



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*”Det är min uppgift att skapa relation,
trygghet och struktur”*

Lärares syn på hur god klassrumsatmosfär skapas och upprätthålls

Anette Nilsson

Sociologiska institutionen, LAU370

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: Ht10-2611-013



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Läroarutbildningen

LAU 370 Examensarbetet i läroarutbildningen.

Titel:	”Det är min uppgift att skapa relation, trygghet och struktur” – läroares syn på hur god klassrumsatmosfär skapas och upprätthålls
Författare:	Anette Nilsson
Termin och år:	Ht 2010
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Inger Björneloo
Examinator:	Annika Bergviken Rensfeldt
Rapportnummer:	Ht10-2611-013
Nyckelord:	ledarskap, dialog, samspel, normer, regler

Sammanfattning:

Skolan och dess uppdrag är något som engagerar människor i vårt samhälle, och att skolan inte ser ut som den gjorde förr är ett faktum. Den samhälleliga utvecklingen samt nya sätt att se på lärande och elevdeltagande har bidragit till problem i dagens moderna klassrum. Sedan en tid tillbaka har såväl politiker som media lyft fram problemet med dagens ”flumskola” och stökiga klassrum, och alla tycks de ha lösningar som råder bot på problemen. Under mina VFU-perioder har även jag ställts inför det faktum att mycket av läroares tid och energi läggs på disciplinära åtgärder istället för på undervisningen. Min intention med det här arbetet är därför att ta reda på hur man som läroare kan påverka stämning och ordning i klassrummen genom sitt synsätt på ledarskap, samarbete och struktur. Genom att utgå från fyra frågeställningar har jag genom enkätundersökningar och direktobservationer försökt få fram ett svar på undersökningens huvudfråga: hur man som läroare kan arbeta för att skapa och bibehålla ett gott klassrumsklimat. Resultaten visar att ledarskapet är avgörande samtidigt som det krävs ett medvetet och aktivt arbete med relationerna i klassrummen. Dessutom måste det arbetas fram en fungerande dialog och ett ömsesidigt samspel. Tydliga normer och regler som regelbundet diskuteras och revideras är ytterligare en förutsättning för ordning; likväl som klargjorda och gemensamt utformade konsekvenser då regler inte efterföljs. Resultaten visar att det inte finns någon specifik ”rätt” lösning, utan att varje enskild situation kräver sin unika kombination av strategier. Jag finner denna undersökning relevant för läroaryrket då resultaten visar att man genom ett aktivt och medvetet arbetssätt kan skapa den klassrumsatmosfär som såväl läroare som elever behöver.

Innehållsförteckning

Abstract	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte	6
3. Bakgrund	6
3.1 Läroplaner	7
3.2 Sammanfattning av läroplaner	9
3.3 En tillbakablick på klassrum, disciplin och lärares befogenheter.....	9
4. Teoretisk anknytning.....	11
5. Tidigare forskning	13
5.1 Normer och regler	13
5.2 Dialog och samspel.....	14
5.3 Ledarskap	15
5.4 Att se kompetenser och förmågor	16
6. Metod och material.....	17
6.1 Urval	18
6.2 Respondentpresentation.....	18
6.3 Genomförande	19
6.3.1 Lärarenkäter	19
6.3.2 Elevenkäter.....	20
6.3.3 Direktobservationer av klassrum	20
7. Enkätundersökning.....	20
7.1 Etisk hänsyn.....	21
7.2 Studiens tillförlitlighet	21
8. Resultatredovisning.....	22
8.1 Vad har lärarens ledarstil för betydelse för ordningen i klassrummet?	23
8.2 Vad anser lärare vara effekten av en fungerande dialog och samarbete mellan lärare och elev?	23

8.3 Anser lärare det vara viktigt att denne förtydligar och belyser de normer och regler som gäller i klassrummet?	24
8.4 Sammanfattning av lärarenkäter	25
9. Resultatredovisning av elevenkäter.....	27
9.1 Vad är elevernas uppfattning om klassrumsatmosfär och ledarskap?	27
9.2 Sammanfattning av elevenkäter	28
10. Diskussion	29
10.1 Ledarskap	29
10.2 Dialog och samspel mellan lärare och elev	30
10.3 Normer och regler i klassrummet	32
10.4 Sammanfattande diskussion	32
10.5 Eleverna	34
11. Sammanfattning & slutsats.....	34
Källförteckning.....	38
Rapporter, tidningsartiklar och övriga länkar	39
Bilagor.....	41
Bilaga 1 lärarenkät.....	41
Bilaga 2 elevenkät.....	43

1. Inledning

Det finns nog ingenting i vårt samhälle som engagerar och provocerar så många människor som debatten om skolan. Alla är vi experter på ämnet, eftersom alla på något vis har egna erfarenheter och uppfattningar av hur den är och hur den borde fungera. Politiker och media lyfter regelbundet fram och belyser problemen med bristande disciplin och besvärliga klasser, vilket resulterar i att vi dagligen kan läsa och ta del av våra samhällsmedborgares åsikter och förslag om hur vi ska få bukt med svårigheterna i skolan.

Att vi lever i en föränderlig tid, där vårt samhälle inte alls ser ut som det gjorde igår är inget nytt fenomen. Däremot är den snabba utvecklingen en ny företeelse, vilket lite krasst innebär: att det som fungerar för oss idag är obrukbart imorgon. Med snabba steg går vi mot ett IT-baserat, multikulturellt samhälle, där etniskt mångfald och kulturella olikheter är ett faktum. Samhällsklimatet är hårt, och barn och ungdomar av idag lär sig att man ska vara tuff, stark och självständig (Steinberg 2010).

I takt med att samhället utvecklas, ökar också kraven på skolans föränderlighet. Skolan ska avspegla vårt samhälle, och rusta våra unga för en framtida delaktighet i vårt demokratiska samhälle. Detta innebär att skolan måste anpassas efter samtidens snabba, progressiva och mycket heterogena samhälle. Min uppfattning är, att trots nya läroplaner hinner skolan inte med i den snabba utvecklingen, utan blir istället kvar med sina rådande regler och ramar, vilket medför problem i klassrummen. Dagens unga, vilka är präglade av ett samhälle som prioriterar individualism och egna valmöjligheter, har en annan bild än skolan av vad som är viktigt och hur man ska lära sig; vilket kan vara en bidragande orsak till oroligheter och oordning i skolorna (Steinberg 2007). Oordning i klassrummen är som bekant inget nytt fenomen, utan det är snarare ett återkommande dilemma som har funnits i alla tider. Generation efter generation har genom åren haft åsikter om "samtidens" respektlösa och odisciplinerade barn och ungdomar i klassrummen. Tidigare löstes problemet med stökiga barn genom att fysiskt bestraffa dem, men sedan skolagan förbjöds år 1958 (www.lararnashistoria.se), så var man tvungen att finna andra lösningar på problemet. Lärarens befogenheter har under en längre tid varit starkt begränsad, men sedan hösten 2008, fick lärarna återigen klara direktiv om vilka rättigheter och befogenheter de hade att använda sig av då akuta problem uppstod. Ytterligare befogenheter har tillkommit i den nya skollagen, men är regler och maktutövning en långsiktig lösning på klassrumproblemet?

Intresset för klassrumsforskning är stort. Under åren har tiotusentals artiklar skrivits i ämnet (Sahlström 2008:14), och i dagsläget utgår forskningen på uppfattningen om att sociala mönster är situationellt konstruerade. Tidigare ansåg man att sociala verksamheter var resultatet av förutbestämda och beständiga sociala strukturer.

Våren 2008 visade SVT (www.svt.se) en dokumentärserie om skräckexemplet klass 9A i Malmö, som endast genom speciellt handplockade lärares hjälp lyckades arbeta fram en lyckad klassrumssituation och engagerade elever. Detta medförde, enligt mitt tycke, att förtroendet för den "vanliga" läraren ifrågasattes och minskades, samtidigt som bilden av de kaotiska klassrummen förstärktes.

1.1 Problemformulering

Att arbeta som lärare i dagens heterogena skolor är ingen lätt uppgift. Det krävs att man är lyhörd, observant och flexibel samtidigt som man är utrustad med en mängd metoder och arbetssätt för att kunna tillmötesgå alla elevers enskilda förutsättningar och olika behov; och för att lyckas med detta krävs att du som lärare har en välfungerande arbetsmiljö.

Under mina VFU-perioder, har jag sett och upplevt många skiftande klassrumsmiljöer, och framförallt reagerat på att ordningen många gånger inte fungerar på ett önskvärt sätt, vilket medför att mycket av lärares tid och energi läggs på disciplinära åtgärder istället för på undervisningen. Den pågående samhällsdebatten om "flumskolan" och om hur man ska motverka de stökiga klassrummen har fördjupat mitt intresse i frågan, samtidigt som min vilja för att finna en fungerande lösning på problemet som de flesta lärare någon gång under sin yrkespraktik troligen kommer att stå inför: kaos i klassrummet. Den stora frågan är hur man som lärare kan arbeta för att minska förekomsten av problem, skapa god stämning och dessutom hur man kan vända redan uppkomna svårigheter till något positivt. Tankar som väcks hos mig är: ligger det något i Björklunds uttalande om att föräldrar till bråkiga barn ska in i klassrummen? Behövs det strängare regler och bestraffningar? Vilka befogenheter har lärarna att styra upp bråken? Min intention med det här arbetet är att ta reda på hur lärare och elever ser på ordningen i klassrummet, samt att ta reda på vad lärarna anser krävs för att skapa och bibehålla en god klassrumsatmosfär.

2. Syfte

Mitt övergripande syfte med det här arbetet är att fokusera och ta reda på hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur.

För att få fram svar på dessa frågor har jag valt att utgå från följande frågeställningar:

- Vad har lärarens ledarstil för betydelse för ordningen i klassrummet?
- Vad anser lärare vara effekten av en fungerande dialog och samarbete mellan lärare och elev?
- Anser lärare det vara viktigt att denne förtydligar och belyser de normer och regler som gäller i klassrummet?
- Vad är elevernas uppfattning om klassrumsatmosfär och ledarskap?

3. Bakgrund

För att få en djupare förståelse och förklaring till varför dagens skola ser ut som den gör, krävs det en inblick i hur samhällsutveckling och samhällsvärderingar har vuxit fram och förändrats under åren, och hur dessa förändringar i sin tur har påverkat och format skolan och dess uppdrag. Denna tillbakablick medför dessutom till en vidare uppfattning i hur lärarprofessionens komplexitet såväl som synen på barnen har utvecklats under senare år.

3.1 Läroplaner

Sedan skolkommisionen lade grunden för enhetsskolans införande år 1946 (Ödman 2007:596), har skolan utvecklats och förändrats radikalt. Varje förändring har föregåtts av en ny läroplan, och snart står vi inför den 5:e upplagan: Lgr11. Genom att studera och sammanfatta dess fyra föregångare, Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 ger jag här en överblick över hur samhällets tidsanda, behov och värderingar har påverkat och genomsyrat synen på kunskap, ledarskap, samspel och struktur samtidigt som jag synliggör hur skolan genom tiderna har anpassats för att förbereda eleverna för den rådande arbetsmarknadens önskemål och behov (Steinberg 2007:43).

Lgr 62 införs den 1 juli 1962, och kom att bli den första gemensamma läroplanen för den nya grundskolan. Tillsammans med läroplanen utformas ett nytt betygssystem, det relativa betygssystemet, vilket ersätter det föregående absoluta systemet. Detta innebär att man förändrar sin syn från att bedöma och värdesätta ”absolut och säker kunskap”, till att bedöma eleverna i relation till varandra. Såväl det absoluta - som det relativa betygssystemet omfattar s.k. ordningsbetyg. I det absoluta systemet bedöms eleverna efter en fyrgradig A-D skala, och senare i det relativa systemet görs detta om till ett tvådelat ordningsbetyg, där ordning bedöms efter en tregradig A-C skala och uppförande bedöms efter en fyrgradig A-D skala. Under den här tiden är kollektivismen ledstjärnan, och det behavioristiska synsättet är gällande. Skolagan är förbjuden, men läraren är en auktoritet och har makten i klassrummet. Man tilltalar denne med ni, herr eller fru. Förmedlingspedagogiken, vilken innebär att läraren förmedlar sina kunskaper till de mottagande eleverna, är rådande på många håll (Steinberg 2007:108), detta trots att läroplanen är utformad för att ”sätta eleven i centrum” (Teveborg 1999:114).

Lgr 69 ges ut av skolöverstyrelsen år 1969, och avlöser Lgr 62. Den stora skillnaden är att den nya läroplanen består av två delar istället för en, där den första delen innehåller en allmän del med mål, riktlinjer, allmänna anvisningar, kurs och timplaner och den andra delen innehåller detaljerade instruktioner till olika ämnen (Teveborg 1999:116). För att betona och belysa vikten av elevernas ökade inflytande har man förändrat vissa betydelsefulla begrepp. Från att skolan i Lgr 62 skulle ”fostra” eleverna, talar man nu istället om ”personlighetsutveckling”, samtidigt som begreppet ”bildning” ersätts av ”utbildning”. För att betona elevernas aktiva delaktighet ytterligare ändrar man på begreppet ”undervisning” till ”skolarbete” (1999:114). Betygssystemet är fortfarande relativt, men betyget för ordning och uppförande tas bort. 1967 blir lärarna i ett fördrag uppmanade att införa du-reformen (www.lararnashistoria.se), vilket medför att klyftan mellan lärare och elever minskar. Kollektivismen och behaviorismen är fortfarande betydelsefulla, och samhällsvärderingarna som styr och prioriteras är: ordentlighet, anpassningsförmåga och pliktrogenhet. Lgr 69 kan sägas vara en läroplan som vill skapa en demokratisk skola (1999:114), vilket medför att undervisningen individanpassas (Lgr 69:56) och motivationspedagogiken blir aktuell. Det anses inte längre vara tillräckligt att överföra fakta, utan nu ska eleverna dessutom kunna förstå och använda sig av sina kunskaper (Steinberg 2007:111). Detta innebär att lärarens roll förändras från att vara en kunskapsförmedlare till att vara som en partner för eleverna. Lärarens huvudsakliga uppgift är att motivera och t.o.m. underhålla eleverna för att göra undervisningen intressant.

Lgr 80 blir den läroplan som ersätter Lgr 69. Denna läroplan uppkommer som ett resultat av SIA – utredningen; en granskning av Skolans Inre Arbete. Utredningen kom till stånd på socialdemokraternas begäran då de fann att grundskolereformen hade medfört problem som bristande ordning, arbetsmiljöproblem för lärarna och mobbning bland eleverna (www.lararnashistoria.se). Då denna läroplan uppkommer i en mycket labil politisk period,

där regeringarna avlöser varandra, medför detta att den nya läroplanen inte motsvarar förväntningarna. Skolan decentraliseras, vilket innebär att varje kommun har sitt eget utvecklingsprogram och lokala kursplaner (Marklund 1992:231) . Mål och riktlinjer är mer omfattande än i de föregående läroplanerna, men då skolan decentraliseras under denna period, har man valt att ta bort SÖ:s instruktioner i den allmänna delen av läroplanen, liksom även de pedagogiska delarna om arbetsätt och undervisningsformer. Intentionerna om att skapa en skola för alla förverkligas, trots höga förväntningar, inte genom Lgr 80 (Teveborg 1999:210) . Det relativa betygssystemet är fortfarande gällande, men nu bedöms eleverna efter en 1-5 skala (Skolverket 2004:19), och dessutom är nya teoretiska influenser på gång.

