



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tillsammans är vi starka!

En studie om pedagogers och rektorers förhållningssätt i relation till skolklimat

Emelie Gustafsson

LAU390

Handledare: Girma Berhanu

Examinator: Ilse Hakvoort

Rapportnummer: HT10-2611-230

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Tillsammans är vi starka! En studie om pedagogers och rektorers förhållningssätt i relation till skolklimat

Författare: Emelie Gustafsson

Termin och år: HT, 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Girma Berhanu

Examinator: Ilse Hakvoort

Rapportnummer: HT10-2611-230

Nyckelord: Skolklimat, grupper, samverkan, lärande, välmående

Sammanfattning

Mitt syfte med detta examensarbete har varit att ta reda på hur pedagoger och rektorer funderar kring och arbetar med klassrums- och skolklimat på grupp- och organisationsnivå. Jag har använt mig av samtalsintervjuer med ostrukturerade frågor, samt en gruppintervju. Jag har sedan analyserat resultaten med hjälp av teorier, som exempelvis ett gruppsykologiskt perspektiv, för att hitta förslag för vad som kan utvecklas i skolans arbete på grupp- och organisationsnivå. Jag har kommit fram till att pedagoger och rektorer är väldigt medvetna om betydelsen av ett gott klimat i klassrummet och skolan samt att samverkan är en förutsättning för att framgångsrikt driva verksamheten framåt. Denna samverkan kräver ett aktivt och medvetet arbetssätt på tre olika nivåer, uppgifts-, samspels- och ledningsdimensionen. Jag menar att mitt arbete har betydelse för lärare, rektorer och annan personal i skolan, då det bidrar med idéer och förslag för hur skolans klimat och därmed elevernas kunskapsresultat kan förbättras. Min förhoppning är även att föräldrar och andra personer som är viktiga för barnet, utifrån detta arbete inspireras och inser vilken viktig roll de spelar för skolan och därmed sina barn.

<u>1. Innehållsförteckning</u>	sida
1. Innehållsförteckning	3
2. Bakgrund	4
2.1. Begreppsdefinition	4
2.2. Styrdokument	5
3. Syfte och problemformulering	7
4. Teoretisk anknytning	8
4.1. Perspektiv på samverkan i skola	8
4.2. Betydelsen av ett gott skol- och klassrumsklimat	11
4.3. Kontakt med hemmen	13
4.4. Utveckling av lärare och verksamhet	13
4.5. Gemensamt förhållningssätt och ordning	13
5. Metod och tillvägagångssätt	15
5.1. Val av metod	15
5.2. Utformning av intervjufrågor	16
5.3. Urval	16
5.4. Genomförande	17
5.5. Bearbetning	17
5.6. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
5.7. Etiska överväganden	19
6. Resultatredovisning	20
6.1. Hur medvetna är pedagoger och rektorer om betydelsen av ett gott klassrums- och skolklimat?	20
6.2. Hur arbetar pedagoger och rektorer för att skapa ett gott klimat på skolan?	21
6.3. Hur samarbetar pedagoger och rektorer på grupp- och organisationsnivå för att skapa ett gott klimat i skolan?	24
7. Slutdiskussion	27
8. Arbetets implikationer för läraryrket och dess didaktiska relevans	35
9. Referenslista	36
Bilagor	
A. Intervjufrågor, lärare	38
B. Intervjufrågor, rektor	39

2. Bakgrund

På skolverkets hemsida finns det idag den 15 december 2010, inte mindre än tre artiklar på öppningssidan, om hur de svenska elevernas resultat sjunker. Samtidigt går det på samma hemsida att läsa de nya läro- och kursplanerna, som just nu håller på att implementeras i svensk skola. Kunskapskraven för dagens barn höjs, betyg kommer hädanefter att ges från och med årskurs sex istället för åtta (Skolverket, 2010). Så hur ska skolan följa med i de nya styrdokumentens ökade krav på kunskap och bra resultat? Låt oss börja med en kort historisk tillbakablick som kan hjälpa oss att se saken ur ett annat perspektiv.

Under mina far- och morföräldrars uppväxt, såg skolan väldigt annorlunda ut i jämförelse med i dag. Mycket har ändrats och att vi i Sverige idag ser rätten till utbildning, från ettåring till vuxen ålder, som självklar, var inte lika naturligt under min mormors uppväxt. Skolan och samhället är två poler som påverkar varandra åt båda håll. Utbildning har gjort att vår nation rest sig från fattigdom till ett framgångsrikt industriland. Men utvecklingen fortsätter framåt, vårt land stannar inte upp i form av ett framgångsrikt industriland. Då utbildningen är så intimt bunden till samhället och dess utveckling, måste skolan åtminstone ligga jämtesides, gärna före, samhällsutvecklingen. Det är genom utbildning som vårt land nått så långt idag. (Lärarnas historia, 2010) Regeringen svarar på framtidsutvecklingen genom att höja kunskapskraven, införa nya läro- och kursplaner och sänka betygsåldern (Skolverket, 2010). Budskapet är tydligt. Kunskap är viktigt för vårt samhälles utveckling. Men är det verkligen bara så enkelt, att genom att höja kunskapskraven så kommer eleverna att prestera bättre? Om (vissa av) eleverna inte når upp till dagens kunskapsmål, kommer de verkligen att uppnå dem genom att höja kraven ännu mer?

Självklart är (realistiskt) höga krav viktigt för elevens tillägnande av kunskaper. Men jag anser att det är så mycket mer som spelar in. Alla undersökta (Grosin, 2004) framgångsrika skolor, kännetecknades av att de var både kunskaps- och omsorgsinriktade. Tillägnandet av kunskap och det sociala klimatet på skolan var avhängiga av varandra. Och inte nog med det, i både den nuvarande (Lpo 94) och kommande (Lgr 11) läroplanen betonas skolornas arbete med det sociala klimatet. Så hur ska skolan följa med i de nya styrdokumentens ökade krav på kunskap och bra resultat? Kanske genom att fokusera på sambandet mellan skolans sociala klimat och tillägnandet av kunskap? Med detta som utgångspunkt vill jag därför, i detta arbete, inrikta mig på hur arbetet med skolans sociala klimat ter sig i ett par utvalda skolor.

2.1. Begreppsdefinition

Begreppen trygghet och självkänsla återkommer i mitt arbete, jag har därför valt att nedan precisera vilka definitioner av begreppen som jag använder mig av i mitt arbete.

Trygghet

Trygghet kan ses som en känsla och ett tillstånd av välbefinnande inom oss. Det är bland annat hur väl man vågar vara sig själv. Tryggheten är en grundförutsättning för att skapa och få relationer med andra människor att växa. Under barnets tidiga år är arbetet för att skapa trygghet extra viktigt (Om trygghet - säker trygghet i alla relationer!, 2010; Wahlström, 1993).

Självkänsla

Självkänsla är ett inre tillstånd som betyder att man kan uppskatta sig själv för den man är (Wennberg & Norberg, 2010). Självkänslan frodas i nära relationer, av att den egna identiteten blir sedd och bekräftad (Wahlström, 1993).

2.2. Styrdokument¹

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, ligger till grund för skolans verksamhet. Läroplanen uppmärksammar ett gott klassrums- och skolklimat som viktigt för lärande och utveckling. I Lpo 94 (1994:7) menar man att ”skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära”. För att denna goda miljö ska kunna uppnås, så lyfter Lpo 94 att samarbete ska ske mellan all personal i skolan. Läroplanen fortsätter med att uppmärksamma att samverkan mellan lärare dessutom är viktigt i arbetet med att nå utbildningsmålen. Vidare betonas att kontakt och samarbete mellan skola och hem är av vikt för elevens fostran. Lpo 94 framhåller dessutom vikten av samarbete mellan förskoleklass, skola och fritidshem för att optimera elevens utvecklingsmöjligheter. Jag menar att samarbete alltså kan ses som en grundläggande del i skolans arbete enligt läroplanen, Lpo 94.

Alla som arbetar i skolan ska alltså samarbeta med varandra, dessutom ska all personal bidra till att eleverna utvecklar känslor av gemenskap, lojalitet och ansvar för andra människor och inte bara dem som tillhör den närmaste gruppen (Lpo 94, 1994). Personalen på skolan ska också arbeta för att eleverna vill och kan ta ansvar för det gemensamma klimatet på skolan, så som den sociala och fysiska miljön (Lpo 94, 1994). Förutom detta, så ska personalen verka för en sammanhållning mellan alla människor på skolan (Lpo 94, 1994).

Den enskilde lärarens ansvar uppmärksammas också i läroplanen. Läraren ska arbeta aktivt för att förebygga och hindra kränkande behandling och diskriminering. Dessutom ska lärare

¹ Jag har valt att endast uppmärksamma den nuvarande läroplanen Lpo 94 i ovanstående text om styrdokument. Detta har jag valt att göra eftersom det är denna läroplan som varit aktuell i skolan under min studie. Dock vill jag betona de stora likheter som finns mellan Lpo 94 och den kommande läroplanen, Lgr 11 (Del ur Lgr 11, 2010). Dessa likheter gör att jag anser att det arbete som bedrivs i de intervjuade skolorna med stöd i Lpo 94, kommer att kunna fortsätta med stöd i Lgr 11.

och elever tillsammans upprätta gemensamma regler för klassens arbete och samvaro (Lpo 94, 1994).

Ovanstående nämnda läroplan betonar också skolans mål att varje elev visar respekt för andra människor, motsätter sig att andra människor behandlas illa och att eleven dessutom hjälper andra människor. Eleven ska därtill respektera och ta ansvar för såväl närmiljön och arbetsmiljön, som egna studier (Lpo 94, 1994).

Rektor är både chef för all personal i skolan samt fungerar som pedagogisk ledare. Rektorn har dessutom det övergripande ansvaret för att skolans verksamhet fungerar. Som chef och pedagogisk ledare, är det rektors ansvar att följa upp och utvärdera skolans resultat (Lpo 94, 1994).

