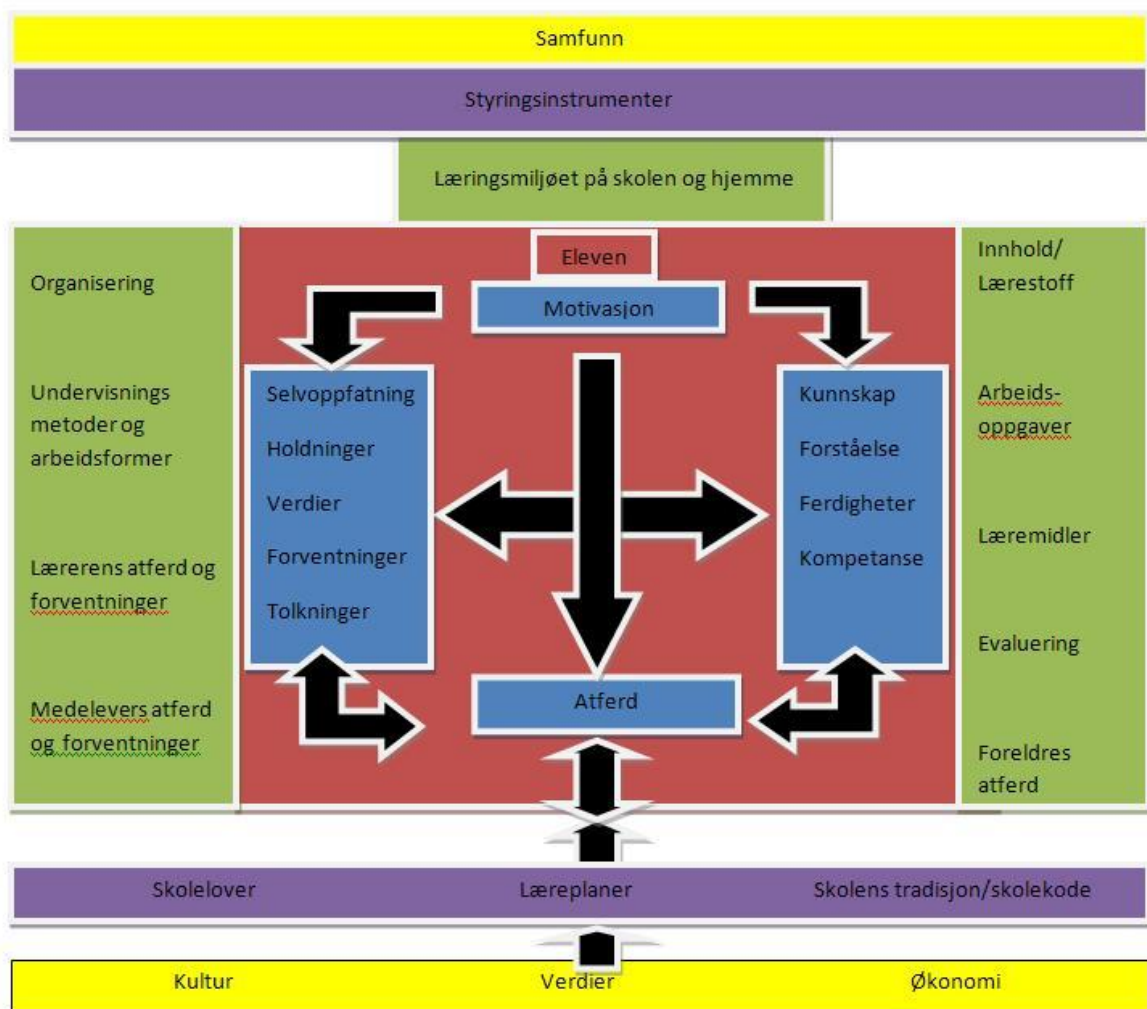
For å undersøke dette har både Utdanningsdirektoratet og Akershus fylkeskommune utviklet en brukerundersøkelse og kvalitetsundersøkelse. Utdanningsdirektoratet har utviklet brukerundersøkelser for alle vg 1-elever. Denne er obligatorisk på vg 1, ref. opplæringsloven § 2-3. Formålet med denne undersøkelsen er at elever, lærere og foresatte skal kunne si sin mening om læring og trivsel på skolen. Fordelen med dette er at skolen får viktig informasjon for å utvikle læringsmiljøet. Videre kan skoleeier og utdanningsmyndigheter benytte informasjonen som hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet. Det er en tydelig sammenheng mellom læringsmiljø og elevenes læringsresultater viser en rapport ifra Utdanningsdirektoratet for 2009. En systematisk bruk av undersøkelsen er et viktig redskap for å følge opp læringsmiljøet for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Akershus fylkeskommune har på sin side utviklet en kvalitetsundersøkelse som gjennomføres på alle vg 2 elever der formålet er at elever, lærere, skoleledelse og øvrige ansatte skal kunne gi tilbakemelding på hvordan de oppfatter ulike sider ved skolen. Læringsarbeid, kompetanse, miljø og ledelse er viktige momenter som undersøkelsen tar for seg.

Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til undersøkelser i skolemiljøet, der barna ble inkludert i et sosialt miljø. Dette førte til at barna fikk økt trivsel og økt selvtillit, som igjen førte til mer interesse for pensum og andre deler av skolearbeidet. En annen undersøkelse utført av Emanuel (1996), gjort på tyske lærere, viste at elevenes utbytte av undervisningen ble bedre når lærerne la vekt på samarbeid og ikke benyttet en formidlingsmåte med stor avstand til elevene.

Undersøkelser utført av Carlson (1991) og Kjørmo (1977) bekrefter at et godt miljø er viktig for motivasjonen. Lærerens praksis (væremåte, tilrettelegging og kommunikasjon) er som regel viktige premisser for fellesskapets samhandling. Men det er svært viktig å tilrettelegge læringsmiljøer slik at elevene får de rette stimuli (Enoksen, 2001). Det er ikke bare lærerens ansvar å tilrettelegge og utvikle læringsmiljøet, elevene har også et ansvar for å få til et godt miljø eller praksisfellesskap.

**Figur 3.1.6.1. Hovedfaktorene i elevens læringsmiljø; etter Skaalvik & Skalvik (2005, s. 15).**



Figuren viser hvilke faktorer som er med på å avgjøre om eleven får et godt læringsmiljø. De viktigste faktorene er ifølge Skaalvik (2005) de som er til stede i selve læresituasjonen. Her vil både ytre og indre forhold være påvirkningsfaktorer. Videre så påpeker Skaalvik (2005) at læreren påvirker flere av komponentene gjennom sine valg og han har derfor en stor betydning for selve læringsmiljøet. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) blir læringsmiljøet ofte betraktet som det miljøet og den atmosfæren som elevene opplever på skolen. Elevene kan påvirke læringsmiljøet ettersom de er en del av det. Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder læreren påvirker flere av faktorene i læringsmiljøet gjennom sine metodiske valg og han vil kunne være en viktig faktor for å skape et stimulerende læringsmiljø.

Gjennom mange år som lærer og trener har jeg selv sett nyttigheten av relasjonsbygging i forhold til enkeltelever og utøvere, økt trivsel og positiv utvikling både i skolen og idretten har kommet som resultater av denne relasjonsbyggingen. I motsatt fall vil muligens ikke denne utviklingen være like bra, hvis elev og lærer ikke trives i hverandres selskap.

### **3.2 Coaching i skolen**

Gjennom gode praksisfellesskap har elevene muligheter til læring gjennom oppdagelse, observasjon og imitasjon av modeller. En modell eller en mester kan være læreren. Innenfor idretten er det treneren som er mesteren. I stort sett alle lag og miljøer er treneren en viktig person. Mange utøvere har coachen som forbilde, både på og utenfor banen. Coachens ord er lov, coachens oppførsel og holdninger blir gjerne en norm for akseptert stil og væremåte. Jones et al., (2004) hevder at coaching er en sosial praksis som blir skapt av gjensidig påvirkning mellom coach, utøver og klubbmiljøet, derfor må coachingen sees på som en kompleks sosial samhandling. Ifølge Gjerde (2003) er coaching en avgrenset tilnærming der formålet er utvikling av mennesker på det faglige og personlige plan.

I de senere år er coaching blitt en form for helhetlig profesjonskompetanse der det er viktig å se det hele mennesket. Kidmann (2005) hevder at den største jobben for en coach er å utdanne utøvere, forbrede dem fysisk, psykisk og sosialt. I kunnskapsløftet (2006) under sosial og kulturell kompetanse så er et av målene at elevene skal utvikle seg som selvstendige individer, som vurderer og tar konsekvenser av egne handlinger. Videre så skal opplæringa bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunnet, jobben som coach og lærer er ikke så ulike.

Coaching representerer et nytt område i skolen. Ifølge Skagen (2004) er dette en ny trend for veiledning. Skagen (2004) påpeker at coaching har spredt seg fra en kontekst, idrett- til flere andre kontekster. Fellestrekkene som går igjen, dreier seg oftest om frigjøring av menneskers potensial til å lære. Det handler først og fremst om å få andre til å prestere, samtidig som elevene selv tar ansvar for egen utvikling. Coaching blir brukt som et verktøy for både lærere og elever ved karriereveiledning ved skolen der jeg jobber. Jeg praktiserer en coachende væremåte i min jobb, som innebærer å stille de gode spørsmålene, bidra til selvtillit, motivasjon, gi omsorg og samtidig utfordre til handling hos elevene. Den individuelle oppfølgingen av elevene kan for eksempel omfatte både skriftlige tilbakemeldinger med vekstpunkter for den enkelte elev og ved gjennomføring av elevsamtaler.

Skagen (2004) hevder at det ikke finnes dokumentasjon som entydig peker mot positive virkninger når det gjelder bruk av coaching. Dette har muligens Pål Riis motbevist. Riis er for tiden rektor ved Ullern videregående skole. Denne skolen har muligens hatt positive virkninger ved bruk av coaching, noe resultatene tyder på. Riis reddet skolen ifra å være en dumpeskole til å bli en nasjonal demonstrasjonsskole i 2006. Skolen hadde ved århundreskiftet så dårlig rykte at kun ni elever søkte seg til skolen. Riis strevet med å finne løsninger for skolen, et viktig redskap i skolens snuoperasjon ble coaching. Jobben er å sette felles mål, å snu en individuell kultur til å bli et kollektiv, felles språk og måleverktøy for trivsel, læring og resultater. Skolen hadde forøvrig 190 søkere våren 2008. (Aftenposten 20.4.08). Coaching har i hovedsak blitt brukt i næringsliv og idrett, men har også funnet sin plass i skolen. Både veiledning og coaching går ut på ifølge Skagen (2004) å gi assistanse til andre mennesker. Videre så påpeker Skagen (2004) at situasjonen med en samtale mellom to eller flere personer er den samme som veiledningen.

### **3.3 Lederskap**

Lederskap er omtalt som et av de mest studerte, og minst forståtte fenomener i verden. Det finnes ikke et enkelt begrep om ledelse, men mange forfattere har sine klare definisjoner på begrepet (Yukl, 1998). Det er fremsatt mange forskjellige definisjoner av lederskap. Ifølge Murray og Mann (1993) eksisterer det mer enn 350 definisjoner av lederskap.

Det utvikles stadig nye kunnskaper om ledelse, samarbeid, organisasjonsutvikling osv. Lederskap utøves i en gruppe, organisasjon, forening av en eller flere personer som fatter vedtak på vegne av andre. Jacobsen & Thorsvik (2002) skriver at de fleste lederskapsteorier som er aktuelle nå kan føres tilbake til 1960 og fram til i dag. Dette kan forklares med at disse teoriene er opptatt av forholdet mellom ledere og underordnede og drøftingen av ulike måter som ledere kan forholde seg til sine underordnede på.

Sett ifra et organisasjonsmessig perspektiv så definerer Jacobsen & Thorsvik (2002) ledelse som en spesiell atferd som mennesker utøver i den hensikt å påvirke andre menneskers holdning og atferd.

De fokuserer på tre aspekter ved ledelse:

*”Ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer.*

*Ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe.*

*Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål”.*

(Jacobsen & Thorsvik (2002, s. 377).

Mye av den tidlige forskningen om lederskap gikk på lederskap i bedrifter og samfunnet generelt. Når en snakker om lederskap innenfor idretten, velger jeg å bruke Kjølmo (1994) sin definisjon:

*”Lederskap står for etablering og bevaring av et visst mønster eller en struktur i tilknytning til forventninger og samhandling i en gruppe for å oppnå visse mål. Eller man kan si at lederskap innebærer et styrt samspill mellom mennesker for å oppnå resultater som innfrir gruppens eller organisasjonens mål. Man skjeler gjerne mellom makt og lederskap. Makten utgjør drivkraften i påvirkningsprosessen, mens lederskapet står gjerne for styringsfunksjonene. Mellom disse to aspekter er det et klart avhengighetsforhold”*

(Kjølmo 1994, s. 45)

Innenfor skolen finnes det en rekke definisjoner på klasseledelse/lederskap, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Ogdens (1987) og Juul & Jensen (2003) sine definisjoner.

Ogdens (1987) sin definisjon på klasseledelse:

*”Klasseledelse er disiplinens metode. Det dreier seg om lærerens kompetanse i å organisere arbeidet slik at det blir arbeidsro. Arbeidsro vil si at det er mulig for elevene å følge med eller arbeide uten å bli forstyrret av andre elever”* (Ogden 1987, s. 69).

Juul & Jensen (2003) definerer lederskap som følgende:

*”Med lederskap forstår vi her evnen til å planlegge og gjennomføre de pedagogiske prosessene som fører til målene som er bestemt uten å krenke barnas personlige integritet, og uten å krenke evnen til å være til stede i prosessen med personlig autoritet”*

(Juul & Jensen 2003, s. 147).

Når en i skolen ser på de forskjellige definisjonene innenfor lederskap og klasseledelse er det primært elevenes behov og skoleresultater som er i fokus. En lærers lederskap har betydning for elevene, han må ha kunnskaper om det faglige og sosiale systemet, hvilke normer og regler som skal innarbeides i forbindelse med elevenes skolehverdag.

Halland (2005) påpeker at en må betrakte ledelse som å få det beste ut av de muligheter og de personer du er satt til å lede. De valg du foretar som leder er med på å forbedre elevenes læringsarbeid. Ifølge Kaufmann & Kaufmann (1998) er det påfallende likheter i definisjonene av ledelsesbegrepet til tross for mangfoldet av definisjoner. Halland (2005) påpeker også at lederskap har noen fellesnevner uansett i hvilken sammenheng en er leder.

Ut ifra disse definisjonene kan en si at lederskap er en atferdsprosess som er med på å styre individer og grupper mot sine målsettinger.

### **3.3.1 Læreren som leder**

Halland (2005) bruker ordet læringslandskap om klasserom, verksteder, biblioteker, ekskursjoner, arbeidstrening, utplassering, teaterbesøk, og konserter og så videre som en fellesbetegnelse over de stedene der organisert læring foregår. Her åpnes det for læring gjennom utprøving, undersøkelser, samtaler, oppdagelser, refleksjon, forbilder, erfaringer og opplevelser. Dette gir rom for et annet kunnskapssyn enn det som står i bøkene. Parallellene mellom skole og idrett har mange likheter. Innenfor idretten er det treneren som er lederen på treningene, og i skolen er det læreren som er lederen i klasserommet.



Lærerens oppgave som leder er formulert tydelig i generell del av læreplanen (2006).

*”Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Fremgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid”* (Læreplan for kunnskapsløftet, generell del 2006, s. 12).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) blir det understreket viktigheten av at skolen har tydelige engasjerte ledere. Et av lærerens viktigste mål vil være å legge til rette for et best mulig praksisfellesskap og læring for den enkelte elev. Det er lærerens ansvar å utøve ledelse i elevgruppa eller klassen. Lærerne må erkjenne og ta konsekvensen av at lederstilen påvirker muligheten for positiv sosial læring og opplæring i undervisningen. Gode relasjoner til elevene og god klasseledelse vil kunne være avgjørende for elevenes prestasjoner.

Ifølge Engstøm (1996) er det i idretten et viktig mål å skape gode fagpedagogiske miljøbetingelser for barn og unges ferdighetslæring og utvikling ”innlæringsvårde”. Enoksen (2001) påpeker at treneren er i besittelse av visse ferdigheter, kunnskaper og motivasjonelle disposisjoner for utøvelse av sin rolle som trener. I skolen er det like viktig å skape de samme betingelsene, læreren spiller flere roller og det er flere løsninger og svar på pedagogiske utfordringer som fører fram. Det å være lærer er ikke noe teknisk yrke der du kan følge bestemte regler eller rutiner for å oppnå bestemte mål hevder Imsen (2004). Det er vanskelig å sette opp faste, absolutte kriterier for god undervisning eller hva en lærer trenger å ha kunnskap om for å tilfredsstille alle elever.

Handal og Lauvås (1983) påpeker at:

*”Enhver lærer har en praksisteori om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens praksis”* (Handal og Lauvås 1983, s. 13).

Denne praksisteorien om undervisningen er en form for privat filosofi om skolen og undervisningen, Lærerens personlighet og holdninger er også viktige faktorer som er med på å bestemme hvordan undervisningen skal bli.

Så hva kjennetegner den gode læreren? Er det læreren som er faglig dyktig eller er det læreren som har lest mest pedagogikk og tar hensyn til elevperspektivet i sin undervisning? Det er utført mange studier av lærerdyktighet. En internasjonal studie utført av D. Hopkins i 1993 viser at en lærer må være utviklingsorientert, læringsorientert, elevorientert og kunne reflektere over egen undervisning (Imsen, 2003).

Imsen (2003) viser til en OECD- undersøkelse i 1992 som konkluderte med at læreren skulle være god til å planlegge og lede, ha kjennskap til vesentlige deler av læreplanen, ha pedagogiske ferdigheter og engasjement. Ifølge Ramsey og Oliver (1995) må en kunne si at lærerkvalitet er et helhetlig begrep. Lærerens hverdag er derfor kompleks, det forventes at lærerne skal bygge opp læringsfellesskap, skape kunnskapssamfunnet og utvikle evnen til fornyelse, fleksibilitet og forandringsvilje som er avgjørende for vår økonomiske velstand (Hargreaves, 2004).

Jeg mener at mye av den forskningen som er gjort innenfor idretten kan brukes i skolen og omvendt, særlig innenfor idrettsfag der kroppsøvlingslærerens hverdag ikke er så ulik trenerens hverdag.

Rongland (2008) viser til undersøkelser i skolen gjort av Bjørgen (2000), som viser at to av de viktigste egenskapene hos dyktige lærere er; 1) evnen til å vise og overføre sin entusiasme til elevene og; 2) en genuin interesse for hver enkelt elev. Innenfor idrettsfeltet har Isberg (2001) fått tilnærmete like resultater, der stort engasjement og idrettsfaglig kunnskap, kombinert med omsorg for utøveren er to fellestrekk som karakteriserer erfarne lagspilltrenere

*”Studier fra både skole- og idrettsfeltet dokumenterer altså at støtte og faglige utfordringer kan kombineres i praksis”* (Rongland 2008, s.152).

Evans, Davis & Wright (2004) snakker om de store endringene de siste 25 år i vårt samfunn, der det har vært store sosialøkonomiske, kulturelle forandringer med store endringer i skolen.

Dette har skjedd i form av nye utdanningsreformer, der skolen styres etter offentlige kontrollregimer med klare mål for elevene. Etter hvert som kravene i skolen har endret seg, har også lærerens oppgaver blitt annerledes (Imsen, 2005). For eksempel har innføring av kontaktlærerfunksjonen, tilpasset opplæring og utvikling av lærerrollen ført til at lærerens ansvar har blitt utvidet.

I dagens skole stilles det store krav til lærerens formidlingsevne (Kunnskapsløftet 2006). Aldri før har skolen og lærerne blitt pålagt så mange oppgaver og et så stort ansvar for barn og unges vekst og utvikling i en travel hverdag med mange lederoppgaver. Læreren har ansvaret for elevers læringsmiljø, klassen og det fagpedagogiske. Lærerens praksis (væremåte, tilrettelegging og kommunikasjon) er som regel viktige premisser for fellesskapets samhandling.

Lærerens lederstil bør tilpasses elevenes ulike forutsetninger, og det kreves ulike former for ledelse avhengig av elevenes personlighet og gruppas dynamikk. Undervisning krever god ledelse for å oppnå skolens mål, hvilken lederstil er egnet for at læreren skal nå målene? Chelladurai (1990) hevder at utøverne kan oppnå optimal prestasjon og sosial tilfredsstillelse dersom lederskapet som utøves er i samsvar med det situasjonen krever, og utøverne ønsker. I motsatt fall, hvis avstanden mellom utøvernes forventninger til treneren og opplevd treneratferd blir for stor, reduserer det graden av tilfredshet med lederskapet.

Det er mange ting læreren må ta hensyn til gjennom en skolehverdag, og det er mye som skjer samtidig. Læreren må tilpasse sin lederatferd til stadig skiftende betingelser og til det uforutsigbare. Kroppsøvingsskoler er forskjellige, en lederstil fungerer bra i en klasse, men kan bli den totale fiasko i en annen. Det som passer for en elev behøver ikke å passe for en annen. At læreren har en travel hverdag, hvor han må ta raske avgjørelser og vurderinger hele tiden, er ikke å komme bort ifra. Michael Fullan (1991) summerer opp denne travle hverdagen, med at lærere engasjerer seg i rundt 200 000 interaksjoner i året. Som regel er disse reaksjonene spontane og krever øyeblikkelig handling. Derfor vil det være av avgjørende betydning at læreren tilpasser sin lederatferd til gruppen han underviser, slik at lederskapet har betydning for elevenes prestasjon og tilfredshet.

Lederperspektivet i lærerrollen er åpenbart, og dette er et tema som er bakgrunn for min oppgave, der læreren skal være personal- og arbeidsleder. For å ivareta fellesskapet og lede elevenes læringsarbeid er ledelse nødvendig. I følge Halland (2005) er organisering, målforståelse, læringsmiljø, tilbakemelding, samarbeid, motivasjon og være rollemodell viktige stikkord når det gjelder alle lederoppgavene læreren skal ta stilling til i løpet av en skoledag. En god leder er en forutsetning for å skape et godt læringsmiljø.

### 3.4 Lederstil

*"A leader's style refers to the way that a leader typically approaches helping the group accomplish the task at hand and helping to satisfy the group's needs. It is a tendency on the part of a coach to lead the team in a particular way"* (Martens 1987, s. 37).

Lærerens praksis (væremåte, tilrettelegging og kommunikasjon) er som regel viktige premisser for fellesskapets samhandling. Lærerens lederstil bør tilpasses elevenes ulike forutsetninger, og det kreves ulike former for ledelse avhengig av elevenes personlighet og gruppas dynamikk. Undervisning krever god ledelse for å oppnå skolens mål, hvilken lederstil er egnet for at læreren skal nå målene?

Ifølge Strand (2001) kan en si at begrepet lederstil henviser til varianter og kombinasjoner av skillet mellom en lærers vilje til saksorientering og en faktisk tilrettelegging av arbeidet versus lærerens vilje til menneskeorientering og omsorg.

Andre begrepspar som vanligvis brukes er ifølge Strand (2001):

#### **Autoritær stil**

*saksorientering*

*målorientering*

*medarbeiderstøtte*

*analytisk støtte*

#### **demokratisk stil**

*omsorgsorientering*

*samhandlingsforbedring*

*oppgavestøtte*

*akseptering/oppslutning*

(Strand 2001, s. 58).

Strand (2001) påpeker at en stor del av ledelsesteorien har vært opptatt av hvordan ledere skal forholde seg til sine medarbeidere for å oppnå effektiv respons. I skolen vil det være mange ulike situasjoner hver dag som knytter seg til læreren og hans valg av lederstiler. For eksempel vil behovet for styring eller ledelse være avhengig av elevens aldersnivå. Martens (1997) anbefaler at man som utgangspunkt benytter en demokratisk lederstil og setter pris på medbestemmelse, noe som også Isberg (1991, 1997, 2001) og Skard (2001) støtter. Når det gjelder autoritær lederstil, så synes den som mest effektiv ifølge Chelladurai (1993) med tanke på prestasjon.

Ogden (2001) påpeker at dyktige klasseledere er bevisst sin egen lederrolle, og i ulike situasjoner er de fleksible i tilnærming til klassen. Videre så påpeker Ogden (1987) at alle lærere bør øke sine egne handlingsmuligheter sett i forhold til elevers ulike behov i forskjellige situasjoner. Dette kaller han for matching.

*”Matching dreier seg om å mestre og kombinere et stort antall prinsipper og bruke dem slik at de passer til en spesifikk undervisningssituasjon. Læreratferden påvirker og påvirkes av elevenes atferd og andre situasjonsvariabler. Derfor har ingen undervisningsprinsipper universell gyldighet; den samme undervisningen kan ha ulik effekt på ulike elever i ulike situasjoner” (Ogden 1987, s. 81).*

Strand (2005) oppsummerer hva som er kommet ut av forskningen vedrørende lederstiler på følgende måter;

*”en anerkjennelse av at det neppe finnes noen universell lederstil eller atferd som er gunstig i alle situasjoner. Det er gunstig for ledere, som for andre, å ha et repertoar av atferdsnormer.*

*For det andre retter forskningen oppmerksomheten mot mulige kombinasjoner av atferd og situasjoner som det kan være verdt å ta i betraktning. Ledere som evner selvrefleksjon og læring av erfaring kan forstå noe mer om hvordan deres atferd virker.*

*Videre så har forskningen gitt oss et bredt sett av begreper og forestillinger om hva som hender mellom ledere og medarbeidere” (Strand, 2005).*

Resultatene fra forskningen viser at det ikke finnes en lederstil som er best under alle forhold. Lederskap er med andre ord situasjonsbetinget. Når en jobber med grupper vil man oppdage at det ikke finnes to identiske gruppeprosesser. Derfor må også læreren, ifølge Smith, Smoll & Curtis (1979), være mer bevisst på sin lederstil. Læreren bør også tilegne seg kunnskap om konsekvenser av forskjellige lederstrategier og formidlingsmetodikker.

### 3.5 Ledelsesteorier/modeller

Ifølge Horn (1992) var tidlig forskning på ledelse opptatt av å finne personlige egenskaper eller bestemte særtrekk for å beskrive en god leder, såkalt ”trekkteori”. Et annet navn på teorien var ”The great man theory of leadership”. I trekkteori vil personlige egenskaper være en forutsetning for å utøve god ledelse (Skogstad & Einarsen, 2002). En gikk ut ifra at styrke og fysisk størrelse og mot var nødvendige egenskaper hos en leder. En kan spore disse teoriene tilbake til Hellas og Romerriket når de eksisterte. Evnene til disse lederne ble forklart ut ifra arvelige faktorer. En ble ikke leder, en ble født leder. Disse første teoriene hadde fokus på trekk ved lederne som avgjorde hva som var bra for lederskapet, og ledelse var ikke noe som kunne læres. Når disse teoriene ble forkastet, kom atferdsteoriene.

Innenfor denne teoriretningen prøvde en å finne kjennetegn på en god leder og se på hvilken atferd som førte til gode prestasjoner, og hvilke som ikke gjorde det. Atferden ble delt inn i kategorier. Som en følge av denne teorien ble et prosjekt om lederstil gjennomført ved Michigan – Universitetet. Disse følgende kategorier av lederatferd utkrystalliserte seg; Støtte til underordnende, samhandlingsforbedring, målorientering og arbeids- og oppgavestøtte (Strand, 2001).

Ifølge Strand (2005) var det ved Ohio State University i 1945 at den mest refererte studien startet, her ble grunnbegrepene omsorg og saksorientering produsert. 300 ulike flymannskap beskrev sine ledere. Spørreskjemaet fikk navnet Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ).

Mange av undersøkelsene gjort i forbindelse med adferdsteoriene, ble i hovedsak brukt på lederne innen industri og organisasjoner (Kaufmann & Kaufmann, 1998). Det viste seg at en god leder ikke nødvendigvis var en god trener, og omvendt. En kan ikke si at forskningen gav noen tydelige svar på hva som var effektiv lederstil, etter hvert ble flere faktorer tatt med. Godt lederskap var avhengig av situasjonen de var i, og vi fikk inn de såkalte situasjonsfaktorene (Strand, 2001). Ut fra dette vokste det frem en ny tilnærming som så på situasjonen og sammenhengen fordi det var vanskelig å finne noen særegne egenskaper hos dyktige ledere på tvers av situasjoner. De fleste trives med en lederstil som gir positive tilbakemeldinger, hvor en føler en har medbestemmelse. Resultatene fra forskningen tyder på at det ikke finnes en lederstil som er best under alle forhold. Det er forskjellige betingelser som vil være avgjørende for valg av lederstil, den vil være situasjonsbetinget.

”Life cycle model of leadership” ble utviklet av Hersey & Blanchard (1982). Her må lederen tilpasse sitt lederskap til utøvernes modenhet. I denne modellen trekkes modenheten til de underordnede inn som avgjørende for valg av lederstil, modellen ble senere kalt situasjonsbestemt ledelsesteori (Strand, 2001).

Økt modenhet hos utøvere krever mindre struktur og sosial støtte fra lederen. Lederstilen tilpasses de ulike modenhetsnivåene i modellen. En bør velge en relasjonsorientert lederstil på yngre utøvere, men etter hvert som de modnes kan lederstilen bli mer oppgaveorientert. Strand (2001) viser til undersøkelser gjennomført av Administrativt Forskningsfond som viser at variasjonen av lederatferder, øker med økende ansiennitet. Men det er vanskelig å finne en påvist sammenheng med effektivitet.

Den spesifikke lederskapsforskningen innenfor trenerrollen har ifølge Chelladurai (1990, 1993) tilnærmet seg fagområdet med tre forskjellige innfallsvinkler, han er muligens en av de mest sentrale forskerne innenfor lederatferd og coaching.

”The meditational model of leadership” ble utviklet av Smith & Smoll mfl. (1978). Modellen har blitt brukt i mange studier for å vurdere trenerens innflytelse på den psykologiske utviklingen hos barn i forbindelse med idrettsdeltakelse. Forskningen identifiserer og registrerer en sammenheng mellom utøvernes reaksjonsmønstre og treneratferd. Treneren får muligheten til å trene for å forbedre atferden, og blir tilslutt vurdert for å se om han har blitt mer effektiv. Dette måles ved at spillerne skal vurdere sin tilfredshet opp mot effektiviteten i trenerens atferd. De baserte forskningen sin på ”Coaching Behavior Assessment System (CBAS)”.

Resultatet har Smith & Smoll (1996) oppsummert i fire punkter.

Trenerens oppfatning stemmer lite med spillernes oppfatning av treneren.

Ved positive tilbakemeldinger og korrigeringer gir spillerne trenerne en mer positiv vurdering.

Trenerens oppførsel endret seg gjennom utdanning (Coach Effectiveness Training), som igjen førte til en økt glede og positive vurderinger av treneren.

Det som vurderes ved observasjon stemmer lite overens med trenerens oppfatning.

Ved denne modellen så vil spillerne vurdere hverandre mer positivt og treneren vil kunne få en mer positiv vurdering fra spillerne.