Man börjar se eleven som en konstruktör av sin egen kunskap. Konstruktivismen och Piaget kommer nu in i skolan, vilket innebär att synen på kunskap och lärande förändras. Piagets tankar om barns olika utvecklingsstadier samt intresset för hur barn tänker blir utgångspunkten i undervisningen. Även betydelsen av lärandemiljön i kombination med elevernas idéer och erfarenheter betonas (Claesson 2002:24). Lärarens roll och ledarskap förändras. Från att ha varit en kunskapsförmedlare och som en partner för eleverna, blir nu läraren istället en kunskapshandledare, vars huvudsakliga uppgift är att uppmuntra eleverna till att vara aktiva och undersökande (Carlgren & Marton 2002:80). Samhället är under denna period i ett expansivt skede, vilket medför att kontakterna över nationsgränserna förstärks, och ett europeiskt samarbete blir en angelägen fråga. Samtidigt börjar informationsteknologin att utvecklas allt snabbare (Egidius 2001:122).

Lpo 94 innebär en ny syn på lärande och bedömning. Man lämnar nu de relativa bedömningarna och övergår istället till kunskapsrelaterade mål utifrån de individuella ämneskunskaper som har uppnåtts. Ännu en gång införs ett nytt betygssystem: en skala på fyra steg där IG är lägst och MVG högst. Den nya läroplanen går åter igen helt i linje med samhällets och näringslivets önskemål och behov, och belyser i sina mål och riktlinjer vikten av att i samarbete med hemmen, främja och utveckla ansvars-kännande människor och samhällsmedborgare. Fortfarande värderas egenskaper som ordentlighet, anpassningsförmåga och plikt-trogenhet, men egenskaper som prioriteras i läroplanstexten är kreativitet, ansvars-känsla, samarbetsförmåga och social kompetens. För att lyckas med detta uppdrag betonar man i enlighet med sociokulturell tidsanda att ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper”(Lpo94). Dessutom skall undervisningen individualiseras, samtidigt som Vygotskijs bevingade ord om att ”det ett barn kan klara tillsammans med en annan elev idag, klarar den av på egen hand imorgon” (Dysthe 2003:81) anammas. Samarbete och dialog blir det nya mottot.

Lgr11, vilken är på implementeringsstadiet, är en utveckling och ett förtydligande av föregående läroplan. Den nya läroplanen består av två delar, en läroplansedel och en kursplanedel, som omfattar grundskolans alla ämnen. Kursplanerna får en ny struktur i tre delar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav, där syftet är en förklarande text som förtydligar varför ämnet finns och vad eleverna ska ha för nytta av kunskaperna, och det centrala innehållet tydliggör och beskriver stoffet som ska ingå i undervisningen (Utbildningsdepartementet 2010). Även en ny betygsskala införs. Intentionen med den nya läroplanen är att den ska vara tydlig och konkret så att såväl lärare som elever och föräldrar förstår vad som förväntas av dem. Ledorden i läroplanen är tydlighet, dialog och kvalitet, och stämmer helt överens med den tidsanda som råder. Dessutom går den helt i linje med de tre omvälvande samhällsförändringarna vi befinner oss i: Informationsteknologins -, internationaliseringens - och individualiseringens utveckling (Nohagen 2006).

3.2 Sammanfattning av läroplaner

Sammanfattningsvis kan sägas, att trots att läroplanerna har utvecklats och anpassats allteftersom samhället har utvecklats, så kvarstår vissa grundläggande strukturer vilket medför problem i dagens skola. Eftersom skolans grundtanke bygger på kollektivism och idén om att de ”oupplysta ska komma till en bestämd plats på bestämda tider för att med bestämda metoder få upplysning och bli ”bildade” av en vuxen med auktoritet, kunskaper och erfarenhet” (Steinberg 2007:44), uppstår det problem i takt med att samhället moderniseras. Kollektivismen, vilken innebär att en lärare skall leda en grupp elever där elevens främsta uppgift är att sitta still, lyssna, svara och skriva, fungerade bra för ett par generationer sedan (2007:44). Men detta synsätt verkar inte i alla lägen fungera i dagens individualiserade samhälle och moderna klassrum. Den sociokulturella kunskapssyn som enligt läroplanen bör genomsyra skolan idag lovordar, till skillnad från behaviorismen, istället dialog och samspel. Utvecklingen av läroplanerna har också medfört förändringar i synen på lärarroller och samspelet med elever. Denna utveckling kan beskrivas på följande sätt:

”Från att läraren i det behavioristiska 60- talet ser *på* eleven, börjar läraren under det kognitiva 80-talet istället att se *i* eleven, för att sedan därefter på det sociokulturella 90-talet se *omkring* eleven för att slutligen komma fram till dagens fenomenografiska nutid där läraren ser *med* eleven” (Kernell 2002:194–196).

3.3 En tillbakablick på klassrum, disciplin och lärares befogenheter

Bara ett par generationer tillbaka, på 50-talet, såg skolorna och klassrummen helt annorlunda ut. Katedern stod på en upphöjning längst fram, och elevernas bänkar stod i prydliga rader, rummen var strikta, opersonliga och sterila och läraren var i maktposition. Undervisning bestod främst av lärarens monologer, och dennes förmedling av kunskap. Fokus låg på att eleverna skulle memorera en mängd faktakunskaper vilka sedan kontrollerades genom skriftliga och muntliga test. Skolorna bestod till största delen av s.k. ”pliktbarn” (Steinberg 2007:44), vilket innebar att de skötte sin skola exemplariskt och att de utan större motstånd anpassade sig efter skolans oskrivna normer, regler och förväntningar om vad som gällde i klassrummen. Läraren bestraffade med exempelvis kvarsittningar, lättare aga, kollektiv bestraffning m.m. Mycket störande elever satte man in i s.k. observations klasser (obs-klasser).

I dagens skola är de ”störande” eleverna integrerade i klassrummen. Många klassrum är personligt inredda och bänkarna är på många platser ersatta med bord. Eleverna sitter ofta i grupper, och väggarna är fyllda med elevernas alster. Undervisningen består av blandade metoder, där den fungerande dialogen mellan lärare och elev prioriteras. Eleverna ska få en helhetssyn och djupare förståelse av sina kunskaper. Dagens elever är s.k. ”lustbarn” (Steinberg 2007:45), vilket innebär att det krävs att eleven är motiverad för att prestera; de tenderar helst vilja göra det som är roligt och lustfyllt. Problemet med odisciplinerade elever har ökat på senare år, samtidigt som lärarens befogenheter att vidta åtgärder har minskat i jämförelse med hur det såg ut för ett par generationer sedan. Anledningen till ökningen beror på att ”lustbarnen” har blivit fler, och i takt med detta har elevernas plikt-känsla och solidaritet med läraren avtagit. Läraren är numera inte längre en självklar auktoritet, utan lärarens auktoritet är något som denne måste förtjäna (Kernell 2002:201). Denna förändring kan ses som ett resultat av den utveckling som läroplanerna förespråkar, att eleverna ska uppmuntras

till att vara aktiva och ta egna initiativ istället för att som tidigare uppmuntras till anpassning och lydnad (2002:198). Men ”stöket” i klassrummen kan också vara utvecklande för eleverna, då det medför en ökad förståelse för allas lika värde trots olikheter (Carlgren & Marton 2002:227). Ett stökigt klassrum behöver därmed inte vara något destruktivt, men det förutsätter att läraren lyckas sätta tydliga gränser som lägger ”stöket” på rätt nivå (Kernell 2002:175).

Men om det är svårt att hålla ordningen på en rätt nivå genom tydliga gränser och regler, vilka disciplinära rättigheter har en lärare då?

I grundskoleförordningen, 6 kapitlet 9§ beskrivs vilka rättigheter läraren har då mindre företeelser eller olämpligt uppförande ska motverkas:

Läraren ska tillrättvisa eleven, och om inte detta hjälper ska föräldrarna kontaktas. Läraren har också rätt att visa ut eleven för resten av lektionen, eller förorda kvarsittning i högst en timma efter skoldagens slut. Om misskötandet fortgår, ska rektorn och elevvårdskonferensen kontaktas. Föräldrarna ska återigen kontaktas och åtgärder ska sättas in. Om elevens beteende trots dessa åtgärder fortgår, ska detta anmälas till styrelsen för utbildningen (de nämnder, t.ex. barn- och ungdomsnämnden, som kommunerna enligt skollagen är skyldiga att utse), så att lämpliga åtgärder såsom anpassad studiegång kan sättas in.

Under senare år har lärarnas befogenheter återigen ökat, men de är fortfarande begränsade till att gälla tillfälliga lösningar på uppkomna klassrumssituationer. Läraren får beslagta störande föremål, och dessutom visa ut en störande elev i korridoren, under förutsättning att eleven hålls under uppsikt. Läraren får dessutom ge kvarsittning i högst en timma efter skoltid, och under denna timma ska eleven arbeta med skolarbete.

I Skolverkets *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö (2006)* kan man läsa mer om vilka åtgärder rektorer och lärare får vidta då det kommer till bl.a. oordning i klassrummet, skolk och störande föremål, samtidigt som man betonar att skolans gemensamma ordningsregler ska utformas mellan rektor och lärare.

I Lgr 11, belyser man klassrumsproblematiken ytterligare, och går ett steg längre genom att ge rektorn det huvudsakliga ansvaret för ordningsreglerna på skolan. Och i skollagen (Skolverket 2010:9) betonas förändringen på följande vis:

- ”Utbildningen ska utformas så att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero”.
- ”Rektorn och lärarna får tydligare befogenheter för att vidta omedelbara och tillfälliga åtgärder för att se till att eleverna får trygghet och studiero i skolan”.
- ”Skriftlig varning, tillfällig omplacering, tillfällig placering”

4. Teoretisk anknytning

Det finns många teorier om hur den sociala miljön, lärarens ledaregenskaper, dialog och samspel samt regler och struktur inverkar på och främjar en god klassrumsatmosfär. Jag skall nu redogöra och jämföra tre teoretiker och deras synsätt, som jag anser ha relevans för samtiden och min undersökning.

John Dewey (1859 -1952) är en amerikansk filosof, psykolog och reformpedagog, som främst är känd för sina åsikter om individens utveckling, individualiserat och erfarenhetsbaserat lärande, samt betydelsen av det manuella arbetet (www.lararforbundet.se). Begreppet "learning by doing" vilket har blivit hans signum, beskriver hans syn på lärande och kunskap; "kunskap uppstår när vi prövar oss fram i arbete och handling" (Egidius 1999:64).

Dewey har även åsikter om "skolan som samhällets främsta styrinstrument i socialiseringsprocessen och individens medborgarfostran". Dewey menar att det primära syftet med utbildning är att människan skall få ta del av "mänsklighetens sociala medvetande" (www.lararforbundet.se), och att skolan är en värld i miniatyr som speglar samhället (Dewey 1980:41). Detta medför att han anser att skolan är en social institution i vilken man måste koppla samman kunskapsstoff med det verkliga sociala livet genom att utgå från elevernas intressen: såväl eleverna som samhället skall ha nytta av kunskapen. Dewey ser skolan som ett instrument för att förändra samhället och han anser att skolans huvudsakliga uppgift är att producera en framtid (Dewey 1980:48–49).

Då Dewey står för en socialt inriktad reformpedagogik, företräder och belyser han de sociala värdena, vilket innebär att han utgår från sociala värdeteoretiska grundtankar om vilka normer och ideal som eleven skall utgå ifrån för att kunna passa in i det samtida samhället. Han hävdar således att all pedagogik handlar om att reproducera värderingar, kunskaper och färdigheter från en generation till en annan (Dewey 1980:18).

Dewey skriver också om harmoni, anpassning och moral (Dysthe 2003:88), tre grundläggande begrepp som är viktiga för att människor ska kunna fungera i ett demokratiskt samhälle och skola. Och det är också genom dessa skrivelser som han har relevans för det här arbetet; då hans tankar om värderingar är av största vikt då det kommer till att skapa ett gott klassrumsklimat.

Lev Vygotskij (1896-1934), är en forskare bakom sociokulturell inriktning. Denna inriktning betonar den sociala miljöns betydelse för barnets utveckling, vilket innebär att barnets utveckling hänger samman med vilken miljö barnet växer upp i (Claesson 2002:29). Istället för att fokusera på hur elever uppfattar något, är det omgivande kultur, kommunikation och sammanhang som är kärnan i det situerade lärandet. Betoningen ligger på processen istället för på produkten. Vygotskij anser, precis som Dewey, att det krävs en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö för att få igång en lärandeprocess. Dessutom är de båda överens om att det måste finnas ett samband mellan samhälle och skola för att ett meningsfullt lärande ska komma till stånd. Däremot skiljer sig deras syn på kunskap åt. Vygotskijs ståndpunkt är att "kunskap är något som man måste erövra för att kunna förändra sitt sätt att se", medan Dewey istället hävdar att "kunskap krävs för att kunna anpassa sig till det rådande samhället" (Dysthe 2003:88). Även lärarsynen skiljer sig åt mellan de båda teorierna. I Deweys reformpedagogik anses lärarrollen vara diskret och tillbakadragen, samtidigt som lärarens huvudsakliga uppgift är att aktivt organisera en problembaserad undervisning. I Vygotskijs pedagogik anses tvärtom lärarens roll vara central och krävande och dennes uppgift är att vara en aktiv

dialogpartner och mediator som genom uppgiftsbaserad undervisning leder eleven till egen kunskap (2003:89). För att läraren ska lyckas handleda eleven till lärande krävs det att läraren först lyssnar på och observerar eleven och försöker få en uppfattning om vilken utvecklingsfas (zon) de befinner sig på. Först därefter kan läraren ge anpassade uppgifter så att eleven med en viss hjälp av läraren kan nå nästa utvecklingszon (2003:84).

Vygotskijs och den sociokulturella teorins grundtanke bygger på kravet om social samverkan för att en individuell medvetenhet ska utvecklas, och denna process benämner han internalisering. Han framhåller också att det finns två varianter av internalisering. Den ena, ”mastery”, innebär att man observerar och efterapar. Den andra, ”appropriering”, innebär att man observerar, reflekterar och gör det till sitt eget (2003:79).

Vygotskijs tankar är av betydelse då det kommer till mitt arbete med klassrumsklimatet, eftersom han belyser betydelsen av social samverkan, dialog som medieringsmedel, och olika former av internalisering.

Mikhail Bahktin (1895-1975) är i grunden en litteraturteoretiker, språk- och kulturfilosof, till skillnad från Vygotskij som i grunden är utvecklingspsykolog. Trots deras olika bakgrunder har de mycket gemensamt, och deras teorier kan sägas komplettera varandra. (Dysthe 2003:85). Bahktins dialogism innebär ett språkfilosofiskt tänkande som belyser hur mening skapas, och hur kunskap uppstår och utvecklas.

Bahktin beskriver tänkandet, eller det inre talandet som han benämner det, som ett samtal mellan olika röster inombords. Med det menar han att allt tänkande är dialogiskt, och att alla dessa dialoger påverkas och formas av historiska, kulturella och institutionella perspektiv på verkligheten. Han menar också att inga yttranden är helt nya, utan att alla uttalanden och tankar är resultat av omformade och återskapade tidigare yttringar. Det sociala språket och talgenrer är alltså helt beroende av tidigare erfarenheter, social miljö, hemförhållande osv. vilket han uttrycker genom att hävda att ”Individen växer in i kulturen medan kulturen växer in i individen”. Detta synsätt delar han med Vygotskij (2003:86).

Bahktins huvudintresse är relationer, där dialogen är i fokus. Han beskriver begreppet dialog på tre olika vis:

- Hela människans existens är en dialog
- Språkbruk i allmänhet – den är genomgående i alla yttranden
- Motsättningar mellan monolog och dialog

Vad som gör Bahktins dialoguppfattning så speciell, är att han påpekar att ordet inte tillhör någon särskild person (Dysthe 2003:99), varken avsändaren eller mottagaren, utan att varje enskilt ord bär med sig röster från tidigare användare. Resultatet av detta är att varje yttrande är påverkat av tidigare användare, samtidigt som yttrandet har formats om och anpassats efter den nya användarens personlighet och värderingar. Det är dessa tankar som gör Bahktin relevant för mitt arbete. Han menar att all kommunikation är dialogisk och uppstår i social samverkan. Genom begreppen relationer, socialt språk och talgenrer, belyser han vikten av en fungerande dialog i klassrummet, samtidigt som det krävs att eleven växer in i det sociala språk och den talgenre som är gällande där. Vad han dessutom framhåller är att många åsikter och värderingar som eleverna uttrycker, egentligen inte är deras egna, utan de speglar helt enkelt andras syn och uppfattning i frågan.

