



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En ledande fråga

– Om ledarskap och positivt klassrumsklimat

av Barbro Sääf och Sandra Halldin

LAU370, VT-08

Handledare: Kerstin Lökken

Examinator: Eva Knuts

Rapportnr: VT08-1030-5

Abstract

Titel: *En ledande fråga - Om ledarskap och positivt klassrumsklimat*

Författare: Sandra Halldin och Barbro Sääf

Termin och år: VT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Lökken / Etnologiska Institutionen

Examinator: Eva Knuts

Rapportnummer: VT08-1030-5

Nyckelord: Pedagogisk ledarskap, Klassrumsklimat, Studiero, Ett föränderligt uppdrag

Sammanfattning

Pedagogens yrkesroll är i ett föränderligt skede, numera krävs en stor yrkeskompetens för att hantera komplexiteten i att undervisa. Skolan har ett uppdrag att skapa en lärandemiljö som gynnar elevernas utveckling. Detta kan enbart ske när alla som är verksamma i skolan funderar över och reflekterar kring sin roll i elevernas lärande och utveckling.

Vårt syfte är att undersöka hur pedagoger talar kring och gestaltar sin roll i skapandet av klassrumsklimat. För att uppfylla detta syfte valde vi att utgå från tre frågeställningar: Vilka faktorer påverkar klassrumsklimatet enligt pedagogerna? Hur påverkar pedagogens förhållningssätt klassrumsklimatet? Och vad kan pedagogen göra för att skapa studiero och ett positivt klassrumsklimat?

Vi har utgått från ledarskapsteorier, för att ställa dessa mot resultaten. Detta för att undersöka hur betydelsefulla teorierna är i pedagogens yrkesroll.

I insamlingen av material har vi valt att använda oss av en tredagars fokuserad observation och kvalitativ/halvstrukturerad intervju med tre informanter för att få en inblick i frågeställningarna.

I resultatet fann vi svårigheten i att översätta teori till praktik och komplexiteten i att skapa ett positivt klassrumsklimat. Även om vi i vår undersökning utgick från pedagogens roll i skapandet av klassrumsklimat, så har vi sett att också en mängd andra faktorer är med och samspelar. Många av dessa är svåra för att förändra.

Även om pedagogens förhållningssätt har inflytande på klassrumsklimatet, så är det således inte tillräckligt för att beskriva komplexiteten i skapandet av klassrumsklimat. Vi har kommit fram till att pedagogens förhållningssätt påverkar och att pedagogen behöver reflektera för att bli medveten om sin delaktighet i och om de faktorer som ligger utanför dennes möjlighet att förändra. Vi har genom arbetet fått en större insikt i betydelsen av reflektion för att utveckla verksamheten och för att skapa en gynnsam lärandemiljö.

Förord

Skrivandet av detta examensarbete har givit oss en mängd kunskap och erfarenheter som vi kommer att ha väldigt stor nytta av i vår framtida yrkesverksamhet.

Inblickarna och kunskaperna som vi har tillägnat oss hade inte varit möjliga utan de observationer som vi hade möjlighet att genomföra. Vi vill härmed tacka alla pedagoger och elever som släppte in oss i sin vardag. Dessutom vill vi erbjuda vårt varmaste tack till de pedagoger som upplät sin tid för att vi skulle kunna få ta del av deras erfarenheter.

Ett stort tack till vår handledare Kerstin Lökken, för ett fungerande samarbete och givande samtal kring ämnena som behandlas i vår uppsats.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.2. Disciplin eller studiero.....	5
1.3. Problem i och med pedagogens förändrade ledarroll?	5
1.4. Syfte och frågeställningar	7
1.5. Utbildningsvetenskaplig relevans	7
2. Teoretisk anknytning.....	8
2.1. Klassrumsklimatfaktorer	8
2.1.1. Pedagogerna spelar roll	8
2.1.2. Generella psykologiska klimatfaktorers inverkan på så kallade ”effektiva skolor”	9
2.2. Ledarskap	10
2.2.1. Ledarens tre främsta uppgifter	11
2.2.1.1. Kontroll	11
2.2.1.2. Motivation	12
2.2.1.3. Planering	12
2.3. Ledarrollen – att ha eller släppa kontrollen	12
2.4. Ledarskapets förutsättningar.....	14
2.5. Sammanfattningsvis.....	14
3. Metod och material.....	15
3.1. Intervju som metod och beskrivning av genomförandet	15
3.2. Observation som metod och beskrivning av genomförandet	16
3.3. Etiska forskningsprinciper	17
3.4. Att ha livsvärlden i (bak)huvudet – En reflektion angående metod och material.....	17
4. Resultat.....	19
4.1. Vilka faktorer påverkar klassrumsklimatet?.....	19
4.1.1. Tid, plats och resurser	19
4.1.2. Sammanhållning – nyckeln till ett positivt klassrumsklimat?	20
4.1.3. Men ändå skall det finnas gränser.....	21
4.1.4. Variation	21
4.1.5. Socialt samspel och fördomar	22
4.2. Hur pedagogens förhållningssätt påverkar	22
4.3. Vad kan pedagogen göra för att skapa ett positivt klassrumsklimat? ..	28
4.3.1. Planera.....	28
4.3.2. Gemensamma förhållningssätt på skolan	30
4.3.3. Att ha eller släppa kontrollen?.....	31
4.2.4. Om reflektionens betydelse för förändring.....	32
4.4. Förändringar i uppdraget?.....	32
5. Slutdiskussion.....	34
Referenslitteratur	37
Bilaga – Brev till vårdnadshavare	39

1. Inledning

Den så kallade ”disciplinproblematiken” har länge debatterats flitigt i media. Det politiska högerblocket menar att kunskapsnivån i den svenska skolan har försämrats och att otryggheten har ökat. Folkpartisten Jan Björklunds skolpolitik syftar till att avverka den socialdemokratiska ”flumskolan” och återställa ordningen genom ökade krav (www.folkpartiet.se). Han hävdar att den socialdemokratiska skolan prioriterar ett omsorgsperspektiv på bekostnad av skolans kunskapsförmedlande uppdrag. Björklund menar också att pedagogerna ha förlorat sin auktoritet och att ”bråkstackarna” – som han uttrycker det – har tagit över skolan (www.folkpartiet.se).

Gunnar Andersson, Li Bennich-Björkman, Eva Johansson och Anders Persson, samtliga pedagoger skriver i *Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång* (2003) att det politiska högerblockets påstående – att kunskapsförmedlingen i den svenska skolan skulle ha blivit sämre – inte finner stöd i några aktuella undersökningar. En PISA-undersökning¹ från 2000 visar att elevers prestationer i matematik och naturvetenskap har förbättrats sedan 1960- och 70-talet. I samma undersökning visar det sig dock också att ”disciplinproblemen” är betydligt större i den svenska skolan än i skolor i andra länder (Andersson et al. 2003: 21f).

Enligt en undersökning utförd av Skolverket, som presenteras i *Lusten och möjligheten - om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar* (2006), anser varannan pedagog att de upplever störande ljud och dålig ordning i klassrummet medan motsvarande siffra för elever är 66 procent. Å andra sidan framgår det i samma undersökning att det bara är var fjärde pedagog som upplever ett negativt klassrumsklimat (Skolverket, 2006: 27f). Frågan är då vilka behov den ökade debatten svarar mot – pedagogernas, högeralliansen eller samhällets behov av att kritisera skolan?

Oavsett om ovanstående påståenden är sanna eller ej, har vi i rollen som pedagoger upplevt att kursmålen ibland får stå tillbaka till förmån för återställandet av arbetsron. Vi har funderat på pedagogens roll i skapandet av klassrumsklimat och ledarskapets betydelse för detta. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet [Lpo94]* står det att pedagoger skall:

- uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling,
- tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen
- samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete. (Lpo94)

Att pedagogen, enligt *Lpo94*, har ett uttalat fostrande uppdrag och är ansvarig för den rådande klassrumssituationen är därför tydligt.

I nättidningen *Dagens Arena* står det i krönikan ”Byt ut rektorerna och omplacera lärare – Ett alternativ till Björklunds skolpolitik” i anknytning en dokumentärserie som under våren 2008 visats på SvT: ”Klass 9a har visat att skolans problem inte är elevernas respektlöshet för auktoriteter. Utan lärarnas och rektorernas brist på respekt för eleverna” (www.dagensarena.se, 2008-05-06). I lärarrum och arbetsrum har vi ofta fått höra talas om besvärliga elever och stökiga klasser, men väldigt sällan har vi hört pedagoger ta på sig ansvaret för de problem som uppkommer i klassrummen. Själva har vi upplevt känsla av hopplöshet och misslyckande i vår roll som pedagog då lektioner inte blivit som vi önskat. Detta trots att vi anser oss respektera eleverna.

¹ PISA – Programme for international student assessment

1.2. Disciplin eller studiero

I dag har ordet disciplin, i svenskt språkbruk, fått en starkt negativ laddning. Ordet förknippas ofta med starkt hierarkiska relationer, en starkt rådande norm och ingen acceptans för vissa elevers svårigheter att förstå klassrumshabitus. Det är otydligt om det är en utveckling mot sådana hierarkiska relationer som Björklund eftersträvar.

C.M. Charles definierar begreppet i boken *Ordning och reda i klassen* (1984) på ett sätt som inte är lika problematisk som tidigare nämnda associationer. God disciplin kännetecknas, enligt Charles av att eleverna sköter sitt arbete och inte stör andra; tar ansvar – för sitt arbete och arbetar inte bara då pedagogen är närvarande, men har också ansvarskänsla inför andra människor och respekterar dem, deras ägodelar och den fysiska miljön. Och slutligen, att eleverna upprätthåller goda relationer till sina klasskamrater och andra människor (Charles, 1984: 23). Samtliga av dessa punkter går att finna som mål i *Lpo94* och i *Läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf94]*. Till exempel står det i *Lpf94*: "[E]levernans ansvar för att planera och genomföra sina studier [...] skall vara viktiga principer i utbildningen." (*Lpf94*, kap 2.§3) och "Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att lösa problem både självständigt och tillsammans med andra." (*Lpf94*, kap1 §2).

I vår text har ordet "studiero" valts framför "disciplin" då disciplinbegreppet med tiden har blivit ett mycket negativt laddat begrepp som nämns ovan. Ordet "studiero" används i denna text med betydelsen av "avsaknad på en mängd skilda exempel på störande beteenden" (Stensmo, 1997: 91). Störande beteende är t.ex. störande prat, buller, vägran att städa efter sig, vandalisering, fysiskt eller verbalt våld mot andra elever eller mot pedagogen. Det som Cangleosi definierar som passivt störande beteende: tankeflykt, sen ankomst, fusk vid prov, elever som ej gjort hemläxor o.s.v. kommer vi inte att inkludera det vi kallar för störande beteende (I: Stensmo, 1997: 91). Skillnaden mellan begreppet "disciplin" hos C.M. Charles (1984) och vårt "studiero", som är ett mycket vanligare ordval numera, är alltså minimalt egentligen. Studiero används istället för ordet disciplin för att inte associationer till lydnad, tukt och maktutövning skall uppkomma då detta inte är önskvärt.

Det har visats sig i internationella undersökningar att det som pedagogen uppfattar som störande elevbeteende i klassrummet är likartat oavsett vart i världen man befinner sig (se Colnerud&Granström, 2002: 102).

Behovet av att motverka olika störande faktorer och synen på vad som är störande faktorer är olika beroende på vilka mål pedagogen har med lektionen, men skiftar också beroende på ämnets karaktär (Stensmo, 1997: 93). En lektion i slagverk är kanske inte möjlig att genomföra utan höga ljud. Tvärtom kan en lektion med tystnad och stillsamhet här ses som en misslyckad lektion. I laborativt skapande (oavsett om det handlar om en lektion i Bild och Form eller Fysik) är det kanske önskvärt att eleverna rör sig i klassrummet och pratar med varandra. Om pedagogen istället skall presentera genomförandet av ett moment är det viktigt att alla är tysta, stilla och lyssnar.

Studiero är därför ett kontextbundet begrepp. Olika iscensättningar skapar alltså helt skilda gränser för vad studiero innebär. Studiero ser vi i sin tur som en av förutsättningarna för ett positivt klassrumsklimat.

1.3. Problem i och med pedagogens förändrade ledarroll?

I en artikelserie i *GöteborgsPosten [GP]* publicerad under maj månad som handlar om pedagogers vardag presenteras en enkät utförd av *GP*. Den visar att över hälften av lärarna i grundskolan tillbringar mer än trettio procent av sin arbetstid med att göra annat än sådant som har med undervisningen att göra. I kommentarerna som lärarna lämnade i enkäten

uppmärksammas det ökade sociala ansvaret, att ringa hem till föräldrar efter skoldagens slut, konflikter som uppstår och som måste lösas och dokumentation i ändlöshet. Lärarna menar att alla dessa arbetsuppgifter resulterar i en känsla av att inte räkna till. Åsa Morberg, docent i didaktik och forskare om nyblivna pedagogers arbetssituation, berättar att hon märker att förändringar har skett i läraryrket under de senaste 40 åren (GP, 2008-05-07).

Roger Ellmin och Sören Levén, skolforskare och pedagogiska konsulenter, beskriver i *Ledarskap – ända in i klassrummet* (1998) den förändring som skett i den svenska skolan sedan 1980-talet som så omfattande att det går att tala om ett paradigmskifte (Ellmin & Levén, 1998: 24).

”Paradigmskiftet”	
<u>Gammalt paradigm</u>	<u>Nytt paradigm</u>
Pedagogens roll: Pedagogen undervisar och eleven tar passivt emot kunskap	Eleverna söker aktivt kunskap
Kunskapsyn: Fokus på avgränsade faktakunskaper	Fokus på helhet och interaktion
Mäta kunskaper: Prov och diagnoser mäter kunskaper	Självvärdering och reflektion.
Föräldrarsamverkan: Föräldrar informeras	Föräldrar är delaktiga.
Relation skola/samhälle: Fokus på skolan och samhället	Fokus på skolan i samhället (Ellmin & Levén, 1998: 24)

Detta paradigmskifte har inte bara bidragit till att begreppet ”lärande” har börjat få en ändrad betydelse, där läroplanen skall vara ständigt närvarande i undervisningen. Att lära innebär i och med *Lpo94* inte bara att tillägna sig kunskaper i ett visst ämne, utan att utvecklas i en riktning mot ökat ansvarstagande för sig själv och andra människor, samt att tillägna sig kunskaper på ett sådant sätt att de kan hjälpa en att förstå sig själv, andra människor och världen. Paradigmskiftet har även inneburit en förändrad roll och förändrade förutsättningar för pedagogen. Pedagogens roll som undervisare ”måste i takt med detta utvecklas mot en handledarroll med uppgift att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande och samarbete” (Ellmin & Levén, 1998: 25).

Samtidigt som skolan i samklang med detta nya paradigm skall bli mer flexibel i tid och rum, ge ökad frihet för eleverna, och relationerna mellan pedagog och elev skall bli mer horisontal skall pedagogen: ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund”, ”uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att motverka alla former av kränkande behandling” och ”samarbeta med hemmet i elevernas fostran” (*Lpo94*, kap 2§3). Pedagogens roll är således ansvarig för eleverna och bär det formella ledarskapet i klassrummet.

