



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Arbetsro i skolan ur ett elevperspektiv

Beryl Low och Jaana Nyman

Examensarbete LAU370

Handledare: Daniel Selden

Examinator: Jan Strid

Rapportnummer: Vt08-2480-03

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

<b>Titel:</b>	Arbetsro i skolan ur ett elevperspektiv
<b>Författare:</b>	Beryl Low och Jaana Nyman
<b>Termin och år</b>	Vårterminen 2008
<b>Institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Daniel Selden
<b>Examinator:</b>	Jan Strid
<b>Rapportnummer:</b>	Vt-08-2480-03
<b>Nyckelord:</b>	Arbetsro, relationer, ledarstil, belöningar, sanktioner, regler, rutiner, fostran, störande elevbeteende, lärarens förhållningssätt

#### Syfte

Syftet med uppsatsen har varit att få en inblick i hur elever själva upplever sin arbetsmiljö, vad de anser att arbetsro är och vad de tycker stör den, samt att lära oss mer om de etablerade pedagogiska verktygen som kan användas för att skapa och bibehålla arbetsro.

#### Frågeställningar

- Vad är arbetsro för eleverna och vad anser de vara avgörande för arbetsron?
- Hur upplever eleverna lärarnas försök att skapa arbetsro?
- Hur upplever eleverna de etablerade verktyg som lärarna använder sig av för att skapa arbetsro?

#### Metod

Vår studie var explorativ och som metod har vi gjort sju kvalitativa intervjuer där vi utgick från en ostrukturerad intervjumetod. Vi intervjuade tio elever mellan 10 till 18 år. Tre av intervjuerna genomfördes med två elever samtidigt, och fyra intervjuer med en elev.

#### Resultat

Eleverna säger att arbetsro varierar beroende på ämne, arbetssätt och arbetsform. Det skiftar från lugnt och tyst till fokus på uppgiften. Rutiner och ritualer är av vikt för att elever ska känna sig trygga och de ger en struktur åt dagen. Eleverna nämnde både yttre och inre hinder för arbetsron. Det är lärarens ansvar att skapa arbetsro i klassrummet och det är lärarens agerande som är avgörande för detta. Lärarens ledarstil var väsentlig och eleverna föredrog en lärare med demokratiska ledar egenskaper. Eleverna i grundskolan särskilt, tyckte att regler och rutiner var bra, men endast om lärarna var konsekventa. Belöningar och sanktioner är också vanliga verktyg, men formen av dem skiftar med åldern. Vi tror att vår uppsats kan vara intressant för andra lärare och lärarstudenter om man vill fördjupa sina kunskaper i ämnet.

## **Förord**

Detta examensarbete har sin grund i att vi själva stötte på svårigheterna med att skapa arbetsro under våra praktikperioder. Med detta som utgångspunkt ville vi ta reda på mer om verktygen för att skapa arbetsro. Vi har arbetat med detta examensarbete var för sig och tillsammans. Eftersom båda av oss föredrar att skriva enskilt har vi oftast pratat oss samman och fördelat arbetsuppgifter. Vi har pratat i telefon och kommenterat texten dagligen.

Vi vill tacka alla som har ställt upp och har hjälpt oss med vår uppsats.

Göteborg 2008-05-28

Beryl Low  
Jaana Nyman

1. Inledning.....	1
2. Syfte och problemformulering .....	2
3. Litteratur och tidigare forskning .....	2
3.1 Vad är arbetsro och vad är avgörande för detta?.....	2
3.2 Hur kan arbetsro skapas?.....	4
3.3 Åtgärder för att återskapa arbetsro när yttre hinder förekommer.....	7
4. Metod .....	8
4.1 Urval.....	9
4.2 Datainsamling och bearbetning .....	9
4.3 Etisk hänsyn .....	10
4.4 Tillförlitlighet.....	10
5. Resultat och Analys.....	11
5.1 Vad är arbetsro för eleverna? .....	11
5.2 Arbetsro är en förutsättning för kunskap. Så här beskriver eleverna hur de lär sig bäst: .....	12
5.3 Vad anser eleverna påverkar eller stör arbetsro? .....	13
5.4 Vad anser eleverna att läraren eller eleven kan göra för att skapa arbetsro? .....	16
5.5 Hur upplever eleverna lärarnas försök att skapa arbetsro? .....	18
6. Diskussion .....	21
6.1 Vad är arbetsro för eleverna och vad anser de vara avgörande för arbetsron? .....	21
6.2 Hur upplever eleverna lärarnas försök att skapa arbetsro? .....	22
6.3 Hur upplever eleverna de etablerade verktyg som lärarna använder sig av för att skapa arbetsro? .....	23
6.4 Betydelse för läraryrket/utbildning?.....	24
6.5 Vidare forskning.....	24
Referenser.....	25
Bilaga .....	27
Intervjuguide .....	27

## 1. Inledning

Under ett par års tid har arbetsron i den svenska skolan debatterats. Behöver vi mer disciplin i skolan? Samuelsson (2008) som nyligen disputerat med sin avhandling *Störande elever, korrigerande lärare* skriver att skolan inte har varit i avsaknad av disciplin, men retoriken kring hårdare tag och disciplin är onyanserad och olycklig. Enligt ett regeringsförslag ska lärare från höstterminen 2008 ge skriftliga omdömen om eleven redan från första klass. Dessa får vara betygslänkande och exempelvis innehålla siffror eller bokstäver. Omdömena skall främst innehålla elevens kunskapsutveckling men de får också innehålla information om elevens sociala utveckling. Detta medför att det blir tillåtet att ge skriftliga omdömen i ordning och uppförande. (*Lärarnas tidning*, 2008, nr 8, s. 6). Som ledstjärna har skolpolitikerna den finska skollagen och menar att i Finland, där elever har världens bästa skolresultat, är ordning och arbetsro en nyckelfråga i skollagen (Motion 2005/06: Ub535, *arbetsro och trygghet i skolan*). Efter att själva ha stött på svårigheterna med att skapa arbetsro och känt av hur mycket av undervisningstiden som går åt till att styra undan störande elevbeteende, kände vi att vår osäkerhet gjorde att lugn och ro i klassrummet ibland blev viktigare än elevens kunskapsökande, och gränserna mellan elevens medvetet störande beteende och elevens försök att genom samtal med andra söka kunskap suddades ut. Därför kändes det viktigt och högaktuellt för oss att få en fördjupning i ämnet och skaffa oss de verktyg som behövs för att kunna förebygga och för att kunna skapa ett bra arbetsklimat i klassrummet. Vi fann en del skrivet om arbetsro i skolan ur lärarens synvinkel, så för att finna en ny vinkling bestämde vi oss för att lyssna på vad eleverna själva tyckte och tänkte om arbetsro.

För att ytterligare motivera ämnesvalet vill vi nämna att internationell och svenska forskning beskriver att nyblivna lärares svårigheter ofta består av relationella problem. Paulin (2007) som skrivit en avhandling om *första tiden i yrket* upptäckte under sin forskning att läraryrket främst handlar om att sköta relationer, och i relationsskapandet finns möjligheten till lärande. Hon kom fram till att det är svårt att tillämpa teorier man lärt sig på lärarutbildningen i praktiken och lärarstudenter saknar exempel på hur teorierna yttrar sig i konkreta situationer. Paulin kom också fram till att nyblivna lärare brister i sin sociala kompetens, och under lärarnas första termin var det främst klassrumssituationens sociala delar som orsakade problem, till exempel att kunna skapa arbetsro. Som nybliven lärare kastas man rakt in i verksamheten, ofta på heltid, i de svåraste klasserna som ingen annan vill ta. Vi har ett lagstadgat mentorssystem som enligt Paulin inte fungerar så bra idag, utan man är mycket utelämnad under första tiden i yrket och ofta ensam med sina problem.

Barnombudsmannen Lena Nyberg presenterar i sin rapport följande: ”Endast nio procent av eleverna uppger att de alltid får arbetsro i klassrummet, 44 procent får ofta arbetsro och 37 procent får det ibland. En av tio uppger att de sällan eller aldrig får arbetsro i skolan. Ju äldre eleverna blir desto lägre blir också arbetsron i skolan” (Lena Nyberg, 2006, s19). Det finns även färsk forskning som påvisar att tystnad ger bäst inläring. Genom att följa ögonens rörelsemönster och se hur hjärnan tar hand om informationen från olika ljud har man kommit fram till detta. Förändringar i pupillstorlek visade på hur arbetsbördan för hjärnan minskade när det var tyst. (Frans Mossberg i GP, 20080424:95).

## 2. Syfte och problemformulering

Syftet med uppsatsen har varit att få en inblick i hur elever själva upplever sin arbetsmiljö, vad de anser att arbetsro är och vad de tycker stör den, samt att lära oss mer om de etablerade pedagogiska verktygen som kan användas för att skapa och bibehålla arbetsro. Därför omfattas faktorer som kan störa arbetsro samt de pedagogiska verktygen i avsnittet litteratur och tidigare forskning. Vår litteraturgenomgång är därmed fokuserad på vad som kan vara avgörande för arbetsro i klassrummet, vad som kan störa den, samt vilka verktyg som kan användas för att skapa och bibehålla den.

Vi har sökt svar på följande frågor:

- Vad är arbetsro för eleverna och vad anser de vara avgörande för arbetsron?
- Hur upplever eleverna lärarnas försök att skapa arbetsro?
- Hur upplever eleverna de etablerade verktyg som lärarna använder sig av för att skapa arbetsro?

## 3. Litteratur och tidigare forskning

Vi har hittat information i litteratur och tidigare forskning om vad som kan störa eller främja arbetsro i klassrummet. I detta kapitel sammanfattar vi vad som anses avgörande för arbetsro. Vidare nämner vi verktyg som kan förebygga oro och därmed skapa arbetsro, och slutligen beskrivs vissa åtgärder eller verktyg som kan användas för att återställa arbetsro.

### 3.1 Vad är arbetsro och vad är avgörande för detta?

Ordet arbetsro definieras i *Nationalencyklopedin* som "lugn miljö kring verksamhet" ([www.ne.se](http://www.ne.se)). I *Prismas engelska ordbok* översätts ordet arbetsro till "quiet (peace of mind) essential for working, good working atmosphere" (1995). Oftast tänker man på en lugn omgivning men det är intressant att översättningen också tar upp sinnesfrid samt en bra arbetsmiljö. Eftersom sinnesfrid nämns, inser vi att det kan innebära både yttre och inre hinder till arbetsro. När det gäller en bra arbetsmiljö är vi medvetna om att den kan tolkas olika beroende på personen och situationen. När vi skriver om arbetsro så definierar vi ordet arbetsro som en bra inlärningsmiljö i skolan.

Samuelsson (2008) beskriver några yttre hinder för arbetsro i sin avhandling *Störande elever, korrigerande lärare*. Han skriver att elevbeteende som avviker från hur läraren anser att en elev bör uppföra sig på lektionerna ibland kallas för "störande beteende". Störande beteende kan vara ett hinder för undervisningen och lärandet. Han redogör för olika forskning som undersöker vad lärare anser vara störande beteende. Oftast nämns elevers prat, följt av att elever hindrar andra elever. (Samuelsson, 2008:36-51). Det som förekom oftast var "att eleverna pratade med andra elever, att eleverna glömt böckerna, att eleverna kom för sent, att eleverna satt och viskade och att eleverna svarade utan handuppräknning". Det som störde lärarna mest var "grava oförskämdheter, trots, olydnad, obehagliga skämt om kamrater, kasta kriterier och våldsamerheter". (Lindh-Munther & Widman (1972) i Samuelsson 2008:40).

Varför blir det så att vissa klasser verkar ha större problem med arbetsro än andra klasser? Det finns säkerligen många fler svar än dem vi kommer att nämna, men vi tar upp dem som vår litteraturgenomgång har påvisat som viktiga orsaker. Steinberg, i *Hur man handskas med besvärliga klasser* (1993), nämner följande orsaksförklaringar:

- Samhällsutvecklingen gör att många barn och vuxna mår dåligt av olika anledningar
- Skolans metoder bygger ofta på pliktprincipen, medan många av dagens barn lever efter lustprincipen
- Lärarkårens sätt att samarbeta och uppmuntra och stötta varandra i det vardagliga arbetet
- Den enskilde lärarens beteende

- Lärarens osäkerhet om vad hon/han vill, vad som är viktigt, vilken standard man ska ha och vilka arbetsmetoder man ska tillämpa

Skolans anda kan vara en orsaksförklaring. Det är viktigt hur skolan agerar och hur mycket man lägger tonvikten på åtgärder som påverkar andan. Det kan exempelvis vara så att man på vissa skolor inte accepterar klotter, mobbing eller sen ankomst medan man på andra skolor lägger sin kraft på att beklaga elevers brist på engagemang och respekt. Det går alltid att markera oacceptabla beteende från skolans sida. (Steinberg, 1993).

Steinberg nämner att läraren själv kan vara orsaken till störande elevbeteende och detta är någonting som Rogers, i *Cracking the Hard Class*, också hävdar då han skriver att störande beteende ofta beror på att läraren inte lever upp till elevernas förväntningar, både vad gäller undervisning i form av intressanta lektioner, och ledarskap t.ex. att vara vänlig och hjälpsam och att bibehålla ordning. Eleverna känner sig kränkta på grund av lärarens brister, och de reagerar genom att störa. (Rogers, 2006:103). Lärarens ledarstilar tas upp av Stensmo i *Ledarstilar i klassrummet* där han beskriver tre olika ledarstilar som kan ha olika konsekvenser för arbetsro bland elever. Autokratiska lärare fattar alla beslut själva och de förväntar sig att eleverna ska lyda dem och uppföra sig efter deras krav. De kritiserar eleverna och påpekar deras fel vilket leder till att eleverna kan känna sig rädda eller uppretade. Tillåtande lärarna däremot låter eleverna göra vad de vill. De ställer inga krav och de har inga fasta regler. De är inte heller konsekventa. Eleverna vet inte vad som förväntas av dem. Denna ledarstil kan leda till förvirring eftersom samhället ställer krav på att medborgarna ska följa regler och normer men budskapet i skolan är det motsatta. Den tredje ledarstilen anses ha en positiv inverkan på arbetsro. Demokratiska lärare kommer överens om godtagbara klassrumsbeteenden tillsammans med eleverna, och resultatet blir att eleverna känner sig motiverade att följa reglerna som de själva har varit med och bestämt om. Elevernas åsikter respekteras och de är delaktiga i att fatta beslut i klassrummet och detta hjälper till att skapa motivation. (Stensmo, 2000:121f).

