



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Barn Unga Samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

**Lärares tankar kring
arbete med det sociala klimatet i skolklasser**

*Teachers thoughts concerning
work with value education in school*

Marie Barringer
Diana Nilsson

Lärarexamen 210 hp
Barndoms- och ungdomsvetenskap
2009-01-14

Examinator: Kutte Jönsson

Handledare: Fanny Jonsdottir

Abstract

Barringer Marie och Nilsson Diana (2008). Lärares tankar kring arbetet med det sociala klimatet i skolklasser. Malmö: Lärarutbildningen: Malmö högskola.

Examensarbetet handlar om lärares tankar och uppfattningar kring deras arbete med det sociala klimatet i skolklasser. Det innehåller lärarnas beskrivningar om vad och hur de arbetar samt hur de definierar begreppet ”arbetet med det sociala klimatet i skolklasser”? Syftet med detta arbete är att försöka belysa hur lärare tänker kring och arbetar med det sociala klimatet i skolklasser. Frågeställningarna är:

Hur tänker lärare om arbetet med det sociala klimatet i klassen?

Upplever lärare att de arbetar med det sociala klimatet i klassen och hur i så fall?

Varför anser sig lärarna arbeta med det sociala klimatet i klassen?

Vad kan lärarna se som den bästa lösningen för att kunna skapa och upprätthålla ett gott socialt klimat i klassen, ett drömscenario?

*Människosyn, motivationsteori och sociokulturell teori, är de teoretiska utgångspunkterna för vårt arbete. Genomförandet vid den empiriska undersökningen består i enkätundersökning och kvalitativa intervjuer med lärare. Undersökningsgruppen består av lärare i årskurs F-5, i två olika skolor i södra Sverige. Resultaten visar att de flesta lärare anser sig arbeta med det sociala klimatet i skolklasser. Många anger att de gör det varje dag. De flesta upplever att de ägnar sig åt planerade övningar kring ämnet. Vi drar slutsatsen att många lärare inte upplever att arbete med det sociala klimatet innefattar det vardagliga samspelet under *alla* skolans lektioner. Många lärare verkar tänka på arbetet även som konflikthantering i vardagen.*

Nyckelord: Atmosfär, skola, socialt klimat, uppfattningar, värdepedagogik.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
1.1 PROBLEMMOMRÅDE.....	7
1.2 DEFINITION AV ”ARBETE MED DET SOCIALA KLIMATET”	10
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	11
1.4 DISPOSITION	12
2. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING	13
2.1 TEORI.....	13
2.1.1 Människosyn.....	13
2.1.2 Motivationsteori	15
2.1.3 Sociokulturell teori.....	17
2.2 TIDIGARE FORSKNING.....	19
2.2.1 Atmosfär	19
2.2.2 Värdepedagogik	21
2.2.3 Lärares och elevers interaktion.....	23
3. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT OCH EMPIRISK STUDIE	24
3.1 METODVAL	24
3.2 URVAL	25
3.3 GENOMFÖRANDE OCH FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	25
3.4 ANALYSBESKRIVNING	27
3.4.1 Vetenskapligt förhållningssätt.....	28
4. ANALYS	30
4.1 LÄRARNAS DEFINITION AV ARBETE MED SOCIALA KLIMATET I KLASSEN.....	30
4.2 LÄRARNAS UPPLEVELSE AV SITT ARBETE MED DET SOCIALA KLIMATET.....	33
4.2.1 Planerad lektion	33
4.2.2 Vardagligt arbete/konfliktlösning	33
4.2.3 Både planerad lektion och vardagligt arbete/konfliktlösning.....	34
4.2.4 Lärares motivering till varför de arbetar med det sociala klimatet i klassen.	36
4.3 LÄRARES TANKAR OM DET SOCIALA KLIMATET I KLASSEN.....	37
4.3.1 Lärares insyn i elevers utanförskap	38
4.4 KONFLIKTER	39
4.5 FÖRHÅLLNINGSSÄTT	40
4.6 VIKTEN AV– OCH SVÅRIGHETERNA MED ARBETET	42
4.7 DRÖMSCENARIO – FÖR ETT GOTT SOCIALT KLIMAT	43
4.8 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER	44
5. DISKUSSION OCH KRITISK REFLEKTION	45
REFERENSER	46
BILAGOR: 1, 2	

1. Inledning

Den gode läraren strävar ju efter att göra sig outhärlig. Därmed blir också skickligheten allt osynligare. En bra lärare kan gå in och lösa en konflikt - det syns när vi gör det. Den riktigt bra läraren har förhindrat konflikten redan innan den fick en chans att blossa upp. Det syns inte alls! (Kernell, 2002, s.110)

Vi som skriver det här arbetet har båda lång erfarenhet av barn i förskola och skola. Båda har upplevt många olika barngrupper som fungerat på skilda vis men den gemensamma faktorn är engagemanget i att få barnen trygga i sig själva, med oss och med varandra. Enligt oss är arbete med ”det sociala klimatet i skolklasser” mycket viktigt och en stor del i lärares uppdrag. Vi ställer oss frågan: Hur tänker lärare kring arbetet med det sociala klimatet i skolklasser? Det ligger i vårt intresse att undersöka denna frågeställning närmare i detta arbete.

Vi har konstaterat att det idag finns barn i skolan som känner sig utsatta och somliga även mobbade. Det kan bland annat bero på ett tufft klimat med verbala och fysiska kränkningar samt störande moment i klassrummen som kan medföra otrygghet, vantrivsel, koncentrationssvårigheter och inlärningssvårigheter. Detta har på senare tid uppmärksammats mycket av forskning, i media, samt på Internet och i den allmänna opinionsdebatten ute i samhället.

1.1 Problemområde

Enligt läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet vilar det offentliga skolväsendet på demokratins grund (Lpo 94).

... Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö. (Skolverket, 2006, s. 3)

Ett av skolans viktigaste uppdrag är enligt Lpo 94 att ”... sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och lust att lära” (Skolverket, 2006, s. 7).

I Lpo 94 kan man vidare utläsa att läraren har en viktig och tydlig roll när det gäller arbetet med skolans normer och värden. Läraren skall aktivt arbeta för att motverka och förebygga kränkande behandling och utforma regler för samvaron i gruppen tillsammans med eleverna. Läraren och eleverna skall tillsammans samtala om värdegrunden och i vardaglig praktisk handling införliva dess innebörder. Detta arbete kan ge eleverna förutsättningar för ökad förståelse och respekt för andra människor samt möjligheter att ta ansvar för sina handlingar och dess konsekvenser. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet (Skolverket, 2006). Skolans styrdokument visar tydligt att lärare och andra som arbetar i skolan, skall arbeta med värdegrunden och då anser vi även att detta bör inbegripa ”det sociala klimatet” i skolklasser (se definition s.10) men frågan är om det verkligen införlivas.

I en debattartikel kring likabehandlingsplaner uttrycker generaldirektören för Skolinspektionen, sig om elevers utsatta situation i skolan.

Över 50 000 elever upplever att de är mobbade. Så har det varit under en lång tid, utan att det skett några förändringar. Trots att kommunerna är väl medvetna om problemen, gör skolorna för lite för att komma tillrätta med mobbningen. Skolan har ett lagfäst ansvar att se till att ingen elev utsätts för diskriminering, trakasserier eller annan kränkande behandling. (Skolinspektionen, 2008)

Vidare kommer det fram i artikeln att tre av fyra skolor inte har några fungerande metoder för att motverka att elever utsätts för kränkningar, diskriminering, trakasserier eller mobbning.

Barn utsätts för betydligt grövre kränkningar på sina arbetsplatser – skolan – än vad vuxna någonsin skulle tillåta på sina. Alla barn och elever har rätt att vistas i en skolmiljö fri från diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling. (Skolinspektionen, 2008)

Barns erfarenheter skall vara utgångspunkt när man arbetar mot kränkande behandling. Lärare i skolan samt andra vuxna behöver lyssna på barnen och ta dem på allvar. Vuxna måste bli bättre på att se tecken på om barn inte mår bra. Rektor på respektive skola är ansvarig för att klimatet mellan elever - elever och elever - lärare är fria från kränkningar. För att klimatet på skolorna skall bli bättre behövs gemensamma likabehandlingsplaner som bör användas på korrekt sätt. Avgörande för klimatet är att planerna uttryckligen ställer sig mot kränkande behandling,

diskriminering och trakasserier. Kommunen har ansvaret för att skolorna verkligen etablerar planerna (Skolinspektionen, 2008).

Barnombudsmannen ser till att det årligen görs olika undersökningar och rapporter som speglar barnens upplevelser och livsvillkor. I Barnombudsmannens årsrapport från 2004, *Älskar, älskar inte: Om barns och ungas nära relationer* framkommer att det finns en ökande psykisk ohälsa bland barn vilket ses som alarmerande eftersom det bland annat antas påverka deras studieresultat. Insatserna för att möta och förebygga problem i skolan, uppskattas tyvärr som små och många skolor prioriterar inte elevhälsan. Barnombudsmannen menar vidare att de vuxna måste ta problemen på största allvar både i skolan, i hemmen och på fritiden. Som synes är de här resultaten ingen dagsfärsk nyhet. Barnombudsmannens (2008) huvudsakliga uppgifter är att:

- Företräda barn och unga
- Driva på genomförandet av barnkonventionen
- Bevaka efterlevnaden av barnkonventionen
- Information och opinionsbildning
- Samla kunskap och sammanställa statistik om barns och ungas levnadsvillkor
- Internationellt kunskapsutbyte kring barnkonventionen

Barnombudsmannen bevakar efterlevnaden av barnkonventionen (Mänskliga rättigheter, 2008) som är ett viktigt dokument för lärare att förhålla sig till.

Barnkonventionen i likhet med läroplanstexterna handlar bland annat om att inget barn får diskrimineras och att de skall få göra sin röst hörd enligt Lpo 94 (Skolverket, 2006). Trots detta viktiga uppdrag ”saknas uttryck som pedagogisk atmosfär eller klimat i läroplanstexterna” anser Johansson i sin rapport *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* från 2005. Vidare menar Johansson att Läroplan för förskolan, Lpfö 98, innehåller andra beskrivande ord om hur verksamheten skall utövas, ord som exempelvis; demokratiska former, trivsel, trygghet och inspirerande miljö (Johansson, 2005). Johansson och Johansson (2003) menar att läroplanen (Lpo 94) inte är tydlig i vad värdegrunden står för eller vad de värden inbegriper som elever ska få sig tillägnat. Ord och begrepp som finns i läroplanen kan ha olika innebörder för elever och lärare, tolkningen av den etik som upplevs av barn och vuxna i skolan är inte likadan.

Vår undersökning kan vara av intresse för lärare, skolledare och annan personal som arbetar med barn i skolan. Lärarstudenter och föräldrar kan även de ha glädje av att ta del av denna undersökning. Vi tänker oss att undersökningens intresse för lärare ligger i att de kan få ta del av vad andra lärare tänker kring arbetet med det sociala klimatet i skolklasser samt eventuellt känna igen sig eller få nya perspektiv kring detta. Budskapet i detta arbete kan beröra föräldrar, då de med stor sannolikhet önskar att deras barn ska vara trygga och trivas i skolan, att de vistas i en miljö där de inte blir utsatta för kränkningar utan blir bemötta på ett positivt sätt av både kamrater och lärare.

1.2 Definition av ”arbete med det sociala klimatet”

Lärares unisona sätt att bemöta, förhålla sig till och interagera med elever samt deltagande och inlevelse i barnens värld kan vid upprepade förekomster definieras som en atmosfär eller ett socialt klimat (Johansson, 2005). I skolans atmosfär inryms värden av olika slag, man kan se det som att allt som skolan står för och allt vad det innebär påverkar barnen avseende moral. Allt som händer i skolans värld inverkar också, det kan vara samspel och beslut i barnens vardag i skolan (Colnerud, 2004). Vidare formar miljön människan, samtidigt medverkar varje enskild person till skapandet av atmosfären omkring denne (Vygotskij, 1978).

Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning har vi definierat ”arbete med det sociala klimatet”. Detta innefattar väldigt mycket så som planerat, strukturerat, reflekterat och förebyggande arbete. Det kan exempelvis vara arbete med värdegrunden (Lpo 94), och social kompetens samt andra pedagogiska program eller metoder. Dessa kan ha till syfte att synliggöra och problematisera värden och normer samt att påverka barns moraliska och icke etiska processer. Arbetet omfattar även oplanerad, ostrukturerad och oreflekterad verksamhet i vardagen som inbegriper konflikthantering, rastverksamhet samt förhållningssätt i det vardagliga arbetet, avsiktligt eller oavsiktligt. Lärares ledarstil, medveten så väl som omedveten avspeglar sig i lektionsplanering, lektionsupplägg och förhållningssätt under alla lektioner. Interaktionen och samtalen barn och vuxna emellan påverkar det sociala

klimatet mycket (Colnerud & Thornberg, 2003; Johansson, 2005). För att barn skall kunna vara öppna för olika typer av aktiviteter är det viktigt att arbetet först tillgodoser de grundläggande behoven. Det kan vara att skapa rutiner i en trygg miljö, samspel och bekräftelse. Man kan hjälpa eleverna till självuppskattning och respekt för sig själv och andra. Slutligen kan eleven förhoppningsvis klara av sitt självförverkligande (Maltén, 2003). Detta har man som lärare att beakta i arbetet med barnen hela tiden. Arbetet med det sociala klimatet handlar mycket om att se och hjälpa människan på vägen. ”Det är inte målet som gör resan värd, det är färden” (Okänd).

1.3 Syfte och frågeställningar

Hur man kan ta itu med problematiken kring barns utsatthet och otrygghet är en mycket stor och svår fråga. Vi tänker oss att läraren har en oerhört viktig roll i detta uppdrag. Det är därför intressant att försöka ta reda på lärares tankar om ”det sociala klimatet” i skolklasser.

Syftet med detta arbete är att belysa hur lärare tänker kring och arbetar med det sociala klimatet i skolklasser.

Huvudfrågeställning samt delfrågor:

Hur tänker lärare om arbetet med det sociala klimatet i klassen?

- Upplever lärare att de arbetar med det sociala klimatet i klassen och hur i så fall?
- Varför anser sig lärarna arbeta med det sociala klimatet i klassen?
- Vad kan lärarna se som den bästa lösningen för att kunna skapa och upprätthålla ett gott socialt klimat i klassen, ett drömscenario?

Våra teoretiska utgångspunkter är för det första Vygotskijs *sociokulturella teori* som bland annat handlar om samspel samt om att miljön formar människan och omvänt. För det andra tar vi utgångspunkt i Maslows *motivationsteori* som bygger på människans grundläggande behov. Slutligen kopplar vi vår undersökning till de fyra olika teorier av *människosyner* som Maltén beskriver. Metoderna är enkäter och kvalitativa intervjuer. Vi har inspirerats av ett fenomenografiskt förhållningssätt som varit passande vid insamling och analys av empirin. Fenomenografi handlar om att ta reda på upplevelsen om ett fenomen som för vår del är lärares tankar om arbetet med det sociala klimatet.

1.4 Disposition

Strukturen i examensarbetet förhåller sig till fem huvudkapitel. I kapitel 2 *Teorier och tidigare forskning* presenteras relevanta teorier och tidigare forskning såsom; fyra olika människosyner kopplad till elevsyn, Maslows motivationsteori om människans grundläggande behov som exempelvis trygghet och socialt samspel. Den sociokulturella teorin av Vygotskij tar upp samspel och miljö som avgörande för den sociala och kognitiva utvecklingen. I tidigare forskning behandlas begreppen atmosfär och värdepedagogik. I detta kapitel tas även lärares och elevers interaktion upp. I kapitel tre, *Tillvägagångssätt och empirisk studie* beskrivs metodval, urval och genomförande, analysbeskrivning samt vårt fenomenografiska förhållningssätt. I kapitel fyra presenterar vi vår analys med sammanfattning och slutsatser. I det avslutande kapitlet *Diskussion och kritisk reflektion* gör vi en självkritisk granskning av arbetet.

2. Teori och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras fyra olika människosyner kopplad till elevsyn samt de grundläggande behoven i Maslows motivationsteori. Vygotskijs sociokulturella teori tar upp samspel och miljö. I tidigare forskning behandlas begreppet atmosfär och värdepedagogik. Sist i detta kapitel återfinns en studie om lärares och elevers interaktion.

2.1 Teori

Vi har valt att använda oss av Vygotskijs sociokulturella teori eftersom vår undersökning handlar om arbete med det sociala klimatet i skolklasser. Vi ser kopplingar mellan detta arbete och det Vygotskij beskriver om att samspel och miljö är avgörande för barns sociala och kognitiva utveckling. Enligt Maslow behöver människor få sina grundläggande behov tillfredsställda för att de sedan skall kunna gå vidare i utvecklingen. I det vardagliga arbetet med det sociala klimatet ser vi som viktigt, att barnen skall få känna sig trygga för att kunna ha en väl fungerande interaktion med andra. Då undersökningen handlar om lärares uppfattningar kan man tänka sig att dessa går att koppla ihop med den individuella människosyn varje enskild individ har. Maltén beskriver fyra olika människosyner, utifrån dessa kan man i vår undersökning se likheter med lärarnas uppfattningar. Detta betyder inte att vi menar att lärarna har den ena eller den andra människosynen.

2.1.1 Människosyn

Maltén (2003) hävdar att lärarens människosyn påverkar elevers sätt att utvecklas och hämta in kunskap. Han pekar på vikten av att läraren är medveten om detta för att inte skapa negativa konsekvenser för elevens utveckling av självkänsla, självbild och självförtroende. Maltén beskriver fyra olika människosyner som han menar kan ha konsekvenser för hur en lärare bemöter en elev. Dessa beskrivs i följande text.

Den sociala människosynen

Denna människosyn grundar sig på människans inre motivation och sociala behov. Människans identitet grundläggs i samspel med andra. Malténs tankar om samspel stämmer väl överens med Vygotskijs sociokulturella teori om samspel. Den sociala kontakten med arbetskamrater anses som viktigare än tungt arbete.

Läraren ser det som viktigt att tillgodose elevers sociala och emotionella behov. Elevens behov, motiv och intressen är kärnfulla utgångspunkter. Läraren ser till elevens trygghet och gemenskap. Grupparbetsmetodik främjar tillhörighet, delaktighet och trivsel. Vidare handlar det om att låta elevernas motivation komma inifrån. Eleverna har medinflytande vad gäller arbetsmiljön men är mer begränsade när det gäller arbetssätt och att välja innehåll (Maltén, 2003).

Den humanistiska människosynen

Arbete upplevs som naturligt och motivationen kommer inifrån, inte av yttre kontroll. Människan ses som bland annat utforskande och initiativrik. Självkontroll används för att uppnå sina mål. Med intellekt och kreativitet finner människan lösningar och svar på problem.

Läraren anser att eleven tar vara på sin kreativitet och förmågor. De anses även ha egna mål och intentioner att förverkliga sig själva. För att nå detta tränas och stöttas elevernas potentiella utvecklingsmöjligheter genom problembaserad undervisning. Eleverna vägleds också till positiv självbild och självförtroende. Eleverna är i stort behov av att visa sina färdigheter och känna uppskattning. Läraren bjuder in eleverna till medinflytande av både arbetsmiljö, arbetssätt och val av innehåll som i sin tur kräver ansvar av eleven (Maltén, 2003).

Den materialistiska människosynen

Teorin utgår ifrån att människan är lat, ovillig att arbeta och ta ansvar. Människan måste hotas eller genom bestraffningar styras eller kontrolleras mot uppsatta mål. Vidare anses människan endast intressera sig för materiella ting och handla enbart för sin egen del.

Maltén (2003) tror inte att lärare skulle klassificera elever på detta sätt men att en lärare under påfrestande omständigheter som att en klass kontinuerligt testar lärarens tolerans, kan komma att se sina elever ur denna människosyn. Maltén hävdar därmed

att detta synsätt inte är till lärarens fördel utan istället skapar utanförskap och utåtagerande elever som känner att de inte har något att säga till om. Elever som hindras från eget initiativtagande och blir styrda, tappar sin motivation och förblir istället passiva. Utmärkande för detta synsätt är att ta till belöning för att motivera, det vill säga att motivationen kommer utifrån. Läraren menar att eleven låter sig styras för att undgå eget ansvar och är bara ute efter belöning (Maltén, 2003)

Den komplicerade människosynen

Denna syn kan även kallas *situationsanpassad människosyn* då människan är föränderlig och ändrar mönster och beteende från tid och rum. Denna syn innebär att man inte tror på en enda människosyn.

Skolans normer, kultur och bostadsområdets socioekonomiska struktur ändrar eller varierar ledarstilen en lärare har. Utbildningsform och erfarenheter, humör och engagemang varierar också. Läraren anser att även elevens inlärningssätt påverkas av yttre faktorer. Intressen, förmåga att ta ansvar, arbetsmetod och identitet är en pågående process i människans utveckling. Detta innebär att det skapas olika förutsättningar för både lärare och elever att genomföra ett arbetssätt. Det som fungerar på en skola fungerar inte på någon annan. (Maltén, 2003).

2.1.2 Motivationsteori

Abraham Maslow, en amerikansk psykolog, koncentrerade sig i första hand på att människans prestationer är beroende av de sociala och emotionella behoven samt motivationen. Maslows människosyn bör således tillhöra både den humanistiska/självförverkligande och den sociala människosynen (Maltén, 2003).

De grundläggande mänskliga behoven har Maslow rangordnat i en hierarkisk modell, ordnade från lägre till högre behov i fem olika kategorier. Dessa kallas Maslows behovshierarki.

▪ Självförverkligande behov som att vara kreativ, utveckla sig själv och ha möjligheter att utnyttja sin kapacitet.
▪ Uppskattningsbehov som att känna sig värdefull, uppskattad och ha en positiv självbild.
▪ Sociala behov som kontakt med andra, positiva relationer till andra och gruppgemenskap.
▪ Trygghetsbehov samt materiell trygghet, fasta rutiner och normer.
▪ Fysiska behov som mat kläder, sömn och fysisk hälsa.

(Maltén, 2003, s. 70).

Längst ner på trappan ligger de primära behoven såsom föda, sömn och fysisk hälsa. I nästa steg har barnet behov av en trygg miljö och rutiner. Efter trygghetsbehovet kommer ett behov av att vara tillsammans med andra och att få bekräftelse. Nästa steg handlar om självuppskattning, att respektera andra och inte minst sig själv. När alla dessa behov är tillfredställda kvarstår behovet att förverkliga sig själv (Bärmark 1985).

Maslow menar att samhället bör skapa förutsättningar för att de flesta människor ska få möjlighet att förverkliga sig själva (Bärmark 1985). Detta kan vi koppla till den Humanistiska människosynen som Maltén (2003) beskriver i boken *Att undervisa - en mångfasetterad utmaning*. Fortsättningsvis kan man läsa att det blir svårt för en individ att utvecklas vidare om den lider brist i något av de grundläggande behoven (Maltén, 2003).

Maslow analyserar människans olika behovsprocesser i sin behovshierarki utifrån de hierarkiska behoven och denna analys kan enligt Maltén (2003) kopplas till varje människas individuella värdegrund. Enligt Maslow föds varje människa med ett själv, tillsammans med en del instinktsliknande behov. Människans ”själv” är unikt och anses vara neutralt eller gott. Vidare kan människans ”själv” utveckla sinne för demokrati, kreativitet och intuition. Maltén (2003) säger i likhet med detta att eleven har mål och intentioner att förverkliga sig själv och ta vara på sin kreativitet och sina förmågor. Bärmark (1985) menar att utvecklingen av människans ”själv” är beroende av uppväxtmiljö. Om människan växer upp i en miljö med kärlek, föda, trygghet och respekt det vill säga de grundläggande behoven så kommer denne att gynnas till kreativitet. Om däremot de grundläggande behoven inte tillfredställs kommer människans ”själv” att hämmas. Om detta försummas finns det risk för att elevens

skaparlust ger sig uttryck i skolk eller annat destruktivt beteende. Antingen kommer miljön att gynna eller hämma människans ”självutveckling” (Bärmark 1985).