I den "The normative model of decision styles in coaching" (Chelladurai, 1993). Dreier det seg om hvilken beslutningsstil en tror lederen vil velge i ulike problemsituasjoner, både utøvere og trenere ble spurt. Ifølge forskningen så hadde situasjonen mye å si for valg av beslutningsstil. Både demokratisk og autoritær lederstil ble foretrukket like ofte. Delegerende beslutningsstil ble ikke foretrukket av spillerne (Chelladurai, 1990).

For at utøverne skulle ha en optimal prestasjon og tilfredsstillelse måtte det være en overensstemmelse mellom trenerens reelle lederatferd og utøvers forventede lederatferd og situasjonens foreskrevne lederatferd.

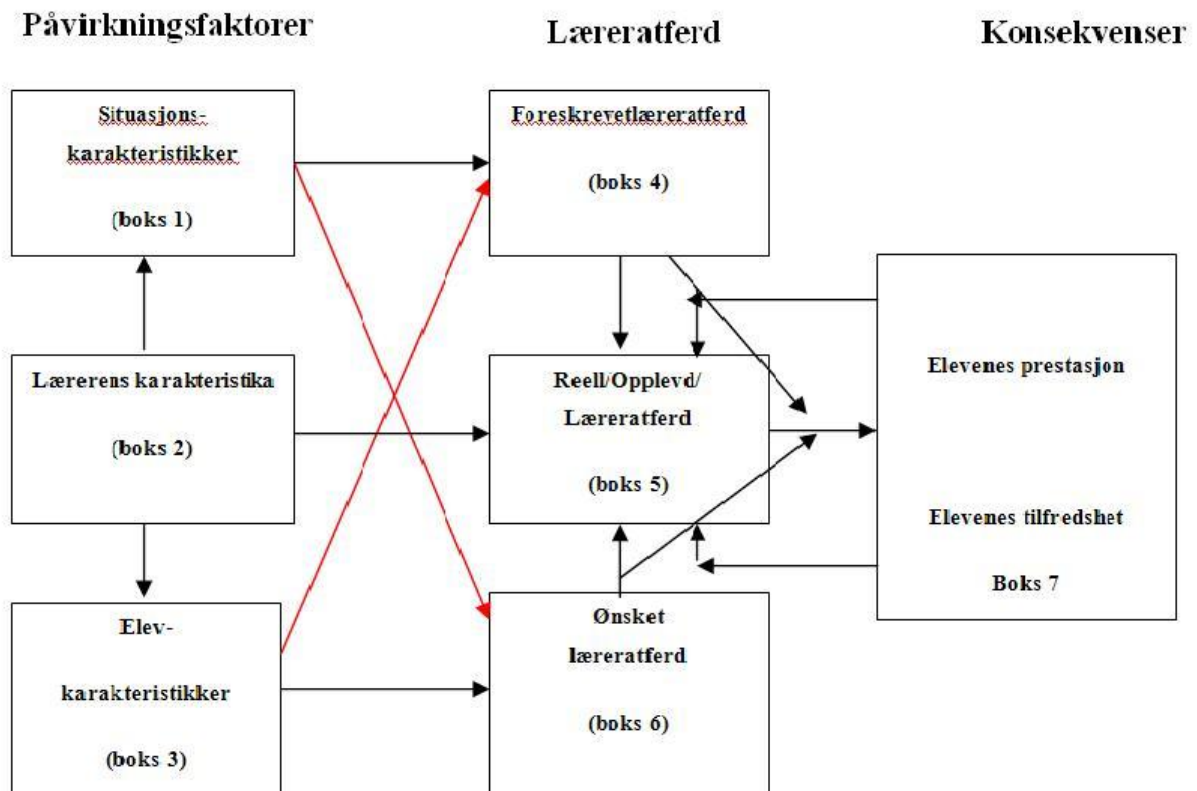
I den "The multidimensional model of leadership (MML)" og "The leadership scale for sports" (LSS) Med utgangspunkt i situasjonsteorien utviklet Chelladurai (1978) et helhetlig rammeverk for å forklare og beskrive effektiv lederatferd i trenerrollen. Ifølge Horn (1992) er modellen (MML) et forsøk på å sammenfatte forskjellige teorier om ledelse i en omfattende ledelsesmodell for idrett. Jeg tar for meg en mer inngående beskrivelse av modellen under punkt 3.6. Ifølge Bjørvik (1993) så synes Chelladurais modell også meget godt egnet som et pedagogisk og strukturert rammeverk for å studere coachingprosessen, i motsetning til andre kjente inndelinger av ledelseslitteraturen.

### **3.6 "The Multidimensional Model of Leadership"**

Chelladurai (1990) kom med utkast til modellen allerede i 1978, men det er gjort mange endringer siden den gang (Chelladurai 1978, 1990, 1993, 1998). Modellen blir kalt "Model of multidimensional leadership" (MML). Modellen ble laget av Chelladurai(1990) for å skaffe til veie et rammeverk for å spesifisere eller identifisere en effektiv lederskapsoppførsel innenfor spesifikke sportssituasjoner. Chelladurai(1990) mente at medlemmene kan oppnå optimal prestasjon og sosial tilfredsstillelse dersom lederskapet som utøves er i samsvar med det situasjonen krever, og medlemmene ønsker. Et annet gunstig trekk ved modellen er at effektiv ledelse kan måles i to dimensjoner, ved både prestasjon og tilfredsstillelse. For å oppnå en fullkommen prestasjon og tilfredshet, ifølge Chelladurai (1990), må de tre ulike lederatferdskategoriene være i samsvar med hverandre. Dette bygger på forutsetninger ved lederen, medlemmene og situasjonen.



Figur 3.3.1.1. Sammenhengen mellom påvirkningsfaktorer, læreratferd og konsekvenser i forhold til oppnåelse av tilfredshet og tilpasset læreratferd (Modifisert etter Chelladurai 1993).



Ifølge denne modellen vil elevenes tilfredshet og prestasjon – boks 7 – være et resultat av overensstemmelsen mellom lærerens foretrukket læreratferd - boks 6, påkrevd læreratferd – boks 4 og lærerens reelle og opplevde læreratferd – boks 5.

Boksene 4, 5 og 6 er et resultat av situasjons- lærer og elevkarakteristikker; henholdsvis boks 1, 2 og 3. Videre så kan lærerens reelle og opplevde atferd – (boks 5) påvirkes av henholdsvis ønsket læreratferd – (boks 6) og foreskrevet læreratferd – (boks 4). Tilfredshet og prestasjon – (boks 7) vil også kunne påvirke lærerens reelle og opplevde atferd. Sist men ikke minst kan lærerens karakteristika – (boks 2) påvirke både situasjonen boks – 1, og elevenes karakteristika – boks 3. Hvilken læreratferd som er mest effektiv, blir bestemt av interaksjonen mellom situasjonsfaktorer, samt lærer og elevkarakteristika (Chelladurai 1993).

Det som nå er beskrevet var opprinnelig ifra Chelladurai sin originalmodell fra 1978. I 1990 kom Chelladurai med sin første reviderte utgave av modellen (piler merket med rødt). Pilene

går diagonalt fra elev karakteristikk – boks 3, til foreskrevet læreratferd boks – 4. Denne pilen betyr at karakteristiske trekk ved elevene kan legge føringer for hvilken lederatferd som kreves av læreren. For eksempel kan alder, kjønn og mangel på kunnskaper hos elevene føre til at læreren må lede og det er ikke alltid dette er i samsvar med det elevene ønsker. Den andre diagonale pilen går fra situasjonskarakteristika – boks 1, og ned til ønsket lederatferd – boks 6. Her er det karakteristiske trekk ved situasjonen som kan legge bånd på den ønskede lederatferden. Eksempel på dette kan være at elevene har fått ny lærer eller kommer fra en annen skole som har praktisert eller skapt en kultur som fører til spesielle ønsker om læreratferd.

I Norden har den svenske professoren og coachingforskeren Leif Isberg (1997, 2001) modifisert og brukt modellen til Chelladurai (1993) i sin forskning.

*”Chelladurais modell har visat seg at vara til hjälp när det gäller at bringa reda i hva som eger rum i de olika processer som tränaren är innblandad i”* (Isberg, 1997, s. 7).

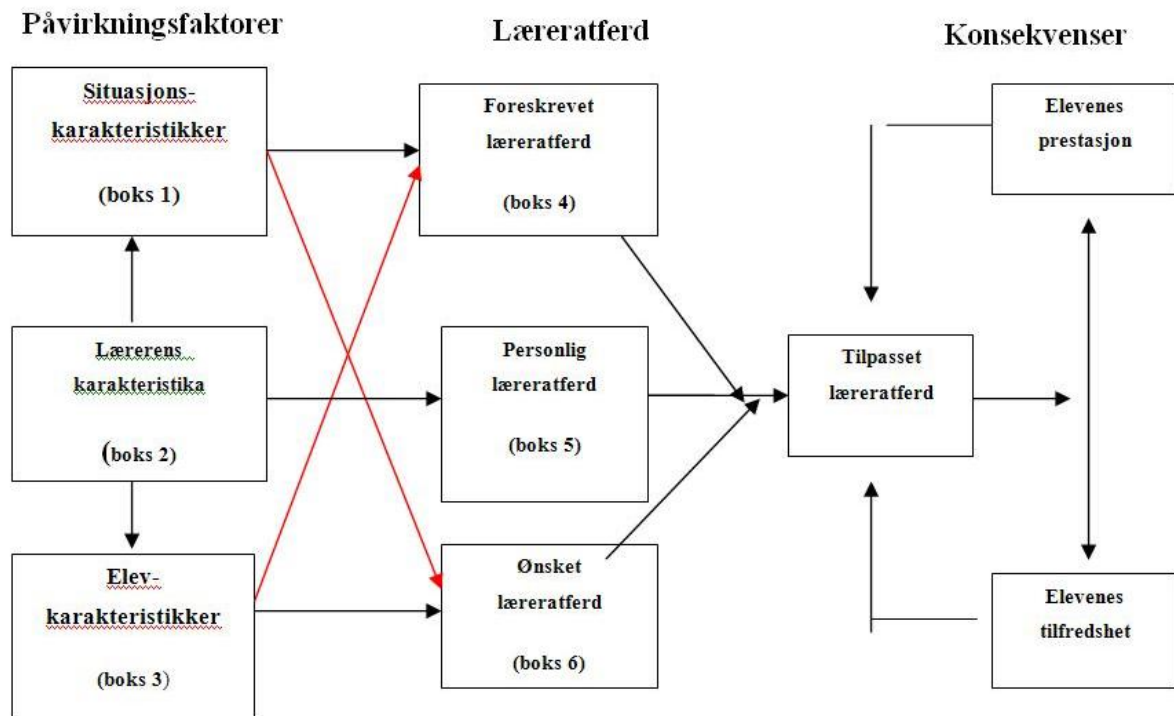
Ved å plassere variabelen tilpasset treneratferd i modellen mener Isberg (1997, 2001) at utøvernes tilfredshet og prestasjon er avhengig av den tilpassede treneratferden.

Isberg, 2004 gir denne beskrivelsen av sin modifiserte modell:

*”Skillnaden mellan mitt tilegg och Chelladurais ursprungsmodell är at jag har rutan med tränarens personliga ledarskap där Chella har aktuellt ledarskap. Ur min synpunkt blir det mer logisk om föreningens ledarsyn, spelarnas och tränarens finnes i samma ”kolumn” därefter kommer pilarna från föreningens syn och spelarnas förväntan och påverkar tränarens personliga ledarskap til det tillämpade och det är det som spelarna kommer i kontakt med. Det är kombinationen som spelarna ser til när det gjelder belønningen för prestation som leder till ev belåtenhet. Tränaren är många gånger inte medveten om nämde påverkan”* (Isberg, 2004, s. 1).

Dette illustreres gjennom modellen på neste side.

Figur 3.3.1.2. Sammenhengen mellom påvirkningsfaktorer, læreratferd og konsekvenser i forhold til oppnåelse av tilfredshet og tilpasset læreratferd (Modifisert etter Chelladurai 1993 og Isberg, 1997).



### 3.6.1 Situasjonsskarakteristikk

For å forklare en lærers atferd må vi vite hvilken situasjon han befinner seg i. Halland (2005) beskriver læringslandskapet som komplekst og uforutsigbart. Skolekoden kan være med å påvirke situasjonen for lærerne. Arfwedson (1984) definerer skolekoden slik:

*”Skolekoden ved en skole kan sies å være et «aggregat» av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt av betydning for skolens virke, arbeidsplassforhold og problemer” (Arfwedson 1984, s. 26).*

Imsen (2003) refererer til tre faktorer som er med på å forme skolekodene. Den første er en systemkontekst som består av alle reguleringer fra stat og kommune, for eksempel innføring av nye læreplaner. Da vil reformprosessen bli farget av hva slags kode skolen har. Den andre faktoren er den ytre konteksten, med det menes skolens nærmiljø. Særlig foreldregrupper kan ha stor påvirkningskraft vedrørende undervisningen.

Den indre konteksten er den siste faktoren, her vil skolens tradisjon og historie kunne ha stor påvirkningskraft. For eksempel vil det ved en nystartet skole være lettere å påvirke hvordan skolen skal være, enn ved en gammel skole, der rutiner og verdier har fått festet seg.

Videre vil det også muligens være av avgjørende betydning hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene har innenfor idrettsfaget. Antall elever, hallplass, idrettsavdelingens målsetninger, andre lærere, og deres kvaliteter og tiden som er til rådighet etc, vil være faktorer som kan ha betydning for de situasjonelle karakteristikkenes.

### **3.6.2 Lærerens karakteristikka**

Som det går fram av modellen er lederens personlige egenskaper en viktig forutsetning for en effektiv ledelse. Det er vanskelig å kartlegge de personlighetstrekk som gir effektivt lederskap under alle forhold, men på en annen side så oppsummerer Strand (2001) en del viktige egenskaper som er en slags grunnutrustning for ledere i vår vestlige verden. Disse egenskapene er energi og utholdenhet, makt og prestasjonslyst/dominans, ansvarsfølelse og ansvarsglede, verbale evner, sosial kompetanse og evnen til å utholde usikkerhet.

Hvis en tar for seg læreren, så tok OECD i 1992 initiativ til en internasjonal studie av lærerkvalitet, det var fem punkter som ble definert som ledetråder i studiet:

*”kjennskap til vesentlige deler av læreplanens kunnskapsinnhold pedagogiske ferdigheter, inklusive evnen til å utnytte et repertoar av undervisningsstrategier refleksjon og evne til selvkritikk empati og engasjement i forhold til andres verdighet, både elever, foreldre og kolleger evne til å planlegge og lede ettersom læreren har en rekke oppgaver både i og utenfor klasserommet” (Imsen 2003, s. 402).*

Den samme studien konkluderte med at engasjement var den faktoren som pekte seg ut når det gjaldt læredyktighet.

Jeg vil også understreke at lærerengasjement er svært viktig, en engasjert lærer kan gi stor inspirasjon og fremme faglig og sosial utvikling i klassen. Kunnskaper som læreren besitter kan være nødvendige forutsetninger for god ledelse i klassen. Lærerens bakgrunn, utdanning, erfaringer, verdier, holdninger, arbeidssituasjon samt lærerens syn og vektlegging av hva som er viktig i kroppsøving vil kunne påvirke lærerens ledelse av klassen.

Andre viktige forhold kan være evnen til å variere undervisningen ved å benytte seg av forskjellige undervisningsmetoder. Det er viktig å nå fram til alle, og det er en utfordring å tilpasse undervisningen for alle.

Jeg har gode erfaringer med å vise varme, omsorg og empati for mine elever. Dessuten lar jeg elevene ha medbestemmelse i undervisningen, noe som absolutt er å anbefale. Elevene får en nærhet og eierforhold til sine beslutninger vedrørende innhold og planer for undervisningen. Det er også viktig å gi tilbakemeldinger både om faglig og sosial utvikling, slik at elevene føler at de blir sett. Dette betyr at læreren både blir en kunnskapsformidler og omsorgsarbeider.

### **3.6.3 Elevkarakteristikker**

Det er flere forhold ved elevene som kan være avgjørende for lederskapet. For eksempel kan elevenes vilje til å lære, modenhet, ferdighetsnivå, motivasjon, holdninger, selvbilde og forhold til autoriteter være eksempler på relevante trekk hos elevene. Kjønn er også et annet forhold der det kan være individuelle forskjeller når det gjelder hva som foretrekkes av lederstiler hos menn og kvinner. Chelladurai og Salehs (1978, referert i Chelladurai, 1993) studie av 160 idrettsstudenter fant ut at de mannlige deltakerne foretrakk trenere som var mer autoritære og mer støttende enn det de kvinnelige deltakerne foretrakk. Stort sett samme resultat fant Erles (1981) og Chelladurai, (1993) som utførte en studie på 335 kvinnelige og mannlige collegespillere. Den viste at mannlige utøvere foretrakk mer trenings/instruksjonsatferd, autokratisk atferd og mer sosial støtte, og mindre demokratisk atferd fra trenerne sine enn hva de kvinnelige deltakerne foretrakk.

Kroppsøving og idrett er arenaer der en erfaringsmessig opplever store kjønnsforskjeller ikke bare i skolen, men også i idrettsaktiviteter utenfor skolen. Fasting og Sisjord (2000) hevder at det er en nær sammenheng mellom fysisk aktivitet i og utenfor skolen. De peker også på at idretten har en mer sentral plass i guttekulturen enn jentekulturen. Gutter får mer oppmerksomhet enn jenter av både positiv og negativ art. Forskningen indikerer også at dette gjelder for kroppsøvfingsfaget (Fasting og Sisjord 2000).

Under planleggingen og i undervisningen må lærere være bevisste med hensyn til kjønnsforskjeller når det kommer til valg av aktiviteter. Det blir viktig å være kreativ i valg av aktiviteter der en har fokus på å skape varig lyst til fysisk aktivitet. I dette arbeidet kan det være nyttig også å se på trender i ungdomskulturen det som går på fysisk utfoldelse, og være åpne for det som synes å fenge de unge.

Videre kan alder være en viktig faktor. Av erfaring opplever jeg det forskjellig å undervise en gruppe elever på ungdomsskolen, sammenlignet med det å undervise elever på videregående skole. I denne perioden gjennomgår elevene en stor utvikling både når det gjelder modenhet og ferdigheter. Elevenes ferdigheter og modenhet er viktige forutsetninger for undervisningen som læreren må vurdere å tilpasse sin atferd til.

#### **3.6.4 Foreskrevet læreradferd**

Lederadferden som kreves (boks 4) er først og fremst påvirket og betinget av situasjonsmessige forhold (boks 1). Men også trekk ved elevene betraktes som viktige forutsetninger for lederskapet som kreves, hva skal læres, hvilken type idrett etc. Læreren må tilpasse lederskapet slik at elevene får undervisning på sitt nivå og etter egne ønsker (tilpasset opplæring). Videre så vil normer og forventninger knyttet til det å være lærer ha påvirkning på lederadferden.

Bergem (2003) bruker begrepet modell-læring som er et sentralt element i all undervisning og oppdragelse. Det er ikke det samme hvordan læreren opptrer i forholdet til elevene, kollegaene eller foreldre. De overordnende rammene kan være et eksempel på forhold som styrer handlingene til lærerne. Her vil lover, forskrifter, fagplanene og opplæringsloven være med på å påvirke undervisningens innhold og arbeidsformer hos læreren.

Andre faktorer som styrer lærerhandlingene, kan være lokale forhold som har å gjøre med hvordan skolen styres og struktureres: Fagseksjoner, team, regler for arbeidstid og samarbeid, lønnsvilkår og andre avtaler med fagorganisasjonene. Kriterier, vurderingsformer og kulturen som råder ved seksjonen kan også legge føringer på læreren. Det er viktig at læreren tilpasser lederskapet slik at det passer elevgruppa.

Gjennom sin idrettsforskning har Sidentop (2002) vist at ledere som lykkes i sitt treningsarbeid som regel er effektive administratorer. Det er også påvist en klar sammenheng mellom effektiv organisering og trivsel i treningsgruppa. Det samme har jeg erfaring med gjelder for elevgruppa i skolen.

### **3.6.5 Personlig læreradferd**

Den multidimensjonale ledelsesmodellen setter fokuset på samhandlingen mellom omgivelsene og læreren. Strand (2005) påpeker at det karakteristiske for forskningens mål er at den skal identifisere atferdsformer som under nærmere spesifiserte betingelser optimaliserer oppslutningen om gruppa, tilfredshet i gruppa og god bedømmelse av lederen. Læreren personlighet, dyktighet og erfaring (boks 2) har en sterk innflytelse på hvordan læreren opptrer (boks 5). Dette er den lederstilen en lærer til enhver tid velger.

Læreren vil også være betydelig påvirket av foreskrevet læreratferd (boks 4). For eksempel vil sannsynligvis kroppsøvingslæreren ha forskjellige typer lederatferd i en kroppsøvingsklasse på barneskolen enn i den videregående skolen. En kan også regne med at elevene foretrekker forskjellige typer lederstiler (boks 6). Dette vil da være med å påvirke hvilken lederstil læreren velger å utøve.

### **3.6.6 Ønsket treneradferd (boks 6)**

Hvilken type lederstil utøverne ønsker seg av lederen (boks 6) kommer an på individuelle karakteristikk hos utøverne (boks 3). I følge Chelladurai (1993) er det individuelle egenskaper i elevgruppa som ferdighetsnivå, kjønn, alder, sosial og behov for veiledning, støtte og tilbakemeldinger. Situasjonmessige forhold (boks 1) vil også påvirke ønsket lederatferd. Det kan være en oppfattning hos foreldre eller rektor om at læreren skal oppføre seg i samsvar med visse normer eller legge opp undervisningen innenfor visse rammer.

Det kan også være personer i ledelsen eller teamet som har sterke meninger om vurderingspraksis, karaktersetning eller andre forhold som påvirker lærerens undervisning.

### 3.6.7 Tilpasset atferd

Isberg (1997) har ført til en faktor som han kaller tilpasset atferd. Dette er en atferd der læreren tar hensyn til gitte forhold ved situasjonen. Personlig treneratferd- (boks 5) er lærerens indre oppfatning av optimal atferd som han har skaffet seg gjennom erfaring, sosialisering eller utdannelse. Læreren er som regel påvirket av foretrukket og foreskrevet lederatferd, og det er sjelden han bruker den personlige treneratferden. Dette resulterer i det Isberg (1997) kaller tilpasset atferd, det som påvirker utøvernes prestasjoner og trivsel vil være den målbare, synlige og faktiske lederatferden hos læreren.

Halland (2005) påpeker at læreren må ha stor forståelse for den situasjonen lederfunksjonen skal utøves i, spesielt for den arbeids og personallederrollen som faglærere har i sin ledelse av elever. Begrepet aksjonslæring er vanlig å bruke når en snakker om kunnskapsinnhenting om praksis.

Ifølge Tiller (1999) kan aksjonslæring forstås som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess der vurderinger eller antagelser om hvordan praksis er, og hvordan den fungerer, tas opp til vurdering.

*”Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen”* (Tiller 1999, s. 49).

Ved at læreren reflekterer over egen praksis, blir han mer bevisst på sitt eget faglige ståsted, eget vurderingsgrunnlag, egne verdier, holdninger og egne styrker og svakheter. Det er viktig at læreren setter spørsmålstegn ved egen undervisning, slik at han blir i stand til å tolke situasjonene og forstå alle påvirkningskreftene, slik at undervisningen kan forbedres (Stenhouse, 1975). Imsen (2003) påpeker at en slik analytisk kompetanse er viktig hos en lærer. Denne selvanalysen kan avdekke hvordan lærerens atferd påvirker elevenes reaksjoner og atferd, (Ogden, 1987). Erfaringene læreren gjør kan han bruke til å tilpasse ny atferd for å få en enda mer positiv påvirkning på elevenes prestasjon og tilfredshet.



### 3.6.8 Prestasjon og tilfredshet

Prestasjon kan i denne sammenhengen være elevenes prestasjon i fagene, eller hver enkelt elevs prestasjon ut ifra den enkeltes målsetting og evner. Prestasjon defineres av Kjølmo (1994) som:

*“Atferd som er beundringsverdig eller atferd som på en eller annen måte blir positivt vurdert av andre mennesker”* (Kjølmo 1994, s. 69).

Ifølge Isberg (1997) så må en lederskapsstil som skal være fremgangsrik på sikt inneholde ydmykhet, engasjement og at du vil hjelpe utøverne i sin utvikling.

Når det gjelder elevenes faglige prestasjoner, er det ifølge Sanders & Horn (1998) sterke indikasjoner på at lærerens kvalifikasjoner og ekspertise er det som gir størst forskjeller i elevenes faglige prestasjoner. Ifølge Dunn (2004) vil den sikreste måten å forbedre faglige prestasjoner i skolen på, være at læreren differensierer undervisningen slik at den er tilpasset elevenes preferanser. Her kan tilpasset opplæring og tilpasning av lederstil være viktige faktorer for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Enoksen (2001) støtter dette synet og påpeker at kvaliteten på trenerpersonlighet, tid og engasjement sannsynligvis kan være en avgjørende faktor for at barn skal bli interessert og lære mer i faget.

Ifølge Opplæringsloven (1998) § 9a-3 skal skolen aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. På samme måte som arbeidsmiljøet er viktig for at arbeidstakere skal trives og gjøre en god jobb, er skolemiljøet viktig for elevenes trivsel og prestasjoner.

Chelladurai (1990) mener at en optimal prestasjon og tilfredshet (boks7) kommer som et resultat av at de tre ulike kategorier av treneratferd er i samsvar med hverandre, noe som igjen bygger på forutsetninger ved situasjonen, læreren og eleven. Han skriver:

*“In so far as the athletes are oriented toward task accomplishment and in so far as the leader (coach) meets this preferences, both satisfaction and performance are enhanced”* (Chelladurai 1990, s. 331).

Enoksen (2001) påpeker at læreren må være bevisst sin egen atferd og væremåte. Det er viktig at læreren gjennom sine egenskaper som rollemodell setter en standard for hvilken atferd som aksepteres og for hvilken atferd som ikke aksepteres.

Hvis avstanden mellom elevens forventninger til læreren og opplevd læreratferd blir for stor, reduserer det graden av tilfredshet med lederskapet (Chelladurai, 1990). Ifølge Horn (2002) vil et lederskap som fører til gode resultater eller positiv psykologisk respons hos elevene, regnes som effektivt lederskap.

### **3.6.9 The leadership scale for sport (LSS)**

Dette er et standardisert kvantitativt testinstrument som er laget med utgangspunkt i Chelladurai (1990) sin multidimensjonale modell (MML). Der læreren i sin utøvelse av lærerrollen kan ha fokus på fem ulike kategorier. Disse er Trening og instruksjonsatferd, demokratisk atferd, autoritær atferd, sosial støttende atferd og positiv feedback atferd. LSS består av 40 påstander som måler lederatferden til disse 5 ulike kategoriene. I kapittel 4 presenteres en grundigere forklaring av LSS.



## 4.0 Metode

### 4.1 Innledning

Enhver forsker har et vitenskapelig utgangspunkt å jobbe ut fra. Da den vitenskapelige verden består av ulike vitenskapelige tilnærminger, vil reglene for hvordan et vitenskapelig arbeid skal gjennomføres være forskjellig. Jeg er forankret i det samfunnsvitenskaplige paradigme og min forskningstilnærming og valg av metoder vil derfor bære preg av dette.

I dette kapitlet blir det redegjort for de metodiske valg som er gjort i den empiriske undersøkelsen. Siden denne masteroppgaven retter fokus mot lederatferd, har jeg funnet det interessant å se nærmere på hvilke preferanser elever og lærere har vedrørende dette tema. De spørsmålene som er benyttet i "The leadership Scale for Sport" (LSS) kan gi meningsfull informasjon om læringssituasjonen og undervisningssituasjonen ved Frogn videregående skole. Derfor har jeg valgt å tilpasse de spørsmål som er brukt i LSS for å kartlegge og måle den aktuelle lederatferden til læreren og den lederatferden som elevene foretrekker hos sin lærer. I stedet for å bruke den originale betegnelsen *utøver* bruker jeg *elev* og istedenfor betegnelsen *trener*, bruker jeg *lærer* (Chelladurai, 1993).

Dette kapitlet er disponert som følger: Avsnitt 4.2 diskuterer masteroppgavens vitenskapsteoretiske forankring, avsnitt 4.3 beskriver metodevalgene som gjøres, avsnitt 4.4 ser nærmere på spørreundersøkelsene som er grunnlaget for den empiriske analysen, avsnitt 4.5 analyserer reliabilitet i undersøkelsene, avsnitt 4.6 diskuterer validitet i undersøkelsene, avsnitt 4.7 beskriver hypotesetesting som gjennomføres på det innsamlede tallmaterialet, avsnitt 4.8 beskriver Spearman's rangkorrelasjon som er brukt for å beregne sammvariasjon, avsnitt 4.9 diskuterer generaliserbarhet på generelt grunnlag og avsnitt 4.10 gjør noen etiske betraktninger omkring oppgaven.

### 4.2 Vitenskaps - teoretisk forankring

Det blir påpekt av Rønholdt et al., (2000) at i den hermeneutisk fortolkende idrettsforskningen er det viktig å forstå hendelser og situasjoner fra elevenes perspektiv. Det er viktig å kunne forstå den sosiale interaksjonen og kommunikasjonsmønstrene i dagliglivet. Forskningen studerer ikke bare lærerens atferd, men oppfatninger, karakteristika og holdninger som er fremtredende i interaksjonen mellom lærer og elev.

En forsøker å gå i dybden for å undersøke hva som ligger bak idrettslærerens handlinger, og dermed få kartlagt sosiale mønstre og individuelle holdninger.

I et fenomenologisk perspektiv fokuserer en på personens livsverden. I min tilnærming er det viktig å være mest mulig åpen for elevenes meninger og fremheve presise beskrivelser. Jeg må forsøke å se bort fra forhåndskunnskaper, og søke etter beskrivelsenes sentrale betydninger, (Kvale, 1997).

Edmund Husserl (1859 – 1938), grunnleggeren av fenomenologien, mente at vår personlighet er mengden av alle de tilbøyeligheter vi har til å forandre eller beholde våre oppfatninger, holdninger, verdier og hensikter. Husserl opererer med tre nivåer:- laveste nivå omhandler handlinger, neste nivå inneholder oppfatninger, holdninger, verdier, hensikter, følelser og siste nivå er vår personlighet, (Føllesdal, Walløe & Elster, 1990). Fenomenologien søker etter å beskrive hendelser, handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv (Grønmo, 2004).

Jeg har benyttet meg av en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming i min analyse. Føllesdal (et al., 1990) definerer *”Hermeneutikk som; studien av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse”*. Føllesdal (1990) ser på den hypotetiske deduktive metode som en generell metode som er grunnleggende i alle vitenskaper med følgende tese: *”Den hermeneutiske metode er den hypotetisk – deduktive metode anvendt på meningsfullt materiale, dvs. tekster, kunstverk, handlinger osv”* (Føllesdal et al.,1990, s. 99).