Olika elevsammansättningar kan påverka arbetsro på olika sätt. Rogers nämner att det finns klasser som är besvärligare än andra och det kan bero bland annat på "ability streaming" eller "grouping of students" (Rogers, 2006:12). Han menar att grupperingar av elever där de flesta inte är studiemotiverade kan resultera i att de går miste om möjligheten att lära sig från mer studieinriktad elever, och de kanske har lägre förväntningar på sig själva än om gruppen hade varit mer heterogen.

Störande elevbeteende kan förklaras utifrån behovsteorin. Stensmo beskriver Glassers kontrollteori (Glasser, 1985, 1986) som påstår att människor har fem grundläggande behov: "Att överleva och fortplanta sig, att bli älskad, älska och tillhöra, att vinna makt, att vara fri, att ha roligt." (Stensmo, 2000:159). Om dessa grundläggande behov inte tillfredsställs kan det påverka elever negativt och vara en anledning till att de inte känner sig motiverade i skolan och att de utvecklar störande beteenden. Ett av dessa behov är att tillhöra. Pierce skriver att elevers beteende påverkas främst av deras sociala behov och därmed deras förhållande till andra elever. När elever beskriver livet i skolan är det främst i förhållande till andra elever. Elever har ett behov av att överleva socialt. Hur de uppför sig i klassrummet påverkas av att de vill accepteras av andra elever. "To rebel against peers or extract oneself from the class web would be social suicide." (Pierce, 2005/2006:11). Vissa elever som regelbundet söker uppmärksamhet gör det för att tillfredsställa sina egna behov av att tillhöra. De känner sig otrygga och de missförstår hur man gör för att tillhöra. Det är lärarens roll att få dessa elever att inse vad de har för behov för att kunna belysa orsaken till att de beter sig som de gör. Sedan måste läraren hjälpa eleverna att hitta ett annat sätt att tillgodose deras eget behov utan att störa andra. (Rogers, 2006:128). Ett annat behov är att vinna makt. Elever kan känna sig maktlösa om de har en dålig självbild. Därför är det av stor vikt att lärarna inte förstör en elevs självbild. Lärare ska verka för en gynnsam utveckling av elevernas självbilder. Eleverna utvecklar positiva självbilder genom att lyckas. Däremot riskerar de att utveckla negativa självbilder om de

inte klarar av skolarbete eller om de tror att de inte har förmågan att lyckas. Lärarna måste uppmuntra eleverna och se till att varje elev lyckas med någonting. (Stensmo, 1997:105). Elever som känner sig utanför kan tycka att de inte räcker till. De känner att de inte förmår utföra sitt skolarbete och då ger de upp och struntar i det. (Dreikurs et al (1982) i Rogers, 2006:145). Ett sätt att uppmuntra eleverna och erkänna deras ansträngningar är att sätta upp arbeten på väggarna i klassrummet. Det kan vara svårare på högstadiet och gymnasiet eftersom eleverna flyttar bland olika klassrum, men även att ställa ut arbetet under en lektion kan inspirera och motivera eleverna. (Rogers, 2006:73&99). Elever har också ett behov av att vara fria. Eleverna har skolplikt, och schemat och kursplanerna är bestämda av vuxna. Men lärarna kan ge eleverna vissa valmöjligheter exempelvis vad de vill arbeta med eller i vilken ordning, vem de vill arbeta med, hur de ska presentera arbetet osv. Behovet av att ha roligt nämns också. Om elever har lust till något så lär de mer eftersom de då styrs av inre motivation. Lärarna ska försöka ta reda på vad eleverna är intresserade av och koppla undervisning till elevernas intressen. Enligt Steinberg kan det ibland finnas en konflikt mellan elevernas plikt att gå i skolan och prestera och deras behov av att göra det som de har lust till. (Steinberg, 1993, Kap6).

Eleverna har olika inlärningsstilar och de föredrar olika sätt att lära sig. Som följd kan de känna sig frustrerade om de inte får lära sig som de vill. Det finns olika teorier om inlärningsstilar. En teori (Dunns & Griggs (2004)) beskriver hur man påverkas av fem olika kategorier av stimuli. Den första är miljömässiga stimuli exempelvis hur varmt det är eller ljudnivån. Den andra är emotionella stimuli t.ex. hur motiverade man känner sig eller hur mycket tålamod man har. Den tredje är sociala stimuli som att man tycker bäst om att arbeta ensam eller tillsammans med andra; den fjärde är fysiologiska stimuli t.ex. att man lär sig bäst tidigt på morgonen, att man är hungrig eller föredrar olika sinnen (visuella, auditiva, taktila och kinestetiska). Den femte är mentala stimuli som hur man hanterar och bearbetar information. (Dunns & Griggs (2004) i Imsen, 2006:431). De flesta människor har en kombination av alla dessa olika sätt att lära sig men någon av inlärningsstilarna dominerar. Lena Boström har skrivit sin avhandling om lärostilar, och hon menar att sättet man lär sig på styrs både av arv och miljö. De fyra vanligaste lärostilarna är auditiv där eleven lär sig genom att lyssna och prata själv, visuella där eleven lär sig genom synsinnet, taktil där eleven vill ta hjälp av känselsinnet och kinestetisk där eleven lär sig genom att göra. Varje individ har en medfödd förkärlek men det går att träna upp de andra lärostilarna. (Lena Boström i GP, 20080424:94).

Störande beteende är någonting som varje lärare möter i skolans vardag. Det förekommer generaliseringar om förväntat elevbeteende. Rogers förväntar sig att elevernas beteende i en godtycklig klass ska följa en "60, 30, 10 mönster". Med detta menar han att 60% av eleverna inte brukar störa. 30% av eleverna drar regelbundet uppmärksamhet till sig själva med olika störande beteende, och 10% av eleverna har beteenderubbningar t.ex. ADHD och autism. (Rogers, 2006:4). Men lärarna bör vara medvetna om att det är problematiskt att kategorisera elevbeteende på ett sådant sätt. Det kan leda till uppgivenhet, eftersom lärarna tror att problemet ligger hos eleven istället för i omgivningen där någonting kanske skulle kunna ändras för att förbättra situationen. Det är viktigt att lärarna tar reda på orsakerna till störande beteende, och försöker hitta lösningar, annars kan ett beteendemönster etableras i klassen som blir svårt att ändra senare (Rogers, 2006:17). Det är enklare att arbeta förebyggande än att i efterhand använda olika åtgärder för att ta itu med störande beteende (Brophy & Good (2000) i Samuelsson, 2008:33).

### **3.2 Hur kan arbetsro skapas?**

Lärare kan inte påverka allt. De kan inte göra mycket åt elevens hemförhållanden eller olika samhällstrender. Olika elevsammansättningar påverkar gruppen på olika sätt och lärare måste vara beredda att arbeta med olika typer av elevunderlag. Det är lärarnas uppgift och ansvar att skapa en positiv inlärningsmiljö. Det finns utprovade metoder att använda sig av för att förebygga problem så att man kan skapa en positiv och trygg stämning som underlättar inläring i skolan.



Lärarens förhållningssätt kan anses som ett verktyg för att skapa arbetsro. Det skrivs en hel del om lärarens ledarskap. Bra ledarskap är lika viktigt som ämneskunskap för att kunna skapa en bra inlärningsmiljö. En lärare kan påverka sina metoder, sin personlighet, värderingar och sina kunskaper. Med kunskaper menas lärarens ämneskunskaper, skolans roll i samhället, kunskaper om eleverna och kunskaper om skolans organisation. Läraren skall själv vara en god förebild, genom att hålla tiderna och inte använda sarkastiska kommentarer osv. De ska vara väl förberedda på lektionsinnehåll och undervisa på den nivå eleverna klarar. Lärare ska ha en stabil grund att stå på: veta vad de vill, vad som är viktigt, vilka mål de har och vilka värderingar de står för. Detta resulterar i mer konsekventa, genomtänkta handlingar och mindre förvirring. Lärare kan arbeta mer effektivt med klarare ramar och förväntningar på sina elever. Eleverna får det också mycket lättare när de vet vad som gäller. Det är bra om lärare kan läsa av gruppens mognadsnivå och finna metoder som passar in. Lärare kan skapa ordning på ett sätt som försäkrar barns och ungdomars delaktighet i processen, och låta dem vara med och bestämma spelreglerna. Vidare är det bra att kunna ge tydliga instruktioner på en nivå som eleverna förstår och det gäller också att kunna anpassa språket. Det är också betydelsefullt att kunna motivera ämnesvalet för eleverna på ett bra sätt: varför är detta viktigt? Vilken nytta av kunskaperna kommer eleverna att ha? Elever idag kräver meningsfullhet. De vill veta hur ämnet berör dem och deras liv här och nu (Steinberg, 1993).

Ett annat verktyg för att skapa arbetsro handlar om att bygga och bibehålla goda relationer i klassrummet. Med relationer menas både relationer mellan eleverna och relationer mellan läraren och eleverna. Undersökningar bland elever visar att de anser att goda relationer är viktigt för en bra stämning i klassrummet. Eleverna vill att deras lärare skall vara kreativa, lyhörda och empatiska. De tycker att det är lärarens ansvar att se till att alla i klassen respekterar varandra och visar tillit. Undervisning och inläring handlar om goda relationer. (Robertson, 2006:756-765). Lärarna måste hitta en balans: inte vara auktoritär, och inte vara elevernas bästa vän utan vara vänliga och visa respekt (Rogers, 2006:105). Kernell skriver i *Att finna balanser*: "Det är med kallt huvud och varmt hjärta som den skicklige läraren balanserar mellan kreativitet och ordning, mellan frihet och disciplin." (Kernell, 2002:23). Kernell skriver om vikten av lärarens sociala kompetens, exempelvis inlevelse, uppmuntrande, humör, förmågan "att skapa lust och glädje" samt att "sträva efter närhet och engagemang" (Kernell, 2002:114ff). Han skriver också om relationen mellan läraren och elever, och han tycker att det är viktigt att lära känna eleverna: "Ju bättre vi känner en person, desto bättre kan vi förutse hur hon fungerar och vi får förhoppningsvis en fungerande relation" (Kernell, 2002:97). Samuelsson fann att lärarna var medvetna om att goda relationer var grunden för att eleverna skulle trivas och för elevernas "sociala och kunskapsmässiga utveckling" (Samuelsson, 2008:196). Lärarna försökte i början av skolåret skapa en klassgemenskap (Samuelsson, 2008:116). Denna klassgemenskap skulle troligtvis hjälpa till att skapa arbetsro i klassen eftersom forskning visar att "en person, oavsett den håller med gruppen eller inte, anpassar sig för att rymmas i det sociala sammanhanget som gruppen utgör" (Pennington, Gillen & Hill (1996) i Samuelsson, 2008:26).

Goda relationer anses vara en del av god klassrumdisciplin; med god disciplin menas att eleverna är arbetsamma och ansvarstagande samt att de ser till att de har goda relationer till andra i klassen. God disciplin skulle alltså ha ett positivt inflytande på arbetsron i klassrummet. Det är lärarens uppgift att som ledare se till att det finns en sådan i klassrummet. Denna goda disciplin kan nås om eleverna själva bestämmer sig för det, eller om läraren använder yttre medel som belöningar och sanktioner. (Stensmo, 1997:28). Men det finns delade meningar om yttre medel för disciplinering (behaviorism). För behaviorism kan ses som ett hinder för inre motivation. Elever kan känna sig tvungna att göra saker som de inte vill istället för att arbeta i skolan av egen motivation. Att arbeta i skolan av egen fri vilja anses bra för inläring eftersom eleverna då är motiverade, och det stöds i läroplanen där det står att eleverna ska "utveckla nyfikenhet och lust att lära" (Lpo94, 2 kap 2). Om betyg används som belöning det kan leda till att eleverna utvecklar en instrumentalistisk syn på lärande och betyg. Fokus blir på själva betyg och inte lärandet. Om betyg inte fanns kanske

eleverna skulle lära sig för att de tyckte lektionerna var intressanta, de hade lust till det och utifrån inre motivation. (Imsen, 2006:162ff). Å andra sidan tycker vissa psykologer att belöningar som visar elever att de har utvecklats, såsom betyg, innebär att eleverna faktiskt har skaffat ny kunskap genom användning av yttre medel (Woolfolk i *Educational Psychology* 1995:229). Behaviorismen kan sägas representera en optimistisk syn på fostran. Genom den rätta påverkan kan vem som helst teoretiskt sätt lära sig vad som helst. Enligt behaviorismen behövs någon form av förstärkning för att lära sig, eleven ska känna sig belönad efter fullgjort arbete. Att klara av uppgiften kan vara förstärkning i sig men läraren har också ansvaret för belöning och ofta använder lärarna exempelvis guldstjärnor i de lägre åldrarna och skolbetyg i de högre åldrarna. Förstärkning behöver dock enbart inte vara positiv, låga betyg kan exempelvis vara negativt förstärkande. (Stukát, 1995:10f). Där belöning kan ha positiva följder, bestraffning kan resultera i att eleven utvecklar rädsla eller aggression utan att dennes störande beteende upphör. Sådana känslor hos eleven leder till ingen bra inlärningsmiljö för eleven, även om det störande beteende upphörs. Besträffning, till skillnad från belöning, ger igen vägledning, det bara pekar på vad som är fel utan att visa eleven vad som han kan göra istället. Hot om straff är inte bra heller. Om läraren har hotat med straff, så måste hon genomföra straffet, och en oavsedd verkan är att eleven lär detta handlingssätt och kanske själv handlar på samma sätt mot andra i framtiden. (Imsen, 2006:240ff). Därför bör lärarna undvika bestraffning.

