



Malmö högskola
Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng

”Ordning och reda”

Hur når man dit?

– om lärarkontroll i klassrummet

En fallstudie av ett arbetslag på grundskolenivå i Malmö.

Order in the classroom – how can we achieve it?

A case study of a teacher team at secondary school level in Malmö.

Olivier Grisard

Lärarexamen 270hp
Lärarytbildning 90hp
2009-03-26

Examinator: Elisabeth Söderquist
Handledare: Jan Härdig

Malmö Högskola
Lärarytbildningen, 90 hp
Skolutveckling och ledarskap

Sammanfattning

Grisard, Olivier (2009). "Ordning och reda", hur når man dit? – om lärarkontroll i klassrummet. Ett studiefall av ett arbetslag på grundskolenivå i Malmö. (*Order in the classroom, how can we achieve it? A case study of a teacher team at secondary school level in Malmö*). Skolutveckling och ledarskap, Lärarytbildningen, Malmö högskola.

Syftet med följande arbete är att få en bild av hur man genom lärarens kontroll kan bäst förebygga och uppnå ordning i en svensk klassrumsmiljö, undersöka vilka lärarstilar faktiskt tillämpas idag samt i vilken kontext lärarkontroll utövas i klassrummet.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning om "classroom management" samt redogör två normativa program om ledarstil. Med hjälp av klassrumsobservationer och lärarintervjuer ville jag ta reda på vilka ledarstilar lärare tillämpar, hur och varför deras metoder är effektiva. Jag ville även se vilka eventuella skillnader det fanns mellan vad styrdokument och forskning föreskriver och den sorts kontroll de utövar i syfte att upprätthålla ordning i sina klassrum.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av undersökningen på att lärarnas tillämpade ledarstil inte sammanfaller bra med de styrdokument och den forskning som finns eftersom ordningsreglerna varken är bestämda i demokratiska former eller konsekvent tillämpade. Resultaten pekar dessutom på att skolans relativt låga ordningsproblematik är oberoende av lärarnas aktiva kontrollåtgärder och att svaret i stället ska sökas i lärarnas socialkompetens.

Olivier Grisard
Stenbocksgatan 15
211 50 Malmö

Handledare: Jan Härdig
Examinator: Elisabeth Söderquist

Nyckelord: ledarskap, ledarstil, kontroll, ordning, disciplin, relation, lärande miljö, klassrumsklimat

Förord

Ett stort tack vill jag ge till alla lärare på "A-skolan" som öppnat för mig det heligaste i en lärares liv (efter kaffemaskinen!): sitt klassrum. Utan Er hade denna uppsats inte varit möjlig, helt enkelt. Det känns som att jag tagit ett första jättekliv i mitt begynnande yrkesliv, tack vare Er!

Ett tack förtjänar också hela min "lilla familj". Ni tre blev ofrivilligt indragna i denna upprivande process. Ni fick stå ut länge och med mycket, bl.a. med en helgfrånvarande pappa fastklistrad vid datorn till sent och en stressad man med "une humeur de chien".

Innehåll

Sammanfattning.....	3
Förord	4
Innehåll	5
1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund och motiv	7
1.2 Syften och mål.....	8
1.3 Frågeställningar	8
1.4 Avgränsningar	8
2 TEORETISK OCH SOCIOKULTURELL RAM	9
2.1 Styrdokumentet.....	9
Skollagen (1985:1100)	9
Läroplanen - Lpo 94	10
Grundskoleförordningen (1994:1194).....	10
2.2 Litteraturgenomgång	11
Historiskt perspektiv på lärande	11
Begrepp och definitioner	12
Ledarskap i klassrummet – ur olika teoretiska perspektiv	13
Störningar i klassrummet.....	16
Sociokulturellt sammanhang	16
<i>Samhället</i>	16
<i>Skolan, dess organisation och dess kultur</i>	17
<i>Klassrummet</i>	18
Normativa program om ledarstil.....	19
<i>Canter-modellen</i>	19
<i>Dreikurs-modellen</i>	20
2.3. Nutida exempel.....	21
Exempel av god och rättvis lärande miljö	21
”Mindre lyckat” exempel.....	21
2.4. Övriga källor.....	22
3 METODREDOVISNING.....	23
3.1 Datainsamling.....	23
3.2 Urval	24
Presentation av skolan	24
Arbetslag A.....	26
Eleverna	27
3.3 Procedur.....	28
Genomförande och bearbetning av observationerna	28
Genomförande och bearbetning av intervjuerna	29
3.4 Reliabilitet	30
3.5 Validitet	31
3.6 Referenssökning	32

4 RESULTAT.....	33
4.1 Klassrumsobservationerna.....	33
Inverkan från schema och klassrumsmiljö	33
Lektionernas början- och slutprocedurer	34
Lärarens aktiva och passiva sätt att utöva kontroll under lektionen.....	35
4.2 Intervjuerna.....	39
Lärarnas villkor och arbetssituation	39
Lärarnas ledarstil och praxis.....	43
5 DISKUSSION	47
6 FORTSATT FORSKNING	54
7 KÄLLFÖRTECKNING	55
Bilaga 1: Skolans “Tio icke förhandlingsbara regler”	56
Bilaga 2: Observationsblankett.....	57
Bilaga 3: Exempel av löpande protokoll	59
Bilaga 4: Intervjufrågorna	60

”Lärarna i D-laget har det svårt, våra gråter inte i alla fall”
- Lärare i Arbetslag A, maj 2008.

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund och motiv

En gemensam närmare för examensarbeten som kretsar kring ordning och ledarskap i klassrummet (Hellman 2000, Lindahl 2000, Hansen & Prahl 2006, Lundquist 2007 mm) är att alla författarna själva stött på ”svårigheter” i sina klassrum. Forskare som Charles (1996) och Stensmo (2000) verkar betrakta det som till och med omöjligt att inte någon gång påträffa olämpliga elevbeteenden, även för erfarna lärare. Det är egentligen inget underligt med att pedagoger som drabbats av ett särskilt problem väljer att ägna sin tid och kanske sin forskning åt att lösa just det. Så även med mig och detta arbete.

Att veta att ordningsproblem tidigare upplevts av andra mer erfarna lärare hade dock inte hjälpt mig under min verksamhetsförlagda tid (VFT). Sådan vetskap hjälper knappast när ”Malmö festival” stämning råder i ens klassrum. Det som lindrar lidandet och känslan av misslyckande är att lära efteråt *hur* man själv ta sig ur kaoset nästa gång, ja till och med hur man kan själv förebygga att det inträffar igen. För hur än dåligt jag mådde efter sådana lektioner hade jag alltid klart för mig att ansvaret var mitt. Om de erfarna kollegerna i laget lyckades ha lugn och ro i sina klassrum med samma ungdomar så måste väl skillnaden vara just erfarenheten eller min vikariestatus, inte ”dagens ungdomar”.

Jag kände dock ofta kluvenhet inför de råd som jag fick av vissa kolleger. Jag fick känslan av vi ofta pratade förbi varandra, att vi levde i två skilda verkligheter. Min franska uppväxt ”spökade” på något sätt. Jag hade beskrivits t.ex. någon gång som ”för snäll”. Jag behövde bli mer självsäker, visa barnen vem som bestämde i klassrummet. Resultatet blev snabbt 25 elever som bakom mig beklagade sig över mitt nya sätt. En ny botten hade nåtts för mig. Jag beskrevs plötsligt som ”för hård”. Man tyckte nu kunna förklara det med min franska bakgrund.

Våren 2008 avslutades min sista VFT. Om jag skulle försöka sammanfatta det hela så har jag under min utbildning sett två parallella utvecklingar. En som gick mot en allt större självsäkerhet i didaktisk och ämneskompetens, och en som gick precis i motsatt riktning när det gäller min ledarkompetens. Jag var nämligen nästan färdigstämplad lärare och hade ingen ”metod” att kunna tillämpa. Jag visste helt enkelt inte hur man effektivt utövar kontroll över elever, hur ordning bäst skapas eller ens *hur man kan nå dit*. Det är dessa frågor som denna uppsats kommer att försöka besvara.

Det slutliga resultatet kan tyckas betydligt längre än genomsnittet. Jag menar samtidigt att det också är betydligt mer ambitiös. Längden hade dessutom inte kunnat förkortas mycket mer av två enkla skäl. För det första bygger undersökningen, till skillnad från många andra, på två metoder vars datainsamling och resultat redovisas grundligt. Viktigast är dock att uppsatsen bygger på mina före detta lärarkollegers arbete. Att tvingas välja mellan intervju eller observation hade gett en kortare uppsats men med en blek och starkt orättvis bild av dessa lärares insatser. Det kände jag mig djupt skyldig att undvika. Jag står för det valet.

1.2 Syften och mål

Denna uppsats har flera syften:

- att undersöka hur man gör för att uppnå och upprätthålla ordning i klassrumsmiljö
- att ta reda på vilka metoder av kontroll lärare tillämpar och hur effektiva dessa är
- att ta reda på hur sammanfaller lärarnas ledarstilar med styrdokument samt forskning och beprövade teorier om klassrumskontroll
- att problematisera ordningsfrågor ur ett lärarperspektiv, med hänsyn till hela arbetssituationen

Målet med denna uppsats är att som blivande lärare få en klarare bild av vad bra ledarskap innebär och vilket är det mest effektiva sättet att hålla ordning i dagens skola. På så sätt hoppas jag kunna skapa en lugn lärande miljö för alla mina elever, och förebygga framtida problematiska klassrumssituationer.

1.3 Frågeställningar

De frågor som denna uppsats ämnar besvara är följande:

- I vilken kontext utövas lärarkontroll i klassrummet? Hur reflekterar lärare över sin arbetssituation och ordningsfrågor?
- Vad gör/säger lärare för att behålla kontroll i sina klassrum?
- Vilken ledarstil tyder lärarnas handlingar på och vad säger styrdokument, relevant forskning samt beprövade teorier i ämnet?
- Hur sammanfaller lärarnas ledarstil och de pedagogiska idéer de säger sig styras av i intervjuerna?
- Vilken ledarstil är mest effektiv när det gäller ordning och vad beror det på? Hur kan lärare bäst uppnå ordning i sina klassrum allmänt?

1.4 Avgränsningar

Ordning, ledarstil och ledarskap i klassrummet är vida begrepp. Enligt Stensmo (2000, 2008) består lärares ledarkompetens av fem uppgifter varav den ena heter *kontroll*. Denna uppsats fokuserar på begreppet kontroll i Stensmos mening (se s. 13). Ledaruppgiften kontroll relaterar till ordning som medel till mål. Övriga fyra ledaruppgifter kommer inte att beröras även om alla är relaterade och samverkar till att en lugn lärande miljö skapas. Den specifika sammansättningen man har mellan ledaruppgifterna definierar en lärares egen *ledarstil*.

2 TEORETISK OCH SOCIOKULTURELL RAM

2.1 Styrdokumenten

Skolans verksamhet styrs av reglerna som gäller i samhället i stort samt av en lång rad lag, avtal och bestämmelser. Relevanta för denna uppsats är, från den generella till den mer specifika: skollagen, läroplanen samt grundskoleförordningen.

Skollagen (1985:1100)

Skollagen anger de allmänna regler som gäller för de olika skolformerna för utbildning av barn och ungdomar i Sverige. Nuvarande skollagen antogs 1985 men många revideringar har tillkommit sedan dess. Viktiga punkter som ska nämnas här är skolans värdegrund, dess kommunala organisation samt bestämmelserna kring skolplikten.

Skollagens mest grundläggande föreskrift definierar skolans väsen som demokratiskt och brukar kallas skolans värdegrund. I målparagraf 1 kap. 2 § står:

”Verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. Lag (1999:886).”
Värdegrundsstycket har vidare stöd i Europakonventionen, FNs Barnkonventionen samt Regeringsformen (Läroboken 2005).

Skollagens 3 kap. reglerar skolplikten och de åtaganden som varje kommun har för att säkra lika tillgång till utbildning för alla. 1 § föreskriver att skolplikt gäller med få undantag alla barn bosatta i Sverige. 11 § begränsar disciplinära åtgärder mot skolpliktiga barn att bara avse deras närvaro. Sådana åtgärder får dessutom förekomma ”endast i ringa omfattning” och ingen elev kan någon dag tvingas stanna i skolan ”mer än åtta timmar”. Tydligt står också i 16 § att vårdnadshavarna till en elev som har skolplikt men ändå inte går till skolan kan föreläggas vid vite.

Efter en intensiv skoldebatt som pågått under hela valrörelsen 2006 lovade den nya politiska majoriteten att förbättra ”ordning, trygghet och studiero i skolan”¹. De förslag till lagändringar som slutligen antogs kan betraktas som de minst kontroversiella i och med att en del redan föreslagits av den förra regeringen². Den 1 juli 2007 tillkom således flera paragrafer om ”omhändertagande av föremål”. 20-22 §§ ger sedan dess rektorer och lärare laglig rätt att omhänderta från elever föremål som för skolverksamheten anses störande eller farliga. Lag (2007:378).³

¹ Enligt Regeringens proposition 2006/07:69, <http://www.regeringen.se/sb/d/8647/a/79083> (081230)

² http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_275413.svd (081230)

³ http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100 (081230)

Läroplanen - Lpo 94

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) förtydligar skollagen. Lpo 94 berör ordningsfrågor endast i indirekta termer. Det inleds med att upprepa skolans demokratiska värdegrund. Den slår fast skolans viktiga medborgaruppdrag att förmedla ”grundläggande värden”, bl.a. ”individens frihet och integritet” och ”alla människors lika värde”. Dessa ska förvärfvas av eleverna genom ”fostran”. Skolan ska präglas av förståelse och medkänsla för andra människor samt ”omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling”. Alla former av mobbning och intolerans ska aktivt bemötas med insatser och öppen dialog (Lärboken 2005, s.12).

Enligt Lpo 94 är skolan skyldig att tydligt informera varje elev och dess föräldrar om utbildningens mål, innehåll och arbetsformer för att de ska kunna utöva sin ”rätt till inflyttande och påverkan”. Lpo 94 vidareutvecklar dessutom likvärdighetsbegreppet i skollagens mening. I Lpo 94 står att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”. Om de nationella målen är desamma för alla elever har skolan ett ”särskilt ansvar” gentemot elever med svårigheter. Undervisningen kan ”aldrig utformas lika för alla” (Lärboken 2005, s.13).

Lpo 94 fastslår dessutom att det inte räcker till att skolan förmedlar om dess demokratiska värdegrund utan den måste själv visa det goda exemplet:

”Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflyttande och ta ansvar” (Lärboken 2005, ss.13-14).

Lpo 94 definierar skolans uppdrag som att ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lärboken 2005, s. 14). Lärande ska vara allsidigt och harmoniskt. En tydlig koppling görs dessutom mellan trygg social utveckling och optimal kunskapsutveckling. Lpo 94 menar att elevernas trygghet och självkänsla grundläggs först i hemmet men att skolan är skyldig att göra allt den kan för att skapa en god lärande miljö åt alla. Detta kräver en ständig omprövning och kvalitativ utveckling av undervisningsmålen och -metoder samt att arbetet sker ”i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället” (a.a. ss.14-16).

Grundskoleförordningen (1994:1194)⁴

Denna förordning kompletterar skollagen i många detaljfrågor som t.ex. modersmålsundervisning, elevvårdskonferens, stödundervisning, betyg, studieintyg mm. Den berör uttryckligen frånvaro, ordningsregler samt disciplinära åtgärder.

Det tillfaller rektorns ansvar att i händelsen av ogiltig frånvaro elevens vårdnadshavare blir underrättade. Skolledningen ansvarar även för att det finns ordningsregler i skolan. I 8 b § står det vidare: ”Ordningsreglerna skall utarbetas och följas upp under medverkan av lärare och övrig personal samt företrädare för eleverna och deras vårdnadshavare.” Förordning (2006:205).

⁴ <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194> (081230)

Grundskoleförordningen skiljer på tillfälliga mindre förseelser och allvarligare förseelser. De disciplinära åtgärder som föreskrivs i det första fallet är att läraren muntligt påpekar för eleven att den ska ändra sitt beteende. Om det misslyckas får läraren redan gången efter kontakta föräldrarna. Läraren har även laglig rätt att utvisa eleven från klassrummet ”för högst återstoden av pågående undervisningspass eller låta eleven under uppsikt stanna i skolan högst en timme efter skoldagens slut” (9 §). Kvarsittning är därmed en laglig disciplinåtgärd mot grundskoleelever inom ramen av den 8 timmars tak satt av skollagen.

I det andra fallet som avser allvarligare förseelser ska fallet både anmälas till rektorn och behandlas i elevvårdskonferensen. Efter kontakt med vårdnadshavare ska då konferensen förmå eleven i fråga att ändra beteende genom individuellt anpassade åtgärder. I fall detta skulle också misslyckas ska konferensen anmäla fallet till kommunens skolnämnd.

2.2 Litteraturgenomgång

Historiskt perspektiv på lärande

Roger Säljö argumenterar i sin bok *Lärande i praktiken* (2000) för ett sociokulturellt perspektiv som han ser som ett alternativ till de mer traditionella teorierna om utveckling och lärande, *rationalismen* och *empirismen*. Enligt Säljö (2000) har rationalismen i modern tappning gett upphov bl.a. till Jean Piagets *konstruktivism* som har intellektet i fokus och i dualistisk anda gör en uppdelning mellan handling och tanke. Empirismen är däremot med sina krav på observbarhet positivist till sin karaktär. Företeelser som läroprocesser ses inte som mätbara eller tillräckligt objektiva. Denna inriktningen har människors yttre beteende som forskningsobjekt och dess huvudrepresentant hette *behaviourism* runt 1950-talet.

Behaviourismens grundsatser bygger ursprungligen på ryske Ivan Pavlovs djurexperiment och centrala begrepp, *betingning*. Behaviouristiska principer utvecklades dock främst i USA där den fick enormt genomslag tack vare arbeten av psykologer som John B. Watson samt B.F. Skinners *förstärkningsprincip*. Skinners systematiska arbeten fick snabbt långtgående konsekvenser i undervisningscirklar. Lärometoder utvecklades efter hans idéer om hur stimulus och respons kunde användas samt hur lärare kunde få maximal förstärkning genom omedelbar belöning (positiv feedback, beröm) eller utebliven sådan (a.a. 2000).

Säljös (2000) menar dock att behaviouristiska metoder utgår från en kvantitativ kunskapssyn där individens ansvar ligger i att bygga upp kunskaper som en ”tegelstensmur”, bit för bit, från smått till stort: ”Kunskap finns utanför individen och den är färdigförpackad i lämpliga, lätt avgränsbara, enheter” (a.a. s. 52). Redan 1959 sänktes dessutom behaviourismens viktigaste grundantagande när bl.a. språkvetaren Noam Chomsky visade teorins tillkortakommanden att förklara sådan komplex och kreativ förmåga som mänsklig språkanvändning. Trots detta influerar än idag behaviouriska idéer och praktiker läroplaner, -medel och -institutioner.

Enligt Säljö (2000) beror det främst på att våra uppfattningar – bl.a. om lärande – bestäms av de språkliga bilder vi använder oss av. Den vetenskapliga synen på lärande som var

gällande runt 1950-talet, nämligen att "lärande är det samma som förvärv av yttre observerbara beteenden" (a.a. s. 54), fick därför stort genomslag. Antagandet uttrycks bäst genom den s.k. överföringsmetaforen. Läraren lär ut (förmedlar) och när denne lyckas lär eleven in (mottar) och förmodas när som helst hämta den lagrade kunskapen och tillämpa den. I vår nutid antas fortfarande kunskap komma utifrån eftersom det talas än idag om kognitiva processer i termer som *inhämtning* av kunskap (se t.ex. s. 10), *inläring* eller *kunskapsförråd*. Kunskap betraktas därmed som en neutral eller sanningsenlig avbildning av verkligheten. Ur ett sociokulturellt perspektiv däremot blir kunskap först till när den blir kulturellt betingad och olika perspektiv ger olika kunskaper.

Självfallet fick dessa olika filosofiska traditioner, vetenskapliga inriktningar och kulturella perspektiv om lärande och mänsklig utveckling stor betydelse för synen och forskningen om ledarskap i klassrummet. Framför allt behaviourismen, under alla dess former, fick stort inflytande på klassrumsforskningen och programutvecklandet som främst förts i USA (Stensmo 2008). Enligt Säljö (2000) har dock dessa inte avlöst varandra i välavgränsade omgångar utan de har delvis undertryckts av och utvecklats parallellt med varandra (som visades också tidigare kan spår av samtliga traditioner återfinnas i Lpo94). Det är samtidigt det moderna samhällets kännetecken att "det sida vid sida existerar olika sätt att förstå och förklara verkligheten" (a.a. s. 26).

Begrepp och definitioner

I *Ledarstilar i klassrummet* (2000) fastslår Christer Stensmo att läraryrket vittnat stora förändringar under de senaste årtiondena. Lärarens roll har förändrats mot en allt större individualisering, från en mer klassisk en-till-många-relation till eleverna till en modernare en-till-en-relation. Det har också blivit vanligare att betrakta lärare som kvalificerade *ledare* vars roll är att "leda lärande" (a.a. s. 7).

Stensmo (2000) slår fast att lärarrollen i dagens skola kräver minst tre kompetenser:

- 1) *ämneskompetens* – innebär att läraren har nödvändiga akademiska kunskaper om samt färdigheter i undervisningsämnena.
- 2) *didaktisk kompetens* – innebär att läraren har förmågan att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning utifrån de tre didaktiska frågorna, vad? hur? varför?
- 3) *ledarkompetens* – innebär att läraren har förmågan att leda och organisera verksamheten i klassrummet

Ledarkompetensen definierar Stensmo (2000) som "att leda och organisera skolklassen som arbetande kollektiv: hantera frågor om disciplin, ordning och elevomsorg, gruppera elever för olika arbetsuppgifter och interaktionsmönster, individualisera elevens arbete och lärande" (a.a. s. 9). Stensmo (2000) indelar i sin tur ledarkompetensen i fem olika arbetsuppgifter som skär in i varandra; *planering*, *gruppering*, *motivation*, *individualisering* och *kontroll*. Ledaruppgiften *kontroll* definieras som "en process genom vilken läraren försäkras sig om att elevernas klasrumsbeteende är i överensstämmelse med de mål, förväntningar eller planer som skolan, lärarna, föräldrarna och eleverna själva har för verksamheten i klassrummet" (a.a. ss. 9-10)

Stensmo (2000) menar att kontroll i klassrummet förutsätter en form av konsensus över verksamhetens schema (*tiden*), innehåll (*uppgiften*) samt sättet att behandla varandra (*relationerna*). Kontrollen uttrycks genom de regler, rutiner och sanktioner som tillämpas. Enligt Stensmo (2008) har begreppet både positiv och negativ laddning, beroende på graden av frihet och makt som en individ tillåts behålla. Som i andra sociala sammanhang består kontrollen i ett klassrum av en *yttre* och *inre* kontroll med syfte att behålla *ordningen*. Social kontroll möjliggör ordning och förebygger kaos. Kontroll kommer först från fostransprocessen som definierar vilka normer och regler gäller i olika situationer men blir allt mer internaliserad och en konsekvens av självkontroll.