5. Tidigare forskning

Mitt intresse för klassrumsforskning är långt ifrån unikt. Under de senaste 40 åren har det skrivits åtskilliga artiklar i ämnet, och vissa av forskningsresultaten anses idag vara etablerade sanningar om hur interaktionen i klassrummet är organiserad. För att få en överblick på hur klassrumsforskningen har utvecklats under åren, så har Fritiof Sahlström på uppdrag av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté arbetat fram och sammanställt en rapport om klassrumsforskningens utveckling. Då klassrumsforskningen är så omfattande, delar han in ämnet i fyra olika forskningsområden (Vetenskapsrådet 2008:37). Enligt Sahlström så befinner sig klassrumsforskningen just nu i efterdyningarna av ett samhällsvetenskapligt perspektivbyte. Detta innebär att grundförståelsen för hur sociala praktiker skapas, upprätthålls och etableras har förändrats (2008:14). Från att tidigare utgått ifrån uppfattningen om att sociala verksamheter är förutbestämda av beständiga sociala strukturer, har forskningen nu istället kommit fram till att sociala mönster är situationellt konstruerade. Effekten av detta är att den större delen av dagens klassrumsforskning genomförs inom ramen för socialt baserade perspektiv på lärande, socialisation och undervisning (2008:9).

Då mina frågeställningar utgår från ledarskap, dialog och samspel samt normer och regler, väljer jag att avgränsa mig och fånga upp tidigare forskning som berör just dessa infallsvinklar.

5.1 Normer och regler

Det finns tidigare forskning som fokuserar på etiska aspekter av sociokulturell teori. Denna forskning har kommit fram till att skapandet av kunskap och lärande alltid hänger samman med mänskliga relationer och att normer och värderingar alltid finns inbyggda i individen (Dysthe 2003:111). Detta innebär att alla elever i klassrummen har med sig sina olika normer och regler hemifrån, vilket kan bli problematiskt i klassrummet. Den här forskningen, vilken går i linje med Bahktins dialoguppfattning, betonar att dialogen är viktig för att belysa gällande regler och normer, men för att uppnå förståelse genom dialog förutsätts en ömsesidig moralisk respekt för varandra. Det måste alltså finnas en vilja att lyssna och en vilja att ta in den andres känslor och värderingar för att en äkta förståelse ska kunna uppnås. Denna forskning är enligt min åsikt grundläggande för att kunna skapa och bibehålla ett gott klassrumsklimat.

Senare forskning är inne på samma linje (Charles 1981). För att bygga upp ett gott klassrumsklimat krävs det framförallt ömsesidig respekt och en vilja att förstå varandra. Det finns många forskare som har arbetat fram olika modeller om hur man ska arbeta med ordning i klassrummen, och presenterar då främst hur man som lärare ska arbeta för att undvika disciplinproblem och hur man ska bemöta redan uppkomna problem. Modellerna har olika utgångspunkter för detta.

Annan forskning har istället kommit fram till att man måste utgå från utvecklingspsykologisk forskning för att komma till rätta med problem i klassrummen (Edin & Drummond 2006:7). Genom att utgå från Piagets biologiska utvecklingsteorier om att alla barn utvecklas efter ett visst mönster, och att denna utveckling delas upp i olika stadier, har man inom denna forskning valt att dela upp de olika utvecklingsstadierna i en så kallad utvecklingsstege, i vilken varje steg avlöser det föregående. Det finns inga genvägar, utan alla människor måste passera alla 8 steg. För att förstå sina elever och få bukt med problem i klassrummen, krävs

det att lärare har förmåga att se var på den sociala utvecklingsstegen eleverna befinner sig; detta för att därefter bemöta och hantera eleverna och eventuella problem på rätt nivå. En elev som får rätt bemötande på rätt nivå. Jag finner även denna forskning intressant för mitt arbete eftersom den medför ökad förståelse om elevers olika utvecklingsnivåer och behov, vilket ger större förståelse för hur viktigt det är för lärare att bemöta varje elev på dennes nivå. Det är samtidigt viktigt att tydliggöra att denna forskning kan vara negativ för elevernas utveckling. Enligt min åsikt, finns det risk att stämpla eleverna och att dela in dem i olika fack, vilket skulle innebära att lärare begränsade elevernas möjligheter istället för att lyfta dem.

5.2 Dialog och samspel

”Alla människor måste bygga upp och konstruera sin egen kunskap eftersom kunskap omöjligt kan övertas från någon annan; och detta kunskapskapande ska ske i samspel (interaktion) med andra” (Dysthe 2003:108). Dessa tankar går helt i linje med såväl Vygotskij som Bahktins teorier om det sociala samspelets betydelse för personlig utveckling. Tidigare forskning har framförallt fokuserat på olika stämmor i klassrummet, och hur inlärningseffekten förändras beroende på om klassrummen är monologiska eller dialogiska. Genom studier har man kommit fram till att i ett dialogiskt klassrum där samspel och ömsesidighet är starka faktorer, utvecklas elevernas lärande till en större ämnesmässig förståelse (2003:108). Detta resultat är intressant då dialog, samspel och ömsesidig respekt dessutom enligt lärarna anses vara viktiga faktorer då det kommer till att arbeta fram ett gott klassrumsklimat.

Det finns också forskning som fokuserar på det sociala språket och om hur vi människor anpassar oss efter olika grupperingar och olika miljöer för att passa in och bli accepterade (Hundeide 2003:157). För att lyckas anpassa oss efter olika grupper, krävs att vi anammar olika roller. Dessa roller antas omedvetet och är varken konstanta eller självvalda, utan de förändras efter hur aktuell grupsammansättning ser ut. Resultaten visar att det i klassrummet alltid råder ”tysta formella grundregler” för hur kommunikationen ska fungera, medan det i andra miljöer förekommer en mer informell kommunikation. Detta kan vara en förklaring till att vissa elever väljer att vara tysta inne i klassrummet medan de mer än gärna skojar och pratar då de är ute på rast. En annan förklaring till elevens tystnad i klassrummet kan vara att eleven inte känner sig trygg och bekväm i klassrummet eller att elevens tilldelade rollfigur inte har makt nog att delta i dialogen.

I forskningen belyser man också det faktum att alla människor dagligen rör sig mellan flera olika sociala grupperingar, vilket medför en automatisk anpassning av språk och beteende efter vad som förväntas av oss i just den givna situationen.

Detta finner jag intressant, eftersom det finns en hel del osynliga regler, koder och förväntningar, som beroende på hur väl du behärskar dessa, avgör vilken status eleven får. Även Bahktin talar om att man måste socialiseras in i rådande talgenre för att bli accepterad i gruppen, och för att lära sig de osynliga regler som gäller på just denna sociala arena. Denna forskning är betydelsefull för min undersökning då dialogen och det sociala samspelet är centralt för ett harmoniskt och tryggt klassrumsklimat.

En annan forskningsinriktning om det sociala samspelet i skolan (Åberg 1994:14) bygger på grupp-psykologiska teorier, i vilken grundtanken är att klassrummet kan liknas en scen där alla elever är skådespelare och får sig en roll eller flera tilldelade.

Resultaten visar att gruppsycket i klassen påverkar vilken person som får vilken roll, samtidigt som en rollfördelning måste ske för att maktbalansen ska fungera och för att det ska bli jämvikt i gruppen. Rollbesättningen ser inte alltid likadan ut, utan den varierar från klass till klass, men några roller förekommer nästan alltid.

Resultatet av denna studie visar att lärare behöver ha förståelse för hur gruppdynamik och grupp processer fungerar, eftersom lärare då har större möjligheter att förändra och påverka gruppens beteende (Åberg 1994:17). Det är inom de olika grupperna som bl. a gällande normer, regler och värderingar utvecklas.

5.3 Ledarskap

Det finns en växande forskning om ledarskap eftersom samhällets tidsanda, läroplaner och samhällsvärderingar förändras hela tiden, vilket medför att kraven och förväntningarna på hur en idealisk lärare ska bete sig inte är konstanta. Ledarskapsforskning är på frammarsch och behövs inom alla yrken.

Redan 1939 (Åberg 1994:21) gjordes en studie av Kurt Lewin (1890-1947) där han definierar olika sorters ledarskap. I dag talar man om tre olika ledarskapsstilar.

- Den auktoritära ledaren som styr och bestämmer allt själv.
- Laissez-faire ledaren, som saknar struktur i sättet att leda gruppen
- Den demokratiska ledaren som är väl medveten om elevernas utvecklingsnivå och anpassar sina krav och förväntningar därefter.

Denna forskning anser jag vara betydelsefull för min studie eftersom dessa ledarstilar eventuellt kan bidra till min analys av insamlad data.

Forskning om ledarskap i klassrummet är omfattande, och resultaten visar att det krävs olika ledarstilar inom olika traditioner och i olika miljöer (Carlgren & Marton 2002). Den ledarstil som framhålls i aktuell forskning (Åberg 1994:34), bygger på Lewins definition av en demokratisk ledare:

- Ofta och tydligt uttala sitt mål då det gäller stämning och relationer i klassrummet.
- Vara uppmärksam på atmosfären mellan eleverna i klassen, och hjälpa till och stötta vid behov.
- Vara tydlig med att klargöra vilka normer och regler som gäller samt följa upp eventuella överträdelser.
- Vara tydlig med mål och syfte av undervisningen.
- Vara vänlig och demokratisk samt ge eleverna ansvar och medinflytande.
- Vara noga med att förklara informera och uppmuntra.
- Anpassa sitt beteende och sina förväntningar efter elevens utvecklingsnivå.

Nyare forskning betonar alltmer vikten av förståelsen för att varje elev, lärare och skolsituation är unik. Läraryrket lyfts fram som ett kärleksyrke (Steinberg 2007:168), vilket innebär att lärarens förhållningssätt och inställning till sina elever och till sitt arbete är avgörande; lärare måste älska eller i varje fall uppskatta sina elever och sitt arbete för att lyckas få sina elever engagerade och delaktiga i skolarbetet och trivseln i klassrummet.

Forskningsresultaten visar också att för att skapa ordning och reda i klassrummet krävs det kärlek, struktur, anpassat ledarskap och tydliga spelregler. Alla lärare kan arbeta fram ett gott klassrumsklimat, och för detta krävs ett medvetet och tydligt ledarskap, medvetna och anpassade metodval, en variation av undervisningsmodeller samt en genuin kärlek till sina elever och till det man gör. Dessa resultat är av stor betydelse och kanske avgörande då jag ska analysera mitt insamlade material.

5.4 Att se kompetenser och förmågor

Den forskning som jag här har valt att belysa, har alla med mina teoretiska utgångspunkter att göra. Men för att få en större förståelse för dagens heterogena klassrum, vill jag också lyfta fram Howard Gardners teori om multipla intelligenser, eftersom den går ut på att få pedagoger att se eleverna och deras förmågor och kompetenser på ett nytt sätt (Steinberg 2007:93).

Teorin om multipla intelligenser utgår från en grundsyn om att alla människor är begåvade, fast på olika sätt. Detta är en viktig del då det kommer till det sociala perspektivet i klassrummen, eftersom den indirekt lyfter fram att genom alla människors olika kompetenser så kan vi genom ett socialt samspel bli mycket bättre. Varje individ tillför sin kunnighet och kompetens till det gemensamma arbetet. Gardner menar att det finns nio former av intelligens och att varje intelligens omfattar olika förmågor och personlighetsdrag (2007:124–125).

1. Verbal-lingvistiskt intelligenta personer tänker med ord, använder språket, bearbetar språklig information, minns namn och fakta.
2. Logisk-matematiskt intelligenta personer reflekterar över logiska påståenden, utför komplexa matematiska operationer samt kategoriserar.
3. Taktil-kinestiskt intelligenta personer behärskar kroppsrörelser, samordnar och automatiserar rörelsemönster
4. Visuellt-spatialt intelligenta personer tänker tredimensionellt och i bilder, uttrycker sig grafiskt och konstnärligt, tolkar kartor och ritningar
5. Musikaliskt- intelligenta personer urskiljer tonhöjd, rytm och klangfärg, minns och skapar egna melodier
6. Intrapersonellt- intelligenta personer känner och förstår sig själv, sina tankar och sina känslor.
7. Interpersonellt- intelligenta personer förstår andra, samspelar effektivt och löser problem genom samarbete, använder kroppsspråket som uttrycksmedel.
8. Naturintelligenta personer identifierar, organiserar, ser mönster och förutsäger hur saker och ting ska utvecklas.
9. Existentiellt- intelligenta personer har stor andlighet och kan känna av stämningar i grupper och individer.

Genom att ta den här teorin och tillhörande forskning i beaktande, ökar förståelsen för den enskilda elevens kompetenser och behov, vilket är viktigt då det kommer till arbetet med ordning och atmosfär i klassrummet. Teorin kan möjligen också förklara varför elever som inte engagerar sig i skolan skapar oro. Dessutom kan den ses som en förklaring till varför dagens skola ser ut som den gör, då många studier visar på att elever som inte stimuleras och engageras tillräckligt i skolan skapar oro och negativ stämning i klassrummet. Genom att aktivt och medvetet arbeta med denna teori, kan effekten bli att eleverna lär sig tolerans då de får en ökad förståelse för allas olikheter, styrkor och förmågor (2007:128).

6. Metod och material

Jag har valt att göra en kvalitativ enkätstudie och observation. Min avsikt med den här studien är att utgå från vad lärarna anger att de gör och vad de anser fungerar i praktiken, och därefter analysera och dra paralleller med överensstämmande synsätt och teorier. Genom att inledningsvis undersöka lärares uppfattning av begreppen ”gott klassrumsklimat” och ”ordning och reda”, ska jag sedan utreda hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur.

I min studie valde jag att använda mig av två olika insamlingsmetoder av data. Den ena var en kvalitativ enkätstudie för lärare och elever, och den andra var en empirisk direktobservation i klassrummen. Mitt medvetna val av metoder berodde på att jag ville nå en bredare målgrupp än jag hade nått genom intervjuer, samtidigt som jag på ett naturligt sätt kunde komplettera enkätsvaren med en observation. Anledningen till att jag valde en kombination av lärarenkätundersökningar och efterföljande observation, var enbart för att få bekräftelse på om min analys av enkätundersökningen var rimlig och om den stämde överens med min observation. Jag vill därmed också betona att avsikten inte var att göra en jämförande studie mellan vad lärare säger och vad de gör. Observationen gav mig också möjlighet att studera om det fanns något samband mellan en viss ledarstil och ett visst klassrumsklimat.

Intentionen med lärarenkätundersökningen var att synliggöra och ta del av lärarnas tankar och åsikter om hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur, och hur man som lärare ska agera för att uppnå och underhålla ett positivt klassrumsklimat. Denna del av undersökningen var den del som prioriterades högst.

Avsikten med elevenkätundersökningen var framförallt att få en uppfattning av *när* eleverna mår bra- respektive mindre bra i klassrummet, men också att undersöka hur de tyckte att den idealiske läraren skulle vara. Eleverna som deltog representerade tre olika årskurser, åk 1, åk 3 och åk 6. Genom en sådan undersökning, kunde jag få fram elevernas syn och förväntningar på klassrumsmiljö och lärare. Jag kunde dessutom göra jämförelser mellan elevernas svar för att se om det fanns återkommande mönster, och om svaren skiljde sig åt mellan de olika årskurserna. Denna delstudie gjordes enbart för att få en uppfattning om elevernas inställning till klassrumsklimat och ledarskap, och får därför inget större utrymme i studien. Denna delundersökning kommer således enbart att behandlas som ett ytterligare perspektiv eller ”krydda” till studien.