Teorien er sentral i fortolkningsfag der en studerer meningsformidlende materiale. Den hermeneutiske forskningsprosessen kjennetegnes også ved den hermeneutiske sirkel. Vekselvirkninger mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i læren om hermeneutikken. Den hermeneutiske sirkelen eller *”forståelsenes sirkel”* blir det ofte referert til når vi snakker om hvordan vi forstår en tekst (Føllesdal et al.,1990, s.98). Med dette begrepet siktes det til flere forskjellige sirkelstrukturer som er karakteristisk for forståelsesprosessen (Føllesdal et al.,1990, s.99).

Føllesdal et al.,(1990) hevder at *”det er når vi ikke forstår at vi må ty til hermeneutikken”*. Min egen forforståelse er en del av tolkningsprosessen. Denne prosessen tar sikte på å oppnå forståelse ifølge Føllesdal et al., (1990). Med utgangspunkt i dette danner jeg meg en fortolkningsramme eller forståelseshorisont. Dette blir stadig forandret i denne prosessen. Ny forståelse som kommer fram får en til å se på kildematerialet og mine oppfatninger vil stadig være i endring. Ved analysen av de ulike delene forandres mine holdninger til helheten.

Den nye helhetsholdningen benyttes igjen til en ny analyse av delene som igjen gir en større helhetsforståelse (Føllesdal, 1990).

*”Denne stadige fram- og tilbakegåingen mellom de forskjellige hypoteser, de andre oppfatninger en har og kildematerialet kalles den hermeneutiske sirkel”*

(Føllesdal et al.,1990, s. 98).

Innholdet er ikke en fast, objektiv ramme, men varierer, den er avhengig av personen som skal gjøre fortolkningen. Man skaper altså selv innholdet som noe skal forstås innenfor. Forventinger og fordommer spiller inn. Ifølge Kvale (1997) vil forforståelse, dialog, fortolkning, ny innsikt og anvendelse vil være sentrale stikkord ved bruk av den hermeneutiske forskningstradisjon.

Wormnæs, (1987) hevder at; *”all forståelse er bestemt av en forforståelse; Alle dommer er bestemt av for- dommer; ingen dom uten for- dom. Interesser kan sies å styre forståelsesprosessen forløp”* (Wormnæs, 1987, s.1).

I et vitenskapelig forskningsarbeid vil en kunne oppnå flere resultater. Grønmo (2004) vektlegger tre prinsipper for samfunnsvitenskaplige virksomhet.

*”Det at samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi. Oppfatninger av sannhet i samfunnsvitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuell forankret.*

*Vurderinger av sannhet i samfunnsvitenskapen bygger på rasjonelle og logiske kriterier”*

(Grønmo 2004, s.24).

Føllesdal (et al., 1990) har følgende definisjon på sannhet. *”Å si om det som er at det ikke er, eller om det som ikke er, at det er, er usant, mens å si om det som er at det er og om det som ikke er, at det ikke er, er sant”* (Føllesdal et al., 1990, s.30).

Kort oppsummert kan en si at vitenskap i svært stor grad handler om å finne mest mulig troverdig kunnskap. I alle ledd av sitt arbeid forsøker forskeren å finne den ”riktige”, den ”beste” eller den mest troverdige forklaringen. De svarene jeg finner og den konklusjonen som jeg gjør er avhengig av hvordan jeg som forsker tolker og forstår dataene. Det blir viktig å redegjøre for hvordan min forforståelse har endret seg gjennom min forskningsprosess. Videre blir det viktig at jeg drøfter de resultater som er kommet fram i lys av gammel forforståelse om lederskapet i kroppsundervisningen.

### 4.3 Valg av metode

”Metode” betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Metode er en framgangsmåte, et middel for å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Hvilken vei til målet en velger, avhenger av hva en ønsker å finne ut av. Halvorsen (1993, s.15) sier følgende om metode:

*”Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Vi ønsker å gjøre oppdagelser i den menneskeskapte verden, og ved å bruke ulike metoder kan vi forbedre og skjerpe vår oppdagelsesevne slik at vi kan se årsakene bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandling og kollektivets og sosial – materielle strukturers betydning for individers og gruppers meninger og handlinger”* (Halvorsen (1993, s.15).

Det skilles mellom kvalitative og kvantitative innsamlingsmetoder. Metodene kan brukes om hverandre. Det er vanlig å bruke kvalitative og kvantitative tilnæringsmetoder når en skal undersøke virkeligheten på en systematisk måte. Mange av de svakhetene som hefter ved kvantitative data kan oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data. Derfor vil de ikke stå i noen prinsipiell motsetning til hverandre. Metodene er et hjelpemiddel, ikke noe mål i seg selv.

Når en bruker kvalitative og kvantitative data kan ulike sosiale fenomener studeres (Halvorsen, 1993). Den kvantitative forskningen er den som har lengst tradisjon i den generelle ledelsesforskningen. Ifølge Andersen (1995) er det behov for mer kvalitativ forskning på ledelsesområdet for å fange opp nye fenomener og variabler. Faren med kvalitative studier ifølge Bass (1990) er at en får mer kunnskaper om forskeren enn om det problem som er undersøkt. Yukl (1998) på sin side hevder at metoden bør velges ut ifra hvilken kunnskap en er ute etter. Videre så påpeker Yukl (1998) at en kombinasjon av både kvantitative og kvalitative metoder er å foretrekke. Isolert har de sine begrensninger.

Hellevik (1991) forklarer framgangsmåten ved kvantitative metoder slik:

*”Framgangsmåter der forskeren først systematisk skaffer seg sammenlignbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter av et visst slag, så uttrykker disse opplysningene i form av tall, og til slutt foretar en analyse av mønsteret i dette tallmaterialet”* (Hellevik, 1991, s.14).

Vanlige hjelpemidler innenfor kvantitative metoder kan for eksempel være strukturerte intervjuer, passiv observasjon og spørreskjemaer. Det er vanlig å benytte spørreskjemaer men det kreves nøyaktighet, og det er en tidkrevende prosess. Spørsmålene må være formulert slik at de ikke kan misforstås. Forskningsmetoden bygger på at oppgavens problemstilling dannes ved hjelp av beskrivende og ferdige hypoteser. Resultatene som foreligger ved bruk av en slik metode kan ofte være av felles interesse og viser det gjennomsnittlige eller representative. Metoden gjør det mulig ifølge Halvorsen (1993) å etterprøve og forske videre. En kan sammenligne variabler og finne forklaringer på ulike problemstillinger fra de dataene som er blitt samlet inn.

Hellevik (1991) beskriver fordeler og ulemper ved bruk av kvantitative metoder. Ulempene kan være at det som oftest er lav svarprosent og at det er lukkede spørsmålsformuleringer. I elevgruppen er det ikke sikkert at alle har forstått spørsmålsformuleringene eller at de svarer ærlig. For å oppklare eventuelle uklarheter har jeg selv vært til stede under selve datainnsamlingen.

Fordelen ifølge Halvorsen (1993) er at undersøkelsen er ganske enkel å gjennomføre, og elevene har god tid til og besvare spørsmålene. Kodingen og tolkningen av respondentenes svar lettes og det gis bedre mulighet til å sammenligne svarene fra de ulike respondentene. En når også ut til et stort antall undersøkelsesobjekter på relativt kort tid. På grunn av undersøkelsens omfang har jeg valgt å konsentrere meg om å bruke kvantitativ metode for innsamling av mine data. Halvorsen (1993) hevder at mange av de svakhetene som følger med de kvantitative dataene kan oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data. En vil være tjent med å kombinere både de kvalitative og kvantitative data.

Ifølge Grønmo (1982) kan kvalitative undersøkelser brukes som oppfølging av kvantitative undersøkelser. På grunn av oppgavens omfang har jeg kun valgt en kvantitativ tilnærming. Men i et videre arbeid kan en kvalitativ tilnærming brukes for å få en dypere innsikt.

#### 4.4 Spørreskjema som instrument

Spørreskjema er som nevnt en svært anvendbar forskningsmetode fordi en kan tilpasse informasjonsmengden til akkurat det som interesserer forskeren. Hensikten med å bruke spørreskjemaer er ifølge Halvorsen (1993):

- Få opplysninger om mange undersøkelsesenheter.
- Tilstrebe representativitet for å kunne generalisere (fra utvalg til populasjon).

##### 4.4.1 Måleinstrumentet "The leadership Scale of sport"

Ved innsamlingen av dataene har jeg anvendt "*Leadership Scale of Sport*" (LSS) som er et kvantitativt måleredskap. Den ble utviklet av Chelladurai og Saleh (Chelladurai 1993) som et redskap for å måle utenfor spekteret av lederskapsatferder.

LSS er ment for å måle den aktuelle lederatferden til læreren og den lederatferden som elevene foretrekker hos en lærer. I min undersøkelse er alle tre versjonene av LSS blitt brukt. Utsagnene i LSS er like i alle versjonene med unntak av innledningen i henholdsvis elevversjonen og lærerversjonen.

I elevversjonen som skal måle hvordan elevene oppfatter nåværende læreratferd, starter for eksempel utsagnet med "*min lærer*". Elevversjonen som skal måle ønsket læreratferd starter utsagnet med "*jeg foretrekker at en lærer*". I lærerversjonen som skal måle hvordan lærerne oppfatter sin egen lederatferd, starter utsagnet med for eksempel "*Som lærer*".

Spørsmålene har fem svaralternativer (se nedenfor).

Det er viktig at eleven/læreren krysser av for det svaret som nærmest beskriver den situasjonen det spørres om. Det er vanlig å skille mellom tre typer skalaer: differensiert, kumulativ og likert skala (Hellevik, 1991). Den mest vanlige av disse tre er likert skala. LSS er en likert-utformet skala, der respondentene blir presentert for et utsagn med fem lukkede svar muligheter.

Et eksempel på likert- skala med fem delt svarmønster kan være:

MIN LÆRER:	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
3. Gir ros når det er fortjent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



LSS inneholder 40 spørsmål eller utsagn der hver utgave kan deles inn i følgende 5 ledelsesaspekt hos en lærer:

1. Autoritær lederatferd; Dette er en lederstil der læreren holder avstand til elevene og vektlegger personlig autoritet i sine handlinger. Autoritær atferd er preget av enveiskommunikasjon og læreren er kontrollerende, resultatorientert og selvopptatt.

Disse 5 utsagnene hører inn under autoritær lederatferd;

- Spm 6 Planlegger relativt uavhengig av elevene.
- Spm 12. Forklarer ikke sine handlinger.
- Spm 27. Nekter å inngå kompromiss.
- Spm 34. Holder avstand til elevene.
- Spm 40. Uttrykker seg på en måte som ikke innbyr til spørsmål.

2. Positiv feedback atferd, Er en lederstil der læreren forsterker elevenes prestasjoner gjennom belønning i form av ros eller positiv omtale. Mange er flinke til å benytte denne type lederstil, mange vil nok være enig at positive tilbakemeldinger og ros er med på å skape selvtillit og trygghet.

Følgende 5 utsagn hører inn under positiv feedback atferd;

- Spm 4. Gir ros til en elev i nærvær av de andre når han har gjort en god prestasjon.
- Spm 10. Forteller en elev når han har virkelig gjort en god jobb.
- Spm 16. Ser til at en elev blir belønnet for en god prestasjon.
- Spm 28. Gir uttrykk for anerkjennelse når en elev presterer bra.
- Spm 37. Gir ros når det er fortjent.

3. Demokratisk atferd; Er en lederstil der beslutninger treffes i fellesskap og i samråd med elevene. Læreren motiverer elevene til å være med å engasjere seg i beslutningsprosessen, dette kan være forhold vedr undervisningen, regler, normer, undervisningsmetoder og klasseromsledelse.

Følgende 9 utsagn hører inn under demokratisk atferd;

- Spm 2. Spør om elevenes oppfattning når det gjelder det praktiske opplegget før prøver.
- Spm 9. Får klassens godkjenning før viktige avgjørelser besluttes.
- Spm 15. Lar elevene delta i beslutningsprosesser.
- Spm 18. Oppmuntrer elevene til å komme med forslag til hvordan undervisningen skal gjennomføres.
- Spm 21. Lar elevene sette seg sin egne mål.
- Spm 24. Lar elevene forsøke på sin måte, selv om de gjør feil.
- Spm 30. Spør etter elevenes mening i viktige undervisningsspørsmål.
- Spm 33. Lar elevene arbeide i sitt eget tempo.
- Spm 39. Lar elevene bestemme hvilken strategi som skal benyttes i forbindelse med prøver.

4. Sosial støttende atferd; Er der læreren har omtanke for elevenes velferd. Læreren etablerer nære personlige kontakter. Med denne stilen så følger som regel en positiv gruppeatmosfære og en lav oppgaveorientering, læreren er mer opptatt av å lytte og rose elevene.

Følgende 8 utsagn hører inn under sosialt støttende atferd;

- Spm 3. Hjelper elevene med deres personlige problemer.
- Spm 7. Hjelper elevene med å løse konflikter seg imellom.
- Spm 13. Holder øye med om elevene trives.
- Spm 19. Gjør personlige tjenester for elevene.
- Spm 22. Uttrykker enhver følelse jeg har ovenfor elevene.
- Spm 25. Oppmuntrer elevene til å stole på meg som lærer.
- Spm 31. Oppmuntrer jeg til fortrolige og uformelle samtaler med elevene.
- Spm 36. Ber elevene hjem til seg.

5. Undervisning/instruksjons stil; Forekommer der læreren strukturerer og koordinerer elevenes aktiviteter. Læreren bestemmer hva som skal gjøres, lager en årsplan og setter opp mål. Videre foretar han en individuell tilpasning av undervisning, instruksjon i fagene og andre ferdigheter. Det er en atferd der læreren benytter seg av instruksjon.

Følgende 13 utsagn hører inn under undervisnings/instruksjons stil;

- Spm 1. Ser til at elevene utnytter hele sin kapasitet.
- Spm 5. Forklarer den enkelte elev riktig teknikk og taktikk.
- Spm 8. Er spesielt opptatt av å rette på feil hos elevene.
- Spm 11. Forsikrer seg om at alle elevene i gruppa har felles forståelse av mine funksjoner som lærer.
- Spm 14. Instruerer jeg elevene individuelt i ulike ferdigheter.
- Spm 17. Ser jeg framover i tid om hva som bør gjøres.
- Spm 20. Forklarer jeg for hver enkelt elev om hva som bør gjøres og ikke gjøres.
- Spm 23. Forventer jeg at hver elev skal gjøre sine oppgaver til minste detalj.
- Spm 26. Gjør jeg elevene oppmerksomme på deres sterke og svake sider.
- Spm 29. Gir jeg spesifikke instruksjoner til hver elev om hva som bør gjøres i hver enkelt situasjon.
- Spm 32. Ser jeg til at undervisningen er effektiv.
- Spm 35. Forklarer jeg hvordan hver enkelts elevs bidrag er til gruppas beste.
- Spm 38. Klargjør i detalj hva som forventes av hver enkelt elev.

Hvert av disse 40 utsagnene måler en liten del av den aktuelle egenskapen. Ifølge Hellvik (1991) vil flere utsagn gi større presisjon.

Ifølge Chelladurai & Carron (1983) så vil sosialt støttende atferd og delvis positiv feedbackatferd komme inn under den menneske eller relasjonsorienterte lederstilen mens atferdsdimensjonen trening og instruksjon vil være en oppgave eller resultatorientert lederstil. Lærerens beslutningsatferd kommer til uttrykk ifølge Horn (1982) gjennom demokratisk og autoritær lederatferd, lærerens instruktøratferd blir målt gjennom kategorien trening og instruksjon. Den motiverende delen kommer til uttrykk gjennom positiv feedback og sosialt støttende atferd.

#### **4.4.2 Oversettelsesproblematikk**

LSS har blitt oversatt til flere språk (Alexandris & et.al., 1998; Isberg, 1991). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den norske oversettelsen gjort av Skjetne (2005) i forbindelse med hans hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøyskole. Skjetne (2005) tok utgangspunkt i Isberg sin svenske oversettelse av LSS og oversatte den til norsk. Skjetne (2005) brukte formuleringer som ”spiller, ”trener” i de fleste utsagnene i sin oversettelse av LSS. Disse utsagnene skulle måle de ulike ledelsesaspektene hos trenere innenfor lagidrett.

Jeg ser at denne formen for oversettelse har sine fordeler og ulemper. Fordelen er at en ikke trenger økonomiske utlegg til for eksempel fagoversettere og den vil være ganske rask og gjennomføre. Ulempen kan være at oversettelsen fra engelsk til svensk og ifra svensk til norsk kan føre til at nyanser i ordlyden forsvinner eller at det gjøres feil i oversettingen. Ord og setninger kan ha ulike betydninger i de ulike miljøer.

Det arbeidet som er gjort av henholdsvis Isberg (1991) og Skjetne (2005) anser jeg som mer enn tilstrekkelig, og jeg har valgt å benytte meg av Skjetnes (2005) arbeid ved besvarelsen av denne oppgaven.. Jeg har tilpasset Skjetnes (2005) oversettelse, og byttet ut trener med lærer og spiller med elev for at LSS skulle passe til min undersøkelse på elevatferd og læreratferd i skolen.

#### **4.4.3 Prosedyre for datainnsamlingen ved videregående skole**

1. Pre (test) på 10 lærere
2. Utsending av søknad/informasjonsbrev om undersøkelsen
3. Utvalgsprosedyre
4. Finne et passende tidspunkt (avtale med lærere) for gjennomføring av datainnsamling.
5. Være selv tilstede under selve datainnsamlingen.
6. Felles informasjon om hva dataene skal brukes til og hvordan respondentene skal besvare LSS. Med mulighet til å besvare eventuelle spørsmål/uklarheter.

#### **4.4.4 Pilotundersøkelse**

Hellevik (1991) anbefaler å gjennomføre en pretest før en tar i bruk spørreskjemaene som skal benyttes. Formålet med pilotundersøkelsen var å vurdere datakvaliteten, reliabiliteten og validiteten til spørreskjemaet. Det ferdige spørreskjemaet ble (pre) testet på 10 lærere som jobber i grunnskolen og den videregående skole.

Disse lærerne er representative for de som inngår i den egentlige undersøkelsen.

Respondentene ble først informert om hensikten med pilotundersøkelsen.

Lærerne ble bedt om å svare på LSS, og de returnerte spørreskjemaene med kommentarer til forbedringer og spørsmål som var uklare. Resultatet av denne prosessen var noen språklige endringer og at noen spørsmål ble omformulert for å passe til min undersøkelse.

#### **4.4.5 Utvalg**

Ifølge Hellevik (1991) oppnår forskeren å redusere kostnadene ved datainnsamling og behandling når han studerer bare et utvalg av respondenter som undersøkelsens problemstillinger gjelder for. På grunn av tidsmessige, økonomiske og praktiske årsaker har jeg valgt å gjøre denne undersøkelsen på lærere og elever ved Frogn Videregående skole i Akershus. Halvorsen (1993) påpeker at jo større utvalg, desto større er sannsynligheten for at egenskapene er lik populasjonen.

Antall respondenter tilsier at vi kan uttale oss om grupper eller segmenter. I min målgruppe har det inngått 231 elever i alderen 16 -19 år innenfor alle studieretningsfagene ved skolen. Åtte idrettslærere i aldersgruppen 27 – 40 år har deltatt i undersøkelsen. Dette er et lite utvalg med tanke på en spørreundersøkelse. Det var imidlertid ikke flere lærere ved seksjonen på skolen, og alle har besvart spørreundersøkelsen.

For å få et bredere utvalg valgte jeg i tillegg å foreta en ekstern undersøkelse på 17 kroppsøvlingslærere fra henholdsvis Bjørkelangen, Sandaker, Elvebakken, Åssiden, Ulsrud og Bjerke videregående skole. På denne måten fikk jeg en mulighet til å sammenlikne lærernes svar, både eksternt og internt, basert på lærernes uttalelser. Preferanser vedrørende lederatferd, elevenes prestasjoner og trivsel er faktorer som jeg vil sammenlikne og diskutere i resultatdelen.

#### **4.4.6 Utvalgsprosedyre**

Når formålet er å sikre representativitet er det viktig og benytte seg av bestemte utvalgsprosedyrer (sannsynlighetsutvalg) som er fastlagt på forhånd, dette for å hindre at utvalget skjer ubevisst (Halvorsen, 1993).

For å gjennomføre et sannsynlighetsutvalg ifølge Hellevik (1991) er framgangsmåten å:

1. Finne en empirisk populasjon så nær opp til det teoretiske univers som mulig.
2. Foreta et uvalg som er representativt for det empiriske univers.
3. Få data fra alle de utvalgte enhetene, slik at faktisk foretatt utvalg er i overensstemmelse med det utvalg som bestemt under 2.

I undersøkelsen deltok 10 klasser fra idrettsfag, fire klasser fra vg 1, fire klasser fra vg 2 og to klasser fra vg 3. Alle klassene på idrettsfag er inkludert i undersøkelsen. Jeg valgte å la like mange klasser delta på studieretningsfagene for at antallet skulle bli forholdsvis likt. Dette ble gjort ved hjelp av loddtrekning. Alle klassene på studieretningsfag ble tildelt et nummer og trukket ut. Det finnes to grunnleggende former for sannsynlighetsutvalg, enkel tilfeldig utvelgning og systematisk utvelgning (Halvorsen, 1993). For at resultatet skulle bli et sannsynlighetsutvalg, foretok jeg en enkel tilfeldig utvelgning av elever. Klassene på studieretningsfag ble trukket ut ved hjelp av loddtrekning. Alle elevene i disse klassene fikk delta i undersøkelsen. Dette ble gjort for at resultatet skulle bli et sannsynlighetsutvalg (Hellevik, 1991).

#### **4.4.7 Datainnsamlingen**

Dataene ble samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer som ble lagt ut på "it's learning" ved skolen i perioden 19.02. 2008 til 27.03. 2009. Undersøkelsen var tilgjengelig for elever ved studiespesialiserende og idrettsfag. Elevene som deltok, svarte på undersøkelsen ved hjelp av et elektronisk spørreskjema (LSS). De eksterne lærerne som svarte på undersøkelsen, logget seg på ved hjelp av en link de hadde fått i mitt informasjonsskriv (se vedlegg 3).

Dette informasjonsskrivet ble sendt ut til kroppsøvlingslærere i den videregående skolen, som er tilknyttet Norges idrettshøgskoles seksjon for kroppsøving som øvlingslærere.

Rådataene ble eksportert fra it's learning og lagret i en excel-fil. Deretter ble dataene eksportert til SPSS for statistiske analyser.

#### **4.4.8 Databehandling**

Registrering av kvantitative data innebærer ifølge Halvorsen (1993) at man får dem i en slik form at de kan bearbeides og analyseres videre. Når det gjelder bearbeiding av samfunnsvitenskapelige data så finnes ifølge Hellevik (1991) flere gode standardprogrammer. To av de mest brukte er SAS og SPSS.

Til å bearbeide og presentere dataene har jeg brukt statistikkprogrammet ”Statistical Package for Social Sciences” (SPSS) for Windows versjon 15.0.

Svarene ble kodet i SPSS, eksempelvis ble kjønn kodet nummerisk til kvinne = 1 og mann = 2. Skalaen som skal vurdere utsagnene ble kodet til alltid = 1, ofte = 2, av og til = 3, sjelden = 4, aldri = 5. Det ble også innlagt koder for hvilken studieretning elevene gikk på. Siden LSS består av 40 påstander som skal måle de fem lederdimensjonene, vil det være flere påstander som faller inn under samme dimensjon. Disse dimensjonene blir det redegjort for under punkt 4.4.1

Til statistiske utregninger og presentasjonene av resultater og diagrammer har jeg benyttet SPSS og Excel.

#### **4.5 Reliabilitet**

Reliabiliteten i min undersøkelse avhenger av hvilken måte jeg har analysert, tolket, forstått og fremstilt datamaterialet på. Reliabiliteten bestemmes av hvordan data samles inn og nøyaktigheten i de ulike operasjonene i denne prosessen (Hellevik, 91), eller hvor pålitelige målingene er (Halvorsen, 1993).

Høy reliabilitet i kvantitativ forskning innebærer at en ved gjentatte målinger av konstant objekt får samme resultat. Det vil si at reliabiliteten bestemmes av hvordan målingene utføres, og hvordan en systematiserer dataene (Holme, 1986). For å styrke dataenes reliabilitet har jeg utarbeidet en standard testprosedyre, der jeg møtte selv og gav felles informasjon til alle testpersonene i forkant. Dette bidro til at datainnsamlingen blir mest mulig lik ifra gruppe til gruppe. Ulempen med dette var at det var tidkrevende fordi klassene var små, jeg fikk bare hatt undersøkelsen på små klassegrupper om gangen.

Spørsmålene i LSS har lukkede svarkategorier, noe som sikrer mer homogene svar og letter kodingen av disse. Ulempen med lukkede svar kan være at respondenten risikerer å gi svar som ikke dekker hans meninger. Ifølge Halvorsen (1993) kan dette gi et skjevt inntrykk av deres oppfatninger. Noen elever etterlyste et svaralternativ for vet ikke på noen av spørsmålene og da er det mulig noen har krysset for et svar som ikke dekker deres oppfatning.

For at reliabiliteten ikke skulle bli svekket ved koding av spørreskjemaene, ble undersøkelsen gjort digitalt på skolen. Spørreskjemaene ble laget inn på "its learning" ved skolen og det ble avtalt tid når hver enkelt klasse skulle besvare spørreskjemaene. Fordelen ved å legge inn spørsmålene digitalt, er at det er tidsbesparende og at en unngår feil under kodingen av skjemaene. Som forsker har en som mål å unngå de tilfeldige småfeilene.

De resultatene som jeg finner kan ha relevans for mange. I min undersøkelse kan jeg argumentere for at resultatene kan være overførbare. Kvale (1997) snakker om den hellige treenigheten innen den moderne samfunnsvitenskapen. Han snakker om begreper som generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

Disse blir omtalt og brukt når vi skal verifisere kunnskap. Kvale (1997) legger også vekt på at verifiseringsarbeidet ikke bare er et avgrenset stadium av undersøkelsen. Det bør være en del av forskningsprosessen. Disse kravene må være oppfylte for at kvaliteten på mitt forskningshåndverk skal bli bra.

#### **4.5.1 Intern reliabilitet**

Alexandris & et al., (1998) har tidligere fastslått at LSS er reliabel. Men andre undersøkelser med LSS som analyseverktøy viser at det er varierende resultater når det gjelder skalaens reliabilitet. Grunnen til dette er at LSS kan måle holdninger på et bestemt tidspunkt (datainnsamlingen) eller holdninger over en tidsperiode (skoleår) avhengig av hvordan respondentene oppfatter spørsmålene.

Jeg har valgt å bruke LSS i skolen og dette er i en helt annen kontekst en det som er vanlig. LSS er hovedsakelig testet på idrettsutøvere og ifølge Hassmén (2008) er det ikke sikkert at ett testinstrument med høy reliabilitet for en gruppe viser samme høye reliabilitet i en annen gruppe.



Chronbach's alpha – koeffisienten er ifølge Ringdal (2007) det vanligste målet for å estimere intern reliabilitet i et spørreskjema. Jo høyere korrelasjonene er mellom variablene som inngår i indeksen, desto flere variabler som inngår, jo høyere blir Cronbachs Alpha. I min undersøkelse så viser det seg at atferdsdimensjonen for demokratisk- og undervisnings og instruksjons atferd med henholdsvis 9 og 13 spørsmål, er dimensjonene som har de høyeste Chronbach's Alpha verdiene. Dette er også en gjennomgående tendens i andre undersøkelser, se tabell (4.5.2 og 4.5.3). Det er litt ulike oppfatninger om hvor høy Cronbach Alfa skal være for at resultatene skal ha tilfredsstillende reliabilitet. Ifølge Ringdal (2007, Hassmen, 2008) er en brukbar grense for tilfredsstillende reliabilitet på 0.70. Hvis Cronbach's alpha er høyere enn dette, antas indeksen å ha god reliabilitet. I Skjetne (2005) sin undersøkelse ble Chronbach's Alfa verdi  $>.50$  vurdert som et minimum.

I tabellene 4.5.1 til 4.5.3 vises Chronbach's Alfa-koeffisienten for mine tre undersøkelser og liknende undersøkelser gjort i utlandet og i Norge, utført av henholdsvis Johnsson (2001) og Skjetne (2005).

**Tabell 4.5.1.1. Intern reliabilitet(chronbach's alpha) i undersøkelser gjort i andre land med LSS fem lederdimensjoner for å kartlegge utøveres foretrukket (a) og oppfatning (b). Utvalget er hentet fra Chelladurai (1993, s. 337).**

Utøvers oppfatning av lederatferd	Undervisning og instruksjon	Demokratisk	Autoritær	Sosialt støttende	Positiv feedback
<b>Chelladurai &amp; Saleh (1980). Kanadiske utøvere</b>					
Foretrukket lederatferd	.83a	.75	.45	.70	.82
Oppfatning av lederatferd	.93b	.87	.79	.86	.92
<b>Chelladurai (1986) . Indiske utøvere</b>					
Foretrukket lederatferd	.76a	.71	.56	.51	.57
Oppfatning av lederatferd	.87b	.78	.49	.70	.61
<b>Chelladurai et al. (1988). Japanske utøvere</b>					
Foretrukket lederatferd	.81a	.72	.55	.72	.73
Oppfatning av lederatferd	.89b	.81	.57	.84	.81
<b>Chelladurai et al. (1988). Canadiske utøvere</b>					
Foretrukket lederatferd	.77.a	.67	.55	.78	.77
Oppfatning av lederatferd	.88b	.75	.59	.84	.91
<b>Isberg &amp; Chelladurai (1990). Svenske utøvere</b>					
Foretrukket lederatferd	.78a	.77	.44	.60	.57
Oppfatning av lederatferd	.88b	.72	.54	.86	.77

**Tabell 4.5.1.2. Intern reliabilitet(chronbach's alpha) i undersøkelser gjort i Norge med LSS fem lederdimensjoner for å kartlegge utøvers foretrukket (a) og oppfatning (b).**

Utøvers oppfatning av lederatferd	Undervisning og instruksjon	Demokratisk	Autoritær	Sosialt støttende	Positiv feedback
<b>Johnsson (2001). Norske fotballspillere</b>					
<b>Foretrukket lederatferd</b>	<b>.82a</b>	<b>.77</b>	<b>.48</b>	<b>.80</b>	<b>.63</b>
<b>Oppfattning av lederatferd</b>	<b>.88b</b>	<b>.84</b>	<b>.51</b>	<b>.80</b>	<b>.86</b>
<b>Skjetne (2005). Norske fotballspillere.</b>					
<b>Foretrukket lederatferd</b>	<b>.79a</b>	<b>.70</b>	<b>.58</b>	<b>.61</b>	<b>.70</b>
<b>Oppfattning av lederatferd</b>	<b>.77b</b>	<b>.77</b>	<b>.55</b>	<b>.64</b>	<b>.74</b>
<b>Min undersøkelse. Elever i den videregående skole.</b>					
<b>Foretrukket lederatferd</b>	<b>.82a</b>	<b>.80</b>	<b>.50</b>	<b>.73</b>	<b>.67</b>
<b>Oppfattning av lederatferd</b>	<b>.81b</b>	<b>.83</b>	<b>.42</b>	<b>.75</b>	<b>.75</b>

Når det gjelder den interne reliabiliteten for *oppfatning* av lederatferd hos elevene ved Frogn videregående skole kan den sies å være tilfredsstillende, hvis en ser bort ifra autoritær lederatferd. I min undersøkelse for *oppfattet* lederatferd varierer Chronbach's Alpha koeffisient med laveste verdi autoritær (42) og høyeste verdi demokratisk (83) noe som gir en gjennomsnittsverdi på 71.