Med det gamla paradigmskiftets klart hierarkiska relationer pedagoger och elever emellan var pedagogens auktoritet i klassrummet en självklarhet. Detta innebär inte att denna auktoritet aldrig ifrågasattes. Men den nya rollen för pedagogen tror vi kanske har lett till en svårare balansgång för pedagogen – en balansgång mellan att släppa på kontrollen och att förlora den. Vi är intresserade av denna balans, mellan att vara auktoritet och jämlike, mellan att vara ledare och undervisare. Vi har utgått från ledarskapsteorier, för att ställa dessa mot resultaten. Detta för att undersöka hur betydelsefulla teorierna är i pedagogens yrkesroll.

1.4. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är, med ovan som bakgrund, att undersöka hur pedagoger talar kring och gestaltar skapande av positivt klassrumsklimat.

För att åstadkomma detta har vi valt att utgå från följande frågeställningar:

1. Vilka faktorer påverkar klassrumsklimatet?
2. Hur påverkar pedagogens förhållningssätt klassrumsklimatet?
3. Vad kan pedagogerna göra för att skapa studiero och ett positivt klassrumsklimat?

1.5. Utbildningsvetenskaplig relevans

Det är viktigt för pedagoger att reflektera kring sin roll i skapandet av klassrumsklimat. Olika pedagoger och forskare (se Madsén, 1994; Ellmin och Levén, 1998) har uppmärksammat vikten av att reflektera kring sin egen praktik för att därigenom utveckla verksamheten.

I och med att skolan har blivit decentraliserad, det vill säga övergått från att vara statlig till kommunal, ställs det större krav på pedagogernas professionalism och förmåga till reflektion. Det förändrade läraruppdraget innebär att pedagoger har fått större handlingsutrymme och ett ökat ansvar, vilket leder till att professionalismens sätts i fokus och att det sätts stark tilltro på pedagogens förmåga till reflektion (Linnell, 1994: 114 ff).

Vi hoppas att detta examensarbete skall ge redskap för att uppmärksamma pedagogens roll i skapandet av klassrumsklimat, belysa vikten av reflektion och på så sätt få verktyg i vårt framtida arbete som pedagoger.

2. Teoretisk anknytning

Liksom en trädgårdsmästare vore tokig om han ville inverka på växternas växande genom att direkt rycka upp dem ur jorden med händerna, så skulle pedagogen komma i motsatsställning till uppfostrans natur, om han skulle anstränga sig att inverka direkt på barnet. Men trädgårdsmästaren inverkar på blommans växande genom att höja temperaturen, reglera fuktigheten, avlägsna växter intill, gallra och tillsätta jord och gödning, dvs. återigen indirekt genom motsvarande förändringar av miljön. På samma sätt uppfostrar pedagogen barnet genom att förändra miljön.

(Vygotskij, L, 1999:21)

Lev Vygotskij beskriver i ovanstående citat, som vi tolkar det, pedagogens roll som ansvarig för att skapa en gynnsam lärandemiljö för eleverna. Pedagogen kan enligt Vygotskij inte direkt inverka på elevernas lärande, men kan skapa en miljö som stödjer elevernas utveckling. Det är därför viktigt att pedagogen reflekterar över sin roll i, och vilka förutsättningar som behövs för, skapandet av den sociala klassrumsmiljön.

Mikael Alexandersson beskriver i texten ”Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande” (1994) reflektion som en metod för att bli medveten om och skapa distans till rutiner som tidigare har tagits för givna. I och med reflektionen kan ny kunskap genereras om den egna undervisningen och det egna tänkandet. Att reflektera innebär att pedagogen ställer sina mål mot sina tidigare erfarenheter för att därigenom kunna utveckla sin kompetens (Alexandersson, 1994: 164f).

Nedan kommer vi att tematiskt presentera litteratur och forskning som behandlar detta. Inledningsvis kommer vi presentera forskning kring de faktorer som påverkar klassrumsklimat. Vidare kommer vi att behandla olika teorier kring ledarskap för att synliggöra hur pedagogen kan påverka klassrumsklimatet och vilket ansvar som pedagogen har i egenskap av klassrummets formella ledare.

2.1. Klassrumsklimatfaktorer

2.1.1. Pedagogerna spelar roll

Eva Johansson presenterar i sin bok *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (2003) en undersökning som har gjorts i tjugo kommuner på trettio förskolor. Undersökningen bestod av två faser – en enkätundersökning där attityder till pedagogernas professionella objekt undersöktes samt en observationsdel där samtliga trettio skolor besöktes vid två tillfällen (Johansson, 2003: 28). Avsikten med undersökningen var att ”studera vardagen i barngrupperna, med tanke på pedagogers förhållningssätt, barns agerande och de kommunikativa samspel som kom till stånd” (Johansson, 2003: 31). Vad Johansson sedan redogör för i sin bok är tre skilda atmosfärer: den samspelande, den instabila och den kontrollerande.

Atmosfär förstås här som gemensamma och återkommande drag av attityder, förhållningssätt och engagemang eller närvaro i barns livsvärldar, i de vuxnas samspel med barnen. I första hand är det alltså vuxnas interaktion med barn som avses, men även attityder om barn som kan uttryckas mellan vuxna (Johansson, 2003: 53).

Johanssons begrepp ”atmosfär” liknar på många sätt det som vi har kommit att benämna klassrumsklimat. Eller snarare så är klassrumsklimatet en konsekvens av Johanssons olika atmosfärer. Atmosfär innebär, enligt Johansson, i första hand de vuxnas interaktion med

barnen, men också de attityder och förhållningssätt som finns hos pedagogerna och som påverkar barnens agerande.

Den samspelande atmosfären karaktäriseras, enligt Johansson (2003: 55), av närvaro, lyhördhet, nyfikenhet och en avslappnad attityd till överträdelse av gränser. I denna atmosfär strävar de inblandade, pedagoger och elever, efter en ömsesidig förståelse. Den instabila atmosfären karaktäriseras av ett tillämpat lugn, en vänlig distans och ett från pedagogernas håll inkonsekvent och motsägelsefullt beteende gentemot eleverna (Johansson, 2003: 61f). Den kontrollerande atmosfären präglas av få känslouttryck, de vuxnas strävan efter ordning och kontroll och en maktkamp elever och pedagoger emellan (Johansson, 2003: 69).

Johanssons undersökning bygger på en stor mängd data. Hennes framställning har dock en starkt värderande karaktär. I beskrivningen av de tre atmosfärerna har negativt laddade ord valts i samtliga fall då den instabila och kontrollerande atmosfären beskrivs. Begreppet ”instabil” hade, enligt vår tolkning, likaväl kunnat ersättas med ” varierad ” eller t.o.m. ”balanserad”, det är ju fråga om hur pedagogernas handlingar tolkas. Johanssons forskning har dock i vår undersökning fungerat som ett viktigt verktyg för att synliggöra pedagogens påverkan på klassrumsklimatet.

2. 1.2. Generella psykologiska klimatfaktorerers inverkan på så kallade ”effektiva skolor”

I boken *Skolans ledarskap: Rektorns, lagledarens och ledningsgruppens arbete i skolan* (2006) presenterar Håkan Jönsson, psykolog och författare, vad han valt att kalla ”generella psykologiska arbetsklimatfaktorer” (Jönsson, 2006, 81). De faktorer som Jönsson presenterar är: självständighet, sammanhållning, tillit, krav, emotionellt stöd, rättvisa, erkännande samt innovation.

Dessa ”generella psykologiska arbetsklimatfaktorer” är utarbetade för skolan som arbetsplats, men är, enligt oss, i stor mån översättbara till skolan som lärandemiljö och till vad som då kan kallas ”generella psykologiska klassrumsklimatfaktorer”. De är som begreppet avslöjar ”generella” och kan därmed ses gälla även skolan som lärandemiljö vilket kan hjälpa oss att undersöka frågeställningen: Vilka faktorer påverkar klassrumsklimatet? Men som även kan hjälpa pedagogen i att se hur de kan förändra verksamheten för ett mer positivt klassrumsklimat. Jönsson (2006: 81f) menar att utmärkande för arbetsplatser med ett positivt klimat är att personalen arbetar i stor utsträckning självständigt och att ledaren har en stor tillit till dem, vilket gör att de ges stort ansvar och därmed ställs också höga krav på deras prestationer.

Något som Jönsson i sin bok (2006), men även Birgitta Kimber i metodboken *Att lyckas som lärare – förhållningssätt och ledarskap i klassrummet* (2005), menar är väsentligt för alla medverkandes välmående är att det finns ett tryggt och öppet klimat där emotionellt stöd och erkännande är en självklarhet. Kimber (2005: 94f) menar att det är ledarens uppgift att se till att det finns detta.

Terje Ogden, skolforskare, presenterar i en rapport från Statens folkhälsoinstitut (*Skolans mål och möjligheter*, 2005) så kallad effektivitetsforskning från Sammons, Thomas och Mortimore (*Effective schools and effective departments*). Effektivitetsforskningen handlar om vad som gör skolor effektiva, alltså vad som gör att tiden används till effektiva studier och eleverna uppfyller målen i kursplaner och läroplaner. Sammons, Thomas och Mortimore benämner i sin text det avgörande som skolans etos. Etos har samma innebörd som ”skolkultur” och innebär således den kultur, atmosfär eller mentalitet som präglar skolan. De har i sina undersökningar kring vad det är som gör skolor effektiva kommit fram till att det finns elva faktorer som avgör om en skola är effektiv eller ej. De effektiva skolorna

kännetecknas enligt Sammons et al av: ett professionellt ledarskap, gemensamma visioner och mål för hela verksamheten, en miljö som främjar inläringen, ro snarare än av kaos, ändamålsenlig undervisning, höga förväntningar, att bekräftelse är mestadels av positiv sort, elevernas aktiva roll i skolan, och att all personal som verkar inom skolan fortsätter med sitt eget lärande (Ogden, 2005: 37f).

Dessa karaktäristika skulle kunna betraktas som nödvändiga också för skapandet av ett positivt klassrumsklimat. Precis som när det gäller Jönssons (2006) ”generella psykologiska arbetsklimatefaktorer” är krav, bekräftelse, sammanhållning och erkännande viktiga faktorer även för skapandet av effektiva skolor.

Ledarskapets roll för elevernas prestationer och för klassrumsklimatet poängteras också i Ogdens (2005: 37f) rapport. De effektiva skolorna visade sig ofta jobba med ”teachers effectiveness training” eller ”aktivt lärarskap” som det heter på svenska. Psykologen, Thomas Gordon har skrivit boken *Aktivt lärarskap – Samspel för ett bättre skolsamhälle* (1977). Gordon (1977: 18) menar att skolan kontrollerar eleverna i så stor utsträckning att eleverna aldrig kommer att utveckla ansvarskänsla. Detta uttalande gjordes av Gordon för ett antal år sedan, men vi tror att det kan vara ett problem även i dagens skola. Aktivt lärarskap går, som vi tolkar det, ut på att fortsätta att vara en ledare, men att tala med och behandla eleverna som likvärdiga människor. Detta kan anses som en självklarhet, men vid närmare eftertanke går det att urskilja mönster som tyder på annat; elever förväntas att alltid be om ursäkt för att de kommer för sent, för att de glömt saker eller när de gjort något som skapat ogillande. Hur ofta gör pedagogen detta i samma situation? Gordon förespråkar mer jämlika relationer mellan elever och pedagoger där pedagogen lyssnar på vad det är eleven vill säga. Gordons aktiva lärarskapsteori har mycket gemensamt med Jönssons generella psykologiska arbetsklimatefaktorer. Både teorierna bygger på att skapa tillitsfulla relationer och att leda gruppen mot ökad ansvarskänsla och självständighet.

2.2. Ledarskap

Pedagogen, Silwa Claesson beskriver i boken *Spår av teorier i praktiken – Några skolexempel* (2002) relationen mellan elev och pedagog utifrån det sociokulturella perspektivet som relationen mellan lärling och mästare. Det är, enligt Claesson, pedagogens uppgift att hjälpa eleven att bestämma mål för sig själv. Pedagogens roll är att ingripa om eleven förlorar viljestyrkan att slutföra uppgiften och då uppmuntra denne, samt förklara eventuella oklarheter för eleven. Ett positivt klassrumsklimat – präglad av öppenhet och respekt – är väsentligt i en sociokulturell lärandemiljö då det är viktigt att eleverna vågar tala inför gruppen och pedagogen. I en sociokulturell lärandemiljö är det viktigt att eleverna talar och pedagogen har rollen av en handledare snarare än en ledare (Claesson, 2002: 32f).

I *Respekt för läraryrket* (2002) skriver Gunnel Colnerud och Kjell Granström om förändringarna i yrkesprofessionen, där pedagoger inte längre förväntas arbeta utifrån fasta ramar utan där reflektion och utveckling ska stå i centrum. Relationen mellan elev och pedagog ska vara horisontell och eleverna skall vara med och ta beslut om sin undervisning och utbildning, vilket kan motsätta sig hela idén av pedagogen som ledare (Colnerud & Granström, 2002: 17ff).

Som vi tidigare nämnt är det dock pedagogen som har det formella ledarskapet i gruppen och som är ansvarig för gruppens framgångar och misslyckanden. Vi har därför valt att undersöka vad olika pedagoger, psykologer och forskare skriver om ledarskap.

2.2.1. Ledarens tre främsta uppgifter

Enligt Christer Stensmo, docent i pedagogik, psykologutbildad och författare till boken *Ledarskap i klassrummet* (1997) har en ledare fem uppgifter:

1. kontroll
2. motivation
3. planering
4. gruppering
5. individualisering

(Stensmo, 1997:15).

I vår undersökning har vi främst fokuserat på de tre första av dessa uppgifter.

2.2.1.1. Kontroll

Kontroll har i skolsammanhang två betydelser: social kontroll i bemärkelsen av fostran i läroplanens anda och kontroll i bemärkelsen kunskapskontroll, kontroll av hur elevens prestation motsvarar kursmål. I denna text kommer dock bara kontroll i den förstnämnda bemärkelsen att behandlas.

Liksom disciplin är kontroll ett ord med många negativa associationer; kontroll förknippas ofta med frihetsberövande, maktmissbruk och sanktioner (Stensmo, 1997: 57). Samtidigt anses det inte vara positivt när en pedagog tappar kontrollen över den klass den leder.

Pedagogen har i uppdrag att ta ansvar för eleverna och att leda dem i lärandeprocessen. Eleverna förlitar sig också på att pedagogen vet vad de förväntas kunna – att denne i sin planering av undervisningen utgår från att kursmål uppfylls, och att pedagogen skall ingripa vid våld eller kränkningar (Stensmo, 1997: 28f).

Stensmo (1997: 57) menar att social kontroll är en följd av social fostran. Social fostran innebär, i skolsammanhang, att överföra och handla i enlighet med de normer och värderingar som läroplanen föreskriver – alltså ”den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism” (*Lpo94*, kap 1 ”Grundläggande värden”). Denna föreskrifts utformning är allt annat än oproblematiserad, men läroplanen beskriver också i samma avsnitt dessa värden som: människolivets okränkbarhet, individens frihet, människors lika värde, tolerans, ansvarstagande och solidaritet med de svaga och utsatta – vilka är värden som det svenska samhället strävar mot, men som däremot inte är unikt för den kristna traditionen eller för västerländsk humanism.