Även den nya kursplanen i biologi (2010) betonar vikten av att arbeta för eget och gemensamt välbefinnande. Enligt kursplanen så ska man bland annat arbeta med vikten av sociala relationer för att må bra. Dessutom ska man ta upp hur den fysiska och psykiska hälsan berörs utav ovanstående.

3. Syfte och problemformulering

Mitt syfte med detta examensarbete är att ta reda på hur pedagoger och rektorer funderar kring och arbetar med klassrums- och skolklimat på grupp- och organisationsnivå. Jag har för avsikt att analysera teorier, synsätt och arbetssätt för att hitta förslag för vad som kan utvecklas i skolans arbete på grupp- och organisationsnivå.

I mitt arbete har jag valt att utgå ifrån följande frågeställningar:

- Hur medvetna är pedagoger och rektorer om betydelsen av ett gott klassrums- och skolklimat?²
- Hur arbetar pedagoger och rektorer för att skapa ett gott klimat i skolan?
- Hur samarbetar pedagoger och rektorer på grupp- och organisationsnivå för att skapa ett gott klimat i skolan?

² Jag har valt att endast uppmärksamma klassrumsklimat i den första problemformuleringen och inte alls i fråga två och tre. Detta val grundar sig på att jag funnit information om att detta område redan är välforskat och att jag därför inte anser det vara relevant att lägga ytterligare tid på det. Dock anser jag klassrumsklimatet vara viktigt och har därför valt att ta med det i första problemformuleringen, för att låta det utgöra en grund i mitt arbete om skolklimat.

4. Teoretisk anknytning

I denna del kommer jag att presentera den teori som jag anser är relevant för mitt arbete. I mitt arbete har jag valt att utgå ifrån Lars Svedbergs (2007) gruppsykologiska perspektiv samt Christer Stensmos (2008) ledarskapsperspektiv. Teoridelen inleds med en presentation av de båda nämnda perspektiven. Stycket därpå handlar om betydelsen av ett gott klassrums- och skolklimat och efter det har jag skrivit om kontakt mellan skola och hem, sedan kommer ett kort stycke om lärare och undervisningens behov av utveckling. Teoridelen avslutas med en text om gemensamma förhållningssätt och ordning.

4.1. Perspektiv på samverkan i skola

Christer Stensmo, docent i pedagogik, legitimerad psykolog och emeritus vid Uppsala universitets lärarutbildning, har skrivit boken *Ledarskap i klassrummet* (2008). I den tar han upp att det i dagens skola och klassrum, är många arbetande människor som samsas på en liten yta. Lars Svedberg som är docent och legitimerad psykolog samt arbetar som lektor vid Centrum för utbildningsledning i Stockholm, bidrar genom sin bok *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap* (2007) med ett gruppsykologiskt perspektiv. Enligt Svedberg bestäms skolans gruppkonstellationer av människor utanför gruppen och av olika anledningar, som exempelvis elevernas ålder eller lärarnas behörighet och kompetens. Av den anledningen kallas denna samling av människor för en formell grupp. Enligt Svedberg utmärks formella grupper bland annat av regler, rutiner och ett så kallat formellt ledarskap. Stensmo (2008) berättar att i klassrummet, så är det läraren som är den formelle ledaren. Dock behöver detta inte betyda att läraren har det självklara ledarskapet. Stensmo menar att i det komplexa klassrummet, så pågår inre kamper och eleverna äger ett informellt ledarskap. Vidare anser författaren att tillvaron i klassrummet påverkas av olika aspekter, som kognitivt och socialt lärande såväl som styrdokument och inre maktkamper. I skolan som arbetsplats finns det alltså många olika formella grupper, som olika klasser, arbetslag och liknande. Svedberg (2007) uppmärksammar några olika tankar om arbetsgruppers samarbete, exempelvis att det förekommer naiva föreställningar om att grupper utan vidare kan fungera av sig själva. Vanliga funderingar är då att dessa vuxna, ansvarsfulla individer med alla deras kompetenser självklart ska kunna samarbeta. Men Svedberg menar dock att det inte är så enkelt. Ett medvetet arbetssätt är därför en förutsättning, för att gruppen ska kunna samverka med goda resultat över en längre tid.

För Svedberg (2007) så innebär ett medvetet arbetssätt att medvetandegöra verksamhetens innehåll, process och mening. Grundläggande för arbetet blir då gruppens identitet eller vi-känsla. Denna vi-känsla innehåller de tre dimensionerna, uppgifts-, samspels- och ledningsdimension. Enligt Svedberg så bör den formella arbetsgruppen ha en positiv, tydlig gemensam kärna, där man respekterar varandra och de gemensamma förhållningssätt och mål som finns. Alltså en stark vi-känsla.

Gruppens uppgiftsdimension utgår ifrån arbetet med målsättningar och är av vikt för att skapa vi-känsla eller identitet hos arbetsgruppen. Det är alltså själva innehållet som här är av vikt. I dagens skola finns inte längre regelstyrning kvar, istället är det målstyrning som man hoppas ska ge bäst utdelning. I och med de nya kursplanerna och införande av betyg i årskurs sex, så blir kravet på resultat ännu mer tydligt (Skolverket). När decentraliseringen av skolan i början av 1990-talet infördes, kom stort ansvar och förhoppningar att läggas på olika grupper, så som arbetslag, projektgrupper och personal på enskilda skolor (Svedberg, 2007). För att möta detta ansvar, så menar Svedberg (2007) att det är av största vikt att gruppen fungerar bra tillsammans. Men gruppen är inte en enskild enhet, utan ska fungera i en kontext av samhälle och verksamhetens villkor. Vidare betonar Svedberg vikten av att gruppens mål är tydliga. Denna grundläggande del är den man först går till om gruppen skulle få problem av något slag. Mål är en färskvara som i vårt föränderliga samhälle och därmed också skola, blir nödvändiga att utveckla i takt med att samhället går framåt. Blir målen otydliga eller formuleras på papper som beständiga, är risken stor att dessa mål istället skapar stress, dåligt samvete och personal som mår dåligt. Är arbetet med målen istället utvecklande, kan personalen göra prioriteringar, fatta beslut och styra arbetet åt rätt håll. Enligt Svedberg är dock nackdelen att det både tar tid och kraft att engagera alla i utvecklingsarbetet med målen. I skolans värld handlar tid om en optimal avvägning mellan kvantitet och kvalitet samt individuellt kontra gemensamt arbete. För att underlätta arbetet med målen, är det enligt Svedberg viktigt att synliggöra målen på olika nivåer, så som individ-, grupp- och organisationsnivå. Nivåuppdelningen bidrar en känsla av delaktighet hos personalen, vilket gör att de lättare ser möjligheter och lust i arbetet.

Gruppens samspelsdimension är också en grundläggande del i arbetsgruppens bärande av identiteten eller vi-känslan. Denna dimension karakteriseras av struktur för ordning och reda, vilket är en förutsättning för alla verksamheter (Svedberg, 2007). Strukturerna kan bland annat bestå i regler, riktlinjer, fördelning av arbetsuppgifter och resurser. För att gruppen ska fungera effektivt, krävs att uppgiftsdimensionens mål och samspelsdimensionens struktur överensstämmer med varandra. I en fungerande samspelsdimension hjälper strukturerna arbetsgruppen att fokusera på rätt saker, för att utveckla verksamheten. Där råder det en framåtdrivande jämvikt mellan kaos (ingen struktur) och stel verksamhet (för mycket struktur). I skolan är resurser och tillgångar begränsade och personalen måste göra väl övervägda prioriteringar mellan det möjliga och det önskvärda. Att göra dessa val handlar om att sätta gränser för vad som är rimligt, alltså det som är gruppens centrala struktur. Svedberg lyfter språket och dialogen ett av de viktigaste redskapen i vår professionalitet. Detta är exempelvis viktigt för att konstruktivt analysera och lösa de konflikter eller problem som uppstår på arbetsplatsen.

Den tredje nivån som Svedberg (2007) tar upp, är gruppens ledningsdimension, vilken får alla tre dimensioner att tillsammans fungera som en helhet. Genom denna holistiska syn på de olika dimensionerna (innehåll, struktur och riktning) ges gruppen en identitet. Skillnaden mellan en ledare och exempelvis en lärare, är att ledaren inte arbetar i skolan, utan för skolan. Själva ledarskapet, sett utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv, handlar om relationer, att

kunna förhålla sig till olika grupper och den omgivande verksamheten. Ledaren måste balansera mellan alla krav från överordnade, kollegor, elever och samtidigt driva sin egna trovärdiga linje. Ledarens överlevnad blir då beroende av professionell distans och tydliga gränser. Svedberg betonar dessutom ledarens ansvar för att skapa en tillitsfull och autentisk atmosfär där gruppen känner motivation. Av vikt är också att ledaren känner till de inre och yttre villkor som präglar gruppens arbete. Till sist behöver ledaren värna om en samspelsdimension, där bra relationer och konstruktivt klimat frodas.

Uppgifts-, samspels- och ledningsdimensionen samverkar alltså och bildar tillsammans en identitet eller vi-känsla. Dagens skola och samhälle kräver samarbete, gruppens identitet blir då en avgörande grund för framgångsrikt arbete.

Stensmo (2008) talar om lärarens 'ledarskap i klassrummet', vilket handlar om hur läraren lyckas balansera de sociala relationerna inom klassen i förhållande till undervisning och lärande. Stensmo lyfter tre kompetenser som han anser att dagens lärare bör äga, ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens. Ämneskompetensen rör all kunskap om fakta och teorier i både nutida och historiskt perspektiv, inblick i forskning samt att kunna kritiskt kontrollera ny fakta. Den didaktiska kompetensen handlar om att kunna utvärdera allt som har med undervisning att göra. Men Stensmo betonar även själva planeringen och genomförandet av undervisningen. Det som Stensmo framhåller gällande den didaktiska kompetensen, är just det att allt ska kopplas till de didaktiska frågorna 'vad?', 'hur?' och 'varför?'. Slutligen är det ledarkompetensen som författaren lyfter till diskussion. Det handlar om förmågor för att kunna organisera och leda klassen som en arbetande grupp, frågor som rör disciplin, ordning och elevomsorg betonas. Men också sådant som handlar om organisering av arbetsuppgifter, gruppindelning, individualisering och interaktionsmönster i klassrummet. Slutligen är det genom förberedda, motiverade, karismatiska lärare som undervisningen blir bra (Stensmo, 2008). Detta kan då uppnås genom bland annat utvärdering av undervisningen och sig själv samt att lärare anställs efter noggrann övervägning (Statens folkhälsoinstitut, 2010; Stensmo, 2008).