Gjennomsnittsverdiene for undersøkelsene utført av Johnsson(2001) og Skjetne (2005) er henholdsvis 69 og 78. Det er klare likheter i min undersøkelse sammenliknet med andre undersøkelser, se tabell (4.5.1 og 4.5.2). Når det gjelder den autoritære lederatferden så har denne atferdsdimensjonen en lav indre reliabilitet i min og i andre undersøkelser. Denne dimensjonen bør ifølge Chelladurai (1990) tolkes med forsiktighet.

Den interne reliabiliteten for *foretrukket* lederatferd hos elevene ved Frogn videregående skole kan den også sies å være tilfredsstillende. Resultatene i min undersøkelse for *foretrukket* lederatferd varierer Chronbach's Alpha koeffisient med laveste verdi autoritær (50) og høyeste verdi demokratisk (82) noe som gir en gjennomsnittsverdi på 70.

Gjennomsnittsverdiene for undersøkelsene utført av Johnsson(2001) og Skjetne (2005) er henholdsvis 70 og 68. Det er klare likheter i min undersøkelse sammenliknet med andre undersøkelser, se tabell (4.5.1 og 4.5.2). Når det gjelder den autoritære lederatferden så har denne atferdsdimensjonen en lav indre reliabilitet i min og i andre undersøkelser.

Den autoritære dimensjonen har også lav Alpha koeffisient når det gjelder foretrukket atferd. Dette er funn som går igjen i andre undersøkelser utført i Norge av henholdsvis Johnsson (2001) og Skjetne (2005) og andre steder i verden, se tabell (4.5.2). Ifølge Chelladurai (1990) bør resultatene til denne atferdsdimensjonen tolkes med forsiktighet.

Ifølge Chelladurai (1993) så viser de fleste andre undersøkelser at gjennomsnittsverdiene for *oppfattning av lederatferd* ligger generelt høyere enn *foretrukket atferd*. De samme funn kommer fram i min undersøkelse også med gjennomsnittlige Chronbach's alfa koeffisient på henholdsvis oppfattet lederatferd (.71) og foretrukket lederatferd (.70). Ifølge Chelladurai & Rimmer (2000) så kan dette forklares med at respondenter som besvarer samme undersøkelse vedrørende preferanser for foretrukket og oppfattet lederatferd, så vil preferansene for oppfattet lederatferd være styrende.

**Tabell 4.5.1.3. Intern reliabilitet i undersøkelser gjort med LSS i Norge vedrørende lederens oppfattelse av egen lederatferd. Andre skoler (a) og Frogn videregående skole (b).**

Utøvers oppfatning av lederatferd	Undervisning og instruksjon	Demokratisk	Autoritær	Sosialt støttende	Positiv feedback
<b>Knut Skjetne (2005). Norske fotballspillere.</b>	.86	.68	-.72	.77	.68
<b>Min undersøkelse. Lærere i andre videregående skoler.</b>	.67a	.76	.39	.66	.61
<b>Min undersøkelse. Lærere ved Frogn videregående skole.</b>	.71b	.54	.43	.52	.70

Jeg velger å registrere resultatene men tidligere undersøkelser med LSS har varierende bruk av der lederen skal gi en beskrivelse av egen atferd. Sammenlikner en mine resultater med Skjetne (2005) sine resultater, så er det fire dimensjoner som har godkjente Chronbach Alfa verdier for reliabilitet. Det samme har jeg fått i min undersøkelse både eksternt og internt. Hvis en ser på Skjetne (2005) sin undersøkelse så er det autoritær atferd som har lavest Chronbach Alfa koeffisient, det samme har jeg fått i min undersøkelse.

## **4.6 Validitet**

Validitet i en undersøkelse dreier seg om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. Undersøker metoden det den er ment til å undersøke og er dataene som en har funnet relevante eller gyldige for problemstillingen (Hellevik, 1991).

Validiteten for denne undersøkelsen er avhengig av om LSS og tolkningen av svarene gir data som er relevante for å belyse problemstillingen.

Den originale utgaven av LSS er rapportert å være valid (Alexandris & et. al., 1998).

Ifølge Hellevik (1991) er validiteten avhengig av reliabiliteten. Et instrument som har lav reliabilitet kan aldri gi valide resultater. Reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet. For at data skal ha høy validitet må reliabiliteten også være høy. Videre så påpeker Hellevik (1991) at data som er samlet inn og behandlet på en nøyaktig måte, ikke er noen garanti for at de kan brukes til å belyse den foreliggende problemstillingen.

### **4.6.1 Innholdsvaliditet**

Innholdsvaliditet er et uttrykk for hvor representativ en test er for det området vi skal måle (Thomas, Nelson & Silverman, 2005). Dekker de fem atferdskategoriene i LSS det som faktisk er lederatferd i lærerrollen.

Chelladurai og Saleh (1980) påberopt seg innholdsvaliditet for LSS. Senere undersøkelser har gitt varierende resultater. Salminen og Ljukkonen (1994) konkluderte i en finsk undersøkelse at de fem atferdskategoriene ikke nødvendigvis var klart forskjellige. I en gresk undersøkelse valgte en å ta bort mange av spørsmålene og beholde fire av atferdskategoriene, autoritær atferd ble fjernet (Alexandris & et al., 1998).

### **4.6.2 Begrepsmessig validitet**

Begrepsvaliditet handler om hvor god testen er til å måle de teoretiske begreper (Thomas et al., 2005). Måles faktisk de fem ulike atferdskategoriene med de 40 utsagnene i spørreskjemaet?

Ved bruk av Likert - skala vil validitetsspørsmålet ifølge Hellevik (1991) dreie seg om respondentene virkelig forstår hva det spørres etter.

Det er viktig med en korrekt oversettelse av LSS til norsk, dersom en vil ha svar på spørsmål som den originale utgaven av LSS er ment for å måle. For å se om det er noen likheter innenfor skole med tidligere forskning innenfor idrett og ledelse vil det være avgjørende at oversettelsen er korrekt (ref: kapitel 4.4.2 om oversettelses problematikk).

Mennesker tolker og oppfatter spørsmål på forskjellige måter uavhengige av hverandre. I Portugal fikk fem eksperter de førte utsagnene i LSS. De ble bedt om å putte dem i inn under de fem forskjellige lederskaps kategorier. Bare i positiv feedback og autoritær atferd var alle utsagnene plassert riktig, åtte av utsagnene var plassert feil (Chelladurai, 1993a).

### **4.6.3 Kriterievaliditet**

*”Test av datas validitet ved å undersøke sammenhengen mellom flere operasjonaliseringer av samme teoretiske begrep og ser på hvor høyt samsvar en får i resultatene når alle de ulike operasjonelle definisjonene brukes i samme undersøkelse” (Hellevik, 1991).*

Kriterievaliditeten blir de fem atferdskategoriens sammenheng med effektivitetskriteriene i modellen som i hovedsak er prestasjon og tilfredshet.

LSS har god kriterievaliditet hevder Chelladurai (1993) teoretisk så viser den at det finnes forbindelser med for eksempel ønsket treneratferd og prestasjon og tilfredshet i ulike sammenhenger og situasjoner. Horn (1992) er mer kritisk og påpeker at en må fortsette arbeidet med validitetsstudier for å komme fram til forskjeller på effektiv og ikke effektiv lederatferd. Jeg har erfart at det er viktig å utvikle en lederstil som skaper engasjement og trygghet. Ikke kopiere andre, men finne en stil som du er komfortabel med. Det å kunne variere, eller endre lederstiler etter hva situasjonen tilsier, mener jeg er viktig for å kunne skape en effektiv lederatferd.

## 4.7 Hypotesetesting

I denne masteroppgaven vil jeg analysere problemstillingene nærmere rent statistisk ved å gjennomføre hypotesetesting på de innsamlede dataene. På den måten kan jeg konkludere om svarene til respondentene er signifikant forskjellige i statistisk forstand eller om svarene rett og slett skyldes tilfeldig variasjon. Hypotesetestingen vil således representere en grundigere analyse av tallmaterialet sammenlignet med en ren grafisk fremstilling i form av histogrammer. Til hver problemstilling formulerer jeg en nullhypotese ( $H_0$ ) og en alternativ hypotese ( $H_1$ ), der den sistnevnte representerer en påstand som ønskes testet. Som et eksempel tar jeg utgangspunkt i hovedproblemstillingen når det gjelder elevundersøkelsene og formulerer følgende hypoteser:

$H_0$ : Elevene er indifferente med hensyn til lederstil på Frogn videregående skole.

$H_1$ : Elevene er **ikke** indifferente med hensyn til lederstil på Frogn videregående skole.

Hvis hypotesetestingen gir grunnlag for å forkaste nullhypotesen til fordel for den alternative hypotesen, har jeg på en måte bevist at  $H_1$  er riktig. Jeg kan følgelig konkludere med at  $H_1$  er statistisk signifikant og at elevene **ikke** er indifferente med hensyn til lederstil på Frogn videregående skole. Grunnet for konklusjonen vil være en relevant testobservator som er knyttet til og valgt på basis av det innsamlede tallmaterialet (Ringdal, 2008)

Svarene på spørsmålene i så vel elev- som lærerundersøkelsene har kategoriske kjennetegn i og med at observasjonene (det vil si svarene) beskrives langs den verbale skalaen ”alltid – ofte – av og til – sjelden – aldri”. Med slike kategoriske kjennetegn kan jeg forvente at svarfordelingene ikke er normalfordelte og at forutsetningen bak parametriske tester dermed ikke er oppfylt (Thomas et al., 2005). Samtidig vil kategoriske svar som tilordnes kvantitative måletall, slik som likertskalaen der ”alltid” gis verdien fem og ”aldri” gis verdien én, kunne gi mer eller mindre vilkårlige konklusjoner fra hypotesetesting basert på parametriske tester.

Jeg velger derfor å benytte kjikvadrattesten i denne oppgaven, en ikke-parametrisk test der de ulike lederstilene sammenlignes med hverandre med hensyn til antall observasjoner (svar) i hver kategori, det vil si ”alltid – ofte – av og til – sjelden – aldri”. Ifølge Ringdal (2008) er kjikvadrattesten den overlegent mest benyttede ikke-parametriske test i samfunnsvitenskapene.

Utgangspunktet for kji kvadrattesten er såkalte krysstabeller med  $r$  rader og  $k$  kolonner der resultater fra undersøkelsene oppsummeres i celler som inneholder antall observasjoner knyttet til hver av de fem svarkategoriene og lederstilene. Eksempelvis vil krysstabellen for hovedproblemstillingen når det gjelder elevundersøkelsene se slik ut:

**Tabell 4.7.1. krysstabellen for hovedproblemstillingen i elevundersøkelsen**

		Alltid ( $B_1$ )	Ofte ( $B_2$ )	Av og til ( $B_3$ )	Sjelden ( $B_4$ )	Aldri ( $B_5$ )	Totalt
Demokratisk atferd	( $A_1$ )	$X_{11}$	$X_{12}$	..	..	$X_{15}$	$R_1$
Autoritær atferd	( $A_2$ )	$X_{21}$	$X_{22}$	..	..	$X_{25}$	$R_2$
Positiv feedback atferd	( $A_3$ )	:	:	..	..	:	:
Sosialt støttende atferd	( $A_4$ )	:	:	..	..	:	:
Undervisnings- og instruksjonsatferd	( $A_5$ )	$X_{51}$	$X_{52}$	..	..	$X_{55}$	$R_5$
Totalt		$K_1$	$K_2$	..	..	$K_5$	$n$

I tabellen har jeg kalt de ulike lederstilene eller kjennetegnene til radene for  $A_1$  til  $A_5$  og svarkategoriene eller kjennetegnene til kolonnene for  $B_1$  til  $B_5$ . Jeg definerer  $X_{ij}$  som antall observasjoner (svar) i det totale utvalget av svar ( $n = \text{antall lederstiler} \cdot \text{antall elever} = 5 \cdot 231 = 1155$ ) med kombinasjonen  $A_i B_j$ , for eksempel  $X_{11}$  som vil si antall svar i utvalget med kombinasjonen ”demokratisk adferd” ( $A_1$ ) og ”alltid” ( $B_1$ ). Samtidig definerer jeg  $R_i$  som totalt antall observasjoner med radkjennetegn  $A_i$  og  $K_j$  som totalt antall observasjoner med kolonnekjennetegn  $B_j$ .

Dersom nullhypotesen er sann, betyr det at det ikke er noen sammenheng mellom kjennetegnene A og B, det vil si ingen sammenheng mellom lederstil og svarkategori. I så fall vil jeg forvente at antall observasjoner med kombinasjonen  $A_i B_j$  er lik antall  $A_i$  multiplisert med sannsynligheten for å være av kategori  $B_j$ . Min beste gjetning på denne sannsynligheten vil være andelen av observasjonene som havner i kategori  $B_j$ . Jeg kaller det forventede antallet for  $E_{ij}$  som defineres slik:

$$E_{ij} = (\text{antall } A_i) \cdot (\text{sannsynlighet } B_j) = R_i \cdot \frac{K_j}{n}$$

Det vil være naturlig å forkaste nullhypotesen dersom det er store avvik mellom de observerte verdiene  $X_{ij}$  og de forventede verdiene  $E_{ij}$ . Testobservatoren for kjikvadrattesten vil derfor basere seg på avviket  $(X_{ij} - E_{ij})$  og er gitt ved følgende formel (Thomas et al., 2005):

$$\chi_{(fg)} = \sum_{i=1}^5 \sum_{j=1}^5 \frac{(X_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Summen av avvikskvadratene for alle cellene i krysstabellen divideres med sine respektive forventningsverdier. Verdien på testobservatoren, som er kjikvadratfordelt med  $(r - 1) \cdot (k - 1)$  frihetsgrader ( $fg$ ), sammenlignes med relevante kritiske verdier som kan hentes fra tabell A7 i Thomas et al., (2005). Jeg forkaster nullhypotesen om at elevene er indifferent med hensyn til lederstil på Frogn videregående skole dersom verdien på testobservatoren er større enn kritisk verdi for valgt signifikansnivå og antall frihetsgrader. Avhengig av testens resultat vil jeg formulere konklusjonen på hypotesetesten på en av følgende to måter:

$H_0$  forkastes på signifikansnivå  $\alpha$

$H_0$  forkastes ikke på signifikansnivå  $\alpha$

Det vil imidlertid, uansett hvilken konklusjon jeg kommer frem til, være en viss sannsynlighet for at feil konklusjon trekkes. Den mest alvorlige feilen kalles forkastningsfeil (såkalt type I feil) og betyr at jeg feilaktig forkaster nullhypotesen. I tråd med vanlig praksis velger jeg signifikansnivået til 0,05 ( $\alpha = 0,05$ ) i hypotesetestingen, som innebærer at det er 5 prosent sjanse for at jeg gjør en forkastningsfeil gitt at nullhypotesen er riktig (Thomas et al., 2005). Antall frihetsgrader i dette eksempelet vil være  $fg = (5 - 1) \cdot (5 - 1) = 16$  og kritisk verdi vil være 26,3 for valgt signifikansnivå på 0,05.

Kjikvadrattesten forutsetter et stort antall observasjoner. Som tommelfingerregel bør jeg kreve at alle  $E_{ij} \geq 5$ . Hvis denne forutsetningen ikke er oppfylt i mine analyser, kan en løsning være å slå sammen to eller flere kolonner eller svarkategorier slik at de gjenværende tabellcellene tilfredsstill forutsetningen. Ulempen med å slå sammen kolonner kan være at vi risikerer å miste viktig informasjon i svarene. Dette vil jeg kommentere nærmere i forbindelse med diskusjonen av resultatene i neste kapittel når det gjelder lærerundersøkelsen på Frogn videregående skole. Jeg vil også nevne at de observerte verdiene i krysstabellene i neste kapittel utelater spørsmål som enkelte elever ikke har besvart.





De aller fleste spørsmålene i undersøkelsene er imidlertid besvart av samtlige elever og ubesvarte spørsmål representerer kun en liten andel på mellom 0,01 prosent og 0,02 prosent. Det er også verdt å nevne at de observerte verdiene i krysstabellene i neste kapittel, med bakgrunn i resultatene fra reliabilitetstestene i avsnitt 4.5.1, er korrigert for antall spørsmål som tilhører hver lederstil. Det betyr eksempelvis at totalt antall observasjoner av demokratisk lederstil (totalt antall observasjoner = antall spørsmål · antall elever =  $9 \cdot 231 = 2079$ ) er delt på 9, som er antall spørsmål i spørreundersøkelsene som hører under demokratisk lederstil. Dermed vil verdien på testobservatoren til kjikvadrattesten ikke være påvirket (i særlig grad) av at et ulikt antall spørsmål kategoriseres til de forskjellige lederstilene.

#### 4.8 Spearman's rangkorrelasjon

Jeg velger å benytte meg av Spearman's-rangkorrelasjon for å måle samvariasjonen mellom elevenes oppfattet og foretrukket lederstil (5.2.3). Samvariasjonen mellom hva elevene foretrekker og hva lærerne foretrekker (5.3.3) og samvariasjonen mellom lederstilen til de eksterne lærerne og lærerne (5.4.2) på Frogn videregående skole. Ifølge Hellvik (1991) så måler Spearman's korrelasjonskoeffisient samvariasjon mellom to rangvariable  $x$  og  $y$ . I min problemstilling kaller jeg *opfattet lederstil for  $x$*  og *foretrukket lederstil for  $y$* . Først erstatter jeg de observerte verdiene til hver lederstil med rang-verdier der den minste  $x$ -verdien får verdi en 1 og den nest minste verdien 2 og den største får verdien 5. Det samme gjøres med  $y$ -variabelen. For å regne ut korrelasjonen, tar jeg differansen ( $d$ ) mellom rangverdiene til  $x$  og  $y$ . Deretter kvadrerer jeg differansene ( $d^2$ ) og summer disse for alle fem lederstilene. Summen av differansene mellom rangverdiene skal være lik null. Formelen for Spearman's korrelasjonskoeffisient ser slik ut:

$$rho = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2-1)},$$

der  $n$  står for antall lederstiler, det vil si fem i min oppgave. Koeffisienten  $rho$  varierer mellom yttergrensene -1 og 1. Vi får verdien 1 hvis oppfattet ( $x$ ) og foretrukket ( $y$ ) lederstil er perfekt korrelerte (Hellevik, 1991).

#### **4.9 Generaliserbarhet**

I tillegg til reliabilitet og validitet, er generaliserbarhet et viktig aspekt ved undersøkelsens troverdighet. Generaliserbarhet sier noe om man kan dra konklusjoner fra et utvalg til å gjelde populasjonen (Hellevik 91).

Generalisering til andre skoler enn Frogn Videregående skole vil være en subjektiv bedømmelse. Her vil lokale forhold kunne være med å påvirke resultatene, jeg tenker da på ulike verdier som lærere og elever vektlegger med tanke på undervisningen. Halvorsen (1993) påpeker at hvis folk er forskjellige, vil en uansett måtte trenge flere undersøkelsesenheter for å få fram spennvidden i atferdsmønstre eller holdninger.

Videre så legger læreplanen opp til at hver enkelt skole har lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen.

Arfwedson (1984, 1985) er opptatt av at skoler er forskjellige og det henger sammen med de usynlige normer og regler som eksisterer. Han bruker begrepet skolekode, som ikke er fast, men under kontinuerlig prøving og stadfesting. Det kan også være store forskjeller fra fylke til fylke og ifra skole til skole.

Men spørsmålet om generaliserbarhet blir ifølge Kvale (1997) større grad overlatt til leseren av oppgaven. I en slik situasjon er det viktig at jeg som forsker presenterer tilstrekkelig informasjon slik at leseren kan foreta denne vurderingen. Jeg mener at undersøkelsen vil kunne gi en indikasjon på hvilken lederatferd som vektlegges hos lærere og elever ved skolen.

#### **4.10 Ethiske betrakninger**

Det er viktig at en tilstreber sannhet og etterrettelighet i oppgaven. En skal kunne dokumentere påstander og konklusjoner, ha belegg i tallmateriale, referanser og kilder slik at andre kan gå tilbake og kontrollere. Krav om fremstillingsform og framgangsmåte står sentralt og overensstemmelse med virkeligheten (krav til objektivitet) er det høyeste sannhetskriterium (Halvorsen, 1993).

I min undersøkelse har det vært nødvendig å gjøre bruk av persondata som er innsamlet på egen hånd. Det er en rekke restriksjoner for bruk av slike data i forskningssammenheng (Halvorsen, 1993). Personopplysningsloven (2000), regulerer hvordan behandling av personopplysninger skal skje. Samfunnet gir på den måten vern til den enkeltes personlige integritet, privatlivets fred og andre personvern hensyn.

Halvorsen (1993) viser til flere profesjoner som har utarbeidet etiske retningslinjer for forskning. I Sverige er det satt opp 5 etiske kriterier for innhenting av personopplysninger. Hver enkelt skal informeres, fritt samtykke skal innhentes, respondenten skal opplyses om sin rett til når som helst å avbryte sin deltakelse, diskresjonshensynet skal ivaretas og respondentene skal informeres om resultatet. Disse kravene skulle være ivaretatt i mitt prosjekt, ved at elevene og lærerne stod fritt til å delta i undersøkelsen. Alt rundt undersøkelsen er avklart med skolen, og respondentene fikk selv velge om de ville fullføre undersøkelsen eller ikke. Alt materiale jeg har fått tilgang til er anonymisert, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner.

Bruk av kvantitative tilnærminger er begrunnet, og de sammenhenger jeg ønsker å belyse vil ikke være knyttet til enkeltindivider. Både skolen og respondentene får informasjon om resultatene av undersøkelsen, når resultatet foreligger. Datamaterialet vil bli forsvarlig destruert så snart oppgaven er ferdigstilt.

## 5.0 Resultater

Dette kapitlet presenterer resultater fra både elev- og lærerundersøkelsene. Resultatene vil bli presentert i tabeller og diagrammer med utgangspunkt i det innsamlede tallmaterialet.

Herunder vil resultater fra hypotesetestingen basert på kjiqvadrattesten samt beregning av Spearman's korrelasjonskoeffisient for samvariasjon mellom to rangerte variable bli presentert. Alle funnene vil bli drøftet og knyttet opp til tidligere forskningsresultater og relevant litteratur. Avsnitt 5.1 presenterer data om spørreundersøkelsene (både elev- og lærerundersøkelsene) når det gjelder antall respondenter.

Avsnitt 5.2 presenterer resultater fra elevundersøkelsene på Frogn videregående skole med følgende problemstillinger: Hvilken lederstil *foretrekkes* av elevene ved Frogn videregående skole (5.2.1), hvordan *opplevs* lederstilen til lærerne blant elevene ved Frogn videregående skole (5.2.2), hvordan er samvariasjonen mellom *oppfattet* og *foretrukket* lederstil hos elevene ved Frogn videregående skole (5.2.3), hvilken lederstil blir *foretrukket* av elevene på idrettslinja ved Frogn videregående skole (5.2.4), hvilken lederstil blir *foretrukket* av elevene på studiespesialisering ved Frogn videregående skole (5.2.5), hvilken lederstil blir *foretrukket* av mannlige elever ved Frogn videregående skole (5.2.6) og hvilken lederstil blir *foretrukket* av kvinnelige elever ved Frogn videregående skole (5.2.7).

Avsnitt 5.3 presenterer resultater fra den interne lærerundersøkelsen med følgende problemstillinger: Hvilken lederstil *vurderer* lærerne at de utøver ved Frogn videregående skole (5.3.1), hvilken type lederstil blir foretrukket blant mannlige og kvinnelige lærere ved Frogn videregående skole (5.3.2), hvordan er samvariasjonen mellom hva elevene *foretrekker* og hva lærerne *foretrekker* av lederatferd ved Frogn videregående skole (5.3.3) og hvordan er sammenhengen mellom lederstil og trivsel på Frogn videregående skole (5.3.4). Avsnitt 5.4 presenterer resultater fra den eksterne lærerundersøkelsen med følgende problemstillinger: Hvilken lederstil foretrekker de eksterne lærerne (5.4.1) og hvordan er samvariasjonen mellom lederstilen til de eksterne lærerne og lærerne ved Frogn videregående skole (5.4.2).

## 5.1 Data om spørreundersøkelsene

Tabell 5.1.1 viser at totalt 231 elever svarte på spørreundersøkelsen om opplevd lederstil ved Frogn videregående skole. Av disse var 115 kvinner (49,8 %) og 116 menn (50,2 %).

**Tabell 5.1.1. Frekvens og prosentvis fordeling av elever som har svart på spørreundersøkelsen om opplevd lederstil ved Frogn videregående skole.**

Kjønn	Respondenter (n)	%
Kvinner	115	49,8 %
Menn	116	50,2 %
Totalt	231	100 %

Tabell 5.1.2 viser at totalt 227 elever svarte på spørreundersøkelsen om foretrukket lederstil ved Frogn videregående skole. Av disse var 113 kvinner (49,8 %) og 114 menn (50,2 %). Undersøkelsen er gjort på elevene som går på studieretningsfag og idrettsfag ved Frogn videregående skole. Elevene fordeler seg jevnt i forhold til kjønn. Grunnen til at det er forskjell i antall besvarelser mellom elevundersøkelsene skyldes at fire elever glemte å besvare skjemaet om foretrukket lederatferd.

**Tabell 5.1.2. Frekvens og prosentvis fordeling av elever som har svart på spørreundersøkelsen om foretrukket lederstil ved Frogn videregående skole.**

Kjønn	Respondenter (n)	%
Kvinner	113	49,80 %
Menn	114	50,20 %
Totalt	227	100 %

Tabell 5.1.3 viser at totalt 25 lærere svarte på lærerundersøkelsene. Av disse var 8 fra Frogn videregående skole (32 %), hvorav 5 menn og 3 kvinner. Sytten lærere besvarte undersøkelsen fra eksterne skoler, noe som tilsvarer 68 % av det totale antallet. Grunnen til den skjeve fordelingen (8 og 17) er at det bare er åtte kroppsøvingslærere ved kroppsøvingsseksjonen ved Frogn videregående skole.

Jeg valgte å utvide antallet lærere i undersøkelsen med lærere fra andre skoler for å se om det var noen forskjeller med hensyn til preferanser for lederatferd mellom interne og eksterne lærere. Når det gjelder de eksterne lærerne kan imidlertid ikke denne informasjonen sammenliknes direkte med elevene ved Frogn videregående skole fordi elevene ved de eksterne skolene ikke har svart på undersøkelsen vedrørende opplevd og foretrukket atferd.

Skolekodene ved de forskjellige skolene kan også være forskjellige, men informasjonen vil likevel være nyttig for å kunne sammenlikne foretrukket lederatferd blant lærerne ved Frogn videregående skole og eksterne skoler.

**Tabell 5.1.3. Frekvens og prosentvis fordeling av lærere som har svart på spørreundersøkelsen om foretrukket lederstil ved Frogn videregående skole.**

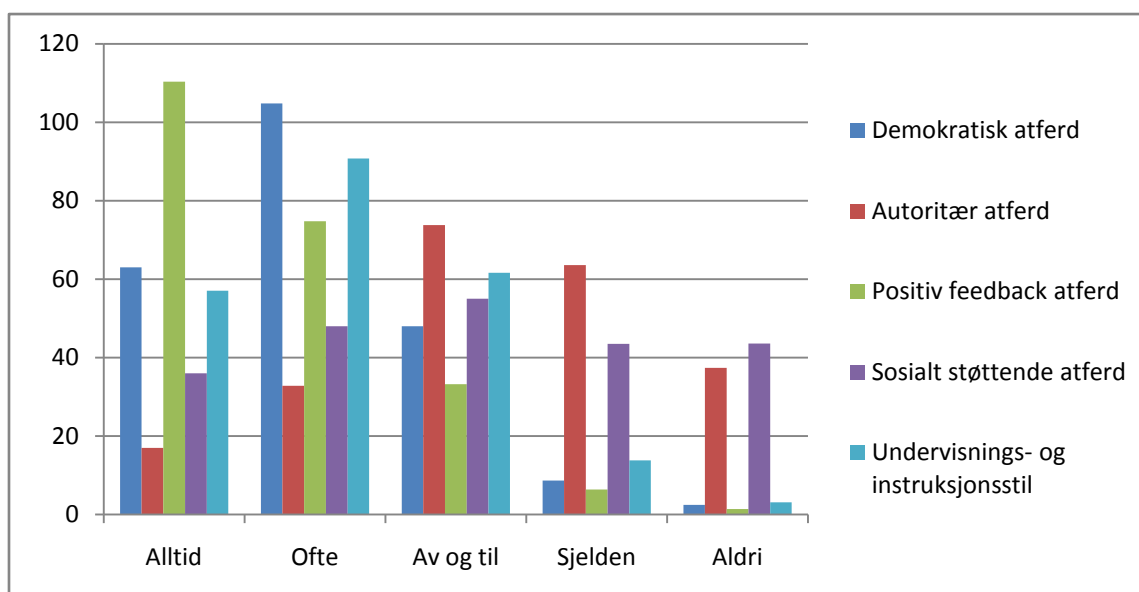
Skole	Respondenter (n)	%
Frogn	8	32 %
Eksterne	17	68 %
Totalt	25	100 %

## 5.2 Resultater fra elevundersøkelsene

### 5.2.1 Hvilken lederstil foretrekkes av elevene ved Frogn videregående skole?

Elevundersøkelsen på Frogn videregående skole omfatter 231 elever når det gjelder spørreskjemaet om foretrukket lederstil. Først i dette avsnittet vil jeg presentere svarene ved hjelp av figur 5.2.1.1 med tilhørende kommentar. Deretter skal jeg utføre kjiqvadrattesten på tallmaterialet til elevene. Videre så vil resultatene bli sammenliknet med relevant litteratur og forskning innenfor området.

**Figur 5.2.1.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole.**



Elevene foretrekker at lærerne utøver en positiv feedback atferd ved Frogn videregående skole etterfulgt av demokratisk adferd og undervisnings- og instruksjonsstil når jeg vurderer svarkategori Alltid. Disse lederstilene scorer også høyt når jeg ser på svarkategori Ofte. Kjikvadrattesten kan gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på elevers foretrukket lederatferd blant lærere på Frogn videregående skole. Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjell på foretrukket lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller i foretrukket lederatferd blant elevene på Frogn videregående skole.

Tabell 5.2.1.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.2.1.2 viser utregningen av testobservatoren for kjikvadrattesten på tallmaterialet for elevene.