Den kritik som riktats mot Maslows teorier är att det inte fanns några empiriska bevis för att människan skulle ha ett medfött ”själv” eller medfödda behov. Maslow skall ha använt sig av instinktsteorierna för att finna stöd i sitt antagande om att de grundläggande behoven är medfödda och ”instinktsliknande”, detta ansågs vara alltför Animalistiska instinktsbegrepp (Bärmark 1985).

Maltén (2003) hävdar vikten av att lärare sörjer för barns sociala behov för att kunna skapa trygghet. Vidare menar författaren att trygghet ökar gruppkänslan fortare och gruppkänsla är en viktig del i den emotionella tryggheten. Ytterligare menar Maltén (1998) att barngruppen påverkas oerhört mycket av lärarens omedvetna eller medvetna ledarstil, människosyn och förhållningssätt.

2.1.3 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin utgår från att miljön formar människan, samtidigt medverkar varje enskild person till skapandet av atmosfären omkring denne. Vygotskij menar att sociala relationer och språk som kommunikation hör ihop med aktiviteter. Dessa handlingar eller aktiviteter är den drivande kraften till barns emotionella, sociala och kognitiva utveckling. Människor lär genom samtal och aktiviteter tillsammans med andra personer och genom tankeprocesser. I dessa möten utväxlas nya tankar och handlingsalternativ som kan bli grund för vidare utveckling (Vygotskij, 1978).

Enligt Vygotskij är barns kognitiva utveckling beroende av ett samspel med andra människor. Det sociokulturella sammanhanget har således en stor betydelse för utvecklingen. I den miljö barn vistas lär de sig vad de ska tänka eftersom kulturen överför speciella värderingar och betydelser (Evenshaug, 2001).

Kultur

Vygotskijs begrepp ”kultur- historisk” jämför Strandberg med det vi i Sverige brukar uttrycka som ”kontext”, Strandberg kallar kontext exempelvis ”plats” eller ”rum” (Strandberg, 2006). Lärande som socio-kulturellt-historiskt förfaringsätt kan förklaras som följande: För att barn skall kunna lära sig eller förstå saker behöver de först ha tillgång till en faktisk handling tillsammans med andra, handlingen kan ske med hjälp av olika slags verktyg i särskilda situationer och kulturer. De handlingar barn gör tillsammans med andra leder sålunda till inre processer och inte tvärtom enligt Vygotskij. Han menar att det skall finnas aktiviteter med utmärkande drag som leder till utveckling (a.a.).

Samspel

När det handlar om samspel har rummet en stor betydelse för hur lärare och barn kan interagera med varandra. Vad som fungerar och vad som inte fungerar att göra tillsammans. Vad miljön inbjuder till och vad den inte inbjuder till. Hur barn och vuxna tillsammans kan hjälpas åt att tänka kring miljön och sedan möblera så att det passar barnen och verksamheten utifrån ett samverkansperspektiv, allt för att främja aktiviteter och lärande tillsammans. Strandberg kallar detta lärmiljöer och påpekar att dessa även innefattar inredning, design och rymd eller yta (Strandberg, 2006).

Vuxnas roll och betydelse

I Sverige använder vi oss ofta av uttrycket ”barn gör inte som vi säger utan barn gör som vi gör” enligt Strandberg (2006), detta passar väl ihop med Vygotskijs grundläggande tankar om att våra handlingar, aktiviteter tillsammans med andra är grunden för våra inre processer och utveckling (Strandberg, 2006). Föräldrar och lärare behöver stödja barnet i sin utveckling i att förstå och hantera problem. De vuxna bör fungera ungefär som en byggnadsställning till ett hus, de stödjer och tillhandahåller redskap och struktur, även kallat scaffolds (Hwang, Nilsson, 2003).

2.2 Tidigare forskning

I det här kapitlet behandlas först vad som kan påverka atmosfären i en barngrupp. Detta är av intresse då vi undersöker lärares arbete med det sociala klimatet i skolklasser. Vidare behandlas begreppet värdepedagogik och resultaten av en undersökning kring värdepedagogik i skolans vardag beskrivs. Slutligen återfinns en studie om lärares tankar och känslor inför sin värdepedagogiska uppgift. Det finns tydliga kopplingar mellan dessa två studier och vår undersökning vad gäller innehåll samt även visst resultat.

2.2.1 Atmosfär

På uppdrag av Skolverket har Johansson (2005) skrivit boken *Möten för lärande – pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. I sin studie har Johansson kommit fram till att arbetslagens förhållningssätt till barn påverkar vilket klimat eller vilken atmosfär som råder där. Så här definierar Johansson begreppet atmosfär: ”Gemensamma och återkommande drag av attityder, förhållningssätt och engagemang eller närvaro i barns livsvärldar, i de vuxnas samspel med barnen” (Johansson, 2005 s. 49).

Johansson har delat in atmosfären i tre olika kategorier; *kontrollerande atmosfär*, *instabil atmosfär* och *samspelande atmosfär*. Skillnaden mellan kategorierna är hur kontrollerande eller närvarande de vuxna som arbetslag är gentemot barnen (Johansson, 2005). De olika kategorierna av atmosfär beskrivs nedan.

Samspelande atmosfär

De vuxna har ett stort intresse i barnen, de engagerar sig i förståelsen och bemötandet av barns lust och vilja och i denna atmosfär ser de även till barnens behov. Pedagogerna jobbar ofta nära barnen för att skapa gemenskap, de är lyhörda, samt lyssnar och fokuserar hela tiden på barnen. Det råder glädje i samvaron mellan barn och pedagoger. Den vuxne är spontan, har inlevelse och bemöter barnen på ett livfullt sätt med mycket beröm. Pedagogerna har ett tillåtande förhållningssätt där man anser det viktigt att låta barnen utforska och upptäcka, då de förutsätter att barn inte har

några onda avsikter med sina aktiviteter utan att dessa enbart gynnar deras utveckling. Pedagogen sätter sig in i barnens perspektiv för att kunna föra dem vidare i sin lek (Johansson, 2005). Detta förhållningssätt kan kopplas till Vygotskij som menar att vuxna bör finnas som handledare och stötta barnen i deras handlingar för att de skall kunna utvecklas (Evenshaug, 2001). Vidare innefattar detta förhållningssätt att pedagogen tillåter barnet att under lekens gång ha oordning bland leksaker och dylikt. Johansson menar att synen på lek är konstruktiv och därför inte skall bromsas. Bus anses kunna bygga upp initiativförmågan och skall även den vara tillåtande (Johansson, 2005).

Instabil atmosfär

Delar av den samspelade atmosfären återfinns även här samtidigt som det innefattar en viss distans. Förhållandena kan vara nära i en situation och avståndstagande i annan. De vuxna har ett instabilt förhållningssätt som växlar mellan både positiva och negativa känslouttryck. Den vuxne engagerar sig i barnet endast ibland och då oftast under en kort stund. I stressade situationer kan pedagogen visa frånvaro när denne är starkt koncentrerad i sin syssla oavsett om det är en syssla tillsammans med ett barn eller inte. Barnen kan uppleva denna situation som orolig och besvarar detta med att stöka runt medan pedagogerna ännu inte visar barnen någon större uppmärksamhet. Vidare skiftar pedagogernas bemötande mot barnen. Ett skede kan präglas av närhet, glädje och uppmuntran medan det i ett annat skede av en annan pedagog präglas av hårda befallningar och tillrättavisande. Vidare menar Johansson att några pedagoger tar till sig vissa barn mer än andra. Denna obalans bland personalen skapar förvirring och dubbla budskap hos barnen (Johansson, 2005).

Kontrollerande atmosfär

Förhållningssättet till barnen är neutralt och det ges inte utrymme för att visa några större känslor för barnen. Pedagogerna visar ett strukturerat förhållningssätt med mycket ordning och reda. Oftast präglas miljön av konflikter och oro där pedagogerna är ständigt kontrollerande trots att det inte ger bättre resultat. De vuxna anser välvilligt att det bästa sättet att lära sig är genom struktur, styrning och instruktioner. Klimatet präglas av lugn och samspel men det ges föga utrymme för gränsöverskridning eller spontanitet. En del barn kan känna frustration över att alltid känna sig styrda av den vuxne. När pedagoger förlorat kontrollen över sin barngrupp eller enskild individ visar han eller hon uppgivenhet och frustration. Detta tar sig i

uttryck som hot, tjat, regler och tillrättavisningar. Den vuxne beklagar sig ofta, och visar sitt misstykke över de olika situationerna både till barnen och till kollegerna. Pedagogen har en bestämd men vänlig framtoning (Johansson, 2005).

2.2.2 Värdepedagogik

Colnerud och Thornberg (2003) menar att värdepedagogik är något man, som lärare behöver arbeta med hela tiden för att skapa ett positivt socialt klimat i klassen. Colnerud (2004) menar i sin avhandling att det sociala klimatet i skolan ständigt påverkas och skapas av allt som sker och alla som finns där.

... Skolan påverkar eleverna i moraliskt hänseende genom alla vardagens kontakter, beslut och händelser på lektioner och raster. Värden av olika slag finns inbäddade i skolans alla livsformer. (Colnerud, 2004, s.5)

I kunskapsöversikten *Värdepedagogik i internationell belysning*, sammanställd av Colnerud och Thornberg 2003, introduceras begreppet värdepedagogik. Författarna menar att de begrepp som finns att tillgå här i Sverige så som värdegrundsarbete, fostran och socialisation inte är tillräckliga för att beskriva värdepedagogik. Vidare anser de att bristen på ömsesidighet och dialog mellan barn och vuxna i dessa begrepp, *inte* gör begreppens innebörder helt fullkomliga. Forskarna menar att begreppet fostran förutsätter medvetenhet eller föresats. När det gäller socialisationsbegreppet handlar det om anpassnings-, reproduktions- och överföringsaspekter, däremot inte sådant som handlar om lärande, förståelse eller reflektion. Forskarna eftersökte en benämning för både det orefleterade och det reflekterade samt både det avsiktliga och oavsiktliga, som bland annat förhållningssätt och arbetssätt i vardagen. De anser att de begrepp som tidigare nämnts som värdegrundsarbete, socialisation och fostran ”förutsätter att en redan färdig och bestämd uppsättning värden och normer överförs eller förmedlas till barn och unga” (Colnerud & Thornberg, 2003, s.17).

Colnerud och Thornberg (2003) ville hitta ett begrepp som innehöll ovanstående processer, utan att utesluta andra skeenden och åskådningar som var av betydelse för

deras område. Föregående författare menar att de ”i brist på en etablerad term i den svenska pedagogiska diskursen - valde att konstruera och lansera termen *värdepedagogik*” (a.a., 2003, s. 18). Colnerud och Thornberg (2003) beskriver att värdepedagogik kan kopplas till olika sätt att undervisa, verksamheter, sysslor, förhållningssätt, interventioner, pedagogiska program vars ändamål är att införliva, åskådliggöra eller problematisera normer och värden samt att stimulera eller inverka på barnens moraliska eller icke etiska lärande. Det är inte bara pedagogiska metoder som värdepedagogik handlar om utan det innefattar även de medvetna och omedvetna aktiviteterna, de avsiktliga och oavsiktliga samt processerna som kan leda till lärande.