Stensmo (2008) uppmärksammar, i sin bok *Ledarskap i klassrummet*, Walter Doyles översikt av vad som utmärker ledarskap i klassrummet. Det som påpekas är bland annat ordningen i klassrummet, vilken är viktig för att eleverna ska kunna koncentrera sig på sina arbetsuppgifter och få dem gjorda. Vidare uppmärksammas att ordning består i att skapa struktur och mening genom exempelvis gemensamma regler, förhållningssätt och rutiner. Dessutom betonas lärarens och elevernas samarbete vid utformandet av de gemensamma reglerna. Precis som vid undervisningssituationen, planeringen och genomförandet, betonas även här utvärdering och analysering som grundläggande för ett framgångsrikt ledarskap i klassrummet.

Stensmo (2008) menar att det ibland uppkommer olika typer av störningar i ett klassrum, det kan röra sig om synliga men även osynliga störningar. Det som Stensmo (2008) kallar synliga störningar handlar om sådant som är just synligt i ett klassrum, ibland kallat disciplinproblem;

prat, utåtagerande beteenden, taskiga kommentarer, mobbning och våld. De osynliga störningarna i klassrummet kan vara dagdrömmar eller att elevens uppmärksamhet är riktad på något som inte är väsentligt för lektionen. Det är detta som kan kallas koncentrationssvårigheter. De synliga störningarna brukar ha inverkan på stora delar av klassen, medan de osynliga oftast påverkar en elev eller möjligen någon mer. Stensmo anser att för att en lektion ska fungera krävs olika åtgärder beroende på vad som anses ligga bakom problemet. I vissa fall, vid synliga eller osynliga störningar, finns orsaken till problemet inom eleven som någon typ av neurobiologisk eller psykologisk orsak (Stensmo, 2008:10; Statens folkhälsoinstitut, 2010). För att hjälpa eleven och klassen, kan då en åtgärd exempelvis bli att sätta in specialundervisning (Stensmo, 2008).

4.2. Betydelsen av ett gott skol- och klassrumsklimat

Lennart Grosin (2004), som under en lång tid har forskat inom pedagogik, menar att det pedagogiska och sociala klimatet i skolor har stor betydelse för elevers prestationer. Enligt Statens folkhälsoinstitut (2010) är dessutom en skola som gynnar lärandeprestationer, också hälsofrämjande. Grosin (2004) visar i sin forskning att framgångsrika skolor, alltså de skolor där eleverna presterar bra, både är kunskaps- och ett omsorgsinriktade. Författaren lyfter skolornas fokusering på kunskapsmålen, men betonar samtidigt att det sociala klimatet på skolan visat sig vara nödvändigt för framgångarna. I studien fann Grosin att alla framgångsrika skolor kännetecknades av ett elevfokuserat förhållningssätt. Det innebar bland annat att klimatet i skolan var varmt, omhändertagande och positivt. Eleverna kände sig dessutom uppskattade som människor och tillfreds med sin skolmiljö. Ytterligare en aspekt som betonades, var elevernas möjligheter till att utveckla ansvarstagande och självständighet. Genom att skolan bidrar till att påverka elevernas uppförande, kunskaper, förhållanden till vuxna samt elevernas egna sociala kompetens, uppstår en bred grund för elevernas framtida möjligheter i samhället. Det sociala klimatet i skolan, är enligt Grosin, nödvändigt för elevernas goda prestationer. Visserligen är fokuseringen på kunskap viktig, men det är i relation till skolans goda sociala klimat, som kunskapen verkligen frodas. Elevernas prestationer i de framgångsrika skolorna bygger alltså på en nära samverkan mellan kunskaper och socialt klimat.

Gunilla O. Wahlström är lågstadielärare och har genomgått olika påbyggnadsutbildningar, hon arbetar även som kursledare för fortbildning. Wahlström har dessutom skrivit boken *Gruppen som grogrund* (1993), i vilken hon tydliggör elevens självförtroende som en förutsättning för att kunna inhämta kunskaper. Wahlström talar om identitet, grundtrygghet och självtillit som tre nyckelbegrepp hos människor. Identiteten, menar Wahlström, uppstår i kontakt med omvärlden. Barn identifierar sig med människor i sin omvärld. Förr fanns få roller att välja mellan, som traditionell hemmafru eller fadern som familjeförsörjare. I dagens snabba och föränderliga samhälle, har gränserna mellan kvinnligt och manligt suddats ut och valmöjligheterna för människor har dramatiskt ökat. Wahlström menar att det är otroligt jobbigt att växa upp utan att veta vem man är. Här menar författaren att det finns stor risk att

barnet 'lånar' en identitet genom att bli medlem i en speciell grupp eller ett gäng. Det som skolan då kan göra är att hjälpa barn att finna sin egen identitet. Wahlström menar att vi kan göra detta genom att vara tydliga vuxna som visar olika alternativ samt att vi ser alla som värdefulla individer. Dessutom är det viktigt att förmedla trygghet och få barnets självtillit att växa.

Wahlström (1993) uppmärksammar den inre och yttre tryggheten, vilken den yttre vi är väldigt duktiga på att skapa i Sverige. Då handlar det om bilbälten och flytvästar. Den inre tryggheten har bland annat att göra med hur en person vågar stå för sina egna åsikter, att våga vara sig själv, både till det inre och yttre och hur generös personen är mot andra och att göra dem och sig själv synliga. Dessutom vågar en person som har en inre trygghet, pröva nya saker utan att vara rädd för att misslyckas. Wahlström betonar också att lärare kan skapa en miljö för inre trygghet, genom sitt förhållningssätt till eleverna. Här spelar lärarens kunskapsyn en betydande roll. Antingen ser läraren kunskap som något eleven endast kan lära sig i skolan eller som något eleven lär sig överallt och genom hela livet.

Wahlström (1993) beskriver att självförtroende bygger på meningsfulla relationer med kvalitet. Alltså de relationer mellan barnet och de personer som betyder mycket för barnet. Likväl som att identiteten uppstår i mötet med omvärlden, beror också självförtroendet på den "självbild" som speglas av andras bemötande i relationer.

Bodil Wennberg, legitimerad psykolog och Sofia Norberg, föreläsare har tillsammans skrivit boken *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet* (2010). I boken (Wennberg & Norberg, 2010) tar de upp att självkänsla har stor betydelse för hur människor betar sig och vad man ger uttryck för. Självkänsla kan växa genom att ta risker, men det är inte alla som våga ta dessa risker av rädsla för att misslyckas. Men författarna menar att det absolut viktigaste för att utveckla självkänsla, är att bli bekräftad. Precis som Wahlström, så menar Wennberg och Norberg att lärarens förhållningssätt gentemot eleverna har betydelse. Författarna menar exempelvis att man ska skilja mellan utvärdering och bekräftelse. Genom en kommentar som "åh, vad du är duktig" utvärderar läraren det som barnet har gjort (Wennberg & Norberg, 2010:48). Om läraren istället försöker fånga elevens egen känsla "är du nöjd själv? Kul!", så bekräftar läraren elevens känsla (Wennberg & Norberg, 2010:48). Lars H. Gustafsson är barnläkare, docent i socialmedicin, hedersdoktor vid Malmö högskola och har lång erfarenhet som skolläkare. Dessutom är han författare till flera böcker, i *Elevhälsa börjar i klassrummet* (2009) uppmärksammar Gustafsson, precis som Wennberg och Norberg, att det är viktigt att bekräfta själva känslan. Vidare menar författaren att i det vardagliga mötet med barnet, så är öppenhet, tydlighet, ärlighet och acceptans av egna och andras känslor en viktig del.

Angelica Stedt har under sin lärarutbildning vid Malmö högskola, (2007) skrivit sitt examensarbete om klassrumsklimat, hon genomförde då intervjuer med lärare och elever. Stedt fann att ett aktivt och medvetet arbete med klassrumsklimat ger betydligt bättre resultat än att bara arbeta med klimatet då och då.

4.3. Kontakt med hemmen

Birgitta Kimber är speciallärare, legitimerad psykoterapeut, doktorand Kl., kursledare samt författare till bland annat boken *Lyckas som lärare. Förhållningssätt och ledarskap i klassrummet* (2009). Både Kimber (2009) och Gustafsson (2009) är tydliga med att föräldrakontakten är en viktig del i det arbete som läraren bedriver. De menar att ett bra samarbete med hemmen, är en förutsättning för att etablera ett förtroende som sedan ligger till grund för själva arbetet i skolan. Kimber (2009) betonar dock att föräldrarnas förtroende inte fås automatiskt, utan det kräver arbete från lärarens sida. Gustafsson (2009) menar att detta arbete är viktigt att göra i ett tidigt skede. En naturlig kontakt med hemmen gör att när svårare situationer uppstår, så blir arbetet mycket lättare om föräldrarna litar på läraren och dennes kompetens (Kimber, 2009; Gustafsson, 2009).