Fördelarna med mitt val av metoder var att jag genom enkätundersökningarna fick tydliga och genomtänkta svar på det jag faktiskt frågade om, samtidigt som respondenterna i lugn och ro själva hann reflektera och sätta ord på sina tankar. Dessutom fick alla respondenter samma frågor, vilket gjorde att jag med enkla medel kunde analysera fram återkommande och generella mönster. Det positiva med direktobservationen, var att jag kunde få en uppfattning om mina teorier stämde överens med praktiken.

Nackdelarna med metodvalen, var bl.a. att det var svårt att få respondenterna att utveckla sina svar i enkäten och att skicka uppföljningsfrågor till allihop gick inte eftersom den var anonymt besvarad. Problemet med direktobservationen, var att min närvaro kunde påverka situationen, samtidigt som jag är väl medveten om problematiken med att jag vinklade observationen efter mina egna värderingar. Jag försökte därför i möjligaste mån observera utan att värdera det som pågick, genom att fortlöpande under observationen anteckna vad som skedde i klassrummet.

I min lärarenkätundersökning valde jag att utgå ifrån ett representativt stickprov, vilket innebar att jag strävade efter att de respondenter som valdes ut skulle kunna ge en bild av populationen (lärarkåren) i miniatyr. Denna urvalsmetod medförde att jag trots en begränsad urvalsundersökning tror mig kunna generalisera mina resultat (Stukat 2002:57–58).

6.1 Urval

Mitt medvetna selektiva lärarrespondenturval grundade jag på Metodpraktikans (2004: kap9) rekommendationer, vilket innebar att jag strategiskt eftersträvade att utforma respondentgruppen efter hur lärarsammansättningen faktiskt ser ut på skolorna i dessa stadier. Dessutom var jag noggrann med att alla lärare skulle ha utbildning och erfarenhet av att arbeta med elever i åk 1-6. De kvinnliga lärarna i min undersökning var överrepresenterade, vilket stämde väl överens med hur verklighetens skeva könsfördelning mellan lärarna såg ut i åk 1-6 (www.scb.se). Min lärarrespondentgrupp bestod av fyra kvinnor och två män. Istället för att koncentrera mig på en viss skola eller en viss målgrupp, valde jag att utgå från en varierad respondentgrupp (Stukat 2002:61) då jag ville se om det trots olikheter fanns några återkommande mönster i uppfattningen om hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur. Mitt intresse av att ta reda på om lärarnas åsikter påverkades av deras ålder, kön, utbildning, yrkeserfarenhet, var de arbetade osv. bidrog till att jag medvetet valde en spridning av respondenter som skiljde sig i dessa kriterier. Prioriteten låg på att fånga upp lärare från olika skolmiljöer, därefter fokuserade jag på en spridning mellan respondenternas ålder och yrkeserfarenhet in. Genom detta medvetna urval skulle ingen nödvändig information eller specifikt synsätt missas jämfört med den information och de synsätt man skulle fångat upp vid en mer omfattande enkätundersökning (Stukat 2005:57).

Elevrespondenterna valdes ut genom ett systematiskt urval (2004:197). Urvalet skedde genom att tre elever ur varje klass som jag observerade, systematiskt valdes ut. Elev nr 4,8 och 12 på klasslistan fick besvara elevenkäten. Det systematiska urvalet fördelade sig på fem pojkar och fyra flickor. Genom den här metoden fångades slumpvis nio olika elever med olika ambitioner, förutsättningar och synsätt upp. Respondenterna skiljde sig dessutom från varandra i ålder och kön. Min avsikt genom denna urvalsmetod, var att se om samma synsätt återkom inom den egna gruppen och andra klasser, eller om åsikterna var väldigt individuella och olika. Fanns det återkommande mönster mellan könen eller i åldersgrupperna, och hur väl stämmer elevernas syn på skolan överens med lärarens.

6.2 Respondentpresentation

Alla utvalda lärare i studien fyller olika funktioner och perspektiv. De är representanter för olika åldersgrupper, har olika utbildningar, synsätt och erfarenheter, och just därför är det spännande att se om deras synsätt på hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur, stämmer överens eller om de skiljer sig markant åt (Stukat 2005:61). Lärare 1 och 2 är båda i 35-årsåldern, har samma utbildningsbakgrund, men har vitt skilda yrkeserfarenheter, då lärare 1 arbetar i en mångkulturell skola, och lärare 2 arbetar i en liten invandrargles småortsskola. Lärare 3 och 4 är båda i 45-årsåldern, men här skiljer sig såväl utbildning som arbetslivserfarenhet åt. Lärare 3 arbetar på en mellanstadieskola i ett litet samhälle, medan lärare 4 numera arbetar på lågstadiet inom samma kommun, men har sedan tidigare lång erfarenhet av att arbeta med barn som är i behov av särskilt stöd. Lärare 5 och 6 har ålder och arbetslivserfarenhet

gemensamt, båda är 60+ och de har arbetat som lärare i ca 40 år, men deras arbetsplatser genom åren är helt olika. Lärare 5 har under åren arbetat i en 1-9 skola i ett välbärgat villasamhälle utanför Göteborg, medan lärare 6 har arbetat som mellanstadielärare i många år, men sedan 12 år tillbaka har han arbetat med en liten grupp, vilken endast består av diagnostiserade elever med NPF-problematik. (Neuropsykiatriska funktionshinder).

Att gruppera lärarna går inte. Trots att endast sex lärare svarat på enkäten hoppas jag att jag fångat upp olika perspektiv, värderingar och metoder som har grundats på de synsätt och teorier som varit gällande genom åren. Genom mitt medvetna urval av lärare ska jag nu försöka se om den sociala miljön på skolorna har någon betydelse för hur man gör för att arbeta fram ett gott klassrumsklimat. Dessutom är jag intresserad av att få fram om respondenternas egna åldrar påverkar synen på hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur. Avslutningsvis vill jag också studera var de olika lärarna anser vara den viktigaste faktorn då det kommer till att skapa en trivsam klassrumsatmosfär.

6.3 Genomförande

Mitt forskningsarbete, vars syfte var att få svar på studiens frågeställningar, delades upp i tre delmoment i följande ordning:

1. Kvalitativ enkätundersökning av sex representativt utvalda lärare.
2. Öppna enkätfrågor till tre systematiskt utvalda elever i tre olika klasser.
3. Direktobservation av lärare och elever i tre olika klassrum.

Jag vill i samband med detta förtydliga att studiens huvudsakliga fokus ligger på lärarnas enkätundersökning. Det är framförallt lärarnas uppfattning om hur man som lärare kan påverka stämningen och ordningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur, som jag är ute efter. Elevenkätundersökningen genomförs enbart i syftet att synliggöra elevers uppfattning om klassrumsklimat och ledarskap stämmer överens, samt se om elevers och lärares uppfattning stämmer överens. Syftet med klassrumsobservationer är att jämföra mina teoretiska analyser med hur det ser ut i verkligheten.

6.3.1 Lärarenkäter

Den kvalitativa enkätstudien av lärarna bestod av 14 ostrukturerade (öppna) (Stúkat 2005:43) frågor, vilka lärarna i lugn och ro fick besvara i hemmet eller på arbetsplatsen. De strategiskt utvalda lärarna blev inför deltagandet informerade om enkätens syfte, att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i studien. De blev också informerade om att svaren skulle behandlas anonymt och konfidentiellt. De hade ca 1 vecka på sig att besvara frågorna, och de valde själva om de ville mejla in eller personligen överlämna svaren till mig.

6.3.2 Elevenkäter

De öppna enkätfrågorna till eleverna, bestod av tre ostrukturerade frågor, vilka var utformade så att eleverna kunde besvara dem fritt. Föräldrarna blev inför undersökningen tillfrågade om de beviljade elevernas delaktighet i studien, samtidigt som de blev informerade om att svaren skulle behandlas generellt och konfidentiellt. Eleverna fick i lugn och ro svara på frågorna i skolan.

6.3.3 Direktobservationer av klassrum

Direktobservationen i klassrummen gjordes på två vis. I två utav klasserna observerade jag ett par lektioner, och i den tredje klassen valde jag att delta på ett föräldramöte. Inledningsvis var planen att jag skulle observera lektioner i tre klassrum, men jag ändrade mig under resans gång, då en av respondenterna betonade vikten av föräldrarnas delaktighet i arbetet med klassrumsklimatet. Min avsikt och förhoppning med föräldramötesobservationen var att få syn på hur man som lärare kan agera för att engagera och involvera föräldrarna i arbetet med stämningen och ordningen i klassen. Resultaten från observationerna kommer enbart att tas upp i samband med enkätanalyserna, och därmed inte redogöras för i ett enskilt avsnitt.

7. Enkätundersökning

Jag valde att inleda min frågeundersökning genom att via mejl kontakta de sex strategiskt utvalda lärarna. Dessa lärare valdes ut genom att de uppfyllde och representerade olika kriterier av helheten. Anledningen till att just dessa lärare valdes ut var att de alla var klassföreståndare för olika årskurser och i klasser med avslutningsbokstav C, V, Ö dvs. skolans sista bokstavsnamn på de olika spåren. I mejlet var jag tydlig med att informera de berörda om syftet med mitt arbete, och bad dem läsa igenom den bifogade enkäten för att därefter delge mig om de var villiga att delta i studien eller inte.

Orsaken till att jag valde att kontakta lärarna på detta vis berodde dels på det omfattande frågeformuläret men också på att jag ville ha lärare som kände att de hade lust och verkligen ville ge sig tid att reflektera, skriva ner och anförtro mig sina tankar. Fem av de sex tillfrågade lärarna valde att delta i studien, vilket medförde att jag strategiskt valde ut en ny sjätte respondent, en kollega till bortfallet, med liknande bakgrund och erfarenheter som den som föll bort, men som arbetar i årskursen under den först tillfrågade.

Efter lärarundersökningen valde jag att låta de slumpmässigt utvalda eleverna svara på frågorna. Fördelen med att göra undersökningen i den här ordningen var att jag redan innan enkäterna delades ut till eleverna, fick chans att omformulera, korrigera och förtydliga mina elevenkätfrågor så att de blev lättbegripliga och relevanta. De utvalda eleverna var nummer 4,8 och 12 på klasslistorna i tre olika klasser. Utfallet visade sig bli tre pojkar i åk 1, två pojkar och en flicka i åk 3, och tre flickor i åk 6. Någon närmare presentation av eleverna kommer jag inte att göra, eftersom mitt främsta syfte är att göra jämförelser mellan elevernas svar för att se om det fanns återkommande mönster, och om svaren skiljde sig åt mellan de olika årskurserna, då det kommer till elevernas syn och förväntningar på klassrumsmiljö och lärare. Jag kommer alltså inte att behandla elevsvaren individuellt, utan jag kommer att behandla svaren gruppvis. Elevenkätundersökningen genomfördes i lugn och ro efter skoltid, och eleverna fick själva bestämma omfånget av svaren. Anledningen till den mycket fria strukturen, var att jag ville att de skulle känna att deltagandet inte skulle vara betungande eller

regelstyrt. Den enda instruktionen de fick utöver frågorna var: Skriv vad du känner, det finns inga svar som är rätt eller fel, du kommer att vara anonym och det är bara jag som ska läsa det. Eleverna i åk1 blev dock behandlade lite annorlunda än övriga elever; de fick hjälp med att skriva ner sina svar. Detta medförde att de svarade lite mer utförligt på frågorna. Efter att eleverna hade besvarat frågorna, ställde jag en muntlig fråga som jag bad dem besvara på baksidan av pappret. Frågan löd: klassrumsklimat, vet du vad det är? Och då ingen kände till detta begrepp omformulerade jag mig till att säga: när man pratar om ordning och reda i klassrummet, vad tror du man menar då? Och då kunde alla elever svara även på denna fråga.

Avslutningsvis, när jag hade gjort båda enkätundersökningarna, gick jag ut i klasserna för att få en helhetsbild av det som lärare och elever hade berättat för mig. Det positiva genom direktobservationen av klassrummen var att jag fick chans att studera och utveckla de tankar och funderingar som hade dykt upp under studiens gång. Klasserna som jag valde att besöka var lärare 2:s klass, lärare 3:s klass och lärare 4:s klass. Anledningen till att jag valde just dessa tre klasser, berodde på de enkätsvar jag fått in. Lärare 2 betonade vikten av tydligt ledarskap och hur viktigt det var att arbeta med gruppen, medan lärare 4 betonade vikten av ett bestämt och konsekvent ledarskap samtidigt som hon uttryckte att det fanns en del rörlighet bland hennes elever. Lärare 3 betonade samarbetet med föräldrarna. Alla dessa betoningar väckte mitt intresse för att komma till just deras klassrum och observera hur det fungerade. I lärare 2 och 4:s klassrum kom jag under skoltid för att vara med på ett arbetspass, och lärare 3 besökte jag under ett föräldramöte på kvällstid.

7.1 Etisk hänsyn

Jag har i mitt arbete läst och använt mig av Vetenskapsrådets (2010) allmänna krav, vilka har tagits fram och utformats för att skydda den enskilde individen. Jag har därför inför undersökningarna och observationerna tydliggjort och informerat mina respondenter om att deltagandet i studien var helt frivillig, och att de när som helst under studiens gång kan avsluta sin medverkan. Jag har också betonat att alla svar kommer att behandlas anonymt och konfidentiellt, vilket innebär att de uppgifter som framkommer i undersökningen endast är avsedda för den här studien och att svaren inte ska kunna kopplas samman med dem.

7.2 Studiens tillförlitlighet

Resultatet från en mindre studie likt den här kan alltid ifrågasättas, och för att öka reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukat 2005:125–128) i just den här studien, har jag valt att dela upp undersökningsmetoderna i tre delmoment som kompletterar varandra. Min egen skepsis om att generalisera resultatet, har medfört att jag varit noggrann i mitt urval av lärarrespondenter. Efter att omsorgsfullt ha valt ut 6 lärare efter olika kriterier, är min förhoppning att jag har lyckats fånga upp ett representativt urval av lärarkåren. Respondenterna företräder olika skolmiljöer, åldrar, arbetslivserfarenheter, och därmed anser jag att urvalet bidrar till undersökningens tillförlitlighet. Samtidigt är jag väl medveten om att representanterna för de olika kriterierna kanske inte är de mest representativa för hela den kategorin, vilket innebär en risk för studiens reliabilitet. Elevurvalet har skett genom ett systematiskt urval från tre olika klasslistor, vilket inte behöver innebära att just dessa elever är representativa för hela elevgruppen. Därmed är också elevurvalet en risk för studiens reliabilitet. Studiens validitet har jag försökt att stärka genom att göra efterföljande

observationer. Men även här finns risker. Genom direktobservationer finns alltid en fara för att man är subjektiv i sin bedömning, trots att man försöker vara objektiv. Detta medför att det som studeras lätt kan bli vinklat efter egna åsikter och värderingar. Nackdelarna med mina val av undersökningsmetoder, är att jag saknat möjlighet att omformulera frågorna i efterhand. I efterhand, tror jag att det hade varit bra med ytterligare en fråga, om lärarna hade något mer att tillägga eller förtydliga – det kunde gett ett annat djup på studien. Genom mitt medvetna val av metoder, respondenter och undersökningsmiljöer anser jag att det finns transparens i studien som styrker dess tillförlitlighet. Denna kommer till uttryck genom bl.a. flera citat i resultatredovisningen.

8. Resultatredovisning

Vilken är lärarnas uppfattning om hur man arbetar fram ett gott klassrumsklimat? Detta blev grundtanken som jag utgick ifrån då jag formulerade lärarnas frågeformulär.