I sin avhandling *Värdepedagogik i skolans vardag - Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* från 2006 undersöker Thornberg hur värdepedagogiken i skolan upplevs och bedrivs av lärare. Beskrivningen är att det handlar mycket om regler för barnen samt att införliva och upprätthålla dessa i vardagen. Lärarna ger uttryck för att det i huvudsak handlar om barnens agerande och uppförande som främst hanteras utanför den formella undervisningen.

I en studie genomförd i USA undersökte Mathison 1993 (i Colnerud & Hägglund, 2004) hur lärare ser på och känner sig inför kravet att diskutera med eleverna om moraliska principer och frågor om rätt och fel. 150 lärare och 137 lärarkandidater från mångkulturella skolmiljöer ingick i studien. Studien genomfördes med anledning av att den värdepedagogiska uppgiften det senaste decenniet fått en större betydelse i Förenta staterna. Resultatet visade att de värdepedagogiska frågorna ansågs viktiga men att lärarna tyckte sig ha för lite tid för detta arbete och genom utbildning skulle lärarna kunna bli bättre förberedda på värdepedagogiskt arbete. Detta tolkades som att lärarna kände sig lite tveksamma inför arbetet med den värdepedagogiska tillämpningen tillsammans med barnen.

2.2.3 Lärares och elevers interaktion

I avhandlingen *Lärares och elevers interaktion i klassrummet* studerar Einarsson (2003) möten mellan elever och lärare utifrån synen att elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling påverkas av hur lärare förhåller sig till eleverna i skolan (a.a.). Einarsson har bland annat studerat vilka föreställningar lärare har om sin interaktion med eleverna. I resultaten av undersökningen poängterar lärarna svårigheten med stora klasser. De anser sig inte hinna med individuell interaktion med varje elev. Vanmakt upplevs som vanligt förekommande i stora klasser samt att läraren inte räcker till. Vidare har det stor betydelse vilka eleverna är i klassen och inte bara antalet (Einarsson, 2003).

Vidare beskriver Einarsson (2003) att lärarna uttalar sig om vikten av att vara fler lärare i klassrummet för att hinna med alla elever när man har stora barngrupper. Lärarna anser att eleverna har ett behov av vuxenkontakt i olika sammanhang. Det kan vara att se eleverna som egna individer men också att bekräfta dem i sina arbeten och ge stöd. Läraren kan även behövas som samtalspartner. Elevernas konflikter påverkar interaktionen mellan lärare och elever. Lärarna berörs av elevernas konflikter som kan påverka deras relationer och lärarens arbete. Mobbning sker oftast utom synhåll för läraren men när det framkommer känner läraren ofta besvikelse över det enskilda barnets handlande (a.a.).

Einarsson (2003) beskriver vidare i sin studie att elevantalet inte nödvändigtvis måste vara avgörande för hur många elever läraren hinner interagera med, utan författaren hävdar att det är lärarens förhållningssätt och arbetsformer som är kärnan. Einarsson förklarar föregående på följande vis.

En lärare med 12 elever kan alltså kommunicera lika mycket, eller lite, med de enskilda eleverna som en lärare med 28 elever under samma tid... Vad resultaten visar är enbart att mängden kommunikation mellan lärare och elever inte på ett självklart sätt ökar i mindre grupper. (Einarsson, 2003, s. 163)

3. Tillvägagångssätt och empirisk studie

I detta kapitel beskrivs metodval, urval, genomförande och forskningsetiska överväganden, analysbeskrivning samt ”vårt fenomenografiska förhållningssätt”.

3.1 Metodval

Vi ville veta vad ganska många lärare tänker kring vårt område ”arbete med det sociala klimatet” i skolklasser och inte bara vad några enskilda personer anser. Detta för att resultatet ska ge en mer rättvis och trovärdig bild av hur det kan se ut i skolorna. Vi är dock väl medvetna om att en undersökning som ryms i ett examensarbete inte kan utgöra en generell bild av verkligheten som sådan. Vår huvudfrågeställning är ”*hur tänker lärare om arbetet med det sociala klimatet i klassen?*”. Eftersom vi vill veta vad många lärare tänker kring detta valde vi två olika metoder, dels kvalitativa intervjuer och dels enkäter. Enkäterna (bilaga 1) är utformade med flera variabler, samt möjlighet till annat svarsalternativ. Det finns stort utrymme för att förklara ställningstagande av påståenden och vidareutveckla dem. Enkäten innehåller många öppna frågor samt följdfrågor exempelvis vem, vad, hur och varför samt varför inte. Man kan därför säga att enkäterna är både kvalitativa och kvantitativa. Utifrån vad lärarna skrivit i enkäten funderade vi på vad som ytterligare kunde vara intressant att ta upp eller vidareutveckla i intervjuerna.

Vi har gjort intervjuer (bilaga 2) med fyra lärare sammanlagt, två på varje skola. De intervjuade personernas namn har vi fingerat till Agneta, Lena, Lotta och Karin. Tanken är *inte* att vi skall förmedla en bild av varje enskild individ och dess åsikter utan namnen används endast som källa vid citat. Intervjuerna är en blandning av strukturerad intervju och en kvalitativ intervju, men mest det senare. En kvalitativ intervju kan enligt Johansson och Svedner (2006) innehålla fasta frågeområden, inte fasta frågor, och inga fasta svarsalternativ samt att svaren kan registreras med diktafon. En strukturerad intervju kan till skillnad från den kvalitativa ha både fasta och icke fasta frågor samt både fasta- och icke fasta svarsalternativ. Svaren kan

registreras med papper och penna och eller diktafon (Johansson & Svedner, 2006). Källan valdes då den handlar om examensarbetet i lärarutbildningen.

3.2 Urval

Vår undersökningsgrupp är lärare som arbetar med barn i årskurs F-5. Lärarna är i åldrarna 28-67 och är både kvinnor och män, majoriteten är kvinnor. Antal yrkesverksamma år är från 0 till 37 år. Lärarna arbetar på två skolor i två olika områden i södra Sverige. Invånarna som bor i det ena området har det socioekonomiskt mycket bra ställt och de är i stort sett bara av svensk härkomst. I det andra området har invånarna det socioekonomiskt mycket sämre ställt och majoriteten är av utländsk härkomst (SCB, Områdesfakta). Vi tycker att vårt urval ger en ganska bra balans, för att få en mer rättvisande bild än om man valt två likartade områden, då föräldrarnas och sedan i sin tur barnens bakgrund kan komma att påverka resultatet för hur lärare tänker kring arbetet med det sociala klimatet i skolklassen (Maltén, 2003).

Vi har lämnat ut enkäter till sammanlagt 50 lärare i de två olika områdena. I det välbärgade området returnerades 18 ifyllda enkäter av 28 utlämnade, respektive 13 ifyllda enkäter av 22 i det mindre välbärgade området. Vi fick tillbaka enkäter från totalt 31 lärare. Genom enkäterna och dess antal gavs möjlighet till insikt i vad flera personer tänker.

3.3 Genomförande och forskningsetiska överväganden

Vi har tagit forskningsetiska överväganden i beaktning såsom de fyra kraven *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* som innefattas av det grundläggande individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2008).

Början av vårt arbete inleddes med att utforma enkäten, (se bilaga 1). För att få mångfald och variation av uppfattningar fick lärarna själva definiera vad arbete med

det sociala klimatet är, genom att bland annat ha det som en öppen fråga i undersökningarna. På enkätens försättsblad, även kallat missivbrev, användes Malmö högskolas logotyp. I detta brev beskrivs syfte och inriktning med vår undersökning samt tillvägagångssätt och hantering av enkäten. Med *forskningsetiska överväganden* (Vetenskapsrådet, 2008) i tankarna var vi väldigt noga med att poängtera respondenternas, lärarnas, totala anonymitet då vi inte använt oss av namnlistor eller numrering på varken enkäter eller medföljande kuvert. Kuverten returnerades i anvisat fack på respektive skola. Detta för att respondenterna skulle känna sig trygga med att svara på frågorna så uppriktigt som möjligt, då de garanterat kunde känna sig säkra på att vara anonyma.

För att nå ut med information om vår undersökning och enkäterna gjordes valet att informera om detta på en konferens för lärare i årskurs F-5 på respektive skola. Dessförinnan tillfrågades rektorerna på respektive skola om tillåtelse (samtyckeskravet). ”I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare och undersökningdeltagare (t.ex. skolläda...)” (Vetenskapsrådet, 2008, s. 9). Den ena skolan gav oss varmt stöd utav rektor som uppmanade personalen att fylla i enkäterna direkt efter mötet på arbetstid vilket troligtvis ökade andelen returnerade svarsenkäter. Eftersom inga namnlistor använts för att pricka av, så saknades möjlighet att påminna dem som kanske inte lämnat in sin enkät. En annan möjlighet att motivera respondenterna kunde kanske vara att fika erbjöds av oss i personalrummet, två veckor senare på sista inlämningsdagen. Under dessa veckor satte vi upp påminnelser i personalrummen. Vid ett senare tillfälle påmindes lärarna om enkäterna då vi återigen närvarade vid en personalkonferens på respektive skola. Insamlade enkäter lästes igenom för att få en helhetsbild.

Vidare kontaktades fyra lärare som tillfrågades om de ville ställa upp på intervju. De informerades om att de skulle bli behandlade konfidentiellt, det vill säga anonymt gentemot alla andra utom oss (konfidentialitetskravet) samt informerades om att uppgifterna enbart kommer att användas i vår studie (nyttjandekravet). De fick även information om syftet med studien, tillvägagångssätt samt möjlighet för vidare kontakt (informationskravet).

Efter att intervjufrågorna utformats kontaktades lärarna för att boka en tid och plats för intervju. De fick ta del av vissa intervjufrågor i förväg. Vi träffade två lärare var, en lärare i taget, för intervju i enskilt rum. Intervjuerna inleddes med att ännu en gång gå igenom syftet med undersökningen samt klargöra att lärarnas identiteter skulle behandlas konfidentiellt. Vidare förklarades att respondenterna hade möjlighet att stå över att svara på frågor (samtyckeskravet). De intervjuade blev tillfrågade om det gick bra att spela in samtalet på band. Under intervjun förhåll vi oss så neutrala som möjligt i uttalande, miner och gester (Johansson & Svedner, 2006). Eftersom att båda sedan tidigare har en viss relation till respondenterna upplevdes detta enligt oss påverka samtalen positivt, det vill säga tryggare och förhoppningsvis mer uppriktigt och i vissa fall gav gensvaret mer engagemang. Intervjuerna kom sedan att transkriberas av oss. Under skrivarbetets utformning har *Rapportens yttre dräkt* (Bjerstedt 1997) använts.

3.4 Analysbeskrivning

Vårt förhållningssätt har inspirerats av fenomenografin, då vi studerar uppfattningar (Patel & Davidsson, 2003). Inledningsvis lästes det empiriska materialet, enkäterna och de transkriberade intervjuerna för att få en helhetsbild. Likheter och skillnader noterades mellan vad de olika respondenterna uttryckt. De insamlade uppgifterna ordnades upp i olika kategorier efter beskrivning. Orsaker till uppdelningens struktur begrundades. Avslutningsvis tolkades och klargjordes mönster. (Patel & Davidsson, 2003). Därefter valdes det som ansågs relevant och intressant, kopplat till frågeställningar, teorier och tidigare forskning.

Det är lärares uppfattningar om arbete med det sociala klimatet i skolklasser som är av intresse för den här undersökningen, inte enskilda individer, specifika grupper eller jämförelser dem emellan. Det är sålunda uttryckta tankar som får bilda mönster och kategorier. Resultatet av enkäterna blev en statistisk sammanställning samt en kategorisering av olika personliga uppfattningar. Utifrån vad respondenterna skrivit i enkäten funderade vi på vad som ytterligare kunde vara intressant att ta upp eller vidareutveckla i intervjuerna. De intervjuade personernas namn är fingerade till

Agneta, Lena, Lotta och Karin. Tanken är *inte* att förmedla en bild av varje enskild individ och dess åsikter utan namnen används vid citat. Johansson och Svedner (2006) bekräftar att inriktning på uppfattningar är en av de tre huvudalternativ som man kan välja när man redovisar empiri. De övriga två har sålunda valts bort; inriktning på representativa individer och inriktning på att urskilja olika grupper bland de intervjuade.