För att den sociala miljön i klassrummet skall fungera i enlighet med de mål som finns för undervisningen, bör det finnas regler för vad som gäller i klassrummet (Stensmo, 1997: 29f). Dessa regler kan 1) vara utformade och initieras av pedagogen på egen hand, utan samtycke från eleverna, 2) initieras fullständigt av eleverna då pedagogen släppt all kontroll, eller 3) initieras av pedagog eller elever och i samspel förhandlas fram (Stensmo, 1997: 57).

Stensmo (1997: 58f) beskriver vad som, enligt Cliff Turney, bör känneteckna kontroll i klassrummet. Han menar inledningsvis att reglerna skall vara tydliga och acceptabla. Turney menar att vaga eller inkonsekventa regler gör det svårt för eleverna att förstå vad som förväntas av dem. Allt för hårda regler eller för intensiv kontroll ger signaler till eleverna att de inte förväntas kunna ta ansvar eller klara något på egen hand. Om reglerna utformas tillsammans av pedagoger och elever ökar chansen att de följs och eleverna korrigerar då ofta regelbrott själva. Kontrollens syfte skall vara att hjälpa eleverna att uppnå kunskapsmålen och får aldrig bli ett mål i sig. Vidare menar Turney att kontroll skall vara anpassad till situationen och målet för undervisningen. Denna kontextbundenhet faller tillbaka på det som

diskuterades i begreppsbeskrivningsavsnittet "Disciplin eller studiero". Skilda lektioner, olika pedagoger och olika pedagogiska orienteringar har olika mål med sin undervisning. Slutligen, menar Turney, att avvikelser från reglerna inte skall ignoreras (I: Stensmo, 1997: 59).

2.2.1.2. Motivation

Det är ledarens uppgift att motivera medlemmarna i gruppen. Omdömen och betyg är en form av motivation. Att beskriva kunskapens syfte och skapa autentiska kopplingar kan en annan form av motivation skapas. Stensmo (1997: 97) kallar denna form av känslobetingsade motivation för inre motivation.

Mål och motiv har, även enligt Christian Lima som har skrivit boken *Kommunikation, organisation och ledarskap* (2007), en stor betydelse för att verksamheten skall bli fungerande. Alla aktiviteter har ett mål som oftast är gemensamt och specifika motiv som är knutna till den enskilde individen. För att nå målet måste det gemensamt i gruppen först sättas upp en vision om vad gruppen vill åstadkomma och hur den skall nå dit. En viktig ledaruppgift är att bibehålla visionen (Lima, 2007: 126f). För detta krävs att alla inblandade vet vad uppgiften innebär och varför de skall genomföra den.

2.2.1.3. Planering

Att pedagogen behöver ha kontroll över de lektioner denne ansvarar för kan ses som en självklarhet, men för detta krävs omsorgsfull planering av klassrummets miljö, såväl i fysisk som i social aspekt. Planering av den sociala miljön innebär att pedagogen tar hänsyn till klassen i planeringen av lektionens olika moment. En lektion består ofta av ett flertal moment så som: samling, inledning, läxförhör, läsning, diskussion o.s.v. Alla dessa bör vara omsorgsfullt planerade (Stensmo, 1997: 29).

Planering av den fysiska miljön innebär, enligt Stensmo, att klassrummets utformning bör vara sådan att den underlättar för eleverna att se pedagogen, tavlan och – framför allt vid diskussion – varandra. Den fysiska miljön ska gynna lektionens mål och inte orsaka onödig oordning genom t.ex. trånga passager, brist på material så som pennvässare och whiteboard-pennor, eller att klassrummet fungerar som genomfartsled (Stensmo, 1997: 29).

Kimbers (2005) poängterar också flera av dessa punkter. När det gäller att formulera regler menar Kimber att reglerna ska vara konkreta och tydliga. Det är även viktigt att reglerna formuleras i positiva termer. De ska uttrycka önskningar istället för förbud. Reglerna ska vara formulerade så att det är möjligt att med utgångspunkt i reglernas formulering uppmuntra eleverna när de följer regeln (Kimber, 2005: 32f). Enligt Kimber är det även viktigt att ha en klar planering och tydliga mål för lektionen. Då strukturen behöver göras synlig för eleverna är det viktigt att hela lektionen är välplanerad och strukturerad för att det ska fungera. (Kimber, 2005: 23). Vidare menar Kimber att lektionens början och avslutning är extra viktiga. Under lektionens inledning görs strukturen för lektionen tydlig och vid avslut bör pedagogen berätta om planeringen för nästa lektion. På detta sätt får eleverna en helhetsbild av verksamheten (Kimber, 2005: 25f).

2.3. Ledarrollen – att ha eller släppa kontrollen

Christian Lima (2007) försöker i *Kommunikation, organisation och ledarskap* ta fram det väsentligaste av olika ledarskapsteorier eftersom han menar att det i de olika teorierna inte går att finna några övertygande förklaringar. Därför har han tagit ut de viktigaste aspekterna av ledarskap:

- Ledarskap är knuten till personlighet
- Ledarskap har något att göra med gruppdynamik
- Ledarskap ska hitta lösningar vad gäller delegering av uppgifter
- Ledarskap handlar om makt

(Lima, 2007: 123)

Lima har här några viktiga poänger. Han menar att ledarskap är knutet till makt, vilket det givetvis är, oavsett om det handlar om att vara VD för ett företag eller pedagog i ett klassrum. Förutom de två punkter som vi tillsvidare lämnar där hän, skriver Lima också att ledarskap är knutet till personlighet. Vi tror också att personligheten spelar roll för den som skall leda en grupp. Men vad innebär personlighet och vad för sorts personlighet är det som krävs?

Lima (2007) beskriver att det i den pedagogiska sfären talas om auktoritär, demokratisk eller låt-gå ledarstil. Denna kategorisering är med stor sannolikhet något grovdragen. Som människor – således också rimligen som ledare – skiftar vi i våra roller. Enligt Lima (2007: 60) är ledarskap ”en social relation” – något som sker i mötet med andra människor. Detta innebär således att det inte bara är ledarens förhållningssätt gentemot övriga aktörer, utan även dennes/dessas förhållningssätt gentemot ledaren som påverkar det sätt relationen parterna emellan kommer att yttra sig. Som människor kan vi vidare kanske vara auktoritära när det gäller vissa frågor, medan när det gäller vissa frågor ”låter vi det gå”. Som pedagog är det dock viktigt att vara konsekvent, då det annars är lätt att uppfattas som orättvis och otydlig.

Stensmo (1997) beskriver också olika nivåer av kontroll: svag, stark eller demokratisk som är jämförbara med de kategoriseringar som Lima (2007) beskriver. Stensmo beskriver att en för svag kontroll – där merparten av besluten överläts till eleverna att besluta – gör eleverna otrygga och osäkra. Av en för stark kontroll – där alla beslut tas av pedagogen – blir konsekvenserna ofta motstånd och ilska. Medan ett demokratiskt ledarskap – där besluten diskuteras och beslutas gemensamt – är det ideala och leder till ett positivt klassrumsklimat (Stensmo, 1997: 58).

Sofia Andersson och Maria Runesson undersöker i sitt examensarbete *Auktoritet och ledarskap i klassrummet* (2007) skillnaden mellan att vara *auktoritär* och att vara *auktoritet*. I resultatet redovisar de att samtliga av pedagogerna i deras intervjuer definierade en auktoritet – till skillnad från en auktoritär enligt följande: ”[E]n auktoritet bryr sig om de den ska leda. En auktoritet arbetar för att få människorna runt omkring sig att känna sig trygga och säkra på sig själva” (Andersson, S.& Runesson, 2007: 28). Vi tror dock att en pedagog oavsett nivå av kontroll bryr sig om dem som den skall leda. De flesta pedagoger arbetar med största sannolikhet i tron om att den gör det bästa för gruppen, oavsett vilka medel denne använder. Andersson, S och Runesson pekar dock i sin rapport på en intressant åtskillnad mellan att vara auktoritär och auktoritet. En *auktoritär* person har oftast fått sin makt från högre organisatoriska instanser och makten behöver inte vara erkänd av gruppen. En *auktoritet* har också ofta fått makten från högre instanser, men har också blivit erkänd som ledare av gruppen, eller större delen av den (Andersson, S & Runesson, 2007: 10). Vi ser det som att det också kan definieras såhär: En auktoritär ledare har makt och använder denna för att styra gruppen dit som ledaren vill. En auktoritet använder sin makt för att, liksom önskvärt i ett sociokulturellt perspektiv, styra gruppen dit den vill.

2.4. Ledarskapets förutsättningar

Stensmo (1997) presenterar diverse faktorer som påverkar pedagogen i dennes yrkesutövande. Det finns inre faktorer – de uppfattningar och den syn på kunskap, lärande, etik, undervisning, skolans uppgift och elever som pedagogen har, kommer att reflekteras i det sätt på vilket denne bedriver sin undervisning menar Stensmo. Denna grundsyn har troligen sin grund i sådant som erfarenheter och människosyn, men också de teorier som pedagogen mött under sin utbildning. Det är denna grundsyn som kommer att utgöra pedagogens ”praktiska yrkesteorier” (Stensmo, 1997: 26f). Det sätt på vilket ledarskapet yttrar sig, är en konkret produkt av det förhållningssätt som ledaren har till sitt arbete (Lima, 2007: 129).

Det finns också yttre faktorer, de ramar som begränsar eller skapar möjligheter för undervisningen: tid, plats, ekonomiska tillgångar, elevernas föreställningar om pedagogen och klassrumsklimatet (Stensmo, 1997: 26f). Vissa av dessa förutsättningar ligger utanför pedagogens kontroll, medan vissa faktorer är påverkbara av pedagogen. Som inre faktorer skulle även de generella psykologiska klimatfaktorer som Jönsson (2006) beskriver och de faktorer som Ogden (2005) presenterar i sin rapport om effektivitetsforskningen kunna inkluderas. Dessa faktorer är dock som sagt faktorer som i första hand påverkar gruppen, men därigenom kommer de också att påverka pedagogen i sitt arbete som ledare.

Eleverna utgör ”genom sin blotta närvaro, genom sina mångskiftande behov och olika mognad en svår utmaning” för pedagogen (Colnerud&Granström, 2002: 108). Den komplexitet som klassrummet innebär, leder ofta till att pedagogen inte kan leva upp till den ideala bilden av sig själv som pedagog och ledare. För att kunna hantera situationen anammar pedagogen i värsta fall en stelt och oflexibelt, auktoritärt och vanemässigt förhållningssätt (Colnerud&Granström, 2002: 108). Det är lätt att hävda vad en pedagog bör göra om teorierna håller i praktiken är således en fråga som vi kommer att problematisera mer senare.

2.5. Sammanfattningsvis

I teoridelen har vi behandlat diverse teorier och forskning kring klassrumsklimat och pedagogiskt ledarskap. Jönsson (2006) menar att det finns olika faktorer som påverkar gruppens välbefinnande och därmed klassrumsklimatet. Ogden (2005) presenterar också elva faktorer som är karaktäristiska för så kallade effektiva skolor. Gemensamt mellan dessa två författares synpunkter är att krav, bekräftelse, sammanhållning och erkännande anses vara viktiga faktorer för skapandet av ett gott klassrumsklimat.

Vidare poängterar Ogden (2005: 37f) ledarskapets betydelse för elevernas prestationer och klassrumsklimatet. Ledarens roll kan ses på många olika sätt.

Lima (2007: 123) definierar fyra aspekter av ledarskapet som han anser grundläggande. Lima skriver att ledarskap är knutet till personlighet, påverkas av gruppdynamiken, innebär en maktposition och innefattar uppgiften att fördela arbetet mellan gruppens medlemmar. Stensmo och Kimber beskriver ledarskapet som en ömsesidig relation där pedagogen har det huvudsakliga ansvaret. Ledarrollen ska vara demokratisk i sin karaktär, men den ska även kännetecknas av gränsdragningar vad gäller accepterat beteende. Det åligger pedagogen att vara tydlig, konsekvent och att sätta gränser (Stensmo, 1997; Kimber, 2005).

Gordon (1977) menar å andra sidan att elever har kapaciteten att själva ta ansvar för sin inlärning och att pedagogen därför inte bör ha ett kontrollerande ledarskap. Han hävdar att om skolan inte är tillåtande kan det leda till att eleverna aldrig lär sig att ta ansvar – vilket, som vi tolkar det, även är Eva Johanssons (2003) poäng.

3. Metod och material

Vår forskning baserar sig på flera metoder. Utöver en kvalitativt granskande metod av litteratur och tidigare forskning har det för denna undersökning också används två andra datainsamlingsmetoder: intervju samt observation.

3.1. Intervju som metod och beskrivning av genomförandet

En intervju där frågorna är formulerade på förhand och där vissa frågor kan generera svar där bara två svarsalternativ finns att välja på benämns som strukturerad intervju (Johansson & Svedner, 2006). Vi hade formulerat frågor som utgångspunkt för intervjuerna. Men under genomförandet av den första intervjun insåg vi svårigheten med att i ett samtal, med dess oförutsägbara natur, utgå från färdigt formulerade frågor. Frågorna blev under intervjun till temaområden. Detta var en form som vi sedan behöll i genomförandet av de två övriga intervjuerna. Intervjuerna som från början var tänkta som strukturerade blev således snarare av kvalitativ karaktär – de utgick således från teman snarare än frågor och svarsalternativen blev mer öppna.

Enligt etnologen Eva Fägerborg (1999: 56) är intervjun bra för att få ett verklighetsrelaterat och mångfacetterat material. Vidare poängterar hon att det dock är informantens subjektiva reflektioner, dess tankevärld och erfarenheter som står i fokus. Hon definierar begreppet intervju “som en kommunikationsform där någon berättar och besvarar frågor som ställs av en annan person och där det sagda registreras i någon form” (Fägerborg, 1999: 57). Fägerborg (1999: 59) menar att intervjusamtalets resultat beror på samspelet mellan bägge parterna och är “en gemensam konstruktion” därför bör intervjun som forskningsmaterial betraktas som en specifik form av kommunikation. Men trots att den är en gemensam konstruktion kan den ha skilda betydelser för de två inblandade parterna eftersom målen för intervjun kan skilja sig åt. Det är viktigt att ta hänsyn till de rådande faktorerna såsom frågorna, samspelet med informanten, varseblivningen, minnet, intresset och kunskapsmålet. Men det är också nödvändigt att tänka på informantens kön, ålder, sociala bakgrund etc. Fägerborg (1999: 59) anser att då intervjun är en social situation påverkar det som sägs av situationens och kommunikationen mellan parterna.

Vi valde att intervju personer som arbetar på skolan där vi också genomförde observationerna. Två av informanterna är pedagoger som vi följde under observationerna. Den tredje informanten är en pedagog som en av oss hade kontakt med sedan tidigare och undervisat tillsammans med. Att ha följt dessa pedagoger i sin verksamhet och i det dagliga arbetet kan eventuellt ha påverkat resultatet i intervjuerna. Medvetenheten om att vi också observerat dem i sin verksamhet kan möjligen ha påverkat svaren.

Att just dessa pedagoger valdes för intervjuerna var till stor del en slump. Vi ville egentligen intervju pedagoger som vi också observerat, för att där kunna se på likheter och skillnader mellan det de sa – och det de gjorde. Då övriga observerade pedagoger inte hade möjlighet att delta i en intervju, såg vi det som att även den informant som vi inte kunde observera, kunde bidra genom sin erfarenhet.