Men för att få en stadig grund att stå på, vill jag inledningsvis reda ut ett par grundläggande begrepp. Det första begreppet är ”gott klassrumsklimat”, och det andra begreppet är ”ordning och reda” i klassrummet. Lärarna är entydiga i sina uppfattningar om vad ett ”gott klassrumsklimat” innebär. Framförallt betonar de vad som är utmärkande för ett gott klassrumsklimat: nämligen arbetsro, trygghet i gruppen, att alla skall komma till tals och bli sedda, samtidigt som klimatet ska vara tillåtande, positivt och uppmuntrande för dialog.

Lärarnas entydiga uppfattning av begreppet ordning och reda är att det inte kan beskrivas med ett enda ord, utan att det är ett mångfasetterat begrepp som förutom arbetsro innebär tydlighet, struktur, trygghet respekt, tillit, klara regler som följs av alla, god stämning och enskilda samtal med stökiga elever.

Efter att ha rätt ut betydelsen av dessa två grundläggande begrepp och sett att alla har ungefär samma uppfattning av dess innebörd, kan jag nu gå vidare till att reda ut arbetets övergripande syfte: ”Hur kan man som lärare påverka stämningen i klassen genom sin syn på ledarskap, samspel och struktur?”

För att komma fram till detta har jag valt att redovisa resultaten av undersökningarna under tre olika rubriker som utgår från de frågeställningar som denna studie bygger på. Under varje rubrik kommer jag dels att behandla svaren generellt för att sedan se ur vilka aspekter de skiljer sig åt. Eftersom jag har behandlat lärarnas enkätsvar gruppvis istället för individuellt, så har jag valt att synliggöra lärarnas röster genom kursiverade direktcitater: på så vis blir de enskilda lärarna i studien synliga. Därefter kommer jag att redovisa en sammanställning av elevernas enkätsvar. Jag vill dessutom återigen betona att klassrumsobservationerna endast kommer att behandlas i samband med analysen av enkätsvaren. Jag vill också förtydliga att studiens huvudfokus ligger på lärarnas enkätsvar. Elevenkäterna fyller enbart funktionen av att få en uppfattning om deras syn på klassrumsklimat och hur de upplever att en god lärare ska vara. Med anledning av detta, kommer elevenkäterna inte att belysas i någon större omfattning. Inte heller direktobservationerna kommer att få något större fokus.

8.1 Vad har lärarens ledarstil för betydelse för ordningen i klassrummet?

Lärarens ledarstil har stor effekt på klassrumsklimatet. Detta är något som lärarna i studien är överens om. För att ta reda på hur deras syn på en god ledare är, blev de ombudda att beskriva sig själva i sin lärarroll. De återkommande egenskaperna som lärarna uttrycker och anser vara viktiga för en lärare att besitta är: ärlig, positiv, strukturerad, bestämd, konsekvent, lyssnande och rättvis. De anser däremot inte att det är viktigt att vara influerad av en speciell teori eller ett visst arbetssätt, eftersom alla elever är olika och varje undervisningssituation kräver ett unikt och specialanpassat arbetssätt. *Det gäller att utnyttja sin intuition och anpassa den efter situationen.* Ett par av lärarna menar ändå på att de medvetet arbetar för att förbättra relationerna i klassrummen, då de anser att detta är grundläggande för ett gott klassrumsklimat.

Vilken slags ledare man väljer att vara beror helt på den grupp man har och den gruppens dagsform. Lärarna är överens i uppfattningen om att olika klassrum kräver olika sorters ledare och att sammansättningen av barnen är avgörande för vilket slags ledarskap som krävs. Ett par av lärarna uttrycker också att ledarstilen är föränderlig med tiden och att ledarrollen förändras i takt med att man lär känna sin klass. *I början av terminen brukar jag vara mer sträng, och sedan brukar jag kunna lätta på det när vi lärt känna varandra.*

Alla lärarna är överens om att otydligt ledarskap och otydliga regler skapar oordning i klassrummen. *Det är viktigt att som lärare vara tydlig med vad man gillar/ogillar i elevernas beteende och tydligt markera när något inte är okej.* Lärarna beskriver sig själva och sitt agerande i dessa situationer på olika sätt. En lärare hanterar dessa situationer genom att med tecken få eleven att lugna sig. Ibland kan hon tala med hela klassen om anledningen till stöket. En annan lärare anser att enskilda samtal med berörda elever efter lektionen är det som fungerar bäst. Andra lärare betonar vikten av att hela tiden ”se” den rörliga eleven utan att uppmärksamma denne för mycket. *Det viktiga är att de andra eleverna inte blir störda.*

Den gemensamma uppfattningen hos lärarna är att även den fysiska miljön är betydelsefull för ordningen; och att lärarens uppgift är att planera och organisera placeringen av elever och bänkar på ett funktionellt vis, så att t.ex. vandrare elever sitter nära dörren och kan gå ut vid behov utan att störa de andra. Dessutom anser de det vara viktigt att eleverna sitter bredvid rätt person. *Stökiga elever som sitter ihop bör vara åtskilda.*

En lärare uttryckte dessutom att det ligger på lärarens ansvar att *skapa relation, trygghet och struktur* och för att uppnå detta krävs det enligt alla lärarna att man lyssnar, planerar sina lektioner och bygger upp en ömsesidig respekt och relation.

8.2 Vad anser lärare vara effekten av en fungerande dialog och samarbete mellan lärare och elev?

Dialogen och samspelet är enligt alla lärarna viktigt. Utan en fungerande kommunikation och utan en vilja att samarbeta kommer klassrumssituationen att bli ohållbar. Lärarna betonar främst relationerna som grundläggande, dels mellan lärare och elev men också mellan elev och elev. De menar på att man måste arbeta fram en relation på en rätt nivå med varje enskild elev, så att alla elever känner sig sedda och delaktiga i skolan. *Alla ska få chansen att komma till tals och känna att man kan bidra med något.*

Lärarna har olika uppfattningar om hur man gör då man arbetar fram en relation med sina elever. Ett par av dem arbetar medvetet med att stärka gruppen, medan andra låter det bli en naturlig del av skolarbetet och låter relationerna växa fram. *Alla måste känna sig trygga med varandra.*

Flera av lärarna betonar vikten av ömsesidig respekt och förmågan att lyssna på varandra. En av lärarna påpekar att hon och hennes nuvarande klass har arbetat hårt med just detta och att det har gett ett önskvärt resultat. *Eleverna ska våga säga vad de tycker och tänker utan att det fnissas*, och det kan de nu, uttrycker en lärare.

Lärarnas gemensamma uppfattning är att dialogen är viktig för att uppmärksamma och lära sig acceptera och respektera varandras olikheter. En av lärarna belyser att hon aktivt arbetar med diskussionsforum i sin klass i just detta syfte. Resultatet blir färre kränkningar och en förståelse för allas unika egenskaper. Flera lärare lyfter också betydelsen av dialogen då det kommer till att "se" alla elever. Andra fördelar som lyfts fram är att läraren med hjälp av dialogen på ett bra sätt kan dämpa de synliga och pratiga eleverna samtidigt som läraren kan lyfta fram de tysta. *Jag ser och lyssnar på eleverna, använder deras namn och frågar alla.* Samspelet i klassrummet är enligt lärarna viktigt. En av lärarna påpekar betydelsen av de roller som finns i klassrummet, och att gruppen måste få en chans att formas tillsammans; *Alla måste hitta sin plats.*

Då det kommer till ordningen i klassrummen, gäller det enligt lärarna att man anpassar sin insats efter vem den stökiga eleven är. För att bemöta problemet på rätt sätt krävs en förståelse för hur eleven fungerar och vilka behov denne elev har. *Man måste utgå från individ och dagsform.* Först därefter kan lärare och elev förstå varandra. Min uppfattning är, efter att ha tagit del av lärarnas enkätsvar, att det krävs en fungerande dialog och ett fungerande samspel för att lyckas arbeta fram ett gott klassrumsklimat.

8.3 Anser lärare det vara viktigt att denne förtydligar och belyser de normer och regler som gäller i klassrummet?

Reglerna på skolan samt regler och normer i klassrummen är enligt lärarna viktiga att belysa. Det räcker inte med att i början av varje termin synliggöra och diskutera gällande normer och regler, utan det är ett ständigt pågående arbete. *Man tjarar och pratar och blöter och stöter.*

Alla lärarna har erfarenhet av att utforma skolans ordningsregler tillsammans med såväl rektor som elever. *Vi tar upp dem regelbundet för att se om något behöver ändras.* Däremot ser utformningen av klassrummens regler annorlunda ut. Lärarna uttrycker att de tillsammans med eleverna skapar sina klassrumsregler, men att dessa inte alltid skrivs ner. *Jag pratar med barnen och diskuterar med dem hur de vill ha det.* Detsamma gäller normer i klassrummen. Dessa outtalade regler som präglar klassrummen, utgår från lärarens förhållningssätt om vad som är accepterat i detta klassrum. *Läraren måste vara tydlig med vad som tolereras och uppskattas i klassrummet.*

För att tydliggöra gällande regler och normer i det egna klassrummet, arbetar de alla på olika sätt. Men alla är överens om att upprepning och påminnelse är A och O i arbetet med gällande regler. Dessutom krävs det att man är positiv, bestämd och villig att upprepa vilka regler som gäller. En av lärarna anser att det bästa sättet att nå fram till eleverna är med tydliga jagbudskap som att: *Jag vill att det ska vara tyst här inne i klassrummet.*

En viktig aspekt då det gäller klassrumsregler är att eleverna vet vilka konsekvenserna blir då man missköter sig. *Barnen är trygga med att veta vilka regler som gäller. De vet hur långt de kan gå.* På samma sätt som det är viktigt att tydligt visa vad man som lärare förväntar sig av eleverna, är det också viktigt att vara tydlig med att dåligt uppförande bemöts på ett visst vis. Det gäller därför, som ett par av lärarna betonar, att vara tydlig och klar med vilka regler som gäller. *Eleverna ska veta vad som gäller, de ska inte mötas av några överraskningar.*

Att regelbundet diskutera och belysa gällande normer och regler i klassrummen är enligt alla lärarnas uppfattning en nödvändighet. Alla klassrum har sina speciella regler, och förutsättningen för att eleverna ska kunna känna sig trygga och uppskattade, är att de vet vad som gäller i just det egna klassrummet. Arbetet med gällande regler och normer är en ständigt pågående process, samtidigt som det är föränderligt. *”Gemensamma regler tas upp och bearbetas varje år”.*

Alla lärare tyckte däremot inte att ett aktivt arbete med skolans regler var lika viktigt. En lärare uttryckte att han tyckte det räckte långt med att arbeta med mänskliga normer och värderingar. *Om vi orkar bry oss om varann och försöka hitta människorna bakom alla masker och underliga beteenden har vi kommit en bra bit på väg.*

Sammanfattningsvis kan sägas att alla lärare oavsett ålder, kön, utbildningsbakgrund och arbetsmiljö är relativt överens om att ledarskap, dialog, samspel och struktur är betydelsefullt för atmosfären i klassrummen. Nu återstår bara frågan, på vilket sätt?

8.4 Sammanfattning av lärarenkäter

Genom att studera lärarnas beskrivningar och uttalanden kan det skönjas vad för slags ledarskap de förespråkar. De talar varken om det ena eller den andra sortens ledarskap, utan istället belyser de lärarens förmåga att anpassa ledarstil efter situation. Detta beskrivs tydligt genom att de betonar lärarrollens föränderlighet i takt med att relationerna i klassrummet utvecklas. Trots att de olika ledarstilarna aldrig benämns med ord, går det ändå att urskilja hur den auktoritära ledaren förordas tillsammans med mindre välfungerande grupper, medan laissez-faireledaren behövs för att eleverna ska kunna utveckla en känsla av frihet och medbestämmande. Den tredje ledarstilen behövs för att upprätthålla och vidareutveckla den demokratiska och goda andan i klassrummet. Denna tolkning av lärarnas svar stämmer helt med de klassrumsobservationer som har gjorts under studiens gång. I det ena klassrummet, där elevgruppen var orolig, valde läraren den auktoritära stilen eftersom det var den stilen som fungerade i detta klassrum. Läraren själv uttryckte att hon ogillade denna stil, men att det var tvunget att anamma den då många i klassen annars skulle välja att förstöra såväl stämningen som undervisningen i klassrummet. I det andra klassrummet hade läraren iklätt sig rollen av den demokratiska ledaren, eftersom den rollen var den som stämde bäst överens med gruppens behov. Denna lärare uttryckte att hon sällan behövde höja rösten i klassrummet eftersom alla barnen var *så goa mot varandra*. Genom att analysera lärarnas uttalanden och de kompletterande observationerna gemensamt, synliggörs ett återkommande mönster; i ett lugnare klassrumsklimat återfinns den demokratiska ledaren. Man kan också genom att analysera svaren få syn på lärarprofessionens båda dimensioner: den organisatoriska och den didaktiska, och betydelsen av att båda dessa dimensioner är lika betydelsefulla och viktiga i lärarens medvetna val av ledarstil. Brister det i den ena eller den andra dimensionen, leder det till otydligt ledarskap vilket medför oreda i klassrummet. Oredan går att iordningsställa

genom att återta ett tydligt och konsekvent ledarskap samt genom att utveckla den dimensionen där det saknas struktur.

I lärarnas enkätsvar ser jag ett mönster av hur angeläget det är att dialog och samspel fungerar på ett önskvärt sätt för att skapa ordning i klassrummen och för att bibehålla ett gott klimat. Men mellan raderna av uttalandena kan man också utläsa att lösningen på problemet med störande elever är att som lärare fokusera på att arbeta fram bra relationer i klassrummet. Goda relationer mellan lärare och elev samt eleverna emellan, innebär att alla hyser ömsesidig respekt för varandra, vilket resulterar i en ovilja att förstöra för dem man tycker om. Detta medför också att läraren sällan behöver ta till hot eller bestraffningar för att få eleven att göra som läraren vill. Istället kan läraren bara genom en tydlig och bestämd gest eller blick visa att han ser eleven, och på så vis få denne att dämpa sig. En störande elev ska inte ägnas alltför stor uppmärksamhet, utan ska bemötas diskret och odramatiskt. Negativt beteende ska inte heller uppmuntras. Genom att vid direktobservationerna studera dessa antaganden, kom jag fram till följande: En störande elev som fick tillsägelse på skarpen inför hela klassen, påverkade inte bara den berörda eleven utan tillsägelsen stannade upp hela lektionen. Tillsägelsen dämpade dessutom bara eleven tillfälligt. I det andra klassrummet valde läraren istället att sätta sig bredvid de stökiga pojkarna tills dessa hade lugnat sig. Den störande effekten på övriga elever blev därmed mindre, eftersom lektionen kunde fortlöpa utan avbrott.

Dialogen i klassrummet är alltså beroende på hur väl relationerna i klassrummet fungerar. Det handlar inte heller här om dialog *eller* samspel, utan ett ömsesidigt beroende av de båda begreppen för att klassrumssituationen ska vara utvecklande och gynnsam för alla elever.

Ett tillåtande klimat byggs upp gemensamt mellan lärare och elever vilket innebär en trygghet som uppmuntrar den enskilde eleven till att vilja och våga delta i dialogen och samspelet i klassrummet.

För att eleverna ska vilja och våga delta i dialog och samspel i klassrummet, förutsätts det att eleven vet vad som accepteras och förväntas av dem i de skilda klassrummen. Klassrumsregler och normer, vilka dels grundas på lärarens önskemål om rådande ordning i klassrummet men också på synen av mänskliga värden, är riktlinjerna för vilka beteenden som uppskattas och värdesätts. Då alla elever har olika bakgrund, erfarenheter och är präglade av olika värderingar, så är klassrumsreglerna och de uttalade normerna inte alltid självklara att förstå sig på. Det krävs därför att läraren aktivt betonar och belyser vilka regler som gäller i varje enskilt klassrum. Om inte detta görs, känner sig eleverna vilslna och osäkra, vilket medför att eleverna inte vet hur de ska bete sig, och därmed blir det rörigt. Dessutom är risken att eleverna blir oengagerade eftersom de inte vet vad som förväntas av dem.