Stensmo (2008) menar vidare att begreppet disciplin även det hör till ämnet och har både ett negativt och positivt klang. I negativ mening betyder det tukt och underkastelse. I positiv mening betyder disciplin gott uppförande. God disciplin är även synonymt med självdisciplin som i sin tur används i likartad betydelse som självkontroll. Litteraturen (t.ex. Charles 1996) intygar dock om ordets tvetydighet. Betydelsen växlar ofta mellan de yttre medlen en lärare använder för att behålla kontroll och det eftersträlvade målet av dessa, dvs. ordning. Ordet kontroll hänvisar i högre grad till en handling och är därmed tydligare.

I denna uppsats kommer begreppen kontroll och ordning att användas, med följande betydelser:

Kontroll – alla de medlen lärarna använder över eleverna i den processen till att uppnå ordning i klassrummet

Ordning – målet för dessa metoder, dvs. tillstånd som kännetecknas av lugn och arbetsro. Jag har också valt att inte använda det folkliga och mångtydiga uttryck ”ordning och reda”. Fortsättningsvis kommer det att användas sparsamt, alltid inom citationstecken eller kommer begreppet *ordning* som ovan definierat att företras.

Ledarskap i klassrummet – ur olika teoretiska perspektiv

I *Ledarskap i klassrummet* (2008) ger Stensmo en kunskapsöversikt om forskning och teorier inom fältet som brukar kallas ”Classroom Management” (CM) i den engelskspråkiga litteraturen. Jag kommer fortsättningsvis att använda ordet ledarskap och förkortningen CM som synonymer, med betydelse ledarskap i klassrummet.

Den internationella litteraturen i ämnet härrör enligt Stensmo (2008) huvudsakligen från den engelskspråkiga kulturfären. Där behandlas främst CM som en fråga om att förebygga eller åtgärda störande elevbeteenden med betoning på det första. Här knyts begreppet ledarskap samman med begrepp som ordning, planering och didaktik. I t.ex. Doyles översikt *Handbook of Research On Teaching* (refererad i Stensmo 2008) heter det:

”CM är i grunden en process som handlar om problem med *ordning i klassrummet* snarare än problem med elevers uppförande eller engagemang. Lärarens ledaruppgift är främst att etablera och vidmakthålla ett fungerande klassrumsarbete snarare än att disciplinera elever” (a.a. s. 9).

Vidare beskrivs ordning i klassrummet som bestämd av intensiteten och varaktigheten i de *samhandlingar* som företas av både elever och lärare för att klara av skoluppgifterna. Ett gemensamt samhandlingsprogram hjälper att klargöra ordningens struktur och mål ”genom regler, återkommande procedurer och rutiner” (a.a. s. 9). Programmets utformning är lärarens ansvar men ska omfatta klassrummets sociala regler och skolans krav på lärande. Därför ses det som självklart att lärarens didaktiska val ”har en direkt inverkan på ordningen i klassrummet” (a.a. s. 9). Ordning betraktar dessutom Doyle som ”kontextspecifik”, vilket innebär att den kommer jämnt i obalans av oförutsägbara händelser. Det tillfaller lärarens ansvar att ta hand om den som ”en permanent pågående process” (a.a. s. 9). Framgångsrikt ledarskap består således enligt Doyle av en blandning av

- 1) *förståelse* – för analys och tolkning av de olika händelser som sker i ett klassrum
- 2) *färdigheter* – för att veta när och hur man ska agera i den aktuella situationen

Redan på 1930-talet studerade Kurt Lewin ledarskap i små grupper som t.ex. en skolklass kan jämföras till. I Lewin et al (se Stensmo 2008) studerades olika former av ledarskap och deras inverkan på arbetsdynamiken då ledaren var närvarande respektive frånvarande. De tre ledarskapsformerna var:

- 1) *Auktoritärt* – där ledaren bestämmer själv arbetsuppgifter och -sätt, ger detaljerade step-by-step instruktioner samt delar positivt eller negativ kritik personligt till deltagarna.
- 2) *Demokratiskt* – där arbetssättet förhandlas i gruppdiskussioner, personligt ansvar för planering och utförande av uppgifterna uppmuntras och vägleds av ledaren, klimatet är samarbets- och lösningsorienterat samt positiv och negativ kritik delas neutralt med fokus på uppgiften.
- 3) *Låt-gå* – där ledaren låter deltagarna bestämma om innehåll och arbetssätt samt minimerar sin interaktion med deltagarna.

Lewins studieresultat visade det demokratiska ledarskapets överlägsenhet att få deltagarna arbeta ”entusiastiskt och högproduktivt med uppgifterna, såväl när ledaren var närvarande som frånvarande”. Den låt-gå-ledda gruppen visade problem att effektivt förhandla sig fram i arbetet samt tecken på förvirring och frustration. Likaså var de auktoritärt ledda deltagarna apatiska, arbetade bäst när ledaren var där men var ”frustrerade, lågproduktiva och kom ofta i konflikt med varandra när ledaren var frånvarande” (a.a. s. 13).

Mycket av den senare forskningen om CM ställs i direkt relation till Lewins resultat. Kounin (se Stensmo 2008) jämförde t.ex. lärares faktiska ledarstilar och elevers aktivitet i helklass (mätt i ”time-on-task”). Han kom fram till att *medvaro*, *överlappning* och *mjuka övergångar* är några i raden av de viktiga ledarskapsfärdigheterna. *Medvaro* innebär att läraren tycks ha nästan ”ögon i nacken” och hela tiden kontroll över vad *alla* elever är sysselsatta med: ”Den skicklige läraren undviker *tidsfel* (väntar inte för länge med att ingripa) och *målfel* (låter inte elev få skulden)” (a.a. ss. 13-14). *Överlappning* innebär att läraren lyckas uppmärksamma flera elevbeteenden samtidigt. Läraren behöver inte avbryta ett pågående moment för en tillrättavisning utan avstyr störande beteenden genom taktfullt kroppsspråk. *Mjuka övergångar* innebär slutligen att läraren förmår säkra effektiva växlingar mellan undervisningens olika segment, t.ex. vid övergång från helklass- till grupparbete. Mjuka övergångar kräver bra lektionsplanering och konsekvens från läraren.

Bales (se Stensmo 2008) som studerade ledarskap och dynamik i mindre arbetsgrupper kartlade två grunddimensioner i den typ av social interaktion, nämligen en *prestationsorienterad* som fokuserar på uppgift och mål och en *relationsorienterad* som fokuserar på relation och trevnad. Stensmos (2008) senare svenska pilotstudier visade samtidigt att begrepp som *uppgiftsorienterad* respektive *elevorienterad* ledarstil var mer anpassade till klassrumprocesser. Den första lärarstilen sammanfattas med idéer som ”barn behöver struktur” eller en ”jag ska lära ut och ni ska lära in” attityd. Uppgiftsorienterade lärare ser sig själva som kunskapsförmedlare och söker en hög grad av kontroll över elevernas beteende som gör att stilen sammanfaller bäst med normativa program baserade på beteendemodifikation dvs. behaviouristiska principer (se t.ex. Canter-modellen). Å andra sidan betonar *elevorienterad* pedagogik eget arbete, handledning och idén att ”elever behöver frihet för att söka egen kunskap” (a.a. s. 239). Elever till elevorienterade lärare förväntas dessutom ha självkontroll över sitt beteende (se t.ex. Dreikurs-modellen s. 20).

Stensmos (2008) studier i en nordisk kontext visade samtidigt att i praktiken är lärares ledarskap *situationscentrerat*, dvs. att de ”anpassar sin ledarstil till situationen i klassrummet snarare än att konsekvent hålla sig till en bestämd stil” (a.a. s. 237). Lärare som får välja mellan *elevorienterad* respektive *uppgiftsorienterad* ledarstil positionerar sig själva i mitten och därmed bestämmer vilken grad av klassrumkontroll de vill utöva.

På senare tid har inriktningen av pedagogisk forskning i allmänhet och av CM forskning i synnerhet framskjutits för att betona läraryrkets kommunikativa färdigheter. Trenden går att spåra ur Vygotskys sociokulturella idéer och blivit oavbruten sedan 1990-talet och de nya läroplanen (Viking 1991, Kimber 1993, Åberg 1994, Stensmo 1995, Ogden 2003 mm). En del av den forskningen har specifikt framhävt relationer och lärarens socialkompetens som extra viktiga för lärandet. Paulin (2007) t.ex. talar om läraryrket som främst ett relationsyrke eftersom ämneskompetens förutsätter att läraren klarar av den sociala aspekten och lär känna eleverna. Hon efterfrågar ett tydligt demokratiskt ledarskap som tar hänsyn till barnens synpunkter. Juul & Jensen (2003) ser lärarna med det självklara ansvar för vilken stämning råder i klassrummet. De efterfrågar ett större helhetsperspektiv och tar det ett steg längre när de menar att ämneskunskap och undervisningsmålen är underordnade lärarens relationsbyggande med eleverna. ”En destruktiv process kommer alltid att underminera det sakliga innehållet och målet på längre sikt” (a.a. s. 121). Gott ledarskap kännetecknas enligt Juul & Jensen (2003) bl.a. av autenticitet, intresse och bekräftelse.

Enligt Pirjo Lahdenperä (2008) behöver dessutom ledarskap idag inkludera ett bredare interkulturellt perspektiv. Globaliseringen gör att det svenska ledaridealet att ”tala eleven till rätta” kan ses som allt för monokulturellt. Här igen framhävs vikten av självinsikt hos läraren och av öppna klassrumsdiskussioner som utmanar stereotyper.

Störningar i klassrummet

Klassrumstörningar indelar Cangelosi (refererad i Stenmo 2008) i aktiva respektive passiva olämpliga beteenden. Det finns åtta aktiva olämpliga beteenden:

- ”störande prat
- störande buller
- gyckel och clowneri
- ohövlighet, förskämdhet
- vägran att städa efter sig
- vandalisering, förstörelse
- våld mot elever
- våld mot lärare och skolpersonal”

Cangelosis passiva olämpliga beteenden inkluderar följande sju typer:

- ”tankeflykt och dagdrömmande
- vägran att delta i gemensamma klassaktiviteter
- ej gjort hemläxor
- ej medfört böcker eller annat material
- drogpåverkan i klassrummet
- sedan ankomst eller skolk
- fusk vid prov” (a.a. s. s. 109).

Gunnarssons (1999) studier visade dessutom ett intressant samband mellan frekvensen av olämpliga beteenden och kvalitén av mötet mellan elever och skolmiljön. Elever som *utagerar* mest är de som faktiskt är i störst behov av lugn *in* i klassrummet. På samma sätt är elever som är mest *frånvarande* (skolkar) de som är i störst behov av lärarens *närvaro*, dvs. den som är i störst behov av att ha en bra relation med en ansvarig vuxen.

Sammanfattningsvis innehåller forskning om ledarskap många olika infallsvinklar ur lika många olika perspektiv. Planering, tydlighet och relationskompetens framstår dock som allra viktigaste.

Sociokulturellt sammanhang

Stensmo (2008) slår fast att ledarskap aldrig sker i ett socialt vakuum utan inramas i en kontext som inbegriper tre faktorer; det omgivande samhället, skolan och dess kultur samt klassrummet i sig. Jag kommer nu att kort gå igenom var och en av dessa.

Samhället

Stensmo (2008) menar att de samhällsfaktorer som avgränsar handlingsutrymmet i skolan kommer såväl från nationell nivå (staten) som lokal nivå (kommunen). Dessa *ramfaktorer* utgör skolans yttre ramar i och med att de ligger helt eller delvis utanför skolans kontroll men direkt påverkar den. Skolforskaren Gunnar Berg (refererad i Stensmo 2008) ser nämligen sex sådana ramfaktorer med återverkningar på skolans verksamhet och ledarskap: *politik, juridik, ekonomi, ekologi, teknologi* samt *demografi*.

Skolan, dess organisation och dess kultur

Skolans organisation

Stensmo (2008) beskriver skolan som en mötesplats. Han menar dock att själva skolans organisation medför ytterligare tre begränsande faktorer för verksamheten och ledarskapet:

- skolans *fysiska rum* (byggnaden, möbler, tekniska hjälpmedel) ser mycket olika ut beroende på skolans storlek och det bestäms av de sex ramfaktorerna (se ovan); det ”representerar vuxenvärldens uppfattning om hur en rationell miljö för undervisning och lärande skall se ut” (a.a. s. 21);
- skolans *sociala rum* består av alla mötesplatser och möten som skolans fysiska rum förmår skapa (t.ex. lärare-skolpersonal, lärare-elever, lärare-elever, elever-elever, skolpersonal-besökare, mm) och där ”aktualiseras olika typer av värderingar, normer och antaganden man gör om varandra” (a.a. s. 21);
- skolans *schema* styr över verksamhetens tider och därmed över alla aktörernas rörelser i skolans fysiska och sociala rum.

Enligt Stensmo (2008) innebär skolans organisation olika konfliktpunkter. T.ex. behöver skolans aktörer ständigt och snabbt omställa sig till nya mötessammanhang beroende på vilka fysiska och sociala rum de hamnar i. Schemalagd tid innebär att de sociala kontakter aktörerna knyter är kortvariga och att nya måste initieras. Olika ämnen och klassrum innebär också att lärare och elever måste vid varje lektion infinna sig i att vara på rätt plats med rätt material och med rätt sinnestillstånd. Alla måste även vara beredda att bli avbrutna av klockan. En ny sekvens med samma mönster påbörjas kort efter. Därför innebär en schemabunden skoldag vid varje omställning risker för konflikt och inverkan på ledarskap.

Skolkulturen

Skolans handlingsutrymme bestäms också enligt Berg (refererad i Stensmo 2008) av inre ramar som bl.a. den lokala skolkulturen (eller skolkod) över vilken skolan har god möjlighet att råda. Så här definierar Stensmo (2008) ordet kultur i sammanhanget:

”Med kultur menas de kollektiva värderingar, normer, uppfattningar och försanthållanden som kännetecknar den enskilda skolan. Dessa är ofta underförstådda eller omedvetna, de sitter ”i väggarna” och visar sig i traditioner, arbetsrutiner, umgängesformer, språk, skämt och historier” (a.a. s. 23).

Stensmo (2008) menar vidare att skolkulturen kan jämföras till ett ”isberg” eftersom bara en mindre del är synlig för alla medan resten ligger under ytan. Kulturen definierar dessutom hur man förhåller sig till skolarbete, ämnen, elever, kolleger, föräldrar, samhället, mm. ”Kulturbärande personer och grupper har makt och tolkningsföreträde och markerar vad som är möjligt och omöjligt, vad som är ”realistiskt” och hur ”verkligheten” är beskaffad” (a.a. s. 23). Kulturens oskrivna regler görs på så sätt synliga för t.ex. nya kolleger eller andra ej invigda personer. Skolans lokala kultur är därmed en starkt avgörande faktor för en enskild lärares uppfattning om vad som är möjligt att förändra.

Säljö (2000) är på samma bana när han förklarar rollen som våra föreställningar spelar i våra val av arbetssätt och kommunikationsmönster. I Säljö's bok heter det:

”Specifika antaganden om lärandets natur kan vara så inbyggda i skolan som verksamhet, i dess utrustning, i sättet att bygga lokaler, i läroböcker och i sättet att pröva kunskaper, att

den enskilde inte uppfattar att det finns några alternativ. Den institutionella traditionen för hur man kommunicerar definierar i stor utsträckning sin egen verklighet” (a.a. s. 47). Enligt Bergs (se Stensmo 2008) *frirumsmodellen* utnyttjar därför inte lokala skolor hela handlingsutrymmet givet av de yttre ramarna. Skolans möjligheter till utveckling och förändring är i stället stympade av den lokala kulturens snäva tolkningar.

Skolforskaren A. Hargreaves kartläggning av skolkulturen i olika kanadensiska skolor kom dessutom fram till att två huvudaspekter kännetecknade dessa, nämligen *inhåll* och *form*. Den första aspekten består av ”attityder, värderingar, övertygelser (...) och handlingssätt”. Innehåll uttrycks genom vad en grupp lärare tänker, gör och säger. Å andra sidan täcker formdimensionen ”relationsmönster och umgängesformer” (a.a. s. 25). Hargreaves ser i stället *rörliga mosaiker* med tillfälliga och föränderliga projektgrupper som arbetsorganisationen bäst lämpad att möta kraven som ställs i dagens mindre sammanhållna post-moderna samhällen.

Klassrummet

Klassrummet är både lärarens och elevernas arbetsplats. I Philip Jacksons studier (refererade i Stensmo 2008) har den betecknats som myllrande (”crowded”) eftersom så många måste samsas på en liten yta och risken är stor att störa varandras arbete. Verksamheten och ledarskapet begränsas av både de yttre och inre ramarna (se ovan). Jackson kom dessutom fram till att det förekommer utöver den explicita kognitiva lärprocessen en mer osynlig sådan, senare benämnd *den dolda läroplanen*. Denna mindre uttalade process handlar om att lära eleverna om samlivets villkor (som t.ex. att sitta stilla, vänta på sin tur, tala först när man fått ordet) men också om maktstrukturerna (att det finns sociala hierarkier där vissa är mer värda än andra), om framtidsmöjligheter samt om moraliska värderingar (vad är rätt/fel, bra/dåligt). I varje klassrum finns både *vinnare* och *förlorare*, och det på två plan. På det ämnesmässiga planet är vinnare de som har lätt att ta till sig undervisningen och förlorare de som har svårt. På det sociala planet är vinnare de populära eller de med status och de impopulära eller isolerade är förlorare.

Stensmo (2008) skiljer vidare mellan *formellt* och *informellt* ledarskap. Svenska studier har nämligen på senare tid bekräftat mängden av elevaktiviteter som sker vid sidan om lärarens undervisning och som konkurrerar om det faktiska ledarskapet i klassrummet. Enligt Doyle (refererad i Stensmo 2008) utmärks klassrummets ekologi av bl.a. två viktiga aspekter: *multidimensionalitet* och *samtidighet*. Den första aspekten innebär att ett myller av händelser, personer, erfarenheter, förmågor och viljor måste samsas på en liten yta samt att många val måste göras med konsekvens på planering, rutiner och regler. Den andra aspekten innebär att läraren måste sysselsätta och övervaka flera elever/elevgrupper samtidigt, vilket kräver simultankapacitet. Enligt Doyle präglas också ett klassrum av *oförutsägbarhet* vilket kräver flexibilitet av läraren.

Normativa program om ledarstil

I *Ledarstilar i klassrummet* (2000) redovisar Stensmo sex forskningsbaserade ledarstilar för kontroll över elevers klassrumsbeteenden. De placeras på ett spektrum från hög grad av lärarkontroll till hög grad av elevers självkontroll. I mitten ligger Kounins empiristiskt belagda principer för CM (se s. 14). För att göra skillnaderna mer överblickbara valde jag att redovisa två exempel som ligger på var sin sida av Stensmos spektrum utan att tillhöra ytterligheterna. *Canter's* behavioristiska modell och *Dreikurs* demokratiska modell är därför enligt min bedömning fullt rimliga program som kan tillämpas även i en svensk kontext.

Canter-modellen

Programmet "assertive training" kan översättas själv-säkerhetssträning och indelar beteenden i själv-osäkra, aggressiva och själv-säkra. Det har utvecklats i USA sedan 1970-talet i takt med tilltagande ordningsproblem i skolorna. Det bygger på ett behaviouristiskt synsätt med belöning och positiv förstärkning som främsta medel. För lärare betyder modellen att som ledare i klassrummet de har en legitim "rätt" att kräva ordning och se sina behov av ordning tillfredställda. Eleverna får därmed en trygg och förutsägbar lärande miljö. De har rättigheter också, bl.a. den "att välja hur man ska bete sig och bli informerad om konsekvenserna som följer på olika beteenden" (Stensmo 2000, s. 63).

Programmet består av fem viktiga punkter som innebär bl.a. att lärarens negativa förväntningar på elevers beteenden (t.ex. pga. besvärliga hemförhållanden, ohälsa, personlighet) måste ersättas av positiva förväntningar som medför bl.a. att läraren ser sig själv som kapabel att påverka dessa beteenden. Lärarens egen responsstil ses också som nyckel till stämningen i klassen och med självklar återverkan på elevers självkänsla. Canter skiljer mellan *själv-säker*, *själv-osäker* och *fientlig responsstil* som karaktäristika av olika lärarbeteenden i konfliktsituationer. I denna sistnämnda stil använder sig lärare av aggressivitet eller sarkasm vilket innebär att de brukar då inte upprätthålla beteendenormer utan att våldföra sig på elevernas rättigheter och gå miste om sina egna (a.a. ss. 64-65).

Lärarens regler och i förväg bestämda åtgärder utgör en disciplinplan och bör planeras lika grundligt som själva undervisningen. Programmets tyngdpunkt ligger dock på positiv förstärkning av gott beteende, inte på själva åtgärderna vid regelbrott. Det är ytterst viktigt att elevers följsamma beteenden förstärks och belönas för att visa vilka beteenden är uppskattade. Canter-modellens hörnsten heter därför *konsistens*. Läraråtgärderna bör inte undermineras av annan skolpersonal (lärare, rektor) eller föräldrar. Lärare har rätt att kräva deras fulla stöd (Stensmo 2000).