Vid intervjutillfällena gjordes ett medvetet val att inte vi båda skulle medverka – detta för att vi tror att det ger större möjligheter att skapa ett förtroligt och jämbördigt samtal, även om detta bara går att uppnå till viss del.

Intervjuerna genomfördes på skolan där informanterna arbetar i ett grupprum intill pedagogernas arbetsrum. Samtliga intervjuer utfördes veckan efter observationerna hade genomförts.

Intervjuerna bandades, lyssnades igenom av oss båda och transkriberades delvis i sin helhet och delvis genom tidskoder.² Intervjucitaten som förekommer i resultatdelen har redigerats för att underlätta läsförståelsen av dem – i den bemärkelse att talspråkliga förkortningar så som ”de” har skrivits ut som ”det”, ”e” har skrivits som ”är” ”asså” har skrivits ”alltså” o.s.v. I övrigt har inga ändringar gjorts.

För att respektera informanternas integritet har vi valt att ge dem fiktiva namn. Informant ett har getts namnet Siv. Siv är i sextioårsåldern. Hon har arbetat som pedagog i närmare trettio år och har under sin karriär haft anställning på tre olika skolor. På den nuvarande skolan har hon arbetat i arton år. Siv tycker att hennes nuvarande arbetsplats är trivsamt. Under sin tid som pedagog har hon ibland ifrågasatt yrkesvalet, men anser att det goda överväger det dåliga i slutändan. Hon beskriver också en glädje i att undervisa i spanska och svenska som andraspråk.

Den andra informanten har blivit tilldelad namnet Per. Per är i fyrtioårsåldern. Han har arbetat som pedagog i de samhällsvetenskapliga ämnena i fjorton år. Per arbetade tidigare på en annan skola i fyra år och har sedan dess varit anställd på den nuvarande arbetsplatsen. Per berättar att han trivs bra på sin arbetsplats, men anser att arbetsbördan är för tung. Han beskriver en glädje i att undervisa och att se eleverna utvecklas.

Informant tre har vi valt att kalla Ann. Ann är ca 25 år och relativt nyutexaminerad. Hon undervisar i samhällsvetenskap, men vikarierade under tiden för observationerna i de naturvetenskapliga ämnena. Hon tog sin examen januari 2007 och har arbetat på den nuvarande skolan i fyra månader. Hon är mycket nöjd med sin arbetsplats och säger sig ha ett stort utbyte av sina kollegor.

3.2. Observation som metod och beskrivning av genomförandet

Observation innebär att ”forskaren vistas och deltar i de sociala sammanhang som studeras” (Öhlander, 1999: 74). Enligt, etnologen, Magnus Öhlander bidrar metoden till att ge beskrivningar av olika fenomen i en vardaglig kontext. Den ger forskaren möjlighet att granska skillnaden mellan det sagda i förhållande till vad som faktiskt sker. Att observera handlar inte bara om ”att se” utan den innefattar alla sinnen (Öhlander, 1999: 75).

Anledningen till att observation har valts som metod i denna undersökning är för att få en inblick i ett antal undervisningssituationer. Det finns en mängd teorier som beskriver hur olika ledarskapsstilar och hierarkiska relationer kan påverka gruppen som helhet. Syftet med observationerna var därför att undersöka på vilket sätt pedagogens förhållningssätt påverkar klassrumsklimatet.

Den observationsmetod som används är därmed fokuserad observation. Fokuserad observation innebär att forskaren har ett specifikt mål för vad som ska iakttas. I detta fall är vi intresserade av att observera pedagogens roll i skapandet av klassrumsklimat (Öhlander, 1999: 76).

Skolan som fick agera objekt för denna undersökning är en skola i en av Göteborgs förorter. I området där skolan är placerad har det funnits stora problem med skadegörelse av och klotter på fasader. Det senaste året har stora insatser gjorts för att förbättra situationen i området. Skolan är heterogen vad gäller elevernas socioekonomiska och etniska bakgrund, men också vad gäller ålder. På skolan undervisas ca 480 elever från årskurs 4-9.

² Tidskoder används vanligen vid filmredigering, men vi fann att denna metod även var effektiv för att lätt kunna orientera oss i det inspelade ljudmaterialet. Vi skrev då frågan och ett ord som beskrev svaret samt tidskoden för början och slut på detta svar.

Observationerna gjordes i en sjunde klass och pågick under en onsdag, torsdag och fredag i slutet av april på vårterminen. Under de dagar som observationen pågick observerade vi tio lektioner och fem olika pedagoger – varav två blev intervjuade.

Observationen dokumenterades skriftligt. Den skriftliga dokumentationen diskuterades sedan oss emellan för att analysera de observationer vi tagit fasta på. Även elever och pedagoger, i utdragen ur fältdagboken har getts fiktiva namn. Förutom Per och Ann som även deltagit i intervjuerna har övrig pedagoger som beskrivs i utdragen ur fältdagboken getts namnen Mats – pedagog i ämnena matematik och idrott; Katrin – pedagog i Engelska och Rune – undervisare i Svenska. Elever som förekommer i samma passager har getts namnen: Karl, Mikael, Isak, Kristoffer, Olivia, Therese och Lukas.

3.3. Etiska forskningsprinciper

Inför vår materialinsamling och i handhavandet av insamlad data har vi följt de forskningsetiska principer som presenteras i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (www.vr.se). Samtliga informanter, pedagoger och elever har, i enlighet med konfidentialitetskravet, anonymiserats genom fiktiva namn. De berörda har informerats om att insamlade uppgifter kommer att behandlas med största möjliga anonymitet och inga uppgifter redovisas som kan identifiera de medverkande. Vi har valt att redovisa uppgifter om informanternas kön, ålder, utbildning och verksamhetsår då detta har betydelse för hur vi och kanske också läsaren tolkar deras svar. Insamlad data kommer enbart att nyttjas i denna undersökning.

I enlighet med informationskravet och samtyckeskravet har informanterna tillfrågats och informerats om att deras svar kommer att fungera som material i undersökningens resultat. De har också upplysts om att de inte behöver svara på frågor om de känner minsta motstånd mot att besvara frågan. Innan observationernas genomförande har också berörda pedagoger samt elevernas vårdnadshavare informerats och meddelats via ett skriftligt brev som skickades till hemadressen. I brevet (se sida 38) beskrevs undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Vårdnadshavare uppmanades också att kontakta oss eller vår handledare om eventuella frågor eller om de skulle vara ovilliga att låta sina barn delta. Även rektor tillfrågades och informerades om att undersökningen skulle äga rum.

3.4. Att ha livsvärlden i (bak)huvudet – En reflektion angående metod och material

Varje ansats att ta reda på något om verkligheten föregås av hur vi som människor uppfattar verkligheten – livsvärlden (Bengtsson, 1999).

Jan Bengtsson, docent och verksam på institutionen för pedagogik och didaktik, menar i boken *Med livsvärlden som grund* (1999) att människan tolkar andra människors handlingar och beteenden och samhällliga företeelser med utgångspunkt i sina normer, erfarenheter, förhoppningar och sina egna intentioner. Då människan möter och tolkar sin omvärld gör den det utifrån sin position i världen. Även i rollen som forskare präglas vi ständigt av våra erfarenheter, förhoppningar och föreställningar i mötet med undersökningsobjektet (Bengtsson, 1999: 31). Denna undersökning, liksom all forskning, särskilt den som berör mänskliga relationer, är och förblir således bara en tolkning av världen. Att kringgå denna subjektiva tolkning av undersökningsobjektet tycks en omöjlighet. Det viktiga blir därför, som Bengtsson (1999: 31) skriver, att göra grunderna som antagandena om verkligheten vilar på explicita.

Observationerna och intervjuerna som fungerat som material i denna undersökning kan därför inte göra anspråk på generaliserbarhet. Det vi observerat och tagit del av via intervjuer

är ett utsnitt ur verksamheten – situationer utspelade under vissa speciella förutsättningar och under en viss tid. Vad dessa metoder däremot kan bidra med är att åskådliggöra tendenser eller mönster i hur de olika aktörernas samspel påverkar varandra.

4. Resultat

I följande avsnitt kommer vi att presentera hur pedagogerna talar kring och gestaltar skapandet av positivt klassrumsklimat utifrån det som framkom ur intervjuerna och observationerna. Resultaten kommer att analyseras och diskuteras utifrån de frågeställningar som presenteras i syftet. De olika resultaten presenteras tematiskt med utgångspunkt ur de frågeställningar som har fungerat som grund för vår undersökning.

4.1. Vilka faktorer påverkar klassrumsklimatet?

4.1.1. Tid, plats och resurser

Under våra observationer har vi upptäckt hur viktiga alla detaljer i klassrummets sociala och fysiska miljö är för skapandet av klassrumsklimat. Hur lektionerna inleddes, hur olika moment och strukturen för lektion presenterades – eller inte presenterades, hur bänkarna var placerade, om salen gränsade till korridoren eller ej, var några av de faktorer som påverkade klassrumsklimatet. Samtliga av de intervjuade pedagogerna uttryckte också detta. Per beskriver att han ibland har funderat över varför en klass kan bete sig olika hos olika pedagoger. Han tror att det beror på många olika faktorer såsom tiden på dygnet, vilken dag lektionen infaller, ämnet, om det hände något precis innan lektionen, gruppdynamiken, arbetsuppgifterna, elevernas sinnestämning, men också pedagogens förhållningssätt. Siv poängterar även hon att tiden på dagen och vilken dag i veckan det är, har betydelse för studieron i klassrummet:

Morgontimmar och timmar precis efter lunch är lättare. Eftermiddagarna speciellt måndag eftermiddagar då är de väldigt trötta men också fredag eftermiddag kanske för att helgen kommer, då tisslas de och tasslas. Men måndagar är nog svårast då kan de inte ha sovit speciellt bra kvällen innan (Siv).

Och fortsätter senare med:

Det här med sömn är oerhörd viktigt, om de är utvilade om de kommer dit så som jag har hört om några har varit uppe till tre- fyra och spelat spel. Då spelar det ingen roll vad jag gör (Siv).

Ann påpekar att det finns andra faktorer än tiden på dagen och när i veckan som har mycket större inverkan på klassrumsklimatets utfall. Hon beskriver att det som hon känner spelar mest roll är klassrummets placering och storlek. Om det är väldigt trångt eller svårt att vädra kan det leda till att eleverna blir trötta och okoncentrerade berättar hon vidare. I vissa klassrum är det så trångt att elevernas bänkar står alldeles intill katedern och Ann förklarar att det hon då har svårt att känna bekväm när hon skall instruera framme vid whiteboarden. Exakt varför detta känns obekvämt förklarar inte Ann, men vi observerade att denna bänkplacering ofta ledde till att pedagogerna fick välja mellan att stå framme vid tavlan och ha överblick över gruppen eller ögonkontakt med den eller de elever som satt precis framför magen på dem. Pedagogerna valde då ofta att ställa sig i klassrummets främre vänsterkant, om man ser det från elevernas håll. I några fall valde pedagogerna att gå ut i klassrummet då de instruerade, vilket ledde till att de elever som satt längst fram fick pedagog bakom sig.

Om detta verkligen var en följd av bänkplaceringen eller ej får stå obesvarat. Under observationerna noterade vi också att Ann hade undervisning i ett klassrum där många saker distraherade eleverna. Bänkarna var placerade just så, tätt inpå katedern, som hon beskrev när vi talade med henne och salen var väldigt liten i förhållande till antalet bänkar. Två elever

kunde inte mötas i den passage som skapats mellan bänkraderna. På bänken bakom eleverna längst bak i salen fanns också lådor med bänktvinnor som flera av eleverna rörde runt i och skapade störande ljud. Stensmo (1997) poängterar att planeringen av den fysiska miljön är ett av ledarens huvuduppdrag. Det är ledarens uppgift att planera den fysiska miljön så att den inte skapar onödiga störande moment i relation till lektionens mål (Stensmo, 1997: 29). Detta planerande av den fysiska miljön är förvisso önskvärt, men frågan är vilka möjligheter det finns att åstadkomma detta. Tid, resurser och skolans planlösning är bara några av de faktorer som begränsar möjligheterna att realisera detta.

4.1.2. Sammanhållning – nyckeln till ett positivt klassrumsklimat?

För att få insikt i informanternas syn på ett positivt klassrumsklimat frågade vi dem vad som kännetecknar ett sådant. Ann problematiserar då begreppet genom att inleda med:

Oj. Det är ju så beroende på vad man gör. Hur som helst skall det vara ämnesrelaterat allting man gör. Det finns ju inget värre än när man sitter och pratar om nåt annat än det man håller på med. Men jag måste nog. Det beror lite... jag måste nog säga att säga att vissa tillfällen måste det va. Det är svårt att säga att 'Ja, det skall va tyst' så kan man inte säga riktig (Ann).

Samtliga av informanterna beskriver ett positivt klassrumsklimat som ett klimat som präglas av öppenhet, kommunikation och acceptans. Både Jönsson (2006), Claesson (2002), och Kimber (2005) tar också upp vikten av ett öppet och tryggt klimat med god sammanhållning. Om eleverna inte känner att de blir sedda och att de tillhör gruppen är det stor risk att de trotsar de överenskommelser som finns i klassrummet för att få erkännande menar Kimber.

Som ledare är det som sagt viktigt att själv utgöra ett emotionellt stöd, och att arbeta för ett arbetsklimat där det är naturligt att uppmuntra varandra, diskutera och ge konstruktiv kritik. Siv beskriver:

Det märker man ju med klasser som har god sammanhållning och ställer upp för varandra, då är det mycket mer avslappnat och man behöver inte säga till dem så mycket och där de kan till och med säga till varandra: 'Tyst nu, hon har ju sagt att det ska vara tyst.' Och i andra klasser om de säger det går de upp i taket och säger 'du ska inte säga till mig'. Så det är väldigt olika (Siv).

Vi tolkar Sivs svar som att hon menar att god sammanhållning, där eleverna känner sig trygga med varandra, leder till att det finns studiero i klassrummet. Hon påpekar att om gruppen känner sig sedd och uppmärksammas vill de ha ett positivt klassrumsklimat och att alla i gruppen då blir med och skapar och upprätthåller detta. Det är då viktigt att få alla i gruppen att först lära känna varandra för att kunna känna sig bekväma och trivas. Detta kan leda till en god sammanhållning som bidrar till en harmonisk arbetsmiljö.

Per säger också att det är nödvändigt att gruppen känner en gemenskap och att det är pedagogens uppgift att skapa en god sammanhållning i gruppen. Gordon (1977) uppmärksammar att elever har lättare att lära när det finns en fungerande kontakt mellan pedagogen och eleverna. Han menar att ett gott förhållande kännetecknas av öppenhet och tydlighet, omtanke, oberoende, frihet och att ha en metod för att lösa gemensamma konflikter där det inte är en av parterna som blir lidande (Gordon 1977: 27). Även Jönsson (2006: 81) poängterar sammanhållning och emotionellt stöd som viktiga när det gäller att skapa studiero. Sammanhållning verkar således vara en faktor som är avgörande för ett positivt klassrumsklimat. Om alla känner sig bekräftade kanske behovet av så kallad negativ

uppmärksamhet minskar. Vi såg också under observationerna exempel på hur en förtrolig relation mellan pedagogen och eleverna kunde påverka klassrumsklimatet avsevärt, vilket kommer att behandlas nedan.