Genom att studera och analysera alla dessa delar: ledarskap, dialog, samspel samt normer och regler kan det tydligt urskiljas att alla dessa delar hänger ihop, de förutsätter varandra. Ett gott klassrumsklimat kräver en demokratisk ledare för att dialogen och samspelet ska kunna utvecklas. Samtidigt som dialogen och samspelet förutsätter att det finns tydliga spelregler i form av normer och regler.

9. Resultatredovisning av elevenkäter

Den främsta avsikten med elevenkäterna är att genom tre frågeställningar: när de trivs bra i klassrummet, när de upplever det som mindre bra, samt hur de ser på lärarens roll, fånga upp elevernas tankar och funderingar om klassrumsmiljö och lärare. Dessutom synliggörs vad eleverna anses vara ett gott klassrumsklimat, utan att de med ord behöver beskriva det. Men först vill jag ändå ta reda på hur eleverna uppfattar och definierar begreppen ”klassrumsklimat” samt ”ordning och reda”. Även i den här texten har jag valt att synliggöra elevrösterna med kursiverade direktcitat.

Avsikten med elevenkätundersökningen är framförallt att få en uppfattning av *när* eleverna mår bra- respektive mindre bra i klassrummet, men också att undersöka hur de tycker att den idealiske läraren ska vara. Genom en sådan undersökning, kan jag få fram elevernas syn och förväntningar på klassrumsmiljö och lärare. Jag kan dessutom göra jämförelser mellan elevernas svar för att se om det finns återkommande mönster, och om svaren skiljer sig åt mellan de olika årskurserna.

9.1 Vad är elevernas uppfattning om klassrumsatmosfär och ledarskap?

Begreppet klassrumsklimat och dess innebörd har eleverna ingen som helst uppfattning av. De har aldrig hört talas om det förut. *Nä, vad är det?* var den återkommande motfrågan då frågan ställdes. Däremot begreppet ”ordning och reda” känner eleverna till. Elevernas tolkning av begreppet är inte entydig. En del tolkar innebörden av begreppet som *undanplockat och välstädat*, medan andra anser att det innebär att alla sitter på sin plats och gör vad de ska. *Att man ska vara tysta och inte bråka eller flamsa omkring.*

Den inledande frågan handlar därför om när de trivs bra i klassrummet och när de känner sig glada. De flesta elever, oavsett årskurs (åk1, 3 eller 6), uttrycker att de känner sig glada i klassrummen då det är roliga lektioner, då läraren är på gott humör och inte skäller. *Man får göra lite som man vill och fröken inte är arg.* Andra tankar som uttrycktes var att de mådde bra då de fick arbeta fritt, fick positivt beröm och när alla lyssnade på varandra. *Jag blir glad när jag får beröm.* Oavsett ålder på eleverna är de relativt överens om dessa svar.

Den andra frågan försöker belysa elevernas känslor av vad de ogillar eller blir ledsna över, och här är spridningen lite större. Eleverna i åk 1, tycker i princip aldrig att det är tråkigt i skolan. Inte heller upplever de att de känner sig ledsna heller. Eleverna i åk 3, däremot uttrycker att det är tråkigt när fröken skäller och är arg och när det är rörigt i klassrummet. *Det är tråkigt när många inte lyssnar och när de bråkar.* Dessutom blir eleverna ledsna över att inte bli lyssnade på och då någon säger något elakt.

Eleverna i åk 6 uttrycker liknande tankar som åk 3. De ogillar då läraren är orättvis, blir onödigt arg och då det är tråkiga lektioner. Dessutom blir de ledsna när de blir tillsagda att de är dåliga på något, eller om det är bråkigt i klassen. *Det är tråkigt när en fröken blir onödigt arg eller orättvis.* En av eleverna uttrycker att hon blir särskilt ledsen då en lärare säger, *men lilla X du måste göra så här...* Då känner hon sig så liten sa hon.

Då det kom till att beskriva en drömlärare har de flesta elever liknande uppfattning av hur en sådan ska vara. Denna lärare ska vara snäll, glad och inte alltför sträng, men framförallt ska läraren vara rolig. En elev menar att det är viktigt att läraren var omtyckt av klassen. *Världens bästa fröken ska vara snäll, sträng omtyckt och kul.*

Elevernas svar på enkätundersökningen är inte överensstämmande. De skiljer sig åt en del mellan de olika klasserna och även åldern på eleverna verkade spela in. Däremot är svaren inom varje årskurs entydiga.

9.2 Sammanfattning av elevenkäter

När jag tittar närmare på elevernas enkätsvar blir det tydligt att det de beskriver handlar om lärarens ledarskap, en fungerande dialog och samspel samt tydliga regler som efterföljs.

Mellan raderna kan jag urskilja elevernas önskan om hur de vill att klimatet och ordningen i klassrummet ska fungera. De efterfrågar en ledare som uppfyller både den didaktiska och den organisatoriska dimensionen. Denna ledare ska vara en blandning av den auktoritära -, laissez-faire, och den demokratiska ledaren. Dessutom vill de ha en tillåtande och trygg miljö, där det finns ömsesidig respekt för varandra och där man vågar tala utan att bli utskrattad. Tydliga regler och strukturer efterfrågas och en önskan om att alla efterföljer dessa regler uttrycks.

Genom att analysera elevernas enkätsvar finner man att elevernas uppfattning och önskemål om vad som behövs för att upprätthålla ett gott klassrumsklimat, stämmer väl överens med lärarnas uppfattning. Detta resultat är intressant, och genererar ytterligare en fråga: Hur kan man få elever och lärare att gemensamt arbeta fram en önskvärd ordning och ett gott klassrumsklimat?

Då man studerar svaren, kan man urskilja ett återkommande mönster. Eleverna inom samma klass har ungefär samma uppfattning om klassrumsklimat och när det trivs bra eller mindre bra i klassrummet. Även uppfattningen om hur en god lärare ska vara är entydig. Skillnaderna märks i stället mellan de olika årskurserna. I åk1 är eleverna positiva till hela skolsituationen, medan eleverna i åk tre tycker att det är tråkigt i skolan då det är mycket bråk och då läraren skäller, I åk6, råder en annan inställning. Här är eleverna mer negativt inställda till såväl lektioner som till lärares agerande. Eleverna i denna årskurs tydliggör att skolan är tråkig då lektionerna är ointressanta och monotona, samtidigt som ”dåliga” lärare förstör hela situationen.

10. Diskussion

10.1 Ledarskap

Att lärarens ledarskap har stor betydelse för hur ordningen i klassrummet fungerar är ingen nyhet. Såväl tidigare forskning som den här studien belyser vikten av ett tydligt och strukturerat ledarskap. Min fråga blir då, varför det trots dessa kunskaper ändå många gånger är oroligt och rörigt inne i klassrummen. Kan det vara så att det är definitionen av ledarskapets innebörd och omfattning som är otydlig, eller är det helt enkelt så att olika situationer kräver olika sorters ledarskap?

Lärarna i den här undersökningen har valt att belysa ledarskapet på två olika sätt. En betonar den av de två dimensionerna av lärares yrkesuppdrag som han anser vara mest angelägen för hans yrkesverksamhet, nämligen lärarens uppgift som organisatör och planerare av en social praktik (Forsell 2005:271). Denne lärare menar att det är hans uppgift att skapa, relation, trygghet och struktur, vilket går i linje med de organisatoriska uppgifter som lärare har i sitt uppdrag. Övriga respondenter beskriver istället olika egenskaper som är viktiga för en lärare att besitta: ärlig, positiv, tydlig, strukturerad, bestämd, konsekvent, lyssnande och rättvis, där de mest frekventa egenskaperna är: tydlig, strukturerad och lyssnande. Dessa egenskapsbeskrivningar är inte på något vis överraskande, utan stämmer väl överens med tidigare forskning (Kernell 2002). Men vad jag finner intressant är att dessa egenskaper knappast nämns hos eleverna. Elevernas uttalade uppfattning om hur en bra lärare ska vara, är att denne ska vara snäll, inte skälla för mycket men framförallt vara rolig. Detta är en egenskap som lärarna överhuvudtaget inte alls nämner... Elevsvaren gör att jag drar paralleller till litteraturen, där det talas om "lustbarnen, dagens elever som vill att skolarbetet ska vara roligt och meningsfullt" (Steinberg 2007:43), samt motiveringspedagogiken som går ut på att underhålla eleverna. Kan det vara så att lärare prioriterar fel i val av ledarstil? Det är endast ett par av lärarna som överhuvudtaget nämner ordet rolig eller kul i sina enkätsvar, och då har det inget med ledarrollen att göra, utan snarare menar dem att det är viktigt för trivseln att eleverna tycker att skolan är rolig.

På senare tid har det forskats och diskuterats mycket om huruvida "kramar och ramar" dvs. struktur och omtanke, kan vara viktiga ingredienser i lärarnas ledarstil och kanske rentav en lösning på de oroliga klassrummen (www.lararnasnyheter.se). Alla lärare i studien är överens om att dessa tankar verkar vettiga, och även jag är inne på denna linje. En av lärarna menar att detta med kramar och ramar inte är något nytt påfund, utan att det har funnits i alla tider; men att det trots allt fungerar och att man kommer ganska långt med detta. Genom lärarnas svar utvecklades lärarrollens egenskaper till att även omfatta omtänksamhet och intresse för eleverna. Dessa egenskaper betonar också Bahktin (Dysthe 2003:111) som viktiga, då de är en förutsättning för att utveckla ömsesidigt respekt och en vilja att förstå varandra. Även resultaten från den senaste lärarutbildningsutredningen betonar vikten av lärarens förmåga att visa intresse för och utveckla en nära och varm relation med sina elever genom att uttrycka: "Ingenting är egentligen viktigare än att läraren förmår att utveckla en nära och varm relation till sina elever" (Aspelin PM nr 3 2010:43). När det kommer till lärarens val av ledarstil tycker jag att det blir det intressant.

Tidigare forskning (Åberg 1994) har kommit fram till att det finns tre olika sorters ledarstilar: auktoritär, laissez-faire och demokratisk. Alla lärarna i den här undersökningen är överens om att det är den demokratiska ledaren som eftersträvas, men är den stilen alltid det bästa valet?

I analysen framkommer att lärarna anser det vara viktigt att anpassa ledarstil efter grupp, och att en ledarstil aldrig är konstant utan är föränderlig i takt med att relationerna till eleverna utvecklas. Dessa tankar anser jag själv vara mycket vettiga, och de stämmer också överens med annan forskning (Carlgren & Marton 2002:56). I en stökigare grupp fordras det en mer bestämd och auktoritär ledare, medan det i en lugnare grupp är en fördel om ledarstilen är mer avslappnad och demokratisk. Oavsett val av ledarstil så är det viktigaste att man är lugn och trygg i sin roll som ledare (Thors PM nr 3 2008:40). Men om nu alla eftersträvar att vara en demokratisk ledare, så måste man ju som lärare också försöka skapa det klassrum där denna ledarstil passar in, och hur gör man det?

Enligt ett par av lärarna så krävs det ett medvetet och aktivt arbete tillsammans med eleverna för att få gruppdynamiken och den ömsesidiga respekten i klassrummet till att fungera. Först därefter är det möjligt att släppa lite på den auktoritära stilen. Dessa lärare arbetar förebyggande och långsiktigt med klassrumsklimatet. Jag drar slutsatsen, liksom dessa lärare gör, att det här är det bästa sättet för att utveckla och fördjupa relationerna mellan mig som lärare och mina elever, men hur gör man då problemen redan finns?

På denna fråga finns det inga enkla eller säkra svar, utan enligt lärarna i studien handlar det då om att få klassrumssituationen till att fungera; och hur detta ska gå till beror på hur gruppen och samspelet i gruppen fungerar. I oroliga klassrum där överaktiva och utåtagerande elever är integrerade, krävs det en strängare och tydligare ledarstil samt ett annat slags ledarskap. Är det helt enkelt så att dessa lärare blir tvungna att anta en auktoritär lärarroll som de inte är riktigt bekväma i? Och i så fall blir eleverna påverkade av denna sinnestämning? Detta var något som jag fick på svar på i mina klassrumsobservationer. I direktobservationerna framgick det tydligt att oroliga klassrum i praktiken åtgärdas med en sträng och konsekvent ledarstil, där läraren styr lektionen genom klassundervisning och individuellt arbete. Eleverna i detta klassrum sitter oengagerade och passiva, och yttrar sig enbart då de ska svara på en fråga som läraren ställer, eller då de undrar över något. I klassrum där ordningen fungerar på ett önskvärt sätt, ser ledarstilen annorlunda ut. Läraren låter eleverna skapa fritt, och uppmuntrar till egna tankar och funderingar. Det behövs inga skarpa tillsägelser för att eleverna ska göra det dem blir ombudda att göra, en blick och en lätt tillsägelse räcker för att lärare och elev ska förstå varandra. Otydligt ledarskap och oförmåga att tillgodose alla elevers enskilda behov, anses vara en annan bidragande faktor till en icke önskvärd ordning i klassrummen. Vad som är viktigt som lärare att komma ihåg, är det organisatoriska ansvaret för klassrummets möblering. Genom att tänka ut och planera för vissa elevers rörelsebehov, menade ett par av lärarna att man medvetet och strategiskt kan välja att placera dessa elever nära dörren, så att dessa slipper störa hela klassen då den återkommande vandringen mot toaletterna blir aktuell. Andra förslag på placeringar är att flytta fram pratiga elever, samt skilja på dem elever som inte klarar av att sitta ihop.

10.2 Dialog och samspel mellan lärare och elev

Dialog och samspel är begrepp som diskuteras flitigt i såväl tidigare forskning som i nyare studier. Resultaten visar på att båda dessa begrepp är av stor vikt då det kommer till att bygga upp och bibehålla en god klassrumsatmosfär. Också lärarna i den här studien är inne på samma linje och betonar betydelsen av en välfungerande dialog och samspel i klassrummet, vissa mer än andra. Dialogen i klassrummen är, enligt mitt tycke, svår att definiera eftersom den ser olika ut överallt beroende på att det i alla klassrum finns olika

gruppsammansättningar, lärare och fysiska miljöer. Vad som är gångbart i ett klassrum, kanske inte alls fungerar i ett annat. Men hur går man tillväga för att skapa en funktionell dialog och ett bra samspel i klassrummen?

Flera lärare betonar betydelsen av fungerande relationer mellan lärare och elev samt mellan elev och elev, vilket förutsätter att dialogen i klassrummet fungerar på ett bra sätt. Lärarna påpekar också vid flera tillfällen, hur viktigt det är att arbeta fram ett tillåtande och tryggt klassrumsklimat. Saknas tryggheten, vågar och vill inte eleverna uttrycka sig på samma sätt, vilket försvårar kommunikationen i klassrummet. ”Alla ska våga säga vad de tycker utan att det fnissas” betonade en lärare, och det ligger på lärarens ansvar att bygga upp en sådan miljö. Detta är en tanke som går i linje med Vygotskijs syn på lärarprofessionen, då han uttrycker att läraren bör skapa ett tillåtande klimat som präglas av ömsesidig respekt” (Claesson 2002:32). Även Lpo 94 beskriver att *skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära*. Ett par av lärarna betonar också hur viktigt det är att få en fungerande gruppdynamik, och en av lärarna har även detta som utgångspunkt i sitt arbete för att skapa en god klassrumsatmosfär. Genom att arbeta mycket med diskussionsforum såväl i helklass som i mindre grupper, ökar sammanhållningen och relationerna mellan eleverna vilket bidrar till en bättre stämning. Detta sätt att arbeta på anses också vara användbart då problem med hög ljudvolym i klassrummet uppstår. Det får dessutom stöd av tidigare forskning som lyfter fram och belyser vikten av att medvetet arbeta med gruppdynamiken, eftersom gruppklimatet är avgörande för skolarbetet (Åberg 1994:13).