Gustafsson (2009) betonar att det är viktigt att föräldrar gör besök i klassrummet och i skolan. Vid besöken får föräldern en egen bild av sitt barn i skolan och klassen, dessutom läggs grunden till en mer personlig kontakt med skolans personal. Gustafsson betonar också att det, för att förebygga mobbning, har visat sig vara viktigt att eleverna lär känna klasskompisarnas föräldrar. Dessutom är det angeläget att elevernas föräldrar har kontakt med varandra. För en elev som vet vem föräldrarna är till andra elever och vet att föräldrarna har kontakt med varandra, blir enligt Gustafsson mindre benägen att mobba andra elever. Grosin (2004) fortsätter med att berätta att bra och regelbundna kontakter mellan skola och hem, är vanligt förekommande i alla skolor i hans studie av 41 framgångsrika skolor. Statens folkhälsoinstitut (2010) lyfter, precis som Grosin, kontakten mellan föräldrar och skola, som en tämligen viktig faktor för hur eleven presterar.

4.4. Utveckling av lärare och verksamhet

Enligt Statens folkhälsoinstitut (2010) så har en skolas lärandeprestationer och elevernas hälsa, ett tydligt samband. Vad som då blir av vikt, är hur undervisningen bedrivs. Statens folkhälsoinstitut presenterar olika betydelsefulla aspekter, som rör skola och lärare. Något som ses som det allra viktigaste, är utvärdering av undervisning samt videoinspelning för att utvecklas som lärare. Kimber (2009) menar att man som lärare har goda möjligheter att påverka inlärningsmiljön, genom att vilja utvecklas och våga pröva nya vägar. Vidare så uppmärksammar hon vikten av lärarens förmåga att vara en säker och stark ledare, som förutsättning för att lyckas i utvecklingsarbetet.

4.5. Gemensamt förhållningssätt och ordning

Då undervisning i skolan sker i klassen som grupp, blir det nödvändigt att eleverna tar hänsyn till och anpassar sig efter varandra (Wennberg & Norberg, 2010). Grosin (2010) har funnit att

de effektiva skolorna har tydliga riktlinjer för hur man får bete sig mot varandra. Enligt Grosin (2010) är det också viktigt att lärarna är överens och samarbetar när beslut som gäller elevernas fostran ska tas.

Dessutom uppmärksammar Kimber (2009) att läraren behöver vara väl förberedd. Hon menar också att aktiviteter som är mindre styrda, kräver mycket struktur för att fungera. För alla elever behövs tydliga mål att sträva mot, men för de elever som har koncentrationssvårigheter är det extra viktigt att målen är lagom stora (Grosin, 2010; Kimber, 2009). Kimber framhåller också vikten av struktur, precis som Stensmo, för att skapa lugn i klassen, vilket enkelt kan uppnås genom att göra skoldagen är förutsägbar. Slutligen kan tilläggas att Kimber anser att man kan förebygga problem genom att ha det roligt tillsammans som grupp. Det handlar om att ha gemensamma mål och att göra positiva saker tillsammans, något som bör engagera personal i skolan, elever och föräldrar.

Kimber (2009) delar Grosins (2010) och Stensmos (2008) uppfattningar, om att regler är viktiga för att samvaron ska bli så bra som möjligt. Kimber (2009) anser att reglerna bör vara få och tydliga. Det bästa för att eleverna ska förstå dem, är att formulera reglerna i form av observerbara beteenden, som 'sitt på din stol' istället för 'stör inte'. För att få eleverna att följa reglerna, är det viktigt att berömma eleverna när de gör rätt istället för att klaga när de inte följer reglerna. Kimber ser det som en självklarhet att om eleverna ska följa reglerna, så är det jätteviktigt att lärare och annan personal på skolan fungerar som goda förebilder. Även Grosin (2010) uppmärksammar vikten av lärare som goda förebilder, vilket var ett faktum i alla de framgångsrika skolorna i hans studie.

5. Metod och tillvägagångssätt

Under denna rubrik diskuterar jag först mitt val av metod, sedan kommer ett stycke om utformningen av intervjufrågor, därefter behandlar jag urvalet. Efter detta presenterar jag genomförandet av intervjuerna, sedan bearbetningen, efter det kommer ett avsnitt som behandlar reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Slutligen avslutar jag med ett stycke om de etiska överväganden som jag gjort.

5.1. Val av metod

Mitt syfte med arbetet har varit att ta reda på hur pedagoger och rektorer funderar kring och arbetar med klassrums- och skolklimat på grupp- och organisationsnivå. En informantundersökning skulle inte hjälpa mig att besvara mitt syfte och mina frågeställningar, då svarspersonerna spelar rollen som experter eller källor för att besvara hur något fungerar eller berätta om något som hänt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Eftersom jag var intresserad av pedagogers och rektorers egna tankar och arbetssätt, ansåg jag att en intervjuundersökning av respondentkaraktär skulle vara bäst lämpad för detta (Esaiasson, m.fl., 2007). Då mitt syfte och mina frågeställningar var så breda, utgick jag ifrån att de kunde omfatta en mängd olika svar från respondenterna. Jag ville dessutom ha möjlighet att följa upp de svar som jag skulle få, för att få en så omfattande bild så möjligt av intervjupersonernas tankar och arbetssätt (Stukát, 2005). Fördelarna som jag såg utav samtalsintervjuer, var bland annat att de ger möjlighet till ett interaktivt samtal och beroende på hur intervjun utvecklar sig så kan jag välja i vilken ordning jag ställer frågorna (Esaiasson m. fl., 2007). Alltså en lägre grad av standardisering (Esaiasson m. fl., 2007). Utifrån detta valde jag att utföra respondentundersökningen i form av en samtalsintervju med ostrukturerade frågor (Esaiasson m. fl., 2007). För att begränsa mitt arbete utifrån den tid som jag hade till mitt förfogade, så valde jag att intervjua sex stycken personer.

I början av mitt arbete så valde jag mellan att antingen använda mig av enskilda intervjuer eller gruppintervjuer. Gruppintervjun anser jag ha flera fördelar, som till exempel att svaren blir djupa, nya frågor eller aspekter uppkommer och man får möjlighet till en gemensam åsikt från gruppen (Esaiasson m. fl. 2007; Stukát, 2005). Nackdelen med gruppintervjuer är att deltagarna kan påverka varandra och att grupptryck skulle kunna uppstå (Stukát, 2005). Dessutom kan det vara så att deltagarna inte vill avslöja hemligheter eller känslig information inför resten av gruppen (Stukát, 2005). Då jag är relativt ovan av att genomföra intervjuer, speciellt gruppintervjuer som jag aldrig tidigare genomfört, spelade detta in i mitt val av metod. Jag ansåg att jag bättre skulle behärska enskilda intervjuer, än att möta flera professionella lärare och rektor samtidigt i en gruppintervju. Mitt val av att genomföra enskilda samtalsintervjuer, utgick också från att lärare och rektor i samma gruppintervju kunde vara känsligt, då detta skulle kunna ses som ett ojämnt läge, i förhållande till eventuella känsliga frågor och hemligheter.

5.2. Utformning av intervjufrågor

Då jag hade bestämt mig för vilken metod jag skulle använda mig av, alltså samtalsintervjuer med ostrukturerade frågor, var det dags för mig att börja utforma intervjufrågorna. Under min läsning av litteratur och tidigare forskning på området, hade jag samtidigt fört anteckningar på sådant som jag ville få svar på. Utifrån dessa funderingar och mina frågeställningar, skrev jag intervjufrågorna. När jag var klar med utformningen kontaktade jag en fritidspedagog som jag känner, hon har många års erfarenhet inom fritidsverksamhet samt fritidsverksamhet och skola i nära samarbete. Hon gick igenom mina intervjufrågor och vi samtalade kring dem. Även min handledare var mig behjälplig med frågornas utformning. Med utgångspunkt i responsen från fritidspedagogen och min handledare, så formulerade jag om några frågor samt lade till frågor om dokumentation och riktlinjer. Jag valde att separera frågor om klassrumsklimat och frågor om skolklimat. Detta eftersom jag ville ge respondenterna möjlighet att dra egna slutsatser som sambandet dem emellan. Jag valde också att utforma intervjufrågor till lärare och till rektor på separata papper, de flesta frågorna är likadana, men jag ansåg det var nödvändigt att anpassa frågorna efter vilken roll respondenterna hade i skolan.

5.3. Urval

Då jag var klar med utformningen av intervjufrågorna hade det blivit dags att kontakta skolor för att få tag i respondenter för mina intervjuer. Alla namn på skolor och respondenter, är i mitt arbete fingerade. Jag valde två skolor med relativt många elever i varje, Höstskolan och Vinterskolan. Jag visste sedan innan att rektorerna för dessa skolor hade arbetat på sina skolor i flera år, vilket jag ansåg vara bra eftersom de då borde vara insatta i sin skolas arbete med klassrums- och skolklimat. Jag valde också dessa två skolor eftersom jag inte har någon relation till dem sedan tidigare, vilket gör att min chans att förhålla mig vetenskapligt till respondenterna ökar (Esaiasson m. fl., 2007). Dessutom är det enligt Esaiason (m. fl. 2007) lättare som respondent att öppna sig för en person som man inte har någon relation till.

På Höstskolan finns barn från förskola upp till årskurs sex, totalt är det ungefär 150 barn på skolan. Susanne, tidigare verksam lärare, har varit rektor för skolan i flera år. Linnéa är nyutexaminerad lärare och har arbetat på skolan några månader, hon är klasslärare för en 2-3:a. Petra är i grunden fritidspedagog, som har vidareutbildat sig till lärare. Hon har arbetat på Höstskolan i två omgångar, denna andra period har hon arbetat flera år på skolan.

På Vinterskolan går det, precis som på Höstskolan, barn från förskoleklass upp till årskurs sex. Det är ungefär lika många barn på denna skola som på Höstskolan, men här är andelen elever med invandrarbakgrund betydligt högre. Ann har varit rektor för Vinterskolan i flera år, dessutom är hon samtidigt rektor för två mindre skolor i kommunen. Tidigare har Ann bland annat arbetat som VFU-ledare. Karin har arbetat på Vinterskolan i flera år, nu arbetar hon i årskurs fem. Lena har, precis som Karin, arbetat på skolan i flera år och är just nu klasslärare i en årskurs tvåa.