**Tabell 5.2.1.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

Forventede frekvenser (E) Observerte frekvenser (O)	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Total
Demokratisk atferd	(56,9) 63	(70,5) 105	(54,5) 48	(27,3) 9	(17,7) 2	(226,9) 227
Autoritær atferd	(56,3) 17	(69,8) 33	(54,0) 74	(27,0) 64	(17,5) 37	(224,6) 225
Positiv feedback atferd	(56,7) 110	(70,3) 75	(54,4) 33	(27,2) 6	(17,6) 1	(226,2) 226
Sosialt støttende atferd	(56,7) 36	(70,3) 48	(54,3) 55	(27,2) 44	(17,6) 44	(226,1) 226
Undervisnings- og instruksjonsstil	(56,8) 57	(70,3) 91	(54,4) 62	(27,2) 14	(17,6) 3	(226,3) 226
Total	(283,5) 283	(351,1) 351	(271,6) 272	(135,9) 135	(87,9) 88	(1130,1) 1130

Merknader: Forventede verdier i parentes. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsommene.

**Tabell 5.2.1.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket atferdstype blant elevene ved Frogn videregående skole.**

(O-E) <sup>2</sup> /E	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Kjikvadrat
Demokratisk atferd	0,7	16,7	0,8	12,7	13,1	
Autoritær atferd	27,5	19,6	7,3	49,5	22,7	
Positiv feedback atferd	50,7	0,3	8,2	15,9	14,9	
Sosialt støttende atferd	7,6	7,1	0,0	9,8	38,5	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,0	5,9	1,0	6,6	12,0	
Sum (O-E) <sup>2</sup> /E	86,4	49,6	17,3	94,6	101,2	349,1
Frihetsgrader	16					
Kritisk verdi (95%)	26,3					



Verdien til testobservatoren til kikkvadrattesten er større (349,1) enn kritisk verdi (26,3). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på foretrukket lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole.

Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positiv feedback atferd**. Det er signifikante forskjeller vedrørende hvilken type beslutningsatferd elevene foretrekker, ved Frogn videregående skole, elevene foretrekker demokratisk beslutningsatferd framfor autoritær beslutningsatferd.

At elevene ønsker positiv feedback stemmer med funn i tidligere undersøkelser innenfor idrett (Chelladurai, 1984; Johnsson, 2001). Mange ledere er flinke til å benytte denne type lederstil, og mange vil nok være enig i at positive tilbakemeldinger og ros er med på å skape selvtillit og trygghet. For de elevene som ikke er så gode trenger en ekstra bekreftelse på at det de gjør er bra, kan det være en fordel å gi mer positiv tilbakemelding, særlig ved vanskelige oppgaver. Ved positive tilbakemeldinger vil disse elevene føle at de mestrer faget, og dette vil motivere de til videre innsats. Noen elever har behov for mer ros enn andre. På en annen side er det viktig å finne den riktige balansen, mellom riktig og overdreven ros. Mange elever vil merke om de fortjener ros eller ikke.

Imsen (2005) påpeker at undersøkelser har vist at ytre belønning under visse omstendigheter kan være med på å undergrave den indre motivasjonen. Skard (2001) fremhever at tilbakemeldingene ikke bør være for generelle, men være spesifikt rettet for å gi ønsket effekt. I stedet for at læreren sier; det var bra jobbet, kan det være enda bedre hvis læreren sier; jeg ser at du har nedlagt mye arbeid i denne perioden og du viser en fin faglig utvikling i faget. Målet bør være at tilbakemeldingene ikke blir for overfladiske. Hvis en klarer dette vil elever oppleve lederatferden som positiv.

Dette støttes også av undersøkelser utført av Smith, Smoll og Hunt (1977) der utøverne fikk positive tilbakemeldinger og relevante korreksjoner på utførte arbeidsoppgaver. Når de fikk tilbakemeldinger med slike forsterkninger ble treneratferden oppfattet som positiv.

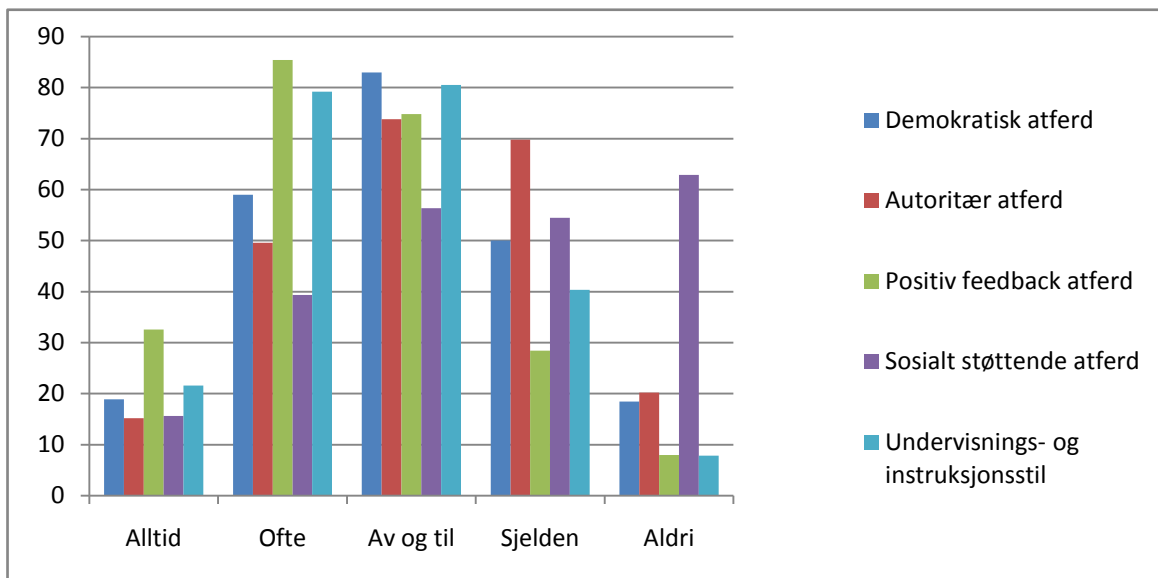
Konstruktive og positive tilbakemeldinger kan ha stor betydning for utvikling av selvtillit og trivsel. På en annen side vil negative kommentarer kunne føre til usikkerhet, angst og mistriivsel i en elevgruppe. Det er viktig at læreren gir presise og konkrete tilbakemeldinger. Hvis ikke kan dette føre til at elevene føler at de ikke blir sett i undervisningen. Det er viktig å være klar over at LSS ikke måler kvaliteten på den feedbacken som blir gitt, men kvantiteten.

Hvordan læreren utøver positiv feedback, kan ha mye å si for hvordan elevene opplever tilbakemeldingen. Læreren bør tilpasse atferden slik at den ikke blir unaturlig og kunstig. Når det gjelder kvalitetsundersøkelsen og brukerundersøkelsen, er det sjelden lærerne forteller hva elevene skal gjøre for å bli bedre i fagene. Videre mener elevene at tilbakemeldingene ikke har så stor betydning for at de skal bli flinkere i fagene.

## 5.2.2 Hvordan opplever lederstilen til lærerne blant elevene ved Frogn videregående skole?

Elevundersøkelsen på Frogn videregående skole omfatter 227 elever som har besvart spørreskjemaet om opplevd lederstil hos lærerne ved Frogn videregående skole. Først i dette avsnittet vil jeg presentere svarene ved hjelp av figur 5.2.2.1 med tilhørende kommentar. Deretter skal jeg utføre kjiqvadrattesten på tallmaterialet til elevene. Videre så vil resultatene bli sammenliknet med relevant litteratur og forskning innenfor området.

Figur 5.2.2.1: Observerte frekvenser for opplevd lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole



Elevene opplever at lærerne utøver en positiv feedback atferd ved Frogn videregående skole etterfulgt av undervisnings- og instruksjonsstil når jeg slår sammen svarkategoriene Alltid og Ofte. Kjiqvadrattesten kan gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på elevens opplevde lederatferd til lærerne på Frogn videregående skole.

Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller i opplevd lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller i opplevd lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole.

Tabell 5.2.2.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.2.2.2 viser utregningen av testobservatoren for kjiqvadrattesten på tallmaterialet for elevene.

**Tabell 5.2.2.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

Forventede frekvenser (E) Observerte frekvenser (O)	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Total
Demokratisk atferd	(20,8) 19	(62,6) 59	(73,8) 83	(48,7) 50	(23,5) 18	(229,3) 229
Autoritær atferd	(20,7) 15	(62,4) 50	(73,5) 74	(48,5) 70	(23,4) 20	(228,6) 229
Positiv feedback atferd	(20,8) 33	(62,5) 85	(73,7) 75	(48,6) 28	(23,5) 8	(229,2) 229
Sosialt støttende atferd	(20,8) 16	(62,4) 39	(73,6) 56	(48,5) 55	(23,4) 63	(228,8) 229
Undervisnings- og instruksjonsstil	(20,8) 22	(62,7) 79	(73,9) 81	(48,7) 44	(23,5) 8	(229,6) 230
Total	(103,9) 104	(312,6) 313	(368,5) 369	(243,1) 243	(117,4) 117	(1145,5) (1145,5)

Merknader: Forventede verdier i parentes. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsommene.

**Tabell 5.2.2.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for opplevd atferdstype blant elevene hos lærerne på Frogn videregående skole.**

$(O-E)^2/E$	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Kjikkvadrat
Demokratisk atferd	0,2	0,2	1,2	0,0	1,1	
Autoritær atferd	1,5	2,6	0,0	9,3	0,4	
Positiv feedback atferd	6,7	8,3	0,0	8,4	10,2	
Sosialt støttende atferd	1,3	8,5	4,0	0,7	66,4	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,0	4,4	0,6	1,4	10,5	
Sum $(O-E)^2/E$	9,7	24,1	5,8	20,0	88,6	148,0
Frihetsgrader	16					
Kritisk verdi (95%)	26,3					

Verdien til testobservatoren til kjiqvadrattesten er større (148) enn kritisk verdi (26,3). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på opplevd lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole.

Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positiv feedback atferd**. Undervisnings- og instruksjonsatferd har nest høyest svarfrekvens blant elevene ved Frogn videregående skole.

Elevene opplever at lærerne praktiserer en positiv feedback og undervisnings og instruksjonsstil ved Frogn videregående skole. Det siste forbauser meg ikke siden konteksten er skole og undervisning. Enoksen (2001) påpeker at det er viktig i arbeidet med barn og unge at det gis mye individuell veiledning og at det gis mye oppmuntring og feedback fra læreren. Hvorfor er det viktig at læreren gir ros og oppmuntring? Jeg mener det er viktig at eleven får oppmerksomhet i forhold til de aktivitetene som utføres. Når læreren gir ros og oppmuntring, er det min erfaring at dette skaper gode relasjoner mellom elevene og læreren. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) er lærere mest støttende og vennlige overfor flinke elever. Videre viser observasjoner at lærere roser flinke elever mer enn faglige svake elever når de svarer riktig eller utfører sine arbeidsoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er muligens slik at lærere henvender seg mer til enkeltelever enn andre grupper av elever. I en undersøkelse utført av Giske (2001) viste det seg at enkelte av spillerne fikk mye positiv feedback, oppmuntring eller rettelser, mens andre ikke fikk noe oppmerksomhet. Treneren gav også mer positive tilbakemeldinger enn rettelser. Ifølge Smith & Smoll (1996) vil positive tilbakemeldinger og korrigeringer fra treneren føre til at spillerne gir trenerne en mer positiv vurdering. Når en utøver denne form for lederstil, er det viktig å behandle alle likt. Det kan være en utfordring å se alle og gi gode individuelle tilbakemeldinger. Ikke minst i skolen er dette viktig med tanke på at elevene skal ha karakterer i fagene. Da er det viktig at tilbakemeldingene er konstruktive og positive, slik at elevene forstår hva de må jobbe med. De momenter som er nevnt med tanke på en positiv feedback stil, er viktige momenter læreren bør bruke i undervisningen, når han velger hvilken lederatferd som er mest hensiktsmessig å utøve.

Hvilken av disse stilene gir best læringsresultater? Det er flere undersøkelser fra idretten som tyder på at en autoritær lederstil er en effektiv ledelsesform. Undersøkelser av Serpa et al., (1989) (i Chelladurai 1993) fra håndball VM i 1988, viser at det var mye mer autoritær lederatferd, og mindre positiv feedback, sosial støttende og demokratisk adferd blant de best plasserte lagene. Den autoritære russiske damelandslagtreneren i håndball, Trefilov, viste under EM i håndball i 2008 et enormt engasjement og temperament. Han skrek og kalte jentene sine de verste ting, når de ikke løste arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte.

De resultatene Trefilov har oppnådd har kommet ved å benytte en autoritær lederstil. En kan på bakgrunn av dette anta at på høyt nivå vil prestasjonen øke ved en form for autoritær lederstil. På en annen side så har Marit Breivik vist gjennom bruk av sin demokratiske lederstil med damelandslaget i håndball i mange år at denne atferden har gitt mange positive resultater. Hun har vist stor beslutningsevne og inkludering av spillerne både under trening og i kamper. På denne måten har jentene følt en form for medansvar og tilhørighet. De resultatene hun har oppnådd har vært gjennom en demokratisk lederstil. Disse eksemplene fra idretten viser at det er flere typer lederstiler som gir resultater. Men hva med skolen?

Med en autoritær lederstil holder læreren avstand til elevene og vektlegger personlig autoritet i sine handlinger. De beslutningene som læreren gjør, er ikke basert på diskusjoner i gruppa. Denne lederstilen vil muligens ikke ha noen god innflytelse på praksisfellesskapet (elevgruppa) der det handler om å være i en kontekst og interaksjonsprosess hvor det utveksles meningsytringer.

Berg m.fl. (1994) hevder at det postmoderne samfunnet må ta på seg mye av skylden for den autoritære ledelsesformen som eksisterer. Dette kan skyldes at kravene om å prestere er det som står i sentrum i dagens samfunn. Det er økt fokus på mål og resultater. Ved innføringen av kunnskapsløftet der ferdigheter og resultater skal måles, kan det fort bli sterkt fokus på resultater og prestasjonsforbedringer. På en annen side kan for mye fokus på prestasjon føre til angst og mistriivsel i en elevgruppe der det eksisterer et resultatorientert læringsklima, og ikke mestringsorientert klima. Ifølge Enoksen (2001) vil mestring av faget kunne ha positiv innvirkning på en elevs motivasjonsnivå.

Undervisningen i skolen har vanligvis vært lagt opp etter en autoritær modell. Det er som regel læreren som styrer det mest med tanke på både innhold og gjennomføring. Denne formen for lederatferd er ofte preget av mangelfull informasjon overfor elevene.

Dette kan medføre at elevene føler at de er styrt, uten mulighet for personlig utfoldelse og at de har liten medbestemmelse i forhold til avgjørelser som skal tas. Dette støttes av Nordahl (2001) som hevder at elever nesten ikke har noen medvirkning på de pedagogiske aktivitetene og oppdragelsesformene i skolen. Det er ikke sjelden lærerne benytter seg av strategier for å beskytte sine posisjoner. Videre så påpeker Nordal (2001) at medvirkning i skolen ikke bare handler om medbestemmelse, det dreier seg også om at lærerne verdsetter elevene, dette kan lærerne gjøre ved å ta hensyn og respektere elevenes interesser og behov.

For å få et godt miljø bør læreren ta hensyn til elevene og la elevene få form for medbestemmelse i planleggingen av undervisningen i fagene. Ifølge Enoksen (2001) bør læreren vektlegge sin egen atferd og væremåte. En lærer som dyrker den autoritære lederstilen kan være med på å skape utrygghet hos elevene.

### 5.2.3 Hvordan er samvariasjonen mellom oppfattet og foretrukket lederstil hos elevene ved Frogn videregående skole?

Elevene opplever at lærerne utøver en positiv feedback atferd ved Frogn videregående skole. Det er også denne lederstilen elevene foretrekker, men elevene vil at lærerne skal vektlegge denne atferdsdimensjonen enda mer. Undervisnings- og instruksjonsstil er den stilen elevene opplever lærerne utøver som en god nummer to. Men resultatene viser også at læreren ikke klarer å tilfredsstille elevenes behov vedrørende foretrukket lederstil med oppfattet lederatferd i noen av de fem atferdsdimensjonene. Forskjellene er markant størst i positiv feedback- og demokratisk atferd. Når det gjaldt autoritær atferd vil elevene ha mindre autoritær atferd i undervisningen. Dette betyr at elevene vil ha mer av spesielt demokratisk og positiv feedback i sin undervisning. Det ser likevel ut til at graden av samvariasjonen mellom oppfattet og foretrukket lederstil hos elevene ved Frogn videregående skole er nokså høy. Denne påstanden belyser jeg nærmere ved å beregne Spearman's korrelasjonskoeffisient som beskrevet i avsnitt 4.8. Tabell 5.2.3.1 oppsummerer utregningen av Spearman's korrelasjonskoeffisient. Utgangspunktet for rangeringen av de ulike lederstilene er en summering av observerte verdier fra svarkategoriene Alltid og Ofte.

**Tabell 5.2.3.1. Observerte frekvenser mellom elevenes oppfatning og hva de foretrekker når det gjelder lærers lederstil. Spearman's korrelasjonsberegning (rangkorrelasjon).**

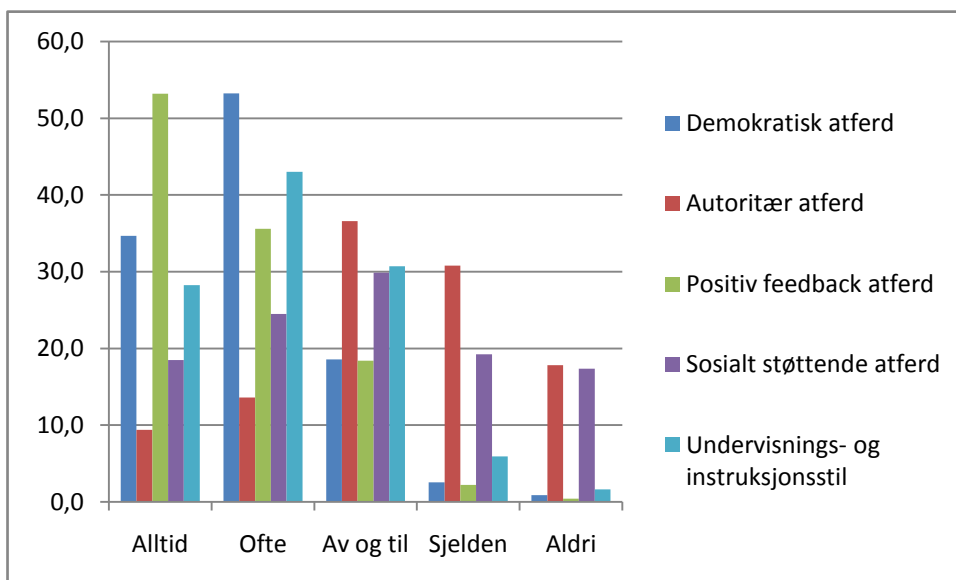
Observerte frekvenser (O)	Alltid/Ofte Opplevd (x)	Alltid/Ofte Foretrukket (y)	Rang (x)	Rang (y)	D	D <sup>2</sup>
Demokratisk atferd	78	168	3	4	-1	1
Autoritær atferd	65	50	2	1	1	1
<b>Positiv feedback atferd</b>	<b>118</b>	<b>185</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sosialt støttende atferd	55	84	1	2	-1	1
Undervisnings- og instruksjonsstil	99	148	4	3	1	1
Sum					0	4
Spearman's korrelasjonskoeffisient: $\rho = 0,8$						

Spearman's korrelasjonskoeffisient er beregnet til 0,8, noe som indikerer en stor grad av samvariasjon mellom opplevd og foretrukket lederatferd blant elevene ved Frogn videregående skole. Dette betyr at lærerne høyst sannsynlig satser på riktig lederatferd for å oppnå stor trivselsfaktor blant elevene. I avsnitt 5.3.4 vil jeg se nærmere på sammenhengen mellom trivsel og lederstil på Frogn videregående skole.

#### 5.2.4 Hvilken lederstil blir foretrukket av elevene på idrettslinja ved Frogn videregående skole?

Elevundersøkelsen på idrettslinja ved Frogn videregående skole omfatter 110 elever som har besvart spørreskjemaet om hvilken lederstil elevene foretrekker lærerne bør utøve ved Frogn videregående skole. Noe som kan sies å være et bra utvalg. Først i dette avsnittet vil jeg ha en presentasjon av resultatene ved hjelp av figur 5.2.4.1 med en kort kommentar. Deretter skal jeg utføre kjikvadrattesten på tallmaterialet til elevene. Videre så vil resultatene bli sammenliknet med relevant litteratur og forskning innenfor området.

**Figur 5.2.4.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd på idrettslinja ved Frogn videregående skole.**



Resultatene tyder på at elevene foretrekker at lærerne utøver en positiv feedback atferd og demokratisk lederatferd ved idrettslinja på Frogn videregående skole. Kjikvadrattesten kan gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på elevers foretrukket lederatferd blant lærere ved idrettslinja på Frogn videregående skole.

Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller i foretrukket lederatferd hos elevene ved idrettslinja på Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller i foretrukket lederatferd hos elevene ved idrettslinja på Frogn videregående skole.

Tabell 5.2.4.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.2.4.2 viser utregningen av testobservatoren for kjiikvadrattesten på tallmaterialet for elevene.

**Tabell 5.2.4.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på idrettslinja ved Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

Forventede frekvenser (E)						
Observerte frekvenser (O)	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Total
Demokratisk atferd	(28,9) 34,7	(34,1) 53,2	(27,0) 18,6	(12,2) 2,6	(7,7) 0,9	(109,9) 109,9
Autoritær atferd	(28,5) 9,4	(33,6) 13,6	(26,5) 36,6	(12,0) 30,8	(7,5) 17,8	(108,2) 108,2
Positiv feedback atferd	(28,9) 53,2	(34,1) 35,6	(26,9) 18,4	(12,2) 2,2	(7,6) 0,4	(109,8) 109,8
Sosialt støttende atferd	(28,8) 18,5	(34,0) 24,5	(26,9) 29,9	(12,2) 19,3	(7,6) 17,4	(109,5) 109,5
Undervisnings- og instruksjonsstil	(28,8) 28,2	(34,0) 43,0	(26,8) 30,7	(12,2) 5,9	(7,6) 1,6	(109,5) 109,5
Total	(144,0) 144	(169,9) 169,9	(134,1) 134,1	(60,7) 60,7	(38,1) 38,1	(546,9) 546,9

Merknader: Forventede verdier i parentes. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsommene.

**Tabell 5.2.4.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket atferdstype blant elevene ved idrettslinja på Frogn videregående skole.**

(O-E) <sup>2</sup> /E	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	kjikkvadrat
Demokratisk atferd	1,1	10,7	2,6	7,6	6,0	
Autoritær atferd	12,8	11,9	3,8	29,4	14,0	
Positiv feedback atferd	20,4	0,1	2,7	8,2	6,9	
Sosialt støttende atferd	3,7	2,7	0,3	4,1	12,5	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,0	2,4	0,6	3,2	4,7	
Sum (O-E) <sup>2</sup> /E	38,0	27,7	10,0	52,5	44,0	172,3
Frihetsgrader	16					
Kritisk verdi (5% signifikansnivå)	26,3					



Verdien til testobservatoren til kjikvadrattesten er større (172,3) enn kritisk verdi (26,3). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på foretrukket lederatferd blant elevene ved idrettslinja på Frogn videregående skole. Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positiv feedback atferd**. Med tanke på beslutningsatferd blant elevene på idrettslinja ved Frogn videregående skole, er det signifikante forskjeller. Elevene foretrekker demokratisk beslutningsatferd framfor autoritær beslutningsatferd.

Ut fra resultatene tyder det på at elevene ved idrettslinja på Frogn videregående skole ønsker en kombinasjon av positiv feedback og demokratisk atferd. Dette er i samsvar med resultatene Skjetne (2005) fant i sin undersøkelse, der spillerne foretrekker at treneren mellom ofte og alltid skal ha en lederstil som er preget av positiv feedback.

En demokratisk lederstil tillater at beslutninger treffes i fellesskap og i samråd med de aktive, i en klasse kan det være beslutninger vedrørende læringsmål, undervisningsmetoder og strategi. Det er viktig for læreren å skape en forståelse for hva som skal gjøres. En av intensjonene i skolen er at elevene skal gis mulighet til elevmedvirkning noe som innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen læring (Kunnskapsløftet, 2006).

Denne medvirkningen kan elevene få i undervisningen der elevene kan gis medvirkning når for eksempel regler, normer, undervisningsmetoder og klasseledelse skal utformes. En demokratisk lederstil vil passe godt inn i et praksisfellesskap der vi snakker om tilhørighet og identitet til deltakerne og der det utvikles, forhandles og formidles kunnskap. Elevene stimuleres til selvstendighet og ansvarsfølelse for sine arbeidsoppgaver. Ifølge Kjørmo (1994) fører denne ledelsesformen til høy kvalitet i arbeidet, og gruppa kan oppleve en atmosfære som er preget av vennlighet, trivsel, samhold og hjelpsomhet. Enoksen (2001) på sin side påpeker at læreren må gi elevene muligheter for medbestemmelse, videre bør læreren gi mest mulig veiledning og støtte. Når læreren velger å ha en demokratisk atferd vil dette kunne føre til at elevene føler en grad av frihet.

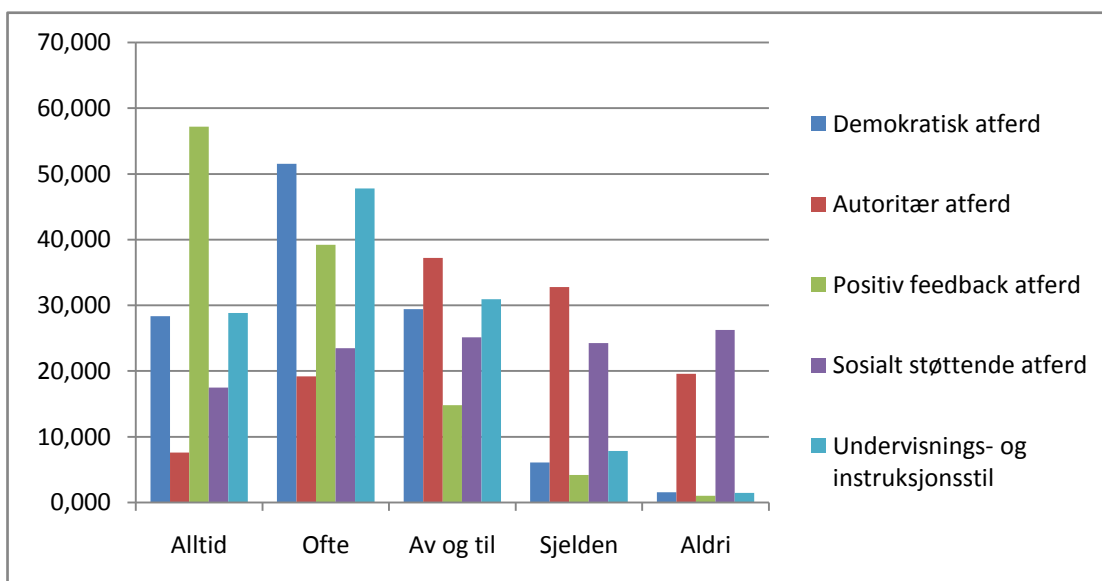
Læreprosessen kan virke stimulerende for elevene, ved at de føler et eierforhold og en grad av medbestemmelse til de oppgaver som blir gitt. En slik lederstil kan virke positivt inn på elevene, der elevene gis muligheten til å bli hørt når planer og avgjørelser skal tas. Elevene føler at de har en større innvirkning på egen utvikling, lederstilen vil kunne gi økt trygghet og samhold som er et godt utgangspunkt for å prestere på sikt. Men ved en slik lederstil så kan beslutningsprosessen bli lang i store grupper der det er mange elever å ta hensyn til.

Jeg har selv erfart at når elevene opplever en grad av medbestemmelse, har det ført til en høyere kvalitet i arbeidet som utføres. Læreren har også større mulighet til å påvirke elevenes motivasjon for faget gjennom en tilrettelegging av muligheter for medbestemmelse i undervisningen. Isberg (1997) påpeker at hvis lederstilen ikke passer dem, kan dette resultere i at elevene verken hører eller aksepterer lærerens budskap. Videre har jeg opplevd at faktorer som trivsel og samhold blir styrket når jeg utøver en demokratisk-, positiv feedback atferd i min undervisning.

### 5.2.5 Hvilken lederstil blir foretrukket av elevene på studiespesialisering ved Frogn videregående skole?

Elevundersøkelsen på studiespesialiserende ved Frogn videregående skole omfatter 117 elever som har besvart spørreskjemaet om hvilken lederstil de foretrekker at lærerne bør utøve ved Frogn videregående skole. Noe som kan sies å være et bra utvalg. Først i dette avsnittet vil jeg ha en presentasjon av resultatene ved hjelp av figur 5.2.5.1 med en kort kommentar. Deretter skal jeg utføre kjkvadrattesten på tallmaterialet til elevene. Videre så har jeg tatt med noen sitater ifra elevene om hvorfor de to mest populære atferdsdimensjonene er så viktige for dem. Deretter så vil resultatene bli sammenliknet med relevant litteratur og tidligere forskning.

**Figur 5.2.5.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant elevene på studieretningslinja ved Frogn videregående skole.**



Svarene tyder på at elevene ved studiespesialiserende foretrekker en positiv feedback atferd og demokratisk atferd. Resultatene fra idrettsfag indikerer at det kun var marginale forskjeller vedrørende preferanser på lederatferd mellom disse studieretningene vedrørende demokratisk og positiv feedback atferd. Elevene på idrettsfag fordrer litt mer demokratisk atferd enn studiespesialiserende og studiespesialiserende foretrekker mer positiv feedback atferd enn idrettsfag ved Frogn videregående skole. Kjikvadrattesten kan gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på elevens foretrukne lederatferd ved studiespesialiseringslinja på Frogn videregående skole. Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller i foretrukket lederatferd hos elevene ved studieretningslinja på Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller i foretrukket lederatferd hos elevene ved studieretningslinja på Frogn videregående skole.

Tabell 5.2.5.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.2.5.2 viser utregningen av testobservatoren for kjikvadrattesten på tallmaterialet for elevene.

**Tabell 5.2.5.1. Foretrukket lederatferd blant elevene på studiespesialiserende ved Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

Forventede frekvenser (E) Observerte frekvenser (O)	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Total
Demokratisk atferd	(28,0) 28,3	(36,4) 51,6	(27,6) 29,4	(15,1) 6,1	(10,0) 1,6	(117,0) 117
Autoritær atferd	(27,8) 7,60	(36,2) 19,2	(27,4) 37,2	(15,0) 32,8	(10,0) 19,6	(116,4) 116,4
Positiv feedback atferd	(27,8) 57,2	(36,2) 39,2	(27,4) 14,8	(15,0) 4,2	(10,0) 1,0	(116,4) 116,4
Sosialt støttende atferd	(27,9) 17,5	(36,2) 23,5	(27,5) 25,1	(15,0) 24,2	(10,0) 26,3	(116,6) 116,6
Undervisnings- og instruksjonsstil	(27,9) 28,8	(36,3) 47,8	(27,5) 30,9	(15,1) 7,8	(10,0) 1,5	(116,8) 116,8
Total	(139,5) 139,5	(181,2) 181,2	(137,5) 137,5	(75,2) 75,2	(49,9) 49,9	(583,3) 583

Merknader: Forventede verdier i parentes. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsummene.