Dialogen i klassrummet är inte bara betydelsefull för klassrumsklimat och ordning utan också för undervisning och inläring. Lärarna hävdar därför entydigt att gruppdiskussioner bör uppmuntras samt att läraren måste se till att alla elever blir delaktiga i samtalen. Även Bahktin uttrycker att dialogen är något eftersträvansvärt såväl i undervisningen som i andra sammanhang (Dysthe 2003:98). Arbetssätt som uppmuntrar dialog är att rekommendera, eftersom det är genom dialog med andra som eleverna lär sig mest och får en ökad förståelse och acceptans för oliktankande. Tidigare uppfattades kunskap som något som överfördes från lärarna och som passivt togs emot av eleverna, men allteftersom skolan har utvecklats har fokuset på elevernas delaktighet ökat. Detta har medfört att den muntliga dialogen har blivit allt viktigare.

I alla klassrum är dialogen utgångspunkten för verksamheten, samtidigt som dialogen till viss del behöver styras upp för att bli rättvis och utvecklande. Dialogens betydelse betonas även i styrdokumenterna där det står att det i dagens klassrum behövs en *fungerande dialog och ett fungerande samspel, då arbetssätten ofta utgår från gemensamma aktiviteter* (Lpo 94:14). En av lärarna menar att i hennes klassrum är det största problemet att dialogen uteblir, eftersom eleverna inte lyssnar på varandra, vilket medför att hennes fokus ligger på att arbeta med att lära eleverna att lyssna såväl som på att tala. Denna lärare, som arbetar i ett mycket invandrartätt område, måste lägga extra fokus inte bara på språkutveckling utan också på vad som är språkligt korrekt att uttrycka. Flera av lärarna nämner att eleverna är pratiga medan andra är tysta. De nämner då hur de arbetar för att tona ner ”pratiga” elever och lyfta fram de tysta så att alla ska känna sig delaktiga i dialogen. I andra fall belyser de hur de tar tag i ”pratighetsproblemen” genom att i efterhand diskutera i helklass om vad som gjorde att det blev så pratigt, medan ytterligare en lärare betonar att störande prat bör diskuteras enskilt med berörd elev efter lektionen.

10.3 Normer och regler i klassrummet

Min studie visar att då det kommer till normer och klassrumsregler är alla lärarna överens om att detta är sådant som är viktigt och som måste arbetas med aktivt hela tiden. Även läroplanerna betonar aktivt arbete med gällande regler (Lgr 11). Det räcker alltså inte med att diskutera klassrumsregler vid ett tillfälle vid terminens början utan det är ett fortgående arbete som upprepas och diskuteras regelbundet. Lärarna lyfter också fram hur deras egna klassrumsregler har kommit fram, och alla har de mer eller mindre gemensamt med eleverna utformat gällande regler. Vad som är intressant i undersökningen är det faktum, att dessa regler måste aktualiseras hela tiden, trots att de alla har varit med att utforma dem...

Det finns i alla klassrum tydliga regler samt oskrivna normer som styr vad som är tillåtet just där. Det är detta som Bahktin benämner rådande talgenre, dvs. det allmänt accepterade språket som är gemensamt utvecklat i klassrummet och som är gångbart i dialogen med varandra. Det finns också nyare forskning som visar hur olika normer för hur man ska uppträda som elev utvecklas i olika klasser. Dessa normer skapas av gruppdynamiken i klassrummen, och för att som lärare kunna upptäcka dessa normer krävs att man har enskilda samtal med eleverna (Thors 2008:40). Elevernas förmåga att uppfatta den rådande dolda agendan är sedan avgörande för deras fortsatta inkludering respektive exkludering i klassrummet. I enkätundersökningen beskriver lärarna hur de ständigt arbetar och synliggör rådande normer och regler i sina klassrum, eftersom förutsättningen för en god klassrumsmiljö är att eleverna vet vad och vilket beteende som förväntas av dem. Också jag tror att det är viktigt med regelbunden dialog om gällande regler, dels för att barnen ska lära sig skolkoden och dessutom för att barnen ska "lära sig att gå i skolan" (Hundeide 2003:149).

Men vad anses då den främsta anledningen till oredan i dagens skola vara? Enligt enkätundersökningen är orsakerna till ordningsproblemen i klassrummen flera. Några av lärarna påpekar att många av ordningsproblemen som uppstår i klassrummen ofta är ett resultat av icke fungerande kommunikation, då eleverna inte följer de normer och regler som gäller. Andra betonar istället hur otydligt ledarskap bidrar till oreda, medan ytterligare några hävdar att elevernas placering är orsaken. Den gemensamma uppfattningen är att otydliga och ostrukturerade regler gör att eleverna känner sig otrygga och osäkra: vilket skapar en onödig oro. Min studie visar alltså att alla dessa faktorer påverkar ordningen i klassrummen, samtidigt som även lärarens oförmåga att tillgodose alla elevers olika behov är en bidragande faktor. Denna tanke får stöd i såväl enkätundersökningen som i tidigare forskning.

10.4 Sammanfattande diskussion

För att skapa ett gott klassrumsklimat är det alltså många faktorer som spelar in. Många studier har kommit fram till att ledarstilen är avgörande medan andra har kommit fram till att gruppammansättningen samt dialogen är avgörande. Resultaten är varierande.

Lärarna i denna studie stämmer rätt bra överens med tidigare forskning, då det visar sig att även dem har olika uppfattningar om vad som ska prioriteras i arbetet med ordning och reda och en god klassrumsatmosfär.

En av lärarna framhåller att socialt språk (Dysthe 2003:103) är det som är mest angeläget att arbeta med, medan en annan framhåller gruppprocesserna (Hundeide 2003:148) som absolut viktigast. En tredje pekar ut betydelsen av positiv bekräftelse och uppmuntran av eleverna

som prioritet (www.skolverket.se), medan den fjärde menar på att den bestämda, konsekventa ledarstilen är lösningen för att få det klassrum man eftersträvar (Åberg 1994:21).

Två av lärarna har liknande fokus, då de betonar vikten av föräldrarnas delaktighet (Dewey 1980:41–42) och en välfungerande dialog och relation mellan lärare och dessa. Detta fokus betonas även som viktigt i Lpo 94 (Grundläggande värden: 12,14), där det påpekas att det är i skolan som morgondagens demokratiska medborgare skall fostras med hjälp av föräldrar och lärare.

I övriga frågor är urvalsgruppen till stor del överens. Oavsett respondentens ålder, bakgrund, utbildning, arbetslivserfarenhet och nuvarande skolmiljö så har de alla liknande uppfattning i fråga om ledarskap, dialog och samspel samt regler och normer. Det som skiljer sig i uppfattningarna är att de har olika tillvägagångssätt för att nå den önskvärda ordningen i klassrummen. Deras förslag på hur man löser uppkomna problem, kan sägas komplettera varandra genom att det som inte fungerar i en situation kanske fungerar bättre i en annan. Som lärare menar dem att de måste man kunna anpassa sig efter elevernas olikheter och skilda förutsättningar, vilket enligt min åsikt möjligen kan tänkas gå i linje med Gardners teori om multipla intelligenser.

I enkäten finns utöver de frågor jag nu har redovisat en fråga om huruvida föräldrar till stökiga elever skulle in i klassrummen eller inte. Och här blev det reaktioner. Ett par av lärarna blev arga och kände sig kränkta, en annan menade på att tillkallade man föräldrar för att lösa klassrumsproblemen så skulle lärarprofessionen få ännu lägre status i allmänhetens ögon än den redan har, medan ett par andra ansåg att det kunde vara en tillfällig lösning på problemet.

Synen på hur man kan förebygga oordning och motverka redan uppstådda oroligheter varierar mellan de olika lärarna. Anledningen till detta tror jag till viss del beror på att de alla har olika arbetsmiljöer i vilka olika insatser behövs för att få till stånd ett positivt klassrumsklimat, men samtidigt förmodar jag att lärarnas egen grundsyn påverkar vad som anses vara viktigt att lägga fokus på för att uppnå det klassrumsklimat som både lärare och elever eftersträvar. Lärarna belyser medvetet arbete med det sociala språket, gruppdynamiken, positiv bekräftelse av den enskilde eleven samt en bestämd och konsekvent ledarstil. Men vad som är intressant är de två lärare som påpekar betydelsen av föräldrarnas delaktighet och en väl fungerande relation till dem. Såväl i styrdokument som i tidigare forskning framhävs betydelsen av föräldrarnas delaktighet i skolan, men endast två av lärarna belyser vikten av ett fungerande samspel och dialog – men jag tror att de har rätt, föräldrarna bör få ta en större plats i dagens skola. Den ene läraren betonar att man vänder sig till föräldrarna då problem uppstår och för att finna en gemensam lösning på problemet. Den andra läraren tar istället in föräldrarna för att förebygga ordningsproblem i klassrummet. I direktobservationen fick jag erfara hur läraren lyfte frågor om kepsar inomhus, tuggummi på skoltid och mobiltelefoner, och lät därefter föräldrarna tycka till om hur reglerna borde se ut. Enligt mitt tycke var detta en oerhört smart strategi. Genom föräldrarnas diskussion, fick läraren syn på vilken inställning som gällde och dessutom fick hon deras fulla förtroende att agera på det sätt som främjade klassrumsklimatet och ordningen på bästa vis.

10.5 Eleverna

Elevernas delaktighet i skolan är idag en självklarhet, vilket medförde att även elevernas uppfattning och åsikter om klassrumsatmosfär och ordning i klassrummen måste beaktas för att detta arbete skulle bli tillförlitligt. Denna tanke, vilken också betonas i Lpo 94, resulterade i att jag utformade elevenkäterna och därmed tillförde ett viktigt perspektiv i den här studien.

Det som är mest intressant är hur väl elevers och lärares syn på klassrumsklimatet stämmer överens. Det är tydligt att alla egentligen är ute efter samma sak, bara att vi har olika sätt att nå dit. Lika väl som det finns olikheter mellan lärares tyckanden, så skiljer det sig mellan elevers och lärares. Olika generationer har alltid haft svårt att förstå varandra fullt ut, och så även i skolans värld (Steinberg 2007). En fungerande dialog och samspel är alltså avgörande för att en god klassrumsatmosfär ska kunna utvecklas, och detta betonas även i läroplanerna. ”Läraren ska tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen” (Lpo 94:14). Vad eleverna uppskattar är en lärare som håller ordning i klassrummet, har glimten i ögat samtidigt som den är glad och tydlig och har rolig och meningsfull undervisning. Det krävs alltså en ledare som inte är rädd för att bestämma, men som också är intresserad av att lyssna på sina elever (Åberg 1994). Den delen som jag anser vara oerhört viktig är att eleverna ska känna sig sedda, dels som lika men också som olika. Man måste alltså som lärare se det enskilda barnet och inte en skock elever. (Thors 2008:40). För att gemensamt kunna arbeta fram en önskvärd ordning och ett gott klassrumsklimat, krävs det således att det finns ett tydligt anpassat ledarskap, en fungerande dialog och samspel i klassrummet samt tydliga gemensamt utformade ordningsregler.

11. Sammanfattning & slutsats

Att arbeta som lärare i dagens heterogena skola är, liksom jag nämnde inledningsvis, ingen lätt uppgift. Samtidigt som lärarrollen blir alltmer komplex, så förändras samhället allt snabbare, vilket medför att gammalt och nytt är i en ständig konflikt. I media kan vi dagligen följa debatten om ”flumskolan” och hur politiker och experter vill råda bot på de oroliga klassrummen. Björklunds förslag om att ta in föräldrarna till de stökiga eleverna i klassrummen (DN. Björklund 2010), är inget som uppskattas av lärarna i den här studien. De anser att förslaget möjligen kan bidra till en tillfällig lösning, men att det krävs mer långsiktiga lösningar för att få bukt med ordningsproblemen i skolan. Dessutom anser lärarna att Björklunds förslag medför att lärarprofessionen riskerar att komma i ännu sämre dager, då lärarna inte klarar av att upprätthålla ordningen i klassrummen utan föräldrars hjälp. Deras uppfattning i denna fråga stöder dessutom min teori om effekten av SVT:s dokumentärserie klass 9A, dvs. att förtroendet för den ”vanliga” läraren och lärarprofessionen i stort ifrågasattes och minskades, då bilden av de kaotiska klassrummen målades upp och endast var hanterbara för speciellt utvalda lärare.

Enligt lärarna i den här studien är lösningen på oroliga klassrum att man som lärare arbetar aktivt med klassrumsklimatet: och detta gör man, enligt dem, främst genom ett tydligt och strukturerat ledarskap samtidigt som man fokuserar på att bygga upp fungerande relationer mellan såväl lärare – elev som mellan elev – elev. Lärarna anser att denna relation måste grundas på ömsesidig respekt och en förståelse för att vi alla är olika. Min fråga om det behövs strängare regler och bestraffningar i klassrummet blir därmed besvarad med ett nej.

Vad resultaten visar är det som behövs fungerande relationer, ömsesidig respekt och en vilja att förstå varandra. Lärares befogenheter att styra upp bråken är fortfarande begränsade till att försöka stoppa bråken genom att diskutera och resonera med eleverna samt att fysiskt ingripa då situationen kräver (Skolverket 2010).

Under arbetets gång har nya frågor och funderingar genererats. Bl.a. har jag ställt frågan om regler och maktutövning är en långsiktig lösning på klassrumsproblemen. Här blir svaret både ja och nej. Maktutövande är inget som varken förespråkas av lärare eller mig själv. Inte heller lyfts det fram i läroplanerna. Ett demokratiskt ledarskap är vad som förordas, samtidigt som behovet av det tydliga ledarskapet lyfts fram. Makt i samma andemening som ledarskap har enligt min uppfattning en negativ klang. Men jag anser också att makt kan vara något positivt, om det används på rätt sätt. Även regler kan uppfattas på olika sätt, beroende på vad intentionen med dem är. Gemensamt utformade regler kan därför bidra till ett bättre klassrumsklimat, samtidigt som regler kan begränsa den fria och demokratiska andan. Med tanke på hur dagens samhälle ser ut idag, upplever jag dock inte att detta är någon hållbar lösning, eftersom barn och unga av idag uppmuntras och fostras till att bli självständiga demokratiska medborgare som kritiskt granskar omvärlden istället för att bara acceptera den som den är (Johannisson PM 4 2010:54), vilket resulterar i att mer regler – mer konflikter.