Dreikurs-modellen

Programmet har ett dynamiskt och holistiskt perspektiv. Det utgår från psykologen A. Adlers Individualpsykologi som menar att människan är en social varelse och att sociala problem måste ses i sitt sammanhang. De förorsakas inte av yttre stimuli eller inre drifter. Disciplin och självdisciplin ses som nödvändiga för samlevnad. Enligt Rudolf Dreikurs ska man inte blanda ihop disciplin och bestraffning. Begreppen *naturliga* och *logiska* konsekvenser ses som bättre än straff och belöning. Konsekvenserna måste dock riktas mot beteendet och inte individen. Självdisciplin medges ta tid att lära men ses som demokratins och lärandets förutsättning. Enligt Dreikurs utvecklar demokratiska lärare "en inre motivation att hålla ordning" hos elever (Stensmo 2000, s. 122).

Dreikurs modell har vidare utvecklats av D. Dinkmeyer och L. Albert men alla betonar människans egen vilja och strävan efter två äkta mål, *tillhörighet* och *gemenskap*. Elever som beter sig störande/destruktivt strävar dit också men använder sig av en felaktig strategi med fyra falska mål: *att söka uppmärksamhet*, *att eftersträva makt*, *att söka hämnd* och *att isolera sig* eller *framställa sig som oförmögen*. Lärarens arbete går ut på att hjälpa eleverna ersätta dessa med äkta mål. Dreikurs strategi heter *fyramålstekniken* (The Four Goal Technique) och består av fem steg som ska tillämpas i tur och ordning.

Dreikurs-modellens hörnsten heter *uppmuntran*. Dinkmeyer skiljer mellan beröm och uppmuntran. Omdömena "Du är en flitig elev" och "Du har gjort stora framsteg i..." är uttryck för den första respektive den senare (Stensmo 2000, s. 141). Beröm är värderande och gör eleven beroende medan uppmuntran uppmärksammar elevens ansträngning och gör den självständig. Uppmuntran ses dessutom som grunden för en demokratisk fostran. Enligt Albert består ett demokratiskt arbetsklimat av "*The three C:s: capable, connect, contribute*" (a.a. s. 145), dvs. att eleverna ska känna sig kapabla, sedda och behövda. Till slut föreslår Albert och Dinkmeyer att lärare och elever utarbetar uppförandekoden tillsammans samt veckovis möts i klassmöten där barnen aktivt deltar och utvecklas socialt.

Sammanfattningsvis utgår dessa två modeller från två helt olika människo- och kunskapssyn. Grundskillnaden är att Canter söker nå ordning utifrån medan Dreikurs bygger den inifrån. Gemensamt har de dock att de är integrerade program som kräver konsistens och utvärderingar samt framförhållning och omfattande lärarplaneringar, om disciplinregler (Canter) och om uppmuntran (Dreikurs). Båda förespråkar ett professionellt förhållningssätt, varmt och respektfullt, som utesluter hot. De förutsätter att elever träffar fria val, efterfrågar tydliga besked om vilka beteenden gäller och att normbrott följs upp av i förväg bekanta steg, av åtgärder (Canter) alt konsekvenser (Dreikurs).

2.3. Nutida exempel

Exempel av god och rättvis lärande miljö

I *Lärandets ekologi* (1999) diskuterar B. Gunnarsson lärandets grundläggande villkor och vad en rättvis skolmiljö som främjar allas lärande bör präglas av. I boken följs en grupp högstadieelever som fått lämna sina vanliga skolor och för första gången möter en miljö anpassad till sina behov, ett skoldaghem. Eleverna i fråga saknade de rätta sociala färdigheterna för att lämpligen förändra sin arbetssituation och tog till de medel de kände; de vara passiva, bråkade eller skolkade. Efter en period på skoldaghemmet kunde dock de allra flesta elever återvända till vanliga skolor och fortsätta vidare mot gymnasiestudier.

Enligt Gunnarsson (1999) ligger grunden för en rättvis skola i kvalitén av relationen mellan lärare och elev samt mellan skola och hem. Han fastslår att lärande är en social handling och att elevers upplevelser av sina lärare och kamrater är i det avseendet helt avgörande. Även betydelsefullt är att lärare intar ett förpliktigande perspektiv, dvs. att skolmiljön uppfattas som förändringsbar och eleverna som individer med eget ansvar. Gunnarsson (1999) är samtidigt tydlig med att säga att i utvecklande lärande miljöer är det de vuxna som har makten (inte eleverna) men att de utövar den genom påverkan och inte tvång. I enlighet med Lpo 94 ska det personliga ansvaret successivt utökas till elevernas fördel.

”Mindre lyckat” exempel

I Lawrence et al. (1984) redovisas en skrämmande skolmiljö genom en brittisk lärares beskrivning av sin arbetssituation på Matchinfolds Comprehensive School. Grundskolan ligger i innerstaden och är mycket stor. Skolans fysiska miljö beskrivs som undermålig och deprimerande. Det sägs delvis förklara att eleverna – både pojkar och flickor – har svårt att koncentrera sig under lektionerna samt agerar ut sig under rasterna med bl.a. skrik, käbbel och slagsmål som följd. Många incidenter har inträffat då lärare utsatts för elevvåld. Även erfarna och strängare lärare sägs få dagligen uthärda sin del av mindre förolämpningar och oförskämdhet. I denna stressiga miljö utgör lärarrummet en oas av lugn och ”anständighet”. Det ses dock också som ett uttryck för den stora kulturella klyftan som finns mellan lärare och elever. Det antas förstärka i sin tur ett strukturellt ”Vi och Dem” tänkande (a.a. s. 164). Enligt läraren härrör skolans problem bara delvis i det omgivande samhällets våldsamma karaktär. Graverande faktorer till denna onda cirkel är bl.a. anonymitet, bristfällig kommunikation och ineffektiva metoder (straff).

2.4. Övriga källor

På senare tid har ytterligare viktiga aspekter belysts med koppling till ordning. Samverkan mellan hem och skola har understrukits allt mer, av t.ex. Bouakaz (2007) som grävt upp de vanliga missuppfattningar som hindrar föräldrar och skolpersonal att mötas på lika villkor. Kvalitén av deras relationer ses även här som grundläggande för barnens kunskapsmässiga och sociala utveckling. I sin föreläsning "Arbetsro i skolan – hur skapar vi lärare det?" lyfter även Blixt (2008) upp lärares inställning och bemötande av elever. Ordning i klassen ses också här främst som lärarens ansvar. Bland de många råd som ges åhörarna om ledarskap återfinns tydliga ordningsregler, ett demokratiskt förhållningssätt samt beröm som enligt Blixt alltid ska vara "befogat och specifikt".

Andra intressanta begrepp berör skolan som organisation. Argyris och Schön (se Granberg & Ohlsson 2004) utvecklade t.ex. begreppen *espoused theories of action* och *theories-in-use*. Det första kan sammanfattas som de mål, normer och värderingar som en person påstår/tror är vägledande för det egna beteendet och har stor spännvidd (t.ex. från auktoritär till demokratisk stil). Det andra begreppet innefattar de normer och värderingar som en person använder sig av rent konkret. Argyris och Schöns gruppobservationer visar därmed att det finns en tydlig klyvning i alla organisationer mellan visioner och verklighet.

Ohlssons (se Granberg & Ohlsson 2004) studier visade också att lärarna tenderar att organisera arbetslagsarbete på två parallella sätt. Å ena sidan organiseras arbetet explicit som ett lagarbete med gemensam planering och gemensamma uppgifter, medan å andra sidan organiseras arbetet implicit mot ett individuellt arbete. Även detta leder till en tudelad verksamhet, med å ena sidan ett "samtalssammanhang" där man för diskursen om lärarskapet som kollektivt åtagande och å andra sidan ett "praktiksammanhang" där det konkreta arbetet utförs.

Slutligen ser Engeström (se Granberg & Ohlsson 2004) motsättningar i organisationer som nödvändiga. Om dessa lyckas omvandlas genom kritik och ifrågasättanden utgör de lärandets drivkraft. Ellström (a.a.) ser även ett problem i för tydliga mål bestämda i förväg. Ett måldokument producerat med föregiven svag konsensus löper stor risk att förbli ett "papperstiger", något uppifrån kommande som man endast formellt respekterar. Motståndet reduceras genom livliga diskussioner som tillåter de inblandade att "äga" det.

3 METODREDOVISNING

3.1 Datainsamling

Från början visste jag att för att detta examensarbete skulle få någon användbarhet för mig själv som nyexaminerad lärare så behövde problemet angripas ur ett *lärarperspektiv*. Det var nu lärare som skulle observeras samt, till skillnad från tidigare examensarbeten (Hansen & Prahl 2006, Lundquist 2007), ges tillfälle att yttra sig om ”ordning och reda”.

Utifrån mina frågeställningar behövde jag inte bara ta reda på *vad* lärare faktiskt gjorde i sina klassrum vad gäller ordning och kontroll. Jag behövde dessutom uppdaga *hur* lärare tänkte kring ordningsfrågor och hur deras handlingar hängde samman i ett större perspektiv. Ett *kvalitativt* tillvägagångssätt föreföll därför helt nödvändigt. Hur lärare tänker och känner inombords, hur de tar och ger mening i sin praxis, resonerade jag, kan svårligen bortkopplas från de krav och möjligheter som finns i skolan de verkar i samt samhället runt omkring (Stensmo 2008).

Hartman (2004) definierar kvalitativa undersökningar på följande sätt: ”*Kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer*” (s. 273). Kvalitativa undersökningar är hermeneutiska till sin karaktär i och med att de inte ämnar beskriva världen som en absolut sanning utan hur människor föreställer sig den och vilken mening de tillskriver den (Hartman 2004). Lärarnas olika föreställningar och tolkningar var precis det som för egen räkning jag siktade att utvidga min förståelse om.

Eftersom mitt mål var att gå på djupet med hur lärare tänkte och gjorde i den kulturbestämda sammanhang som kallas skolan, och eventuellt se skillnader mellan uttalad teori och praktiserat arbetssätt, så liknade mina planer ett studiefall (Johansson & Svedner 2006). Som jag hade tänkt göra förespråkar de i sådana fall en kombination av *observationer* och *intervjuer* för att kunna samla tillfredsställande empiriskt dataunderlag.

Jag tror inte att det fanns i mitt fall något rimligt alternativ av metod. Att utföra en kvantitativ undersökning avfärdade jag ganska snabbt eftersom typiska frågor som besvaras då är ”hur mycket” eller ”hur många” (Hartman 2004). Frågor som t.ex. hur många berömmande versus negativa yttranden faller lärarna under en viss period? eller hur mycket av sin tid ägnar lärarna åt kontroll på en dag?, en vecka?, etc är enligt mig högst yrkesrelevanta. I mitt fall var det emellertid en resurs- och tidsmässig omöjlighet. Sådana undersökningar kräver gedigna videoinspelningar som i sin tur är knutna till etiska problem och tidskrävande tillståndsprocesser när barn är inblandade.

3.2 Urval

Eftersom uppsatsens huvudsyften var att observera hur det går till idag med ordning på en grundskola samt hur lärare tillämpar kontroll över elever tyckte jag att skillnader borde framkomma tydligare i en skola med ett traditionellt förhållningssätt gentemot dessa frågor. I en skola som ser ”ordning och reda” som ett hedersord måste rimligen ordning klart stå i fokus och hur skolpersonalen gör vara enklare att observera. Jag valde därför att utföra min undersökning på min praktikskola, som jag valde att kalla *A-skolan*. Arbetslaget, som jag valt att kalla *Arbetslag A*, är den jag medverkade i under alla mina VFT, dvs. i tre terminer. Urvalsprincipen som följdes här är Johanssons & Svedners (2006) personliga kontakter.

Vidare passar enligt mig *A-skolan* även Hartmans (2004) ändamålsenlighet för kvalitativa undersökningar. Jag tror det har faktiskt varit lättare för mig att ha en genomtänkt urvalsstrategi genom att ha kännedom om de intervjuade i förväg. Jag anade att informationen jag var efter fanns i de samlade erfarenheterna av arbetslaget. Det gällde att skapa och använda de rätt verktygen för att få fram och omvandla den till praktisk kunskap, från förtrogenhet till färdighet (Hartman 2004). Härnäst presenterar jag *A-skolan* och redovisar på vilket sätt den passar uppsatsens syften.

Presentation av skolan

Den fysiska miljön

A-skolan är en mångkulturell skola som ligger i Malmös stadsmiljö och har totalt ca 700 elever, från F-klass till årskurs 9. Högstadiet består av ca 350 elever, uppdelade på fyra arbetslag med tre klasser var, från 7:an till 9:an. Hösten 2005 visades jag runt för första gången. Jag förvånades stort över det faktum att skolområdet inte var inhägnat. Med min bakgrund såg jag avsaknaden av grindar som en riskfaktor för eleverna och frågade högt om det. Dåvarande biträdande rektorn pratade i stället stolt om svenska skolans ”öppenhet” och om ”elevansvar”. Tiden gick och skolan byggdes ut och om. Våren 2007 verkade *A-skolan* ha nåtts av en helt annan verklighet. Förutom att ha blivit ommålade hade de automatiska dörrarna blivit flera. Det var nu kameraövervakning, magnetiska ”taggar” och passerkort som gällde. Säkerheten hade inte byggts *runt om* skolan utan *in i* skolan.

I litteraturen (t.ex. Stensmo 2008 mm) framhävs ofta inverkan av den fysiska miljön på klassrumsklimatet. *A-skolans* renovering betydde på så sätt mycket för både skolpersonal och elever. Att få nya fräscha klassrum var desto viktigare att alla fått under flera månaders tid samsas och arbeta i tillfälliga och mindre anpassade lokaler. Ombyggnaden var dock av så stor omfattning att inflyttningen fick ordnas i omgångar och våren 2008 hade fortfarande vissa lärare material förvarat i flyttkartonger. Många var också missnöjda med det nya lärarrummets trånghet och att de saknade eget arbetsbord. Perioden beskrevs därför som ”jobbig”, satte personalen i allmänhet och lärarna i synnerhet under stor press samt skapade långvariga spänningar mellan ledning och lärare.

A-skolans renoverade utformning fick dessutom konsekvenser för arbetsvillkoren. Den mest betydelsefulla förändringen är den försvårade tillgången till klassrummen och har enligt mig högsta betydelse för denna uppsats. Högstadiebyggnaderna kan beskrivas som fyra individuella enheter, en per arbetslag. Schematiskt består varje byggnadsenhet av en

liten hall (där elevskåpen och WC ligger), en trappuppgång och ca sju klassrum på tre våningar. Förflyttning enheter emellan görs antingen utifrån eller via tredje våningen (brandutgång). Ombyggnaden innebar att antalet glasdörrar att passera för att nå ett klassrum fördubblades, från två till fyra: ytterdörren (låst före och efter skolans öppettider samt under lunchtid), "trappdörren" (mellan rasthallen och trappan), "våningsdörren" (mellan trappan och klassrummen) samt själva klassrumsdörren. Alla dörrar kan bara öppnas inifrån eller med nyckel och alla förutom den sista låses automatiskt vid stängning. I teori är det tänkt – vilket lärarna bekräftar i intervjuerna – som skydd mot obehöriga. I praktiken försvårar det alla behörigas förflyttningar och i synnerhet lärarnas kontrollarbete. Vid varje paus blir ofta en varierande minoritet av elever "utestängda" vilket leder till sms:ande mellan elever ute och inne. I de allra flesta fall tvingas lärarna att bestämma hur dessa ska släppas in, dvs. att antingen själva springa ner eller skicka en elev. Proceduren upprepas så fort en enda elev hamnar på "fel" sida, vid toalettbesök, försening, etc.

En modern skola med traditionella regler

A-skolan beskrivs av rektorn som en skola "öppen för nya idéer". Bevisen att den tar en aktiv roll i sin egen utveckling är i min mening flera. För det första måste A-skolan ha tillhört de "modiga få" i Sverige som redan 1998 införde arbetslagsorganiseringen. Beslutet innebar stora förändringar inte bara av hur arbetet skulle läggas upp utan även av vad den skulle innebära för lärarrollen. Arbets sättet ses generellt idag av alla intervjuade som ett stöd i den dagliga verksamheten. A-skolan kan dessutom sägas ha dragit konsekvenserna av informationssamhället och insett nyteknikens fördelar för en mer varierad undervisning. Med ombyggnaden försågs de flesta klassrummen med smartboards och via intranätet kan nu lärar boka två datasalar med ca 40 datorer totalt. A-skolan visar slutligen regelbundet att den uppfattar skolutveckling som en ständigt pågående process. Hösten 2008 hade den tydligt tagit intryck av årets samhällsdebatt om lärarkompetens⁵ och är igen säkert en av de första var man experimenterar med elever som betygsätter lärare. Skolan uppmanade också nyss sina lärare att fortbilda sig i just "Classroom Management".

A-skolans drivkraft till trots lyckades den inte att undvika, enligt min mening, att två viktiga aspekter fortsätter övervägande att bedrivas på ett mer traditionellt. Den ena gäller kunskapssynen och den andra ordningsreglerna. A-skolans grundsyn på kunskap kan främst tydas i dess klassiska klassrumsmiljöer. Renoveringen och vita färgen till trots vetter fortfarande alla tavlor uppradade bänkar, i en glasklar antydning om riktningen på "kunskapsströmmen" i klassrummet. Men skolans kunskapssyn kan även tydas i mindre detaljer. "Välkommen till A-skolan där kunskap delas ut". Så hälsas fortfarande 2008 elever, föräldrar och besökare till skolan. Skylten står synlig vid ingången och uttrycker i min mening tydligt nog den s.k. överföringsmetaforen där all kunskap likställs och blandas ihop med fakta. Drygt 14 år efter att de nya läroplanerna definierade kunskapsbegreppets mångtydighet (Fakta, Färdighet, Förtrogenhet, Förståelse) framstår denna välmenande hälsning som en olycklig kvarleva av en mycket entydig och förlegad syn på lärande och en modern skolas uppdrag i det. Att samtliga intervjuade tog avstånd från skylten säger för mig att A-skolans framåtanda nått här en osynlig gräns. Vissa förändringar tar bara längre tid att bygga än en ny datasal. Hade skylten setts som helt felaktig av en majoritet av personalen hade den nerplockats för länge sedan. Skylten bekräftar också styrkan av

⁵ T.ex. programmet "Klass 9 A" som sändes våren 2008 på SVT och skapade en stor skoldebatt

rigiditetskrafterna som verkar mot förändring i alla skolor (se Säljö 2000, Stensmo 2008), även i de till synes mest moderna.

A-skolans sätt att hantera ordningsregler kan dessutom berättigat kallas för traditionellt. Skolans s.k. ”Tio icke förhandlingsbara regler som skall följas” (se bilaga 1) har enligt min mening en tydligt gammaldags ”ordning och reda” prägel. Under A-skolans mångkulturella yta anas fortfarande bondesamhällets normer, i synnerhet regeln om att ta av huvudbonader ”utan tillsägelse”. Listan ger ett ogenomtänkt intryck med överflödig information och upprepningar. Punkterna är fö. dubbelt så många som Stensmo (2008) rekommenderar och verkar skicka följande signal till elever: ”Kom inte till skolan förrän du har lärt dig hur man beter sig i skolan!” Som intervjuerna kommer också att påvisa är dessa officiella regler inkonsekvent tillämpade. Värt att notera dock här är att i sekulariserat Sverige får bara religiösa symboler behållas på i klassrummet medan ”mössor och keps” *skall* av för att, som jag ofta hört förklaras, ”det stör” eller man blir ”för varm om huvudet”. Att ta av sig modeplagg tycks därmed 2008 vara en principalsak som barn förväntas bara acceptera. Det är berättigat – bl.a. på A-skolan – att lägga värdefull lärartid att bekämpa deras förekomst.

I arbetslag A gäller (tidvis) ytterligare klassrumsregler som t.ex. att resa sig upp för lärare, räcka upp handen eller att tuggummi, mobiltelefon, mm är förbjudna. Här tycks reglerna lättare kunna rättfärdigas med hänvisning till kulturnormer, hygien eller barnens behov av koncentration. Dessa ”arbetslagsregler” är dock också mer eller mindre tillämpade i verkligheten. Värt att notera här är att eleverna får lov att lyssna på musik på mp3 när det inte är genomgång och att förbudet mot tuggummi gällt av och till under hela min VFT.

Arbetslag A

Arbetslaget är en 7-9 lag och består av sju lärare som kan kort beskrivas som följande:

1. *Matte-NO-lärare 1* – ”*Man-MaNO-läraren*”
Man, 50+, ej svensk bakgrund med rötter i krigsdrabbat Sydösteuropa, utbildad i klassisk sociologi, behörig lärare i Sverige i Matematik/NO/Teknik sedan 2000.
2. *Matte-NO-lärare 2* – ”*KV-MaNO-läraren*”
Kvinna, 35+, behörig i Matematik/NO 4-9 i drygt 12 år.
3. *SO-läraren* – ”*SO-läraren*”
Man, 50+, behörig lärarexamen sedan 1979.
4. *Svenska-Engelska-läraren* – ”*SvEng-läraren*”
Kvinna, 40+, behörig lärare sedan 2000.
5. *Engelska-Spanska-läraren* – ”*VIK-EngSpa-läraren*”
Kvinna, 30+, allra första lärartjänst, behörig i Religion/Historia men undervisar inte i de ämnena utan sedan oktober 2007 som långtidsvikarie. Hon och den föräldralediga ämnesläraren ”gick bredvid” varandra i två veckor.
6. *Idrottsläraren* – ”*Idrott-läraren*”
Man, 35+, har arbetat inom skol- och idrottsvärlden av och till under 12 år, nästintill behörig i Idrott/Samhällskunskap för de yngre åldrarna.
7. *Extraläraren för ”lilla gruppen”* – ”*Lillgrupp-läraren*”
Kvinna, 30+, behörig lärare i Svenska/Historia/Idrott i 6 år, jobbar både som idrottslärare och sedan hösten 2007 som resurslärare till ”lilla gruppen”, en liten grupp elever med låg självkontroll som får undervisning i anpassad skolmiljö.

Eleverna

7A

Klass med musikprofil som A-skolan profilerar sig i. Klassen beskrevs av alla i arbetslag A som "en pratsam men ändå trevlig klass" eller som "ändå söta". Stämningen är mycket god mellan lärare och elever och elever emellan. Klassen har relativt få ordningsproblem som alla är relaterade till prat eller okoncentration under lektionstid. Några problem uppstår dock vissa eftermiddagar när dagen har varit lång eller efter vissa idrottslektioner. Vissa pojkar brukar då vara försenade och "droppa in" efter så mycket som 20 minuter. Självarbete brukar gå bra med den klassen även om det ofta avslutar ganska "stimmigt".