Fostran kan också anses vara ett verktyg för att skapa arbetsro. Fostran ingår i lärarens uppdrag; med fostran menas att läraren ska diskutera värderingar och normer med elever. ”Värderingar är uppfattningar om vad som är rätt och fel, bra och dåligt och vad man bör föredra framför något annat. Normer är regler för *hur* man bör handla för att upprätthålla värderingar” (Stensmo, 1997:28). Läroplanen understryker att fostran ingår i lärarens uppdrag, och där står det t.ex. att läraren skall ”samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och samarbete” (Lpo94, 2 kap 1). Åhs skriver om fostransprocessen, och nämner faktorer som hjälper barn att utveckla förmågan till empati och omtänksamhet: att de själva får omsorg, att de lär sig att följa normer, att de ställs inför förväntningar, att de får förklaringar och att de får uttrycka hur de känner sig. Han nämner tre olika fostransmönstrar som överensstämmer med de tre ledarstilar som Stensmo också nämner (se 3.1, Stensmo, 2000:121f). Ansvarstagande/demokratisk fostran anses ha en positiv inverkan på barnets sociala utveckling. Barnet visas engagemang, omsorg och stöd och han upplever att den fostrande vuxna respekterar, lyssnar till, och förklarar för honom, samt talar om för honom vad som är olämpligt beteende. (Åhs, 1998:36). Det är inte avgörande för kunskapsinhämtande vilka metoder man använder i sin undervisning, men när det gäller påverkan på värderingar och attityder på sikt kan val av metod ha stor betydelse. Att exempelvis använda sig av mycket elevdemokrati, projekt och grupparbeten (den progressiva pedagogiken) har valet av metod stor inflytande på elevens värderingar på sikt. Dessutom upplever eleven sin skolgång som mycket roligare och trevligare. (Steinberg, 1993:72).

Ritualer och rutiner fungerar också som verktyg. Ritualer fyller en viktig funktion för de markerar för eleverna att rasten är slut och arbetet strax skall börja. Ofta används morgonritualer eller hälsningsritualer för att få klassen lugn. De fungerar som förankringar som är en företeelse som påverkar beteende eller känslomässiga reaktioner. Barn, ungdomar och även vuxna gillar tydliga rutiner och ritualer, t.ex. vid lektionens början och slut. Ritualer hjälper läraren att etablera en fin stämning, få en svår grupp att komma till ro och hjälper eleverna att finna sin koncentration. Någoting måste till för att markera övergång från rast till arbete. Metoderna kan variera beroende på gruppen, elevernas ålder och metoder som passar lärarens personlighet. Äldre elever vet oftast vad som gäller när man kommer in till en lektion, man kan använda musik som hjälpmedel eller ta i hand i dörren och hälsa varje elev välkommen. Med yngre elever kan man exempelvis ta till almanackan, gå igenom dagens schema, sång, lugna lekar, dagens dikt eller samtalsringen osv. (Steinberg, 1993:97f).

Regler anses vara verktyg som kan hjälpa lärare att strukturera och genomföra undervisning samt att bibehålla arbetsro och främja lärande (Samuelsson, 2008:31f). Elever accepterar att det finns regler på skolan och de tycker att dessa för det mesta fungerar bra, men eleverna tar också ställning till reglerna och till lärarnas åtgärder när de inte följs (Thornberg, 2006:253). Eleverna lägger olika värde på de olika kategorierna av regler. Högst vikt lägger eleverna på relationella regler som gäller hur man behandlar andra, t.ex. att mobbning inte tolereras. Relationella regler är till för att skydda individen genom att förbjuda att någon gör någon annan illa. De flesta elever behöver egentligen inte dessa regler för att förstå vad som är ett fel beteende mot en annan. Många elever lägger också ganska hög vikt vid strukturerande regler. Dessa regler gäller ordning, som att räcka upp handen om man vill säga någonting. Eleverna måste förstå tanken bakom regeln för att de ska följa den. Men förståelse för reglerna är inte tillräcklig för att de ska följas, utan andra saker spelar in, t.ex. att elever glömmer reglerna, eller att status bland kompisar kan vara viktigare. (Thornberg, 2006:257ff). Det är nästan alltid lärarna som bestämmer de regler som eleverna förväntas följa (Thornberg, 2006:224). Enligt förordningarna ska det finnas ordningsregler i varje grundskola och gymnasieskola: "Ordningsreglerna skall utarbetas och följas upp under medverkan av lärare och övrig personal samt företrädare för eleverna och deras vårdnadshavare" (6 Kap 8 b § GrF och 6 Kap 20 b § GyF). Ordningsregler gäller för hela skolan. Förutom dessa har de enskilda lärare egna klassrumsregler, som t.ex. att eleverna inte skall lyssna på musik under tystläsning. Det är viktigt att förväntningar och regler diskuteras och motiveras från början. Om läraren tvingas introducera regler i efterhand kan eleverna uppfatta dem som orättvisa och slumpmässiga. I stället för att kunna påminna om reglerna och fortsätta med undervisningen måste läraren lägga tid och energi på att diskutera beteendet och motivera de nya reglerna. (Samuelsson, 2008:36). Lärarna inleder ofta ett nytt skolår med att lägga mycket tid och energi på förankring av regler, rutiner och förväntningar, för att skapa en bra miljö för samarbete (Samuelsson, 2008:187). Men med elevens ålder minskar tiden som lärare avsätter till en sådan diskussion. Lärarna för högre åldrar använde ungefär 40 minuter av lektionstiden i början av året för att samtala om reglerna. (Evertsson & Elmer (1982) i Samuelsson, 2008:34). Om reglerna ska vara effektiva måste lärarna visa eleverna att dessa tas på allvar. En undersökning visade att: "De effektiva lärarna återkopplade elevernas agerande gentemot reglerna mera konsistent och korrigerade också mer konsekvent" (Evertsson & Elmer (1982) i Samuelson, 2008:34). Om eleverna inte ser att lärarna tar reglerna på allvar, kommer de att strunta i dem. Om lärarna bara hotar med konsekvenser för regelbrott och aldrig omsätter dem i handling, blir resultatet att eleverna inte bryr sig om reglerna: "Hot som inte följs av utsagda konsekvenser är långsiktigt verkningslösa (Stensmo, 1997:94). Lärarna kan anses som orättvisa om de har olika förväntningar på elever när det gäller att följa regler. Thornberg fann att lärarna ibland är "färgade av en del förgivettagna föreställningar om hur elever och elevgrupper är, vilket kan resultera i orättvisa interventioner som t.ex. motverkar ambitionen att vara rättvis..." (Thornberg, 2006:213f). Det är viktigt att lärarna är medvetna om detta och att de behandlar alla elever lika.

### **3.3 Åtgärder för att återskapa arbetsro när yttre hinder förekommer**

En lärare måste tidigt stoppa benägenheter till störande beteende för annars är det risk att flera elever inblandas och det kan leda till att gruppnormer som hindrar inlärning etableras (Stensmo, 1997:92). Lärarna bör skilja mellan sak och person när de korrigerar störande beteende (Stensmo, 1997:129). Det är viktigt att inte döma eller lägga skuld på eleven som stör. Det hjälper inte heller att ställa varför-frågor, för eleven kan ofta inte svara eller känner sig påhoppad och intar en försvarsposition som gör det svårare för vidare samtal. Meningen är inte att hitta en syndabock, utan att skapa den bästa inlärningsmiljön för gruppen. (Åhs, 1998:58ff). En lärare kan försöka åtgärda störande elevbeteende genom att etablera goda relationer med den besvärliga eleven och ge konstant uppmuntran. Läraren kan också etablera sin auktoritet och upprätta trygghet genom normer och regler. Klasslärare kan också försöka hålla kontakt med föräldrar och andra som kan påverka elevens situation utanför skolan och hjälpa eleven genom att vara konsekvent samt följa upp elevens situation. Ämneslärare skulle kunna försöka skapa ett meningsfullt innehåll i elevens skolvardag med aktiva arbetsmoment (Steinberg, 1993:72).

Samuelsson kategoriserade 13 pedagogiska verktyg som han märkte att lärarna använde för att försöka ändra elevers beteende. Fem av dessa är verbala: ”ironisera över elever, peka ut elever, tillrättavisa elever, uppmana elever, uppsträcka elever” (Samuelsson, 2008:158). Åtta är icke-verbala: ”använda externt stöd, använda gester, ignorera elever, ingripa fysiskt, närvara vid elever, titta på elever, tystna mot elever, vidröra elever” (Samuelsson, 2008:158). De verbala verktygen används oftast och de icke-verbala mindre ofta. Av de verbala verktygen använder lärare oftast uppmaningar följt av namngivande eller utpekande av elever. (Samuelsson, 2008:158). Det sociala trycket på den störande eleven ökas eftersom eleven pekas ut för resten av gruppen, majoriteten, som inte är störande. Man ska dock vara försiktig med att peka ut elever med användning av socialt tryck eftersom utpekning av en elev som ofta stör kan leda till marginalisering och stigmatisering (Samuelsson, 2008:193). De andra eleverna ser att den störande eleven ofta pekas ut av läraren och då tar de avstånd från denna elev eftersom de inte heller tycker om dennes ständiga störningar. Detta är något som Åhs också varnar för. Han menar att istället för att ständigt påpeka en viss elevs störande beteende och därmed förstärka det negativa beteendet, som kanske har förekommit på grund av elevens behov av uppmärksamhet, kan läraren fokusera uppmärksamhet på det som eleven gör som är önskvärt. (Åhs, 1998:60).

Det finns säkert många andra åtgärder som lärarna skulle kunna använda vid störningar. Ibland påverkas arbetsron av vilka elever sitter bredvid varandra. Ofta får elever välja själva var de vill sitta i klassrummet. Men ibland kan läraren föreslå en ändring av placering för att förbättra arbetsron i klassen. Detta kan vara lättare om sittplatserna har från början bestämts t.ex. genom lottdragning. (Rogers, 2006:31). För att få elevernas uppmärksamhet när det är mycket stöj i klassrummet, kan läraren istället för att skrika använda någon slags icke-verbala hjälpmedel t.ex. klappa i händerna eller knacka på något (Rogers, 2006:77). Om lärarna skriker på klasserna skapar det bara oro, och om läraren fortsätter att skrika skapas ingen bra miljö för lärande (Rogers, 2006:20).

Om man jämför Grundskoleförordningen (GrF) och Gymnasieförordningen (GyF) märker man att det finns vissa skillnader i de åtgärder som en lärare får vidta mot en elev som stör undervisningen i grundskolan jämfört med gymnasiet. I grundskolan ska man först samtala med eleven. Om detta inte hjälper kan man kontakta vårdnadshavaren. Man får tillämpa utvisning och kvarsittning och som sista utväg tar man hjälp utifrån rektorn/elevvård. (6 Kap 9 § och 10 § GrF). I gymnasiet är åtgärderna inte lika många. Först gäller samtal, sedan utvisning och som sista utväg inblandning av rektorn/elevvård (6 Kap 21 § och 22 § GyF). Både i grundskolan och i gymnasiet utgår man alltid från samtal. I grundskolan får den störande eleven hållas kvar under uppsikt, i max en timme efter skolan, för att göra skolarbete. I gymnasiet, om samtal inte hjälper, kan man utvisa eleven, men kvarsittning tillåts inte. Meningen med utvisning ska inte vara att bestraffa den störande eleven utan att kunna fortsätta undervisning utan hinder. (Erdis, 2004:69ff). Det ska vara klart för eleven att utvisning är en konsekvens av att han inte väljer att sluta störa och inte ett straff med avsikten att den bestraffade ska tvingas lida för det som han har gjort. Kvarsittning bör inte ges som bestraffning heller, utan för att läraren tillsammans med eleven kan diskutera hur eleven kan utveckla mer ansvarstagande beteende i framtiden. (Åhs, 1998:68). Här kan vi hänvisa läsaren tillbaka till diskussionen om behaviorism (se del 3.2). En elev är endast ansvarig för sitt eget beteende: ”kollektiv bestraffning är förbjuden” (Erdis, 2004:78).

#### **4. Metod**

Efter att ha läst en del tidigare examensuppsatser, forskning och läroböcker tyckte vi att det oftast har skrivits utifrån lärarnas perspektiv. Därför bestämde vi oss för att undersöka hur eleverna själva upplever arbetsro på lektionerna och vad de anser avgörande för detta. Som metod har vi gjort sju kvalitativa intervjuer där valet av informanterna har skett genom ett strategiskt urval. Vi utgick från en ostrukturerad intervjuemetod med ett tiotal grundfrågor som vi hade som minnesstöd.

## 4.1 Urval

Eftersom arbetsro i skolan berör alla åldrar och våra inriktningar på lärarutbildningen täcker grundskolans alla åldrar och gymnasiet har vi använt ett strategiskt urval. När man väljer informanter på detta vis väljer man olika kategorier som man tror skulle ge olika svar. (Stukát, 2005:62). Kategorierna vi bestämde oss för var:

- elever i olika stadier (årskurs 3, 7 och 9 samt årskurs 1 och 2 på gymnasiet)
- elever som tillhörde nya klasser, dvs. som har varit tillsammans i mindre än ett år: årskurs 7 och årskurs 1 på gymnasiet.
- elever som tillhörde etablerade klasser, dvs. som har varit tillsammans i mer än ett år: årskurs 3 och 9 samt årskurs 2 på gymnasiet.
- gymnasieelever på studieförberedande program och på yrkesförberedande program
- kommunala skolor och friskolor
- killar och tjejer

Elever valdes sedan från varje kategori genom ett bekvämlighetsurval. Det betyder att man väljer de man lättast får tag i och de elever som vill medverka och man struntar i att urvalet kan bli skevt. (Stukát, 2005:62). Det behöver inte vara ett problem ty meningen är inte att generalisera resultatet utan att synliggöra en del uppfattningar. Vi har använt oss av våra lärarkontakter i tre olika kommunala skolor och vi valde klasser som de hade ansvar för i årskurs tre, sju och gymnasiet år 1 och 2. För årskurs nio valde vi ett av våra egna barn som också går i en friskola. Vi kontaktade lärarna och fick en tid för att komma och berätta om vårt arbete för de olika klasserna. Vi förklarade hur lång tid intervjun skulle ta, först sa vi 40 minuter men sedan ändrade vi det till 30 minuter, dels för att det skulle bli mer lockande om tiden var kortare, särskilt för de gymnasieelever som fick ställa upp på sin lediga tid, och dels för att det räckte med 30 minuter. Vi förvissade eleverna om att anonymitet skulle garanteras, och vi informerade dem om att vårdnadshavarens tillstånd behövdes om intervjupersonerna inte hade fyllt 18 år. Sedan frågade vi om det fanns några frivilliga som skulle kunna tänka sig delta i undersökningen.