5.4. Genomförande

Min första kontakt med de två skolorna var ett telefonsamtal till respektive rektor, där jag förklarade vem jag var och berättade om mitt arbete och undersökning. Rektorerna gick med på att ställa upp på intervjuer och de skulle dessutom ta upp frågan, på ett möte med personalen, om det var några lärare som ville ställa upp på intervjuer. Ann, som är rektor på den ena skolan, begärde som förutsättning för att ställa upp på intervjuer, att få ta del av frågorna innan intervjuerna. För att båda skolor skulle få så lika förutsättningar som möjligt, så mailade jag intervjufrågorna till de båda skolorna i förväg.

När det var bestämt att båda skolans rektorer samt två lärare från varje skola, skulle ställa upp på intervjuer, så bestämde vi tid för att träffas. Lärare och rektorer fick föreslå tider som passade dem. På Höstskolan genomfördes intervjun med Susanne på hennes kontor på morgonen. Intervjuerna med två av Höstskolans lärare, Petra och Linnéa, genomfördes på en eftermiddag i respektive klassrum, efter att deras elever hade slutat för dagen. När jag kom till Vinterskolan för att genomföra mina intervjuer där, så hade det blivit ett misstag i kommunikationen mellan mig och rektorn som var min kontaktperson. De var inställda på en gruppintervju och hade bara ungefär en timme av sin tid att genomföra den på. Då jag inte skulle hinna genomföra tre enskilda intervjuer under denna tid och det skulle dröja innan jag skulle få deras tid att genomföra tre enskilda intervjuer, så valde jag att genomföra intervjuerna som en gruppintervju. Gruppintervjun tog plats i ett konferensrum i anknäring till lärarnas arbetsbord ("kontor"). Under intervjun var en skiljevägg fördragen för att vi skulle få vara i fred.

Jag vet att användningen av de två olika metoderna, samtalsintervju samt gruppintervju, möjligtvis gör mitt arbete något svårare att analysera och generalisera utifrån. Men som Esaiasson (m. fl. 2007) skriver, så ska inte respondentundersökningarna källkritiskt granskas, utan meningen är att jag vill veta hur respondenternas tankevärldar ser ut. Enligt Stukát (2005) är det också möjligt att få ut individuella svar under en gruppintervju, om man som intervjuare är uppmärksam. Jag anser själv att jag var väldigt uppmärksam under intervjun, eftersom jag ville ha möjlighet att urskilja individuella svar. Eftersom jag spelade in alla intervjuer, så anser jag också att möjligheten ökar för att kunna urskilja individuella svar.

5.5. Bearbetning

Efter genomförandet av intervjuerna, så transkriberade jag det inspelade materialet. Jag har läst intervjuutskriften många gånger, och markerade under läsningen de stycken som jag ansåg vara intressanta, för att kunna besvara mitt syfte och mina frågeställningar. Sedan skrev jag resultatdelen, vilken jag har bearbetat många gånger. Jag har under min skrivprocess arbetat utifrån mina frågeställningar, intervjuresultaten och teoridelen i nära samspel.

5.6. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Under intervjuerna satt jag och respektive respondent (-er) i lugn och ro på en plats som respondenterna hade valt, detta för att öka deras trygghet under intervjutillfället (Stukát, 2005). Under intervjun med Linnéa, så kom en elev in i klassrummet för att hämta en sak men efteråt fortsatte intervjun som innan. Under intervjun med Petra var det två elever som knackade på utsidan av fönstret, men de gick sen vidare. Vid gruppintervjun kom skolvärden in och hämtade någonting i rummet som vi satt i, intervjun fortsatte efter att han gått. Trots dessa tre störningar under intervjuerna, så menar jag att avbrotten inte påverkade intervjupersonerna och därför svaren. Denna slutsats drar jag eftersom jag anser att avbrotten var obetydliga, inget känsligt ämne berördes och jag kunde inte utläsa något hos respondenterna som tydde på att de stördes av avbrottet. Jag anser att risken för feltolkningar av intervjufrågorna är liten. Dels hade jag haft två personer som gått igenom frågorna innan intervjuerna, dels gjorde intervjuformen att jag fick möjlighet att förtydliga frågor om det skulle behövas. Att jag använde mig av bandspelare under intervjuerna samt transkriberade materialet efteråt, bidrar också till reliabiliteten i mitt arbete (Stukát, 2005). Som jag diskuterat ovan, kan de två olika metodvalen – samtalsintervjuer samt gruppintervju, möjligtvis ha inverkat något på reliabiliteten. Jag resonerar då att om någon skulle vilja upprepa genomförandet av intervjuerna som sex stycken individuella intervjuer, är det inte säkert att svaren skulle bli desamma. Men om de intervjuerna skulle genomföras i samma tappning som när jag gjorde dem, tre individuella och en gruppintervju, så anser jag att svaren skulle bli desamma.

Som jag tidigare nämnt är det möjligt, speciellt under gruppintervjun, att svaren jag fick från respondenterna kanske inte helt överensstämmer med hur verkligheten ser ut. Det kan det vara så att respondenterna inte ville medge vissa saker för mig, exempelvis brister i sitt eget arbete eftersom det kan vara känsligt. Dock vill jag bestrida att det skulle vara på detta sätt, eftersom flera av respondenterna öppet berättade om tunga och svåra saker samt även vissa saker som de kunde bli bättre på. Självklart kan det också vara möjligt att respondenterna svarade mig med de svar som de trodde att jag ville ha. Jag hoppas ju självklart att det inte var så, men jag tror också att frågornas utformning minskade risken för detta då de var öppna och krävde resonemang och förklaringar från respondenterna.

På grund av tidsbrist, valde jag att endast genomföra intervjuer på två olika skolor med totalt sex respondenter. I och med detta kan jag inte hävda att jag uppnått mättnad i mina resultat, vilket kan ha påverkat undersökningens grad av generaliserbarhet. Men annars var mitt syfte med arbetet, mer att få en inblick i hur tankar och arbete kan se ut, än att kunna göra stora generaliseringar.

5.7. Etiska överväganden

När jag tog kontakt med rektorerna så presenterade jag mig, berättade om min utbildning och lite kort om mitt examensarbete. Jag frågade rektorerna om de ville ställa upp på intervjuer och om de hade möjlighet att fråga lärarna om det var några som också kunde tänka sig att ställa upp. Den ena rektorn, Ann, sa att hon ville ta del av intervjufrågorna innan, som ett villkor för att delta. Jag löste detta genom att båda skolorna fick ta del av frågorna innan intervjutillfället. Vid den första kontakten med rektorerna bad jag även om tillstånd att få banda in intervjuerna. När intervjuerna sedan genomfördes så kollade jag ytterligare en gång med respondenterna, att det var okej att spela in intervjun. Dessutom klargjorde jag vid intervjutillfället att respondenterna skulle komma att få fingerade namn i mitt arbete, samt att jag skulle göra allt jag kunde för att hålla dem och skolan anonyma (Esaiasson m.fl., 2007).

6. Resultatredovisning

I resultatredovisningen kommer jag att redovisa de resultat som framkom under intervjuerna. Jag har valt att dela upp resultatredovisningen under tre övergripande rubriker – dessa är de tre tidigare nämnda frågeställningarna.

6.1 Hur medvetna är pedagoger och rektorer om betydelsen av ett gott klassrums- och skolklimat?

En allmän uppfattning bland respondenterna är att klassrumsklimat handlar mycket om känslor, relationer, stämning och trygghet. Lena som är lärare på Vinterskolan, beskriver klassrumsklimatet som ”en tillåtande miljö, där man känner sig trygg och känner sig trygg med dem som är i samma rum. För om man känner sig trygg så kan man utvecklas, man vågar göra fel, man vågar att ställa frågor, man vågar allt det som gör att man kan lära sig.” Petra som är lärare på Höstskolan, delar Lenas tankar om trygghet och att våga stå för sig själv. Hon menar dessutom att klassrumsklimatet har att göra med hur man är mot varandra, hur man beter sig. Petra betonar också vikten av att eleverna vågar vara sig själva, säga vad de tycker och att de känner sig trygga, vilket hon menar är en förutsättning för elevernas lärande. Linnéa är, precis som Petra, lärare på Höstskolan. För henne handlar klassrumsklimat om känslan inne i klassrummet, om det finns en grupp känsla eller inte. Linnéa fortsätter med att berätta om när hon började arbeta i klassen, så fanns det ingen grupp känsla utan eleverna var väldigt ensamma och skilda åt i klassen. Vidare så berättar hon att det i klassen finns några elever som kan få utbrott och kasta saker omkring sig, vilket gör att oron ökar och tryggheten försvinner och eleverna därmed lär sig sämre. Linnéa betonar trygghet, precis som Lena och Petra, men också lugn i klassen som en förutsättning för elevernas lärande. Susanne är rektor för Höstskolan och för henne så handlar klassrumsklimatet bland annat om vad som är acceptabelt i ett klassrum. Susanne framhåller vikten av ”att man som lärare försöker att ha ett klimat som passar alla elever i klassen, eftersom alla är olika.” Hon menar att detta har stor betydelse för eleven och dennes lärande.

Ann som är rektor för Vinterskolan, anser att klimatet i klassen bygger mycket på relationer och hur man är mot varandra. Arbetet med klassrumsklimat är för henne att skapa goda relationer mellan lärare och elever och eleverna emellan. Vidare betonar hon detta som ett mycket viktigt uppdrag för skolan, även om kunskapsuppdraget står i förgrunden. Karin, lärare på Vinterskolan, menar att arbetet med klassrumsklimat är så gott som halva jobbet. För henne är det väldigt viktigt, och hon betonar att eleverna trivs bra vid ett gott klassrumsklimat.