4.1.3. Men ändå skall det finnas gränser

Men utöver att ha ett gott förhållande mellan pedagogen och elev och mellan eleverna betonar både Kimber (2005) och Stensmo (1997) att regler är nödvändiga. Kimber menar att reglerna ska vara konkreta och utformade i positiva termer – de ska syfta till önskningar och inte förbud. De ska också vara accepterade av hela gruppen, tydliga och att pedagogen ska vara konsekvent när det gäller regelbrott, dock ska bestraffningar inte förekomma utan eleverna skall själva korrigera brott mot reglerna (Kimber, 2005: 23f). Per beskriver också betydelsen av att vara konsekvent när det gäller regler:

Det är ju hur läraren sätter gränser och vad de har för regler. Säg till exempel om du är lärare och du accepterar att de starka får avbryta de svaga, du säger 'Nu räcker du upp handen' och så har du en som skriker rakt ut och du låter honom svara varje gång fastän du har gjort en grundtanke då bidrar han att det faller ihop då har du en situation där ingen i klassen vill räcka upp handen (Per).

Här menar Per att för att uppnå studiero krävs det att pedagogen har dragit gränser och att pedagogen måste vara noga med att följa upp reglerna. Liksom Per betonar Kimber (2005: 24) vikten av att vara konsekvent för att eleverna ska veta vad som förväntas av dem. Både våra informanter och flera av de teoretiker vi tagit upp menar alltså att, om regler har bestämts, behöver de korrigeras konsekvent. Vi tror att om pedagogen i vissa fall undviker att uppmärksamma avvikelser från reglerna och i andra fall inte, kommer konsekvenserna dels bli att reglernas värde försvinner och ingen kommer därmed att följa dem, men också att känslan av att bli orättvist behandlad ökar bland eleverna.

4.1.4. Variation

Både Per och Siv poängterar att för att lyckas hålla eleverna motiverade och intresserade och inte tappa koncentrationen och fokus måste lektionerna vara varierande och stoffet måste kännas betydelsefullt för eleverna. Vid frågan om vad man kan göra för att skapa arbetsro svarar Siv: "Att man kan hitta på uppgifter som eleverna tycker är roligt då blir det så att de inte sitter och gör annat om de tycker att det är roligt. Om de känner att det de gör är viktigt är de koncentrerade och jobbar. Men variation är också nödvändigt" (Siv). Kimber (2005: 29) uppmärksammar att pedagogen bör ha funderat över innehållet i lektionen så att den innehåller varierande aktiviteter där de olika sinnen och olika metoder används. På så sätt möjliggörs att lektionen fungerar. Men många övergångar kan också leda till mindre studiero, vilket Ann beskriver:

[J]a, även då man skall sätta igång med grejor. [...] Dom är på ett sätt och dom drar i bänkar och papper. De är inte vuxna... En vuxen hade gått fram försiktigt och tagit ett papper, men de slänger ju sig fram liksom... dom... och man kan ju motverka det till viss del och säga till 'ta det lite lugnt liksom' men till viss del måste man ändå acceptera (Ann).

Ann framhäver i ovanstående citat det faktum att det är svårt att få eleverna att genomföra övergångar mellan olika moment diskret. Här uppkommer ett dilemma i och med att många

övergångar skapar fler störande moment och minskad studiero – samtidigt skapar för långa moment eller ensidiga lektioner också oro och minskad studiero eftersom många elever blir rastlösa då moment blir långvariga. Under observationerna noterades att eleverna ofta försökte koncentrera sig, men tappade, nästan i samtliga fall efter ungefär en kvart, fokus på uppgiften och började då göra saker som störde andra elever. Under en lektion började en elev knuffa sin bänk i stolryggen på den elev som satt framför. Under en annan lektion, vilken behandlas i nästkommande avsnitt, började en elev skriva en annan elevs namn på whiteboarden. Både övergångar och långa moment tycks därför påverka studieron på ett negativt sätt.

4.1.5. Socialt samspel och fördomar

Som vi har visat tidigare är det en mängd faktorer som har betydelse för klassrumsklimatet. Pedagogens förhållningssätt är en av dessa. Så som Siv uttrycker det befinner sig vissa förutsättningar inte hos pedagogen själv utan hos den andre aktören – i detta fall eleverna:

Det kan vara väldigt mycket, just det här vad de är vana vid sen tidigare från låg och mellan stadiet. Om de tror att de kan hålla på hur som helst, tills läraren slår näven i bordet och slänger böcker på dem mer... eller mindre, då fortsätter det ett tag. Sen tror jag också inte det handlar om en helklass utan hur enskilda elever har det hemma, vissa är vana vid att det är stenhård där och då accepterar de inte att man vänligt säger till. Och vissa till och med har det här att det är en kvinna eller man, att de gör skillnad, att de inte accepterar att en kvinna säger till dem. Jag tror att det är mer enskilda elever än hela klasser, särskilt här på högstadiet där de kommer från olika skolor... vad de är vana vid sen tidigare. Därför börjar det fungera mer i åttan och nian med nästan alla. Inte lika bra i sjuan, det tar ett år att vänja sig vid något annat (Siv).

Som Lima (2007: 124) beskriver så är ledarskap en social relation. Ledarens val och karaktär kommer därför att skifta beroende på de övriga aktörernas förhållningssätt gentemot denne. Detta visar sig vara något som Siv har uppmärksammat. Om eleverna har en bestämd bild av hur en pedagog är eller, som Siv beskriver, är nedvärderande mot kvinnor blir ledarskapet ännu mer komplext. Vi ser det dock som viktigt att en sådan situation inte lämnas ouppklarad. I läroplanen framhävs jämlikhet mellan kvinnor och män gång på gång som ett av de värden som skolan skall arbeta med att förmedla till eleverna. Det är också viktigt att skolan arbetar mot fördomar och stereotypiseringar generellt och förmedlar detta till eleverna – att skolan eller pedagogrollen *var* på ett sätt behöver inte betyda att den *är* på detta sätt idag. Det sägs ibland att ”man blir som man tror att andra tror att man är” (okänd källa); attityder och förhållningssätt som tros finnas hos den andre parten, kan vara just föreställningar. För att inte riskera att pedagogen påverkas av sådana föreställningar i sitt arbete, anser vi det viktigt att pedagogen tar initiativ till att samtala kring problemet. Även sådana faktorer som kan anses ligga utanför pedagogens möjlighet att förändra ligger i pedagogens uppdrag att förändra. Detta kan bli väldigt problematiskt, särskilt om det är så att eleven inte respekterar pedagogen.

4.2. Hur pedagogens förhållningssätt påverkar

Som Eva Johansson (2003) påpekar har pedagogens förhållningssätt påverkan på klassrumsklimatet. Vi såg under våra observationer exempel både på när pedagogens förhållningssätt hade stor inverkan på klimatet och studieron och när det hade mycket lite inverkan på utfallet. Nedan följer två exempel på när pedagogers förhållningssätt inte alltid

hjälp för att skapa ett positivt klassrumsklimat. Det första utdraget, från en lektion i svenska, illustrerar ett scenario där pedagogen anstränger sig för att motivera en elev. Medan utdraget som följer därefter, från matematiklektionen, är ett exempel på då pedagogen uppfyller de faktorer som Jönsson (2006), Kimber (2005) och Ogden (2005) beskriver som genererande av ett positivt klassrumsklimat, men detta inte verkar vara tillräckligt:

Lektionen startar 11.40 och alla förutom en elev kommer i tid, men han ursäktar sig och tar sin plats. Rune ber eleverna att ta fram sina böcker (det är lästimman). De flesta elever läser sina böcker under hela tiden, men Karl kommer inte igång med läsningen eftersom han inte har någon bok med sig, då går Rune fram till honom med en bok och ber Karl att han försöka läsa denna. Rune säger: 'Jag tror du kommer tycka om den här boken'. Men Karl motsätter sig det genom att säga att han inte vill läsa den och att den är tråkig. Rune försöker att motivera och få Karl att bli intresserad genom att tala om vad boken handlar om men detta fungerar inte eftersom Karl är väldigt motvillig. Rune ger det ytterligare ett försök genom att säga att boken utspelar sig i Kroatien och frågar eleven om inte det var där han hade varit förra sommaren med sin familj. Karl börjar läsa i boken men blir snart rastlös och börjar störa bänkkompisarna genom att upprepade gånger putta sin bänk in i stolsryggen på klasskamraten framför och röra en tavla som hänger intill bänken fram och tillbaka (Utdrag ur fältdagboken).

Stensmo (1997: 29) beskriver att motivation är en av ledarens uppgifter. Rune försökte att motivera eleven men svårigheten med detta blev uppenbar, då eleven redan hade bestämt sig för att inte vilja läsa boken och att han ansåg den tråkig, fastän han inte hade läst den. Runes försök att genom samtal få med eleven att läsa lyckades heller inte. Gordon (1977: 78ff) menar att det inte är ovanligt att stöta på motstånd men att det gäller att söka grunden till oppositionen. Detta görs genom samtal.

Följande utdrag exemplifierar komplexiteten i att hitta en metod som garanterar ett positivt klassrumsklimat. Det kan ses tydligt då två elever börjar bli utåtagerande och störa de övriga eleverna.

Ämnet är matematik. Mats, pedagogen, inleder lektionen med att hälsa på eleverna och presentera lektionens innehåll. En elev frågar om de får gå tidigare. Mats svarar: 'Vi får se. Om ni jobbar bra kan vi nog sluta några minuter tidigare'. Han börjar med att ha en "uppvärmningsövning" där eleverna ska göra några matematikberäkningar i huvudet. En av eleverna sätter fötterna på stolen bredvid, Mats tillrättavisar eleven genom att be denne ta ner fötterna.

Under uppvärmningsövning ber Mats de elever som inte visar att de är med att svara på frågorna därmed är de tvungna att bli mer uppmärksammade. Han går runt i klassrummet och använder sig av whiteboarden för att göra uträkningar så att svaren ska bli mer uppenbart för eleverna. Under denna övning använder Mats sig av samma bekräftelser och uppmaningar som under idrottslektionen för att bekräfta eleverna 'kom igen', 'du kan', 'underbart' och när övningen är slut säger han "nu är ni uppvärmda". Han går vidare med att dela ut prov som eleverna hade gjort veckan innan, han berömmar dem för sina insatser och har en gemensam genomgång av provet. Mats meddelar eleverna att de som inte vill delta i genomgången kan börja arbeta i sina matteböcker annars måste de titta på tavlan och vara med. Under genomgången finns det några elever som inte är koncentrerade, vilket Mats uppmärksammar och ber dem att försöka vara tysta och fokuserade. Han peppar dem genom att säga "kom igen, ni orkar".

Det är tydligt att framförallt några killar börjar bli rastlösa och tappa koncentrationen. Mats ber eleverna att försöka ta hänsyn till de övriga i klassen som vill gå igenom provet och säger att om de inte har ett intresse av att vara med kan de

räkna i boken. De sista femton minuterna börjar Mikael springa runt i klassrummet. Han kladdar på whiteboarden och skriver Joakims namn – som får uppgiften att suddas whiteboarden. Eleven protesterar och Mats ändrar sig 'Då torkar ni två bort det då. Mikael och Joakim, ni torkar bort det efter lektionen'. Joakim gör en ansats till protest, men säger inget mer. Mikael som skrivit Joakims namn på tavlan fnittrar (Utdrag ur fältdagboken).

Denna lektion är ett exempel på en lektion där vi ansåg att pedagogen uppfyllde en stor del av de faktorer som både Kimber (2006), Jönsson (2006: 81) och effektivitetsforskningen (Ogden, 2005: 37f) beskriver som genererande av studiero och positivt klassrumsklimat. Mats var uppmuntrande gentemot eleverna, gav erkännande, ställde krav, var tydlig både vad gällde lektionens struktur och i instruktioner. Olika moment varierades och Mats gjorde det tydligt vilka mål han ville att eleverna skulle uppnå under kursens gång "Ni kan gångertabellen jättebra, men målet är att ni skall kunna den som rinnande vatten", säger han vid ett tillfälle innan han delar ut ett test med blandade tal ur multiplikationstabellerna. Detta är visserligen ett mål som Mats sa att *han* vill att eleverna skall uppnå. Trots att Mats, i princip genomgående, verkade handla i enlighet med de teorier som finns om hur studiero och ett positivt klassrumsklimat görs, rädde det under lektionen inte ett positivt klassrumsklimat. Kanske är det så att matematikämnetts karaktär var en bidragande faktor i att pedagogens engagemang inte verkade påverka klassrumsklimatet till det positiva. Kanske var denna lektion inte alls typisk för hur en lektion verkade vara för Mats – han kanske ansträngde sig extra då han visste att han blev observerad, eller eleverna kanske störde extra för att de visste att de blev observerade. Kanske var det så att klassrumsklimatet visst påverkades till det positiva av Mats förhållningssätt och att situationen utan hans insats skulle ha varit värre. Det mest sannolika är dock att detta var en vanlig lektion i matematik och att faktorerna som Kimber (2005), Jönsson (2006) och Ogden (2005) presenterar inte är garantier för skapandet av ett positivt klassrumsklimat.

Mats uppmärksammade under denna lektion dock inte vad som hände runt om i de delar av klassrummet, som han hade ryggen till. Joakim fick skulden för att Mikael hade skrivit hans namn på whiteboarden, något som Mikael troligen hoppades skulle ske för att skoja med Joakim. Mats ger först Joakim uppgiften att rengöra whiteboarden, men ändrar sig då Joakim protesterar och gör en kompromiss där båda eleverna får till uppgift att rengöra whiteboarden. Mats ställs här inför flera dilemman. Först och främst tvingas han göra ett val mellan att uppmärksamma Mikael som uppenbarligen stör de andra eleverna, eller att ägna uppmärksamheten åt de elever som arbetar med uppgiften. Mats var med stor sannolikhet inte heller säker på huruvida det var Joakim som hade målat på whiteboarden eller inte, och visste därför inte säkert att han gjorde rätt då han valde att göra även Mikael ansvarig för rengöringen. Mats ställdes dessutom också inför valet mellan att vara konsekvent eller rättvis. Rättvisa är en av de generella psykologiska klimatsfaktorer som Jönsson (2005) behandlar. Han menar att det är svårt för en ledare att få alla i gruppen att känna sig rättvist behandlade och att rättvisa är en av de faktorer som påverkar gruppen i störst utsträckning (Jönsson, 2006: 83).

Siv poängterar också rättvisa som en viktig aspekt i rollen som ledare. "Att ha goda ämneskunskaper, att vara rättvis, att ha auktoritet det här som inte är så lätt, att kunna säga ifrån och stoppa så att alla känner att de är trygga och säkra på lektionerna" (Siv), är grunddrag som Siv beskriver som viktiga när det gäller pedagogiskt ledarskap. Detta uppmärksammas av Per som också uttrycker sig så här: " du ska vara tydlig, rättvis, vara konsekvent och kunna lyssna. Det tror jag man kommer långt med" (Per).