På gymnasiet tillfrågades tre klasser men det var bara två elever i varje klass som var villiga att delta i studien och de var mest tjejer. Till slut fick vi välja dem som hade tillstånd och ville. Vissa elever ville ställa upp bara om de intervjuades tillsammans med någon annan och eftersom vi ville att eleverna skulle känna sig trygga och bekväma i situationen, fick vi vissa intervjuer med enskilda elever och vissa med två elever samtidigt. Från början fanns tanken på en kille och en tjej från varje årskurs, men det blev inte så. Till slut fick vi intervjua tio elever, och det blev totalt sju intervjuer. Eleverna har av anonymitetsskäl fått nya namn:

- Årskurs 3: tre tjejer, två tillsammans och en tjej enskilt (Anna, Birgit och Carina).
- Årskurs 7: två tjejer samtidigt (Diane och Eva)
- Årskurs 9: en kille (Fredrik)
- Årskurs 1, yrkesförberedande program: en kille och en tjej tillsammans (Göran och Hillevi)
- Årskurs 1, studieförberedande program: en tjej (Ingrid)
- Årskurs 2, studieförberedande program: en tjej (Jenny)

## 4.2 Datainsamling och bearbetning

Till vår studie lämpar sig kvalitativ forskning bäst: Vi vill veta hur elever upplever arbetsro och vi tycker att det bästa sättet att få reda på deras åsikter är att prata med dem. Genom att föra samtal med arbetsro som tema med tio elever i åldrarna tio till arton år har vi fått veta mer om vad de har för tankar kring temat.

För att få en inblick i hur elever själva upplever sin arbetsmiljö, vad de anser att arbetsro är och vad de tycker stör den, ville vi att intervjun skulle bli så lik ett vanligt samtal som möjligt, för att få ta del av elevers tankar och upplevelser. Vi hade gjort en intervjuguide med vissa frågor som fanns i

bakhuvudet och som vi utgick ifrån (bifogas) och hade som stöd. Intervjutillfällena utformades till halvstrukturerade intervjuer. Då kan man ställa frågor till informanten i den ordningsföljd som faller sig bäst och dessutom ställa följdfrågor för att nå djupare (Stukát, 2005:39). Vi delade upp intervjuerna, så att vi gjorde tre intervjuer var och en tillsammans. Eftersom vi ansåg det vara en bättre metod att eleven fick möta en okänd vuxen istället för två. Sedan spelade vi in intervjuerna och transkriberade dem efteråt. Oftast fick vi vara i ett tyst rum i de olika skolorna, som ett ledigt klassrum. Vi tyckte att miljön var bra för den var ostörd och trygg. De transkriberade intervjuerna är det material som ligger till grund för vår analys och för vårt resultat. När transkriberingen var klar sorterade vi in materialet i olika teman (störande beteende, arbetsro och inläring) för att få en strukturerad text som var lättare att bearbeta. Vi har inte letat efter likheter och olikheter i informanternas svar, men upptäckte att det förekom.

### **4.3 Etisk hänsyn**

Vi informerade eleverna, lärarna och föräldrar om vilka vi var och varför vi genomförde studien. Elevernas anonymitet skyddades och intervjuerna utfördes på frivillig basis. Vi fick även föräldrarnas skriftliga godkännande för att intervjua personer som ej fyllt 18 år. Under intervjutillfället frågade vi om tillstånd för att spela in samtalen och förklarade ytterligare en gång att eleven kommer att förbli anonym. Vi visade respekt för informanten genom att visa stort intresse och engagemang. "Forskaren har nämligen det yttersta ansvaret att se till att forskningen är av god kvalitet och moraliskt acceptabel". (Vetenskapsrådet [www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik.html](http://www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik.html)).

### **4.4 Tillförlitlighet**

Studien var explorativ och eftersom det inte var meningen att generalisera blir reliabiliteten (noggrannhet vid mätning) mindre viktig. Validiteten (giltighet) är däremot god. Vi anser att samtalen kretsade kring det vi avsåg att undersöka eftersom vi hade våra frågor till stöd och hade alltid på så vis lätt att återkomma till kärnan. Vi har fått elevernas synpunkter på de frågeställningar vi hade samt vi har kunnat ställa fördjupande följdfrågor obehindrat. Alla intervjuerna blev inspelade så det har varit lätt att få med all information. Vi anser också att ledande frågor inte har varit något problem i vår undersökning, för i egenskap av lärare måste vi ge eleven exempel på vad vi menar, när vi pratar om exempelvis rutiner som läraren har för att upprätthålla ordning i klassen. Genom att ge exempel på vad en lärare kan göra i ett specifikt syfte har vi fått eleven att reflektera mera kring ämnet. Det har hjälpt eleven och lett till att komma på fler exempel att berätta om, och det passade vårt syfte bättre. Urvalet försökte vi påverka från början men till slut kunde vi inte påverka vilka elever som ville medverka och vilka som hade lämnat in föräldrarnas godkännande till klassläraren. Vi har varit styrda av elevernas föräldrar, lärare och av eleverna själva i urvalet och anser att det kan ha påverkat resultatet. Våra medverkande bestod till största delen av tjejer, och alla som ställde upp gjorde det på frivillig basis. Vi märkte även att det ofta var de studiemotiverade elever som ställde upp: de som ofta ville jobba på lektionerna och inte tillhörde den gruppen som störde. Vi har därför kanske bara fått synpunkter från välartade och duktiga elever: de som ansåg att skolan var viktig och som var måna om och ville sköta sitt skolarbete, sådana elever som nog också kan visa hänsyn till andra elever i klassrummet och som var väl socialiserade i skolans normer. Vi har inte fått prata med elever som är mindre motiverade eller som klassas som störande och stökiga av andra lärare och elever. Med ett slumpmässigt urval hade vi troligtvis fått tillgång till en mer heterogen grupp av informanter och då hade svaren blivit mer nyanserade och inte så likriktade. En annan svårighet var att intervjun lätt kunde glida över till en strukturerad intervju för att vi hade frågorna nedskrivna på en lapp och när man inte kom på några följdfrågor till det eleven hade berättat så tittade man på nästa fråga på lappen. Något som kan ha inverkat på elevernas svar var när de var två vid intervjutillfället. Det fanns ju alltid en som var mer pratsam än den andra och risken fanns att den tystare eleven då inte fick säga så mycket eller lät den mer pratsamma komma till tals. Men eftersom frågorna och innehållet i intervjuerna inte var känsliga, tycker vi att risken för att eleven skulle hålla inne med information var liten. Men vi känner att vi kan ha fått mer information från

gruppintervjuerna än från de enskilda intervjuerna, eftersom eleverna kommenterade varandra och kom på egna erfarenheter utifrån det den andra hade sagt. Detta är också någonting som Kvale beskriver: ”Gruppintervjuer kan mycket väl frambringa en livfull *mellanmännisklig dynamik* och demonstrera det sociala samspel som leder fram till intervjuuttalandena” (Kvale, 1997:263).

## 5. Resultat och Analys

Nedan har vi sammanställt det väsentligaste ur våra intervjuer. Kapitel 5.1, 5.4 och 5.5 behandlar elevers syn på arbetsro, hur den kan skapas och lärarnas inverkan, i kapitel 5.2 tar vi upp elevernas tankar om inläring för att eventuellt få reda på i vilken utsträckning arbetsro är avgörande för elevernas lärande, och i kapitel 5.3 har vi samlat informationen om vad eleverna anser stör arbetsron. Efter resultatredovisningen följer en analys.

### 5.1 Vad är arbetsro för eleverna?

De flesta (Anna, Birgit, Carina, Diane, Eva, Fredrik, Hillevi och Jenny) svarar i första hand, att arbetsro innebär att det är lugnt och tyst i klassrummet medan de lyssnar på läraren, läser, skriver eller fokuserar på eget arbete, dvs. man kan jobba när ingen stör. Eva tänker på att ”alla sitter med huvudet ner i bänken och skriver...”. Diane säger: ”Det är tyst och lugnt och alla koncentrerar sig på sitt.” Hillevi, Jenny och Ingrid säger att i matematiken har läraren en genomgång och sedan arbetar alla enskilt i egen takt med uppgifterna i boken. De vill att det ska vara tyst när läraren pratar. Jenny säger: ”Jag vill ha tyst runt omkring: Det är svårt om det är folk som pratar, särskilt när läraren går igenom.” Men ibland behöver det inte vara tyst. Några elever (Diane, Eva, Fredrik, Göran, Hillevi och Ingrid) tycker om att arbeta i grupp, och då innebär arbetsro att alla är fokuserade på uppdraget, inte att de är tysta. Diane förklarar till exempel att ”arbetsro i gympan är att alla ska göra det de ska och lyssna på läraren och inte springa runt och göra massor av andra saker”. Ingrid säger att hon har arbetsro i matematik när det är tyst, men i något språkämne tycker hon om att alla pratar och diskuterar så att språket hörs. Hon tycker om att veta i förväg vilket moment som läraren kommer att ta upp på nästa lektion eftersom hon tycker att det är lättare att hänga med under lektionen om hon kan läsa materialet innan, men på biologi lektionerna varierar läraren materialet mycket och hon kan inte förbereda sig: ”Jag är sådan att jag vill läsa lite i förväg, så att jag liksom förstår vad läraren pratar om, men i biologin kan jag inte göra det.” För att sammanfatta: eleverna säger att ibland ska det vara tyst, ibland inte; det beror på arbetssätt och arbetsform. Alla är fokuserade på aktiviteten eller arbetet utan att andra eller annat hindrar dem.

### Analys

Eleverna tycker att arbetsro varierar beroende på ämne, arbetssätt och arbetsform. De vill att det ska vara lugnt och tyst omkring dem när de arbetar enskilt t.ex. läser eller skriver. De vill också att det är tyst då de lyssnar till läraren under en genomgång, så att de inte behöver anstränga sig för att höra. Elever vill i dessa fall kunna koncentrera sig obehindrade av yttre störningar. Det verkar som att eleverna upplever det som forskningen påvisar: att tystnad ger bäst inläring (Frans Mossberg i GP, 20080424:95, se inledningen, del 1). Däremot tycker eleverna att arbetsro under grupparbete innebär att alla fokuserar på uppgiften. Då går arbetsro ut på att alla är med och samarbetar. Elevernas upplevelser kan kopplas till teorierna om olika inlärningsstilar och att människor har olika preferenser, exempelvis sociala preferenser som att vissa tycker bäst om att arbeta i grupp och miljömässiga preferenser som att vissa tycker bäst om tystnad. (Imsen, 2006:431). Ingrid är van vid en viss arbetsform i matematik: Läraren har en genomgång och sedan arbetar alla enskilt i egen takt med uppgifterna i boken. Att Ingrid tycker om detta sätt kan bero på att hon är en människa som tycker om rutiner och känner sig tryggare när hon vet i förväg vad som kommer att ske, t.ex. hon nämner biologiläraren som varierar arbetssätt mycket, och trots att Ingrid tycker att biologilektionerna är roliga, säger hon att hon känner sig mindre trygg: ”Jag är en sådan som vill läsa lite i förväg så att jag liksom förstår vad läraren pratar om men i biologin kan jag inte göra det.” Hon tillägger att det gäller att försöka hänga med. Vad Ingrid känner kan kopplas till Glassers kontrollteori (Glasser i Stensmo, 2000:158ff): Ingrid känner ett behov av att ha makt över situationen och när hon inte kan planera i biologi tillfredsställs inte detta behov och hon känner sig

mindre trygg. I matematik skulle Ingrid möjligtvis uppleva att hon lärde sig genom laborationer, grupparbete och diskussioner såsom i språkämnen, om hon fick pröva dessa arbetssätt. Men det kan också vara så att hon föredrar olika inlärningsstilar i olika ämnen, exempelvis att hon lär sig bäst på egen hand i matematik men tillsammans med andra i språkämnen. Oavsett arbetssätt verkar det viktigaste för arbetsro vara att eleverna kan fokusera utan att andra/annat distraherar dem från uppgiften.

## **5.2 Arbetsro är en förutsättning för kunskap. Så här beskriver eleverna hur de lär sig bäst:**

Vi ställde eleverna denna fråga för att vi ville veta om de var medvetna om sin inläring och för att eventuellt få reda på i vilken utsträckning arbetsro var avgörande för deras lärande.

Carina i klass tre tycker att hon kan arbeta fast killarna i klassen stör och för liv, för uppgifterna ska göras ändå. Men Anna kan inte koncentrera sig på uppgifterna, inte för att de andra klasskamraterna stör henne, utan för att hon ofta tänker på sin situation i klassen; hon känner sig ensam. Fredrik lär sig mest när det är många diskussioner och alla diskuterar och pratar om ämnet. Sen lär han sig också bra när exempelvis läraren läser en text från en bok, tar paus och repeterar och sammanfattar det hon har läst och ställer frågor på det viktigaste. Jenny lär sig bäst när det är tyst omkring henne, särskilt när läraren har genomgång.

Ingrid lär sig bäst då hon koncentrerar sig fullt på vad läraren säger, och då kopplar hon bort omgivningen så att det känns som hon är helt ensam i rummet och lyssnar till läraren. Ingrid tycker att det som är en bra inlärningsmiljö är förknippat med ämnet. I vissa ämnen, som matematik, lär hon sig bäst när det är tyst i rummet och hon kan lyssna på läraren. I andra ämnen som språk lär hon sig bäst om alla pratar för det blir många diskussioner: Man hör språket omkring sig och känner sig engagerad. Det är också viktigt att lärarna tar sig tid att förklara och diskutera med elever samt att de har en bra kontakt med eleverna. Hon har tidigare varit på en gymnasieskola där lärarna bara var intresserade av att förmedla kunskap. De gick igenom kursen i snabb takt och fokus var på resultaten på proven. Då kändes det som att lärarna inte hade tid för eleverna som personer, utan det kändes stressigt och Ingrid säger att ”det var jättedåligt”. Ingrid tycker att lärarna ska skapa en bra inlärningsmiljö genom att göra lektionerna roliga och att försöka fånga elevernas intresse genom att ta reda på vad eleverna är intresserade av och koppla det till undervisningsinnehållet. Det är också bra med variation som filmer, undersökningar, demonstrationer eller redovisningar. Ingrid tycker att relationerna mellan klasskamraterna påverkar inläringen. Om elever har bråkat eller blivit osams kan det vara spännigt mellan dem, och då orkar de inte koncentrera sig på lektionerna. Hon tycker att läraren inte kan göra så mycket åt detta. Men om läraren placerar en elev i en grupp med någon som eleven inte tycker om, då är de tvungna att samarbeta och kommunicera med varandra och de kanske börjar förstå varandra bättre.