8A

Klassen har haft tilltagande ordningsproblem under hela skolåret. Stämningen har varit ganska infekterad med flera fall av mobbning (inkl. utfrysning) och blev tidvis värre under våren pga. två tjejer fick lämna Sverige (varav en tvingades tillbaka till Irak). I några fall blev elever tvungna att byta spår, trots A-skolans uttalade policy om att undvika att byta elever, och i ett fall fick en elev byta skola. Ordningsproblemet är ganska balanserat mellan könen: 4-5 pojkar och 4-5 flickor. De största problemen var mobiltelefonerna enligt vissa lärare men även okoncentration, låg motivation, störande prat, "rätt" språk, förseningar och skolk. Några elever har kastat till och med rena kränkande kommentarer mot lärare (främst vikarier, inklusive mig). Andra lärare säger sig dock inte ha haft några större problem med klassen. Trots detta tilltog ordningsproblemen så pass mycket under hösten 2007 att ett "krismöte" ordnades efter skoltid med rektorn. Där fick alla elever komma till tals om situationen och ta beslut om hur de skulle uppträda framöver mot varandra och lärarna. Elevernas beslut var "tuffa" och inkluderande bl.a. att lärarna skulle bli mer konsekventa och utvisa störande elever efter bara två varningar. En vecka efter mötet skriver jag i min loggbok att situationen är "tillbaka på ruta ett". Självarbete brukar generellt inte gå av sig själv med den klassen och så vitt jag har kunnat bedöma vågade sig inte lärarna på det med den klassen utöver de schemalagda studietiderna.

9A

Klassen har haft stora ordningsproblem under hela högstadiet men redan under lågstadiet kunde sådana märkas enligt vissa lärare. Förklaringar har ansetts vara att "felet" låg i klassens sammansättning eller hemmiljön. Några lärare insåg tidigt i 7:an att klassen borde splittras men inget konkret gjordes på fem terminer. Främst praktiska skäl och det faktum att vissa lärare inte trodde långsiktigt på lösningen anges förklara att inget hände fram till december 2007, då "lilla gruppen" skapades på initiativ av dåvarande idrottsläraren. Stämningen i klassen har varit tidvis mycket spänd mellan lärare och vissa elever. Ordningsproblemen med 9A var mindre balanserade och berörde uppskattningsvis främst 6-7 pojkar och ett par flickor. De största problemen var mycket låg motivation, okoncentration, våldsamt "bus" och "rätt" språk mellan elever, prat, förseningar och skolk. Känslan som lärarna ger våren 2008 är enligt min mening att "det är för sent" och deras generella attityd tyder på uppgivenhet. De reagerar fortfarande mot det de ser som orättfärdigt dåligt beteende men har inga förväntningar att lyckas göra ett varande intryck. Eleverna själva är också mycket trötta på avsaknaden av arbetsro och har sedan länge slutat hoppas på att ordning kan långvarigt hållas av lärarna. Generellt var 9As självkontroll mycket låg och självarbete urartade snabbt. En liten grupp elever lyckades dock få mycket goda betyg och påvisa ett mot denna bakgrund förvånande hög grad av ansvarstagande.

3.3 Procedur

Under ett arbetslagsmöte inom de två sista veckorna av min sista VFT tillfrågade jag samtliga lärare om de kunde tänka sig att delta i mitt examensarbete. Alla gick med på det även om några verkade tveksamma i början. Jag förklarade för dem att deltagandet var frivilligt och att namn och skolans uppgifter skulle så klart förhållas anonymt. Jag informerade dem däremot om mitt forskningsämne endast i allmänna termer, "Ledarskap och interaktion i klassrummet". De visste därmed att de skulle stå i fokus. Anledningen att jag inte ville gå in närmare på mitt syfte då var dels för att jag än inte var säker på vilka de definitiva frågorna skulle bli, dels för att inte riskera att påverka resultaten av observationerna och intervjuerna senare (Hartman 2004). Härnäst redovisar jag för hur jag gick till väga först med klassrumsobservationerna och senare med de kvalitativa halvstrukturerade lärarintervjuerna. Dessa två tekniker pågick dock vid sidan av varandra under hela processen och i någon mån har påverkat varandra.

Genomförande och bearbetning av observationerna

Utifrån en först översiktlig genomgång av litteraturen (Charles 1996, Stensmo 2000, 2008) identifierade jag tre stora områden som kunde tänkas ha betydelse för kontroll och ordning i klassrummet, nämligen Miljö, Regler och Procedurer samt Lärares arbetssätt. Av praktiska och etiska skäl var det klart att jag inte kunde dölja för eleverna att det jag sysslade med nu skildes från det jag hade gjort med dem fram till dess. Jag behövde även tänka på att minimera min närvaros påverkan. Jag beslöt mig då för *öppna* observationer som jag själv inte skulle vara deltagande i (Hartman 2004). Jag valde också att alltid ställa mig tyst och vid samma ställe i de olika salar jag gjorde mina observationer, dvs. längst bak mot väggen, oftast i mitten alt i ett hörn. Sammanlagt observerades 24 lektioner med klasserna 7A, 8A och 9A, inklusive en i språkvalspanska som vikarien hade med 6:or.

För att täcka de tre områden som jag preliminärt identifierat designade jag först en egen observationsblankett på två A4-sidor (se bilaga 2). Syftet med den mall var att försäkra att jag konsekvent vid varje lektion antecknade samma fakta som t.ex. datum, namn, plats, tidpunkt, material, arbetssätt, lärarhandlingar, mm. Denna blankett utvecklades ett par gånger efterhand då brister visades. Den undergick även motsatt process genom att överflödiga fält raderades. Redan vid första observationstillfället bekräftades det orimliga i att ha allt för många punkter att dokumentera samtidigt (Hartman 2004).

Jag valde därför under själva observationsmomentet att föra också vad Johansson & Svedner (2006) kallar *löpande protokoll* (se bilaga 3). Där antecknades allt som med fokus på läraren hände i klassrummet och kunde kopplas till kontroll eller CM i stort. Den tekniken passar med vad Johansson & Svedner (2006) beskriver som *kritiska händelser* och som ska vara avgränsade, relevanta och återkommande. Händelserna i fråga var lärarens handlingar men även delvis elevernas. Vad sysslade de med? Följde de lärarens anvisningar (on-task) eller inte (off-task)? Om inte, märkte läraren det? Hur (re)agerade den? Vilka blev följderna? osv.

Direkt efter lektionens slut talade jag kort med läraren för att diskutera eventuella oklarheter om dennes handlande samt fånga dennes allmänna bedömning om lektionen.

Därefter utfyllde jag resten av blanketten medan minnena var färska. Jag antecknade bl.a. hur lektionen hade börjats och avslutats, mina och lärarens kommentarer, vilka arbetsformer använts, vilka grupperingar valts samt vilka former lärarens eventuella tillrättavisningar, beröm/uppmuntran tagit. Samma kväll skrev jag om alla protokoll på dator för att göra dem mer läsbara och när det behövdes göra kompletteringar eller förtydliganden. Varje färdigt protokoll tog i genomsnitt minst en A4 i anspråk.

Nästa steg var att bearbeta blanketter och protokoll. För att de anförda informationerna kunde analyseras behövde jag nu ta itu med vad i Hartman (2004) kallas kodningen av datamaterialet. Då behövde jag avgränsa de preliminärt identifierade områdena med klara begrepp och välja relevanta kategorier att bryta ner materialet i. Metoden jag följde kan då sammanfattas som en blandning av löpande observationer och egna kategorier. Som Johansson & Svedner (2006, s. 57) föreskriver måste dessa vara ”tydligt avgränsade från varandra”, vilket jag hävdar de följande tre kategorier jag bestämde mig för är:

Inverkan från schema och klassrumsmiljö, Lektionernas början- och slutprocedurer, samt Lärarens aktiva och passiva sätt att utöva kontroll under lektionen.

Genomförande och bearbetning av intervjuerna

Min avsikt redan från början var att försöka få en bild så heltäckande som möjligt av hur lärare uppfattar sin situation och sina möjligheter. Intervjufrågorna behövde noggrant tänkas igenom för att förmå lärarna redovisa om sina konkreta arbetssätt, idéerna bakom samt om yrket i sin helhet. Här är de frågeområden som jag till sist valde ut: *Lärarjobbet, Klassrumssituationer, Eleverna, Föräldrarna*, samt *Skolledningen* (se bilaga 4).

Jag behövde få så personliga och uttömmande svar som möjligt samtidigt som jag inte kunde styra in diskussionen för mycket i en viss riktning. Det jag ville veta mera om var egentligen bara en liten del av vad lärarjobbet innefattar, om än en viktig sådan. Jag ville samtidigt inte säga exakt vad jag undersökte för att inte låta intervjun fokusera ensidigt på ordningsproblematiken och riskera att tappa helhetsperspektivet. Jag blev då tvungen att köra ganska strukturerade frågor men vara lyhörd på de svar jag fick. Som Johansson & Svedner (2006) påpekar utgör denna balansgång det svåraste med kvalitativa intervjuer.

Jag behöll därför i varje intervju stort utrymme för följdfrågor när jag inte var nöjd med svaren jag fick. Jag ställde även helt personliga frågor, ofta i slutet av intervjun, baserade på vad jag hade observerat och vars betydelse jag var fortfarande osäker på eller ville få bekräftad svart på vitt. Mitt mål var självfallet att behålla under intervjun den ”förtroende relation” som byggts med lärarna under min VFT och som ska genomsyra sådana intervjuer. Lärarna blev också informerade i förväg om hur länge intervjuerna förväntades pågå, allt enligt Johanssons & Svedners (2006) allmänna råd.

Jag informerade lärarna att intervjuerna skulle spelas in på mp3-spelare och att de behövde avsätta 45-60 minuter av sin tid. Alla lärare var med på det och visste att de fick avbryta när som helst. Så skedde aldrig utan den ganska stora anpasslighet som intervjuerna präglades av gjorde att de skildes stort i längd. De varade allt mellan 50 och 120 minuter.

För att minska stressfaktorn och öka chanserna till ett så avslappnat och naturligt samtal som möjligt fick lärarna själv välja datumet och tiden som passade bäst deras schema. De allra flesta intervjuerna spelades in i ett särskilt "avslappningsrum" på A-skolan mellan den 24 april och den 19 maj 2008. Endast i två fall fick lärarintervjun avbrytas. I ena fallet påbörjade intervjun i lärarens eget klassrum och återupptogs kort efter i ett annat, medan i det andra fallet fick en ny tid bestämmas. Rektorn spelades in den 2 juni 2008 på hennes kontor på en tid hon själv avsatte. De flesta intervjuade fick frågorna mellan två dagar och en vecka i förväg. I ett fall var det drygt 2 veckor före och i rektorns fall en månad före.

Jag betraktar därför att de haft god tid att betänka frågorna och att svaren representerar deras egna åsikter. Jag tycker ha lyckats få en intensiv men ändå avstressad diskussion med alla intervjuade. De har inte dragit sig för att tidvis skratta eller skämta samt våga framföra mycket personliga synsätt. I många fall har dessa stridit delvis eller helt mot mina egna, vilket tyder ofta på att man skapat en atmosfär av tillit (Johansson & Svedner 2001). I detta avseende tror jag att det faktum att jag kände alla intervjuade från innan varit en positiv bidragande faktor.

Alla lärarintervjuerna transkriberades ordagrant senare, även i de mindre viktiga delarna. Denna process visade sig mycket värdefull eftersom mycket av det som framkommer i denna undersökning blev synligt först under transkriberingen. Den visade också tydligt att lärarna kunnat/hunnit förbereda sig olika väl och genomtänka sina svar olika bra. Kvaliteten av intervjusvaren visade sig emellertid inte vara proportionell till tiden de haft på sig utan hänga mer med lärarefarenhet. De två avbrutna intervjuerna hölls med de två lärarna med längst erfarenhet i arbetslaget och hör till de mest givande. Vad gäller rektorns intervju transkriberades den ordagrant endast i de relevanta delarna.

I ett senare skede analyserades intervjuerna. Jag lyssnade en gång till på alla intervjuer med utskriften för ögonen. Jag såg till då att inte knyta direkt dessa till mina frågeställningar eller göra en redovisning som sammanföll med intervjufrågorna. I stället identifierades relevanta teman utifrån vad lärarna svarat. Följande två kategorier framträdde: *Lärarnas villkor och arbetsituation* samt *Lärarnas ledarstil och praxis*.

3.4 Reliabilitet

Enligt Johansson & Svedner (2006) handlar reliabilitet (tillförlitlighet) om noggrannhet i undersökningen. Den är dock aldrig perfekt i praktiken. Valet av A-skolan innebar förstås både för- och nackdelar som jag diskuterar i den ordningen i detta avsnitt.

Först och främst tror jag att fördelen med mitt urval är att det tillfredställer vad Johansson & Svedner (2006) avser med tillräckligt omfattning av empiriskt underlag. Sammanlagt observerades 25 klassrumssituationer (lektioner) inom en månads tid samt åtta djupintervjuer (totalt 480 minuter av inspelningstid). Jag tror därmed ha med god marginal kunnat undvika faran av "magert" underlag som Johansson & Svedner (2006) varnar för. Det faktum att jag använt mig av två olika datainsamlingstekniker, tror jag, även minskade risken för "ett bräckligt underlag" (a.a. s. 21). Jag tror att denna kombination utgör just denna undersökningens främsta styrka vad gäller tillförlitlighet av resultat.

Vad gäller mina olika observationstekniker tror jag att de gjorde möjligt att fånga det väsentliga i situationerna jag fick observera. Tillvägagångssättet innebar en bra balans av kvalitet och kvantitet, även om en stor del av det jag dokumenterat förblev oanvänt. Jag tror också ha lyckats blandas in snabbt i klassrumsmiljön. Efter kanske två lektioner slutade eleverna fråga mig vad jag gjorde där. Det var i det avseende en klar fördel att elever och lärare redan vänt sig vid min närvaro under VFT:n. En bekräftelse av det fick jag till exempel när några elever förbrukade tiden då läraren tillfälligt lämnat salen genom att samtala precis framför mig om hur de fuskat under nationella provet. Händelsen kan ömsevis tjäna som bevis för det höga förtroende de hyste för mig eller, och mer troligtvis, för den ringa makten jag som vikarie/kandidat hade i deras ögon.

Ett klart problem som jag stötte på då var att hinna redogöra allt. Trots att min plats i rummet gav mig en ovärderlig översikt över det mesta fanns det förstås några ”mörka vinklar”. Det är ändå min övertygelse att jag hann se och dokumentera de allra flesta händelserna. Om dessa inte kan sägas vara *alla* elevaktiviteter så var dem i alla fall de mest representativa och framträdande under lektionen. ”On-Off”-observationer hade varit mindre relevanta i mitt fall tycker jag eftersom jag även ville kontinuerligt anteckna vad elever gjorde och hur det skildes från lärarens anvisningar.

3.5 Validitet

Enligt Johansson & Svedner (2006) handlar validitet om att återge en så sanningsenlig bild som möjligt av undersökningens objekt. Enligt Ejvegård (1996) gäller det också om att verkligen mäta det man avsåg mäta från början. Härnäst diskuterar jag kort om detta.

Till att börja med innebar A-skolan problem av praktisk karaktär. Utifrån de krav som MAH ställer på lärarexamensarbeten och Johansson & Svedner (2006) på fallstudier behövde jag intervjua allt mellan 3-6 lärare. Nu var alltså mitt gamla arbetslag ett något svårare fall eftersom det bestod av sju pedagoger totalt. Matematik-NO tjänsten var som i alla andra arbetslag tudelad som följd av A-skolans egen satsning i ämnena. Utöver det arbetade den f.d. idrottslärare sedan november 2007 som en sorts resurslärare åt en grupp fråntagna problematiska elever, kallad ”lilla gruppen”. Dessutom planerade jag att göra en intervju av en av rektorerna för att få ytterligare en belysning av lärarnas agerande. Eftersom jag ville få en så riktig bild som möjligt och inte kunde lotta ut vissa utan att kanske missa något betydelsefullt, insåg jag snabbt att jag behövde arbeta med samtliga åtta inblandade. A-skolan kan därmed enligt mig inte ses som ett bekvämlighetsalternativ.

Valet av A-skolan medförde dock etiska överväganden. För det första behövde jag nu granska rätt ingående ”mina” gamla kolleger och bli insläppt i deras ”arena”. Få lärare medvetna om riskerna kopplade till sin funktion låter detta ske utan betänkligheter. Risken var uppenbar att, även om mycket av det jag skulle se skulle bli upplyftande, en okänd andel klassrumssituationer kunde visas vara mindre lyckade ”textbok exempel” eller rent av i motsägelse med styrdokument och forskning. Hur skulle jag då reagera? Det vore, tror jag, faktiskt lättare i sådana fall att ha att göra med helt obekanta pedagoger. Jag skulle känna mindre skuld känslor att dra upp vad de eventuellt gjort ”fel” och lättare kunna ta avstånd från det.

För det andra kunde på samma sätt mina tidigare erfarenheter med arbetslag A misstänkliggöra mig för vad Hartman (2004) kallar selektiv uppmärksamhet. Mina observationer och frågor skulle då färgas av min relation till dessa lärare. Risker kunde vara nu i stället att t.ex. inte lägga märke till något jag blev van vid. Jag skulle också låta bli att rapportera vissa situationer av ren sympati för de kolleger som ställt upp för mig under hela min VFT och som jag otaliga gånger diskuterat och fikar med.

Enligt Ejvegård (1996, s. 32) förutsätter alltid fallstudiers natur en ”stor närhet till analysobjektet”. De två ovannämnda problemen kan då sägas hänga samman med risken som en intervjuare alltid löper att påverka, medvetet eller inte, den intervjuades svar genom sina ”förväntningar och värderingar” (Johansson & Svedner 2006, s. 47). Det vore orimligt att påstå att så har inte alls varit fallet även för mig. Jag tror ändå ha kunnat gardera mig ganska ordentligt mot den faran genom noggranna förberedelser av både observationer och intervjuer. Min observationsblankett har jag kontinuerligt förbättrat allt eftersom och mina intervjufrågor utformade jag för att ge en så bred bild som möjligt om lärarjobbet komplexitet. Att de var tänkta att påvisa det större sammanhanget i vilket ordningsfrågor inramas minskade, tror jag, risken att fastna i detalj.

Dessutom har min undersökning verkat för mig som ”ögonöppnare”. Jag har förstås försökt behålla ett öppet sinne under hela datainsamlingsfasen och tänkt på att undvika både förutfattade meningar i observationerna och ledande frågor i intervjuerna. Tidigt var jag dock ganska inställd på att lärarnas olika sätt att tillämpa ordningsreglerna måste innebära problem för både dem och eleverna. Jag har då möjligtvis haft en tendens att framhäva inkonsekvens som en viktigare orsak till oordning i klassrummet. Under arbetets gång har emellertid denna hypotes radikalt förändrats och omvärderats till en faktor av sekundär betydelse. Först efter datainsamlingen ändrade min förståelse mot att betona lärarjobbet som framför allt ett relationsyrke, varför denna syn borde inte ha färgats av på underlaget.

3.6 Referenssökning

Jag tog del av litteraturen i ämnet genom att använda mig av aktuell kurslitteratur (Stensmo 2008, Stensmo 2000, mm) samt titlar som jag själv tidigare valt att forska mer i av personligt intresse (t.ex. Juul & Jensen 2003). I ett senare skede fick jag stor användning av följande sökmotorer på nätet för att hitta tidigare forskning: Malmö University Electronic Publishing (MUEP), Libris, *Uppsatser.se* samt *Google.se*. Tidigare avhandlingar och examensarbeten i ämnet eller i direkt anknytning till ämnet har varit till värdefull hjälp för att hitta nya intressanta källor eller få egna val bekräftade.

4 RESULTAT

4.1 Klassrumsobservationerna

Det allra första som kan konstateras är att en ganska hög grad av ordning observerades råda på A-skolan. Situationen var då långt ifrån den kaotiska bilden av ”svenska skolan” som ibland givits i mediala eller politiska framställningar. Samtliga lektioner slutfördes förutom en som blev plötsligt inställd pga. att en elev behövde göra sitt nationella prov.

Inverkan från schema och klassrumsmiljö

Generellt sett började lektionerna **inte i tid**, dvs. den schemaangiven tid för lektionens början. I 22 av 25 fall befann sig inte läraren i klassrummet. I ett fall var det därför att läraren blev försenad. I alla de andra fallen befann sig i stället läraren vid trappdörren och höll på att samla eleverna i hallen. Beroende på om man räknar tiden för en lektions faktiska början då läraren finns vid sin plats och börjar tala eller då alla eleverna sitter tysta och arbetsro råder kan ganska stora skillnader förekomma. Med första alternativet som utgångspunkt skiljdes det oftast ca 5 minuter mellan en lektions officiella början på tidschemat och dess faktiska början. Tre lektioner började precis enligt schema. Några lektioner började med 10 minuters försening. I ett fall var förseningen hela 12 minuter. En liten andel av de observerade lektionerna slutade också i förtid jämfört med schemat.

Lärarna visade också stor variation i hur **förflyttningen** till klassrummet skedde. Vissa lärare var först att komma in i klassrummet och väntade mer eller mindre tålmodigt eleverna. Andra var sist in. Vissa förflyttningar blev mycket samlade som i ett fall med VIK-EngSpa-läraren då hon höll bokstavligen med uppsträckta armar en fnittrig och trängande skara bakom sig. I många andra fall hände det dock att eleverna ”droppade in” även långt efter lektionens faktiska början. I samtliga fall släpptes försenade elever in.

Jag observerade också vid fem tillfällen att **lektionens flytt** stördes av oplanerade händelser som trängdes utifrån. En SO-lektions början avbröts tillfälligt av fackombudet. En annan SO-lektion och en mattelektion avbröts då klassrummets väggtelefon började ringa efter ca 10 minuter. Vid ett annat tillfälle stördes en mattelektion av en personal som oanmält önskade utföra en enkät i datasalen. Eleverna fick i det fallet avbryta det de höll på med under ca 20 minuter. Lite senare kom en elev in som skadat handen på gården och en annan elev i gång med eget arbete fick följa honom till ”system”. KV-MaNO-läraren kommenterade senare händelserna genom att säga: *”det händer saker hela tiden... det är så varje dag i och för sig”*. Slutligen behövde under en lektion SvEng-läraren ta ett föräldrasamtal på sin mobiltelefon. Hon undrade högt senare: *”när är det som det ska?”*

Överlag var **studietiderna** (inklusive mentorstiden) lektionerna som verkade vara de mest problematiska för lärarnas kontrollutövning. Under dessa tider hade lärarna i förväg uppdelat rummen mellan sig. Lärarnas ansvarsområden verkade dock teoretiska och svårdefinierade. Lärarna förhöll sig t.ex. inte till ett enda klassrum utan fick förflytta sig mellan olika salar för att bl.a. kontrollera elevers arbete och uppförande, ofta mellan olika våningar. Då de lämnade rummet förändrades elevernas beteende markant, i synnerhet 8:ors och 9:ors. Elever fick också ganska obehindrat gå in och ut rummet jag höll mig till.