3.4.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Fenomenografin är ett vetenskapligt förhållningssätt som handlar om att studera uppfattningar. I denna undersökning har vi som forskare tagit reda på hur lärare tänker om och upplever arbetet med det sociala klimatet i skolklasser och kan därför koppla detta till fenomenografin (Patel & Davidsson, 2003). En av dem som anses vara upphovsmän till fenomenografin är Marton, som uttryckt sig om att världen endast kan förstås så som vi erfar den (Eriksson, 1999). Transkriberade intervjuer finns ofta med i fenomenografiska studier som empiriskt material. När man analyserar intervjuerna eftersträvar man kvalitativt olika uppfattningar. Fenomenografer är ute efter att finna kärnan av en persons uppfattningar av ett fenomen (Eriksson, 1999).

Den kritik som riktats mot fenomenografisk analys är om fenomenet är tillräckligt tydligt och går att göra synligt, man behöver tänka igenom fenomenets art (Eriksson, 1999). Vid intervjuer är mötet mellan intervjuaren och läraren av betydelse för resultatet. Vi tänker oss att i en intervjusituation påverkas den intervjuade läraren av att han eller hon exempelvis inte är anonym gentemot den som intervjuar, därav kan svaren bli mindre uppriktiga i vissa fall men mer i andra fall (Eriksson, 1999). Detta stödjer vår tanke om att det behövs en större bredd av empiri, följaktligen våra enkäter som är totalt anonyma.

Metoden som fenomenografer ofta använder sig av kallas Grounded Theory. Forskaren börjar förutsättningslöst med empiriskt arbete. Man kan använda sig av olika datainsamlingsmetoder. Den fenomenografiska forskaren utgår ofta från

intervjupersonens egen uppfattning som denne beskriver (Patel & Davidsson, 2003).
Denna metod har vi inspirerats av till vår analys.

4. Analys

I det här kapitlet presenterar vi vår analys med sammanfattning och slutsatser. I enkäterna (bilaga 1) har det skett ett visst bortfall då det hänt att respondenten valt att inte svara på frågan, vilket kan vara en nackdel. Detta påverkar inte resultatet nämnvärt då bortfallet är i liten skala. De intervjuade personerna Agneta, Lena, Lotta och Karin får möjlighet att beskriva sina tankar på ett djupare sätt än personerna i enkäterna, det sker en dialog och passande följdfrågor efter situation. Vi har valt att hantera intervjupersonerna utanför kategorierna av uppfattningar, utifrån enkätsvaren då vi tror att det blir mer rättvisande för resultatet av enkäternas grupperingar.

4.1 Lärarnas definition av arbete med sociala klimatet i klassen

Det finns några få personer som inte har svarat på frågan hur de definierar/associerar till arbete med det sociala klimatet i skolklasser. Ett par personer anger att de ej förstår frågan. Vi har tittat på ord som lärarna använder för att definiera arbete med det sociala klimatet i skolklasser (se diagram 1).

Det vanligast förekommande ordet som lärarna associerar till fenomenet ”arbete med det sociala klimatet i klassen” är *etik*. Det skrivs många gånger ihop med moral. Den största gruppen av ord är de som beskriver olika typer av *övningar* så som samarbetsövningar, trygghetsövningar, värderingsövningar samt relationsövningar. Andra definitioner av fenomenet ”det sociala klimatet i klassen” är olika *metoder* som Friends, Lions-Quest, Livskunskap, temaarbete, grupparbete och Social kompetens. Social kompetens finns på den ena skolan som ett ämne med egen kursplan och det är schemalagt. Intervjupersonerna gav uttryck för följande definitioner; samspel elever - elever och elever - lärare, respekt och att få ihop gruppen. Att de inte slår varandra, att accepteras för den man är och att ingen får vara ensam samt relationsövningar och samtal.

”Lions-Quest”, erbjuder praktiska förslag att arbeta med; självtillit, respekt för andra, kamratskap, samarbete, ansvarstagande, att säga nej till våld och mobbning (Lions-

Quest, 2008). "Friends" har ett långsiktigt utbildningsprogram riktat till skolor som handlar om att förebygga mobbning. För bra resultat behövs ett helhetstänk där alla vuxna som finns omkring barnet involveras. Arbetet ger verktyg, kunskap påverkar attityder och stärker självkänslan (Friends, 2008).

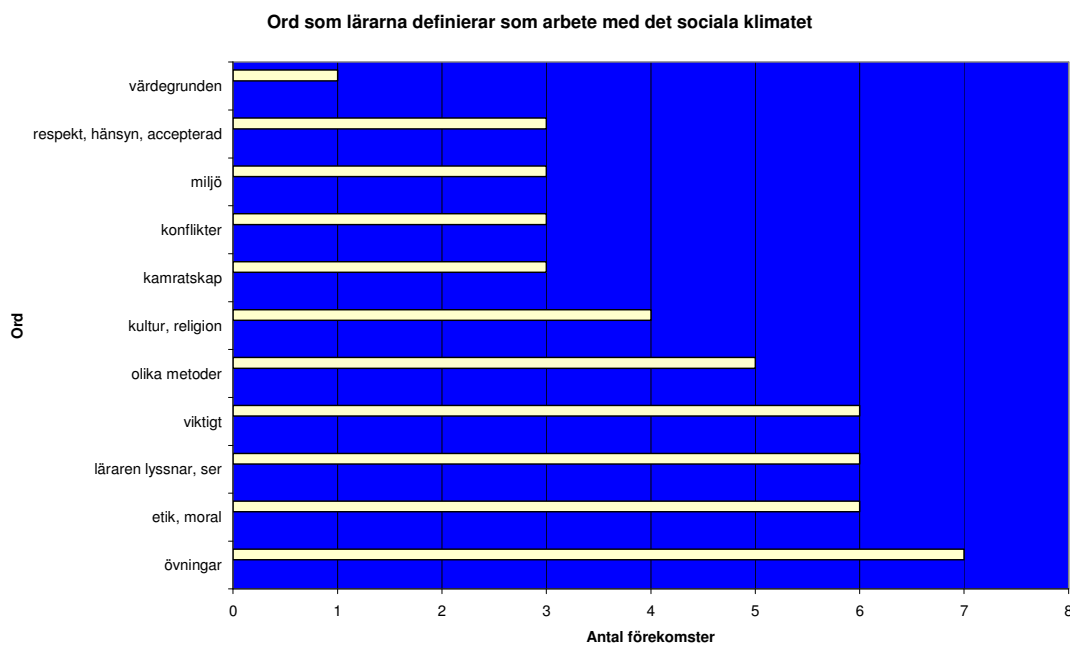


Diagram 1

Diagrammet ovan visar antal förekommande ord i vissa urskilda kategorier. Det är intressant att titta på vilka ord som lärare använder sig av vid en definition av arbetet med det sociala klimatet i skolklasser. Det finns ett fåtal personer som inte har svarat på frågan. Kanske saknar de ord, kanske har de svårt att definiera begreppet eller så vet de ej vad vi menar, haft bråttom, eller inte orkat svara på de öppna frågorna. Johansson (2005) anser att det "saknas uttryck som pedagogisk atmosfär eller klimat i läroplanstexterna" (a.a., s. 49). Hon menar att läroplanen innehåller andra beskrivande ord om hur verksamheten skall utövas, ord som exempelvis demokratiska former, trivsel, trygghet och inspirerande miljö (Johansson, 2005). Med detta som bakgrund kan man tänka sig att lärarna haft svårigheter med att tolka och definiera arbetet med det sociala klimatet då de enligt Johansson inte har något reellt övergripande begrepp att förhålla sig till i styrdokumentet (Johansson, 2005).

En av de intervjuade, upplever det som ett stort problem att lärare inte följer upp trivselregler som bestämts på skolan. Detta härleder hon till avsaknad av gemensam diskussion och definition av ord och begrepp i styrdokumentet.

Många vuxna kanske inte har fått en chans... det här med att definiera vad som står... demokrati, vad en social, vad trygghet är, alla de här stora grejorna, det betyder ju inte samma sak för mig som det betyder för alla. Och då skulle man egentligen behöva sätta sig ner och diskutera, vad är trygghet för oss här på den här skolan? Men den tiden har man ju inte. (Agneta)

Enligt Lpo 94 skall skolväsendet vila på demokratins grund och ”verksamheten i skolan skall utformas i överrensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (Skolverket, 2006, s.3). Det är inte självklart för alla vad begreppen i läroplanen innebär, vilket Agneta påpekar. ”Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag” (Skolverket, 2006, s.7). Trygghet räknas som ett av våra grundläggande behov enligt Maslows behovshierarki om detta behov inte är uppfyllt blir det svårt att gå vidare i utvecklingen (Maltén, 2003). Näst följt efter föregående citat står det i Lpo 94 att ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Skolverket, 2006, s. 7). Utifrån dessa ord kan man tolka att det handlar om självförverkligande, detta är det sista steget i behovstrappan. Då behöver föregående behov vara uppfyllta dessförinnan så som sociala behov och uppskattningsbehov. Här kan man tänka sig att det är, precis som Agneta säger mycket viktigt att diskutera och definiera ord och dess innebörd samt avsaknaden av dem och vilka konsekvenserna blir i arbetet.

Religion är ett ord som förekommer vid några tillfällen, man kopplar detta till ”sociala, etiska och moraliska grenar”, religiöst oliktankande samt jämföra religioners liknande värderingar och kultur. Den här kopplingen görs endast på den ena skolan, vi tror att det beror på att det finns barn med många olika nationaliteter där.

Sammanfattningsvis kan lärarnas definition av arbete med det sociala klimatet i skolklasser beskrivas kortfattat som följande; övningar, etik, att läraren lyssnar eller ser eleverna, olika metoder samt att arbetet är viktigt. Anledningen till att ett fåtal inte

svarat på frågan kan ha flera olika orsaker. En anledning kan vara att det saknas ord i läroplanerna som beskriver pedagogisk atmosfär, klimat (Johansson, 2005), värdepedagogik (Colnerud & Thornberg, 2003) eller det vi kallar arbete med det sociala klimatet i skolklasser.

4.2 Lärarnas upplevelse av sitt arbete med det sociala klimatet

Alla lärare i undersökningen utom en anser att de arbetar med det sociala klimatet i skolklassen. Nedan följer en beskrivning av hur lärarna upplever sitt arbete med det sociala klimatet, det vill säga vad och hur de gör. Vi har valt följande indelningar *Planerad lektion*, *Vardagligt arbete/konfliktlösning*, *Både planerad lektion* och *vardagligt arbete/konfliktlösning*

4.2.1 Planerad lektion

I denna grupp har 12 lärare uppgett att de använder sig av övningar som kan vara planerade lektioner. Dessa lektioner kan syfta till att behandla värdegrunden i Lpo 94 som handlar om relationer mellan människor och hur vi värderar varandra. Detta kan innefatta olika övningar så som; värderingsövningar, samarbetsövningar, temaarbete och samtal i ring. Det kan även vara metoder som ”Heta stolen”, (Lektion.se, 2006), Lions-Quest, samtal, tjej- och killgrupper samt lekar.

4.2.2 Vardagligt arbete/konfliktlösning

Den här gruppen med 6 lärare beskriver att de ägnar sig åt arbete med det sociala klimatet i vardagliga sammanhang som bland annat innefattar konfliktlösning. Det kan exempelvis vara att stoppa barnen om de uppför sig dåligt samt att reda upp, förklara och försöka ena. Vanligt är att lärare diskuterar problemen med eleverna individuellt och i helklass. En del nämner att de håller föräldrakontakter skriftligt, per telefon och har möten med dem. Att se eleverna och lyssna på dem har också beskrivits.