För Linnéa så är skolklimat ungefär samma sak som klassrumsklimat, det handlar om stämningen och tryggheten på skolan. Skolklimatet inbegriper för Linnéa, både barn och vuxna i skolan. Vidare betonar hon vikten av att personalen på skolan tar tag i saker, om det händer något, att barnen ser att de vuxna finns där och hjälper till. Linnéa fortsätter med att berätta hur viktigt det är för personalen att må bra på sin arbetsplats, att känna sig trygga och

att känna glädje. Hon menar att det då blir lättare att sprida denna positiva stämning vidare till eleverna. Hon berättar att de dock har det ganska jobbigt på deras skola för tillfället, det är flera klasser och elever som är jobbiga och stökiga. Vidare beskriver hon hur detta påverkar lärarna och att det därmed bidrar till en ganska negativ stämning i personalrummet. ”När vi sitter och dricker kaffe så är det, det enda vi pratar om, nu gjorde den eleven det och den eleven gjorde så och så vidare. Och det blir negativt för oss, då orkar vi inte vara positiva. (...) Jag vet inte hur vi ska gå vidare med det, men sedan så räcker det nästan att en person är negativ i ett arbetslag för att det ska smitta ganska lätt. Inte alla, men det är svårt att vara positiv ibland då, om det sitter någon och bara klagar på allt. Det drar ner många.” Petra anser, precis som Linnéa, att skolklimat är ungefär samma sak som klassrumsklimat fast i ett större sammanhang. Petra berättar att skolklimat ”handlar om trygghet och säkerhet, att alla ska våga vara den person man är, fast i ett större sammanhang. Att alla känner sig respekterade, accepterade och liksom mår bra.” Petra instämmer med Linnéa angående att skolklimatet rör både barn och vuxna i skolan. Petra håller också med Linnéa om att vissa delar känns tunga i deras skola. Petra berättar att ”på något vis känns det som att vi just nu bara försöker lappa där det mest akut behövs. Det handlar nog om ett slitet och trött arbetslag, vi hinner inte (...) vi kämpar och sliter”.

För Susanne är skolklimat det som man känner när man kommer in i en skola, om man känner värme och öppenhet gentemot varandra. Hon anser även att tilliten till varandra är en viktig del. Karin beskriver skolklimat som att hon känner sig lika trygg, oavsett var i skolan hon befinner sig. Att hon kan prata med andra elever lika självklart som hon pratar med sina egna och att hon kan vända sig till Ann utan att vara rädd.

6.2. Hur arbetar pedagoger och rektorer för att skapa ett gott klimat på skolan?

Personalen på Vinterskolan, Ann, Karin och Lena funderar kring sambandet klassrumsklimat och skolklimat. Lena berättar att hon och en annan lärare hade frågat årskurs fyra vad de tyckte om sin klass. Eleverna i klassen hade svarat att de inte tyckte om den, men på nästa fråga om hur de trivdes i skolan så hade eleverna svarat att de trivdes bra. Karin berättar att det också kan vara tvärtom, att en elev inte trivs i skolan men tycker bra om sin klass vilket gör att eleven står ut. Hon berättar att de inte haft en elev som tycker så på länge. Karin framhåller ändå att hon tycker att klassrum och skolan hör ihop. Ann betonar dock att det inte är samma sak. Karin fortsätter att resonera med att ”det behöver inte vara samma sak, men det underlättar. Men jag tänkte på det, om vi inte hade haft ganska så bra klassrumsklimat i flera olika klasser, så hade vi inte kunnat ha ett skolklimat som är...”. Ann menar att ”nej, det kan falla i någon klass, men inte i många”. Alla tre är överens om att klassrumsklimat och skolklimat hör ihop till viss del. De kommer fram till att om klimatet är dåligt i flera klasser, så kan det påverka det gemensamma klimatet i skolan.

För flera av respondenterna så är det dagliga mötet med eleverna i vardagen, en viktig del i arbetet med att skapa ett gott klassrums- och skolklimat. Det kan exempelvis vara hur de möter eleverna. Karin berättar om en sådan enkel sak som att möta en elev ”som är ledsen på morgonen och fråga hur det är med dig idag egentligen? Och att eleven får lov att svara, att den inte mår bra idag eller inte vill vara med. (...) Alla förstår och det är ingen som stöter bort den här eleven, utan eleven är välkommen gång på gång.” Även för Petra så är arbetet med klassrumsklimat något som hon arbetar med dagligen, i hur hon förhåller sig till eleverna och i hur viktigt som hon anser det är. Det är ett förhållningssätt som hon förmedlar i vardagen.

Personalen på Vinterskolan lyfter även hur de organiserar arbetet i klassen, som något som inverkar på klimatet. De talar om enskilt arbete och grupparbete, vikten av att styra grupparbeten till viss del och uppmuntra eleverna till samarbete och att hjälpa varandra. Karin fortsätter med att berätta om att ”när vi har grupparbeten eller byter platser i klassrummet, så har vi en kortlek där jag har skrivit elevernas namn. Sen drar man bara kort. Och på detta sätt vill eleverna alltid ha det. Det är en trygghet. Det vill inte ha det där med att man måste välja, för de riskerar att inte bli valda. Utan om jag frågar hur de vill ha det idag, så svarar de alltid att jag ska ta korten. Det är ingen som protesterar, utan alla accepterar, det är en trygghet.”

För att stärka gemenskapen och klimatet på hela skolan så arbetar de olika skolorna bland annat med olika gemensamma aktiviteter. Susanne berättar att ett utav årets mål var att de skulle stärka ´vi-känslan´ på skolan. Dock har det ”varit en väldigt, väldigt jobbig höst. Och de som jobbar i 4-6 har inte haft den tiden att sätta av till arbetet med ´vi-känslan´. F-3 har däremot arbetat mer med det.” Vidare beskriver Susanne hur de tidigare år haft gemensamhetsaktiviteter, idrottsdagar, något vid jul och liknande. Denna termin har hela skolan däremot inte haft några gemensamma aktiviteter än. Susanne tycker att de uppvisningar (ex. idrott, dans) som eleverna gör är bra, både för att stärka gemenskapen, men också att för att stärka de barn som har det jobbigt annars, genom att de får visa sina positiva sidor. Både Linnéa och Petra beskriver hur de i F-3 denna termin har haft några gemensamma aktiviteter. Eftersom 4-6 inte hade tid att vara med, så bestämde sig F-3 att göra vissa aktiviteter själva. Till exempel så hade de en hälsodag där eleverna var uppdelade i tvärgrupper, över klassgränserna. Eleverna fick gå till olika stationer, exempelvis hade de en vilostation, en rörisstation och en frukt- och mysstation där de fick prata om vad som var nyttigt att äta och så fick de smaka på frukt. Vidare så beskriver Linnéa att eleverna i 2-3:orna har haft en gemensam dag där de arbetade med sinnen, eleverna fick gå runt till olika stationer och använda sina sinnen på de olika stationerna.

Ann berättar att de på Vinterskolan har upprättat ett dokument, där de årliga gemensamma aktiviteterna finns med. Karin säger att de ”har trivseldagar och aktivitetsdagar, där vi samlar tvärgrupper från förskoleklassen upp till sexan. De gör sedan aktiviteter tillsammans under en hel dag.” Det kan vara spökbollsturning, pysseldagar, ´køris´, ´røris´ eller skogsutflykter. Ann berättar att de ”för föräldrar har två dagar, en höst- och en vårdag, då vi bjuder in dem på picknick eller knytkalas. (...) Ihop med deras barn. Och då får de komma hit på kvällen och

exempelvis spela brännboll och äta mat tillsammans, eller lyssna på musik när barnen uppträder. Detta är ett sätt för att försöka fånga intresset hos de föräldrar som kanske inte gillar traditionella föräldramöten”. Karin säger att de ”när en annan grupp föräldrar under de här dagarna. Då kommer till exempel nästan alla våra invandramammor, de kommer med sina jättegoda maträtter och så. De kanske inte känner sig så bekväma på traditionella föräldramöten, de kanske inte förstår språket så bra...” Lena berättar att de hittills den här terminen har haft fyra gemensamma dagar. Karin beskriver att ”vi har nöjda elever, nöjda föräldrar och nöjda lärare och det tycker jag är ett bra betyg på att vi arbetar åt rätt håll i alla fall”. Lena menar att hon tror ”att det är väldigt viktigt att man är ett bra kollegium tillsammans, för vi har väldigt roligt tillsammans, vi är väldigt öppna, vi som jobbar på skolan har en väldigt bra relation med varandra och det skapar ju att barnen ser det och det sprider sig. Jag har bara fått för mig det, det känns som det”

Ytterligare ett steg i arbetet för att förbättra miljön på skolorna, är att upprätta gemensamma regler eller förhållningssätt. Susanne berättar att Höstskolan har formulerat trygghetsregler som beskriver hur man ska vara mot varandra. Det är personal, elever (via klassråd och elevråd) och föräldrar (via skolråd) som är med och utformar dem. Också på Vinterskolan finns överenskommelser för hur man ska bete sig mot varandra, precis som på Höstskolan. Ann talar om att all personal brukar träffas två gånger per termin och även i samband med kompetensutvecklingsdagar. Vid dessa träffar diskuterar de och kommer överens om ett gemensamt förhållningssätt. Ann menar att ”utgångspunkten är att ´alla barn är allas barn´. Är man i närheten så tar man ansvar.”