Göran lär sig bäst då han får lyssna på musik medan han arbetar eller då man jobbar i grupp. Hillevi håller med om att man lär sig bäst när man har chans att diskutera sinsemellan. Däremot tycker Hillevi att det är svårt att lära sig någonting när det är stökigt i klassen. Göran tycker det är viktigt med variation, dels så att man inte tröttnar, dels för att man kanske inte tycker ett visst arbetssätt är roligt. Hillevi tycker att det är bra med variation men om eleverna inte är vana vid en lärares sätt att arbeta kan det bli svårt ett tag att hänga med. Hillevi tycker att det är bra om lärarna engagerar eleverna och att eleverna jobbar i grupp mot ett mål, till exempel med rollspel. Hillevi och Göran tycker att lärarna bör låta eleverna bestämma mer, t.ex. vilken ordning man ska läsa olika moment. Göran säger att SO-läraren brukade låta majoriteten bestämma ordningen och då kunde de välja de tråkigaste momenten först.

### Analys

Hur elever lär sig är en av pedagogikens största och viktigaste frågor och vi fick det bekräftat att arbetsro hänger tätt samman med inläring. Vi märkte att elevernas medvetenhet om sin inläring ökar med dess ålder. De flesta av våra äldre intervjupersoner (Fredrik och gymnasieeleverna) hade



klara åsikter om vilket upplägg de föredrog, och hur man bäst lärde sig i de olika ämnena: Hur de lärde sig bäst var kopplat till ämnet. Eleverna berättade att de lärde sig bäst genom att lyssna, läsa, diskutera, upprepa och arbeta i grupp. Inlärningsstilar är personliga. Eleverna hade olika preferenser. Till exempel vissa elever kanske föredrar en auditiv lärostil där de lär sig genom att lyssna och prata. Andra inlärningsstilar har med miljön att göra, t.ex. hur mycket ljud som finns i omgivningen - vissa elever vill att det ska vara helt tyst medan andra tycker om att lyssna på musik. Göran t.ex. gillade att lyssna på musik när han studerade, medan Jenny tyckte om när det var tyst. Sociala preferenser gör att vissa elever föredrar att arbeta i grupp, medan andra hellre arbetar ensamma. De flesta människor har en kombination av alla dessa olika sätt att lära sig men någon av inlärningsstilarna dominerar. (Imsen, 2006:431 och Lena Boström i GP, 20080424:94). Vi kunde också se att den sociala miljön hade stor inverkan. Anna kände sig ensam och utesluten ur klassgemenskapen och detta påverkade hennes koncentration. Ingrid berättade om hur relationerna mellan klasskamraterna påverkar inläring och hur det påverkade ens koncentration när man exempelvis har blivit osams med någon kompis. Detta kan kopplas till behovet av att tillhöra och accepteras av kamraterna (Stensmo, 2000:159 och Pierce, 2005/2006:11). Det som eleverna nämnde som pedagogiska verktyg för att bibehålla och skapa arbetsro såg de också som viktiga förutsättningar för att kunna lära sig, som exempelvis variation i undervisningen, fysiska arbetsmiljön, lärarens egenskaper, goda relationer med läraren, roliga och intressanta lektioner och medbestämmande.

### **5.3 Vad anser eleverna påverkar eller stör arbetsro?**

Hinder för arbetsro kan vara till exempel att andra elever stör aktiviteterna. Det togs upp av alla. Hillevi, till exempel, säger: "När det är som stökigast hoppar vissa elever på varandra och puttar till varandra och skriker." Några elever (Diane, Eva, Hillevi och Jenny) säger att det är oftast samma elev/elever som brukar störa. Eva säger att de som stör sitter längst bak i klassen. Hillevi säger att "när Mikael är sjuk så är det lugnare i klassen". Diane tror att vissa elever är stökiga för att "de vill ha status". Hillevi tycker att det beror på att det är flest killar i sin klass, och att de är omogna. Elevbeteende som upplevs som störande är exempelvis att springa runt i klassen, kasta saker som sudd och papper, skrika, prata eller viska under genomgångar eller tyst arbete, kontinuerlig åstadkomma små irriterande ljud för att reta andra - t.ex. på knapparna på miniräknaren, eller med pennan, eller genom att trampa på golvet. Några elever har svårt att koppla bort det som händer omkring dem. Eva säger att hon ibland känner sig stressad av dessa elever som inte arbetar utan bara stör, eftersom hon behöver lugn för att kunna göra klart sitt arbete. Jenny nämner att om det har varit stökigt i klassen händer det att hon inte har kunnat arbeta alls och då får hon göra allting hemma, och det tycker hon är jobbigt. Anna säger att hon får ont i huvudet. Hon tänker ofta: "Nu orkar jag inte mer. Kan inte klasskompisarna vara lite mer tysta?" Men det vågar hon inte heller säga högt. Fredrik säger att han skulle kunna säga till dem som stör men det skulle inte hjälpa, för det är bara läraren som har makten. Han tycker att han inte kan göra något själv åt arbetsron i klassrummet, utan det blir bara mindre arbetsro om han skulle säga till. Jenny tycker som Fredrik då hon säger att de elever som blir störda inte alltid vågar säga någonting för de andra eleverna skulle bara skratta och situationen skulle bli värre. Hon själv skulle inte säga till. Hon tycker att det är lärarens ansvar att se till att igen blir störd. Däremot tycker Eva att om hon koncentrerar sig så påverkar hon de andra omkring sig, men hon tillägger att alla måste bidra för att det ska finnas arbetsro.

Lärarnas påverkan på arbetsro togs upp av några elever. Göran nämner att lärarna som inte är konsekventa kan störa arbetsro eftersom de störande eleverna inte bryr sig när lärarna uppmanar dem att vara tysta, för de vet att lärarna bara hotar med kvarsittning men det blir aldrig av. Istället blev det ett ständigt tjatande. Diane tog också upp att lärarna inte alltid är konsekventa. Ibland måste eleverna lämna in arbeten i tid men ibland får de en vecka till efter sista inlämningsdagen. Men hon tycker att detta är orättvist mot de eleverna som arbetade under lektionerna istället för att ha "sprungit runt och inte jobbat någonting". Hon tycker att läraren låter bli att säga till eleverna som inte arbetar för att de måste lära sig att ta ansvar för eget arbete. Men hon berättar att eftersom

lärarna inte är konsekventa, bryr sig vissa elever inte om att arbeta inom tidsgränserna, utan de stör de samvetsgranna eleverna som försöka arbeta. Hon tycker att det inte ska tillåtas: ”Det är inte okej att folk springer omkring, springer ut och in, och så pratar på mobilerna, och kastar sudd och kastar papper”. Några elever nämner att tråkiga lektioner eller enformig undervisning leder till att de tappar koncentration, t.ex. Fredrik har svårt att lyssna när läraren ”bara ’gagglar’ på”.

Inre hinder som att man har störande tankar trots att man har tyst omkring sig, nämns också. Anna säger att hon ofta tänker på att hon känner sig utanför och ensam. Diane och Ingrid nämner att hon har man bråkat med en kompis, då går det inte att koncentrera sig på lektionerna. Till exempel Ingrid säger: ”Ifall man har bråkat med någon, blir det spännigt och man orkar inte med lektionen.” Hon tycker att relationerna mellan elever kanske inte är någonting som läraren kan göra så mycket åt. Men hon säger att läraren ibland sätter eleverna i grupper och det kan hända att ”jag är med någon som jag inte tycker om precis men då är jag tvungen att samarbeta med den personen, och det är så att läraren kan få två personer att komma närmare varandra och förstå varandra bättre, för då är de tvungna att kommunicera”. Ingrid berättar att eleverna lätt tappar intresset och ger upp om läraren inte uppmuntrar dem. Hon säger: ”Det är inte bra när de liksom pushar ner en för då får man sämre självförtroende och då tycker man att jag klarar det inte.”

Att goda relationer mellan elever påverkar arbetsron på ett positivt sätt är någonting Ingrid tar upp då hon säger att om hon har roligt tillsammans med klasskompisar, då är hon glad på lektionerna och hon känner sig motiverad att lära sig. Det blir en bra inlärningsmiljö. Hillevi säger att hon hörde att hennes kompisar i andra klasser gjorde massor med aktiviteter i början av året, och hon önskar att de kunde ha gjort likadant, eftersom det blev tyst i klassen första veckan i hennes nya klass innan någon började prata. Hon och Göran kommer ihåg att deras klass hade en kubbtävling en gång och att det var kul.

Några elever (Ingrid, Fredrik, Diane och Eva) säger att tidpunkten på dagen också spelar roll för arbetsron: man blir trött på eftermiddagen eller hungrig innan lunch och då är det svårt att koncentrera sig. Ibland beror det på att någon har haft en dålig dag, eller att man inte gillar ämnet. Då är man okoncentrerad och det är lättare att man stör andra. Vissa elever (Hillevi, Göran och Fredrik) tycker att en fräschare miljö skulle kunna bidra till att man kände sig gladare i skolan och som följde mer motiverad.

Några gymnasieelever (Göran, Jenny och Ingrid) tycker att det är lugnare på gymnasiet jämfört med högstadiet. Ingrid säger: ”Alla är tysta i klassen. Det är helt lugnt i klassen”. Göran säger: ”Jag tycker att det är mycket lugnare än min förra klass i alla fall.” Men Hillevi, som går i samma klass som Göran, tycker att det är mindre lugnt. Hon berättar om högstadiet: ”Det var faktiskt ganska lugnt för de i min klass var väldigt studieinriktade och de pluggade jättemycket, så jag tycker nästan att det kan bli mer stökigt nu ... det är för att det är nästan bara killar.”

För att sammanfatta resultatet: det väsentligast var störande elever, elevrelationer, känslan av att vara hungrig eller trött, den fysiska miljön, klassammansättningen, lärarna som inte var konsekventa, lärarna som inte var uppmuntrande, lärarna som inte reagerade mot störningar och tråkiga lektioner.

### Analys

Eleverna nämner både verbalt och fysiskt störande beteende från viskningar till skrik, från att göra irriterande ljud till att kasta saker, från att springa runt i rummet till att knuffas. Det stämmer överens med de störande beteenden som Samuelsson nämner (Samuelsson, 2008:40). När en gymnasieelev säger att flest störningar i klassen beror på en viss elev, då måste läraren fundera på vad det kan bero på och hur det bäst bör åtgärdas, antingen med extra stöd för eleven eller för läraren. Rogers förklarar att vissa elever missförstår hur man ska göra för att tillfredsställa behovet av att tillhöra (Rogers, 2006:128). Denna förklaring kanske gäller de elever som tycks vara

”omogna” och som syns och hörs ofta av hela klassen genom sitt störande beteende. Andra elever kanske inte drar uppmärksamhet till sig, men istället känner de sig utanför och ensamma. Deras behov av att tillhöra har inte tillfredsställts, och därmed har de inte heller arbetsro.

Elevernas status bland de andra elever är något som Pierce understryker: relationen till jämlika spelar största roll i skolan för eleverna (Pierce, 2005/2006:11). Detta styrks av att Diane och Ingrid nämner att de inte har arbetsro då de har blivit osams med en kompis. Det stämmer med Glassers kontrollteori (Glasser i Stensmo, 2000:158ff) som hävdar att man har ett behov av att älska och bli älskad. Ett annat behov Glasser betonar är att ha roligt. Om eleverna har roligt tillsammans och stämningen i gruppen känns bra, så tillgodoses både behovet av att ha roligt och av att tillhöra. Samuelsson fann att lärarna försökt skapa klassgemenskap i början av skolarbetet (Samuelsson, 2008:116) och det är någonting som några elever i vår undersökning tycker skulle leda till en bra stämning i klassen och skulle kunna påverka positivt elevernas upplevelser av arbetsro. I samma anda kan lärarna försöka få eleverna att förstå varandra och samarbeta. God disciplin är en förutsättning för arbetsro och enligt Stensmo innebär detta bland annat att eleverna har goda relationer till andra i klassen (Stensmo, 1997:28). Glassers kontrollteori (Glasser i Stensmo, 2000:158ff) nämner också behovet av att överleva och under denna rubrik kan de fysiska behoven läggas. Att man känner sig hungrig eller trött kan leda till koncentrationssvårigheter som i sin tur leder till störande beteende.

Att miljön påverkar eleverna är någonting som några nämner (Hillevi, Göran och Fredrik). Det är kanske inte någonting som läraren kan påverka. Men att diskutera detta med eleverna och se vad de har för förslag kanske skulle hjälpa. Då skulle eleverna åtminstone känna att läraren är intresserad och bryr sig. Ett förslag är att sätta upp elevernas arbeten på väggarna, något som är kanske inte så lätt i alla ämnen på högstadiet eller gymnasiet där eleverna flyttar mellan olika klassrum. Men det är ett erkännande av elevernas arbete och detta är någonting som behövs för att uppmuntra och motivera eleverna (Rogers, 2006:73&99).

Hillevi tycker att eleverna i gymnasieklassen stör henne mer än eleverna i högstadietklassen gjorde. Hon går i samma klass som Göran som däremot tycker att på gymnasiet är det mycket lugnare. Att Hillevi tycker att det är mer stökigt på gymnasiet, kan beror på grupperingen av eleverna. I hennes gymnasieklass är det inte lika heterogent som på högstadiet, eftersom det är mest killar och de har valt ett yrkesprogram. Eleverna är kanske inte lika studiemotiverade som på andra program. Rogers nämner att det finns klasser som är besvärligare än andra och det beror bland annat på ”ability streaming” eller ”grouping of students” (Rogers, 2006:12). Att några elever (Göran, Jenny och Ingrid) däremot tycker att det är lugnare på gymnasiet kan beror på att eleverna är mer mogna, och att fostran och socialiseringen under grundskoltiden har lyckats.