Andra elever från andra rum gjorde samma sak. Det hela gav mig känsla av att inte vara kontrollerad alls. När de flesta elever väl kommit igång med sina olika arbeten var oftast tiden slut. Studietiderna var också lektionerna med flest försenade och frånvarande elever.

A-skolans **fysiska miljö** hade synliga konsekvenser inte bara på fördröjandet av lektionernas början genom en nödvändig första elevinsamling i hallen, utan även på verksamhetens innehåll. Vid ett tillfälle hindrade salens yta t.ex. KV-MaNO-läraren att genomföra det planerade provet. Trots att läraren arbetar endast med halvklasser är det lilla rummet hon tilldelades på 3e våningen för trångt vid sådana speciella tillfällen. Då får läraren planera i god tid med andra lärares rum eller hoppas att ett rum står tomt eller att inte alla elever är närvarande just då (sic).

Lektionernas början- och slutprocedurer

Observationerna visade en **stor variation** mellan lärarnas sätt att påbörja och avsluta en lektion. Om man dessutom tar lagets officiella klassrumsregler (att vara tyst, stå upp, hälsa och invänta lärarens signal för att sätta sig alt lämna rummet) som den eftersträlvade standarden följdes överlag inte procedurerna helt och hållet. Man-MaNO-läraren och VIK-EngSpa-läraren var lärarna som visade sig applicera början- och slutprocedurerna med störst respektive minst konsekvens. Överlag följdes procedurerna bättre av NO-lärarna än av språklärarna, dvs. av dem som hade minsta respektive största elevgrupper.

Jag observerade ingen systematisk kontroll av **elevnärvaro**. Namnupprop förekom endast tre gånger sammanlagt, vid början av två SO-lektioner och en gång med Idrott-läraren. Vid alla lektioner saknades ett varierande antal elever. I de allra flesta fall var läraren införstådd med det. I några fall visste dock inte läraren om det i förväg och kunde inte heller direkt svara på varför eleverna i fråga var frånvarande. Fallen behövde kontrolleras senare av läraren och bokföras i skolans datasystem.

Vid början av lektionen **inväntade oftast inte** lärarna att hela klassen var tyst. De glömde också att kontrollera att samtliga elever ställt sig upp för dem. I slutet vittnades samma tendens samt många gånger att lärare inte märkte att elever lämnade klassrummet innan de givits klartecknet, oftast därför att lärare var då upptagna med att besvara elevfrågor. Lärarna reagerade också olika på det varierande antal elever som saknade **material** vid lektionens faktiska början. I regel ledde det till ytterligare elevflyttningar. Andelen elever utan rätt material i tid (penna, bok, mm) verkade högst bland de äldsta eleverna.

Allmänt sett var lektionerna där eleverna verkade **mest koncentrerade** de med klara och tydliga början och slut och var läraren påminde konsekvent och på ett bestämt eller hövligt sätt om reglerna (t.ex. vara tyst, spotta tuggummi, stänga av mobiler och mp3, etc). Det betyder samtidigt inte att dessa lektioner var bland de lugnaste. Lillgrupp-läraren observerades t.ex. ha en mycket aktiv idrottslektion med 9A där koncentrationen på övningarna var mycket hög. SO-läraren sågs också ha en livlig men intensiv lektion med 7A. Båda hade på ett mycket bestämt sätt i början påmint om vissa regler. I bägge fall hade samtidigt lärarna starkt involverat eleverna genom att låta dem dela ansvaret för lektionen (elevplanerad idrottslektion resp. gruppredovisning).

Lärarens aktiva och passiva sätt att utöva kontroll under lektionen.

Generellt sett var **stämningen** i klassrummen jag vittnade relativt **avslappnad**. Vid många tillfällen av eget och grupparbeten såg jag t.ex. hur lärare kunde hukade vid ett bord tala med en eller flera elever medan dessa satt bekvämt med huvudet i handen eller vaden på stolen bredvid. Lärarna långt ifrån att påbörja en uppläxning verkade inte ens märka det och fortsatte förklara koncentrerad på det viktiga, lärandet. Sådant hände på ett nästan naturligt sätt t.ex. under en studietid under KV-MaNO-lärarens översikt och en lektion med Man-MaNO-läraren, lektioner som för övrigt var relativt mycket lugna. SvEng-läraren, VIK-EngSpa-läraren, KV-MaNO-läraren samt SO-läraren märktes till och med kunna använda skojiga skämt för att lätta på stämningen.

Generellt visade de erfarna lärarna en större **anpassningsförmåga** när det gäller den egna undervisningen. I fallet av den inställda lektionen kom t.ex. SvEng-läraren överens med resten av klassen (en halv-klass) och ordnade snabbt andra aktiviteter. Man-MaNO-läraren och KV-MaNO-läraren visade under lektionerna inför nationella provet en stor villighet att anpassa undervisningen efter elevernas behov och nivå. SO-läraren sågs också mycket villig att anpassa sig efter elevernas behov, t.ex. genom att utan problem ompröva ett provs datum då en elev visade tydligt med sitt beteende inte vara redo den dagen. VIK-EngSpa-läraren visade sig däremot mindre villig att som Man-MaNO-läraren snabbt införliva i den egna undervisningen exempel tagna från livet utanför skolan.

Lärarna visade tydliga tendenser att **anpassa det egna beteendet** efter vilken sorts elev de konfronterades med. SO-läraren lät t.ex. två tjejelever finslipa ensamt sin redovisning i en sal medan han var sysselsatt med resten av gruppen i datasalen. SvEng-läraren framtog en pojkes mobil medan hon lät under samma lektion en tjej behålla sin därför att hon nyss skolkat mycket och ”*nöjer sig just nu att hon är i skolan*”. KV-MaNO-läraren verkade reagera olika på elevernas förseningar beroende på i vilken klass de gick. Man-MaNO-läraren medgav också efter en lektion vara inte lika bered att låta 9:orna lämna klassrummet därför att de gör ”*massa annat*”.

Observationerna visade att det pågick många **sidoaktiviteter** i klassrummet. Antalet mikrohändelser som jag som utomstående kunde lägga märke till var stort. Bland de aktiva sidobeteendena som Cangelosi nämner i sin typologi var störande prat och gyckel bland de klart vänligaste. Som passivt beteende förekom oftast tankeflykt. Utanför typologin förekom oftast aktiviteter kopplade till moderna kommunikationsprylar (sms, mp3, mm) men även ritning.

Jag observerade också en klar tendens att i takt med lektionen bli **allt svårare** för lärarna att hålla klassrumsreglerna konsekvent, t.ex. kräva från eleverna att räcka upp handen. Det var också svårare för lärarna att låta bli att svara elever som inte följt regeln, antingen för att lektionen hamnat i en sorts diskussion med flera deltagare eller bara för de vänt ryggen till. Några lärare gjorde förvisso enstaka tappra försök att ihärdigt påminna vissa elever (dock inte andra) under en längre tid. Observationerna visade dock att alla så småningom fick ge vika för majoriteten, dvs. elevernas oavbrutna mångförsök till friare kommunikationsformer. En lärares bestämdhet visades desto svårare att hålla då elever som normalt inte brukade tala gjorde många ansträngningar att visa vad de kunde i matematik.

Lärarna visade en tendens att tro att elever som konstant bröt mot reglerna inte förstod dessa. Till skillnad från vad vissa lärarreaktioner tydde på visade sig f.ö. eleverna vara mycket **medvetna om reglerna**, även så de minst benägna att rätta sig efter dessa. Då SvEng-läraren tillfälligt lämnat mentorstidsrummet utropade glatt t.ex. en sådan elev ”*man håller inte med mobil på lektionstid!*”. Mycket medvetna om förbudet att kasta sig på mattan var också 5 pojkar som flera gånger och konsekvent valde att göra så först när Idrott-läraren väl vänt ryggen till. I precis samma tid också uppenbarade sig solkatter i taket bakom KV-MaNO-läraren. Slutligen gav chatsidornas rytmiska stängande och öppnande bra indikation om var SO-läraren befann sig i datasalen. Vid andra tillfällen verkade samtidigt större tvivel råda om vad som gällde. En elev frågade t.ex. en gång: ”*Får vi lov å sms:a på lektion?*”

Begreppet **koncentration** fick jag också revidera under mina observationer. Även under de mest arbetsrofyllda lektionerna sysslade elever med sidoaktiviteter. Dessa visade sig samtidigt inte betydligt att eleven i fråga inte alls var med. Både Man-MaNO-läraren och SO-läraren fick t.ex. högst korrekta inlägg från tjejelever som till synes fram till dess mest sysslat med annat (sms under bordet resp. ritning i almanack). Under en stimmig engelsklektion med 9A verkade också de flesta eleverna hålla sig mestadels till uppgiften även om de ständigt kunde växla mellan on- och off-aktiviteter.

Samtliga lärare utan undantag visade många exempel av **professionellt engagemang** mot eleverna. Både SvEng-läraren och KV-MaNO-läraren visade t.ex. stort tålamod. Vissa elever hade under två av deras lektioner med 9A ständigt försökt bryta mot reglerna men lärarna fann sig ändå tiden att besvara elevfrågor efter lektionstidens slut. VIK-EngSpa-läraren visade heller inga tecken av bitterhet efter att ha tvingats besvara identiska frågor om och om igen av okoncentrerade elever i samma klass samt blivit ifrågasatt i sin ämneskompetens vid slutet. Efter lektionen såg jag henne äta vid samma elevers bord.

En öppen fråga i litteraturen (Stensmo 2008) gäller valet om att **reagera eller inte** mot olämpligt beteende eftersom båda sägs känneteckna gott ledarskap. Observationerna visade att båda kan funka men att en effektiv lärarreaktion riktas helst mot vad läraren kan direkt påverka. Konfronterad två gånger vid nästan samma situation (oväsen utifrån) reagerade t.ex. Man-MaNO-läraren olika. I det ena fallet kom oväsen från gården. Eventuella kontrollåtgärder innebar få chanser att lyckas och läraren valde att låta bli. I det andra fallet kom oväsen från korridoren och kunde effektivt påverkas av läraren själv. Läraren valde att ingripa genom att öppna dörren och snabbt skingra de högljudda 9:orna.

Generellt hade de mest erfarna lärarna en mer **sammanhållen lärarstil**. VIK-EngSpa-läraren verkade lika benägen att ge uppmuntran/beröm som t.ex. Man-MaNO-läraren och SO-läraren men gav samtidigt klarare tecken på irritation. Hon visade också tidsfel, dvs. att hon agerade för sent även då hon själv kunnat påverka. VIK-EngSpa-läraren var en av de få som klart hördes ge uttryck för sina förväntningar genom att säga ”*jag förväntar mig...*” men hon verkade också ha svårare med övergångar. Hon gjorde t.ex. ett tydligt ”false start” när hon avbröt vad hon börjat säga för att hoppa tillbaka till föregående moment. Hon delade också under pågående moment ut stenciler som var menade till nästa, vilket distraherade eleverna. VIK-EngSpa-läraren verkade också oftare låta sig avbrytas mitt i en

mening av elevfrågor. KV-MaNO-läraren verkade i det avseende den mest konsekventa att inte låta så ske. Man-MaNO-lärarens stil tydde i stort på att tillåta eleverna en viss frihet under klara ramar medan VIK-EngSpa-lärarens verkade tyda ofta på låt-gå-ledarskap. VIK-EngSpa-läraren lät t.ex. elever komma in även under pågående genomgång. Man-MaNO-läraren visade å sin sida större beslutsamhet att inte släppa in försenade elever under sådana situationer, ”*av respekt för eleverna i tid*”.

När det gäller **avstyrande lärarbeteende** visades dessa allmänt mer sällan men här också fanns skillnader mellan mer erfarna lärare och VIK-EngSpa-läraren. I två snarlika fall (8A båda i halvklass) lät t.ex. VIK-EngSpa-läraren eleverna bestämma helt var och bredvid vem de ville sitta. I Man-MaNO-lärarens grupp fick däremot inte eleverna sitta hur som helst. De kunde sitta var de ville men fick bara vara en per bord. Man-MaNO-läraren och SO-läraren visade också tecken på att kunna förebygga problemsituationer genom att tidigt flytta elever närmare katedern. Man-MaNO-läraren visade t.o.m. förmågan att smidigt förhandla om det med en motvillig elev: ”*Nu kommer du här sedan kan du...*” Man-MaNO-läraren och SO-läraren hade också smidigare avstyrande tekniker, t.ex. genom att tala lugnt resp. genom att närma sig och lugnt lägga händerna på en elevs axlar. VIK-EngSpa-läraren använde ett par gånger hot som uppfattades som tomma.

Här följer samtliga positiva läraryttringar antecknade under observationerna:

- **uttryck för direkta och klara förväntningar, behov och känslor**

”*ni som småpratar förväntar jag mig...*”, ”*och nu väntar jag att det är tyst igen...*”, ”*kan ni räcka upp handen?*”, ”*jag förväntar mig att ni ska vara klara om...*”, ”*Jag skulle uppskatta om du stängde fönstret...*”, ”*det var min förhoppning att ni skulle vara redo med detta arbete idag och börja redovisa*”, ”*ja jag har börjat då ska det vara tyst här*”

- **tydligt uttryck för missnöje för eleverna**

”*Ni vet att jag inte gillar det, det kan hamna i ögat och göra ont*”, ”*jag tolererar inte när det är genomgång att vissa förstör för alla andra*”

- **uttryck för saklig förklaring om varför ett beteende är oacceptabelt**

”*R stäng fönstret... det är störande faktiskt*”

- **uttryck för exakt formulering av det förväntade alternativet**

”*en mobil... stäng av den A*”, ”*J, plocka undan det*”, ”*räck upp handen när du har tänkt*”

- **uttryck för beröm** (av typen ”Du är en flitig elev”)

”*ni var duktiga!*”, ”*Ni var jätteduktiga!*”, ”*ja jätteduktig*”

- **uttryck för uppmuntran** (av typen ”Du har gjort stora framsteg i...”)

”*ja, helt rätt, muy bien!*”, ”*muy bien chicos och chicas*”, ”*ni kan ganska många glosor nu*”, ”*I du har rätt... utgå från det*”, ”*precis! One point*”, ”*V det skötte du jättebra! det gjorde det lättare att följa för de andra, bra*”

Här följer ett axplock av mer negativa läraryttringar antecknade under observationerna:

- **uttryck för misstro**

”*hur ska jag kunna lite på dig?*”

- **uttryck för sarkasm**

”*akta Z tänker, låt mig anteckna det i almanackan*”

- **uttryck för irritation**

”*chh*”, ”*9A är ni tysta!*”, ”*J sätt dig ner!*”, ”*vad håller du på med? ... ni skulle ha egen penna!*”, ”*de jobbar inte...dessutom har de rivit ner pappret!*”, ”*T sluta nu!*”, ”*T!...*”

(härmar elevens svar) *nej jag har inte gjort något i mitt liv!*", "Klass 7A!", "tjejer!", "du gör solkatt ju...tror du jag är dum? ... men sluta jag är inte född i förrgår!", "hallo! vem bad dig flytta stolen? Detta är inte dagis", "vi har prov varje torsdag jag vet inte om du har märkt det", "det är tragiskt med den lilla flickan, men det dör 1000 människor varje dag... ja men det är många som dör varje dag och då får man prata om dem också"

- **uttryck för trötthet**

"kom igen nu!", "om du vill störa så var så god att gå ut, jag är inte intresserad", "vad var det nu att räcka upp handen?", "B! Alltså tyst", "du, jag har precis sagt...", "sluta med det där, det är irriterande... eller ttrriterande som de säger"

- **uttryck för hot**

"nej nej... annars går du ut, jag är trött på sånt", "S stäng av den... annars tar jag det

- **uttryck för uppläxning**

"du ska lära dig vara tyst då får du mer chans till att svara", "att inte räcka upp handen det är som att tränga sig i en kö... och vad tycker vi om det?", "sätt dig ordentligt", "du är för gammal för att göra så, du stör för M, visa hänsyn till andra..."

Som syns var överlag lärarnas tynga tendens att rikta uppmärksamheten mot **olämpliga beteenden**, även när chanserna för att påverka långsiktigt dessa i positiv riktning var högst tveksamma. Tendensen märktes först och främst i lärarnas vanligaste –och ibland automatiska– sätt att reagera mot störande prat, dvs. genom att hyscha elever. Ett annat lärarsätt var att ibland ta olämpliga beteenden upp som tänkta avskräckande exempel. SvEng-läraren verkade tro på denna metod när t.ex. två sena elever kom in utan att knacka och pratades. Hon avbröt då pågående lektion genom att säga: "här har ni fått exempel på hur man **inte** ska komma in..." Vid ett annat tillfälle valde även Man-MaNO-läraren att kommentera det faktum att några i 7A tittade genom fönstret så här: "...ser ni vad 9orna gör?...det är ett gott exempel på vad man **inte** ska göra..."

På motsvarande sätt observerades under alla lektionerna ingen märkbar tendens från lärarnas sida att uppmärksamma **lämpliga/goda beteenden** hos eleverna. Överlag gav lärarna sällan beröm och än mindre sällan uppmuntran till elever. När så skedde hade då eleverna allt som oftast svarat rätt på lärarens frågor. Elever som kommit i tid, elever som lydigt anvisningarna, suttit och jobbat tyst eller räckt upp handen t.ex. fick varken beröm eller uppmuntran. De var trots allt flest och förblev på många sätt osedda, en sorts osynlig majoritet. Proportionen mellan uppmärksammade **lämpliga** beteenden (svara rätt) och uppmärksammade **olämpliga** beteenden är uppskattningsvis – och i bästa fall – 1 till 5.

Sammanfattningsvis befinner sig lärarna i en utsatt en-mot-alla situation i klassrummet. De tycks konfronteras dagligen med en stressig arbetsmiljö i form av lokaler och schema som sätter märkbara spår i verksamheten. Lärarnas sätt att hantera sin situation och ordningsproblem tyder till övervägande del på vänlig och tålmodig engagemang men saknar överlag planering och sammanhållning. Kontrollhandlingarna tycks förlita sig mer på instinktiva reaktioner än förebyggande arbete. Tydligast av allt är den oproportionellt stora andel av lärarnas tid och uppmärksamhet som upptas av olämpliga beteenden.

4.2 Intervjuerna

Intervjuerna med lärarna och den biträdande rektorn ansvarig för arbetslag A bekräftade överlag observationerna. De tonade ner en mindre del av dessa samtidigt som de väckte flera frågor. Härnäst ges en strukturerad redovisning av resultaten.

Lärarnas villkor och arbetssituation

Arbetslaget **nybildades** ht 2007 i och med att i samband med ombyggnaden skedde en stor omorganisering av samtliga arbetslag. Enligt rektorn hade lagen inte ändrats sedan införandet av arbetslagsorganisering. Ledningens tanke var att det var dags att "skicka runt" erfarenheter och kompetenser genom att byta tre lärare i varje arbetslag. Händelsen beskrivs av rektorn som en "*mindre förändring*" i jämförelse med införandet 1998. I själva verket är arbetslag A än nyare vid undersökningen: Idrott-läraren, Lillgrupp-läraren samt KV-MaNO-läraren tillkom Vt. 2008 och jobbat en knapp termin i laget.

Det första intervjuerna påvisar är bilden av ett **mångfacetterat lärarlag**. Lärarna har olika erfarenheter och tillhör olika åldersgrupper. De flesta har endast arbetat på A-skolan. Idrott-läraren och Man-MaNO-läraren har dock tidigare lärarerfarenheter, den ena från skolor i Sydsåne och den andre från sitt födelseland samt Hermodalsskolan i Malmö. SO-läraren har jobbat i snart 30 år varav 24 på A-skolan, VIK-EngSpa-läraren i knappt 2 terminer i allt. Båda står på var sin ände av lagets åldersspektrum.

Majoriteten av lärarna säger sig trivas bra i arbetslaget och med lärarjobbet i stort. De har dock väldigt **olika förutsättningar**. Dessa tydliggörs allra bäst genom vad som skiljer VIK-EngSpa-läraren och Man-MaNO-läraren åt. Den första ger inte intrycket av att trivas, hon känner sig som en "*praktikant*", ämnesosäker och kluven inför vikariestatusen som sägs ha "*en viss stämpel*". Hon känner att hon har svårt att hinna med sedan hon blev "*inkastad mitt i terminen*" och har dessutom själv barn i yngre åldern. Man-MaNO-läraren känner å andra sidan "*inga hinder att göra vad han vill*", han har inga barn och säger ha "*valt själv*" att reflektera och tillägna mycket av sin fritid åt förberedelser.

A-skolan har sedan länge satsat på ett **timplanelöst schema** som möjliggör för lärare att göra tillfälliga justeringar anpassade till elevernas behov under en viss period. De flesta lärarna säger sig tycka om eller ha förlikat sig med sitt schema. SvEng-läraren säger sig t.ex. kunna påverka "*en hel del*". KV-MaNO-läraren talar t.o.m. om en "*stor frihet att kunna lägga upp hur vi vill*". Man-MaNO-läraren som tillsammans med SO-läraren ansvarar för schemalagningen påpekar dock: "*det är väldigt väldigt hårda förutsättningar till schemat så det lilla som återstår att vi bestämmer så gör vi det bästa av det*".

Lärarna känner också olika inför sin **arbetsplats**. Sedan ombyggnaden har de enligt SvEng-läraren ingen sådan i sig utan en "*arbetslagsplats*". Detta innebär bl.a. att rätten till att ha "*ett eget skrivbord*" tagits bort. Vissa lärare störs inte av lärarrummets miljö. Andra som SO-läraren tycker att det är "*alldeles för böligt*" och "*för stimmigt*". Vissa lärare nöjer också sig med att inte ha en dator per person, andra inte. Man-MaNO-läraren hade sett det som "*lite slöseri*" medan SO-läraren ser det som "*ett elementärt krav man kan ha idag på en arbetsplats där vi har så mycket administrativt arbete*". KV-MaNO-läraren skulle också uppskatta att kunna ha "*en egen hylla*".