På Vinterskolan får alla elever, under en termin när de går i fjärde klass, genomgå en utbildning i ART (Aggression Replacement Training)³. Lena berättar att hon är ART-instruktör och arbetar tillsammans med en annan lärare på skolan. Lena beskriver hur arbetet med ART ”handlar om att träna det sociala, det handlar också om känslokontroll och moralträning.” Vidare berättar hon att de arbetar med ART i halvklass, en timma i veckan. Lena säger att det egentligen ska vara tre timmar i veckan, men det är inte möjligt att avsätta två lärare till en så liten grupp elever. Karin berättar att eleverna kan teorin väldigt bra efter arbetet med ART. Lena fortsätter med att säga att de nog är för dåliga på att koppla teorin till själva läraren. Hon berättar att det ibland kan det räcka med att man säger ´tänk smart, tänk ART´ till en elev, så vet de vad man menar.” Hon berättar vidare att de hade diskuterat precis detta, dagen innan denna intervju. Lena säger att ”vi kan inte göra underverk med en grupp med bara en timma i veckan, men vi sätter i alla fall en tanke, någonting börjar”. Ann talar om att man i förskolan arbetar med materialet ´stegvis´ när eleverna är i lämplig ålder. Dessutom berättar Ann att personalen på fritids arbetar ihop med de äldre barnen med att ”försöka förändra sitt sätt att förhålla sig till konflikter. De pratar mer om hur de ska göra nästa gång som detta händer. Hur

³ Under intervjuerna uppmärksammas ART och ´stegvis´, detta är två olika metoder som finns att arbeta efter. ART är en kognitiv aggressions- och konflikthanteringsmetod som består av tre delar, social färdighetsträning, ilskekontrollträning och träning i att resonera moralsikt (Socialstyrelsen). ´Stegvis´ är ett livskunskapsprogram som syftar till att utveckla elevers sociala och emotionella kompetens (Gíslason & Löwenborg).

det är möjligt att agera i den här situationen och ge förslag på det. Istället för att försöka reda kompetens ut vem det var som började. (...) Hitta lösningar. (...) Så man jobbar med samma barn fast på olika sätt.”

Linnéa berättar att de i klassen arbetar med ´jaget´ - att må bra, på NO-lektionerna. Linnéa beskriver hur lågstadiet på hennes skola har arbetat fram en arbetsplan innehållande ´Big Bang´, ´kroppen´ och staden som skolan ligger i. Hon berättar att de gemensamt från början hade bestämt att de skulle gå igenom de olika kroppsdelarna för att sedan prata om ´jaget´. Hon berättar att hon själv är väldigt intresserad av kost och motion och hur det påverkar människor, så därför arbetar de nog mer med detta i hennes klass än vad de gör i de andra klasserna. Vidare beskriver hon att nu när de har gått igenom organen, kost och hälsa, så har de ”börjat med det psykiska. ´Vem är jag?´ ´Hur mår jag?´” Hon beskriver att i arbetet med kroppen har hon under begreppet hälsa fått in ”att, om man vill må bra i sig själv, hur gör man då? Vi måste må bra här inne tillsammans.” Linnéa säger att de arbetar med NO/kroppen fyra lektioner i veckan. Linnéa säger dessutom att hon skulle vilja arbeta mer med sin klass för att öka tryggheten i gruppen. I klassen har de diskuterat olika dilemman, hon har också tänkt att de i klassen ska göra ”rollspel på olika situationer och se hur vi kan lösa dem”. Förutom detta så har Linnéa tänkt arbeta med något material i klassen, som till exempel SET (Social och Emotionell Träning), ART, ´stegvis´ eller liknande. Men Linnéa säger att hon vill hinna läsa in sig också för att se vilken som verkar bäst för hennes klass. Just nu så känner hon att hon ”har så mycket runt omkring sig som planering och utvecklingssamtal”, det är så mycket hon vill ”men inte riktigt hinner”. Linnéa har, efter rekommendationer från en socionom på ´Resurscentrum´, börjat strukturera upp undervisningen för att eleverna i klassen ska känna trygghet i undervisningssituationen. Linnéa har av en arbetskollega som hon samarbetar lite med, och som tidigare tillbringat tid i klassen, fått respons för sitt arbete med klassen. Linnéa berättar att kollegan ”ser en stor skillnad på gruppen sedan i våras. (...) Min kollega ser att barnen är mycket mer delaktiga, till exempel att elever som tidigare gick iväg, nu är med på samlingar.”

Petra beskriver att hon, förutom sitt dagliga förhållningssätt till barnen, också med jämna mellanrum brukar ha olika former av gruppövningar. Petra säger att hon ”aldrig har valt en metod, utan jag har arbetat med övningar och uppgifter från olika böcker eller med övningar som jag har lärt mig från andra.” Hon väljer övningar som hon tycker fungerar eller som hon trivs med. Vidare så beskriver hon, att hon brukar utgå ifrån vad hon tycker att gruppen har för behov. Om hon ”har en grupp som hon inte tycker fungerar riktigt” så har hon ”haft övningar lite mer kontinuerligt, på morgonsamlingar och liknande.”

6.3. Hur samarbetar pedagoger och rektorer på grupp- och organisationsnivå för att skapa ett gott klimat i skolan?

Båda rektorerna, Ann och Susanne, beskriver deras arbete med klimatet i klasser och skola, som något övergripande. Det framkommer att rektorerna har en ganska nära kontakt med lärarna, lyssnar på dem, fångar upp signaler och hjälper till på det sätt de har möjlighet. Ann beskriver att hon i arbetet med klassrumsklimat har "något av en spindelroll, jag kanaliserar resurser, fångar upp signaler och styr. Framförallt resurser är en viktig del, både personer, pengar och kompetensutveckling. Och att försöka fånga upp signaler i tid, innan det blir någonting stort utav det. Att jag är tidig med att lyssna." Karin menar att Ann "är ganska duktig på att uppfatta saker, utan att lärarna kommer och beklagar sig för henne. Ann kan då diskret fråga, 'hur det är egentligen'?" Susanne beskriver att i arbetet med klassrumsklimat, så är hennes roll "att hjälpa pedagogerna så mycket som möjligt och se vad för stöd de kan få i sitt arbete." Vidare berättar hon att resurser sätts in på olika sätt. Hon kan också sätta in extra stöd för vissa elever och i vissa klasser kan det ibland vara tre pedagoger samtidigt. Linnéa berättar att hon har bra kontakt med rektorn för Höstskolan. Linnéa säger att Susanne "brukar komma in ibland och titta till, jag känner att jag vågar öppna mig för henne och berätta hur det är. (...) Hon gör verkligen allt hon kan för att hjälpa mig. När det gäller de här resurserna, så har hon spräckt sin budget för länge sedan eftersom hon har insett att det inte fungerar."

Personalen på båda skolorna talar om att 'Resurscentrum' har varit ett stöd för dem i deras arbete med klimatet i klassen och på skolan. Ann säger att 'Resurscentrum' "har en kompetens som vi inte har. De kan också jobba intensivt över en kort period och stötta där det behövs. Men sen så tror jag att det viktiga arbetet görs utav den pedagog som finns i klassen hela tiden." Linnéa får stöd av en socionom från 'Resurscentrum', de brukar träffas ungefär en gång i månaden. Linnéa säger att hon "exempelvis har fått tips från socionomen att använda sig av traditionell undervisning. Alltså rätt så strukturerade dagar för att barnen ska få sin trygghet." Både Lena och Karin uppger att de under en period för några år sedan, då de hade det tufft på Vinterskolan, fick hjälp från 'Resurscentrum' i form av handledning. De berättar att det som nu är en central utgångspunkt för skolan, att 'alla barn är allas barn', verkligen inte fanns för flera år sedan, när Lena precis hade börjat jobba på Vinterskolan, vilket var innan Ann blev rektor för skolan. Lena berättar att "då var det 'dina barn och dina gener'." Karin fortsätter med att berätta att "när man kom in från rasten gick man alltid till kollegan och sa att, nu har din elev gjort det och det och det." Karin fortsätter med att säga att de inte arbetar så längre. Lena och Karin berättar att den perioden var tuff, det var speciellt en klass som tog mycket energi. För att försöka undvika att dessa jobbiga situationer uppkom, så började personalen prata om vad de kunde göra. Karin och Lena berättar att de under denna tuffa period fick stöd från resurscentrum i form av handledning. Lena beskriver att "det var väldigt skönt, för alla hade det tufft och då fick vi hjälp i grupp där vi kunde sitta och prata tillsammans. (...) Och det var nog där det föddes, det här med att vi måste börja hjälpa varandra istället för att bara bry sig om eleverna i sin egen klass. Jag tror att det föddes där, i det samarbetet." Dessutom berättar Karin att hon nyligen har fått stöd från 'Resurscentrum'. Karin säger att "de har varit i min klass, eleverna hade ganska mycket konflikter. Arenan har ju förändrats, det är kanske inte så mycket som händer under rasterna, men dem är ute mycket på nätet och använder mobiltelefoner samt chattar och liknande. Och de konflikterna följer med hit till skolan under dagarna och då måste man handskas med det också. Det är på ett

annat sätt, men det påverkar såklart.” Karin fortsätter med att berätta att personerna från ‘Resurscentrum’ kom hit och höll en kurs med de inblandade eleverna. Samarbetet resulterade i att de löste konflikten och att det inte uppkommit några nya, så Karin är nöjd med det stöd hon fått. Lena har en resurslärare som hjälper till i klassen, men annars så känner hon att hon inte behöver något mer stöd ”tack och lov”.

Ann berättar att hon ibland är ute och gör korta besök i klasserna, dock inte i den utsträckning som hon skulle vilja. Karin förklarar att hon har fått respons på sin undervisning från Ann när hon har varit ute. Även Lena berättar att resursläraren i hennes klass ger henne respons ibland. ”Så det är väldigt bra att ha en extra person med i skolan” säger Lena. Ann, Lena och Karin är överens om att de har ett sådant klimat i skolan där de kan ta respons från varandra. Ann upplever att ”det är en ganska öppen kommunikation”.

Rektorerna berättar att de har det överordnade ansvaret för skolan, men att personalen har mycket ansvar i hur det dagliga arbetet organiseras. Susanne beskriver hur hon har det övergripande ansvaret för att verksamheten fungerar, men att mycket ansvar ligger på arbetslagen och sedan ner i varje klass, grupp. Susanne berättar vidare att de inte har några lokala riktlinjer för arbetet ”utan det ligger ju i uppdraget, lärarnas uppdrag att jobba med detta (...) läroplanen och skollagen.” Skolan har inga nedskrivna planer för arbetet med skolklimat, utan överenskommelser sker muntligt. ”Vi har inte hunnit med allt som vi skulle ha behövt. Det är min tillit till lärarna som gör att jag vet att de jobbar med det.” Och för att stärka gemenskapen personalen emellan, så brukar vi ha fest ibland, säger Susanne och skrattar till. Även Ann beskriver att det är hennes roll som ledare att påminna så att vissa aktiviteter genomförs. Vidare så betonar hon att de gemensamma dagarna, för att skapa ett gott skolklimat ”bärs av personalen som helhet på skolan, men att man kan växla lite i ansvar”.