Att lärarna vet vad de vill och är konsekventa är någonting som förebygger problem enligt Steinberg (1993). Om lärarna inte är konsekventa så litar inte eleverna på dem. Göran säger att om en lärare hotar eleverna med någon sanktion utan att genomföra det trots att eleverna fortsätter att störa, blir resultatet att eleverna inte alls bryr sig om vad läraren säger. Läraren fortsätter tjata och detta, i kombination med elevernas störande beteende, gör att det blir ännu mindre arbetsro i klassen. Enligt Diane, läraren som inte reagerar mot elever som undviker att arbeta under lektionstid och sedan ger eleverna en vecka till efter sista inlämningsdatum, upplevs som störande av de flitiga eleverna, dels för att de störs då de försöker arbeta, dels för att det känns orättvist att de lata elever får en vecka till. Diane tycker att läraren låter bli att säga till eleverna som inte arbetar för att de måste lära sig att ta ansvar för eget arbete. Det verkar som att lärarens uppdrag att fostra elever att ta ansvar kommer i konflikt med att lära dem att ta hänsyn till andra. Men att flytta inlämningsdatum hjälper inte elever att ta ansvar eftersom de redan vet att de inte behöver göra klart arbetet inom den bestämda tiden. Lärarna kan också störa arbetsro för en elev genom att inte vara positiv och uppmuntrande. Ingrid tycker att elever behöver uppmuntran från sin lärare. Läraren försämrar arbetsro om hon är negativt mot en elev. Då skulle eleven lätt kunna förlora

självförtroende, känna sig maktlös och ge upp. Påverkan av dålig självbild är något som Stensmo skriver om. Han menar att läraren måste uppmuntra eleverna och se till att varje elev lyckas med någonting (Stensmo, 1997:105). Några elever (Anna, Fredrik och Jenny) säger att de inte skulle säga högt att de störs av andra. Eleverna tycker att det är lärarens ansvar att skapa arbetsro, och några elever lider i tysthet på grund av att lärarna inte tar sitt ansvar. Läraren bör vara medveten om att olika elever har olika toleransnivåer. Vissa kan koppla bort en störande omgivning, andra lider mycket av störningar, även viskningar. Eva säger att de som stör brukar sitta längst bak i klassrummet. Det är lärarens ansvar att känna till vad varje elev håller på med. Läraren skulle kunna prata med eleverna om sittplatserna och föreslå en ändring för att förbättra arbetsron, något som Rogers tycker brukar fungera (Rogers, 2006:31). Eleverna tar också upp att arbetsron störs om lektionerna är tråkiga eller om de inte gillar ämnet. Det är självklart att det är lärarens ansvar att kunna motivera och engagera eleverna. Detta kan kopplas till behovet av att ha roligt (Glasser i Stensmo, 2000:158ff).

#### **5.4 Vad anser eleverna att läraren eller eleven kan göra för att skapa arbetsro?**

I följande text har vi försökt samla informationen om alla de konkreta tips eller det vi kallar de pedagogiska verktygen, som en lärare kan använda för att skapa arbetsro.

Treorna resonerar på följande sätt: "När det blir stökigt på lektionen så kan man dela på klassen eller gå till en kurator och prata. Det är viktigt att titta på varandra när man pratar och säga godmorgon. Vi har också gjort ordningsregler i början av terminen som att räkna upp handen och inte springa." Men tjejerna tror inte att reglerna hjälper för de flesta har glömt bort dem, och det var så länge sen de gjorde dem. Sedan finns det en ramsa som hjälper som börjar med orden "ut med magen, in med tårna..." Den ramsan hjälper därför att när läraren börjar läsa ramsan, då blir det tyst. Sedan har treorna stjärnor. Om klassen lyckas samla ihop fem stjärnor under veckan så får man se på en film på fredag. När de röstar så får de blunda och titta ner i bänken. Det är också bra att schemat står på tavlan, för annars blir det många frågor och önskemål om aktiviteterna under dagen. Tjejerna tror inte på att utvisning är en bra metod, för de tror att killarna passar på att lata sig då. Birgit föreslår att den störande eleven istället kan få en bok som hon/han vill jobba med istället.

Tjejerna i sjuan berättar om deras pricksystem som användes genomgående i hela klassen och till nästan allting. Det finns "kasta-sudd-prickar", "prata-för-mycket-prickar", "komma-för-sent-prickar" osv. När en elev har tillräckligt många prickar får hon/han kvarsittning. Diane tycker att det är bra med många regler, och sanktioner om eleverna bryter mot reglerna. Diane tycker att om det är en liten grupp elever som stör, då kan läraren gå fram till dem och säga: "[O]m ni inte är tysta nu så får jag ta isär er." Diane säger att ibland kan läraren kontakta föräldrarna om en elev fortsätta att störa. Eva säger: "Om man har en lärare som kan skoja lite och inte är så sträng, blir det roligare att jobba." Tjejerna känner sig motiverade om de får roliga uppgifter såsom projektarbete som sedan redovisas för klassen.

Fredrik i nian säger att det inte är lärarens fel att det blir stökigt i klassrummet. Om någon betar sig störande skriker hans lärare till och skickar ut den störande eleven från lektionen. Han tycker det är en bra grej för då blir det tyst. Fredrik har också blivit utskickad under mellanstadiet när han pratade för mycket, och då ficka han skuld känslor. Vidare misstänker Fredrik att läraren har en massa "luriga grejer" för att skapa arbetsro i klassen, men som inte han förstår. Som exempelvis hälsa i handen när man går in i klassrummet för att få koncentration efter rasten. I klassrummen får eleverna sitta var de vill och de har rutiner med sittplatserna som eleverna själva har skapat. Detta fungerar inte på lågstadiet säger Fredrik: "Vi började med det i åttan, innan det var det läraren som bestämde." Om Fredrik var lärare skulle han skapa arbetsro i klassrummet genom att prata engagerat så att alla skulle bli glada, och om man inte har den egenskapen ska man inte jobba som lärare. Vidare anser Fredrik att det är viktigt att prata på ett roligt sätt och med inlevelse så att eleverna förstår. Det hjälper också om läraren lär känna sina elever och är personligt engagerad.

Det som händer på rasterna påverkar inte beteendet inne på lektionen, för det är så att när läraren pratar är det oftast tyst. Men när man är trött och inte orkar jobba då pratar man och då skulle man behöva ha en rast eller en bensträckare i några minuter. ”Vi har provat med frukt och det funkade inte.” Fredrik hävdar att han själv inte kan göra något åt arbetsron i klassrummet, utan han skulle kunna säga ”PSSSSST”! men det skulle inte hjälpa, för det är bara läraren som har makten. ”Det blir bara mindre arbetsro om jag skulle ställa mig upp.” Fredrik gör inte reflektionen att han själv kan bidra till arbetsron genom att vara tyst under lektionen.

Ingrid säger att lärarna bör vara uppmuntrande och på bra humör, för då blir undervisningen bättre och interaktion mellan lärare och elev blir också bättre. Hon tycker också att eleverna bör få vara med och bestämma i skolan. Hon minns särskilt en SO-lärare hon haft som var bra på att låta eleverna rösta om vilka upplägg de ville ha. Ingrid berättar att på högstadiet höll läraren ständigt på att tala om för eleverna att de måste lära sig att ta ansvar för eget lärande, och att de inte skulle komma in på gymnasiet om de bara fick IG i betyg. Lärarna tog upp det på utvecklingssamtalen också. Ingrid berättar att trots att hon var ointresserad och slarvade mycket i sjuan, fick hon till slut bra betyg i nian på grund av lärarnas ständiga tjtande.

Hillevi säger att olika lärare reagerar på olika sätt då det blir stökigt; exempelvis kastar en lärare taveludden i bänken så att det skräller till, och det fungerar och alla lyssnar. Hon tycker att lärarna måste vara mycket bestämda och förklara att det verkligen inte är okej att störa andra. De måste också förklara varför, eftersom vissa elever faktiskt inte vet det. Hon och Göran säger att reglerna handlar mest om att eleverna ska visa lärarna respekt och lyssna när de pratar. Hillevi och Göran kommer inte ihåg om de sett någon elev som har utvisats ur rummet någon gång. Men Hillevi tycker att eleverna måste lära sig att uppföra sig i grupp. Göran tycker att hans högstadielärare var värdelösa på att skapa arbetsro, för det var ofta stökigt och lärarna sade bara ”tyst” eller ”ni får jobba” hela tiden, men eleverna brydde sig inte om dessa uppmaningar. Lärarna hotade även med kvarsittning ibland men det blev aldrig av. Göran säger att hans lärare inte går igenom regler i början av året utan de tar upp dem när det blir oro i klassen. Vidare tycker Göran och Hillevi att det skulle ha varit bra med gruppaktiviteter i början av året, så som vissa elever på andra program hade fått göra. Hillevi och Göran kommer ihåg att klassen deltog i en kubbtävling en gång och det var kul. Hillevi menar att det brukar vara en elev i klassen som stör mest och om han är sjuk så är det mycket lugnare. Hillevi och Göran tycker att om de fick ändra på något skulle det vara miljön, med några växter eller snyggare gardiner.

Jenny tycker att om en lärare ska behöva säga till fler än tre gånger ska de störande eleverna utvisas från rummet, men detta händer sällan på gymnasiet. Det räcker med att läraren tittar på den som stör och nämner elevens namn. Hon säger att på högstadiet var det vanligare med utvisning än på gymnasiet och hon misstänker att några elever faktiskt var glada för att slippa undan lektionen. Det brukar vara en liten grupp elever som stör, och de sitter med sina kompisar längst bak i klassrummet, och då blir det lätt att de pratar med varandra under lektionen. En lösning skulle kunna vara att flytta isär dem. Det kanske låter barnsligt att bestämma platser i gymnasiet men eleverna borde kanske själva få välja att vara tysta eller att flytta på sig. Vissa lärare har regler, exempelvis att det ska vara tyst under genomgångarna, att man inte får äta på lektionstid och att man inte får lyssna på mp3. Mp3 får man lyssna på när det är enskilt arbete men man får inte lyssna för högt och störa andra - som vissa gör. Lärarna brukar inte gå igenom dessa regler i början av året utan tar upp dem vid behov. Eleverna är inte med och bestämmer reglerna, men Jenny tycker att reglerna är bra i alla fall. Jenny tycker att eleverna behandlas på ett bra sätt av lärarna, men hon tycker att lärarna bör vara lite strängare. Det var strängare på högstadiet men hon tror att det är ”en ganska svår uppgift” att skapa en bra inlärningsmiljö. Lärarna ska inte vara för stränga så att eleverna inte tycker om dem, eller för snälla så att eleverna kan utnyttja dem. Lärarna måste ”försöka hitta en balans så att det funkar”. Jenny tycker att det är viktigt att lärarna ställer frågor till eleverna och inte bara prata själva. Om eleverna bara sitter och lyssnar och är passiva, tappar de lätt koncentrationen.

## Analys

För att få en överskådligare bild av de pedagogiska verktygen eleverna nämnde under samtalen och som framkom i förra avsnittet, vill vi sammanfatta dessa så att de blir väl synliga. Verktygen är: delning av klassen, trivselregler, samtal med kurator, ögonkontakt när man pratar, hälsningsritual på morgonen och före varje lektion, ramsor, guldstjärnor, prickar, slutna omröstningar, schema på tavlan, valfritt arbete, höjning av rösten, utvisning, sittplatser, kvarsittning, bensträckare, trevlig miljö, betyg, elevdemokrati, oväntad respons som att kasta taveludd, hot, gruppaktiviteter/lekar, ögonkontakt med den störande eleven, namngivning, isärflyttning av elever och regler.

Steinberg (1993) skriver om utprovade metoder som man kan använda sig av för att förebygga problem, och många av verktygen som eleverna nämner i vår undersökning är mycket lika dem som Steinberg tidigare nämnt t.ex. att ha tydliga rutiner och ritualer vid lektionens början och att skapa ordning genom att låta elever vara med och bestämma. Thornberg skriver att elever accepterar att det finns regler på skolan och de tycker att dessa för det mesta fungerar bra, men eleverna tar också ställning till reglerna och till lärarnas åtgärder när de inte följs (Thornberg, 2006:253). Belöningar och sanktioner kan användas som disciplinering (Stensmo, 1997:28). Eleverna tycker att dessa fungerade bra som hjälpmedel för att skapa arbetsro, eftersom de flesta ville undvika sanktionerna samt få belöningarna. Samuelsson kategoriserade 13 pedagogiska verktyg under verbala och icke-verbala och eleverna tar upp några av dessa som ögonkontakt med eleven och namngivning av störande elever. (Samuelsson, 2008:158). Diane nämnde att efter upprepade försök att få en elev att ändra sitt störande beteende utan att lyckas, kan läraren ta kontakt med föräldrarna, något som också är inskrivet i läroplanen (6 Kap 9 § och 10 § GrF).

Rogers skriver att störande beteende ofta beror på att läraren inte lever upp till elevernas förväntningar, både vad gäller undervisning med t.ex. intressanta lektioner och ledarskap, exempelvis att vara vänlig och hjälpsam och att bibehålla ordning. Eleverna känner sig kränkta på grund av lärarens brister, och de reagerar genom att störa (Rogers, 2006:103). Vikten av den enskilda lärarens beteende framkom även under våra intervjuer. Lärarens sätt och beteende är avgörande även för elevbeteendet. Eleverna tycker exempelvis att vad gäller lärarens person så förväntas hon vara tydlig i sitt ledarskap, och hon ska vara den självklara auktoriteten på ett positivt sätt och gärna lite sträng. Läraren ska kunna tala engagerat, roligt och med inlevelse. Eleverna vill inte sitta passiva och bara lyssna till läraren utan de menar att hon ska involvera dem genom att ställa frågor. Hon ska vara uppmuntrande, bestämd och på bra humör. En lärare ska också behandla sina elever väl och ha bra relationer med dem. Goda relationer mellan läraren och eleverna handlar om en balans. Läraren ska inte vara för sträng, och helst skall hon kunna skoja lite. Att hitta balanser är någonting som Kernell skriver om: "[D]en skicklige läraren balanserar mellan kreativitet och ordning, mellan frihet och disciplin." (Kernell, 2002:23). Han skriver också om vikten av lärarens sociala kompetens, och det liknar det eleverna nämner, exempelvis: inlevelse, uppmuntran, humör, förmågan "att skapa lust och glädje" samt att "sträva efter närhet och engagemang" (Kernell, 2002:114f).

### **5.5 Hur upplever eleverna lärarnas försök att skapa arbetsro?**

Göran och Diane tycker inte alls att det hjälper om lärarna skriker åt dem att vara tysta. Göran menar att följderna av en lärares skrikande blev att han inte hade någon relation kvar alls till henne. Diane säger att alla bara sitter helt tysta efteråt i ungefär en minut, och sedan börjar alla prata igen, som om ingenting har hänt. Jenny berättar om en lärare som hon har haft som fick störande elever att arbeta. Jenny var mycket rädd för henne och tyckte inte om henne. En förklaring Jenny ger till varför hon var rädd för henne är att "när läraren pratade såg hon ner på personen, på eleven, typ att hon kommenterade ibland som kanske en lärare inte borde göra". Ingrid berättar att hon har dålig erfarenhet av lärare som bara förmedlar kunskap och inte försöker lära känna eleverna. Eva förklarar att hennes bästa lärare är schysst, inte för sträng men ändå bestämd. Hon tycker att läraren kan säga till störande elever på ett roligt sätt, och blir aldrig jättearg. Diane säger om sin bästa lärare: "Hon blir arg men inte så att man märker att hon kokar över. Hon kan bli arg men ändå

skoja.” Hillevi tycker att bara uppmana elever att vara tystare eller att arbeta fungerar inte, utan lärare som gör det respekteras inte, eftersom de inte är bestämda. Den läraren som visar att han menar allvar genom att kasta taveludden i bänken respekteras av eleverna. Hillevi tycker att lärarna måste förklara varför eleverna ska ändra störande beteende eftersom vissa elever faktiskt inte vet det. Hillevi säger att lärarna på gymnasiet behandlar eleverna som unga vuxna, och därmed förväntar de sig att eleverna uppför sig på ett mer moget sätt än eleverna gjorde i grundskolan.