Om **klassrumsmiljön** är också lärarna splittrade. Vissa tycks inte störas så mycket av utformningen. Man-MaNO-läraren nämner t.ex. bara dålig luft och oljud under sommartid som problematiska. De flesta lärare bekräftar dock observationerna. SvEng-läraren säger t.ex. att *”nu är det så här att det är mycket som är låst på vår skola så eleverna kan inte stå färdig hela tiden”*. VIK-EngSpa-läraren fortsätter så här: *”...sedan blir det mycket spring för folk smsar nu ”vi står där nere” och då får vi hämta dem (...) vi får kolla de är där och bankar så får vi gå ner, det är vi som får hålla koll (...) ja det är stökigt ju, det tycker jag”*.

De **lärarkvalitéer** som nämns som viktigaste av de intervjuade kan rangordnas som följande: social och kommunikativ kompetens, ämneskompetens, flexibilitet, stresstålighet samt engagemang. SO-läraren och Idrott-läraren nämner uttryckligen ledarkompetens och KV-MaNO-läraren syftar till en förmåga som påminner om Kounins *”ögon i nacken”*. Förmågan att ta många snabba beslut nämns också. Arbetslagets samlade idéer och erfarenheter sammanfaller därmed mycket bra med forskningen. De flesta lärarna är mycket medvetna om vikten av att ha goda relationer med eleverna. Man-MaNO-läraren uttrycker det så här: *”om du (...) inte kan hantera relationerna mellan människor så är det svårt”*. På ledningsnivå är man med på samma linje. Rektorn själv säger nämligen: *”nu måste man försöka få en bra relation med eleverna”*.

När det gäller lärarskapets främsta **svårigheter** är lärarlagets samlade bild brokigare. Oreda i lokalerna, sjunkande och kraftigt varierande elevnivåer, bristande föräldrastöd samt genusproblematik nämns spontant av enstaka lärare. VIK-EngSpa-läraren och Man-MaNO-läraren nämner också båda bristande **elevmotivation** som ett problem. Den första säger sig bara ha *”svårt att motivera elever som verkligen inte vill”* och talar om *”elevernas ovilja”*. Den mer erfarna läraren ser det som möjligt men svårigheten ligger i att hitta balansen så att man till slut inte *”knäcker”* elever med svåra förhållanden.

Lärarna uttrycker också på många sätt att **elevhälsan** är ett rätt så stort bekymmer. SO-läraren säger t.ex. att en del elever har *”mycket problem”*, bråkar och kan vara rätt *”elaka mot varandra”*. SvEng-läraren är dock den som i intervjuerna talar tydligast om problemet. Hon pekar på konkreta missförhållanden som t.ex. att elever kommer till skolan utan att ha ätit frukost eller sovit tillräckligt för att de spelat på dator sent på natten. Detta har lett till att hon fått allt mer *”kuratorjobb och sjuksköterskejobb”*. Utvecklingen bekräftas av rektorn som säger sig också ha märkt **ökat skolk** på senare år. Åtgärderna som nämns för att motverka trenden är skolans mobbningsplan samt att nyligen anställdes två hälsopedagoger för att bemöta eleverna utanför klassrummen.

Den allra största svårighet som majoriteten av lärarna nämner är dock **tidsbrist**. Fyra lärare nämner direkt tid, tidsbrist eller tidspress som deras första problem och hos ytterligare två förstås det indirekt. Intervjuerna tyder på att den främsta anledningen kan sökas i en trend av **ökande arbetsuppgifter** som läggs ovanpå lärarnas klassiska undervisningsroll. SO-läraren uttrycker det så här: *”för 15 år sedan, 90% av min arbetstid undervisade jag men nu är det väl fifty-fifty”*.

Intervjuerna tyder på att utvecklingen framför allt lett till **mindre planering**. Enligt SO-läraren var det skolledningens klara svar till hans fråga om vad som de ansåg skulle tas bort

för att de nya läraruppgifterna inte skulle leda till ökad arbetsbördan. KV-MaNO-läraren säger också att det är *"mindre tid till undervisning och förberedelse"*. SvEng-läraren fortsätter: *"Tid till förarbetet och efterarbetet, jag tycker att det är katastrofalt dåligt"*. VIK-EngSpa-läraren verkar dock ha svårast av alla: *"ibland hinner man inte förbereda sig så mycket, jag gör det då 10 minuter innan, det går inte ihop liksom"*. Lillgrupp-läraren tycker å sin sida att det är reflektion efteråt som saknar mest.

De nya uppgifter som lärarna konfronteras med består till stor del av **tilltagande dokumentation**. KV-MaNO-läraren säger så här: *"det är mer dokumentation framför allt, mer pappersarbete"*. Lillgrupp-läraren och SO-läraren talar om *"byråkrati"*. SO-läraren talar om *"påförda"* uppgifter: *"vi ska dokumentera allting och skriva IUP och liknande byråkratiska uppgifter, allt sånt tar mer och mer tid och sånt var det väldigt lite av för 15 år sedan"*. På tal om IUP svarar SvEng-läraren att hon som facklig representant fått tala även med kolleger utanför det egna laget och fortsätter: *"jag har frågat många och alla tycker att det är mer papper"*.

Utöver de IUP som alla lärare på A-skolan förväntas skriva en gång per termin för de 12-15 mentorselever var och en har hand om ska fortfarande tidigare former av regelbunden dokumentation, som t.ex. **frånvaro**, **betyg** och **omdömen**, utföras. Idrott-läraren är kanske den som tydligast talar om vad strävan att skriva personliga omdömen om eleverna innebär: *"idrottslärare skriver mycket omdömen eftersom vi har ungefär 240 elever vi ska skriva omdömen om och det tar en otrolig tid varje termin att göra detta"*.

Lärarna bevittnar också om att en ökande del av deras tid på skolan tas upp av **informella elevkontakter**. Enligt SvEng-läraren saknar ofta många barn idag vuxenkontakt: *"det är så många elever som inte har att prata med vuxna och som söker sig till oss lärare att prata men det går mycket tid"*. SO-läraren tycks sig med åren ha blivit en sorts *"social farbror"* och fortsätter: *"idag förväntas det att vi ska lösa det mesta och bara de allra svåraste problem går till kuratorn så det är en attitydförändring som har inträffat där"*. F.ö. efterfrågas flera kuratorer på skolan. I dagsläget sägs elever i akutkris behöva vänta hela två veckor. Det är *"oerhört frustrerande"* säger Lillgrupp-läraren.

Lärarna tycks dessutom ibland **sakna kompetensen** som deras förändrade arbetssituation och roll kräver. SO-läraren och KV-MaNO-läraren säger sig t.ex. vara nöjda med de kurser de fick i samband med den nya läroplanen/betygssättningen respektive 1998 arbetslagsinförandet. SO-läraren tycker däremot inte kunna hantera på rätt sätt de fördjupade elevkontakterna: *"vi har inte fått utbildningen (...) jag tycker jag gör ett bra jobb som lärare, som ämneslärare i SO-ämnena men jag gör ett dåligt jobb (...)som kurator"*. KV-MaNO-läraren ställer sig å sin sida mycket positiv till den nya arbetslagsorganisering som ledde bl.a. till bättre elevkännedom. Införandet var dock *"rörigt en period"* och informationen luddig. Hon pekar dessutom på att utbildningen de fick då var på fel nivå: *"de frågade oss till exempel vem som hade vilka roller i arbetslaget och vi hade inte ens börjat arbeta i arbetslag tillsammans"*.

En annan tidskrävande uppgift som lärarna pekar på är **mötena**. På A-skolan måste hela skolpersonalen närvara ett stort infomöte varje måndag morgon. Alternativt ersätts det av en s.k. ämneskonferens som sker ca månadsvis och där man diskuterar arbetssätt och

utbyter material med kolleger i andra arbetslag. Under veckans gång förekommer ytterligare två möten, arbetslagsmötet och skolutvecklingsmötet. I arbetslag A var dessa schemalagda på tisdagar respektive torsdagar. Man-MaNO-läraren uttrycker det så här: *"det kan upplevas som för mycket, visst är det bra att sitta och planera (...) men med tanke på att man måste jobba också, det är lite mindre tid till andra saker som vi själva disponerar"*. SvEng-läraren och VIK-EngSpa-läraren verkar dessutom säga att oplanerade möten är ganska vanligt förekommande. Den första nämner t.ex. de många extramöten hon fick sitta i som anordnades av rektorn med olika elever i 9A och deras föräldrar. VIK-EngSpa-läraren bevitnar också om att *"krismöten har det varit många gånger"*.

Lärarnas arbetssituation tycks överlag präglas av **osäkerhet** som verkar ha många olika orsaker:

- **en stressig och oförutsägbar arbetsmiljö;**

Man-MaNO-läraren som f.ö. inte säger sig känna något större tidsbrist säger samtidigt: *"det är ganska mycket pang pang pang pang så här förstår du, det är väldigt lite tid till att sätta sig, pusta ut och tänka efter (...) och i kombination med andra händelser som kan förekomma på denna skola, slagsmål och mycket annat, så kan det kännas väldigt stressigt ibland"*.

- **obeständiga arbetslag;**

SO-läraren säger t.ex. att det ofta *"ramlar in"* nya människor vid läsårets slut men problemet är inte specifikt till arbetslag A. KV-MaNO-läraren säger så här om sitt f.d. arbetslag: *"det var nya som kom till i arbetslaget efter hand så, framför allt på det andra Matte-NO tjänsten bytes det ganska ofta, och det är naturligtvis ett problem"*. Läget bekräftas av rektorn: *"vi har ganska ung personal så det innebär att kvinnor blir gravida (...) och sedan vi har nya pappor som vill vara hemma (...) så det är nog en omsättning"*.

- **kortvariga överenskommelser och flyttande ramar** om gällande regler;

VIK-EngSpa-läraren uttrycker t.ex. besvikelse över det faktum att regeln som kollektivt antogs av arbetslaget om att inte ha mobiler påslagna i klassrummet så småningom luckrades upp: *"regler ska gälla, (...) men sedan så går tiden och sedan så ruckas det ändå på regler på något sätt"*. Idrott-läraren ser också ett liknande problem vad gäller samhället i stort: *"det är svårt att jobba, nu är det ett nytt betygssystem igen och en ny läroplan på gång igen och man ändrar om igen hela tiden"*.

- **meningsskillnader och kulturella krockar;**

Lillgrupp-läraren ser ett problem i att lärare och föräldrar tycker olika i t.ex. tidspassning: *"här är också ett problem, föräldraföreningen tycker att elever ska släppas in, vi anser ju att, och där är vi väldigt eniga, att har lektionen börjat så har den och då ska man inte komma in"*. Man-MaNO-läraren ser t.o.m. följande problem: *"saker och ting som vi lär de här ungdomarna raderas när de kommer hem"*.

- **samhällets oförstånd och misstänksamhet;**

SvEng-läraren tycker t.ex. att *"man har inte lagar som backar upp oss"*. SO-läraren säger att samhället i övrigt inte förstår och misstror lärarnas situation: *"man vill ge oss nya läraruppgifter därför att man tycker att lärares tid behöver fyllas upp med olika saker"*. Idrott-läraren talar ännu mer klarspråk: *"jag tycker väl att (...) det finns en misstänksamhet mot lärare, att lärare gör ingenting och att ungdomars förfall, till viss grad ibland, beror på lärarnas inkompetens och oengagemang och allting"*.

Lärarnas ledarstil och praxis

När lärarna blir tillfrågade om vilken **lärarstil** de har eller strävar efter ger de oftast svävande svar, i stil med SvEng-läraren som undrar först: *"har jag någon?"* De allra flesta ser dock sig ganska direkt som den givna ledaren i klassrummet. För SO-läraren finns det t.ex. ingen tvekan om att det är *"jag som bestämmer"*. KV-MaNO-läraren lägger upp det mer försiktigt när hon säger: *"det är jag som har kartan"*. När man då frågar att välja mellan **auktoritär** och demokratisk ledarstil lutar de flesta åt den första. Lillgrupp-läraren tror sig först vara *"våldigt auktoritär"*. Man-MaNO-läraren ser sitt ledarskap som *"demokratiskt men bestämt"*. Endast VIK-EngSpa-läraren ser sig som definitivt inte auktoritär utan som *"ganska mjuk"*. Rektorn å sin sida vill gärna se sig själv som en *"coach"* som peppar, lyssnar, ger och tar *"feedback"* samt söker *"rak kommunikation"*.

Resultaten bör dock tonas ner därför att intervjuerna i sin helhet ger en **mer komplicerad bild** av lärarnas tillvägagångssätt. Samtliga lärare nyanserar själva den uttalade auktoritära stilen när de som Idrott-läraren t.ex. samtidigt talar om *"ödmjukhet och respekt gentemot eleverna"*. SO-läraren vill inte heller ha *"kadaverdisciplin"* utan han ser, som alla andra, **ömsesidig respekt** och **lyhördhet** som grundläggande. KV-MaNO-läraren och SvEng-läraren talar även om *"medbestämmande"* medan Man-MaNO-läraren lägger mycket tid på att *"skapa goda relationer med elever"*.

Lärarna berättar om **olika grader av kontroll** i klassrummet. De uttrycker t.o.m. ibland motsatta uppfattningar om vad som är möjligt. SvEng-läraren säger t.ex.: *"du bestämmer själv hur mycket kontroll du vill ha, det är olika från person till person"*. Helt på andra sidan skalan om vilken kontroll är möjlig hittas KV-MaNO-läraren: *"full kontroll kan man inte ha, men man kan ha mer eller mindre"*. Mer pragmatisk påpekar SO-läraren: *"vi har ingen skola med 14 elever i klassrummet, vi har 30 elever ofta, inte alltid men ofta och då måste det vara möjligt"*.

De allra flesta lärare framhäver också vikten av att ha **diskussioner i klassrummet**. Dessa förekommer inte bara i SO och språkämnen utan även Man-MaNO-läraren ser till att ha *"diskussionsgrupper"* ibland. SvEng-läraren talar om att intressanta diskussioner kan t.o.m. dra efter normal lektionstid. För Lillgrupp-läraren är det även viktigt att tala med elever utanför klassrummet: *"jag försöker prata mycket med många olika elever"*. VIK-EngSpa-läraren verkade däremot ha en mer *"klassisk, gammaldags"* förebild där *"eleverna ska sitta tyst och lyssna och man står här och berättar och att det är så här lite föreläsning"*.

Intervjuerna bevitnar överlag tydligt om en **kluvenhet** som lärare verkar känna inför arbetet. VIK-EngSpa-läraren observerades t.ex. låta eleverna göra muntliga gruppövningar men sade samtidigt efter lektionen bruka undvika sådana för att det lätt urartar. SvEng-läraren är som VIK-EngSpa-läraren **kritisk mot lärarutbildningen**, den ena för att den inte behandlade konflikthantering och den andra för att ledarskap förväntades hon öva på under praktiken, en period som var fylld med *"jätteproblem"*. VIK-EngSpa-läraren verkar också kluven inför sin erfarenhet på A-skolan. Hon säger sig t.ex. vara *"ganska avslappnad"* men inför nästa tjänst planerar att göra så här: *"jag får nog gå in och vara mer hård från början (...) veta vad jag vill, sedan spelar det ingen roll vad eleverna vill just då utan det får man ta sedan för att jag måste ha mina ramar först"*.

Kluvenheten tar sig också uttryck i den **oklara ordningspolicy** som framgår tydligt under alla intervjuerna. På frågan om det finns en sorts uppförandekod för eleverna svarar t.ex. Idrott-läraren direkt: *"alltså det får dem när de börjar på skolan här, skolans regler"*. A-skolans "icke förhandlingsbara regler" tycks dock i praktiken förhandlas på arbetslagsnivå. De flesta lärarna säger sig ha diskuterat tillsammans och kommit överens "i början" om reglerna. För SO-läraren t.ex. är det därför klart vad som gäller för eleverna: *"de rutiner som vi har kommit överens om [i laget], vi kommer in i klassrummet, vi står upp och sedan är det tyst, så hälsar vi på varandra och sedan sitter vi ner och sedan uppmanar jag (...) att ta av sig jackor och stänga av mobiltelefoner (...) kepsarna av och sånt här"*. För andra lärare däremot ser situationen väldigt annorlunda ut. Lillgrupp-läraren förklarar så här: *"vi har ju 10 icke förhandlingsbara regler som alla på hela skolan måste skriva på, bland eleverna, sedan är det ju flexibelt, vissa lärare tycker det är okej att man lyssnar på mp3 och då får de ju göra det (...), alltså det är upp till varje lärare att dra upp gränsen"*.

Dessutom tolkas och tillämpas **ordningsreglerna** väldigt **olika mellan lärare**. SvEng-läraren tycker inte att detta är något problem för eleverna *"därför att sedan (...) kommer [de] att träffa massa olika slags människor, de får lära sig det är olika regler på olika ställen"*. Hon säger att de kommit överens i arbetslaget att de inte vill ha en exakt regel vad gäller t.ex. förseningar. SvEng-läraren – som medger själv vara försenad ibland – menar att det finns ibland "bra" anledningar att komma för sent för en elev. Intressant nog tycker hon i frågan om mobiler i klassrummet att eleverna sköter det överlag bättre än lärarna i t.ex. matsalen. Här borde det inte vara så eftersom *"vi ska vara förebilder ju"*. Som nämndes ovan tycker å andra sidan Lillgrupp-läraren att laget är i stället *"väldigt eniga"* om att inte släppa in elever när lektionen väl börjat. Hon säger så här om att komma i tid: *"jag tycker det är viktigt, det här är deras jobb, skulle de få arbete någonstans (...) då har de inte det arbetet längre, det handlar om att anpassa sig till ett samhälle vi lever i"*.

Kluvenheten verkar i många exempel kunna sättas i samband med lärarnas **kontextberoende praxis**. SvEng-läraren verkar t.ex. antyda på det när hon säger att lärarna tolkar förseningar beroende på var och när dessa förekommer: *"alltså det beror på vad det är för ämne du har, vad är det du håller på med just då (...) det [kan] vara att du inte vill bli störd under genomgången"*. Som Lillgrupp-läraren förklarar är samtidigt problemet komplext: *"frågan är där hur mycket för sent får de lov att komma, är det värt att inte släppa in en elev när den kommer en minut för sent, eller 2 minuter för sent och missa en hel lektion och riskera att inte nå målen (...) frågan är inte lätt"*. Kluvenheten tycks då inte bara finnas mellan lärarna utan **kluvenheten** finns **även inom lärarna**.

Lärarnas inre kluvenhet tycks även gälla fullt tillåtna kontrollåtgärder som utvisning. Lärare låter mycket tvetydiga om gällande regler. Lillgrupp-läraren säger t.ex. att *"det är fänigt det där att man inte får lov att slänga ut elever"*. VIK-EngSpa-läraren hävdar å sin sida: *"Man får inte slänga flera elever än två samtidigt"*. På frågan om hon fick konsekvent information om utvisning svarar hon: *"nej det har jag inte fått, vissa säger kör ut dem! du kan köra ut en hel klass"* medan andra kolleger berättat tvärtom. Vissa intervjuer avslöjar dessutom **miljöns inverkan** på valet av denna kontrollåtgärd. Enligt VIK-EngSpa-läraren har man *"ingenstans att sätta eleverna som stör heller"*. Som Lillgrupp-läraren påpekar kan

de utvisade eleverna ställa till problem ”på andra ställen”. I praktiken är då utvisning ett dilemma till för lärare, i gränslandet mellan lärarens ansvar och miljöns utformning.

Lärarnas kluvenhet tycks samtidigt kunna hänga samman med **snabb personalomsättning** och **tröga arbetslagsprocesser**. KV-MaNO-läraren förklarar t.ex. att i samband med den nya arbetslagsorganiseringen ht 2007 anordnades ”teambuildning”. Denna sorts erfarenhet där man genom samarbetsövningar lär känna varandra ser hon som högst relevant och positiv på. Denna gruppprocess missade hon dock med arbetslag A. Eftersom det är tidskrävande konstaterar hon kort: ”man orkar inte börja om från början” vilket leder till att ”man kan inte leva upp till sin fulla potential alls”. Detta ställer sig även SO-läraren kritisk till: ”det är det som är lite problem när folk kommer och går att denna process hinner inte gå in i steg 2, steg 3, steg 4 på det sättet man hade önskat”. Konsekvensen blir då att den personliga relationen till kollegerna uteblir.

Alla lärarna säger sig ha **samsyn** i det stora hela även om laget verkar **sakna lokala mål**. De flesta förklarar som KV-MaNO-läraren: ”styrdokumentet är ju våra mål, det övergripande uppdraget men vi har inte formulerat någon egen målsättning”. Arbetssättet tyder dessutom på **parallellt lagarbete**. På tal om ämnesöverskridande arbete förklarar t.ex. SO-läraren hur sådant visst förekommer punktvis i olika ämnesområden. Man-MaNO-läraren förklarar dock hur tematiskt arbete går till efter själva planeringsfasen: ”då sköter jag min bit och det är inte arbetslaget som hjälper mig”. Ibland organiserar han även arbetet tillsammans med KV-MaNO-läraren men sedan ”jobbar vi var för sig”. Man-MaNO-läraren pekar på en möjlig orsak till varför lärare väljer att arbeta parallellt och inte involveras i varandras lektioner: ”detta innebär att den andre inte klarar av den lärande situationen då måste arbetslaget hjälpa den läraren”.

De ovan förhållandena till trots beskrivs överlag arbetslagsarbetet som ett **enormt stöd** i den dagliga verksamheten. Stödet får man främst från kolleger i de olika mötena genom möjligheten att utbyta tankar och erfarenheter. Men stödet hittas även utanför förtroendesamtalen med kollegerna. KV-MaNO-läraren berättar så här: ”om man bråkar med en elev t.ex. i trappan så kommer någon kollega och ställer sig bredvid och finns där, vilket gör att jag vet att det finns någon (...) som kan ingripa, och det är ju skönt”. Alla lärarna är dock inte odelat positiva. VIK-EngSpa-läraren pekar på det svåra i att komma in som nyutbildad och bli beroende av de äldre kollegernas råd: ”för de har sin relation med sina elever, nej det problemet har inte jag! jag menar det hjälper inte mig speciellt mycket”. Hon hade på så sätt gärna haft en oberoende handledare i stället.