4.2.3 Både planerad lektion och vardagligt arbete/konfliktlösning

Andelen lärare som anser sig arbeta både med planerad lektion och vardagligt arbete/konfliktlösning är 13 lärare. Arbetet kan te sig som föregående kategorier men beskrivs som följande.

I de Planerade lektionerna handlar det mycket om olika övningar som värderingsövningar, dramalekar och ”*Hemlig kompis*” (Lektion.se, 2007). Man tar upp lektioner i social kompetens, vissa jobbar med temaarbete och olika material som *Ensamma vargar* (Nilsson, 1997) och andra diskussionsmaterial. Metoder som *Lions-Quest* och tjej- och killsnack används av en del. Någon visar DVD och video, samtalar kring det man läst eller sett på video, eller svarar på frågor i grupp eller enskilt. Att läsa adekvata texter och skriva i skoldagboken förekommer också. Någon uppger att denne observerar och söker styrkor och svagheter hos barnen och kan då med åtgärder skjuta till situationer och förutsättningar för att åstadkomma möjlighet till träning för gynnsamma förhållanden. Övningar i Positiv- och negativ förstärkning förekommer också.

I det vardagliga arbetet handleder lärarna barnen i de situationer som finns under dagen samt löser konflikter. De samtalar om hur man ska vara mot varandra, kring värderingar och moral samt diskuterar kring en situationsbild eller en aktuell händelse. En del tar upp negativa och positiva händelser med en gång. Någon bryter vanliga lektioner för att ta tag i problem genom spontana diskussioner om konflikter. Vissa samtalar med elever som har det svårt och försöker stärka elevernas självförtroende och självtillit. Andra lärare kontaktar skolsköterska, psykolog eller hemmet för att försöka engagera föräldrarna. Någon har telefonsamtal med oroliga föräldrar (i sin föräldraroll). Att informera föräldrar om förhållanden i klassen kan också förekomma.

Sammanfattningsvis berättar 39 procent att de arbetar utifrån planerade lektioner. Ca 19 procent uppger att de arbetar med vardagligt arbete kring konflikthantering, de beskriver inte något planerat arbete. 42 procent av personerna beskriver att de arbetar både med planerade lektioner, och med vardagligt arbete/konflikthantering. Det

framgår av de intervjuade lärarna att de använder sig av många olika arbetssätt; allt ifrån att vara en förebild med positivt bemötande och konfliktlösare samt att se barnens bra sidor till att ha social kompetens, dramaövningar, värderingsövningar och hemlig kompis. Som förebild ska man inte blunda utan visa den rätta vägen och hälsa på alla, någon tycker även att det är viktigt att titta på det sociala samspelet utanför klassrummet.

I många skolklasser anser lärare att de arbetar med social kompetens. På en av våra skolor som vi gjort undersökningen på, ingår detta som en del i de lokala kursplanerna och är inlagt i schemat varje vecka. Strandbergs tolkning är att Vygotskij menade att social kompetens är ett mänskligt samspel som grundlägger utvecklingen. Barnets sociala, intellektuella, emotionella och existentiella förmågor har grundlagts i sociala sammanhang (Strandberg, 2006).

Social kompetens, förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron. Hög social kompetens anses värdefull i t.ex. skola och arbetsliv och kan, som allt mänskligt samspel, övas upp och utvecklas. Begreppet har fått ökad användning under senare år i och med att individens roll i det sociala sammanhanget får allt större betydelse i ett globalt och mångkulturellt samhälle. (NE, 2008)

Vi anser att social kompetens kan inbegripas i Colneruds begrepp värdepedagogik (Colnerud, 2003), det som vi kallar arbete med det sociala klimatet. Lärarna beskriver i detta kapitel vilka olika metoder de använder sig av, dessa kan innefattas i värdepedagogik, enligt Colnerud kan det innehålla pedagogiska program, förhållningssätt, aktiviteter och olika sätt att undervisa. Syftet med dessa aktiviteter är att normer och värden, skall problematiseras, synliggöras samt inverka på barns etik och moral. Utöver metoder innefattar även värdepedagogik de medvetna och omedvetna aktiviteterna, de avsiktliga och oavsiktliga samt processerna som kan leda till lärande (a.a.).

4.2.4 Lärares motivering till varför de arbetar med det sociala klimatet i klassen.

Olika kategorier av motiveringar

1. Inläring/Kunskapsmål
2. Gruppen/Klassen ska fungera
3. Yttre påverkan, styrdokument, mål
4. Eleverna skall må bra
5. Utifrån lärarens behov
6. Bråk och kränkningar

De allra flesta lärare uttrycker att de behöver arbeta med det sociala klimatet för att barnen skall kunna ta till sig kunskaper (kunskapsmål) och fungera i en grupp. Det är anmärkningsvärt hur få lärare det är som tar upp vikten av att eleverna skall må bra eller att stärka den enskilde individen. Men däremot när det gäller de intervjuade personerna har de det gemensamma att de alla uttrycker betydelsen av barnens välmående, som kan vara att trivas, vara trygga, respekteras och få lugn och ro. Vad skillnaderna beror på är svårt att tolka, det kan bero på intervjusituationen, individerna eller möjligen att de skulle svara som sig bör enligt förväntan.

Sammanställning

Sammanställning utifrån de tre grupperna *planerad lektion*, *vardagligt arbete/konflikthantering* samt *både planerad lektion & vardagligt arbete*.

Motiv till varför läraren arbetar med det sociala klimatet i klassen.

Inläring och kunskap finns i alla grupper och verkar vara det mest vanliga generellt. Det minst vanliga i alla grupper är att arbetet skulle vara utifrån lärarens behov. De som är i gruppen *vardagligt arbete* anger inte alls att de påverkas av yttre faktorer, däremot i gruppen *planerad lektion* beskrivs yttre påverkan som den allra vanligaste orsaken till arbete med det sociala klimatet.

Arbetet med det sociala klimatet – en vanlig förekomst enligt lärarna

Lite mindre än hälften (40 procent) anser sig arbeta med det sociala klimatet hela tiden, lika många svarar att de gör det varje dag. Några (17 procent) menar att de arbetar med det sociala klimatet en gång i veckan, endast 3 procent när det hänt något speciellt. Det verkar som att de intervjuade lärarna anser sig arbeta med det sociala klimatet varje dag eller hela tiden.

Vår tolkning är att lärarna upplever att de har tid eller möjligheter att arbeta med det sociala klimatet i klassen. Däremot visar resultatet av vad och hur de gör på stora skillnader i insikt om vad arbetet med det sociala klimatet kan innebära. Enligt en beskrivning av en studie i Förenta staterna (Colnerud & Hägglund, 2004), tyckte sig lärarna ha för lite tid och kunskaper kring dess värdepedagogiska uppgift, till skillnad från de svenska lärarna. Tolkningen var att de amerikanska lärarna kände sig tveksamma inför detta uppdrag. Denna tolkning kan vi se likheter med i vår undersökning trots att det här inte är lika uttalat av lärarna.

4.3 Lärares tankar om det sociala klimatet i klassen

Förekomst av glåpord eller nedsättande kommentarer,
andel svar i procent

Varje lektion 16 %
Någon gång/dag 39 %
Någon gång/vecka 39 %
Några gånger/termin 6 %

Mer än hälften av lärarna uppger att det förekommer glåpord eller nedsättande kommentarer varje dag varav 16 procent av dessa förekommer under varje lektion. Tillsammans svarar i princip alla (94 procent) lärarna att glåpord förekommer varje vecka. Endast 2 personer anser att det bara förekommer några gånger/termin

Intervjupersonerna hade lite olika uppfattningar. En av dem uttryckte det så här; ”Jag tror vi hade mått jättedåligt om vi hört dem allihopa... Vi skall vara glada för det lilla vi hör. Vi hör sällan glåpordet uttalas... Vi hör det sen, att han sade si eller hon sade

så” (Lotta). Enligt Einarsson (2003) påverkar konflikter mellan eleverna interaktionen och relationen mellan lärarna och eleverna samt även lärarens arbete. Mobbning förekommer oftast där läraren inte hör eller ser det. När det kommer till lärarens kännedom händer det ofta att denne känner sig besviken över barnets handlingar (Einarsson, 2003).

4.3.1 Lärares insyn i elevers utanförskap

Alla lärare utom en känner att de har insyn i vilka barn som leker tillsammans. Alla de intervjuade lärarna är av samma åsikt. Två tredjedelar av lärarna som svarat på enkäten upplever att det finns någon eller några elever som ofta är ensamma eller utanför. De intervjuade lärarnas upplevelse är att det finns barn som är ensamma, men att det även finns barn som väljer att vara det.

Vi tycker att det är anmärkningsvärt att två tredjedelar av lärarna upplever att det finns barn som ofta är ensamma eller utanför. Vad som är konstigt är att ingen har nämnt utanförskap som en anledning till arbete med det sociala klimatet i klassen eller i definitionen av hur lärarna definierade det ”sociala klimatet i klassen”. Däremot finns det en person som tagit upp i sitt drömscenario att ingen ska få vara ensam och utanför. Det är förvånansvärt att detta endast nämns som ett drömscenario och att man inte tar upp detta som en del av det faktiska arbetet med det sociala klimatet. Det finns visserligen lärare som skriver att de vill upptäcka ”dold” mobbning, att barnen skall lära sig att umgås med varandra och vara en god kamrat. Resultatet av vår undersökning, att många lärare upplever att det finns barn som är utanför eller ensamma, kan överensstämma med annan forskning. Barnombudsmannen visar på elevers upplevelser av sin utsatthet i följande citat.

Av eleverna i årskurs 4–6 känner sig 4 procent mobbade av andra elever minst en gång i veckan. Lika många upplever sig mobbade minst en gång i månaden. Av eleverna i årskurs 4–6 är det 4 procent som känner sig mobbad av någon lärare minst en gång månaden. (Barnombudsmannen, 2008)

4.4 Konflikter

Flest konflikter uppstår på skolgården, 79 procent anser detta och 14 procent upplever att konflikterna uppstår i korridorer och kapprum. Övriga 7 procent är fördelade på olika ställen på skolan.

Skolgård och kapprum är de två ställen där de intervjuade upplever att det uppstår flest konflikter. Man anser att det inte finns tillräckligt med vuxna på dessa platser. Minst antal konflikter uppges förekomma i klassrummet med motiveringen att där alltid finns en vuxen till hands. En av de intervjuade uttalar sig om situationen på skolgården. ”... Skolgården är det ju för att det beror på att där är för lite vuxna ute. Barn behöver handledning, stöttning... och att gå i rätt riktning, de är inte vuxna” (Agneta).

I den sociokulturella teorin beskrivs att de vuxna bör ha förväntningar på barnen att de skall ta sig an utmaningar med stöd av exempelvis lärare eller föräldrar. Förväntningarna på att barnet skall klara aktiviteterna själva får inte vara för höga utan de vuxna skall finnas som stöd för barnet i dess utveckling. De vuxna bör finnas med som handledare för barnen (Hwang & Nilsson, 2003). De allra flesta lärarna menar att konflikterna på skolgården uppstår för att där är för få vuxna och därmed ingen uppsikt. Någon menar att detta gör barnen är otrygga. Uppgifter om att vissa vuxna väljer att inte se, har också framkommit som ett problem. Det finns för många elever i olika åldrar och de äldre bråkar med de yngre. Några anser att de olika nationaliteterna gör att de blir konflikter och språkliga missförstånd. Vistelsen på skolgården ställer krav på social kompetens att samarbeta, visa hänsyn och förståelse samt att vara ödmjuk, lyssna och samsas om lekmaterial.