Ingrid nämner att lärarna på högstadiet använde betyg som en andledning till att prestera i skolan. Hon säger att lärarna på högstadiet, hela tiden från årskurs sju och framåt, talade om för eleverna att de själva måste ta ansvar för eget lärande, och att de inte skulle komma in på gymnasiet om de bara fick IG i betyg. Lärarna tog även upp detta på utvecklingssamtal. Hon berättar att trots att hon var slarvig och inte arbetsam i sjuan, fick hon till slut ett bra betyg i nian på grund av lärarnas tjtande. Tjejerna i sjuan tycker att det funkar när de får prickar när de stör, och sedan får kvarsittning, om de har fått fem prickar vid sista onsdagen i månaden. Jenny, Ingrid och Fredrik säger att det har hänt att läraren utvisar störande elever. Eleverna har delade meningar om detta hjälper; Hillevi tycker inte att det fungerar som metod eftersom de störande eleverna inte lär sig att uppföra sig i klassen. Jenny tror att vissa elever på högstadiet skulle se det som positivt att slippa att delta på lektionerna. Däremot skulle det fungera på gymnasiet, för de flesta skulle skämmas. Fredrik säger att om någon betar sig störande skriker lärarna till och skickar ut den störande eleven från lektionen. Han tycker det är en bra ”grej” för då blir det tyst. Han har också blivit utskickad under mellanstadiet när han pratat för mycket och då fick han skuldkänslor.

Lärarna är inte alltid konsekventa i sitt försök att skapa arbetsro. Göran berättar om en lärare som försökte skapa arbetsro genom att hota med kvarsittning när eleverna inte var tysta, men det genomfördes aldrig. Då blev det så att vissa elever inte brydde sig om lärarens uppmaningar om att vara tysta, och läraren fick fortsätta tjata. Lärarna upplevs inte heller alltid rättvisa i sina försök att skapa arbetsro. Treorna säger att killarna ibland får gå ut innan de har plockat ihop alla böcker från sina bänkar fast läraren har bett alla göra det. Det skulle aldrig drabba en tjej. Birgit berättar om att hon anser det orättvist att killarna får springa en runda runt skolan och fast hon jobbar som en ”blådåre” så får inte hon bege sig ut och springa fast hon också vill det. Några elever (treorna, Diane och Ingrid) säger att lärarna går igenom reglerna i början av skolåret men de tycker inte att det hjälper eftersom eleverna glömmer bort vad som sagts. Fredrik säger att lärarna har provat med frukt när eleverna var trötta och inte orkade jobba mer, men det fungerade inte. Han tycker att istället skulle man behöva en rast eller en bensträckare i två minuter. Treorna tycker att det är bra med att schemat står på tavlan, för annars blir det många frågor och önskemål om aktiviteter under dagen. Jenny sade: ”Om eleverna inte hänger med på det läraren undervisar om, kan de lätt tappa koncentration och inte lyssna.” Därför är det bra med en lärare som förklarar tydligt, som är villig att upprepa för elever som inte fattar, och som ställer frågor till eleverna under genomgångarna.

För att sammanfatta resultatet: Det som påverkar arbetsron negativt är att lärarna ibland inte visar eleverna respekt, inte försöker lära känna eleverna, inte är konsekventa eller rättvisa, inte är bestämda och inte förklarar för eleverna varför de ska ändra störande beteende. Det som påverkar arbetsron positivt är att lärarna använder belöningar och sanktioner, förklarar tydligt, upprepar och ställer frågor till elever under genomgångar, och att schemat står på tavlan. Elever har olika åsikter om utvisning: några tycker att de icke-störande eleverna gynnas, andra tycker att den störande eleven inte hjälps. Ibland har inte lärarna kunnat förbättra en situation där eleverna saknar arbetsro. En elev nämner att lärarna hade provat frukt när alla var trötta men det fungerade inte, och han tycker en rast skulle ha varit bättre.

### Analys

Göran säger att läraren inte ska skrika på eleverna för då förstörs relationen mellan läraren och eleverna. Eva säger att lärarna inte ska vara för stränga utan helst kunna skoja lite. Goda relationer mellan läraren och elever är någonting som Robertson anser viktigt. Hon drar slutsatsen att elever

vill att lärarna ska visa empati, och att de ska skapa arbetsmiljöer där man kan lita på och respektera varandra (Robertson, 2006:765). Samuelsson fann att lärarna visade genom sitt förhållningssätt att de var medvetna om att "ömsesidiga goda relationer" behövdes för att eleverna skulle trivas och för deras "social och kunskapsmässig utveckling" (Samuelsson, 2008:196). Rogers säger att om lärarna skriker på klasserna skapar det bara oro, och om läraren fortsätter att skrika skapas ingen bra miljö för lärande (Rogers, 2006:20). Enligt Rogers måste lärarna hitta en balans: inte vara auktoritär, och inte vara elevernas bästa vän utan vara vänliga och visa respekt (Rogers, 2006:105). Hillevi säger att eleverna inte lyssnar om läraren bara uppmanar dem att vara tystare, utan läraren måste visa att hon/han är bestämd genom att exempelvis kasta taveludd på bänken. Att använda icke-verbala medel för att få uppmärksamhet är någonting som Rogers också nämner, t.ex. klappa i händerna eller knacka på något (Rogers, 2006:77). Jenny berättade om rädsla för läraren på grund av lärarnas kommentarer. Stensmo nämner att vissa elever kan vara rädda för autokratiska lärare som är kritiska mot dem (Stensmo, 2000:121) Goda relationer bygger på att lärarna inte säger negativa saker om elevers person, och inte heller är sarkastiska eller ironiska. Om man känner sig påhoppad intar man en försvarsposition och situationen blir värre. Istället vill man öppna för dialog och förändring. Hillevi nämner att vissa elever inte förstår varför deras beteende inte är acceptabelt. Hon menar om lärarna vill att dessa elever ska sluta störa, då måste läraren förklara varför. Detta stämmer med vad Thornberg skriver, att elever måste förstå resonemang bakom en regel för att följa den (Thornberg, 2006:258). Det kan också kopplas till lärarens fostrande uppdrag att träna elever i att uppföra sig i ett socialt sammanhang. Läraren måste diskutera värderingar och normer med eleverna. (Stensmo, 1997:28) Varför går eleverna i skolan? Är alla överens om hur man umgås i klassrummet? Vilka beteenden är att föredra och varför? Vilka regler behövs för att det ska vara en bra inlärningsmiljö för alla i klassrummet.

Stensmo skriver att god disciplin kan nås om eleverna själva bestämmer sig för det, eller om läraren använder "yttre medel" som "belöningar och sanktioner". (Stensmo, 1997:28). Eleverna tycker att metoderna med belöningar (stjärnor: treorna, betyg: sjuorna och Ingrid) och sanktioner (kvarsittning genom prickar: sjuorna) fungerar. Belöning med betyg ledde till att Ingrid kom in på ett studieförberedande program på gymnasiet. Om läraren genom yttre motivation ändrar elevbeteende, kan uppbyggandet av elevernas inre motivation hindras. Det kan leda till att eleverna inte lär sig att ta ansvar för sitt beteende utan är beroende på yttre medel (sanktioner och/eller belöningar). Men om belöningar och sanktioner resulterar i att eleverna får arbetsro och upplever en bra inlärningsmiljö, då kanske de är bra i och med att eleverna utvecklas kunskapsmässigt och därmed känner ett större självförtroende. Vissa psykologer tycker att belöningar som visar elever att de har utvecklats, t.ex. betyg, innebär att eleverna faktiskt har skaffat ny kunskap genom användning av yttre medel (Woolfolk i *Educational Psychology* 1995:229). I Ingrids fall insåg hon, genom lärarnas ständiga prat om betyg, att hon behövde skaffa kunskap och ha bevis för det för att komma in på ett studieförberedande program på gymnasiet. Från att vara slarvig och omotiverade i sjuan blev hon motiverade och fick till slut bra betyg i nian. Sjuorna försöker undvika att få prickar och därmed blir det mindre störningar i deras klasser. Men lärarna får vara försiktiga med sanktioner. Enligt Imsen, kan belöning ha positiva följder, medan bestraffning kan resultera i att eleven utvecklar rädsla eller aggression utan att dennes störande beteende upphör. Sådana känslor hos eleven leder inte till någon bra inlärningsmiljö för eleven, även om det störande beteende upphör. Besträffning, till skillnad från belöning, ger igen vägledning; det bara påpekar vad som är fel utan att visa eleven vad som han kan göra istället. (Imsen, 2006:240ff). Kvarsittning bör inte ges för att bestraffa, utan för att läraren tillsammans med eleven ska kunna diskutera hur eleven kan utveckla mer ansvarstagande beteende i framtiden (Åhs, 1998:68).

Utvisning är ett annat yttre medel som flera elever både på gymnasiet och högstadiet säger att lärarna använder för att skapa arbetsro. Meningen ska inte vara att bestraffa den störande eleven, utan att kunna fortsätta undervisning utan hinder (Erdis, 2004:69ff). Det ska vara klart för eleven att utvisning är en konsekvens av att han inte väljer att sluta störa och inte ett straff med avsikten att den bestraffade ska tvingas lida för det som han har gjort. Elever har delade meningar om



effekten av utvisning. Vissa elever tycker det är bra eftersom eleverna som är kvar får arbetsro. Andra elever sade att det är ohyggligt, och då kan man tänka sig att elever skulle undvika beteende som leder till detta. Det sociala trycket gör att elever inte vill avvika från majoriteten och då anpassar de sig. Men det kan också vara så att vissa elever inte bryr sig, och ser det som positivt att bli utvisad. Rogers nämner elever som har ett behov av att tillhöra och därför söker de uppmärksamhet. Eftersom lärare i sin tur ägnar uppmärksamhet åt dessa störande elever genom att utvisa dem, känner dessa elever att deras behov tillfredsställs. Rogers menar inte att lärarna inte ska ignorera eleverna heller, för då störs alla andra i klassen. Läraren kan prata enskilt med eleven och försöka förstå vad som ligger bakom beteendet samt hjälpa dem att ändra det (Rogers, 2006:128). Det kan vidare vara elever som helt enkelt känner att deras behov av att ha roligt tillfredsställs när de får slippa en del av en tråkig lektion. Om läraren vet vad som ligger bakom beteendet är det lättare att göra någonting åt det, t.ex. ändra arbetssätt eller ge eleven några val. Vissa elever tycker att lärarna, genom att utvisa den störande eleven hanterar problemet för stunden, men de löser inte problemet på lång sikt. De tycker att det vore bättre att lära eleven att uppför sig i gruppen. Som tidigare nämnts finns delade meningar och läraren måste ta hänsyn till eleven och situationen.

Att vissa lärare inte är konsekventa, när de försöker skapa arbetsro genom att hota med sanktioner som de aldrig genomför, är något som tas upp av Göran. Läraren misslyckas och istället blir det ännu mindre arbetsro, eftersom eleverna fortsätter att störa och läraren fortsätter att hota. Detta stämmer med vad Thornberg skriver, att elever också tar ställning till reglerna och till lärarnas åtgärder när de inte följs (Thornberg, 2006:253). Elevernas upplevelser stödjer vad Stensmo skriver att "[h]ot som inte följs av utsagda konsekvenser är långsiktigt verkningslösa (Stensmo, 1997:94). Treorna nämner att lärare behandlar killar och tjejer annorlunda i deras strävan att skapa arbetsro. Eleverna upplever det som orättvist. Att lärarna ibland har olika förväntningar på elever när det gäller att följa regler tas upp i litteraturen. Lärarna kan "vara färgade av en del förgivettagna föreställningar om hur elever och elevgrupper är, vilket kan resultera i orättvisa interventioner som t.ex. motverkar ambitionen att vara rättvis..." (Thornberg, 2006:213f). I treornas fall verkar det som läraren tar för givet att killarna inte klarar av att plocka ihop alla sina böcker.

## **6. Diskussion**

Efter våra litteraturstudier om arbetsro som ofta sågs ur lärarnas eller de vuxnas synvinkel tyckte vi att den kunskap som saknades var elevernas perspektiv. Ett syfte med uppsatsen har varit att få en inblick i hur barn och ungdomar själva upplever sin arbetsmiljö, vad eleverna anser är arbetsro och vad eleverna tycker stör den. Genom intervjuerna har vi fått en djupare insikt om vilka egenskaper som värderas hos läraren. Eleverna har även upplyst oss om hur en lärare helst skall vara och vilka egenskaper hon skall ha. Eleverna har även kunnat berätta för oss vad de tycker fungerar eller inte fungerar när läraren försöker skapa arbetsro i klassen. Vi har genom detta arbete haft förmånen att få ta del av elevers tankar och erfarenheter av många olika lärares arbete i skolans värld och detta kan vi ta med oss till vårt kommande yrkesliv. Under denna slutdiskussion kommer vi att sammanfatta svaren kort och diskutera det vi tyckte var mest intressant i våra frågeställningar.