**Tabell 5.2.5.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket atferdstype blant elevene ved studiespesialiserende på Frogn videregående skole**

(O-E) <sup>2</sup> /E	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Kjikkvadrat
Demokratisk atferd	0,0	6,4	0,1	5,3	7,1	
Autoritær atferd	14,7	8,0	3,5	21,1	9,4	
Positiv feedback atferd	31,0	0,3	5,8	7,8	8,1	
Sosialt støttende atferd	3,9	4,5	0,2	5,6	26,6	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,0	3,6	0,4	3,5	7,3	
Sum (O-E) <sup>2</sup> /E	49,6	22,7	10,0	43,3	58,4	184,0
Frihetsgrader	16					
Kritisk verdi (95%)	26,3					

Verdien til testobservatoren til kjikkvadrattesten er større (184) enn kritisk verdi (26,3). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på foretrukket lederatferd blant elevene på studiespesialiseringslinja ved Frogn videregående skole. Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positiv feedback atferd**. Med tanke på beslutningsatferd blant elevene på studieretningslinja ved Frogn videregående skole så er det signifikante forskjeller. Elevene foretrekker demokratisk beslutningsatferd framfor autoritær beslutningsatferd. Hvilken plass har positiv feedback i idretten? Ifølge Kolsrud (2009) har Fabio Capello, som er trener for det engelske landslaget sagt:

*”uansett hvor gode utøverne er, så trenger de positiv bekreftelse på trening – hver eneste dag”* (Kolsrud, 2009, s.93).

Kolsrud (2009) viser også til verdensmesteren i turn, kineseren Tai Lai Liu sitt utsagn:

*”For å bli god (i turn) må du være dristig,*

*for å bli dristig må du ha selvtillit,*

*for å få selvtillit må du lykkes og få ros – OFTE!”*.

(Kolsrud, 2009, s. 93).

Jeg ble litt nysgjerrig på hvorfor elevene synes positiv feedback og demokratisk atferd var den atferden de foretrakk ved Frogn videregående skole. Jeg stilte elevene to spørsmål vedrørende disse atferdsdimensjonene. I de neste seks utsagnene fremkommer elevenes utsagn vedrørende positiv feedback:

### **Hvorfor synes du positiv feedback er viktig i undervisningen?**

**Utsagn 1.** *"Jeg synes det er motiverende når vi får positiv omtale. Jeg blir mye sikrere på ting jeg gjør og vi får et godt miljø".*

**Utsagn 2.** *"Det er viktig å bli sett for å opprettholde motivasjonen".*

**Utsagn 3.** *"Det er veldig dumt hvis læreren greier å rose bare x antall elever i klassen for da vil det misforstås som favorisering og at ingen andre teller".*

**Utsagn 4.** *"Positiv feedback er viktig fordi da vet elevene at de gjør noe bra, og når man får en positiv tilbakemelding om noe man gjør er bra så blir man enda mer motivert til å gjøre det enda bedre neste gang. Og det er viktig å vise at man vet at elevene er der, blir man aldri lagt merke til så forsvinner man mer og mer. For da blir det til at du kanskje til slutt ikke vil være i de timene lengre osv".*

**Utsagn 5.** *"Det er viktig å få ros hvis du gjør noe bra. Da øker selvtilliten og du får lyst til å jobbe enda mer for å prestere bra. Konstruktiv feedback er også bra å få, slik at du vet hva du skal forbedre for å prestere bra".*

**Utsagn 6.** *"Du får ikke lyst til å jobbe hvis du aldri får noe tilbakemelding på arbeidet ditt, i hvertfall ikke jeg".*

Det uttrykkes av elevene i den videregående skolen ifølge Bergem (2000) at læreren må vise at de bryr seg om elevene. Mange av elevene klager over manglende tilbakemeldinger i skolen. Eleven mener at de får liten eller ingen veiledning for å kunne forbedre seg i de ulike fagene, noe også utsagn seks påpeker. Ser vi på utsagn tre, viser undersøkelser gjort av Torgersen (2000) at majoriteten av trenere kommuniserer med alle utøverne i treningsgruppa, men de fleste innrømmer at de kommuniserer bedre med enkelte utøvere enn andre.

Ifølge Torgersen (2000) forskjellsbehandler trenere som har ansvaret for utøvere på høyt idrettslig prestasjonsnivå utøvere, mer enn trenere som har ansvaret for utøvere på lavere idrettslig prestasjonsnivå. For å skape et aksepterende og inkluderende miljø må elevene ifølge Skaalvik & Skaalvik (1996) få lov til å avvike ifra gjennomsnittet. I dette miljøet blir elevene godtatt for sine sterke og svake sider. Det er viktig for læreren å ikke favorisere elevene, når han gir feedback, effekten av positiv tilbakemeldinger er mer forutsigbar enn effekten av negativ feedback og det er viktig at alle elevene føler at de blir sett og tatt vare på.

Kolsrud (2009) viser til Gro Hammerseng sitt utsagn ifra EM 2007:

*”Jeg kan få 17 fantastiske tilbakemeldinger etter en kamp, men får jeg en dårlig melding, er det den jeg sliter med i tankene mine og som kan holde meg våken om natta!*

(Kolsrud, 2009, s. 90).

Hvis du forteller eleven hva de gjør bra, vil de sannsynligvis fortsette med det. Men jeg tror at vi har en tendens til å gi langt flere negative tilbakemeldinger enn positive. Stort sett alle mennesker vokser på positive tilbakemeldinger og jeg har gode erfaringer med å gjøre det ofte. Hvordan en som lærer velger å gi tilbakemeldingene kan ha stor betydning for elevenes selvtillit. Det vil være stor forskjell på negative og positive tilbakemeldinger i undervisningen. Kolsrud (2009) hevder at lærere ved korreksjon av elever, kan enten påpeke alle feil eleven gjør, eller hva eleven bør gjøre for å bli bedre. Hvordan læreren formulerer seg er selvfølgelig valgfritt, men jeg tror at læreren ved å være bevisst på hvordan han gir sine tilbakemeldinger kan være med på å bygge selvtillit og positivitet i en elevgruppe.

Ord som motivasjon, mestringsfølelse, glede, bli sett, positiv dialog og konstruktive tilbakemeldinger er ord som har gått igjen når elevene har forklart hvorfor positiv feedback atferd er så viktig for dem.

Elevene på Frogn videregående skole ønsker en ledestil preget av demokratisk beslutningsatferd. For å finne ut hvorfor dette var viktig for dem stilte jeg følgende spørsmål:

## **Hvorfor er demokratisk atferd viktig for deg i undervisningen?**

**Utsagn 1.** *"For da kan man kan si sin egen mening fritt til alle og en hver, uten at du får noe "pes/bråk" for å ha sagt det".*

**Utsagn 2.** *"For da føler man at man blir hørt. noen ganger blir også programmet endret til hva som er bedre for oss noe som skaper bedre trivsel".*

**Utsagn 3.** *"Fordi en lærer må være villig til å forstå forskjellige synspunkter og la elevene kunne bestemme noe av undervisningen, metodene som foregår i timen".*

**Utsagn 4.** *"Vi føler oss også mer tilpass når vi trener eller lærer fordi vi føler at lærerne er på samme nivå som oss ved at vi også har en innvirkning på hva som skjer".*

**Utsagn 5.** *"Det er viktig fordi man skal få være med på å bestemme slik at man føler at man er en del av fellesskapet".*

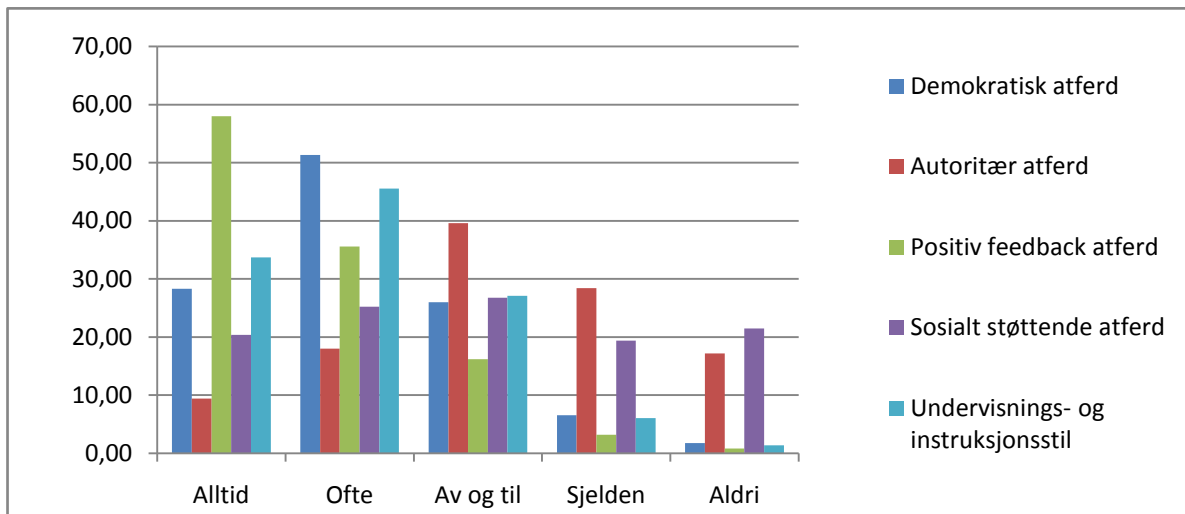
Den demokratiske lederatferden er like viktig for elevene ved studiespesialiserende som den var det ved idrettsfag. Halland (2005) påpeker at opplæring til demokrati er en av skolens sentrale oppgaver. For å legge til rette for saklige, åpne dialoger og samtaler har læreren en viktig rolle.

Enoksen (2001) på sin side påpeker at læreren bør være åpen for toveiskommunikasjon, dette betyr at læreren legger til rette for elevmedvirkning og en demokratisk lederatferd. Forskning tyder på at elevmedvirkning kan ha en positiv virkning inn på læringsmiljøet og læringsresultatene. I St. meld. nr, 30 (2003-2004) blir det påpekt viktigheten av å la elevene få være med å bestemme over sin egen arbeidssituasjon, noe som hevdes å være sentralt i en livslang læring. For at elevene skal kunne vurdere hvilke arbeidsmetoder som er best for deres egen læring må elevene få ta del i denne prosessen. Ved at eleven får større innflytelse kan dette føre til større motivasjon og et bedre læringsmiljø. Trivsel er nevnt i mange av svarene til elevene og ved at lærerne utøver positiv feedback og demokratisk atferd er dette muligens noen av faktorene som gjør at elevene kan trives. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i avsnitt 5.3.4 i forbindelse med den interne lærerundersøkelsen.

## 5.2.6 Hvilken lederstil blir foretrukket av mannlige elever ved Frogn videregående skole?

Elevundersøkelsen på Frogn videregående skole omfatter 114 mannlige elever som har besvart spørreskjemaet om foretrukket lederstil. Først i dette avsnittet vil jeg ha en presentasjon av resultatene ved hjelp av figur 5.2.6.1 med en kort kommentar. Deretter skal jeg utføre kjikvadrattesten på tallmaterialet til de mannlige elevene.

**Figur 5.2.6.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant menn ved Frogn videregående skole.**



De mannlige elevene ved Frogn videregående foretrekker en positiv lederstil kombinert med en demokratisk beslutningsstil. Kjikvadrattesten kan gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på mannlige elevers foretrukne lederstil blant lærere på Frogn videregående skole. Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller i foretrukket lederstil hos menn ved Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller i foretrukket lederstil hos menn ved Frogn videregående skole.

Tabell 5.2.6.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.2.6.2 viser utregningen av testobservatoren for kjikvadrattesten på tallmaterialet for elevene.



**Tabell 5.2.6.1. Foretrukket lederstil blant menn på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

Forventede frekvenser (E) Observerte frekvenser (O)	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Total
Demokratisk atferd	(30,1) 28,3	(35,3) 51,3	(27,2) 26,0	(12,8) 6,6	(8,6) 1,8	(114,0) 114,0
Autoritær atferd	(29,7) 9,4	(34,9) 18,0	(26,9) 39,6	(12,6) 28,4	(8,5) 17,2	(112,6) 112,6
Positiv feedback atferd	(30,0) 58,0	(35,2) 35,6	(27,2) 16,2	(12,8) 3,2	(8,6) 0,8	(113,8) 113,8
Sosialt støttende atferd	(29,9) 20,4	(35,1) 25,3	(27,1) 26,8	(12,7) 19,4	(8,5) 21,5	(113,3) 113,3
Undervisnings- og instruksjonsstil	(30,0) 33,7	(35,2) 45,6	(27,2) 27,0	(12,8) 6,1	(8,6) 1,4	(113,8) 113,8
Total	(149,8) 149,8	(175,7) 175,7	(135,6) 135,6	(63,6) 63,6	(42,7) 42,7	(567,4) 567,4

Merknader: Forventede verdier i parentes. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsummene.

**Tabell 5.2.6.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket lederstil blant menn på Frogn videregående skole.**

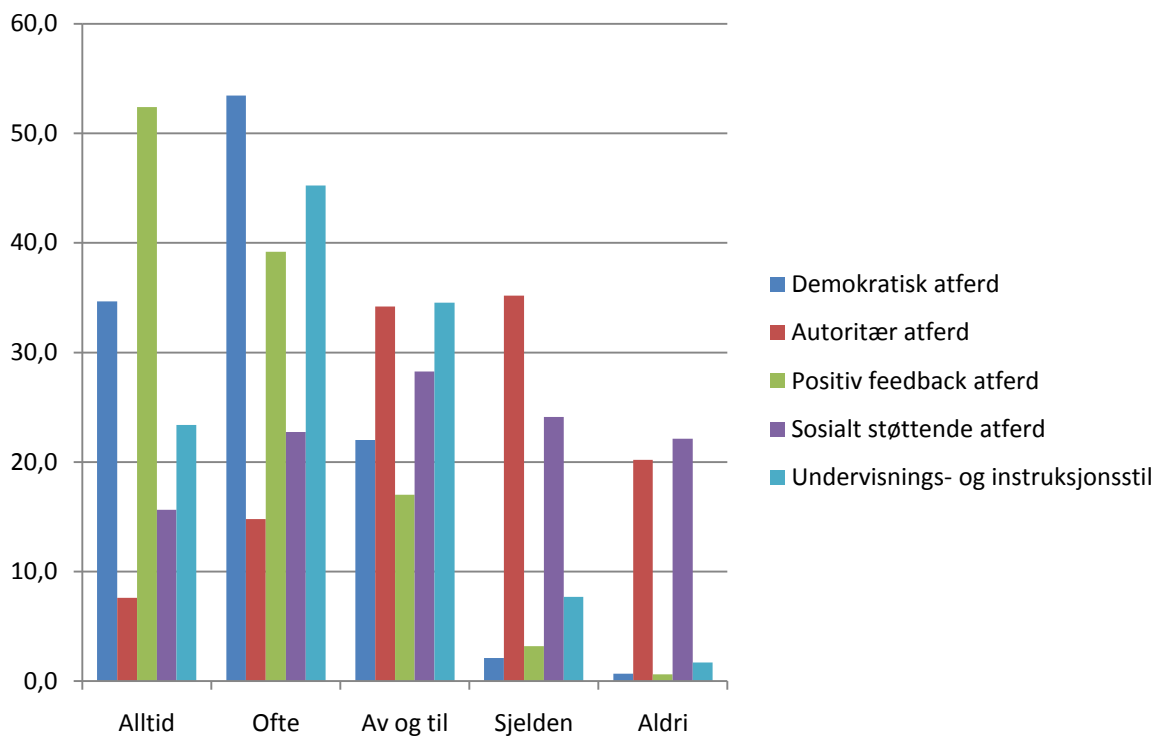
$(O-E)^2/E$	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Kjikkvadrat
Demokratisk atferd	0,1	7,3	0,1	3,0	5,4	
Autoritær atferd	13,9	8,2	6,0	19,7	9,0	
Positiv feedback atferd	26,0	0,0	4,4	7,2	7,0	
Sosialt støttende atferd	3,0	2,8	0,0	3,5	19,8	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,4	3,0	0,0	3,5	6,0	
Sum $(O-E)^2/E$	43,5	21,2	10,5	36,9	47,2	159,4
Frihetsgrader	16					
Kritisk verdi (5% signifikansnivå)	26,3					

Verdien til testobservatoren til kjikkvadrattesten er større (159,4) enn kritisk verdi (26,3). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen ( $H_0$ ) om at det er ingen signifikante forskjeller på foretrukket lederatferd blant de mannlige elevene ved Frogn videregående skole. Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positiv feedback atferd**. Med tanke på beslutningsatferd blant de mannlige elevene ved Frogn videregående skole er det signifikante forskjeller. De mannlige elevene foretrekker demokratisk beslutningsatferd framfor autoritær beslutningsatferd.

### 5.2.7 Hvilken lederstil blir foretrukket av kvinnelige elever ved Frogn videregående skole?

Elevundersøkelsen på Frogn videregående skole omfatter 113 kvinnelige elever som har besvart spørreskjemaet om foretrukket lederstil. Først i dette avsnittet vil jeg ha en presentasjon av resultatene ved hjelp av figur 5.2.7.1 med en kort kommentar. Deretter skal jeg utføre kjikvadrattesten på tallmaterialet til de kvinnelige elevene. Videre så vil det bli foretatt en sammenlikning av menn og kvinners foretrukne lederstil. Resultatene blir sammenliknet med relevant litteratur og forskning innenfor området.

Figur 5.2.7.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant kvinner ved Frogn videregående skole.



De kvinnelige elevene ved Frogn videregående foretrekker en positiv lederstil kombinert med en demokratisk beslutningsstil. Dette samsvarer med resultatene til de mannlige elevene. Kjikvadrattesten kan gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på kvinnelige elevers foretrukne lederstil blant lærere på Frogn videregående skole.

Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller i foretrukket lederstil hos kvinner på Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller i foretrukket lederstil hos kvinner på Frogn videregående skole.

Tabell 5.2.7.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.2.7.2 viser utregningen av testobservatoren for kjiqvadrattesten på tallmaterialet for elevene.

**Tabell 5.2.7.1. Foretrukket lederstil blant kvinner på Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

Forventede frekvenser (E) Observerte frekvenser (O)	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Total
Demokratisk atferd	(26,8) 34,7	(35,2) 53,4	(27,3) 22,0	(14,5) 2,1	(9,1) 0,7	(112,9) 112,9
Autoritær atferd	(26,6) 7,6	(34,9) 14,8	(27,1) 34,2	(14,4) 35,2	(9,0) 20,2	(112,0) 112,0
Positiv feedback atferd	(26,7) 52,4	(35,0) 39,2	(27,2) 17,0	(14,4) 3,2	(9,0) 0,6	(112,4) 112,4
Sosialt støttende atferd	(26,8) 15,6	(35,2) 22,8	(27,3) 28,3	(14,5) 24,1	(9,1) 22,1	(112,9) 112,9
Undervisnings- og instruksjonsstil	(26,7) 23,4	(35,1) 45,2	(27,2) 34,5	(14,5) 7,7	(9,1) 1,7	(112,5) 112,5
Total	(133,7) 133,7	(175,4) 175,4	(136,0) 136,0	(72,3) 72,3	(45,3) 45,3	(562,7) 562,7

Merknader: Forventede verdier i parentes. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsommene.

**Tabell 5.2.7.2. Beregning av testobservatoren på tallmaterialet for foretrukket lederstil blant kvinner på Frogn videregående skole.**

$(O-E)^2/E$	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	Kjiqvadrat
Demokratisk atferd	2,3	9,5	1,0	10,6	7,8	
Autoritær atferd	13,6	11,6	1,9	30,1	13,9	
Positiv feedback atferd	24,7	0,5	3,8	8,8	7,9	
Sosialt støttende atferd	4,7	4,4	0,0	6,4	18,7	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,4	2,9	2,0	3,2	6,0	
Sum $(O-E)^2/E$	45,7	28,9	8,7	59,0	54,3	196,5
Frihetsgrader	16					
Kritisk verdi (5% signifikansnivå)	26,3					

Verdien til testobservatoren til kjiqvadrattesten er større (196,5) enn kritisk verdi (26,3). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på foretrukket lederatferd blant de kvinnelige elevene ved Frogn videregående skole.

Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positiv feedback atferd**. Med tanke på beslutningsatferd foretrekker de kvinnelige elevene demokratisk beslutningsatferd framfor autoritær beslutningsatferd.

Skolen har et ansvar i forhold til å imøtekomme ulike behov slik at alle har et likeverdig undervisningstilbud. Tilrettelegging i forhold til kjønn, alder og ulike behov er sentrale faktorer for at elevene skal kunne utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsløftet, 2006). Kroppsøving og idrett er områder hvor en erfaringsmessig opplever store kjønnsforskjeller ikke bare i skolen, men også i idrettsaktiviteter utenfor skolen (Fasting og Sisjord, 2000). Lærerne bør ha kunnskap om begge kjønns egenart og preferanser slik at de kan legge til rette for, ha forståelse for og ta hensyn til forskjellene mellom kjønnene. Ved at en lærer tar hensyn til forskjeller mellom kjønnene og imøtekommer den enkelte elevs behov, ønsker og preferanser, vil dette på sikt muligens gi elevene en større trivsel i faget.

Det er individuelle forskjeller når det gjelder hva som foretrekkes av lederstiler av menn og kvinner. Chelladurai og Salehs (1978, referert i Chelladurai, 1993) studie av 160 idrettsstudenter fant ut at de mannlige deltakerne foretrakk trenere som var autoritære og mer støttende enn det de kvinnelige deltakerne foretrakk. Stort sett samme resultat fant Erles (1981, referert i Chelladurai, 1993) som utførte en studie på 335 kvinnelige og mannlige college-spillere. Den viste at mannlige utøvere foretrakk mer trenings- og instruksjonsatferd, autoritær atferd og mer sosial støtte, og mindre demokratisk atferd fra trenerne sine i forhold til de kvinnelige deltakerne. De samme resultatene har jeg fått i min undersøkelse.

Hvis en sammenlikner forskjeller i foretrukket lederatferd mellom kvinner og menn ved Frogn videregående skole er det kun små forskjeller. Både kvinner og menn framhever at de vil ha en positiv feedback atferd *kombinert* med en demokratisk beslutningsatferd. Kvinnene foretrekker mer demokratisk beslutningsatferd enn menn. Tidligere studier utført av Chelladurai og Arnott (1985) viser at kvinnelige idrettsutøvere foretrekker deltakelse i beslutningsprosessene i større grad enn menn. Det var kun marginale forskjeller hos kvinnene med tanke på hvilken lederatferd som ble vurdert som viktigst av positiv feedback atferd og demokratisk atferd ved Frogn videregående skole. Guttene ønsker mer innslag av sosialt støttende ledelse enn jentene. Dette samsvarer med undersøkelser utført av Chelladurai & Saleh (1978) og Johnsson (2001). En mulig forklaring på dette er muligens at gutter og jenter er oppdratt til å være forskjellige.

Gutter skal være litt tøffe og har ofte hørt utsagnet; ”store gutter gråter ikke”. Guttene slåss kanskje mer om posisjoner og status, de skal vise at de mestrer vanskelige oppgaver og ikke vise svakheter, ”det er flaut å ikke tørre”. Jenter derimot har muligens ikke samme behov for å vise seg fram og skaffe seg posisjoner på samme måte som guttene. Min erfaring er at de forsøker å mestre oppgaver for egen tilfredsstillelses skyld, ikke vise seg fram. De skal være litt mykere i kantene. Jentene har muligens en lavere terskel for å søke trøst og støtte hos venninner, enn det som er vanlig blant guttene.

### **5.3 Resultater fra den interne lærerundersøkelsen**

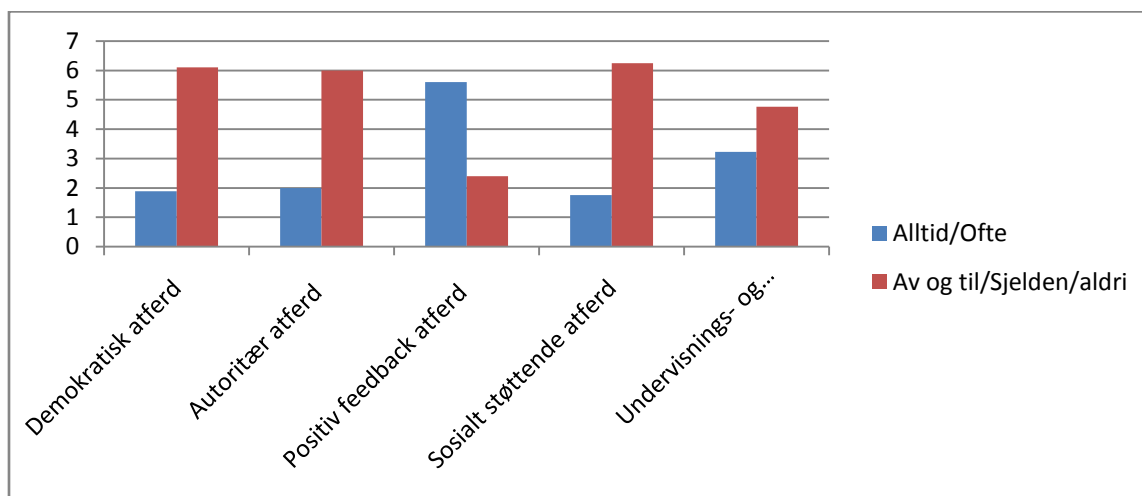
Lærerundersøkelsen på Frogn videregående skole omfatter som tidligere nevnt 8 lærere og vil kunne representere et lite antall ved statistikk analyse av det innhentede tallmaterialet.

Konklusjonene som trekkes i dette avsnittet kan derfor være beheftet med stor usikkerhet. Jeg har valgt å slå sammen svarkategoriene Alltid og Ofte til en svarkategori for å redusere antall forventningsverdier mindre enn 5 i krysstabellen for kjikvadrattesten, se beskrivelsen av denne testen i kapittel 4. Tilsvarende har jeg gjort med svarkategoriene Av og til, Sjelden og Aldri. Ulempen vil imidlertid være, som nevnt i kapittel 4, at viktig informasjon kan gå tapt ved sammenslåing av ulike svarkategorier.

#### **5.3.1 Hvilken lederstil vurderer lærerne at de utøver ved Frogn videregående skole?**

Figur 5.3.1.1 viser at positiv feedback er den lederatferden lærerne vurderer at de utøver på Frogn videregående skole etterfulgt av undervisnings- og instruksjonsatferd. Ved beslutningsatferd foretrekker lærerne en kombinasjon av både autoritær og demokratisk lederatferd. Bortsett fra positiv feedback, fordeler svarene seg nokså jevnt på de andre lederatferdene når det gjelder svarkategoriene av og til, sjelden eller aldri.

**Figur 5.3.1.1** Observerte frekvenser for lederatferden lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole.



Selv om usikkerheten trolig er stor kan kjikvadrattesten likevel gi indikasjoner på om det er signifikante forskjeller på lærernes oppfatning av egen lederatferd på Frogn videregående skole. Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller på hvilken lederatferd lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole.

H1: Forskjeller på hvilken lederatferd lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole.

Tabell 5.3.1.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.3.1.2 viser utregningen av testobservatoren for kjikvadrattesten på tallmaterialet for lærerne.

**Tabell 5.3.1.1. For lederatferden lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole. Observerte og forventede verdier.**

	Alltid/ofte	Av og til/Sjelden/Aldri	Total
Demokratisk atferd	2 (3)	6 (5)	8
Autoritær atferd	2 (3)	6 (5)	8
Positiv feedback atferd	6 (3)	2 (5)	8
Sosialt støttende atferd	2 (3)	6 (5)	8
Undervisnings- og instruksjonsstil	3 (3)	5 (5)	8
Total	14	26	40

Merknader: Forventede verdier i parentes. Svarkategoriene Alltid og Ofte er slått sammen til en svarkategori. Tilsvarende for svarkategoriene Av og til, Sjelden og Aldri. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsommene.

**Tabell 5.3.1.2. Beregning av testobservatoren til kjikvadrattesten på tallmaterialet til lærerne ved Frogn videregående skole.**

(O-E) <sup>2</sup> /E	Alltid/ofte	Av og til/Sjelden/Aldri	Kjikkvadrat
Demokratisk atferd	0,3	0,2	
Autoritær atferd	0,3	0,2	
Positiv feedback atferd	2,5	1,4	
Sosialt støttende atferd	0,5	0,3	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,0	0,0	
Sum (O-E) <sup>2</sup> /E	3,6	2,1	5,7
Frihetsgrader	4		
Kritisk verdi (5% signifikansnivå)	9,49		

Verdien til testobservatoren til kjikvadrattesten er mindre (5,7) enn kritisk verdi (9,49). Jeg forkaster følgelig *ikke* på 5 prosent signifikansnivå nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på hvilken lederatferd lærerne vurderer de utøver ved Frogn videregående skole. Selv om konklusjonen fra kjikvadrattesten ikke gir holdepunkter for å hevde at det er signifikante forskjeller kan det likevel være interessant å diskutere svarfordelingen blant lærerne på Frogn videregående skole nærmere i lys av tidligere forskning og relevant litteratur for skole spesielt og idrett generelt.

I forhold til lederskap vil valg av lederstil kunne ha en avgjørende betydning for hvordan elevgruppa fungerer. Det kan innebære forventninger som andre har til deg som lærer, eller andre situasjonsbetingede forhold. Ved Frogn videregående skole utøver lærerne en positiv feedback-, undervisnings- og instruksjonsstil. Jeg er ikke overasket over at positiv feedback etterfulgt av undervisnings- og instruksjonsstil er de atferdstypene som er mest foretrukket blant lærerne på Frogn videregående skole. Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring (Kunnskapsløftet, 2006). Lærerne skal formidle og instruere elevene i undervisning og det er naturlig at lærerne foretrekker denne lederstilen. Dette er den lederstilen som ligger tettest opp til autoritær ledelse. Mange vil kalle den utdatert, men den er hensiktsmessig og ofte virkningsfull. Denne lederstilen kjennetegnes ved sterkt styrende og lite støttende atferd. Læreren fokuserer på å forbedre elevens prestasjon gjennom undervisning og instruksjon av ferdigheter i kroppsøvingfaget. Læreren strukturerer og koordinerer elevenes aktiviteter. Avgjørelser og beslutninger tar læreren på egen hånd. Læreren lager årsplan, setter opp mål, og bestemmer hvem som skal gjøre hva. Stilen kan betraktes som enveiskommunikasjon, der det ikke gis rom for å høre elevenes meninger. Instruksjonsmetoden er kanskje den mest brukte organisasjonsmetoden ved undervisning og bruken av instruksjonsatferd. Læreren forklarer og instruerer, han gir råd etter hvert forsøk. Metoden kalles også vise og forklare metoden.