Siv beskriver också i citatet ovan, auktoritet som en viktig egenskap hos ledaren. Som Andersson, S och Runesson (2007: 10) beskriver i sitt examensarbete, är det skillnad på att

vara en auktoritär ledare och på att vara en auktoritet. Att vara en auktoritet innebär, enligt Andersson, S och Runesson (2007: 9f) att vara en, av gruppen, accepterad ledare. Andersson, S och Runesson (2007: 9) skiljer dessutom på att vara en formell auktoritet som fått makten organisatoriskt ovanifrån och en informell auktoritet som har fått makten utan att vara formell ledare. Det har under lärarutbildningen talats en del om att vara en ”naturlig ledare”, eller ”naturlig auktoritet”. Dessa ”naturliga” ledaregenskaper har visat sig mycket svåra att definiera, men är med stor trolighet, som Lima (2007: 123) skriver, knutna till personligheten. Andersson, S och Runesson (2007: 9) (refererar till Weber, 2000, då de) beskriver dessa ”naturliga” ledaregenskaper som förenade med ”magisk utstrålning” och karisma, vilken enligt dem är en egenskap som t.ex. Nelson Mandela, Martin Luther King, men också en del kändisar innehar.

Även om vi under observationerna också tyckte oss kunna urskilja dessa naturliga auktoriteter och är eniga om vilka dessa var, så har vi inte lyckats formulera vilka egenskaper det är som kännetecknar dessa naturliga auktoriteter.

Vi upptäckte dock att de personer vi uppfattade som naturliga auktoriteter var män. De två exempel på naturliga auktoriteter som Andersson, S och Runesson (2007: 9) använder sig av är också båda män. Särartfeminism beskriver att problemet med det patriarkala samhället inte är att kvinnor och män är olika – oavsett om detta är en konsekvens av sociokulturen eller ej – utan att de egenskaper som uppmuntras hos kvinnor respektive män inte värderas lika i samhället. Vidare menar anhängare av denna teori att kvinnor för att vinna auktoritet måste anlägga så kallade ”manliga” egenskaper. Att finna svar på detta ägnas dock ett helt forskningsfält åt och är därmed en fråga som vi tillsvidare får lämna obesvarad. Men kan det vara så att vår ofrånkomliga livsvärld här gör sig påmind?

Per och Ann menar att trygghet och självsäkerhet i sin yrkesroll, men också privat, är avgörande för att bli en auktoritet. Ann säger angående egenskaper hos en ledare:

Det finns vissa som passar och vissa passar inte, så är det bara. Om man har en personlighet som är lite mer så här... lite blyga och så. Jag tror det blir svårt. Ja, då tror jag att det kan bli svårt att styra upp tjugo individer om man själv inte framstår som en klar alltså klar i sin roll, att man själv vet. Att man är klar med vem man själv är och vad man vill (Ann).

Per säger också angående detta:

Rätt sätt är att vara sig själv, inte ta på dig någon roll. Man ska inte ta på sig någon roll som man inte klarar av. [...] De genomskådar det för fem öre, om man går in och är på något annat sätt än en själv då genomskådar det direkt och är någon man inte är då funkar det inte. Det finns massa exempel på att en lärare går in i försöker vara stränga och auktoritära och så märker ungarna att det finns inget bakom att det inte är den här personen i verkligheten då faller det (Per).

Kanske är trygghet i sig själv och självsäkerhet de egenskaper som krävs för att bli en naturlig auktoritet. I rapporten *Lusten och möjligheten - om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar* (2006), publicerad av Skolverket, poängteras att pedagogens attityd till sin yrkesroll är väsentlig för att skapa förutsättningar för lärande. Av rapporten framgick att pedagoger som bedömer sin didaktiska- och metodik kompetens högre känner också att det är ett positivare klassrumsklimat och att det finns studiero i högre utsträckning än pedagoger som inte känner sig tillräckligt kompetenta. Vidare anser eleverna att de upplever ett positivare klassrumsklimat då pedagogen känner sig tryggare i sin didaktiska och metodik kompetens (*Lusten och möjligheten* [...], 2006: 15).

Siv problematiserar under intervjun pedagogens roll i skapandet av studiero. Hon säger att bara för att eleverna är tysta under lektionen behöver det inte betyda att de har ”lärt sig hur man beter sig” (Siv). Hon menar att om eleverna är rädda för pedagogen och är tysta bara därför, så kommer de att agera ut under rasten istället. Gordon (1977: 30f) beskriver detta på ett liknande sätt med att om eleven känner att pedagogen är kritisk mot den kommer den att reagera genom att antingen bli nervös eller bli oppositionell och fortsätta att bete sig på ett negativt sätt för att testa gränserna. Siv fortsätter sitt resonemang med att liksom Gordon poängtera vikten av att samtala och att skapa tillitsfulla relationer som kännetecknas av ömsesidig respekt.

Samtliga informanter anser att ledarskap ingår i lärarrollen då de har det övergripande ansvaret i klassrummet men också för att eleverna kommer vidare i sin inläring, vilket kräver ledaregenskaper. Siv berättar:

På det hela taget är det ju jag som leder arbetet i klassen för de har ju inte överblicken. I vissa grupper är jag en bra ledare, det fungerar bra men i andra grupper kan jag vara en dålig ledare. Då är det just vad jag ska göra för att få dem att lyssna, det handlar om vad de är vana vid sen tidigare och hemifrån, det kan vara väldigt mycket både uppmuntran och bestraffningar som jag inte har någon möjlighet eller kan ge som de är vana vid (Siv).

Detta visar på komplexiteten i vad det innebär att vara ledare, då grupperna kan vara väldigt olika, vilket ställer höga krav på pedagogens förmåga till anpassning och flexibilitet. Denna komplexitet kräver reflektion över yrkesrollen, vilket förutsätter att pedagogen blir medveten om vad som behövs för att erbjuda den bästa inläringssituationen. Lima (2007: 126) menar att den pedagogiska vardagen kan betraktas som aktiviteter som för det mesta sker utan någon direkt eftertanke, därför är det nödvändigt att man reflekterar kring sina handlingar. Lima menar att människan befinner sig i ett reflexivt förhållande till vardagen vilket erbjuder tillfälle för att tolka, omtolka och anpassa sina handlingar. Han menar att då ledarskap uppstår när människor möts kan den liknas vid en relation, där individer möter varandra och handlar utifrån en gemensam vision (Lima, 2007: 126). Enligt Kimber (2005: 94) är en bra ledare någon som är medveten om vad som ska åstadkommas med undervisningen, vart arbetet ska leda till och någon som ständigt försöker involvera eleverna i sin kunskapsinhämtning.

När vi frågade informanterna om hur de ser på sin betydelse för skapandet av klassrumsklimat svarade samtliga att pedagogens agerande påverkar i stor grad. Enligt Siv bör pedagogen, för att kunna skapa studiero, utgå från elevernas önskemål.

Om jag hittar saker som de tycker är roligt då kan de nappa på det och tycker det är roligt. Då följer de mig lättare. Det kan vara väldigt lätt att vara ledare för en grupp och mindre bra för en annan, för att de egentligen inte vill sitta i klassrummet utan vill vara med kompisarna. Det handlar om motivationen hos vissa elever (Siv).

Per säger att det ingår i ledarens uppdrag att kunna motivera eleverna. ”Ledare är ju att man på lång sikt ska få de alla att växa och att utvecklas, få alla att lyfta sig från den nivån de befinner sig på. Det är själva ledarskapet att motivera eleverna”, säger Per. I ledarrollen ingår att ha det övervägande ansvaret för gruppen. Charles (1984) menar att då pedagogen är den främsta drivkraften i klassrummet ingår det i dennes ansvar att vägleda, uppmuntra, motivera, ge feedback till och stimulera eleverna. Vi lade under observationerna märke till att det var samma elever som var beroende av pedagogen för att komma framåt i arbetet, som också störde under lektionerna.

Lektionen är engelska, eleverna arbetar självständigt i sina ”workbooks” med självvalda uppgifter. De flesta elever arbetar ganska bra, men några elever kommer inte igång med uppgifterna, de verkar rastlösa och börjar göra annat än det som är målet med lektionen. Katrin uppmärksammar dessa elever genom att försöka motivera och uppmuntra dem, hon står vid deras bänk en lång stund tills de kommer igång (Utdrag ur fältdagboken).

Det framkom tydligt av observationerna att det var ett fåtal elever som fick den huvudsakliga uppmärksamheten av pedagogerna, oftast var det de elever som inte verkade vara intresserade av uppgifterna och som lätt tappade koncentrationen och började störa de övriga. En annan observation var att pedagogerna mest uppmärksammade killarna i klassen, de hördes och syntes mest.

Men det blir tydligt att fastän Katrin går runt i klassrummet och försöker erbjuda sitt stöd, återkommer hon till de elever som hörs och syns mest. Katrin uppehåller sig för länge hos några få elever. De som kräver Katrins uppmärksamhet genom att störa de andra och inte arbeta med uppgifterna. Medan hon hjälper dessa elever är det ett flertal som har haft handen uppräckt i ungefär tio eller femton minuter (Utdrag ur fältdagbok).

Pedagogen skall enligt läroplanen anpassa arbetet efter elevens ”behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lpo94. kap. 2, §2). Detta kan i vissa klasser leda till att några få elever kräver pedagogens uppmärksamhet i högre utsträckning än vad de övriga eleverna gör. Vilket är positivt för de elever som får denna extra uppmärksamhet, men kan missgynna de elever som inte tar för sig lika mycket, men ändå kanske behöver pedagogens vägledning.

Då ledarskap är en social relation måste ledarskapet utvecklas i samverkan med andra. Det går inte att inneha ledaregenskaper utan att ha reflekterat över dessa i relation till gruppen som man ska leda (Lima, 2007: 60). Under observationerna uppmärksammade vi vikten av att ha en god relation med eleverna, då vi observerade en lektion där elevernas kontaktpedagog undervisade blev detta extra tydligt:

Eleverna kommer in i klassrummet. Några elever sätter sig vid bänkarna. Per, pedagogen, säger till dem: ’Ni vet vad vi brukar göra när vi kommer in.’ Eleverna ställer sig upp igen. Per hälsar dem välkomna och eleverna sätter sig. [...].

Frågestund: Eleverna räcker upp handen och svarar då Per ger dem ordet. Ingen av eleverna skriker ut svaret som på de andra lektionerna. Lektionen präglas av ömsesidig respekt elever och pedagog och elever och elever sinsemellan. Eleverna är uppmärksamma på Pers instruktioner och arbetar koncentrerat i sina läroböcker (Utdrag ur fältdagbok).

Det är intressant att se hur relationen mellan pedagogen och eleverna påverkar klassrumsklimatet under denna lektion. Vi kände att eleverna och pedagogen hade en tillitsfull relation vilket gjorde att eleverna ansträngde sig för att prestera väl på lektionen. I intervjun med Per uttryckte han också betydelsen av att ha en respektfull relation och ett bra samarbete med eleverna.

Kimber (2005: 47f) menar att elever söker erkännande, både positivt och negativt. Därför bör pedagogen, enligt henne, vara noga med att inte uppmärksamma störande beteende – utan försöka att bara ge positivt erkännande. Vi lade märke till att flera pedagoger försökte att ignorera störande beteende, men att eleverna då fortsatte med sitt agerande tills de fick pedagogens uppmärksamhet – genom tillsägelse. Som i följande exempel:

Karl har ställt sig upp intill Isaks bänk. Han kastar en trasig mobil upp och ner i luften. Isak följer hans rörelse. Rune, pedagogen, står en bit längre fram och hjälper Lukas med en uppgift. Han tittar snabbt bakåt och noterar Karls beteende, men fortsätter att hjälpa Lukas. Karl fortsätter att leka med mobilen och tappar den i golvet. Han plockar upp den, skrattar och fortsätter kasta. De andra eleverna verkar bli distraherade av Karls lek. Efter att Karl kastat och tappat mobilen ett antal gånger under drygt fyra minuter vänder sig Rune om och säger: 'Nu får du försöka sköta dig och sluta upp med det där. Annars får du ta och gå ut.' Karl sätter sig ner och säger att han skall sköta sig (Utdrag ur fältdagboken).

Karls agerande i detta scenario går att tolka på två olika sätt: antingen så går det att tolka utifrån Kimbers teori – att eleven söker erkännande, eller så går det att tolka det som att eleven inte själv inser att hans agerande stör i den utsträckning som det gör. Här får vi intrycket av att Rune, i linje med Kimbers teori (2005: 47f), gör ett försök att ignorera Karls beteende trots att det stör de andra i gruppen – kanske i hopp om att Karl skall sluta. Tyder detta på att Kimbers teori kanske inte håller i praktiken?

Under lektionen uppfattade vi Runes inställning som positiv och tålmodig. Detta försök till att ignorera Karls beteende resulterade dock i ett, som Johansson (2003: 61f) kallar det, tillämpat lugn vilket enligt henne är karaktäristisk för en labil atmosfär. Vi uppfattade trots denna och enstaka andra situationer där Rune hade ett tillämpat lugn inte klassrumsklimatet som labilt eller negativt. Däremot saknades studiero under lektionen i stor utsträckning. Gordon (1977) menar att det är nödvändigt för pedagoger att definiera var problemet ligger. Pedagogen måste reflektera över huruvida problemet ligger hos denne, hos eleven, i relationen mellan dessa två eller hos skolan som organisation (Gordon, 1977: 37f).

4.3. Vad kan pedagogen göra för att skapa ett positivt klassrumsklimat?

4.3.1. Planera

I observationerna upptäckte vi att de olika pedagogerna hade olika strategier för att ge instruktioner och beskriva målsättningen med lektionen. Vi följde Per vid två tillfällen och uppmärksammade hans sätt att strukturera lektionen:

Per inleder lektionen med att hälsa eleverna välkomna. Sedan sätter de sig ned på sina stolar och väntar på att Per ska berätta vad som ska göras under lektionen. Han börjar med att blicka bakåt, genom att säga "Förra veckan började vi att läsa om Kristendomen. Vem kommer ihåg vad den gyllene regeln är?" Flera elever räcker upp handen och Per ber en elev att svara. Sedan fortsätter han med att berätta om målet med lektionen, som är att de ska lära sig mer om Kristendomen genom att arbeta med några frågor som finns i stencilen de fick förra veckan. Per skriver upp på whiteboarden de olika moment och ger tydliga instruktioner. Han frågar eleverna om de har förstått och sen säger han åt dem att öppna sina böcker och börja arbeta med frågorna som hör till kapitlet (Utdrag ur fältdagboken).

Utdraget ovan visar på en välstrukturerad lektion, där pedagogen hade det huvudsakliga ansvaret och där det rådde lugn och ro. Per gav tydliga instruktioner och hade en klar målsättning. Vi upplevde att eleverna visste vad som förväntades av dem och att de förstod instruktionerna. I kontrast till denna lektion följer nedan ett utdrag som illustrerar en lektion

där övergångarna mellan lektionens olika moment och instruktionerna karaktär inte var lika tydliga:

Eleverna har med sig penna och skrivbok, samt lärobok i en mapp. Alla elever är i tid till lektionen. De sätter sig ner och det pratas fortfarande tre minuter in i lektionstid. [...] Eleverna blir successivt tystare och pedagogen börjar med ett upprop för att därefter gå igenom den uppgift som eleverna blivit tilldelade vid senaste lektionstillfället: att beskriva en person genom att beskriva hur den går upp och äter frukost. Rune ber Lukas att läsa upp sin text. Lukas protesterar lite. Rune uppmuntrar då Lukas och säger att den säkert är jättebra. ”Varför skall vi läsa högt?” frågar Lukas. Rune svarar: ”För att vi skall lära av varandra. Det kanske är så att någon här har skrivit något som någon tycker är jättebra och så kan den lära sig av det.” [...] Lektionen fortsätter med att Rune läser en personbeskrivning inför eleverna och de får gissa

Rune säger därefter att de nu skall göra ”en liten lek”. ”En går ut medan ni andra bestämmer en person”, säger han. Eleverna vänder sig mot varandra och börjar prata med varandra. Therese räcker upp handen: ”Vadå?”, frågar hon. ”Jo, men så gissar den sen när den kommer in vem det är vi har beskrivit”, svara Rune (Utdrag ur fältdagboken).