Intervjuerna påvisar också skilda positioner om **förebyggande åtgärder**. KV-MaNO-lärarens intervju tyder t.ex. på att hon inte jobbar preventivt genom att gå igenom reglerna tillsammans med eleverna: ”som ny lärare så tar det inte mer än en eller två eller tre veckor för att de har förstått hur det ska vara, och vet vad du accepterar och vad du inte accepterar”. Man-MaNO-läraren verkar tvärtom arbeta mycket förebyggande. Han säger ha kommit överens med eleverna i början på året om vad som gäller: ”jag pratar varje år i början av skolåret och i ibland har vissa övningar där det framgår att det är nyttigt att vara tyst, alltså inte tyst men inte högljutt”. Idrott-läraren säger sig också gå igenom reglerna i sportshallen i början av varje termin, och det främst av säkerhetsskäl.

När det gäller skolans **inställning till ordningsreglerna**, i synnerhet dem som gäller för hela skolan, tycks det som om dessa förväntas följas av eleverna redan kort efter att de presenterats. SO-läraren talar t.ex. om *"sunt förnuft"* och KV-MaNO-läraren om *"vanligt folkvett"*. Samma inställning tycks även gälla för rektorn. Hon talar t.ex. om *"enkla regler som alla kan klara av"*. Hon konstaterar samtidigt att så inte är fallet och drar därpå slutsatsen att det *"har mer med viljan att göra"*. Ordningsregler förväntas då läras ganska omgående av både föräldrar och elever och inte behöva övas regelbundet som andra färdigheter. Rektorn talar t.ex. kort efter i intervjun varmt om elevinflyttande och *"metakognition"* men kopplar inte alls begreppen till ordningsfrågan. Rektorn och de flesta lärarna verkar därmed inte skilja mellan att *veta* och att *kunna* regler. De verkar dessutom markant särskilja lärande av regler från övrigt lärande.

Intervjuerna visar å andra sidan att lärare har ett **samstämmigt sätt att hantera problemsituationer**. Det allra första som alla lärarna gör är att tala med eleven i fråga. Lärarna tycks dessutom högst medvetna om att det oftast handlar om missförstånd eller om övergående ungdomsbekymmer. Om samtal med eleven inte hjälper informeras då barnets mentor som förväntas också föra samtal, antingen med bara barnet eller med dess familj. I vissa fall utvisas eleverna ur klassrummet för resterande tid av lektionen. Endast i de allra svåraste fall kan lärare ta kontakt med föräldrarna samma dag eller ta till rektorns hjälp. Samtidigt finns det problem med en del föräldrar som enligt SvEng-läraren *"tycks inte bry sig så mycket"*. Samtliga lärare säger dock sig ha överlag bra kontakt med föräldrarna. En del lärare, som t.ex. Lillgrupp-läraren, tycks också beklaga det faktum att samarbetet är för det mesta inskränkt till utvecklingssamtal eller vid problem.

Nästan alla lärarintervjuer bevittnar slutligen om **systemets tröghet**. Detta gäller t.ex. vid långvarig skolk som inrapporteras av skolan till stadsdelsnämnden. SvEng-läraren tycker t.ex. att *"det krävs (...) jättemycket för att få en familj att de ska betala vite"*. I hennes erfarenhet blir det sällan något av det. Samma tycks gälla andra ärenden enligt Lillgrupp-läraren: *"man pratar jättemycket mellan lärare sedan går man med det till ledningen och sedan händer ingenting, alltså de inte riktigt vill ta i det"*. Bilden bekräftas av KV-MaNO-läraren som berättar om att svårare problem kan ibland dröja under hela mellan- och högstadiet utan att något beslut fattas.

Sammanfattningsvis tyder lärarnas villkor, arbetssituation, ledarstil och arbetssätt på en oerhört komplex verklighet. Lärarnas villkor och arbetssituation skiljer sig mycket åt beroende på erfarenhet, livssituation och undervisningsämnen. Lärarnas arbetsmiljö är stressig, oförutsägbar och präglas av en känsla av *osäkerhet* och *otillräcklighet*. När det gäller ledarstil och praxis utsätts lärarna från påtryckningar både inifrån och utifrån. Lärarnas arbete är kontextspecifikt och behöver anpassas efter många olika variabler. Handlingsutrymmet begränsas ytterligare av utifrån och uppifrån kommande faktorer. Lärarna tycks dessutom vara *kluvna* inför de egna och omvärldens förutsättningar och krav för att nå tillfredsställande ordning. Lärarna uttrycker slutligen en *oklar* och delvis *motsägelsefull* förståelse av gällande ramar. Skolans tröga strukturer leder till varierande tilltro i verksamhetens möjligheter att anpassa sig efter en allt mer skiftande omvärld.

5 DISKUSSION

Observationerna och intervjuerna med lärarna i Arbetslag A har avslöjat några brister i undersökningens design och hållbarhet. En av dessa är tidpunkten. Observationerna genomfördes mellan april och maj 2008, en stressig period för både elever och lärare. De sammanföll t.ex. med genomförandet av de nationella proven i engelska och matematik. En språkval lektion blev inställd pga. behovet av att låta en elev utföra det första. Många av de observerade lektionerna i matematik/NO bestod av repetitioner inför det andra. Detta kan ha påverkat lärarnas stil, i synnerhet då benägenheten att ge beröm. Både SvEng-läraren och Man-MaNO-läraren t.ex säger använda sig ofta av beröm och undertrycker dess vikt. Ingen av lärarna gör f.ö. någon skillnad mellan beröm och uppmuntran.

Jag anser därför att undersökningens resultat bör tonas ner vad gäller de få uttryck av beröm/uppmuntran som observerades. Undersökningen är inget kvantitativt arbete och varken kan eller vill ge något klart svar om de faktiska proportionerna. I litteraturen består dock positiv uppmärksamhet av mycket mer än bara beröm/uppmuntran. Resultaten är då enligt mig giltiga när det gäller de allmänna lärartendenserna att ägna uppmärksamhet och tid åt olämpliga beteenden. Lärarna väljer tydligt negativ uppmärksamhet även när kontrollåtgärderna har få chanser att lyckas. Jag tror också att resultaten står sig väl när det gäller arbetslagets brist av fungerande ordningsrutiner. Intervjuerna har på många sätt bekräftat att arbetslaget A och de enskilda lärarna saknade en klar förebyggande plan samt gemensamma rutiner mot lämpliga och olämpliga beteenden. Intervjuerna har också pekat på att det verkar vara skolan i sin helhet som överlag arbetar mer reaktivt i ordningsfrågor.

Ett annat problem med undersökningen gäller urvalet. Lärarnas villkor och erfarenheter visade sig vid närmare granskning skiljas ännu mer än vad jag trott. De olika lärarna hade vitt skilda förutsättningar, inte bara på det personliga planet utan även på det professionella planet. När jag trodde mig observera individuella stilskillnader var det kanske egentligen så att jag bevittnade resultatet av skilda viktiga omständigheter, som erfarenhet, elevantal eller lokalstorlek. Därför tror jag att undersökningen inte kan ge något tillförlitligt svar om vilken enskild lärarstil var bäst i fråga om kontroll och ordning i klassrummet. Det jag tror däremot är att resultaten tillåter en generell diskussion om hur man allmänt i en svensk kontext bäst utövar kontroll samt upprätthåller ordning, hur man bäst når dit. Härnäst besvarar jag de frågor som jag inledningsvis ställt upp.

I vilken kontext utövas lärarkontroll i klassrummet? Hur reflekterar lärare över sin arbetssituation och ordningsfrågor?

Generellt visade observationerna att lärare befinner sig i klassrummet i ett utsatt ”en mot alla” läge. Observationerna bekräftade otvetydigt Doyles aspekter om *samtidighet* och *multidimensionalitet* (se s. 18) samt vad Stensmo (2008) visat om elevers **sidoaktiviteter** i klassrummet. Antalet mikrohändelser som pågick parallellt med undervisningen var varierande över tid och lektioner men förblev relativt stort. Marginalerna för en lärare att under pågående lektion lägga märke till alla sidoaktiviteter som elever företog *och* snabbt välja en för varje tillfälle anpassad respons verkade små. Att dessutom utöva en över tid både konsekvent och rättvis korrektiv kontroll över dessa sidoaktiviteter verkade än mindre möjligt. Lärarnas behov av fokus på undervisningen och skiftande uppmärksamhet ledde

till att deras reaktion inte var förutsägbar och ofta inte i takt med och/eller i proportion till händelsen. Lärarnas beteende visade sig i stället vara mycket *kontextspecifikt* i Doyles mening, dvs. det behövde anpassas ständigt efter varje situation och elev.

I denna kontext visade lärarna **engagemang**, relativt **stort tålamod** och ibland t.o.m. **förståelse**, bl.a. för vissa sidoaktiviteter. Det visade sig nämligen tydligt att dessa inte alltid var lika med okoncentration. Några elever kunde t.ex. vara framgångsrikt involverade i en lektion samtidigt som de sysslade med något helt annat vid sidan om. Vissa lärare tillät ofta också elever med högre kunskapsnivå att välja vad de ville arbeta med under vissa lektioner. Vid problem observerades och bekräftades av intervjuerna att lärarnas vanligaste arbetssätt var att först välja att påtala eleven. Om problemet fortsatte valde här också de flesta att samtala med eleven. Mycket sällan –och endast för en minoritet av elever– behövde lärare gå vidare och tillkalla andras hjälp, t.ex. mentor, kolleger, rektor, föräldrar. Intervjuerna visade dessutom att även om endast en minoritet av eleverna berördes av ordningsproblemen förekom dessa ganska ofta. Rektorn själv talar om tilltagande skolk på A-skolan och ser disciplinproblem som lärarnas största problem i det dagliga arbetet.

Under intervjuerna framkom tydligt att lärare hade många olika synpunkter över sin arbetssituation. Det varande intryck som jag fick från både observationer och intervjuer var dock att ordningsfrågor verkade vara **inte prioriterade på A-skolan**. Trots att dessa sades ta upp en betydlig andel av lärartid dagligen verkade inte de flesta lärare ha tänkt noggrant igenom vilken sorts kontroll de ville utöva i sina klassrum. Svaren jag fick var antingen mycket konkreta eller allmänna. Lärare verkade inte heller fullt medvetna om vilka olika teorier låg bakom olika handlingar. Ingen lärare nämnde t.ex. beröm som ett typiskt behavioristiskt verktyg. Lärarstil verkar vara något som man överhuvudtaget inte har tid att lägga på, varken på lärarutbildningen eller senare. Som VIK-EngSpa-lärarens exempel på A-skolan dessutom visar kan en helt oerfaren lärare som saknar behörighet i de ämnena hon ska undervisa i anställas för en långvarig vikarietjänst och utan lämplig handledning ”kastas in” mitt på en termin. Hon var samtidigt läraren i laget som trivdes minst, kände mest osäkerhet och planerade i framtiden att vara strängare därför att hon sade ha lärt sig att det är det barn ”behöver”. Bilden bekräftar här Paulins (2007) teorier om ”praktikchock” samt om nödvändigheten för lärare att utveckla sin sociala kompetens. Vad denna undersökning tenderar att indikera är att tidiga erfarenheter i läraryrket är av avgörande karaktär och i avsaknad av handledning och tid för reflektion kan dessa cementeras över tid.

Trots detta var det generella intrycket jag fick i klassrummen att det rådde mestadels god och **avslappnad stämning**. Kommunikationen mellan elever och lärare verkade överlag av bra kvalitet. Lärarna tycktes lägga mycket av sin tid på att prata med elever. Under några lektioner observerades lärare ha förberett diskussions- och gruppövningar. Det mesta av den muntliga kontakten som observerades verkade dock ske i slutet av lektionerna då lärare fick ofta besvara många elevfrågor. Samtalen hade därför ofta en *informell karaktär*. Intervjuerna tycktes bekräfta denna observation och t.o.m. antydde att mestadels skedde efter lektionstid och utanför klassrummen, dvs. i vad Stenmo (2008) kallar för skolans *sociala rum*. Ingenting ingick dock i denna undersöknings syften. Elevkontakt sades också uppta en ökande del av lärarnas tid, vilket de beklagade eftersom den totala mängdens arbetsuppgifter upplevdes ha ökat på senare år. Det ledde till att de flesta lärare kände sig stressade. Tidspressen gjorde att de fick **mindre tid för både planering och eftertanke**.

Vad gör/säger lärare för att behålla kontroll i sina klassrum?

Under observationerna visade lärare ingen tendens att uppmärksamma lämpligt/förväntat beteende hos elever, som t.ex. att vara i tid, räcka upp handen, jobba tyst, lyda instruktioner, mm. Därmed gick man miste om en helt avgörande del av vad all behaviouristisk pedagogik bygger på (cf t.ex. Canter-modellen), nämligen förstärkningsprincipen. Överlag gav lärare sällan beröm eller uppmuntran. Då det förekom var det inte alltid "befogat och specifikt" såsom Blixt (2008) förespråkar utan beröm gavs då i slutet av lektionen, var allmänt menat och därför inte befogat för vissa elever. En del intervjuer tyder dock på att beröm på A-skolan kan vara ett något oftare använt lärarverktyg än observerat. Även då verkar det dock som att beröm utdelas mest när eleverna **inte** uppträder olämpligt. SvEng-läraren uttrycker det så här: *"då får man berömma eleverna i stället emellanåt när de faktiskt lyckas att inte göra dumma saker"*.

Lärarnas större tendens i sättet att utöva kontroll var därmed att reagera på olämpligt beteende. De visade överlag färre tecken på förebyggande eller avstyrande handling än på korrektiv eller reaktiv åtgärd. Lärarna observerades dessutom generellt ge oftare uttryck för trötthet och irritation än för direkt förväntning och saklig förklaring. För att förmå elever att hålla sig eller återgå till förväntat beteende observerades aldrig att man uppmärksammade goda exempel. I stället för att tydligt påminna om lämpliga beteenden kunde vissa lärare använda t.o.m. tid att lyfta upp "dåliga exempel", dvs. vad eleverna **inte** skulle göra. Den sammanlagda bilden är därför att lärare behöver skifta fokus från olämpligt till lämpligt beteende i större utsträckning än de redan gör, precis som SvEng-läraren säger: *"det gäller inte bara att fokusera när de gör något dumt utan att lyfta dem när de gör bra också"*.

Vilken ledarstil tyder dessa handlingar på och vad säger styrdokument, relevant forskning samt beprövade teorier i ämnet?

Styrdokumentet framhäver att verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och att elever ska ha inflyttande över sin utbildning. Forskning om ledarskap understryker å sin sida vikten av tydlighet och ömsesidig respekt. "Färdigt förpackade" normativa program som Canter-modellen och Dreikurs-modellen syftar båda till att uppnå en lugn lärande miljö. I den ena uppnås ordning – i enlighet med behavioristiska grundprinciper – främst genom *utifrån* kommande påtryckningsmedel, t.ex. beröm. I den andra uppnås ordning tack vare uppmuntran och genom att utveckla individens självkontroll *inifrån*. Båda modeller förespråkar ett professionellt förhållningssätt som innefattar bl.a. noggrann planering. Denna innebär i det första fallet att lärare bestämmer själva i förväg och samstämmtigt vilka beteenden tillåts i klassrummet. I Canter-modellen får t.ex. inte en lärares ansträngningar förstöras av en annan genom att ignorera regelbrott. Dreikurs-modellens planering bygger på att läraren tillsammans med eleverna förhandlar om regler och om lämpliga konsekvenser vid brott. Båda program understryker vikten av konsistens.

Mot denna bakgrund framgår i min mening omedelbart att A-skolans allmänna "icke förhandlingsbara" ordningsregler strider mot styrdokumentet. De strider också mot vad som sker i verkligheten. Rektorn säger att reglerna är så "enkla" att vem som helst som "vill" kan klara av dem. Ledningen tycks dock inte kunna lita på att sådana självklara regler kan bli föremål för fruktbara diskussioner och att liknande regler kan utrinna från en bred överenskommelse mellan skola och hem, mellan lärare och elever. De aktuella listade

reglerna är dessutom i min mening för många, krångliga och motsägelsefulla. Jag har svårt att förstå t.ex. att skolpersonal "kräver" ömsesidig respekt som utgångspunkt när den själv inte visar vara beredd att lyssna på andras synpunkter. Ledningen tillåter dessutom att regler presenterade som ej förhandlingsbara – som elever och föräldrar är tvungna att underteckna för att börja på A-skolan – förhandlas och tillämpas olika. Inkonsekvensen är övergripande. Osäkerheten som uppstår ur avgrunden mellan ord och handling stämmer därmed också illa med all senare forskning. Saktillståndet på A-skolan vad gäller ordning, ledningens agerande att döma, pekar därmed på ett traditionellt förhållningssätt blandat med osammanhängande auktoritära och "låt-gå" inslag.

På samma sätt förefaller överlag lärarnas förhållningssätt mot reglerna på arbetslagsnivå inte heller väl med det mesta av både styrdokument och forskningen. Bilden är dock här mer oklar. För det första är lärarnas gemensamma tillvägagångssätt vid ordningsproblem (dvs. att föredra dialog med elever) helt förenligt med vad grundskoleförordningen föreskriver. Däremot genom att ensidigt bestämma om klassrumregler strider en del av lärarnas arbetssätt mot styrdokument och elevernas rätt till inflyttande. Saker förhåller dock sig som sagt annorlunda i praktiken. Tillfälliga överenskommelser träffas ofta mellan vissa lärare och elever. Det gäller t.ex. rätten att tugga tuggummi eller lyssna på musik under vissa omständigheter (lärare hänvisar då i sådana fall till forskningsartiklar om hjärnaktivitet och lärstilar som sägs ha lyft kognitiva fördelar med dessa sidoaktiviteter). Dessa lärares stil sammanfaller väl med Dreikurs-modellen när det gäller flexibilitet i den mån den ser på självkontroll som en process. De flesta observerade lärarstilarna passar dock inte väl med det programmet i det att de inte alls förberett någon plan om konsekvenser och använder sig föga av uppmuntran.

I en mindre sträng tolkning av styrdokumentet kunde lärare som har väldigt klart för sig vilka regler ska gälla sägas erbjuda åt sina elever "arbetsro" och en "likvärdig utbildning", vilket alla har också rätt till enligt lag. Förutom att strida mot den demokratiska värdegrunden passar en sådan handfast lärarstil bara med Canter-modellen i det att läraren bestämmer om det acceptabla själv. Lärarstilen rimmar fö. också illa med vad allt annat Canter föreskrivit om planering, konsekvens och att ständigt lyfta upp det positiva genom bl.a. beröm. Lärarna i arbetslag A accepterar t.ex. vad gäller tillämpning av reglerna ganska stora svängningar hos kolleger. Som VIK-EngSpa-läraren uttrycker det: *"sedan har ändå varje lärare sitt liksom för att det ska funka för den"*. Denna acceptans som finns även hos lärare med en klar uppfattning om lagets gällande regler är dock i min tolkning lika skenlig som ofrånkomlig eftersom man har som lärare varken vilja eller möjlighet att påtvinga kolleger regler. Lägesbilden i laget pekar därför här på en blandning av konkurrerande behavioristiska och demokratiska metoder, med klart övertag för de första. Förhållningssättet på arbetslagsnivå tyder på en post-modernistisk syn.

Hur sammanfaller lärarnas ledarstil och de pedagogiska idéer de säger sig styras av i intervjuerna?

I intervjuerna säger sig de flesta lärare luta mot en auktoritär ledarstil. Denna uppfattning bekräftas delvis av observationerna. Det är dock en sanning med modifikation eftersom lärarna uppvisar en väldig klivenhet inför det egna arbetssättet. Lärarna talar t.ex. också mycket om ömsesidig respekt och dialog, kvalitéer som inte kopplas till auktoritärt ledarskap. Många lärare observerades också ha informella diskussioner med elever både i början och i slutet av lektioner. En del lärare ser dock positivt på den kommande möjligheten att ge betyg tidigare och även på införandet av uppförandebetyg i en när framtid. Andra lärare tyckte å andra sidan att elever inte skulle fokusera för mycket på prov och betyg utan "lära för livet". Lagets uttalade "samsyn" är därför **mångfaldigt kliven**. Lärarnas klivenhet visade sig tydligt i min mening i det faktum att många lärare gav ofta dubbla budskap. Inte nog med att lärare kunde ibland (som alla människor) motsäga något de tidigare sagt, det verkade dessutom att det fanns en tydlig separation mellan vad lärare medvetet framhävde som viktigt i intervjuerna och vad de faktiskt gjorde.

Återigen framkommer skillnader tydligast mellan Man-MaNO-läraren och VIK-EngSpa-läraren. Den första hävdar t.ex. inledningsvis i intervjun att A-skolan är en "bra skola" med "ordning och reda". Han förklarade det med att det var "hård styrning", vilket passar honom. Han observerades däremot aldrig styra hårt sina elever, tvärtom. Hans lektioner var bland de lugnaste och han visade många tecken på genuin respekt för eleverna, som t.ex. att hälsa, tacka och buga för eleverna. VIK-EngSpa-läraren å andra sidan presenterade sig själv i början som "mjuk". Den unga läraren hälsade förvisso också elever men hon observerades många gånger ha tecken på irritation mot dem. Hon sa sig ha svårt att ta konflikter och förväntade sig att elever skulle förstå själva när något som t.ex. mobiler störde. Hon var den som tydligast sade sig ha problem om dessa med elever men orkade inte "tjata på dem". För henne räckte det inte att ha nu rätt att omhänderta störande föremål, hon ville dessutom ha ett totalt förbud på hela skolan. Bilden som målas här verkar bekräfta Argyris och Schöns begrepp, dvs. skillnaden mellan *espoused theories of action* och *theories-in-use*. Det finns på A-skolan som på andra organisationer en tydlig klyvning mellan visioner och verklighet. Det är därför svårt att utifrån denna undersökning bedöma hur bra sammanfaller lärarnas ledarstil med deras idéer. Bilden är alldeles för suddig och verkligheten för mångbottnad.

Vilken ledarstil är mest effektiv när det gäller ordning och vad beror det på?

Hur kan lärare bäst uppnå ordning i sina klassrum allmänt?