Medvetenheten hos lärarna om var konflikterna finns är stor. Man kan undra varför det inte tillsätts resurser för att hjälpa eleverna i deras svåraste situation i skolan. Detta påverkar det sociala klimatet på hela skolan, inne som ute. Vi anser att barnen behöver lika mycket stöd, handledning, uppmärksamhet och bekräftelse ute som inne, detta gäller under *hela* skoldagen, dessutom borde det finnas möjligheter för kommunikation och samspel med vuxna även under den fria tiden. Det handlar inte

om vakter utan möjligen skolvårdar eller rastverksamhet där barnen behöver handledning av vuxna precis som i verksamheten inomhus. I Vygotskijs sociokulturella teori tas det upp att lärare och föräldrar behöver stödja barnet i sin utveckling när det gäller att förstå och hantera problem. De vuxna stödjer och tillhandahåller redskap och struktur (Hwang, Nilsson, 2003).

Det vanligaste 39 procent av lärarna anser att det är de själva som löser konflikter mellan barnen. Näst vanligast, 29 procent, är att lärarna upplever sig lösa konflikterna tillsammans med barnen. Resterande 32 procent är fördelade på barn, lärare, fritidshem, annan person och hemmet i olika konstellationer. Endast 6 procent av dessa resterande 32 procent anser att hemmet är involverade i att lösa konflikter. De intervjuade tyckte att barnen och läraren skulle lösa konflikterna, men en lärare tycker att ” barnen är duktiga på att lösa dem, de vet ofta den rätta lösningen” (Lena).

Enkätundersökningen visar att 70 procent av lärarna anser att någon annan än de själva borde lösa konflikterna. Att barnen skall reda ut konflikterna själva tycker hela 20 procent. Lika många anser att det är hemmet som skall ta ansvar för detta. De intervjuade är nöjda med vem som löser konflikterna. Andelen procent av lärarna i enkätundersökningen som anser att någon annan borde lösa konflikterna är mycket hög tycker vi. Den här frågan handlar om att involvera och hjälpa de inblandade, oavsett om det är barn, föräldrar eller andra lärare. I arbetet med det sociala klimatet kan man ge barnen verktyg till konflikthantering och finnas som handledare i likhet med Vygotskijs tankar i den sociokulturella teorin.

4.5 Förhållningssätt

Av de tillfrågade lärarna tror 37 procent att lärares förhållningssätt endast kan påverka barnen på ett positivt sätt. 63 procent menar att lärares förhållningssätt kan ha både en positiv likväl som negativ inverkan på eleverna. Alla de intervjuade lärarna tror att lärares förhållningssätt kan påverka både positivt och negativt. ”Jag tror det är mycket kroppsspråk... läraren säger väl för det mesta rätt saker, men man visar ju på annat sätt.” (Lena)

Det är förvånansvärt att det är så många som 37 procent som anser att lärarens förhållningssätt endast kan påverka barnen på ett positivt sätt. 63 procent har insikt i att lärarens förhållningssätt påverkar både positivt och negativt. Resultatet visar på en relativt stor medvetenhet hos lärarna om att deras förhållningssätt påverkar eleverna i båda riktningarna, vilket vi ser som mycket glädjande. Det är just betydelsen av lärarnas medvetenhet kring den egna människosynen i mötet med eleverna som Maltén (2003) betonar som särskilt viktigt för elevernas utveckling, självbild och självförtroende. Johanssons (2005) forskning stämmer överens med Malténs teori om människosyn, då hennes studie visar att den rådande atmosfären är starkt påverkad av lärarnas förhållningssätt gentemot barnen.

De intervjuade lärarnas relation till eleverna

”Eleverna bryr sig om en på någon vänster... och i och för sig så bryr jag mig om dem också, så det är väl lite ömsesidigt” (Agneta). ”Vi har ett gott förhållande och tycker om varandra” (Lena). ”En vuxen som figurerar i ingenmansland mellan eleverna och pedagogerna, lite kompisrelation, men kan hålla distansen” (Lotta). ”Engagerad och lyhörd” (Karin). Det verkar som att de intervjuade lärarna har en ganska nära relation till sina elever och det ser vi som positivt.

Följande anser lärarna som särskilt viktigt för lärares ledarskap; Att vara lyhörd, stötta och att man ser barnen. Att det är vi tillsammans, man behöver vara tydlig och rättvis. Denna atmosfär präglas framförallt av att lärarna är lyhörda och som enligt Johansson (2005) ingår i den *samspelande atmosfären* som kan kopplas ihop med den *komplicerade människosynen* (Maltén, 2003). Det handlar om att se till trygghet, trivsel, att se allas lika värde och att lärarna är konsekventa i sina handlingar för att eleverna skall känna förtroende för dem (Maltén, 2003).

Lärarnas maktutövande

När de intervjuade lärarna fick frågan hur de använder sin makt, i vilket syfte och för vems skull, ansåg lärarna sig använda sin makt för barnens skull. Någon skapar lugn så de kan vara trygga och lära. En lärare tror sig inte använda sin makt. ”Jag har en massa makt men jag tror inte att jag använder den, makt är diktatorsaktigt för mig” (Lotta). Maltén konstaterar att ledarskap är ett val av maktmedel men att det finns

olika sätt att hantera den. Det finns sätt att leda grupper som inte behöver förutsätta någon underkastelse, där ledaren låter barnen få ha inflytande och ta ansvar och inom ramen för mål och riktlinjer (Maltén, 1998).

4.6 Vikten av– och svårigheterna med arbetet

De intervjuade lärarna tycker att arbete med det sociala klimatet är viktigt. De anser att det är lika viktigt som att lära sig läsa och skriva. Det handlar inte bara om kunskapsmålen, det är lika viktigt att de blir sociala medborgare. Någon tycker att detta arbete är det viktigaste för annars fungerar inte det andra, det är grunden för allt. Om det är bra klimat i personal- eller barngruppen kan man klara hur mycket som helst tycker några. När individer känner delaktighet, trygghet och tilltro från omgivningen skapar detta självförtroende och motivation till handlingar och aktivitet (Maltén, 2003).

Det svåraste arbetet med det sociala klimatet upplevs bland annat vara att personal inte följer upp gemensamma trivselregler, inte bryr sig utan blundar istället. Någon annan anser det svåraste vara barn med särskilda behov utan resurser i klassrummet, eller vad barn har med sig i bagaget hemifrån, som att vara bortskämd samt att tackla barn med diagnoser och skilsmässobarn med dubbla boenden. Einarsson (2003) menar att många lärare känner vanmakt och inte anser sig hinna med interaktion med varje elev i stora klasser. Det som spelar ännu större roll än antalet elever är *vilka* dessa individer är (Einarsson, 2003). Ett exempel som Lena, en av de intervjuade lärarna ger är att några elever kräver mycket mer än de andra och kan påverka hela gruppen på ett negativt sätt. Vidare känner Lena att det är svårt att nå vissa barn. ”Dom bär sig ju åt och det ser ju hela klassen, då är ju risken att barnen helt hoppar på det tåget då, istället för att hoppa på mitt tåg, och det är ju ett stort problem” (Lena).

4.7 Drömscenario – för ett gott socialt klimat

Nästan hälften av alla lärarna uppger att de skulle vilja ha färre elever i klassen. Någon skulle önska mindre skolor med uppdelningen f-5 eller 6-9. Några vill även ha mer resurser i form av fler vikarier eller vakter i korridorer och på skolgård. Nästan en tredjedel av lärarna uppger att de skulle vilja ha en större samverkan med föräldrarna. En del lärare önskar fler och större lokaler, andra önskar trevligare inne- och ute miljö. Strandberg menar i "Vygotkskijanda" att samspel och miljö har stor betydelse. När det gäller interaktion mellan läraren och elever har rummet en stor betydelse. Man bör tänka över miljön tillsammans med barnen sett ur ett samverkansperspektiv, som främjar aktiviteter och lärande tillsammans (Strandberg, 2006). Andra önskemål är att ingen skall vara ensam eller utanför, att eleverna skall våga stå för sin åsikt samt att ha en tydlig struktur. De intervjuade ville ha; mindre grupper, 15-20 barn på två vuxna. De önskar fler, större, flexibla och trevligare lokaler. Ett önskemål är mer laborativt och konkret material, ett annat är att "stökpällarna skall ut ur klassrummet". Ett par lärare önskar mer spontanitet hos lärare, engagemang och en helhetssyn på barnen.

Det här med drömscenario är intressant att titta på, det kan visa på olika människosyn. Någon önskar sig "massor av vakter på skolgården och i korridorerna". En skola med lärare som agerar som vakter skulle kunna kopplas till Johanssons *kontrollerande atmosfär* där det råder mycket "ordning och reda" som kan ta sig uttryck i hot, tjat och tillrättavisningar. Johansson (2005) menar att för mycket kontroll inte skapar större ordning. Utifrån den *materialistiska människosynen* hävdar Maltén (2003) i enlighet med Johansson att en misstro till elevernas självständighet föranleder brist på motivation och engagemang hos eleverna. Det är enligt Maslow (i Maltén, 2003) motivationen som ligger till grund för att föra människan vidare framåt för att kunna nå fram till ett mål. För stor kontroll kan tvärtom skapa en vi- och dem känsla mellan lärare, skola och elever. Risken med detta utanförskap kan vara att eleverna utvecklar ett destruktivt beteende (Maltén, 2003).

Vi tänker oss att i ett drömscenario skall det inte behövas vakter, utan drömmen vore att eleverna skall må bra och känna sig trygga i sig själva, med de vuxna och med varandra och hela det sociala klimatet, så att det inte skall behövas några vakter.

4.8 Sammanfattning och slutsatser

De flesta lärare anser sig arbeta med det sociala klimatet i skolklasser. Många anger att de gör det varje dag, några hela tiden och detta ser vi som mycket positivt. Trots detta är det förvånansvärt många som uppger att de endast ägnar sig åt planerad verksamhet med exempelvis övningar, som enligt oss kan tolkas vara i förebyggande syfte, vilket är bra, men vi drar slutsatsen att många lärare inte upplever att arbete med det sociala klimatet innefattar det vardagliga samspelet under *alla* skolans lektioner. Det vi kan tyda är att en hel del lärare verkar tänka på arbetet även som konflikthantering i vardagen. Vi menar att det handlar om samspelet mellan lärare och barn samt hela kontexten under alla lektioner, på raster och måltider, det vill säga under *hela* skoldagen. Thornbergs studie om värdegrundsarbete i skolan visar att lärare fokuserar på elevernas beteenden och då handlar det om normer och regler. Likheter mellan Thornbergs studie och vår undersökning kan vara att lärarna upplever arbetet som att primärt reda ut och diskutera barnens beteende, utanför den formella undervisningen, ett vardagsarbete som kan kopplas till konflikthantering (Thornberg, 2006). Arbetet med det sociala klimatet bör formas i en ömsesidighet, dialog och i ett samspel mellan läraren och eleverna hela tiden, även under lektioner som matte, svenska, engelska och så vidare (Colnerud & Thornberg, 2003).

De allra flesta lärare i vår undersökning uttrycker att de behöver arbeta med det sociala klimatet för att barnen skall fungera i en grupp och att de skall kunna ta till sig kunskaper. Det är anmärkningsvärt hur få lärare det är som tar upp vikten av att eleverna skall må bra eller att stärka den enskilde individen. Vår tolkning är att många lärare ser målen längre fram, men glömmer ”människan på vägen” som en faktisk anledning till arbetet med det sociala klimatet. Det råder en stor medvetenhet om var flest konflikter uppstår och en samstämmighet om varför de uppstår där. Skolgården ses som den mest konfliktfyllda miljön för att det inte finns några eller för få vuxna där. Som flera lärare uppger förekommer glåpord och mobbning utom syn- och hörhåll för vuxna, skolgården kan ses som en arena för detta. De allra flesta lärarna uppger att de är medvetna om att det finns barn som är ensamma eller utanför. Föregående kan vi återknyta till bakgrunden för detta arbete och en av anledningarna till varför vi och alla andra lärare bör engagera oss i arbetet med det sociala klimatet i skolklasser varje dag, hela tiden.