### **6.1 Vad är arbetsro för eleverna och vad anser de vara avgörande för arbetsron?**

Eleverna säger att arbetsro varierar beroende på ämne, arbetssätt och arbetsform. De tycker att det ska vara lugnt och tyst omkring dem under en genomgång och när de arbetar enskilt t.ex. läser eller skriver. Arbetsro under grupparbeten eller under andra sociokulturella arbetsformer innebär att alla fokuserar på uppgiften. Rutiner och ritualer är av vikt för att elever ska känna sig trygga, ju yngre barnen är desto viktigare är det med rutiner och ritualer. Dessa strukturerar upp dagen och på detta sätt undviker även lärare alltför många frågor och oro i klassen. Eleverna nämnde både yttre och inre hinder för arbetsro. De var medvetna om att inre hinder kunde vara lika avgörande för elevens koncentrationsförmåga och sinnesfrid som yttre störningar. För våra informanter handlade dessa

inre hinder oftast om problem med kompisrelationer eller om att elevens behov inte var tillgodosedda. Vissa behov som ligger bakom inre hinder är svårare för läraren att göra någonting åt än andra t.ex. kan inte läraren göra så mycket om eleven är trött. När det gäller yttre hinder för arbetsron, ansåg eleverna att det var mest andra elever som störde genom att på olika sätt dra uppmärksamheten till sig. Eleverna i vår undersökning berättade att det oftast var samma elever som störde, och detta stämmer med Rogers teori om att det är några och samma elever som regelbundet drar uppmärksamhet till sig själva med olika störande beteende. Som lärare ska man inte lägga skulden på eleven utan det är viktigt att lärarna letar efter orsakerna till störande beteende, och försöker hitta lösningar. (Rogers, 2006:17). Några av eleverna trodde att det störande beteendet berodde på "omogna killar" och statuspositionering. Elever har ett behov av att överleva socialt. Hur de uppför sig i klassrummet påverkas av att de vill accepteras av andra elever. (Pierce, 2005/2006:11). Vi har märkt ute på skolorna att det brukar oftast vara killar som inte orkar hänga med i undervisningen och de försöker då att fördriva tiden genom annan sysselsättning på lektionen. Hur mycket dessa elever stör sin omgivning beror på hur en lärare kan hantera detta. Utmaningen för läraren ligger i att få dessa elever att nå kunskapskraven. Alla elever har olika toleransnivåer; vissa elever behöver mer lugn och ro runtom kring sig än andra för att kunna koncentrera sig och arbeta med sina uppgifter medan exempelvis Carina berättade att hon kunde koppla bort omgivningen helt. Ett annat hinder för att skapa arbetsro i klassrummet var om lärarna hade en tillåtande ledarstil, vilket innebär att hon/han inte ställer några krav på sina elever eller inte är konsekventa. De äldre eleverna kunde också se att elevsammansättningen hade betydelse, skillnaderna kunde bero på faktorer som studiemotiverade elever, ålder/mognad och om det fanns många killar i klassen. Eleverna nämner också att förbättringar i miljön (trevligare inomhusmiljö exempelvis belysning ) skulle leda till bättre trivsel i skolan vilket i sin tur kan leda till bättre inlärningsmiljö.

## **6.2 Hur upplever eleverna lärarnas försök att skapa arbetsro?**

Det är lärarens ansvar att skapa arbetsro i klassrummet, tyckte eleverna, och det är lärarens agerande som var avgörande för arbetsron, men eleverna var medvetna om att de måste bidra till den genom att själva uppföra sig. Lärarens ledarstil var avgörande och eleverna föredrog en lärare med demokratiska ledaregenskaper. En sådan lärare bryr sig om eleverna och är lyhörd. Hon samtalar med eleverna och låter elever få förklara och uttrycka sina känslor och åsikter. Eleverna vill ha vägledning, förklaring av uppgifterna, valmöjligheter och intressanta uppgifter där innehållet kopplas till elevernas intressen. Hur elevens dag hade utspelat sig, om eleven tyckte om ämnet och den fysiska skolmiljön kunde också vara faktorer som var avgörande för elevens arbetsro. Läraren kan inte påverka allt men man kan prata om problemen med eleverna och vara lyhörd för deras åsikter. Särskilt i grundskolan, tyckte eleverna att regler och rutiner var bra, men endast om lärarna var konsekventa. De yngre eleverna tyckte att det var bra när lärarna hade strukturella regler som att räcka upp handen om man ville säga något eller blunda vid omröstning. De äldre eleverna nämnde också sådana regler som att inte lyssna på mp3 för högt, att vara tysta när läraren pratar under genomgångarna och att respektera lärarna. Vissa regler gällde för hela skolan, andra för bara klassen. Eleverna i årskurs tre och sju tyckte att belöningar och sanktioner hjälpte lärarna att skapa arbetsro eftersom de flesta vill undvika sanktionerna samt få belöningarna. Men lärarna får vara försiktiga med sanktioner som kvarsittning och utvisning. Kvarsittning bör inte ges som bestraffning, utan för att läraren tillsammans med eleven kan diskutera hur eleven kan utveckla mer ansvarstagande beteende i framtiden. (Åhs, 1998:68). Meningen med utvisning ska inte vara att bestraffa den störande eleven, utan att kunna fortsätta undervisning utan hinder. (Erdis, 2004:69ff). En elev nämnde att hon tyckte att det hade inverkan på hennes beteende när lärarna på högstadiet använde betyg för att få eleverna att fokusera på arbetet och ta ansvar. Om betyg används som belöning kan det leda till att elevernas fokus blir på själva betyg och inte lärandet (Imsen, 2006:162ff). Å andra sidan kan belöningar som visar elever att de har utvecklats, såsom betyg, innebär att eleverna faktiskt har skaffat ny kunskap genom användning av yttre medel (Woolfolk i *Educational Psychology* 1995:229).

### 6.3 Hur upplever eleverna de etablerade verktyg som lärarna använder sig av för att skapa arbetsro?

Genom att ha intervjuat elever i åldrarna 10 till 18 år har vi lärt oss att se skillnad på de åldersanpassade verktygen. Man kan tycka att verktygen skiljer sig mycket åt men vi har fått bilden av att lärarna använder sig av den sortens verktyg som passar en viss lärares personlighet bäst. Det kan vara svårt att få elevernas respekt om man inte gör något med inlevelse och säkerhet. Belöningar och sanktioner är ett vanligt verktyg, men deras utformning skiftar med åldern. Lärarna kan använda sig av allt från guldstjärnor för de lägsta årskurserna till betyg för de äldsta. Alla tillfrågade elever i vår undersökning tyckte att regeringens förslag om att införa ordningsbetyg var bra. Diane tycker exempelvis att det skulle vara "jättebra" om skolpolitikerna införde uppförandebetyg i skolan. Hon säger: "Då kommer det att bli lugnare i klassrummet, och man kommer att få mer gjort och få bättre betyg för det är liksom lugnare i klassen då." Detta kan tyckas påvisa att eleverna saknar förståelse och kanske till och med medkänsla för de svagare eleverna som av olika anledningar inte passar in i skolans form. Vi kan heller inte se fördelarna med en bedömning för de mindre barnen eftersom det skulle vara tufft för dem att så tidigt få en stämpel om de inte skulle uppfylla kraven. Låga betyg kan exempelvis vara negativt förstärkande och de yngsta barnen är ju trots allt i början av sin skolgång. Risken finns att dessa barn då riskerar att utveckla negativa självbilder om de inte klarar av kraven eller om de tror att de inte har förmågan att lyckas. Kommer ordningsbetygen att leda till bättre arbetsro? Vår undersökning har visat oss hur komplext det kan vara att skapa ett fungerande arbetsklimat i en klass med elever med olika behov.

Eleverna tycker att arbetsro är kopplat till relationer och förmågan att kunna ha roligt tillsammans. Lärarna ska försöka få eleverna att förstå varandra och samarbeta. Gruppaktiviteter, diskussioner, och roliga lektioner nämns av några elever som motiverande. Eleverna tycker om diskussioner och gruppaktiviteter där alla samtalar med varandra. Risken är att de tappar intresse och börja störa andra elever om de får sitta passiva länge: "bra lärare förklarar tydligt, upprepar och ställer frågor under genomgångar så att eleverna hänger med". Att eleverna trivs i skolan är en förutsättning för att de ska kunna ta till sig kunskap. Om ett barn inte trivs i skolan har han/hon inre hinder och kan därför ha svårt för att lära sig och kan även bete sig störande mot klasskamraterna. Samuelsson fann att lärarna var medvetna om att goda relationer var grunden för att eleverna skulle trivas och för elevernas "sociala och kunskapsmässiga utveckling" (Samuelsson, 2008:196). Forskning visar att "en person, oavsett om den håller med gruppen eller inte, anpassar sig för att rymmas i det sociala sammanhanget, som gruppen utgör" (Pennington, Gillen & Hill (1996) i Samuelsson, 2008:26).

Vi tror att om läraren får de flesta i klassen engagerade på lektionerna då kan man nå en balans i klassrummet och det avvikande beteendet får inte så stor spridning. Därför tycker vi att belöningar i form av gruppaktiviteter är ett bra belöningsystem för dessa aktiviteter kan fungera både som belöning och som gemenskapsstärkande aktivitet.

Eleverna menar också att det är viktigt att lärarna har ett bra förhållningssätt. Lärarens sociala kompetens är grundläggande för att skapa en bra inlärningsmiljö. Eleverna tycker att inlärningsmiljön är sämre när lärarna inte visar dem respekt och inte heller försöker lära känna dem. Eleverna föredrar den demokratiska läraren som kommer överens med eleverna om ett godtagbart klassrumsbeteende, och resultatet blir att eleverna känner sig motiverade att följa reglerna som de själva har varit med och beslutat om. (Stensmo, 2000:121). Några elever tycker att de känner sig mer motiverade att arbeta då de får välja vad de vill arbeta med. Det känns viktigt för eleverna att läraren ser till att alla gör det de ska, och att ingen undviker arbete eller slipper undan. Eleverna tycker att alla ska behandlas likvärdigt men som vi vet har alla inte samma förutsättningar, och alla elever har individuella behov. I vissa situationer kan elever uppleva att de inte behandlas rättvist som exempelvis när läraren bad en kille springa runt skolan för att hon bedömde att eleven behöver det just vid det tillfället, och då kan en annan elev också vilja gå ut

och springa men blir inte tillsagd att göra det. Då kan det kännas orättvist för henne att hon inte belönas för sitt hårda arbete på lektionen (för att hon inte kan förstå lärarens syfte med detta.) För att skapa arbetsro tycker eleverna att lärarna ska vara bestämda, reagera mot störningar och förklara för eleverna varför de ska ta hänsyn till omgivningen. Det var delade meningar om utvisning: några elever tycker att det är positivt med utvisning för de icke-störande eleverna gynnas eftersom de får ro, medan andra tycker att det är negativt för den störande eleven missgynnas och inte får hjälp.

#### **6.4 Betydelse för läraryrket/utbildning?**

Vi tror att nyckeln till framgång ligger i att förstärka elevernas positiva beteende och negligera det negativa beteendet. Vi har under vår utbildning inte läst så mycket om verktyg för att skapa arbetsro och om arbetsrons betydelse för eleven. Vi har inte heller fått läsa någon litteratur om ledarskap i klassrummet men genom att vi har fått skriva denna uppsats så har vi vunnit ökade kunskaper i ämnet och vi tror att vår uppsats även kan vara intressant för andra lärare och lärarstudenter.

#### **6.5 Vidare forskning**

Vår undersökning har en bred åldersspridning och elever mellan 10 och 18 år ingick. Det skulle vara givande att fokusera på varje årsgrupp för sig. Med flera elever i undersökningen skulle man få en mer heterogen blandning av elever, t.ex. både elever som inte brukar störa samt elever som ofta har störande beteende. En sådan undersökning skulle omfatta både elever som är studiemotiverade samt icke-motiverade elever, och lika många killar som tjejer. Det skulle också vara intressant att använda olika metoder för att samla data, t.ex. observationer samt enkäter, för att kanske belysa problemet ur olika perspektiv.

## Referenser

- Boström, Lena. *Alla lär - men på olika sätt*. (2008, 24 april). Göteborgs Posten. s 94
- Dzedina. *Uderkänt för skriftlig omdöme*. Lärarnas tidning 2008, nr 8, s 6
- Erdis, Mare (2004). *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur (3: e uppl.)
- Grundskoleförordningen, GrF (1994:1194). <http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/1032> (20080510)
- Gymnasieförordningen, GyF (1992:394). <http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/1032> (20080510)
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Motion 2005/06:Ub535, *Arbetsro och trygghet i skolan*
- Mossberg, Frans. *Tystnad ger bäst inläring*. (2008, 24 april). Göteborgs Posten, s 95
- Nationalencyklopedin (2008). [www.ne.se](http://www.ne.se) (20080505)
- Nyberg, Lena. (2006) *Vill man gå på toa ligger man illa till*. <http://www.bo.se/Nav.aspx?pageid=5303> (20080505)
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS förlag
- Prismas engelska ordbok* (1995). Stockholm: Nordstedts Ordbok
- Pierce, K M (2005). *Posing, Pretending, Waiting for the Bell: Life in High School Classrooms*. High School Journal. Dec 2005/Jan2006, Vol.89 Issue 2, (p1-p15). The University of North Carolina Press.
- Robertson, Joanne (2006). *"If You Know Our Names It Helps!": Students Perspectives About "Good" Teaching*. Qualitative Inquiry. Volume 12, number 4, August 2006 (p756-p768).
- Rogers, Bill (2006). *Cracking the hard Class*. London: Paul Chapman Publishing
- Samuelsson, Marcus (2008). *Störande elever, korrigerande lärare*. Linköping: Linköpings universitet
- Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. <http://www.skolverket.se/sb/d/468> (20080510)
- Steinberg, John M (1993). *Hur man handskas med besvärliga klasser*. Solna: Eklund

- Stensmo, Christer (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (1995). *När du dina elever?* Lund: Studentlitteratur
- Thornberg, Robert (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag*. Linköping: Linköpings universitet.
- Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik.html> (20080510)
- Woolfolk, Anita E (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Åhs, Olle (1998). *Bortom bråk och hårt klimat*. Stockholm: Runa förlag AB.

## Bilaga

### Intervjuguide

1. Hur viktig är skolan för dig?
2. Har du nytta av de kunskaper du får där?
3. Kan du beskriva hur stämningen i klassrummet är då du lär dig mest?
4. Vad ska/kan läraren göra för att hjälpa dig att lära sig så mycket som möjligt under lektionerna?
5. Vad är arbetsro i klassrummet för dig?
6. Kan du själv göra någonting åt arbetsron i klassen och i så fall vad?
7. Hur påverkar klasskamraterna arbetsro i klassen?
8. Ge exemplar på hur din lärare/dina lärare skapar arbetsro på lektionerna.
9. När det blir stökigt på lektionerna vad tror du att det kan bero på?
10. Vad gör eller säger läraren när det blir stökigt på lektionerna?
11. Vilka rutiner har dina lärare?
12. Vilka regler?
13. Vilka förväntningar?
14. Hur behandlar lärarna eleverna?
15. Känner du dig stressad i skolan? Hur skulle lärarna kunna hjälpa dig då?
16. Om du var lärare hur skulle du skapa in bra miljö för lärande?
17. Om du fick bestämma vad skulle du vilja ändra på i skolan?