Lektionen fortsätter med att eleverna blev oroliga och ljudnivån steg. Vi uppfattade inte klassrumsklimatet mot slutet av lektionen som positivt eller präglad av respekt. Uppgiftens utformning inbjöd till elevaktivitet och lekfullhet, men vi kände att Rune tappade kontrollen över situationen och fokus på uppgiftens syfte gick förlorat. Kanske var det så att instruktionerna för uppgiftens genomförande och syftet var oklart för eleverna. Vilket resulterade i att det skapades oro i klassrummet. Både Kimber (2005: 23ff; 32f) och Stensmo (1997: 93) framhäver att det är viktigt med tydliga och klara instruktioner och regler för att eleverna ska kunna utföra uppgiften på det sätt som pedagogen har tänkt sig. Kimber poängterar att det är nödvändigt att pedagogen ligger steget före genom att ha en väl genomtänkt planering. Vidare menar hon att lektionerna ska ha tydliga målsättningar då det bidrar till att eleverna vet vad som förväntas av dem. Målen ska även vara konkreta och uppnåbara (Kimber, 2005: 23f).

Det är, enligt oss, tydligt att Rune hade en struktur och planering för lektionen och att målsättningen för lektionen var en ökad förståelse av hur personporträtt kan gestaltas. Det blev också tydligt att Rune hade ett välmotiverat syfte med sina pedagogiska val, då en elev frågade varför denne skall läsa högt och Rune motiverade detta med att eleverna på så sätt kan lära av varandra. Runes syfte och strukturen för lektion var dock inte uttalad och eleverna hade kanske därför svårt att förstå målsättningen med lektionen och förväntningarna på dem. För att skapa studiero krävs således att pedagogen arbetar med att strukturera upp innehållet, klargöra målen och syftet med lektionen och att pedagogen inledningsvis presenterar denna plan för eleverna.

Både Stensmo (1997) och Kimber (2005) poängterar vikten av planering för att skapa ett positivt klassrumsklimat. Planering innebär dels att planera den fysiska miljön, men också att planera lektionen utifrån ett mål och att förbereda lektionens olika moment och övergångarna däremellan. De pedagoger vi mötte i våra observationer verkade alltid förberedda inför varje delmoment av lektionerna. Allt material fanns på plats. Övergångar mellan olika moment var oftast tydliga.

Strukturen och tiden för lektionen klargjordes i de allra flesta fall med stor tydlighet genom både verbal och skriftlig kommunikation. Väldigt få gånger frågade eleverna något om lektionens struktur eller ifrågasatte de uppgifter som de tilldelades. Däremot blev det

omedelbart oro då instruktioner för tillvägagångssätt blev vaga, som i exemplet från fältdagboken under en övning i personbeskrivningar som vi tidigare har illustrerat.

De problem som den fysiska miljön kan orsaka har tidigare, i avsnittet ”Tid, plats och resurser”, behandlats mycket kort. I planeringen bör således även den fysiska miljön inkluderas. En fysisk miljö som underlättar för den sociala miljön bidrar till att skapa studiero (Stensmo, 1997). En fysisk miljö som motarbetar lektionsmålen, skapar således minskad studiero. Att planera den fysiska miljön i enlighet med lektionsmålen kan således bidra till ett mer positivt klassrumsklimat. Vi observerade dock få exempel på då den fysiska miljön påverkade studieron. I Anns lektionssal, där det var mycket trångt och det låg verktyg i lådor på bänkarna bakom eleverna, såg vi ett desto tydligare exempel på då den fysiska miljön påverkade. Att pedagogerna, som vi nämnde, i samtliga fall hade förberett de eventuella problem som kan uppkomma, i den fysiska miljön, i form av brist på material bidrog med stor sannolikhet också till att vi inte såg fler exempel på den fysiska miljöns inverkan.

4.3.2. Gemensamma förhållningssätt på skolan

Kimber betonar att kontinuitet i undervisningen är betydelsefullt, då det skapar trygghet och leder till att det finns en väl genomtänkt struktur i verksamheten (Kimber, 2005: 24). Vi märkte också under observationerna att det i lärolaget som vi följde under de tre dagarna fanns gemensamma regler och förhållningssätt. Reglerna var bland annat att eleverna skulle stå upp vid sina bänkar i början och i slutet av lektionen och att de skulle ställa upp stolarna vid lektionsslut. Eleverna verkade veta vilka regler som gällde och ifrågasatte inte dessa. Siv förklarar att det underlättar för elever att det finns gemensamma förhållningssätt i skolan men också i de olika klassrummen. Detta skapar kontinuitet i hela skolans verksamhet, menar hon. Siv säger:

[D]et kanske är bra att alla lärare följer samma regler. Vi hade det uppe och de flesta tycker att man måste foga sig. Det känns rätt och det är bra för elever att veta vad som gäller. Man måste bestämma sig, ska man ha det eller ska man inte (Siv).

Detta påstående styrks av Per som säger att:

Man måste ha gemensamma regler och gemensamma förhållningssätt i klassrummet och i hela skolan. Det går inte att det är olika om de går mellan tio och femton olika lärare. Och i varje klassrum måste läraren vara tydlig om en elev går över en gräns och markera väldigt tydligt att om en elev har gått över en gräns så blir det en åtgärd. Om du sitter och stör en lektion för mycket så går du ut, det är en tydlig signal för de andra (Per).

Samtidigt som skolan skall ha gemensamma förhållningssätt och regler säger Per också att det är viktigt att eleverna förstår att vuxna är olika och att pedagogen måste vara sig själv:

[...] man får inte falla där i att varje lärare ska ändra sig för att klassen inte är perfekt. Det handlar också om att de får lära sig att förstå att vuxna är olika och de måste lära sig anpassa efter läraren som undervisar. Det är så dubbelt, det är inte bara där funkar det och då måste den läraren ändra sig för att det ska funka Jag tror inte det finns någon sådan supermall. [...]

Rätt sätt är att vara sig själv, inte ta på dig någon roll. Man ska inte ta på sig någon roll som man inte klarar av. Jag tror att man kan hålla bra ordning och hålla bra lektioner om man är sig själv (Per).

I och med dessa tre påståenden tolkar vi det som att det är viktigt att utgå från sin personlighet men samtidigt inneha en professionell roll där de regler som gäller på skolan prioriteras framför de personliga ställningstagandena. Samtidigt går det här att upptäcka en paradox, där gemensamma förhållningssätt eftersträvas, på samma gång som skolan har, som står i läroplanen, ett ansvar att förbereda eleverna för "en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt" ("Skolans uppdrag" ur: *Lpo94*.)

4.3.3. Att ha eller släppa kontrollen?

Samtliga informanter uttryckte under intervjuerna att disciplin inte behöver vara negativt laddat. Per säger: "Jag tycker att disciplin är en förutsättning för att du ska kunna undervisa, disciplin är inget negativt ord. Det är inte samma sak som ett förtryck" (Per). Informanterna menar att disciplin är en förutsättning för att skapa studiero och studiero är i sin tur nödvändigt för att ha ett positivt klassrumsklimat. Per säger att:

Disciplin är bra, de som tjänar mest av disciplin är de svaga och de stökiga, de har behov utav disciplin, att man sätter gränser för dem för det är ingen som har satt gränser för dem hemma eller tidigare. De mår bra av det. Att få höra att det inte är ok, detta är ok. Det är förutsättning att du har en disciplin (Per).

Ann funderar också över ordet disciplin och uttrycker att:

Jag tror att många efterfrågar disciplin. Alltså det är ju väldigt mycket prat om det, att det måste bli mer disciplin i skolan [...] Å andra sidan tror jag många ser det där då, linjalen komma flygande då i luften 'smack' och många tror att det är det som är disciplin och det är så det skall va. Men det är inte det som är disciplin för mig. Sen måste det ju vara ordning, det måste man alltid jobba med. 'Disciplin som drivkraft', och då blir det ju inte negativt (Ann).

Per talade i intervju om betydelsen av ha tillitsfulla relationer. Han uttryckte samtidigt att han ännu inte anser denna grupp vara redo för att själva ansvara för sin inläring och att han därmed måste styra gruppen:

Jag tror att det är bra att man har lite humor idag, att man kan skoja med dem och snacka om lite andra saker om annat än skolan. Att kunna lyssna på dem. Sen är det olika, jag är mer åt det stränga hållet, det auktoritära hållet, ordning och reda, så bygger jag upp min undervisning, för det passar mig och de vet att det funkar.

[...] Den sjuan du var i där har vi inte kommit dit än, den har varit så jobbig, där har lärarna inte kunnat släppa på någonting. Där har vi fått vara väldigt så, det har du kanske märkt. Om du hade följt med mig i 9abc, hade du sett att det är en helt annan stämning där, men det var likadant i sjuan men jag tror att man måste styra upp innan man kan göra något (Per).

Per säger här att han tror att gruppen först måste veta vad som gäller och att pedagogen därför måste vara väldigt styrande i sin roll och arbeta med ordningsfrågor tills gruppen utvecklat sin ansvarskänsla – samtidigt menar Gordon (1977: 18) att eleverna aldrig kommer att utveckla sin ansvarskänsla så länge skolan kontrollerar dem. Detta skapar ytterligare en paradox, om pedagogen aldrig släpper kontrollen förblir eleverna beroende av pedagogen, samtidigt vågar inte pedagogen släppa kontrollen för att eleverna är för beroende av denne.

För att skapa ett positivt klassrumsklimat menar Per alltså att eleverna måste läras disciplin medan Gordon (1977) menar att eleverna själva måste lära sig att vara disciplinerade.

4.2.4. Om reflektionens betydelse för förändring

Enligt Siv måste pedagoger fundera över vad som sker i klassrummet och på vilket sätt det påverkar klimatet. När vi frågade Siv om hon ser det som viktigt med reflektion svarar hon:

Ja, absolut! Det tycker jag man gör hela tiden. Ibland kommer de också med frågor: 'Varför sa du inte det när han gjorde det?' och så vidare. Och att då kan man tänka till: 'Jag kanske skulle ha gjort på ett annat sätt?' Det tänker jag väldigt mycket på. [...] Mm särskilt om det inte fungerar och med de mindre eleverna, sexorna och sjuorna. Att man tänker: 'Varför ska jag göra detta för att det ska bli bättre då?' Man kan fråga kolleger då 'hur gör du?' (Siv).

Mikael Alexandersson (1994) beskriver reflektion som en metod för att bli medveten om antaganden och skapa distans till rutiner som tidigare har tagits för givna. Reflektion, eller reflexibilitet som Lima (2007) benämner det, innebär självreferens – att granska sig själv utifrån. Att vara i ett reflekterande förhållande till vardagen ställer krav på att analysera valet av handlingar för att kunna anpassa dem till målen för verksamheten och till den gemensamma visionen – i detta fall elevernas utveckling och inläring. Alexandersson (1994: 164f) skriver att genom reflektionen kan ny kunskap genereras om den egna undervisningen och det egna tänkandet. Reflektera innebär att pedagogen ställer sina mål mot sina tidigare erfarenheter och kan därigenom utveckla sin kompetens (Alexandersson, 1994: 164f). Enligt Alexandersson (1994: 164f) är det nödvändigt för pedagoger att reflektera kring sitt förhållningssätt för att kunna utveckla sin verksamhet. Pedagogen bör fundera över sina handlingar i sin praktik för att kunna uppmärksamma sin roll i skapandet av klassrumsklimat. Vi tror att om skulden hela tiden faller på eleverna och gruppen är chansen mindre att klassrumsklimatet blir positivt. Pedagogen skall försöka att fundera över varför denne väljer de handlingar den gör för att kunna bättre förstå vad som händer i klassrummet och hur denna kan vända ett negativt klassrumsklimat (Alexandersson, 1994: 170f).

4.4. Förändringar i uppdraget?

Colnerud och Granström (2002) skriver om förändringen i yrkesprofessionen, där pedagoger inte längre förväntas arbeta utifrån satta ramar utan att reflektion och utveckling ska stå i centrum. Vidare ska eleverna involveras i deras inlärningsprocess och att relationerna ska vara horisontella, det vill säga att eleverna ska involveras i beslutsfattande, vilket kan motsätta sig hela idén av läraren som ledare. Dessutom ska pedagoger kunna motivera sina handlingar, vilket går i linje med att reflektera kring sin yrkesroll. Det betonas också vikten av att ha ett gemensamt yrkesspråk för att kunna tala med varandra.

Som har påpekats tidigare får kunskapsmålen ofta en underprioriterad roll på bekostnad av ordningsfrågor. Detta påstående uppmärksammas också i media, i en artikel ur *GP* skrivs det att lärarens yrkeskår arbetar allt mindre med att undervisa. I denna artikel intervjuas Ann Lundgren (s) och Helene Odenjung (fp) som båda arbetar för skolfrågor i Göteborg. Vid frågan om hur lärarna ska tackla den sociala delen i klassrummet svarar hon att "Det behövs mer av detta i utbildningen. Men också fler som är specialistutbildade på området – elevvårdsteam och hälsovårdsteam" (*GP* – 2008-05-17).

Vi har under våra observationer sett exempel på och i intervjuerna fått bekräftelse på detta påstående. Både Per och Siv menar att en del av undervisningstiden spenderas till att tillrättavisa elever som inte vill arbeta och för att skapa studiero i klassrummet. Per berättar: ”Jag tror man jobbar mycket mer idag än för 15-20 år sedan med ordning och reda och ringer till föräldrar. Jag tror att man har insett behovet, och det här som var på 70 och 80-talet med att släppa loss och de har insett att det inte har funkat” (Per). Vi tolkar det som Per här säger som att han upplever att han idag får ägna mer tid åt frågor som rör ordning, än vad han gjorde i början av sin karriär. Vi tror att han med ”det här som var på 70 och 80-talet med att släppa loss” menar att pedagogens roll under denna period blev mindre auktoritär och styrande och att det numera finns ett uttalat behov av att återuppta det pedagogiska ledarskapet. Detta speglas också i den politiska debatten och i det utökade intresset för skolfrågor från medias håll. Siv som har längre erfarenhet som pedagog har också uppmärksammat en förändring vad gäller ordningsfrågor. Hon menar att hon numera spenderar mycket mer tid med att skapa studiero.

Från början kände man att det här med att undervisa, att man lärde dem något inom ämnena, att det var det man var här för, men det har blivit mer och mer att man får ta tag i saker som man ibland tycker föräldrarna skulle göra, det här med fostran och hur man uppför sig mot varandra. Vet inte vad jag ska kalla det ”moraltant” ibland och sådana saker. Det är viktigt det med, men när jag startade var det inte så man tänkte utan det var det här med att undervisa och att de skulle gå framåt i ämnena. Det andra kom vid sidan om, men det är väldigt viktigt nu. [...]