5. Diskussion och kritisk reflektion

Nedan följer en självkritisk granskning av arbetet. Syftet med vår undersökning har varit att ta reda på hur lärare i vår urvalsgrupp tänker kring och upplever att de arbetar med det sociala klimatet i skolklasser. Vi vill visa på en mångfald av upplevelser men även vad som är mest utmärkande hos urvalsgruppen som helhet. Metoden, enkäter och intervjuer har varit tillfredsställande då det både har gett oss en bredd och ett djup kring lärares tankar.

Som tidigare påpekats i analysen, kan intervjusituationen troligtvis påverka resultatet, då man som intervjuad kan komma att svara på ett mer ”politiskt korrekt sätt” än annars. Enkätundersökningars nackdel är att man inte kan föra en dialog där man kan reda ut och samtala om eventuella frågor som dyker upp för att eliminera missförstånd. Respondenterna hade dock möjligheter att kontakta oss, däremot kunde de inte kontaktas av oss, då de var helt anonyma. I efterhand kan vi se att det hade varit till nytta att läsa viss litteratur tidigare, då vi kunnat få kunskaper som lett till ännu fler relevanta frågor till enkätundersökningen, exempelvis frågor om hur lärare ser på elever. Ytterligare en självkritisk reflektion är att resultat av empirin således är ett urval som vi forskare gjort efter hand som analysen tagit form, detta tillvägagångssätt ses som naturligt, men påverkar naturligtvis resultatet i ett vidare perspektiv.

I början fann vi det ytterst svårt att hitta passande ord eller begrepp för det vi kallar ”arbete med det sociala klimatet”. Sedermera fann vi kopplingar till begreppet och det visade sig att det finns tidigare forskning som visar på samma problematik. Vi har fått fördjupade kunskaper kring vad lärare tänker om arbetet med det sociala klimatet i skolklasser. Därmed inte sagt att man kan generalisera resultatet och våra slutsatser till andra skolor, trots att urvalsgruppen kan tyckas ge en bra balans.

Det skulle vara av intresse att ställa fler frågor till lärarna om hur de ser på barnen. Det vore intressant att i vidare forskning ta reda på hur barnen upplever lärarnas arbete med det sociala klimatet.

Referenser

- Bjerstedt, Å. (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bärmark, J. (1985). *Självförverkligandets psykologi: Ett centralt tema i Maslows tänkande*. Stockholm: Natur och kultur.
- Colnerud, G. (2004). *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I*. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap.
- Colnerud, G. & Hägglund, S. (2004). *Etiska lärare: moraliska barn: Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II*. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Fritzes.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. (Linköping studies in education and psychology, 92). Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. (Uppsala studies in education, 82). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1992/2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. (B. Nilsson, övers.) (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2003). *Utvecklingspsykologi*. (2:a rev. uppl.). Stockholm Natur och Kultur.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber AB.

- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta Barnen i förskolan*. (Forskning i fokus, 6). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, B. & Svedner, P. O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4:e uppl.). Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Kernell, L.-Å. (2002). *Att finna balanser: En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2003). *Att undervisa: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (1997). *Rädda klassen från ensamma vargar!* Stockholm: Rädda barnen
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: Bland plugghästar och fusklappar*: Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. (Linköping studies in education and psychology, 105). Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Elektroniska referenser

Barnombudsmannen (2004). *Älskar, älskar inte: Om barn och ungas nära relationer*.

Tillgänglig 2008-11-18,

http://www.bo.se/Files/publikationer,%20pdf/BO_alskar040330_72dpi.pdf

Barnombudsmannen (2008). *Om barnombudsmannen*. Tillgänglig 2008-11-07,

<http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=42>

Barnombudsmannen (2008). *Sverige äger: Barn och unga berättar om sitt land*.

Tillgänglig 2008-11-13,

<http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/sverigeager080331.pdf>

Friends (2008). *Arbetssätt*. Tillgänglig 2008-12-12,

<http://www.friends.se/?id=1621>

Lektion.se (2007). *Hemlig kompis*. Tillgänglig 2009-01-15,

<http://www.lection.se/lektioner/lection.php?id=5698>

Lektion.se (2006). *Heta stolen*. Tillgänglig 2009-01-15,

<http://www.lection.se/lektioner/lection.php?id=3593>

Lions-Quest (2008). *Tillsammans*. Tillgänglig 2008-12-12,

www.lions-quest.se

Mänskliga rättigheter, (2008). *FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989*. Tillgänglig 2008-11-18,

http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf

Nationalencyklopedin, *Social kompetens* (2008). Tillgänglig 2008-11-18,

<http://www.ne.se.support.mah.se/artikel/492009>

(SCB) *Områdesfakta* (kommunfakta)/Sveriges kommuner och landsting.

(Länkar till kommun, sök områdesfakta). Tillgänglig 2008-12-20,

<http://www.scb.se>

Skolverket (2006). *Läroplan för den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Tillgänglig 2008-11-18,

<http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Skolinspektionen (2008). *Debattartikel om likabehandlingsplaner: "Skolorna måste klara kraven"*. Tillgänglig 2008-11-19,

<http://www.skolinspektionen.se/sv/Nyheter/Nyheter/Skolorna-maste-klara-kraven/>

Vetenskapsrådet (2008). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig 2008-12-30,

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Vi ber ödmjukast om hjälp för att försöka lösa gåtan om och svårigheterna med det sociala klimatet i skolklasser

Du har nu i din hand en enkätundersökning som skall ge underlag för fortsatt forskning om arbetet med det sociala klimatet i klasser och lärares tankar kring detta. Dessa områden kommer vi att undersöka och de blir en del av vårt examensarbete.

Du kommer att vara helt anonym, ingen, inte ens vi kommer att veta vem som fyllt i vilken enkät. De berörda skolor som deltar i undersökningen kommer naturligtvis även de att vara helt anonyma.

Tillvägagångssätt: Det är viktigt att du svarar sanningsenligt, läs och svara på frågorna i tur och ordning, använd bläckpenna.

Lägg enkäten i kuvertet, klistra igen det och lämna senast.....
.....

Vi sätter mycket stort värde på att just du tar dig tid att hjälpa oss med undersökningen, som vi anser har ett mycket gott syfte.

Tack på förhand

Marie Barringer & Diana Nilsson
Lärarytstudering

Kön Man
 Kvinna

Ålder

Antal yrkesverksamma år som lärare

1. Hur definierar du/associerar du till arbete med det sociala klimatet i skolklasser?

2. Anser du att du ägnar dig åt socialt arbete i klassen?

Om du svarar nej på denna fråga, gå sedan vidare till fråga 4.

Nej: Har inte tid Prioriterar inte detta Det är inte mitt jobb Annan orsak

Utveckla ditt svar:

Ja: Varför gör du det?

Vad gör du?

Hur gör du?

3. Ungefär hur ofta arbetar du med det sociala klimatet i klassen?

En gång per termin En gång i veckan Varje dag Hela tiden

Endast när det hänt något speciellt

4. Vem anser du löser konflikter mellan barnen i din klass?

- Barnen Fritidshemmet Hemmet Läraren Annan

5. Tycker du att någon annan borde lösa konflikterna? Vem i så fall?

6. Var upplever du att det uppstår flest konflikter?

Rangordna utifrån 1 = flest konflikter, högst siffra = minst antal konflikter

- Klassrummet Matsalen Skolgården
 Korridorer/kapprum Till/från skolan Omklädningsrum
 Om annat, var i så fall

7. Varför tror du det uppstår flest konflikter på den plats som du rangordnat som nummer ett?

8. Varför tror du att det uppstår minst antal konflikter på den plats som du valt som högsta nummer?

9. Har du någon gång använt dig av följande i din undervisning?

- Drama Tema Värderingsövningar

I vilketsyfte?

10. Tror du att något/några av följande alternativ skulle påverka det sociala klimatet i klassen?

Dramaövningar Kompissamtal Temaarbete

Värderingsövningar Rastverksamhet Övrigt

11. Upplever du att klimatet i klassen är sådant att alla vågar komma till tals?

Alla Nästan alla Hälften Ett fåtal

12. Hur ofta förekommer glåpord/nedsättande kommentarer bland barnen i klassen?

Varje lektion Någon gång/dag Någon gång/vecka Några gånger/termin

13. Känner du att du har insyn i vilka barn som leker tillsammans?

Ja Nej Vet ej

14. Upplever du att det finns någon/några elever som ofta är ensamma /utanför?

Ja Nej Vet ej

15. Vilka sätt behöver du vanligtvis använda dig av om någon/några stör ordningen i klassen?

Höjer rösten rejält pratar lugnande, står kvar Låter dem hållas

Slår i bordet Visslar Plingar

Tar tag i personen Går fram och skäller Går fram och pratar

Kör ut personerna Annan metod, beskriv nedan

Utveckla ditt svar:

16. vilka av följande faktorer tror du påverkar det sociala klimatet i klassen negativt?

hemförhållan Bostadsområdet Klasstorlek resurser Annat, beskriv nedan

17. Tror du att lärares förhållningssätt mot barn kan påverka det sociala klimatet i i skolklasser?

Ja: positivt negativt både positivt och negativt

Nej:

18. Vad hade du sett som lösningen för att kunna skapa och upprätthålla ett gott socialt klimat i klassen, ett drömscenario?

19. Finns det något annat som du skulle vilja delge oss?

*Tack för att du besvarat frågeformuläret.
Vi sätter mycket stort värde på att du ville göra det.*

Än en gång: Tack för din medverkan.

*Marie Barringer & Diana Nilsson
Lärarstuderande*

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Hur definierar du/associerar du till arbete med det sociala klimatet i skolklasser?
2. Anser du att du ägnar dig åt socialt arbete i klassen?
3. Ungefär hur ofta arbetar du med det sociala klimatet i klassen?
4. Vem anser du löser konflikter mellan barnen i din klass?
5. Tycker du att någon annan borde lösa konflikterna? Vem i så fall?
6. Var upplever du att det uppstår flest konflikter?
7. Varför tror du det uppstår flest konflikter på den plats som du rangordnat som nummer ett?
8. Varför tror du att det uppstår minst antal konflikter på den plats som du valt som högsta nummer?
9. Har du någon gång använt dig av följande i din undervisning? (Se enkätfråga 9).
10. Tror du att något/några av följande alternativ skulle påverka det sociala klimatet i klassen? (Se enkätfråga 10).
11. Upplever du att klimatet i klassen är sådant att alla vågar komma till tals?
12. Hur ofta förekommer glåpord/nedsättande kommentarer bland barnen i klassen?
13. Känner du att du har insyn i vilka barn som leker tillsammans?
14. Upplever du att det finns någon/några elever som ofta är ensamma /utanför?
15. Vilka sätt behöver du vanligtvis använda dig av om någon/några stör ordningen i klassen?

16. vilka av följande faktorer tror du påverkar det sociala klimatet i klassen negativt?
17. Tror du att lärares förhållningssätt mot barn kan påverka det sociala klimatet i skolklasser?
18. Vad hade du sett som lösningen för att kunna skapa och upprätthålla ett gott socialt klimat i klassen, drömscenario?
19. Finns det något annat som du skulle vilja delge oss?
20. Hur skulle du beskriva din relation till eleverna i klassen?
21. Vilket tillvägagångssätt har du när du lägger upp lektioner?
22. Vad anser du som särskilt viktigt för lärares ledarskap?
23. Vilka egenskaper har du som hjälper dig att klara av din situation som lärare?
24. Hur kan du som lärare konkret göra för att skapa ett tillitsfullt och harmoniskt arbetsklimat för inläring och utveckling?
25. Hur använder du din makt?, i vilket syfte och för vems skull?
26. Vad är det svåraste med arbetet med det sociala klimatet i din klass? Och på den här skolan?, tycker du? Varför, hur menar du?
27. Hur mycket tid tycker du att arbete med det sociala klimatet får ta?
28. Hur viktigt tycker du att arbete med det sociala klimatet är, i förhållande till annat i skolans verksamhet?
29. Vilka metoder ser du som vanliga, på den här skolan?