Vilken betydelse har då ledarstilen för ordningen i klassrummen? Efter att ha genomfört enkätstudier av både lärare och elever samt kompletterat dessa med direktobservationer, och därefter analyserat och diskuterat resultaten, har jag kommit fram till att lärarens ledarstil och ledarskapsförmåga är avgörande för både ordningen i klassrummet och för atmosfären. Det ligger liksom en lärare uttrycker det, ”på lärarens ansvar att bygga upp och upprätthålla struktur, fungerande relationer och trygghet i klassrummet”. Lärarens val av ledarstil måste, enligt lärarna, dessutom anpassas efter gruppen samtidigt som den måste förändras i takt med att relationerna i klassrummet fördjupas. Detta medför att det inte finns någon rätt ledarstil, utan att alla stilar finns invävda i lärarrollen men tas fram vid olika tillfällen. Genom att lärare har en känsla och ett intresse för eleverna och sitt arbete, så kan också en auktoritär ledare vara en positiv ledare, samtidigt som laissez-faire läraren kan vara positiv i rätt miljö. Detta blev tydligt vid klassrumsobservationerna, där de olika ledarstilarna blev synliga vid olika tillfällen. Den demokratiska ledaren, vilken är den som förespråkas mest, förutsätter struktur och noggrann planering för att lyckas med sitt läraruppdrag (Åberg 1994). Under analysen och diskussionen väcktes frågan om lärarrollens innebörd och omfattning, och om denna var otydlig och i detta fall måste jag nog säga ja. Lärarens två huvudsakliga ansvarsområden är liksom tidigare forskning visar (Forsell 2005:271), organisation och undervisning. Många gånger fokuseras det främst på undervisningen, Detta fungerar enligt min mening inte i dagens skola, då den organisatoriska delen tar allt större plats och större del av lärarens tid i anspråk. Missen som jag tror att många lärare gör är att de inte tar sig den tid som krävs för att arbeta fram fungerande relationer, och inte heller tar de sig tid att reflektera över sitt eget ledarskap eller hur dialogen och samspelet i klassen ser ut. Lösningen som jag ser det skulle vara att fokusera mer på den organisatoriska delen av läraruppdraget.

Men resultaten av studien visar också att dialogen och samspelet mellan lärare och elev är avgörande för klassrumsklimatet, precis som gällande normer och regler. Dessa grundläggande faktorer är enligt lärarna av största vikt då ett gott klassrumsklimat ska arbetas fram. I studien framkommer tydligt att det inte finns något sätt som fungerar i alla lägen, däremot kan man se ett mönster av att de lärare som mer aktivt arbetar med gruppodynamiken och den ömsesidiga respekten lyckas bäst i sitt skapande och upprätthållande av en god atmosfär. Denna slutsats drar jag genom att det är de lärare som medvetet och aktivt arbetar

förebyggande som uttrycker att de har välfungerande klass med bra relationer. Det sätt som fungerar bäst är alltså att aktivt och målmedvetet arbeta och fokusera på att arbeta fram fungerande relationer.

Min avsikt med det här arbetet var att finna ett svar på den stora frågan om hur man som lärare kan arbeta för att minska förekomsten av problem, skapa god stämning och dessutom hur man kan vända redan uppkomna svårigheter till något positivt. Inledningsvis var jag övertygad om att jag skulle få fram ett "rätt" sätt som fungerar i alla lägen. Men under arbetets gång har jag kommit till insikt om att det varken finns något rätt sätt eller någon färdig paketlösning på hur man ska gå till väga för att uppnå en önskvärd ordning och atmosfär i klassrummet, utan det hela handlar om relationer. Det gäller att ha Gardners teori om de multipla intelligenserna i åtanke, eftersom den går ut på att få pedagoger att se eleverna och deras förmågor och kompetenser på ett nytt sätt. Eller som en av lärarna uttryckte det i enkäten: *Oavsett social eller genetisk bakgrund ska man utifrån sin förmåga få chansen att lära.*

Vad jag också har kommit fram till i den här studien är att trots att skolan och samhället är i en konstant förändring, så finns det vissa grundläggande värderingar som består. T.ex. så vill lärare av idag liksom gårdagens lärare ha ordning och reda i klassrummen – de vill att eleverna ska lyda. Eleverna å sin sida, har inga problem att lyda – under förutsättning att det är en ledare eller krav som är meningsfulla att följa. Detta var något som framkom i enkätundersökningarna. Kraven på lärarna har ökat under åren, vilket innebär att man som lärare måste ta sin lärarroll på allvar och förtjäna sitt ledarskap (Kernell 2002:201). Och enligt min uppfattning så gör man detta dels genom att medvetet arbeta med lärarprofessionens två huvuduppgifter: den organisatoriska planeringen samt den didaktiska, men också genom att man, liksom lärarna betonar, aktivt arbetar förebyggande med relationer och gruppdynamiken. Med andra ord, istället för att som förr lägga största fokus på undervisning och stoff, behövs numera ett upplägg som prioriterar det sociala samspelet och dialogen i klassrummet. Man måste också som lärare lyckas kombinera det kollektivistiska synsättet med det individualistiska (Carlgren & Marton 2002:53), dvs. dels se gruppen som en helhet samtidigt som man ser den enskilde eleven och dennes unika egenskaper (Steinberg 2007).

Genom att alla barn känner sig sedda, uppstår ett lugn och en trygghet i klassrummet vilket bidrar till en mer harmonisk och avslappnad atmosfär – vilket minskar risken för oreda i klassrummet. Detta är en allmän uppfattning hos lärarna i undersökningen, och dessutom något som enligt mitt tycke, är grundläggande för klassrumsatmosfären. Såväl lärare som elever i undersökningen betonar behovet och önskan om ett lugnt och tryggt klassrumsklimat. Eleverna uttrycker nämligen tydligt att också de vill ha ordning och reda, en bestämd och konsekvent lärare som på ett tydligt, strukturerat och lättsamt sätt kan leda gruppen. Liksom lärarna betonar, måste man alltså som lärare medvetet arbeta på sin ledarstil för att anpassa den efter den speciella gruppen och deras individuella behov. Lärarens uppgift är att skapa rolig och varierande undervisning som är utvecklande på rätt nivå (Claesson 2002:32). För att finna den rätta nivån, måste man lära känna sina elever och lyssna på dem. Man måste också vara medveten om den naturliga rollfördelning som pågår och som bidrar till hur de rådande normerna kommer att se ut (Hundeide 2003:157). Om problemen ändå uppstår, gäller det att ha klara regler för konsekvenser, vilka eleverna ska ha varit med om att formulera.

Tidigare forskning har betonat ledarskap, dialog, samspel, regler och normer som olika faktorer som påverkar klassrumsklimatet. Resultatet från den här studien betonar istället att det inte handlar om enbart den ena eller den andra faktorn, utan att det handlar om en

kombination av alla; ledarskap, dialog, samspel, regler och normer. Min uppfattning är därför att alla dessa faktorer måste prioriteras och beaktas gemensamt för att ett gott klassrumsklimat ska kunna uppnås.

Det är också genom detta resultat som denna undersökning har relevans för läraryrket i stort. Min åsikt är att man som lärare måste tänka om då det kommer till problemen i klassrummen. Istället för att fundera på hur man kan motverka stöket, bör man se till att aktivt förebygga det. Genom att reflektera över läraruppdragets två dimensioner, gäller det att hitta en väl avvägd balans mellan de två delarna och anpassa det efter den klassrumssituation man har. Men vad jag tror är viktigt att komma ihåg är, att för att den didaktiska delen ska fungera, förutsätts den att den organisatoriska delen fungerar. Genom att arbeta på relationerna i klassrummet och dessutom reflektera och analysera sitt eget yrkesutövande, tror jag alltså att man kommer en bit på väg.

Resultatet av den här studien är således inte bara relevant för lärare och skolan, utan också även för elever och föräldrar. Ordning i skolan och ett gott klassrumsklimat ligger i alla berörda parter intresse, samtidigt som alla involverades vilja till samspel och dialog är ett måste för att få det att fungera. En intressant utveckling av denna studie tycker jag skulle vara, att fånga upp föräldrars syn på dagens klassrum, och hur de anser att man ska lösa eventuella problem. Ytterligare utvecklingar av utbildningsvetenskaplig relevans skulle kunna vara att forska vidare i huruvida regler och maktutövning är en lösning på bristande disciplin, eller om föräldrars närvaro i klassrummen är en fungerande lösning på dagens "oroliga klassrum". Vad som har förvånat mig mest under studiens gång, och som också gör mig lite skeptisk till de resultat jag har fått fram är att trots att jag har lyckats fånga upp respondenter med skiljda arbetslivserfarenheter och utbildningsbakgrunder, så har deras svar och uppfattningar varit relativt lika. Min undran blir då: skulle resultatet kunnat bli annorlunda i en annan situation, och under andra omständigheter?

För att sammanfatta det hela utgår jag från studiens övergripande syfte: hur kan man som lärare påverka stämningen och ordningen i klassen genom sitt synsätt på ledarskap, samspel och struktur. Och svaret på frågan blir att det är just genom lärarens mycket medvetna val av ledarskap, dennes aktiva och medvetna arbete med att utveckla samspel, dialog och relationer samt dennes medvetna och väl anpassade struktur som avgör hur stämningen och ordningen i klassrummet utvecklas; kramar, ramar och medvetet utvecklat ledarskap är alltså riktlinjerna som gäller!

Källförteckning

- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. 2002. *Lärare av i morgon*. Stockholm. Lärarförbundet.
- Charles, CM. 1984. *Ordning och reda i klassen*. Stockholm. Liber.
- Claesson, Silwa. 2002. *Spår av teorier i praktiken*. Lund. Studentlitteratur.
- Drummond, Nick & Edin, Mats. 2006. *Ordning och reda i klassrummet*. Stockholm. Fortbildningsförlaget.
- Dysthe, Olga. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund. Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Egidius, Henry. 1999. *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Egidius, Henry. 2001. *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm. Natur och kultur
- Esaiasson, Peter m.fl. 2002. *Metodpraktikan*. Stockholm. Norstedts Juridik AB.
- Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. 2005. Stockholm. Liber
- Hundeide, Karsten. 2003. Det intersubjektiva rummet. Dysthe, O.(red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Kernell, Lars-Åke. 2002. *Att finna balanser*. Lund. Studentlitteratur.
- Lundahl, Lundgren & Roman. 2004. *Läroplaner och kursplaner som styrdokument*. Uppsala. Skolverket.
- Marklund, Sixten. 1992. Läraren i skolan. Utbildning och yrkesambitioner. Richardsson, G. (red.). *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Borås. CE Fritzes AB.
- Sahlström, Fritjof, 2008. *Från lärare till elever, från undervisning till lärande – några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen*. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Skolöverstyrelsen. 1969. *Läroplan för grundskolan. Lgr69. Allmän del*. Utbildningsförlaget. Svenska utbildningsförlaget Liber AB
- Skolöverstyrelsen. 1980. *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm. Liber Utbildningsförlaget
- Steinberg, John. 2007. *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Malmö. Gleerups Utbildningsförlag.
- Steinberg, John M. 1993. *Hur man handskas med besvärliga klasser*. Solna. Ekelunds förlag.
- Stukat, Staffan. 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Teveborg, Lennart. 1999. *Bakom fasaden. Om grundskolans framväxt*. Värnamo. Ekelunds förlag.

Utbildningsdepartementet. 1994. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Åberg, Karin. 1994. *Bland stjärnor och syndabockar- om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet*. Värnamo. Ekelunds förlag.

Åhs, Olle. 1998. *Bortom bråk och hårt klimat – om att utveckla social förmåga i skola och förskola*. Stockholm. Runa förlag.

Ödman, Per-Johan. 2007. *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm. Norstedts Akademiska Förlag.

Rapporter, tidningsartiklar och övriga länkar

Aspelin, Jonas. Pedagogiska Magasinet Nr3.2010. *Tema kärlek*. Stockholm. Lärarförbundet

DN. Björklund: *Tvinga föräldrar sitta med i klassrummet*. 2010-08-08.

<http://www.dn.se/nyheter/valet2010/bjorklund-tvinga-foraldrar-sitta-med-i-klassrummet-1.1150181>

Grundskoleförordningen. *Disciplinen i skolan*. 2010-12-15.

<http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/2125/1/200104.pdf>

Johannisson, Karin. Pedagogiska Magasinet Nr4.2010. *Tema Framtid*. Stockholm. Lärarförbundet.

LGR11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

www.regeringen.se/content/1/c6/15/34/87/8de6b5ef.pdf

Lärarförbundet. *John Dewey i vår tid*. 2010-12-15

<http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/0040B90F>

Lärarnas historia. *Grundskolans lärare – till nu från då*. 2010-12-15.

http://www.lararnashistoria.se/theme/grundskolans_larare_tidslinje

Myndigheten för skolutveckling. 2008. *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar*. Stockholm. Liber.

Nohagen, Lars. 2006. *Läroplansteori och aktuell utbildningspolitik*. 2010-12-15.

http://sp.lhs.se/kurshemsidesdokument/UKAU220062//dokument/Läroplansteori_och_utbildningspolitik_-_Nohagen.pdf

Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. *Nya läroplanen sätter tydliga mål för lärare och elever*. 2010-11-10.

<http://www.sweden.gov.se/sb/d/12466/a/153375>

SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2010*. 2010-12-15.

http://www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0524_2009A01_BR_04_UF0109TAB.pdf

Skolverket.2006. *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö*. Växjö. Typisk Form design byrå.

www.skolverket.se/sb/d/150/url/.../target/pdf1650.pdf%3Fk%3D1650

Skolverket.2010. *Skola i förändring. Om reformerna i den obligatoriska skolan*. Stockholm. Danagård grafiska AB.

www.skolverket.se/sb/d/256/url/.../target/pdf2427.pdf%3Fk%3D2427

Skolöverstyrelsen . *Lgr 69*. 2010-12-15.

<http://epubl.ltu.se/1402-1595/2002/090/LTU-PED-EX-02090-SE.pdf>

Steinberg. *Pedagogdoktors recept för förskolan och skolan*. Leka lära leva 2010-12-17.

http://www.lekalaraleva.se/intervju_john_steinberg.html

SVT. *Klass 9A – Serien om den svenska skolan*. 2008-02-04.

http://svt.se/2.130934/1.882152/om_sasong_1

Thors, Christina. Pedagogiska magasinet Nr3. 2008. *Tema att leda lärande*. Stockholm. Lärarförbundet.

Vetenskapsrådet. *Etik vid vetenskapsrådet*. 2010. <http://www.vr.se>

Vetenskapsrådet. *Från lärare till elever, från undervisning till lärande*. 2010-12-15.

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/VR9_2008.pdf

Bilagor

Bilaga 1 lärarenkät

Lärarenkät om ”Ordning och reda” – effekten av ett gott klassrumsklimat?

Fyll i rätt alternativ:

..... man kvinnaålderantal tjänsteår

Grundutbildning antal år

Övrigt antal år.....

.....antal år.....

1. Vad innebär ett gott klassrumsklimat för dig?

.....
.....

2. Hur arbetar du för att skapa och bibehålla ett gott klassrumsklimat?

.....
.....

3. Kan du beskriva din nuvarande klass och hur den fungerar?

.....
.....

4. Hur skulle du beskriva dig själv och din ledarroll?

.....
.....

5. Känner du att du är influerad av ett visst synsätt eller en viss teori? I så fall vilken/vilka?

.....
.....

6. Har du märkt att ditt val av arbetssätt påverkar klassen? Finns det något som fungerar bättre/sämre?

.....
.....
.....

7. Vad innebär begreppet ”ordning och reda” för dig?

.....
.....
.....

8. Vad tror du att oordning i klassrummet beror på?

.....
.....

9. Björklund uttryckte att ”föräldrar till bråkiga elever ska in i klassrummet”, vad tycker du om det uttalandet? Är det en lösning på oroliga elever?

.....
.....
.....

10. Hur hanterar du ”vandrande” och okoncentrerade elever i klassrummet?

.....
.....
.....

11. Har ni på skolan eller inom lärarlaget gemensamma ordningsregler? Vem har utformat dem?

.....
.....
.....

12. Hur gör du för att vara tydlig i vilka normer och regler som gäller i ditt klassrum?

.....
.....

13. Enligt nya rön så är ”ramar och kramar” (struktur och omtanke) lösningen på oroliga klassrum, vad tror du om detta? Behövs det något annat?

.....
.....

14. I lpo 2011, belyser man vikten av ett aktivt arbeta med skolans normer och värden? Kan det vara en långsiktig förebyggande lösning på problemen i ”flumskolan”?

.....
.....

Tack för din hjälp! Anette Nilsson

Bilaga 2 elevenkät

Elevenkät

1. När känner du dig glad i klassrummet?

2. När känner du dig ledsen i klassrummet?

3. Beskriv "världens bästa lärare"