De resultatene som jeg har funnet når det gjelder hvilken lederatferd lærerne hevder de utøver, samsvarer med resultatene som Skjetne (2005) fikk i sin analyse av topp trenerrollen i norsk fotball, både når det gjelder positiv feedback atferd og undervisnings- og instruksjonsatferd. Når det gjelder beslutningsatferden lærerne hevder de utøver, mener de at de utøver en demokratisk atferd ved Frogn videregående skole. Flere forskere har påvist at det ofte er stor forskjell på hvilken atferd trenere har og hva de faktisk utøver (Isberg, 1997, Chelladurai, 1993a). Dette samsvarer også med mine funn. Lærerne hevder de utøver en demokratisk atferd, men elevene oppfatter deres lederstil som en blanding av autoritær og demokratisk. I slike tilfeller vil det være viktig for lærerne å være meget oppmerksom på feedback fra elevene. Martens (1987) påpeker at det er viktig å få tilbakemelding på egen atferd og ferdigheter som trener. Hvordan du responderer på denne feedbacken vil ifølge Martens (1987) være avgjørende om du vil få ærlige tilbakemeldinger i framtiden.

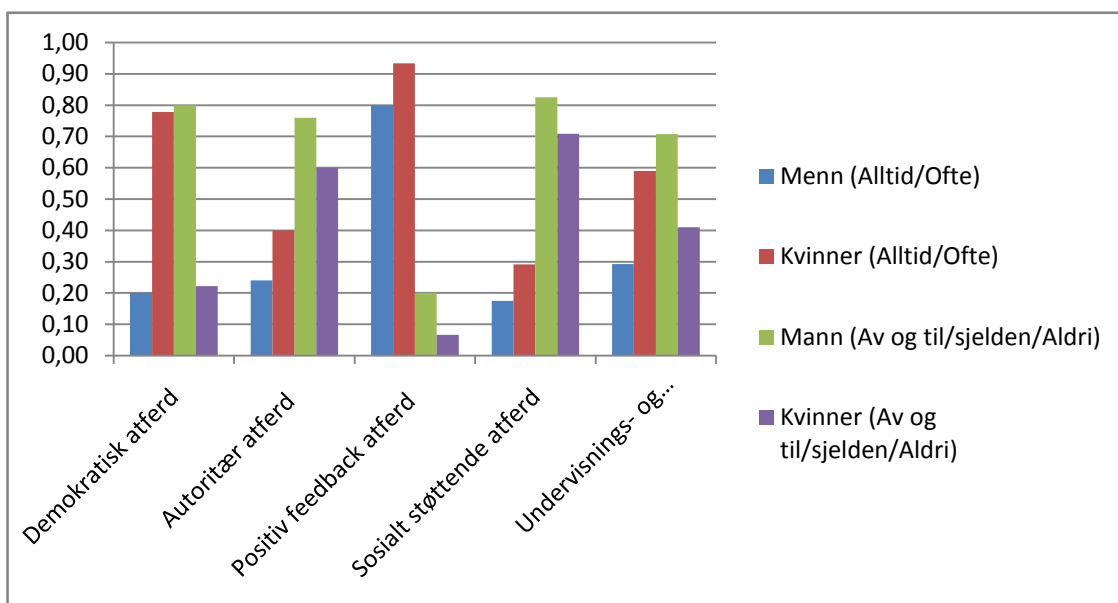


Jeg har til nå studert lærerne på Frogn videregående skole med hensyn til oppfattet lederatferd samlet sett. Det vil også være interessant å se på eventuelle kjønnsmessige forskjeller blant lærerne basert på en beskrivende analyse. Det vil ikke være hensiktsmessig å gjennomføre en kjkvadrattest i denne sammenheng siden teststyrken vil bli enda svakere dersom jeg deler opp de 8 lærerne i 5 menn og 3 kvinner.

### 5.3.2 Hvilken type lederstil blir foretrukket blant mannlige og kvinnelige lærere ved Frogn videregående skole?

Figur 5.3.2.1 viser at positiv feedback som lederstil foretrekkes mest blant både mannlige og kvinnelige lærere, noe som er i samsvar med funnene for lærerne samlet sett. Når det gjelder den nest mest foretrukke lederstilen, ser det ut til at de kvinnelige lærerne foretrekker demokratisk atferd mens de mannlige foretrekker undervisnings- og instruksjonsadferd. Dette samsvarer med Johnsson (2001) sine funn der kvinner ønsket mer demokratisk atferd enn menn. At de mannlige lærerne foretrekker undervisnings- og instruksjonsstil som den nest viktigste adferdsstilen er i tråd med resultatene samlet sett.

**Figur 5.3.2.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant mannlige og kvinnelige lærere ved Frogn videregående skole. Prosent.**



Når det gjelder beslutningsstil foretrekker de mannlige lærerne en kombinasjon av både demokratisk og autoritær atferd. Resultatene peker imidlertid i retning av at det kun er marginale forskjeller mellom de mannlige og kvinnelige lærerne ved Frogn videregående skole når det gjelder foretrukket lederatferd.

Er det hensiktsmessig å bruke både demokratisk og autoritær atferd i undervisningssammenheng? Ifølge Martens (1987) er det vanlig og benytte seg av begge disse stilene og de beste lederne gjør det. Hvis læreren vil utøve en atferd som gir resultater, bør læreren ifølge Isberg (1997) ha fokus på positiv framtoning, ydmykhet, engasjement og en vilje til å hjelpe elevene i deres utvikling. Gjennom mine mange år som lærer og trener, har jeg gode erfaringer med nettopp disse faktorene og vil gjerne presisere hvor betydningsfulle de er for å gi inspirasjon og utvikling i klassen både faglig og sosialt.

Når de mannlige og kvinnelige lærerne skal tilrettelegge undervisningen for begge kjønn, er det viktig å være klar over hvilke preferanser elevene har i kroppsøvfingsfaget i forhold til lederstil og valg av aktiviteter. I en undersøkelse utført av Imsen (2000) ble det konkludert med at gutter og jenter er mye sammen sosialt på skolen, og at kjønnshomogene grupper i undervisningen hadde liten tilslutning. Fellesundervisning i kroppsøving er vanlig ved de fleste skoler (Imsen, 2005). Ifølge Imsen (2000) var kroppsøvfingsfaget et unntak. Flere jenter og gutter kunne tenke seg kjønnsdelt undervisning. Undersøkelsen viste også klare kjønnsforskjeller med hensyn til hvilke aktivitetsformer elevene likte å holde på med. Dans og drama var best likt av jentene, mens dette var aktiviteter som guttene mislikte mest. I Sisjords undersøkelse (1996) understrekes det at de fleste av jentene synes det er hardt å spille fotball mot guttene. Spesielt gjelder dette kroppskontakt og taklinger. Videre sier jentene at de liker volleyball og basketball bedre enn fotball og håndball, fordi det er større avstand og mindre nærkontakt mellom spillerne. Kroppsøving er ifølge Imsen (2005) godt likt av begge kjønn, men gutter gjør det best i faget. Jenter må delta i fotball, men det benyttes sjelden aktiviteter som aerobic, turn, dans og drama som jentene setter størst pris på.

Jeg er av den oppfatning at lærerne bør skaffe seg innsikt i hvilke preferanser jenter og gutter har i kroppsøvfingsfaget, og lærerne bør være villige til å tilpasse sin lederstil og undervisningsmetoder deretter. Målet må være at både gutter og jenter skal trives i undervisningen. Det er viktig å huske på at mannlige og kvinnelige lærere kan ha ulike preferanser vedrørende lederatferden de utøver.

Elever kan også ha ulike preferanser både til lederatferd og valg av aktiviteter. For å skape resultater, må læreren ifølge Carlson (1991) ha evnen til å skape et tillatende og stimulerende undervisningsmiljø. Lytte til eleven vil være viktig i denne sammenhengen.

### 5.3.3 Hvordan er samvariasjonen mellom hva elevene *opplever* og *hva lærerne foretrekker* av lederatferd ved Frogn videregående skole?

For å belyse denne problemstillingen vil jeg på tilsvarende måte som i avsnitt 5.2.3 beregne Spearman's korrelasjonskoeffisient på tallmaterialet til elevundersøkelsen og den interne lærerundersøkelsen. Tabell 5.3.3.1 viser denne utregningen. Utgangspunktet for rangeringen av de ulike lederstilene er en summering av observerte verdier fra svarkategoriene Alltid og Ofte.

**Tabell 5.3.3.1. Opplevd lederatferd blant elever og foretrukket lederatferd blant lærerne på Frogn videregående skole. Observerte verdier og Spearman's korrelasjonsberegning (rangkorrelasjon).**

Observerte frekvenser (O)	Alltid/Ofte Opplevd Elever(x)	Alltid/Ofte Foretrukket Lærere(y)	Rang ( x)	Rang (y)	D	D <sup>2</sup>
Demokratisk atferd	168	2	3	2	1	1
Autoritær atferd	50	2	2	2	0	0
<b>Positiv feedback atferd</b>	<b>185</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sosialt støttende atferd	84	2	1	2	-1	1
Undervisnings- og instruksjonsstil	148	3	4	4	0	0
Sum					0	2
Spearman's korrelasjonskoeffisient: rho = 0,9						

Spearman's korrelasjonskoeffisient er beregnet til 0,9, noe som indikerer stor grad av samvariasjon mellom opplevd lederatferd blant elever og foretrukket lederatferd blant lærerne på Frogn videregående skole. Dette betyr at lærerne satser på riktig lederatferd. Ifølge Chelladurai (1993) må lederskapet som utøves være i samsvar med det situasjonen krever og det elevene ønsker for at elevene skal oppnå optimal prestasjon og sosial tilfredsstillelse. På den annen side, dersom det ikke er samsvar mellom situasjon og forventet lederatferd og den opplevde lederatferd, vil dette i følge Chelladurai (1993) gi seg utslag i redusert tilfredsstillelse og prestasjon. Denne problemstillingen ser jeg nærmere på i neste avsnitt i forbindelse med trivselsundersøkelsen som også ble gjennomført på elevene ved Frogn videregående skole.

### 5.3.4 Hvordan er sammenhengen mellom lederstil og trivsel på Frogn videregående skole?

Tabell 5.3.4.1 viser resultater fra trivselsundersøkelsen gjennomført på Frogn videregående skole. I alt 231 elever har svart på spørsmål vedrørende trivsel, prestasjoner og hvor fornøyd de er med læreren sin i kroppsøvfingsfaget. Elevene synes å trives godt på skolen. Alle disse faktorene kan ha positiv innvirkning på elevenes trivsel ved Frogn videregående skole, noe svarene også indikerer. I undersøkelsen sier 81 % av elevene at de trives godt på skolen. 71 % av elevene sier at de er godt fornøyd med læreren sin. 68 % av elevene vurderer sine faglige prestasjoner som gode eller meget gode.

**Tabell 5.3.4.1. Frekvensfordeling av elevenes svar på faglige prestasjoner, trivsel og tilfredshet med læreren ved Frogn videregående skole.**

	Med utgangspunkt i dagens situasjon, fyll ut nedenfor: - Hvordan vil du vurdere dine egne faglige prestasjoner?	Med utgangspunkt i dagens situasjon, fyll ut nedenfor: - Hvordan trives du som elev?	Med utgangspunkt i dagens situasjon, fyll ut nedenfor: - Hvor fornøyd er du med læreren din?
	Antall	Antall	Antall
Meget bra	51	103	83
Godt	108	84	74
Middels	61	29	49
Lite godt	11	8	16
Dårlig		7	9
Total	231	231	231

Ifølge Halland (2005) er det mange forhold som kan virke inn på trivselen. For at elevene skal trives ved skolen er det viktig å legge til rette for ulike trivselsfaktorer. Utdanningsdirektoratet (2009) påpeker at det er en tydelig sammenheng mellom elevenes læringsmiljø og elevenes læringsresultat. Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2009) at elevenes prestasjoner kommer som et resultat av høy motivasjon og arbeidsinnsats, et godt arbeidsmiljø, ro i klassen, fravær av mobbing og trivsel med medelever. Hvis en spør norske ungdommer om hvorfor de driver med idrett, så svarer de følgende i prioritert rekkefølge (Brynemo, 2005 s.9):

1. *for å ha det gøy*
2. *for å lære nye ferdigheter, forbedre seg og få fremgang*
3. *for å ha en god trener og et godt undervisningsopplegg*
4. *for å ha et sosialt fellesskap*

Hvis en stiller elevene spørsmålet; hvorfor møter du til undervisning, tror jeg ikke denne rekkefølgen vil være så ulik i skolen. Det kan være situasjonelle karakteristika som er forskjellige, men ut fra de erfaringer som jeg har ervervet meg gjennom årene med undervisning og instruksjon, både i skolen og idretten, så mener jeg disse fire faktorene har stor betydning for både elever og utøvere. Jeg opplever at disse faktorene har samme innvirkning på elevene og utøverne dersom de opplever treningsmiljøet eller læringsmiljøet som et positivt sted å være. I idretten er det ens eget valg å delta, men jeg tror ikke utøverne ville fortsatt å være der, hvis de ikke hadde opplevd positive erfaringer i idrettsmiljøet. I skolen må elevene møte til undervisningen for å få karakter i faget. En kan muligens si at det er en form for ytre motivasjon som gjør at elevene velger å følge undervisningen. Jeg har imidlertid erfaringer med å vektlegge disse fire faktorene i undervisningen. Det har vært med å påvirke undervisningsmiljøet i positiv retning. Gilberg og Breivik (1998) understreker at topputøvere vektla det sosiale miljøet og den personlige trivselen som viktige faktorer for et godt treningsmiljø. Jeg mener derfor at det er viktig at lærere prioriterer de nevnte faktorene i tilretteleggingen av undervisningen.

Når det gjelder elevundersøkelsen ved Frogn videregående skole foretrekker elevene en positiv feedback atferd. Det er dette de opplever at lærerne utøver. Studier utført av Horn og Carron (1985) på universitetsstudenter viste at når positiv feedback, trenings- og instruksjonsstil og sosialt støttende atferd ble praktisert av treneren hadde dette stor innvirkning på utøvernes tilfredsstillelse med lederskapet. Hvis en ser på foretrukket beslutningsatferd hos elevene foretrekker de den demokratiske atferden. Det er denne lederatferden lærerne utøver med en viss overvekt i forhold til den autoritære atferden. Med utgangspunkt i trivselsundersøkelsen kan en muligens konkludere med at det er en sammenheng mellom elevenes oppfatning av lærernes lederatferd og trivsel ved Frogn videregående skole.

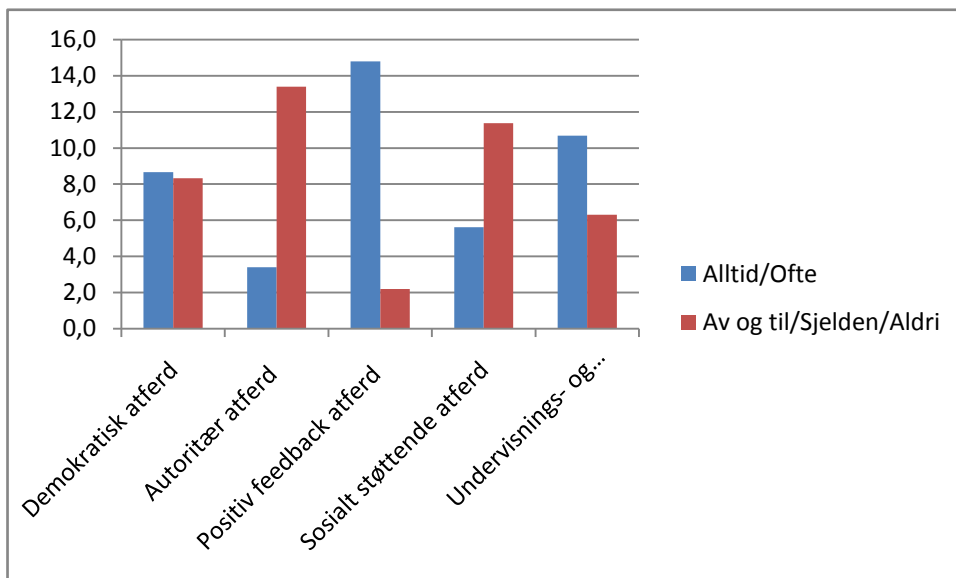
## 5.4 Resultater fra den eksterne lærerundersøkelsen

Den eksterne lærerundersøkelsen omfatter 17 lærere. Usikkerheten ved statistisk analyse vil derfor være mindre enn usikkerheten forbundet med den interne lærerundersøkelsen. Først i dette avsnittet skal jeg utføre kjiqvadrattesten på tallmaterialet til de eksterne lærerne på tilsvarende måte som ble gjort på tallmaterialet til den interne lærerundersøkelsen. Deretter skal jeg beregne Spearman's korrelasjonskoeffisient for å vurdere graden av samvariasjon mellom lærernes lederstil ved Frogn videregående skole og lederstilen hos de eksterne lærerne.

### 5.4.1 Hvilken lederstil foretrekker de eksterne lærerne?

Figur 5.4.1.1 viser at positiv feedback er den atferden som er mest foretrukket blant de eksterne lærerne etterfulgt av undervisnings- og instruksjonsatferd. Dette samsvarer med den interne lærerundersøkelsen. Ved beslutningsatferd foretrekker de eksterne lærerne demokratisk atferd fremfor autoritær atferd.

Figur 5.4.1.1. Observerte frekvenser for foretrukket lederatferd blant eksterne lærere.



Jeg formulerer følgende hypoteser:

H0: Ingen forskjeller på foretrukket lederatferd blant eksterne lærere.

H1: Forskjeller på foretrukket lederatferd blant eksterne lærere.

Tabell 5.4.1.1 viser observerte (O) og forventede (E) verdier og tabell 5.4.1.2 viser utregningen av testobservatoren for kjikvadrat testen på tallmaterialet for de eksterne lærerne.

**Tabell 5.4.1.1. Foretrukket lederatferd blant eksterne lærere. Observerte og forventede verdier.**

	Alltid/ofte	Av og til/Sjelden/Aldri	Total
Demokratisk atferd	9 (9)	8 (8)	17
Autoritær atferd	3 (9)	13 (8)	17
Positiv feedback atferd	15 (9)	2 (8)	17
Sosialt støttende atferd	6 (9)	11 (8)	17
Undervisnings- og instruksjonsstil	11 (9)	6 (8)	17
Total	43	42	85

Merknader: Forventede verdier i parentes. Svarkategoriene Alltid og Ofte er slått sammen til en svarkategori. Tilsvarende for svarkategoriene Av og til, Sjelden og Aldri. Totalt antall svar i hver svarkategori er delt på antall spørsmål som tilhører hver lederatferd. Dette gir seg utslag i avrundingsfeil i de enkelte tabellcellene og således også i totalsommene.

**Tabell 5.4.1.2. Beregning av testobservatoren til kjikvadrat testen på tallmaterialet til eksterne lærerne.**

(O-E) <sup>2</sup> /E	Alltid/ofte	Av og til/Sjelden/Aldri	Kjikkvadrat
Demokratisk atferd	0,0	0,0	
Autoritær atferd	3,1	3,2	
Positiv feedback atferd	4,4	4,5	
Sosialt støttende atferd	1,1	1,1	
Undervisnings- og instruksjonsstil	0,5	0,5	
Sum (O-E) <sup>2</sup> /E	9,0	9,3	18,4
Frihetsgrader	4		
Kritisk verdi (5% signifikansnivå)	9,49		

Verdien til testobservatoren til kjkvadrattesten er større (18,4) enn kritisk verdi (9,49). Jeg kan følgelig på 5 prosent signifikansnivå forkaste nullhypotesen (H0) om at det er ingen signifikante forskjeller på foretrukket lederatferd blant de eksterne lærerne. Den atferdsdimensjonen som har den høyeste svarfrekvensen er **positivfeedback stil** etterfulgt av undervisnings- og instruksjonsstil.

#### 5.4.2 Hvordan er samvariasjonen mellom de eksterne lærerne og lederstilen til lærerne på Frogn videregående skole?

For å belyse denne problemstillingen vil jeg beregne Spearman's korrelasjonskoeffisient på tallmaterialet til den interne og eksterne lærerundersøkelsen. Tabell 5.4.2.1 viser denne utregningen. Utgangspunktet for rangeringen av de ulike lederstilene er en summering av observerte verdier fra svarkategoriene Alltid og Ofte.

**Tabell 5.4.2.1. Foretrukket lederatferd blant interne og eksterne lærere. Observerte verdier og Spearman's korrelasjonsberegning (rangkorrelasjon).**

Observerte frekvenser (O)	Alltid/Ofte		Rang (x)	Rang (y)	D
	Interne lærere (x)	Eksterne lærere (y)			
Demokratisk atferd	2	9	2	3	-1
Autoritær atferd	2	3	2	1	1
<b>Positiv feedback atferd</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
Sosialt støttende atferd	2	6	2	2	0
Undervisnings- og instruksjonsstil	3	11	4	4	0
Sum					4
Spearman's korrelasjonskoeffisient: $\rho = 0,9$					

Spearman's korrelasjonskoeffisienten er beregnet til 0,9, noe som indikerer en stor grad av samvariasjon mellom lærernes lederatferd ved Frogn videregående skole og lederatferden til eksterne lærere. En skulle tro at det kunne vært forskjeller med tanke på foretrukket lederatferd blant lærerne ved Frogn videregående skole og de eksterne lærerne. Resultatene fra forskningen viser at det ikke finnes en lederstil som er best under alle forhold, lærere kan legge vekt på ulike faktorer i utøvelsen av sin lederatferd.



Lederskap er med andre ord situasjonsbetinget, det er viktig at en tar utgangspunkt i konteksten, kjennetegn ved læreren, elevene og situasjonen (Horn, 1992, Chelladurai, 1993, Isberg, 1991, 1997). Dette synet støttes også av Strand (2001) som også vektlegger faktoren miljø som en viktig faktor når læreren tilpasser sin lederatferd. Hadde det vært forskjeller i foretrukket lederatferd ved skolene kunne dette skyldes det Arfwedson (1984, 1985) kaller for skolekoder. Dette kan forklares med at ledelsen ved de forskjellige skolene vektlegger satsningsområder ulikt. Videre kan idrettseksjonene ved hver enkelt skole tolke og gjennomføre læreplanen ulikt, ifølge Imsen (2003) vil en innføring av nye læreplaner kunne farges avhengig av hvilken kode skolen har. Videre så kan lærere ved forskjellige skoler opptre ulikt ovenfor elevene. Alle disse faktorene vil kunne være med å påvirke lærerens lederatferd slik at den blir forskjellig ifra skole til skole.

## 6.0 Konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg tatt for meg elevers og læreres preferanser vedrørende lederstil ved Frogn videregående skole. Lærerens beslutningsatferd kommer ifølge Horn (1982) til uttrykk gjennom demokratisk og autoritær lederatferd og lærerens instruktøratferd blir målt gjennom kategorien trening og instruksjon. Den motiverende delen kommer til uttrykk gjennom graden av utøvd positiv feedback og sosialt støttende atferd. I forbindelse med denne undersøkelsen har jeg brukt Chelladurais (1993) multidimensjonale modell for lederskap som undersøkelsesmodell og spørreskjemaet LSS og for å få svar på mine problemstillinger.

Mine hoved- og underproblemstillinger for både elever og lærere blir besvart nedenfor.

*Hvilken lederstil hos lærerne foretrekkes blant elever med hensyn til de fem ulike atferdsdimensjonene?*

Ut fra resultatene tyder det på at elevene ved Frogn videregående ønsker at lærerne skal praktisere en positiv feedback atferd. Dette er en lederstil der læreren forsterker elevenes prestasjoner gjennom belønning i form av ros eller positiv omtale. Det er dessuten signifikante forskjeller når det gjelder hvilken beslutningsatferd elevene ved Frogn videregående ønsker. Elevene har et sterkt ønske om at lærerne skal praktisere en demokratisk lederatferd.

*Hvordan oppleves lederstilen til lærerne blant elever ved Frogn videregående skole med hensyn til de fem ulike atferdsdimensjonene?*

Resultatene indikerer at elevene opplever at lærerne utøver en positiv feedback atferd for å motivere elevene ved Frogn videregående skole. Videre så opplever elevene at lærerne benytter seg mye av undervisnings og instruksjonsstil i undervisningen. Når det gjelder beslutningsatferd opplever flertallet av elevene at lærerne utøver en demokratisk lederatferd i sin undervisning, men en del sier også at læreren utøver en autoritær atferd. Spesielt positiv feedback atferd er den lederstilen elevene gir uttrykk for at de foretrekker. Elevene vil at lærerne skal vektlegge denne atferdsdimensjonen mer. Positiv feedback stil er absolutt den viktigste atferdsdimensjonen for elevene,

Det er den de vurderer som viktigst i sin skoledag. Jeg mener det er viktig at eleven får oppmerksomhet i forhold til de aktivitetene som utføres. Når læreren gir ros og oppmuntring, er min erfaring at dette skaper gode relasjoner mellom elevene og læreren. Dette betyr at lærerne ved Frogn videregående skole bør vektlegge denne typen atferd i sin undervisning for å imøtekomme elevenes preferanser.

***Hvordan er samvariasjonen mellom elevenes oppfatning og hva de foretrekker, når det gjelder lærers lederstil?***

Resultatene peker i retning at det er en stor grad av samvariasjon med tanke på hvilken type lederatferd elevene foretrekker, og hvilken type lederatferd elevene oppfatter læreren utøver. Dette betyr at lærerne høyst sannsynlig satser på riktig lederatferd for å oppnå stor trivselsfaktor blant elevene.

***Hvordan er samvariasjonen mellom elevenes oppfatning av lærers lederstil og trivsel på Frogn videregående skole?***

I alt 231 elever har svart på spørsmål vedrørende trivsel, prestasjoner og hvor fornøyd de er med læreren sin i kroppsøvingfaget. Elevene synes å trives godt på skolen. Ut fra mine resultater kan en muligens konkludere med at det er samvariasjon mellom elevenes oppfatning av lærernes lederatferd og trivsel ved Frogn videregående skole. I min undersøkelse sier 81 % av elevene at de trives godt på skolen. 71 % av elevene sier at de er godt fornøyd med læreren sin og 68 % av elevene vurderer sine faglige prestasjoner som gode eller meget gode. Ut ifra disse resultatene kan en muligens konkludere med at, det er en sammenheng mellom elevenes oppfatning av lærernes lederatferd og trivsel ved Frogn videregående skole.

***Hvilken type lederstil blir foretrukket blant elevene på idrettslinja og studieretningslinja?***

Elevene ved studiespesialiserende foretrekker en positiv feedback atferd og demokratisk atferd. Resultatene fra idrettsfag indikerer at det kun var marginale forskjeller vedrørende preferanser på lederatferd vedrørende demokratisk- og positiv feedback atferd mellom disse studieretningene. Elevene på idrettsfag fordrer litt mer demokratisk atferd enn studiespesialiserende og studiespesialiserende foretrekker mer positiv feedback atferd enn idrettsfag ved Frogn videregående skole. En kombinasjon av positiv feedback atferd kombinert med demokratisk atferd hos lærerne foretrekkes ved begge linjene.

***Hvilken type lederstil blir foretrukket av de mannlige og kvinnelige elevene Frogn videregående skole?***

Hvis en sammenlikner forskjeller i foretrukket lederatferd mellom de mannlige og kvinnelige elevene ved Frogn videregående skole, er det kun små forskjeller. Både kvinner og menn framhever at de vil ha en positiv feedback atferd kombinert med en demokratisk beslutningsatferd. Begge kjønn foretrekker at læreren er demokratisk. De Kvinnelige elevene vektlegger demokratisk atferd litt mer enn de mannlige elevene. Guttene ønsker mer innslag av sosialt støttende ledelse enn jentene

***Hvilken type lederstil blir foretrukket blant de kvinnelige og mannlige lærerne ved Frogn videregående skole?***

Når det gjelder lærerne på Frogn videregående skole så er det positiv feedback lederstil som foretrekkes mest blant både mannlige og kvinnelige lærere, noe som er i samsvar med funnene for lærerne samlet sett. Når det gjelder den nest mest foretrukkede lederstilen, ser det ut til at de kvinnelige lærerne foretrekker demokratisk adferd mens de mannlige foretrekker undervisnings- og instruksjonsadferd. At de mannlige lærerne foretrekker undervisnings- og instruksjonsstil som den nest viktigste adferdsstilen er i tråd med resultatene samlet sett.

***Hvordan er samvariasjonen mellom lærernes lederstil ved Frogn sammenliknet med andre skoler?***

Resultatene indikerer at det er en stor grad av samvariasjon blant lærerne ved Frogn videregående skole og andre skoler. Resultatene viser at lærerne fra begge skoler foretrekker positiv feedback stil, undervisnings og instruksjonsstil. Hvis vi ser på beslutningsstil, så foretrekker lærerne ved begge skoler demokratisk atferd. Autoritær atferd scorer klart dårligst.

De fleste trives med en lederstil hvor det gis positive tilbakemeldinger og der en føler en har medbestemmelse. Resultatene fra forskningen tyder på at det ikke finnes en lederstil som er best under alle situasjonsforhold. Det er ofte forskjellige betingelser som er avgjørende for valg av lederstil og den vil ofte være situasjonsbetiget. Læreren har en sentral rolle både når det gjelder lederskap og læringsprosesser. Hvordan tilpasser læreren dette for elevene? Elever er ulike, de har ulike preferanser og lærerens oppgave er å tilrettelegge undervisningen for alle disse elevene med forskjellige preferanse. For å imøtekomme denne utfordringen har jeg erfaringer med at læreren bør vektlegge variasjon og individuell tilpasning ved valg av lederstil, undervisningsmetoder og tilbakemeldinger til elevene.

Det er viktig at lærerne er oppmerksomme på hvordan ens egen lederstil passer sammen med elevenes preferanser for læring. Den lederstilen som utøves bør tilpasses ferdighetene til elevene, klasser alder, modenhet, kjønn, kultur, er eksempler læreren bør vurdere med tanke på valg av lederstil. Læreren bør reflektere over egen praksis både før, under og etter undervisning for å skape et best mulig læringsmiljø og for å imøtekomme elevenes preferanser og behov.

De fleste undersøkelser med bruk av den ”multidimensjonale modellen” har blitt brukt i idretten. Så vidt jeg vet er jeg den første som prøver den ut i norsk skole. Modellen er bra, til å belyse de faktorer som kan være med på å påvirke, lærerens lederskap i skolen. Jeg har skrevet om to ulike kontekster, idrett og skole. Både treneren og kroppsøvlingslæreren arbeider med barn og unge. Idrettstreneren møter barn og unge som selv velger å være med. Treneren kan ha større fokus på prestasjonsutvikling, spesialisering og konkurranse. Kroppsøvlingslæreren har derimot elever som må møte til undervisningen. Kroppsøving er et obligatorisk fag i norsk skole, som alle elever, uansett forutsetninger, skal ha gjennom 13 år. Å skape stort grunnlag for idretts og bevegelsesglede bør være sentralt for både treneren og læreren når de utøver sin praksis. Jeg mener at disse to rollene har mer likheter enn ulikheter når en sammenlikner disse rollene. Jeg mener det vil være relevant og nyttig å bruke forskning og relevante teorier fra idretten, for å kunne forbedre undervisningen og undervisningsmiljøet i skolen. Noe som jeg har prøvd å vise gjennom denne oppgaven. Ved å gjøre det vil en møte elevenes preferanser for undervisningen, som muligens vil kunne føre til en større trivsel hos elevene. Ulike lederskap hos lærere vil kunne skape ulike læringsmiljøer. Trenere med forskjellige personlighetsegenskaper og lederstil kan ifølge Skard (2001) oppnå gode resultater. Videre så hevder Skard (2001):

*”Min erfaring som trener i forskjellige idretter i 30 år peker i retning av at demokratisk glede og en godt fundamentert ledelsesmåte, der de aktive på en selvstendig måte tar del i utformingen av sin situasjon, er effektiv hjelpkunst både under trening og konkurranse”* (Skard, 2001 s. 113).