Som påpekades inledningsvis saknar undersökningen tillförlitligt underlag för att jämföra de enstaka ledarstilarna uppvisade i arbetslag A. Utifrån resultaten av observationer och intervjuer samt litteraturen framkommer dock tydliga indikationer om hur i en svensk kontext ordning i klassrummet bäst kan nås:

- skolans uppdrag behöver **förtydligas** och skolans ramar behöver göras **mer klara och enhetliga**: litteraturgenomgången visade att styrdokumentet innehåller väsentliga motsägelser när det gäller t.ex. syn på kunskap, undersökningen visade också att det finns en utbredd osäkerhet bland lärare om vilka ordningsregler gäller, i vilken större ram de egna kontrollåtgärder passar samt hur dessa hänger ihop med skolmiljöns utformning;
- **schema** och **klassrummiljöer** behöver anpassas till en oförutsägbar arbetsmiljö: undersökningen visade att A-skolan gjorde tidigt värdefulla satsningar för att göra

scheman mindre fyrkantiga och ge lärare möjligheter att bättre anpassa verksamheten efter elevernas behov; framstegen motverkades dock på senare tid av en ombyggnad som märkbart försvårade tillgängligheten; omändringen fick tydliga konsekvenser på lärarnas kontrolluppgift genom att regelbundet föranledda frågor av följande typ: ”finns det fler [elever] där nere, varför kommer de inte upp?”;

- skolans ordningsregler behöver vara **mer demokratiska** och utvisa **större konsekvens**: undersökningen visade att A-skolans ordningspolicy saknar både läsbarhet och stöd i styrdokumentet; de behavioristiska metoder som tillämpas också på arbetslagsnivå sammanfaller enbart delvis med värdegrunden; litteraturen (Stensmo 2000, 2008) indikerar dessutom att för att bli på kort sikt effektiva kräver dessa metoder att bli tillämpade i sin helhet samt en samsyn som idag saknar i arbetslag A; litteraturen pekar i stället på att i en svensk kontext är demokratiskt ledarskap både mer förenligt med styrdokumentet och ett mer effektivt sätt att uppnå ordning långsiktigt;
- lärarnas **yrkeskompetens** behöver upprätthållas och medvetenheten om **ledarskaps betydelse** för ordning höjas: undersökningen visade att en ämnesosäker lärare med varken erfarenhet, utbildning i ledarskap eller rimlig handledning hade logiskt nog större kontroll- och ordningsproblem än erfarna kolleger med god ämnes- och ledarkompetens (denna inkluderar förmågan att planera inom de 45 arbetstimmarna); ytterligare forskning krävs för att påvisa hur de olika delarna hänger ihop;
- **arbetslagarbetet** behöver **stabiliseras** och **kollegialiteten fördjupas**: undersökningen visade att stor personalomsättning har märkbara konsekvenser på kvalitén av lärarlagets diskussioner samt på dess arbetssätt; när lärare i ett nybildat arbetslag inte känner varandra så väl saknar de ett personligt sätt att bemöta varandra, de vågar inte utmana varandras ståndpunkter (t.ex. om varandras ledarstil, arbetssätt i ordningsfrågor) som både Engeström och Ellström (Granberg & Ohlsson 2004) förespråkar, lärarlagets samlade kontrollåtgärder och konsistens blir lidande;
- skolan behöver öka sin **samverkan med hemmen**: i litteraturen (Gunnarsson 1999) står att utsträckningen av förbindelserna mellan skola och hem har avgörande betydelse för en elevs utveckling; undersökningen visade att på alla nivåer på A-skolan betraktas fortfarande hemmen ofta med misstänksamhet, ofta pga. *bristande interkulturell förståelse*, vilket bekräftar både Bouakaz (2007) och Lahdenperäs (2008) forskning
- **kontakten med eleverna** behöver **utvecklas**: undersökningen visade att lärare ägnade allt mer av sin arbetstid på informella elevkontakter; undersökningen visade också att svaren till A-skolans relativt låga ordningsproblematik inte kunde hittas i relevant forskning om ledarskap eller normativa program om ledarstil; undersökningen pekade i stället på att en del av svaret kunde ligga i just lärarnas engagemang gentemot eleverna, det påvisades inte bara i deras sätt att skapa en avslappnad klassrumsstämning utan intervjuerna ger tydliga indikationer på att de dagligen har ett personligt umgänge med ungdomarna utanför klassrummet (t.ex. i matsalen); skolkulturen som anses här motverka sannolikt effektivt ett ”vi och dem” tänkande i den omfattning som bevittnas om i Lawrence et al. (1984); kontakterna lärare-elever behöver därför fördjupas också i klassrummen.

Viktigt att understryka är att ordningsproblematiken på A-skolan, enligt både ledning och lärare, angår en minoritet av elever. Stämningen är relativt god. I och med att denna relativa succé inte kan förklaras med relevant forskning om kontroll är då en rimlig slutsats att den inte uppnåtts genom skolans regler eller lärarnas tillämpade kontrollåtgärder. Framgångarna skedde därmed inte *tack vare* utan *trots* skolans olika försök att disciplinera eleverna.

Jag tycker dock att det mest intressanta med denna undersökning är att lärarnas bästa insats ordningsmässigt verkar vara just den tid de, trots denna varas knapphet, lägger i att upprätthålla en god relation med sina elever. Detta är för mig med min bakgrund det mest utmärkande draget i en svensk kontext. Lärare behöver därför fortsätta driva de fruktbara diskussionerna de redan har i klassrummet och intensifiera dessa för att vidröra nya ämnen, som t.ex. ordningsregler. Gunnarssons (1999) forskning är ett inspirerande exempel på det. Skolan behöver således kanske inte anställa flera utifrån kommande professionella (hälsopedagoger, kuratorer, mm) utan utrusta lärarna med de kommunikativa verktygen de efterfrågar i intervjuerna. Som Säljö (2000) hävdar sker lärande framför allt språkligt. För att göra elevernas lärande lättare är det då lärarna som behöver utveckla sitt sätt att hantera de (ibland svåra) kommunikativa situationer de dagligen konfronteras med. Här kunde bl.a. det interkulturella perspektivet som Lahdenperä (2008) förespråkar vara till stor hjälp. Kommunikationen behöver därför i första hand utvecklas av lärare och snarare bli mer personlig, i Juuls & Jensens (2003) mening än "outsourcad" till utomstående professionella.

Som rektorn antyder verkar dessutom nuvarande läge vara bräckligt på A-skolan. Vissa mindre förekommande olämpliga beteenden som skolk tycks vara på uppgång. Gunnarssons (1999) studier kan här igen vara ett värdefullt bidrag i sammanhanget. Sambandet han upptäckt mellan uppkomsten av skolk och kvalitén av relationen mellan skolkande elever och lärare tenderar att indikera att den allmänna goda kommunikation som råder mellan elever och skolpersonal på A-skolan är till föga hjälp i dessa enskilda fall. Lärarna behöver **utveckla goda relationer med alla elever**. Det är ingen enkel uppgift. För detta behöver de ledningens och samhällets fulla stöd. Lärarnas arbetssituation och skolans ramar behöver därför vara mer förutsägbara och enhetliga.

Än viktigare är att det undersökta lärarlaget visade ha den inneboende kraft och flexibilitet för att möta sin svåra arbetssituation. Lärarna är alla medvetna om vikten av social kompetens. Problemet är bara att denna ses fortfarande som underställd ämneskompetensen i stället för att som Juul & Jensen (2003) samt Paulin (2007) se den som lärarskapets självklara grund. Arbetslag A kom dock empiriskt på något likvärdigt i och med bildandet av "lilla gruppen". Utagerande elever fick äntligen lugnet de behövde. Elever som hade svårt att vara "en i mängden" kunde få en närmare relation med en vuxen. De flesta eleverna i gruppen höjde därmed sina betyg. Laget påvisade därmed uppfinningsrikedom för att klara sin främsta uppgift inom skolans budget. Denna anpassningsförmåga påminner om Hargreaves *rörliga mosaiker*. Försöket stämmer även helt överens med både Gunnarsson (1999) och Lawrence et al. (1984) som ser mindre och personliga skolmiljöer som en del av lösningen till ordningsproblem. Det är som författarna säger kanske inte nödvändigt att förändra hela samhället innan man kan förändra stämningen som präglar våra skolor. Försök som "lilla gruppen" behöver därför bli en självklar del av skolans dagliga verksamhet, inte bara på A-skolan utan överallt i Sverige.

Avslutningsvis, utifrån styrdokument, litteratur och studiefallet som min undersökning bygger på kan det sägas att lärare idag varken får, kan eller vill ha en ”strängare” relation till sina elever. Väl tillämpade behavioristiska principer kan utgöra ett önskvärt första steg i riktning mot en bättre och mer effektiv lärarkontroll i klassrummet. Undersökningen pekar dock på att flexibiliteten som krävs i en postmodernistisk svensk kontext hittas i ett tydligt och fulländat demokratiskt ledarskap. I vår samtid, som sett återkomsten av skamvrån i media och där allt högre röster hörs ropa efter ”hårdare tag”, verkar i stället den hållbara lösningen till ”ordning och reda” i skolan ligga i ”närmare tag” med eleverna.

6 FORTSATT FORSKNING

Denna undersökning hade en tydlig kvalitativ karaktär. Möjliga frågor som kvantitativa fältstudier kunde försöka besvara inom samma område är i min mening många. I litteraturen (Gunnarsson 1999) hävdas t.ex. att ca 30 per cent av högstadiееleverna nås överhuvudtaget inte av skolan. Studier kunde undersöka hur situationen ser ut idag i olika grundskolor och jämföra resultat. Särskilt viktigt vore att ta reda på om olämpliga beteenden hos denna elevminoritet tenderade att bli allt djupare med åren som på A-skolan.

Undersökningen indikerar att den tillgängliga tiden för lärarnas planering krympt ner det senaste årtiondet. Lärarnas tid sägs också ha blivit allt mer upptagen av diskussioner med elever med sociala eller psykologiska problem. Det vore högst intressant att mäta exakt hur lärartid används i dagens pedagogiska institutioner. Man kunde mäta t.ex. hur mycket tid av sin arbetsvecka använder en lärare på olika förtroende samtal med elever. En jämförelse mellan skolor med och utan arbetslagsorganisering vore även önskvärd i sammanhanget.

Undersökningen visade att A-skolans begränsade ordningsproblem inte kunde förklaras med skolans nuvarande arbetssätt vars fokus ligger på olämpligt beteende samt saknar konsekvent tillämpning. Det vore förstås intressant att undersöka hur de exakta proportionerna står till mellan positiv och negativ uppmärksamhet på olika skolor i landet. I undersökningen skymtar också idén hos några lärare att betyg är ett bra verktyg för att både motivera elever och skapa ordning i klassrummet. En både kvantitativ och kvalitativ jämförelse med en skola i ett land där metoden fortfarande används (t.ex. Frankrike) vore då relevant för att determinera om det långsiktigt leder till långvarig ordning samt dess konsekvenser på elevlärarrelationer och elevhälsa.

Även andra studier av kvalitativ karaktär kunde tänkas. Det svenska samhället sägs ha präglats länge av en ”samförståndsanda”, med Saltsjöbadsavtalet 1938 som högvattenmärke i modern tid. En intressant fråga att få besvarad är om den relativt låga ordningsproblematiken på A-skolan kunde vara ett uttryck för samhällets och lärarnas större benägenhet att kompromissa jämfört med mer hierarkiska samhällsstrukturer (t.ex. Englands) som tenderar att präglas av ett större ”vi och dem” tänkande.

7 KÄLLFÖRTECKNING

Litteratur

- Bouakaz, L. 2007. Parental involvement in school – What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Charles, C.M. 1996. Building Classroom Discipline (5th edition). New York: Longman.
- Ejvegård, R. 1996. Vetenskaplig metod (2a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. 2004. Från lärandets loopar till lärande organisationer (2a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. 2004. Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori (2a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. 2001. Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. 2006. Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Juul J. & Jensen H. 2003. Relationskompetens i pedagogernas värld. Stockholm: Runa förlag.
- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1984. Disruptive children: disruptive schools? London & Sydney: Croom Helm.
- Läraryrket. 2005. Lärarnas Riksförbund.
- Paulin, A. 2007. Första tiden i yrket – från student till lärare. Stockholm: HLS Förlag.
- Stensmo, C. 2000. Ledarstilar i klassrummet. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. 2008. Ledarskap i klassrummet. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. 2000. Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Artiklar

- Lahdenperä Pirjo. 2008. Etnocentriska glasögon ger kulturell blindhet. *Pedagogiska Magasinet nr 3* (s.44-47).

Föreläsning

- ”Arbetsro i skolan – hur skapar vi lärare det?” av Magnus Blixt, 081209.

Internet

- <http://www.regeringen.se/sb/d/8647/a/79083> Regeringskansliet (081230)
- http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_275413.svd Svenska Dagbladet (081230)
- http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100 (081230)
- <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194> Riksdagen (081230)

Bilaga 1

SKOLAN HAR TIO ICKE FÖRHANDLINGSBARA REGLER SOM SKALL FÖLJAS

Kom i tid till skolan

Ta av dig dina ytterkläder och mössa/keps utan tillsägelse

Var väl förberedd till arbetet varje dag. Ha med böcker, pennor, linjal, suddgummi och annat som behövs för undervisningen.

Gör dina hemuppgifter

Rökning och snusning är ej tillåtet inom skolans område

Farliga föremål får ej tas med till skolan

Skolan tar ej ansvar för pengar och dyrbara värdesaker typ free-style, mobiltelefon m.m. vid eventuell förlust.

Håll rent och snyggt omkring dig såväl i klassrum som i korridorer och på skolgården

Mobiltelefoner skall vara avstängda under lektionstid samt i matsalen

Respektera skolbyggnaden. Klotter och annan förstörelse får ej förekomma.

SKOLAN ACCEPTERAR INTE NÅGON FORM AV FYSISK, PSYKISKT ELLER VERBALT VÅLD

Alla vi som arbetar på skolan kräver att barn och vuxna visar varandra ömsesidig respekt.

Jag har som målsman tillsammans med mitt barn gått igenom reglerna

Underskrift elev

Underskrift målsman

Bilaga 2: Observationsblankett

INLEDNINGSFAS / SAMLING

1- Vad gör läraren?

Finns läraren redan i klassrummet? JA / NEJ

Ber läraren eleverna om att stå upp? JA / NEJ

Ber läraren om tystnad? JA / NEJ

Kommenterar/påminner läraren om klassrumsregler? JA / NEJ

Om vad? ↑ Elevers klädsel ↑ Tuggummi ↑ Mobilanvändning, mm
 ↑ Sittläge ↑ Pratande ↑ Material

↑ Annat _____

Hur gör läraren det? ↑ Direkt uppmaning ↑ Annat _____

Till hur många elever?

Om flera elever, förekommer skillnader? JA / NEJ

Vad säger exakt läraren?

2- Vad gör eleverna?

Finns eleverna redan i klassrummet? JA / NEJ

Står de upp spontant? JA / NEJ

Tystnar eleverna spontant? JA / NEJ

Vad händer när läraren kommer in?

3- Närvaro

Görs namnuppropning? JA / NEJ Hur många elever på plats i tid? _____

Hur länge tar det innan lektionen börjar? _____ Innan tystnad/arbetsro råder? _____

Hur många saknar? _____

Ev. kommentar:

AVSLUTNINGSFAS

1- Hur slutar lektionen?

På initiativ av vem / vad? _____

Ev. kommentar:

2- Vad händer?

Tystnar eleverna spontant? JA / NEJ

Ber läraren om tystnad? JA / NEJ

Ber läraren eleverna om att stå upp tyst innan de får gå ut? JA / NEJ

Väntar de på lärarens avslutningssignal? JA / NEJ

Ev. kommentar:

Allmän bedömning om lektionen

1- Tider

Började lektionen enligt schemat? JA / NEJ _____ Varför?

Slutade lektionen enligt schemat? JA / NEJ _____ Varför?

2- Material

Hade eleverna material med sig vid början? JA / NEJ _____

Vad saknades? (Hur många saknade det? _____)

↑ Bok () ↑ Pärm () ↑ Penna ()

↑ Annat _____

Ev. kommentar:

2- Hur gick till överlag lektionen?

Följde de flesta eleverna undervisningen? JA / NEJ

Var det tyst i klassrummet? JA / NEJ

Rådde arbetsro? JA / NEJ

Gjorde de flesta elever det de skulle? JA / NEJ

Var koncentrationen regelbunden hela tiden? JA / NEJ

Hur många gjorde överlag *inte* det de skulle och vad gjorde de? _____

Ev. kommentar:

Kommentarer från läraren om lektionen?

Moment (Segment) n° /

Beskrivning

Metod

1- Anvisningar

Hur ges anvisningarna?

Hur reagerar eleverna?

2- Arbetsgång

Har alla elever uppgifter? JA / NEJ

Vad gör de olika grupperingarna?

1)

Är de koncentrerade? JA / NEJ

Ser läraren det? JA / NEJ

Reagerar läraren? JA / NEJ

2)

Är de koncentrerade? JA / NEJ

Ser läraren det? JA / NEJ

Reagerar läraren? JA / NEJ

3)

Är de koncentrerade? JA / NEJ

Ser läraren det? JA / NEJ

Reagerar läraren? JA / NEJ

Vad gör läraren under tiden?

4)

Är de koncentrerade? JA / NEJ

Ser läraren det? JA / NEJ

Reagerar läraren? JA / NEJ

Visar läraren uppmuntran till dem som gör som de ska? JA / NEJ

Hur?

Hur avslutas momentet?

Bilaga 3: Exempel av löpande protokoll

Tis 15/4 2008 (08.00-08.40) (L= läraren)

Innan ens tystnad kommit ber L tjej spotta tuggummi

805, L säger "var så goda å sitt", frågar hur bildas futurum

806, L säger "nu är det så att jag börjat då sitter vi ner" (till pojke som står o vässar penna)

808, 2 tjejer småpratar sista raden

810, L säger "ch" till elev som pratar

812, D småpratar med J, V småpratar med A, D>P, I>F

813, L svarar till elev som vill prata om flickan som mördades "om du vill ta upp samhällsfrågor så är det helt fel lektion", "om du vill störa så var så god att gå ut, jag är inte intresserad...", "det är tragiskt med den lilla flickan, men det dör 1000 människor varje dag... ja men det är många som dör varje dag och då får man prata om dem också"

815, elever småpratar sista raden, V>A, mm

816, V ramlar från stolen (medan anvisningar ges i måttlig brus)

Grupparbete börjar, eleverna ska läsa dialogen med olika rollfigurer som finns i boken

819, L ger bok till pratande elev (B sitter i grupp4)

821, L vid grupp3, ingriper och delar ut rollerna med elever

822, L vid grupp4, hukar sig vid tjej "kom igen nuu", hjälper henne lite

825, L till grupp2

826, L till grupp3

827, L säger "ok, jag tror att alla har läst texten" (sitter på bordet första raden med korsade armar), L säger "chh"

G3 börjar läsa texten, L säger när slut "muy bien chicos och chicas"

827, en kille i g4 säger "kolla kolla" och pekar på B i samma grupp

Nu ska eleverna översätta samma text

829, g4 börjar, L sitter bakom B med armar i kors, g1/g3 småpratar lite, oro sprider sig

832, L pekar på tjejer i g4 och säger "ni andra ska ni inte också läsa?"

sedan moraliserande till g3 "när ni läste så lyssnade de andra..."

833, L till B: "B! Alltså tyst",

småprat mellan I och F medan g4 översätter

834, L säger "vänta vi tar en annan grupp... ni fortsätter där nere och ni lyssnar", "chh"

835, L rättar översättning av klockslag (i texten) från elev

836, B+pojke glider ner från stolen, L tittar förmanande på B (medan g2 pratar)

837, L säger "ch" till B, delar ut karta/läxa

L visar irritation till Bs kommentarer/frågor och säger "vi har prov varje torsdag jag vet inte om du har märkt det"

slutmoment

838, L säger "såå när alla är tysta..."

839, elever börjar resa sig och vänta att alla är tysta

L till B "jag kan inte ta ansvar för dina grejer..."

Medan någorlunda tyst, B apar sig med gardinen

L säger "buenos dias... hasta manana"

Intryck : L visar tydligt irritation i början på lektion. Ovillig/oförbered prata om mördade flickan? Inkonsekvens vad gäller regler och procedurer.

Bilaga 4: Intervjufrågorna

Lärarjobbet

Hur länge har du jobbat som lärare/rektor?

Hur länge har du jobbat på denna skola?

Hur länge har du jobbat i detta arbetslag?

Hur trivs du med jobbet just nu?

Hur tycker du utvecklingen har gått på din skola de senaste åren?

Vad har varit positivt? Vad har varit negativt?

Vilka kvalitéer är viktigaste för att klara lärarjobbet?

Vilka är de 3 största hinder som du möter som lärare idag?

Hur går arbetet i arbetslaget?

Har ni gemensamma mål?

Hur hjälper arbetslaget dig med konkreta lärande situationer?

Har du egen arbetsplats? egen dator?

Vad tycker du om ditt schema?

Har du tillräckligt med tid för att planera lektionerna?

Hur skulle du beskriva din ledar-/lärarstil?

Vilken förändring skulle du vilja införa om du kunde för att förbättra din arbetssituation?

Klassrumssituationer

Hur förbereder du dig inför ett nytt läsår?

Har du infört speciella rutiner i ditt klassrum?

Vilken kvalité tycker du är allra viktigast för att klara undervisningssituationerna?

Vilka är de 3 största problem som du möter i klassrummet idag?

Vilken sorts problem är det som oftast?

Vilken nytta har du av arbetslaget i sådana fall?

Vilka beteenden är oacceptabla i klassrummet enligt dig?

Är det något lagstiftningsverktyg som du efterfrågar som skulle hjälpa dig i klassrummet?

Eleverna

Hur skulle du beskriva din kontakt med eleverna?

När lär sig dina elever bäst tycker du?

Vilka lärande situationer är mest problematiska ur elevsynpunkt?

Hur gör du när du har ett problem med en elev?

Föräldrarna

I vilket sammanhang har du kontakt med föräldrarna?

Hur skulle du beskriva din kontakt med föräldrarna?

Känner du stöd från föräldrarna?

Skolledningen

Hur skulle du beskriva kontakten med ledningen?

Känner du stöd från ledningen när du behöver?

Har du fått möjlighet att vidareutbilda dig?

Avslutning Något du vill tillägga?

Stort tack för din samverkan!