Det var inte det att de uppförde sig bättre men att på något sätt att då var det föräldrarna som hade gjort något fel om de uppförde sig illa, nu får man känna detta att det kanske är jag som har gjort det – att det ska vara i princip så att de sköter sig – att då får jag göra något åt det om de inte gör det, att det är min roll att uppfostra också (Siv).

Siv menar alltså att elevernas beteende inte har förändrats sedan början av hennes karriär, utan att det är läraruppdraget som förändrats. Ett större fostrande ansvar, än förr, läggs idag på pedagogen. Att ha detta ansvar för elevernas utveckling kräver, enligt oss, professionella pedagoger som reflekterar över sin yrkesroll.

5. Slutdiskussion

Syftet med vår studie är att undersöka hur pedagoger talar kring och gestaltar klassrumsklimat. Studien baseras på följande frågeställningar:

1. Vilka faktorer påverkar klassrumsklimatet?
2. Hur påverkar pedagogens förhållningssätt klassrumsklimatet?
3. Vad kan pedagogerna göra för att skapa studiero och ett positivt klassrumsklimat?

I resultaten blir det påtagligt av informanternas svar och observationerna att tydlighet och struktur vad gäller planeringen av och syftet med lektionen är viktigt i skapandet av positivt klassrumsklimat. Huruvida strukturen och syftet är explicit eller ej är också avgörande för klassrumsklimatet. En explicit struktur är dock allt annat än en garanti för att skapa ett positivt klassrumsklimat. I resultatet går det att se svårigheten med att överföra teori till praktik. Tillitsfulla och respektfulla relationer, höga förväntningar, gemensamma förhållningssätt och mål på skolan, är faktorer som underlättar, men som inte verkar säkerställa att ett positivt klassrumsklimat råder.

Ogden (2005) och Jönsson (2006) redovisar även faktorer som vi inte anser uppfylldes: självständighet, innovation, miljö som främjar inläringen, elevernas aktiva roll i skolan. Detta resultat är dock svårt att generalisera, då observationerna bara pågick under tre dagar. Vi upplevde att ett flertal lektioner påverkades negativt av klassrummets placering och utformning. Ann beskriver också att hon betraktar klassrummets placering och storlek som en av de faktorer som påverkar klassrumsklimatet mest och som ligger utanför hennes kontroll att förändra. Av observationerna framkom också att pedagogen mestadels bestämde över både innehåll och utförande. Därmed uppfylldes inte kraven på elevens aktiva roll och självständighet, vilket dessutom är några av målen i läroplanen. Innovation är också en av de faktorer som Jönsson (2006) förklarar som viktiga. Lektionerna som vi observerade kan betraktas som traditionella i den bemärkelse att de leddes av pedagogen, undervisningen utgick ofta från läroboken och framsteg mättes genom förhör och tester.

Informanterna beskriver också en mängd premisser, utöver skolans planlösning och klassrumsplaneringen, som är svåra att förändra. Samtliga informanter menar också att det givna ämnet för lektionen är ytterligare en påverkande faktor. Tiden under dagen och veckodagen som lektionen infaller, samt elevernas sinnesstämning och motivation är också faktorer som informanterna beskriver som kritiska.

Teorierna som vi utgått från betonar ett öppet klassrumsklimat som en förutsättning för studiero. Dock såg vi under observationerna att en stor grad av frihet ledde till att studieron minskade. Detta tolkar vi som att det för skapandet av studiero ändå krävs regler och tydlig struktur för att eleverna skall veta vad som förväntas av dem. Stensmo (1997) och Kimber (2005) poängterar att regler bör finnas och är viktiga för klassrumsklimatet. Ett öppet klassrumsklimat behöver kanske således inte betyda detsamma som frihet. Vi tror att behovet av regler och struktur är en konsekvens av skolan som organisation och de föreställningarna om och förväntningar på verksamhetens utformning. Gordon menar att hela skolan som organisation måste omformas. De hierarkiska relationer och kontrollerande former som präglar skolan måste försvinna för att skapa relationer som är ömsesidigt respektfulla (Gordon, 1977). Kanske är det så att skolans organisation just nu är i en fas av förändring? Ellmin och Levén (1998: 24) beskriver det som att skolan sedan 80-talet genomgått en förändring så omfattande att det går att tala om ett paradigmskifte. Kanske kan det vara så att detta paradigmskifte ännu inte är fullbordat.

Jan Björklunds politik syftar, som vi tolkar det, till en skola tillhörande det gamla paradigmet, där pedagoger skall ha ett auktoritärt förhållningssätt och där ordning jämställs

med kunskapsinhämtning. Vi har också upplevt att många elever eftersöker hårdare regler, vilket kanske är en konsekvens av de föreställningar om skolan som formats av det tidigare paradigmet. Samtidigt som denna syn på skolan lever kvar, finns det också försök att implementera en ny syn på lärande och undervisning. Därmed uppstår en konfrontation i skolverksamheten och mellan skola och samhälle. Denna konfrontation mellan skola och samhälle syns tydligt i den oro som framställs i mediedebattens kring saknaden av studiero – eller disciplin som många i debatten benämner det – och som kan ställas emot de rön som kommit fram i den undersökning utförd av Skolverket, som presenterades inledningsvis, där bara var fjärde pedagog upplever ett negativt klassrumsklimat (*Lusten och möjligheten* [...], 2006: 27f).

I samma undersökning visade det sig dock också att 66 procent av eleverna upplever störande ljud och oordning under lektionerna (*Lusten och möjligheten* [...], 2006: 27f). Detta kan tolkas som att elevernas idealbild av klassrumsmiljön är att det skall vara tyst och stilla. Men det kan också tolkas som så att pedagogen inte upplever störande ljud och oordning lika kritiskt för elevernas inläring som de själva gör.

Informanterna menar också att det är nödvändigt med gemensamma regler och förhållningssätt. Detta kan innebära en motsättning mellan lektionernas varierande syfte och mål och de gemensamt utformade reglerna. Under en lektion där diskussion är det centrala, t.ex. vid debattutformade redovisningar, kan avvikelser från de rådande reglerna vara nödvändig. Vi tror dock att eleverna förstår reglernas kontextbundenhet och att de kan variera beroende på uppgiftens mål. Att skolan inte skall tolerera sådan regelbrott som kränkningar, mobbing och våld ses av oss som självklart, men det går samtidigt att ifrågasätta reglernas nödvändighet över huvudtaget. Gordon (1977: 18) hävdar elevernas egen förmåga att utveckla ansvarskänsla och att skolans kontrollerande karaktär orsakar beroende, oansvarighet och motstånd. Vi anser dock att Stensmo (1997: 29; 58) har en viktig poäng då han skriver att regler är nödvändiga för att en social lärandemiljö skall bli möjlig, men att kontroll och regler aldrig får bli mål i sig.

Av litteraturen framgick det att pedagogernas förhållningssätt och kompetens påverkar klassrumsklimat (jmf. Johansson, 2003; *Lusten och möjligheten* [...], 2006). Samtliga informanter betonade att yrket som pedagog per automatik innebär att vara ledare, då de har det huvudsakliga ansvaret för allt som sker i klassrummet. En ledare skall enligt Stensmo kontrollera, motivera och planera med gruppens bästa i åtanke. I yrket ingår det att leda arbetet framåt och att få alla gruppens medlemmar att utvecklas ("God miljö för utveckling och lärande" ur: *Lpo94*). Detta uppdrag kan underlättas av noggrann planering och tydlig struktur, men är lättare i teorin än i praktiken. Att få tid för att utgå från varje individ och avsätta tid för planering där gruppens förutsättningar och behov utgör grunden, är svårt då det, som beskrivs i artikelserien i *GP* (2008-05-07), men som också bekräftas av Ann och Per, blir allt mer som skall utträttas under arbetsdagen.

De egenskaper som informanterna anser som viktigt i rollen som ledare är opartiskhet, trygghet, humor, att vara konsekvent, lyhördhet och förmåga att motivera gruppen. Stensmo (1997) och Lima (2007) beskriver motivation som en av ledarens främsta uppgifter. Att motivera elever har dock visat sig vara komplicerat i rollen som pedagogisk ledare. Vi fick fram av observationerna att dessa egenskaper hos en pedagog inte alltid räckte till för att skapa ett positivt klassrumsklimat. Vad som verkade göra skillnad var en förtrolig relation mellan eleverna och pedagogen, vilket även Gordon (1977) poängterar.

Informanterna betonar att en viktig aspekt av ledarskapet är att tydligt markera gränserna för tillåtet beteende. Något som Johansson (2003) och Gordon (1977), enligt vår tolkning, inte skulle hålla med om. De menar att det är viktigare med ett samspelande förhållande och ett aktivt lyssnande, där eleverna ges tillfälle att motivera sina handlingar. Men kanske är det

denna svårighet att förverkliga teorierna i praktiken, som ligger till grund för den kritik som har riktats mot Gordon, där hans bok beskrivs som ytlig. Informanterna beskriver till motsats till Gordon, men även Johansson, ett behov av gränser, både för pedagogens och för elevernas välmående.

I avsnittet "Ledarskapets förutsättningar" presenterade vi utifrån Stensmo (1997) diverse faktorer som påverkar pedagogen i yrkesutövandet. Stensmo kallar de uppfattningar och den syn på kunskap, lärande, etik, undervisning, skolans uppgift och elever som pedagogen har för inre faktorer. Dessa faktorer beskriver Stensmo kommer att utgöra pedagogens praktiska yrkest teori, vilket vi anser kan likställas med förhållningssätt. Stensmo beskriver också yttre faktorer. De yttre faktorerna utgörs av de ramar som bestämmer vilka möjligheter som finns i undervisningen: ekonomiska tillgångar, tid, plats, elevernas föreställningar om pedagogen och klassrumsklimatet (Stensmo, 1997: 26f).

Vi har ovan visat hur de yttre ramarna skapar gränser för pedagoger i sin undervisning och i skapandet av gott klassrumsklimat – ambitionerna går inte alltid att uppfylla i praktiken. Det blir här också tydligt att mycket av den litteratur som finns inom fältet bygger på ideala förhållanden, vilket också är en vanlig kritik mot lärarutbildningens urval av teorier. Men även om den komplexitet som klassrumsmiljön och yrket innebär, i vissa situationer, som Colnerud och Granström (2002: 108) beskriver, leder till att alla "goda föresatser" går förlorade – kan teorierna i andra situationer underlätta för pedagogen att göra det bästa möjliga valet eller för att reflexivt förstå vad det var som egentligen hände i en viss situation.

Som vi beskrev i inledningen är det väldigt lätt att skylla på eleverna och hävda att problemet ligger hos dem. Men som Gordon (1977: 37) påpekade är det nödvändigt att komma underfund med var det egentliga problemet ligger och för att göra detta krävs att tid åsidosätts för reflektion. Som Alexandersson (1994) understryker är det endast när pedagogen har funderat över alla de faktorer som påverkar klassrumsklimat som man kan säga att det kan ske en förändring. Som kom fram i resultaten var att det är otroligt komplext och mångfacetterad, eftersom det är så många faktorer och förutsättningar som spelar roll och påverkar varandra. Den utbildningsvetenskapliga relevansen visar sig i reflektionens betydelse ännu tydligare för pedagogen och hela skolans utveckling.

Referenslitteratur

Alexandersson, M. (1994). "Fördjupad reflektion bland lärarna – för ökat lärande" I: Madsén T. (red.) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur (s.157-173)

Andersson, G., Bennich-Björkman, L., Johansson, E., Persson A. (2003). *Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, S och Runesson, M. (2007). *Auktoritet och ledarskap i klassrummet. Examensuppsats*. Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen, Göteborg.

Carle, J och Svensson, L (2007) *Att genomföra examensarbete*. Göteborgs universitet: Sociologiska institutionen.

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken – Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (Red.) (1999). *Med livsvärden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Charles, C. M. (1984). *Ordning och reda i klassen*. Malmö: Liber. övers. Karlsson S.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket – om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.

Ellmin, R. och Levén, S. (1998). *Ledarskap – ända in i klassrummet*. Stockholm:Gothia

Fägerborg, E. "Intervjuer" I: Ohlander, M. och Kaijser, L. (1999) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Gordon, T. (1977). *Aktivt lärarskap - Samspel för ett bättre skolsamhälle*. Stockholm: Askild & Kärnkull. övers. Fritz B.

Johansson, B. och Svedner, P.O. (2006) *Examnesarbete i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Johansson, E. (2003). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Jönsson, H. (2006). *Skolans ledarskap: Rektorns, lagledarens och ledningsgruppens arbete i skolan*. Östersund

Kimber, B. (2005). *Att lyckas som lärare – förhållningssätt och ledarskap i klassrummet*, Malmö: Gleerups

Lima, C. (2007). *Kommunikation, organisation och ledarskap*. Malmö: Liber

Linnell, U. (1994). "Fortbildning i en decentraliserad skola – En bakgrund och några problemställningar" I: Madsén T. (Red.) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur (s. 94-120)

Ogden, T. (2005). *Skolans mål och möjligheter*. Statens folkhälsoinstitut.

Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten - om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport nr. 282.

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementen (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm:Skolverket/Fritzes.

Utbildningsdepartementen (1998) *Läroplan för det frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Vygotskij, L. (1999). ”Biologiska sociala faktorer i uppfostran och undervisning” i: Lindqvist, G.(Red.). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Öhlander, M. och Kaijser, L. (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur

Internetresurser

Björklund, J. (2006) ”Bråkstackarna har vunnit” [www] Hämtat från www.folkpartiet.se Publicerat 11 maj 2006. Hämtat 22 maj 2008.

Björklund, J. (2006) ”Flumskola motsatsen till kunskapsskolan” [www] Hämtat från www.folkpartiet.se Publicerat 21 juni 2006. Hämtat 22 maj 2008.

Kielos, K. (2008) ”Byt ut rektorerna och omplacera lärare ! – Ett alternativ till Björklunds skolpolitik” [www] Hämtat från <http://www.dagensarena.se>. Publicerat 6 maj 2008. Hämtat 6 maj 2008.

Annebäck, K. (2008) ”Lärare – hjälte eller loser?” [www] Hämtat från <http://www.gp.se>. Publicerat 7 maj 2008. Hämtat 18 maj 2008.

Svensson, P. (2008) ”Lärare – hjälte eller loser?” [www] Hämtat från <http://www.gp.se>. Publicerat 17 maj 2008. Hämtat 18 maj 2008.

Vetenskapsrådet. (2008) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [www] Hämtat från <http://www.vr.se>. Hämtat den 14 maj 2008.

Bilaga – Brev till vårdnadshavare

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Hej,

Vi är 2 studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i juni 2008.

Examensarbetets syfte är att undersöka pedagogens roll i skapandet av klassrumsklimat. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom att följa ert barns klass under tre dagar och observera hur pedagogen bidrar till skapandet av klassrumsklimat.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under 3 dagar. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observationen som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. Skolan och klassen som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet.

Det vore väldigt hjälpsamt om ni som elevens vårdnadshavare ville meddela oss ifall ni inte godkänner att ert barn deltar i observationerna.

Tel mobil:

Tel:

E-post:

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på ovanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar,

Sandra Halldin och Barbro Sääf

Handledare för undersökningen är Kerstin Lökken telefonnummer: XXXXX