Jeg har etter beste evne forsøkt å behandle, analysere og gjengi de opplysningene som kom frem i spørreskjemaene på en mest mulig presis måte, men jeg gjør oppmerksom på at det alltid vil være fare for feiltolkninger eller regnefeil hos forskeren. En ting som burde vært gjort var å teste spørreskjemaet på et utvalg elever, dette ble ikke gjort.

Dette kan være en svakhet ved min undersøkelse. Noen av elevene ga uttrykk for at det var noen spørsmål som var litt vanskelig å forstå og de har muligens ikke vært klar over hva de har krysset for.

Hvis jeg skulle forsket videre på dette emnet, kunne jeg tenkt meg å hatt med flere skoler for å ha med flere lærere. Jeg ser at jeg har litt for få lærere både i den interne og eksterne undersøkelsen. Dette gjorde det forholdsvis vanskelig å få et representativt resultat, men jeg tok allikevel utgangspunkt i dette materialet. Resultatene vil kunne gi en pekepinn på preferanser hos lærerne, men resultatene som fremkom bør derfor tolkes med forsiktighet.

Ut ifra svarene som ble samlet inn fra elever og lærere kunne det vært interessant og kombinert den kvantitative undersøkelsen med en kvalitativ metode får og få en dypere innsikt av elevers og læreres meninger.

## Kildeliste:

**Alexandris, K., & Tsormbatzoudis, H., & Grouios, G., & Barkoukis, V., (1998).** Athlete's and Coaches' Perceptions about leadership in Greek Sport Clubs, *Sport International*, s. 141 – 152.

**Andersen, J.A. (1995).** Ledelse og ledelsesteorier. Om hvilke svar ledelsesforskningen kan gi. Oslo. Bedriftsøkonomenes forlag.

**Arfwedson, Gerhard (1984).** *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo. Tanum-Nordli.

**Arfwedson, Gerhard (1985).** *School codes and Teacher's Work.* Three studies on Teacher Work Context. Stocholm Institute of Education. Malmö, Liber.

**Arnold, P (1991).** The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43, 66-77

**Bass, B.M. (1990).** *Bass & Stogdills handbook of leadership.* Theory, research & managerial applications. Third edition. New York, The Free Press.

**Berg, T., Gjerset, A. og Hexeberg, R.(1994).** ”Barn et felles gode”. Idrettens rolle i skolefritidsordninger. Strømmen. Akershus idrettskrets, Kulturdepartementet, Norges Idrettsforbund.

**Bergem, T. (2003).** *Læreren i etikkens motlys.* Gyldendal Norsk forlag A/S.

**Bjørgen, I. (2000).** Hva er viktig for læring i moden alder. I Arild Raaheim & Kjell Raaheim (red). *Læring hos voksne* (s. 169-184). Sigma Forlag AS. Bergen.

**Carlson, R. (1991).** Vägen til landslaget. En retrospektiv studie av framgångsrika ungdomar i sju idrottar. Avdelingen för idrottspedagogisk forskning, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

**Chelladurai, P. (1984).** Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*. 6, 27 – 41.

**Chelladurai, P. (1990).** Leadership in sport: A review. *International Journal of sport Psychology*, 21, 328 – 354.

**Chelladurai, P. (1993) a.** *Leadership.* In R. N. Singer, M. Murphy & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (s. 647-671). New York: Macmillan.

**Chelladurai, P. (1993).** *Styles of decision making in coaching*. I. J. M. Williams (Ed.). Applied sport psychology: Personal growth to peak performance. (s. 99-109). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

**Chelladurai, P., Arnott, M. (1985).** Decision styles in coaching. Preferences in basketball players. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 56, 15 – 24.

**Chelladurai, P. & Carron, A.V. (1983).** Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport psychology*. 5, 371 – 380.

**Chelladurai, P. & Reimer, H. A. (1998).** *Measurement of leadership in sport*. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology* (s. 227 – 253). Morgantown, WV. Fitness Information Technology.

**Chelladurai, P. & Saleh, S.D. (1978).** *Preferred Leadership in sports*. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 3. 85 – 92.

**Darst, P.W., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1989).** *Analyzing physical education and sport instruction*. Champaign, IL. Human Kinetics.

**Deci, E.L & Ryan, R. M. (1985).** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum.

**Dunn, R. og Griggs, S. (2004).** *Læringsstiler*. Oslo. Universitetsforlaget A/S. Boston: Allyn & Bacon.

**Emanuel, F. (1996).** Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34.

**Engstrøm, L.M. (1996).** *Idrott for ungdom*. Farsta.

**Enoksen, E. (1998).** Fokus på trenerrollen. I *idrettsmagasinet* nr.1.

**Enoksen, E. (2001).** Trenerens rolle som barne- og ungdomsoppdrager og talentutvikler. Hva sier forskningen og hvilke teoretiske perspektiver bygger den på? Fageksamen Dr. Scient – studiet, Oslo, NIH.

**Enoksen et al. (1999).** Treneren i fokus. En survey av trenerens bakgrunn, idrettsutdanning, rammefaktorer og idrettsopplæringen på utvalgte idrettsskoler i Norge. *Rapport 7 i Fase 2 av prosjektet "Evaluering på utvalgte idrettsskoler i Norge"* Et oppdrag fra Kulturdepartementet.

**Evans, J., Davis, B. & Wright, J. (2004)** (eds) *Body knowledge and control. Studies in the sociology and Physical Education and Health*. London, Routledge.

**Evensen, Ingjerd. (2008).** Kroppsøving i skolen og den erfarte læreplan. Masteroppgave. Norges Idrettshøgskole.



**Fasting, Kari og Sisjord, Mari-Kristin (2000).** Kjønn og idrett. I Imsen, Gunn (red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo. Gyldendal Akademiske forlag.

**Fullan, Michael G. (1991).** *The new Meaning of Educational Change*. London, Cassel. 2. Utg.

**Føllesdal, D., Walløe, L., Elster, J. (1990).** *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.

**Galipeau, J. and Trudel, P. (2005).** Athlete learning in a community of practice: Is there a role for the coach?, In R.L. Jones (ed), *Sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching*, London: Routledge.

**Giske, R. (2001).** Trenerens reaksjoner på spillernes handlingsvalg i trenings situasjonen. Et Eksplorativt observasjonsstudie av en landslagstrener i fotball. Doktorgradsarbeid. Oslo. Norges Idrettshøgskole.

**Gjerde, S. (2003).** *Coaching, hva hvorfor hvordan*. Bergen. Fagbokforlaget.

**Grønmo, S. (1982).** Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskning, i Halvorsen K. (1993). *Å forske på samfunnet*. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 3. Utg. Oslo. Bedriftsøkonomenes forlag.

**Grønmo, S. (2004).** *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fabrikforlaget.

**Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008).** *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm. Forlaget SISU Idrottsböcker.

**Halland, G. O. (2005).** *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og Faglærer*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.

**Halvorsen K. (1993).** *Å forske på samfunnet*. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 3. utg. Oslo. Bedriftsøkonomenes forlag.

**Handal, G & Lauvås, P. (1983).** På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Oslo, Cappelen.

**Hargreaves, A. (2004).** *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. *Utdanning i en utrygg tid*. Trondheim. Abstrakt forlag.

**Hellevik O. (1991).** *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 5. utg. Oslo. Universitetsforlaget, 1991.

**Holme, I.M. & Solvang, R.K (1996).** *Metodevalg og metodebruk*. Tano.

**Horn, T. (1992).** Leadership effectiveness in the sport domain. I. T. Horn (red). *Advances in sport psychology*. Campaign Illinois, 9, s. 181 – 197. Human Kinetics Publishers.

- Horn, T.S. (1992).** Leadership Effectivnes in the sport Domain. In. T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, s. 181 – 199. Campaign, IL. Human Kinetics.
- Horn, T. & Carron, A.V. (1985).** *Compatibility in coach-athlete relationships.* Journal of Sport Psychology, 7, 137 -149.
- Imsen, G. (2000).** *Kjønn og likestilling i grunnskolen.* Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (2005).** *Elevenes verden.* 4. utg. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2003).** *Lærerens verden.* 4. utg. Tano Aschehoug.
- Isberg, L. (1991).** *Framgangångsrik eller misslykkad: En studie av en elittrånares situation.* Pedagogiske Instutionen. Upsala Universitet.
- Isberg, L. (1997).** *Väsentligheter eller Floskler. Coachingens betydelse i lagspel.* Höskolan i Örebro.
- Isberg, L. (2001).** *Supercoach på internationell toppnivå i fotboll.* En kunnskapsanalys. Örebro. Örebro Universitetet, Institutionen for idrott och hälsa, Rapport 2001:1.
- Isberg, L. (2004).** *Supercoach i National Hockey League.* Forskning Institutionen for idrott och hälsa. Örebro Universitetet 2004: 1.
- Jacobsen, D & Thorsvik, J. (2002).** *Hvordan organisasjoner fungerer.* Fagbokforlaget.
- Jones, R. L., Armour, K.M and Potrac, P. (2004).** *Sports coaching cultures. From practice to theory,* London: Routledge.
- Johnsson, A. (2001).** *Lysna på oss! Ledarbeteende – belåtenhet – prestasjon i ungdomsfotball.* Hovedfagsoppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Juul, J & Jensen, H.(2003).** *Fra lydighet til ansvarlighet.* Pedagogisk Forum.
- Kaufman, G & Kaufmann, A. (1998).** *Psykologi i organisasjon og ledelse.* Bergen Fagbokforlaget.
- Kidmann, L. (2005) (ed.)** *Athlete-centred coaching: Developing inspired and inspiring people,* Christchurch, NZ: Innovative Print Communications.
- Kjørmo, O. (1977).** *Idrett i sosialpsykologisk belysning.* Oslo. Norges idrettshøgskole, Kompendium nr. 42.
- Kjørmo, O. (1994).** *Idrettspsykologi. Termer og begreper i idrettsfaglig sammenheng.* Oslo. Norges Idrettshøgskole.

**Kolsrud, L. (2009).** *I hodet på en toppidrettsutøver. Hva kan du lære av de aller beste?* Oslo. Kagge forlag A/S.

**KUF. (1993).** *Generell del av læreplanen.* Oslo.

**Kunnskapsdepartementet/ Utdanningsdirektoratet (2006).** Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006.

**Kvale, S. (1997).** *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

**Lave, J. & Wenger, E. (1991).** *Situated learning- Legitimate peripheral participation.* Cambridge. Cambridge University Press.

**Leach, J. and Moon, B. (1999).** Recreating pedagogy, in J. Leach and B. Moon (eds), *Learners and Pedagogy*, London: Paul Chapman.

**Lovdata. (2002).** *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven).* URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> (lesedato 14.5.09).

**Martens, R. (1987).** *Coaches Guide to Sport Psychology.* Champaign, Illinois. Human Kinetics Publishers, Inc.

**Martin, D. (1982).** Leistungsentwicklung und Trainingsbarkeit konditioneller und Koordinativer Komponenten im Kindesalter.», *Leistungssport* 12 (1).

**Martinsen, Ø. (2005).** Lederskap spiller det noen rolle? Forskningsrapport 5. Oslo. Handelshøyskolen BI.

**Mawhinney, T.S. (2002).** *The effects of teaching prescriptions on the selfassessed teaching styles and beliefs of secondary school teachers.* Doktoravhandling, St. John's University, 2002.

**Murray, M.C. & B.L. Mann (1993).** *Leadership effectiveness.* I. J.M. Williams (Ed.). Applied sport psychology: Personal growth to peak performance. Mountain View, California. Mayfield Publishing Company.

**Nielsen, K., Kvale, S. (Red.) (1999).** *Mesterlære læring som sosial praksis.* Oslo, Ad Notam Gyldendal.

**NIF (Norges idrettsforbund og olympiske komite).** *Idrettens barnerettigheter.* Bestemmelser om barneidrett. 2007.

**Nordahl, T. (2001).** *Brukermedvirkning i skolen.* i Barn i Norge. Oslo.

**Ogden, T. (1987).** *Atferdspedagogikk i teori og praksis.* 3. opplag 1990. Oslo; Universitetsforlaget.

- Ogden, T (2001).** *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo; Gyldendal Norske Forlag.
- Ottesen, L. Øyen, A & Hære, R (2008).** *Økonomi og ledelse.* Bergen; Økonomiforlaget A/S.
- Personopplysningsloven. (2000).** Lov om behandling av personopplysninger.
- Ramsay, Peter & Oliver, Debbie (1995).** Capacities and Behavior of Quality Classroom Teachers. *School Effectiveness and School Improvement* 6, nr. 4, s. 332 – 366.
- Ringdal, K. (2008).** *Enhet og mangfold.* 2.utgave, Bergen. Fagbokforlaget.
- Rongland, L.T. (2008).** *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk.* Akillis forlag. Oslo.
- Rønholt, H & Peitersen, B. (2000).** Idrætsundervisning – en grunbog i idrætsdidaktik. Institut for idræt og Forlaget Hovedland. København.
- Sanders, W.L. og Horn, S.P (1998).** Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS). Database. Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (2), 247-256.
- Salminen, S. & Liukkonen, J. (1994).** *The convergent and discriminant Validity of the coach's version of the leadership scale of sports.* International Journal of sport Psychology, 1994, 25. 119 -127.
- Siedentop, D. (2002).** Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education* 2002/21. 427 – 440. Human Kinetics Publishers.
- Skagen, Kåre. (2004).** *I veiledningens landskap.* Kristiansand. Høyskoleforlaget A/S.
- Skard, H. (2001).** *Formidlingsmetodikk og glede.* Oslo, Skapende Livstil A/S.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (1996).** *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Tano, Otta.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005).** *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Skjetne, K. (2005).** *Fotball, lederskap, coaching: En ledelsesteoretisk analyse av topp trenerrollen og en empirisk studie av lederatferd i tippeligaen.* Hovedfagsoppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Skogstad, A. & Einarsen, S. (Eds.). (2002).** *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel.* Bergen. Fagbokforlaget.

**Smith, R. E. & F. L. Smoll (1996).** *The coach as a focus of research and intervention in youth sports.* In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychological perspective (3. ed.)* (s. 125-141). Madison: Brown & Benchmark.

**Smith, R.E., Smoll, F.L., Hunt, E. (1977).** A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.

**Smoll, F. L., R. E. Smith, B. Curtis & E. Hunt (1978).** *Toward a meditational model of coach-player relationships.* *Research Quarterly*, 49, 528-541.

**Smoll, F.L., R.E.Smith, B.Curtis. (1979).** Coach effectiveness training. A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.

**Stenhouse, Lawrence. (1975).** *An Introduction to Curriculum Research and Development.* Oxford, Heinemann.

**Stortingsmelding nr 16 2002–03.** Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken. Helsedepartementet, Oslo

**Strand, T. (2001).** *Ledelse, organisasjon og kultur.* Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.

**Thomas J.R., Nelson J.K. & Silverman S.J. (2005).** *Research Methods in Physical Activity.* Europe. Human Kinetics, 2005.

**Tiller, T. (1999).** *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Tromsø, Høyskoleforlaget.

**Toole, J.C. and Seashore Louis, K. (2002).** The role of professional learning communities in international education, In K. Leithwood and P. Hallinger (eds), *Second international handbook of educational leadership and administration*, London, Kluwer Publishers.

**Torgersen, T.M. (2000).** *Trenerrollen i toppidrett. En kvantitativ og kvalitativ undersøkelse om trenerens arbeid og funksjon i norsk toppidrett.* Hovedfagsoppgave i idrett. Oslo. Norges idrettshøgskole.

**Wormnæs, O. (1987).** *Vitenskapsfilosofi,* Aurskog: Gyldendal Norsk Forlag

**Wenger, E. (1998).** *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity,* Cambridge University Press.

**Yukl, G. (1998).** *Leadership in Organizations.* Prentice – Hall International, Inc.

**Hentet fra:**

Internettreferanser: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/skole/article2378987.ece> (2008)  
lesedato.7.april. 2009

[http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2009/rapport\\_laringsutbytte.pdf](http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2009/rapport_laringsutbytte.pdf)  
lesedato. 16. Mai. 2009

[te.pdf](#)



# Vedlegg



## **Søknad om å få gjennomføre en spørreundersøkelse om lederatferd blant kroppsøvingslærere og elever ved Frogn videregående skole.**

Jeg arbeider for tiden med min masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.

Temaet for oppgaven er lederatferd hos kroppsøvingslærere. Jeg håper å kunne utføre denne undersøkelsen i tidsrommet oktober – desember 2008, på et utvalg av elever og lærere ved idrettslinja på Frogn videregående skole. I min målgruppe vil det være ca 100 – 150 elever og 10 – 15 lærere.

I skolen er det flere forhold som påvirker prestasjon og trivsel hos elever. Lærerens viktigste mål vil være å legge til rette for å skape et best mulig læringsmiljø for den enkelte elev. En dyktig lærer tilpasser sin lederatferd til elevgruppen han underviser. I masteroppgaven vil jeg undersøke nærmere hvilken lederatferd som fungerer best for å skape et positivt læringsmiljø.

Innsamlingen av data vil basere seg på spørreskjemaer, som er ment å kartlegge den aktuelle lederatferden til læreren og den lederatferden som elevene foretrekker hos en lærer.

Spørreskjemaene (3 utgaver) som vil bli benyttet tar utgangspunkt i ”Leadership scale of Sport” (LSS) (Chelladurai, 1990), og består av spørsmål eller utsagn som måler; (1) trenerens oppfatning av egen lederatferd; (2) elevens oppfatning av egen lærers lederatferd og; (3) den lederatferd som foretrekkes av elevene.

Min veileder, Eystein Enoksen, vil påse at undersøkelsen tilfredsstillende de forskningsetiske retningslinjer.

Håper på positivt svar vedrørende min forespørsel. Dersom det er ønskelig vil du/dere få et eksemplar av min oppgave etter at den er ferdig. Jeg håper at min oppgave kan være med på å øke bevisstheten rundt læreratferden ved idrettslinja.

Vennelig hilsen

Gunnar Solvang

Frogn, 29.sept 08

**Svar på søknad ang spørreundersøkelse om lederatferd.**

Vi har mottatt søknad fra Gunnar Solvang angående å gjennomføre en spørreundersøkelse om lederatferd blant idrettslærere og elever på vår skole.

Vi har tatt opp og vurdert søknaden både i ledelsen og i den aktuelle læreravdelingen. Vi stiller oss alle positive til undersøkelsen og synes det er spennende og utviklende med et slikt prosjekt.

Gunnar nevnte at han vil legge fram spørsmålene og organiseringen for oss på forhånd før han setter i gang undersøkelsen.

Jeg vil med dette bekrefte at søknaden er innvilget og ønsker Gunnar lykke til med masteroppgaven.

Med vennlig hilsen

  
Synnøve Aas Gulvik  
Avdelingsleder idrett ved Frogn vgs

# LÆRERROLLEN OG LEDERSKAP

## INFORMASJONSSKRIV

Dette spørreskjemaet er en del av en hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole. I skolen vil det være flere forhold som påvirker prestasjon og trivsel hos elever. Lærerens viktigste mål vil være å legge til rette for et best mulig læringsmiljø for den enkelte elev. Undersøkelsen har til hensikt å se nærmere på lederskap og ledelsesutfordringer knyttet til lærerrollen og hvilken lederatferd elever foretrekker ved en videregående skole.

Jeg som gjør undersøkelsen heter Gunnar Solvang, ved siden av å skrive hovedfagsoppgave, jobber jeg som lærer noe jeg har gjort i 15år. Av idrettslig erfaring har jeg jobbet som trener, leder og jeg har drevet aktivt med idrett.

Undersøkelsen er **ikke** en evaluering eller bedømming av deg som lærer. Jeg forsikrer deg at dine resultater blir behandlet konfidensielt og forskriftsmessig.

Takk for din hjelp i forbindelse med min undersøkelse.

Gunnar Solvang

# Lærerrollen

## LEADERSHIP SCALE OF SPORT (LSS)

### DIN OPPFATNING AV EGEN LÆRER ATFERD:

Hver av de følgende påstandene beskriver en spesifikk atferd hos læreren. For hver påstand er det fem svaralternativer:

1. Alltid, 2. Ofte (ca. 75 % av tiden), 3. Av og til (ca. 50 % av tiden), 4. Sjelden (ca. 25 % av tiden), 5. Aldri

Vær vennelig å markere med et kryss (x) ved det alternativet som best kjennetegner din lærers atferd. Alle spørsmålene må besvares selv om du er usikker på noen. Det finnes ingen riktige eller gale svar. Ditt spontane og ærlige svar er viktig for at undersøkelsen skal bli av verdi. Legg spesielt merke til at det er din læreratferd det spørres om.

<b>SOM LÆRER:</b>	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
<b>1. Ser jeg til at elevene utnytter hele sin kapasitet.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Spør jeg om elevenes oppfatning når det gjelder det praktiske opplegget før prøver.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Hjelper jeg elevene med deres personlige problemer.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Roser jeg den enkelte elev i nærvær av de andre elevene når hun har prestert godt.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. Forklarer jeg den enkelte elev den rette taktikken og teknikken i ulike situasjoner.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. Planlegger jeg relativt uavhengig av elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Hjelper jeg elevene med å løse konflikter seg i mellom.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8. Er jeg spesielt opptatt av å rette feil hos elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Får jeg godkjenning fra elevene før viktig beslutninger fattes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Forteller jeg det til eleven når hun har gjort en virkelig god jobb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Forsikrer jeg meg om at alle elevene i gruppa har en felles forståelse av mine funksjoner som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Forklarer jeg ikke mine handlinger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Holder jeg øye med om elevene trives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Instruerer jeg elevene individuelt i ulike ferdigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lar jeg elevene delta i beslutningsprosesser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ser jeg til at den enkelte elev blir belønnet for en god prestasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SOM LÆRER:</b>	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
17. Ser jeg fremover i tid med tanke på hva som bør gjøres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Oppmuntrer jeg elevene til å komme med forslag til hvordan undervisningen skal gjennomføres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gjør jeg personlige tjenester for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Forklarer jeg for hver enkelt elev hva som bør gjøres og ikke gjøres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lar jeg elevene sette seg sine egne mål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Uttrykker jeg enhver følelse jeg har ovenfor elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Forventer jeg at hver elev skal utføre sine oppgaver til minste detalj.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Lar jeg elevene forsøke på sin måte selv om de gjør feil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Oppmuntrer jeg elevene til å stole på meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gjør jeg elevene oppmerksomme på deres sterke og svake sider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Nekter jeg å inngå kompromiss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gir jeg uttrykk for anerkjennelse når en elev presterer bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gir jeg spesifikke instruksjoner til hver utøver om hva som bør gjøres i hver enkelt situasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Spør jeg etter elevenes mening i viktige undervisningsspørsmål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Oppmuntrer jeg til fortrolige og uformelle relasjoner med utøverne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ser jeg til at undervisningen er samordnet/effektivt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Lar jeg elevene arbeide i sitt eget tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Holder jeg avstand til elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Forklarer jeg hvordan hver enkelts elevs bidrag er til gruppas beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ber jeg elevene hjem til meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Gir jeg ros når det er fortjent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Klargjør jeg i detalj hva som forventes av den enkelte elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Lar jeg elevene bestemme hvilken strategi som skal benyttes i forberedelse til prøver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Uttrykker jeg meg på en måte som ikke innbyr til spørsmål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# Lærerrollen

## LEADERSHIP SCALE OF SPORT (LSS)

### DIN OPPFATNING AV OPTIMAL LÆRER ATFERD:

Hver av de følgende påstandene beskriver en spesifikk atferd hos læreren. For hver påstand er det fem svaralternativer:

1. Alltid, 2. Ofte (ca. 75 % av tiden), 3. Av og til (ca. 50 % av tiden), 4. Sjelden (ca. 25 % av tiden), 5. Aldri

Vær vennelig å markere med et kryss (x) ved det alternativet som best kjennetegner din lærers atferd. Alle spørsmålene må besvares selv om du er usikker på noen. Det finnes ingen riktige eller gale svar. Ditt spontane og ærlige svar er viktig for at undersøkelsen skal bli av verdi. Legg spesielt merke til at dette ikke er en evaluering av deg som lærer eller noen annen lærer – det er din personlige mening (oppfatning) det spørres etter.

<b>JEG FORETREKKER AT EN LÆRER:</b>	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
<b>1. Ser til at elevene utnytter hele sin kapasitet.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Spør om elevenes oppfatning når det gjelder det praktisk opplegget før prøver.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Hjelper elevene med deres personlige problemer.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Roser den enkelte elev i nærvær av de andre elevene når hun har prestert godt.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. Forklarer den enkelte elev den rette taktikken og teknikken i ulike situasjoner.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. Planlegger relativt uavhengig av elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Hjelper elevene med å løse konflikter seg i mellom.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8. Er spesielt opptatt av å rette feil hos elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



9. Får godkjenning fra elevene før viktig beslutninger fattes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Forteller det til eleven når hun har gjort en virkelig god jobb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Forsikrer seg om at alle elevene i gruppa har en felles forståelse av en lærers funksjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Forklarer ikke sine handlinger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Holder øye med om elevene trives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Instruerer elevene individuelt i ulike ferdigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lar elevene delta i beslutningsprosesser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ser til at den enkelte elev blir belønnet for en god prestasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>JEG FORETREKKER AT EN LÆRER:</b>	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
17. Ser fremover i tid med tanke på hva som bør gjøres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Oppmuntrer elevene til å komme med forslag til hvordan undervisningen skal gjennomføres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gjør personlige tjenester for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Forklarer for hver enkelt elev hva som bør gjøres og ikke gjøres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lar elevene sette seg sine egne mål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Uttrykker enhver følelse han har ovenfor elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Forventer at hver elev skal utføre sine oppgaver til minste detalj.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Lar elevene forsøke på sin måte selv om de gjør feil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Oppmuntrer elevene til å stole på seg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gjør elevene oppmerksomme på deres sterke og svake sider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Nekter å inngå kompromiss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gir uttrykk for anerkjennelse når en elev presterer bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gir spesifikke instruksjoner til hver utøver om hva som bør gjøres i hver enkelt situasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Spør etter elevenes mening i viktige undervisningsspørsmål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Oppmuntrer til fortrolige og uformelle relasjoner med utøverne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ser til at undervisningsarbeidet er samordnet / effektivt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Lar elevene arbeide i sitt eget tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Holder avstand til elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Forklarer hvordan hver enkelts elevs bidrag er til gruppas beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ber elevene hjem til seg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Gir ros når det er fortjent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Klargjør i detalj hva som forventes av den enkelte elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Lar elevene bestemme hvilken strategi som skal benyttes i forberedelse til prøver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Uttrykker seg på en måte som ikke innbyr til spørsmål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Ekstra spørsmål:**

Med utgangspunkt i dagens situasjon, fyll ut nedenfor:	Meget gode	Gode	Middels	Lite gode	Dårlige
Hvordan vil du vurdere dine egne faglige prestasjoner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan trives du som elev?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor fornøyd er du med læreren din?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# Lærerrollen

## LEADERSHIP SCALE OF SPORT (LSS)

### DIN OPPFATNING AV NÅVÆRENDE LÆRERS ATFERD:

Hver av de følgende påstandene beskriver en spesifikk atferd hos læreren. For hver påstand er det fem svaralternativer:

1. Alltid, 2. Ofte (ca. 75 % av tiden), 3. Av og til (ca. 50 % av tiden), 4. Sjelden (ca. 25 % av tiden), 5. Aldri

Vær vennelig å markere med et kryss (x) ved det alternativet som best kjennetegner din lærers atferd. Alle spørsmålene må besvares selv om du er usikker på noen. Det finnes ingen riktige eller gale svar. Ditt spontane og ærlige svar er viktig for at undersøkelsen skal bli av verdi. Legg spesielt merke til at det er din nåværende kroppsøvingslærer det spørres om.

<b>MIN LÆRER:</b>	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
<b>1. Ser til at elevene utnytter hele sin kapasitet.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Spør om elevenes oppfatning når det gjelder det praktisk opplegget før prøver.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Hjelper elevene med deres personlige problemer.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Roser den enkelte elev i nærvær av de andre elevene når hun har prestert godt.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. Forklarer den enkelte elev den rette taktikken og teknikken i ulike situasjoner.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. Planlegger relativt uavhengig av elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Hjelper elevene med å løse konflikter seg i mellom.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8. Er spesielt opptatt av å rette feil hos elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>9. Får godkjenning fra elevene før viktig beslutninger fattes.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>10. Forteller det til eleven når hun har gjort en virkelig god jobb.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>11. Forsikrer seg om at alle elevene i gruppa har en felles forståelse av sine funksjoner som lærer.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Forklarer ikke sine handlinger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Holder øye med om elevene trives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Instruerer elevene individuelt i ulike ferdigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lar elevene delta i beslutningsprosesser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ser til at den enkelte elev blir belønnet for en god prestasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>MIN LÆRER:</b>	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
17. Ser fremover i tid med tanke på hva som bør gjøres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Oppmuntrer elevene til å komme med forslag til hvordan undervisningen skal gjennomføres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gjør personlige tjenester for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Forklarer for hver enkelt elev hva som bør gjøres og ikke gjøres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lar elevene sette seg sine egne mål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Uttrykker enhver følelse hun har ovenfor elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Forventer at hver elev skal utføre sine oppgaver til minste detalj.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Lar elevene forsøke på sin måte selv om de gjør feil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Oppmuntrer elevene til å stole på seg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gjør elevene oppmerksom på deres sterke og svake sider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Nekter å inngå kompromiss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gir uttrykk for anerkjennelse når en elev presterer bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gir spesifikke instruksjoner til hver elev om hva som bør gjøres i hver enkelt situasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>30. Spør etter elevenes mening i viktige undervisningsspørsmål.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>31. Oppmuntrer til fortrolige og uformelle relasjoner med elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>32. Ser til at undervisningsarbeidet er samordnet/effektivt.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>33. Lar elevene arbeide i sitt eget tempo.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>34. Holder avstand til elevene.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>35. Forklarer hvordan hver enkelts elevs bidrag er til gruppas beste.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>36. Ber elevene hjem til seg.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>37. Gir ros når det er fortjent.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>38. Klargjør i detalj hva som forventes av den enkelte elev.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>39. Lar elevene bestemme hvilken strategi som skal benyttes i forberedelse til prøver.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>40. Uttrykker seg på en måte som ikke innbyr til spørsmål.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>