För personalen på Vinterskolan så handlar också skolklimat mycket om ett gemensamt ansvar och samarbete. Ann berättar att deras utgångspunkt är att ” ‘alla barn är allas barn’ ” och att all personal brukar träffas och diskutera så att de har ett gemensamt förhållningssätt. Karin berättar att de ”har nolltolerans oavsett vad, alla måste reagera. (...) det är verkligen allas barn.” Lena tror också ”att det är väldigt viktigt att man är ett bra kollegium tillsammans, för vi har väldigt roligt tillsammans, vi är väldigt öppna, vi som jobbar på skolan har en väldigt bra relation med varandra och det skapar ju att barnen ser det och det sprider sig. Jag har bara fått för mig det, det känns som det” För Lena är ett bra skolklimat dessutom att de äldre barnen tar ett självklart ansvar för de yngre, oavsett om de är faddrar för dem eller ej. Eleverna ”bryr sig om alla.”

7. Slutdiskussion

I denna del kommer jag att förena teorin samt resultatet från intervjuerna. Utifrån dessa kommer jag att föra en diskussion, vilken kommer att utmynna i att jag besvarar mina tre frågeställningar.

Alla respondenter betonar, mer eller mindre, hur viktigt klassrumsklimatet är för eleverna. De tre lärarna Lena, Petra och Linnéa uppmärksammar tryggheten hos barnen som viktigt för att de ska kunna lära sig. De menar att det är först när eleverna känner sig trygga som de kan koncentrera sig på undervisningen. De betonar också att det är när eleverna känner trygghet, som de vågar göra allt det som bidrar till att de lär sig. Alltså att eleverna vågar vara sig själva, stå för sin åsikt, ställa frågor, göra fel och så vidare. Wahlström (1993) lyfter självkänsla som grundläggande hos människor för att inhämta kunskap. Vidare så talar hon om tre nödvändiga behov hos människor, för att kunna tillägna sig kunskapen. Det ena är just tryggheten, eller grundtryggheten som Wahlström (1993) också kallar den. Genom en stark inre trygghet vågar eleven vara sig själv på både insidan och utsidan, dessutom vågar eleven stå för sina åsikter och pröva nya saker utan att vara rädd för att misslyckas. Jag menar att Lena, Petra och Linnéas åsikter om trygghetens betydelse för elevens lärande, stämmer väl överens med det som Wahlström (1993) tar upp. Den inre tryggheten hos eleven betonas av dem alla, utan att vara säker i sig själv, så vågar inte eleverna göra allt det som gör att de kan lära sig.

Ann som är rektor för Vinterskolan lyfter vikten av goda relationer i arbetet med klassrumsklimat. Hon menar att hur man behandlar varandra har stor betydelse, både eleverna emellan och mellan lärare och elev. Självförtroendet, som Wahlström (1993) lyfter som så viktigt för tillägnandet av kunskaper, skapas bland annat i de nära och meningsfulla relationer som barnet har med betydelsefulla andra. Genom den självbild som återspeglas mot barnet, i de nära relationerna, bygger barnet upp sitt självförtroende. Jag tycker att Anns funderingar kring relationer som viktiga, visar att hon är medveten om det som Wahlström (1993) tar upp. Det är alltså när eleven möter andra elever och även lärare, som hon bygger upp sitt självförtroende. De goda relationerna i klassrummet har alltså betydelse för både elevens självförtroende och för tillägnandet av kunskap. Eller för att säga det som Grosin (2004), kunskaps- och omsorgsinriktningen i dagens skola har ett nära samband.

Susanne som är rektor för Höstskolan kommer in lite på samma ämne som Ann, då hon lyfter att det handlar om vad som är acceptabelt i ett klassrum. Vidare så tar Susanne upp betydelsen av att ha ett klimat som gynnar alla olika elever i klassen. Susannes funderingar kring vad som accepteras i ett klassrum kan återigen kopplas till Wahlströms (1993) tankar om självförtroende. Men självförtroendet växer inte enbart i de nära relationerna, utan även via människor att identifiera sig med. Då samhället är så föränderligt idag, finns många olika identifikationsobjekt. Genom att vi vuxna tydligt visar att det finns olika alternativ och att alla individer är lika värdefulla, så kan vi hjälpa eleven att finna sin egen identitet. Jag menar att Susannes tankar om klimatet som acceptabelt och gynnsamt för alla elever i klassen, kan

kopplas till Wahlströms resonemang. Vad som är acceptabelt i ett klassrum kan handla om att respektera varandra och visa hänsyn. Det kan också handla om att uppmärksamma alla som lika värdefulla och deras olikhet som positivt.

När Karin säger att arbetet med det sociala klimatet i klassen, är så viktigt att det i princip är halva jobbet, menar jag att hon är väldigt nära Grosins (2004) resultat gällande framgångsrika skolor. Grosin (2004) fann i sin studie att de framgångsrika skolorna kännetecknades av ett ömsesidigt samspel mellan kunskap och socialt klimat. För att nå de kunskapsmässiga framgångarna, var alltså ett gott socialt klimat en nödvändighet. Jag har svårt att analysera Karins tankar närmare, då jag saknar mer information kring hennes resonemang. Under intervjun kunde jag dock märka, på hennes röst och kroppsspråk, att detta engagerade henne. Så det jag kan säga, är att Karin är mycket medveten om det sociala klimatets betydelse.

Då skolklimat kom upp under intervjuerna, var det flera respondenter som, precis som vid klassrumsklimat, kopplade detta till trygghet. Men stämningen och känslan i skolan, var också något som betonades av respondenterna. Skolklimatet inbegrep, enligt samma personer, både vuxna och barn på skolan. Susanne betonar dessutom vikten av att tillit till varandra samt värme och öppenhet. Enligt Grosin (2004) innebär det elevfokuserade arbetssättet, som kännetecknar de framgångsrika skolorna, att klimatet i skolorna var varmt, omhändertagande och positivt. Jag tolkar detta som att Susanne är medveten om dessa viktiga aspekter av skolklimatet. Karin berättar om hur det goda sociala klimatet i skolan, gör så att hon känner sig lika trygg överallt och tillsammans med alla, både elever och personal, i skolan. Denna trygghet som Karin känner överallt i skolan, skulle jag vilja säga är en del av det som Grosin (2004) beskriver som varmt, positivt och omhändertagande.

För att återkomma till det som respondenterna sa om trygghet och skolklimat, så menar Linnéa och Petra att tryggheten och ett bra arbetsklimat är viktigt, både för barn och vuxna, för det allmänna sociala klimatet på skolan. Linnéa och Petra berättar dock att vissa delar känns tunga på Höstskolan. De skildrar hur vissa elever och klasser är stökiga och har bekymmer och att detta sedan påverkar alla i personalen. Linnéa beskriver hur någon eller några personer i personalrummet, genom att fokusera på det jobbiga och negativa, dra ner stämningen för resten och att det blir som en ond cirkel, svårt att ta sig ur. Båda berättar att alla i personalen gör sitt bästa för att orka, de kämpar på och lappar där det mest akut behövs, men att det som sagt är svårt att ta sig ur. Det varma och positiva förhållningssätt som Grosin (2004) uppmärksammar, anser jag respondenterna är väl medvetna om betydelsen av. Jag menar att det ibland är jobbigt på arbetet, såväl som i sitt eget liv ibland. Skillnaden som jag ser det är att personalen verkar ha fastnat i en negativ cirkel som de har svårt att ta sig ur. Svedberg (2007) menar att det förekommer naiva föreställningar om att de formella grupperna, här personalen alternativt arbetslaget, utan vidare kan fungera av sig själva. Ett medvetet arbetssätt blir därför en nödvändighet om gruppen ska kunna samarbeta med goda resultat, över en längre tid. Som jag kan se, så använder denna personalgrupp inte detta medvetna arbetssätt i någon större utsträckning. Den positiva kärna, som Svedberg (2007) beskriver, anser jag för tillfället saknas. Jag kan heller inte se den tydliga gemensamma

kärnan eller de gemensamma målen. Allt detta gör att gruppen inte längre har en tydlig identitet eller vi-känsla som fungerar som metod för gruppens samverkan. För att vända denna negativa cirkel, så menar jag att gruppen skulle kunna arbeta mer med att förtydliga gruppidentiteten. Detta kan de göra genom att arbeta med de tre olika nivåerna, uppgifts-, samspels- och leningsdimensionen, som Svedberg (2007) beskriver. Kanske skulle gruppen vinna på att fokusera på samspelsdimensionen, där goda relationer och konstruktivt klimat frodas. Men även uppgiftsdimensionen spelar en viktig roll, då gruppen genom gemensamma mål och värderingar som berör och engagerar alla, förenar personalen. Detta tar visserligen tid, tid som de inte säger sig ha. Men för att fungera som en grupp, vilket personalen tillsammans är, så det aktiva och medvetna arbetssättet avgörande.

Så hur medvetna är dessa lärare och rektorer om betydelsen av ett gott klassrums- och skolklimat? Jag skulle vilja säga att alla respondenter är väl medvetna om vad klassrumsklimatet och skolklimatet innebär. Jag skulle också vilja säga att de inser betydelsen av ett gott klassrumsklimat som förutsättning för lärandet samt elevens hälsa. Jag ser att respondenterna uppmärksammar skolklimatet som viktigt och att ett bra skolklimat gynnar elevernas och personalens välmående. Trots detta kan jag inte se att de gör kopplingen mellan gott skolklimat och lärande.

Flera av respondenterna menade att mötet med eleverna i vardagen var en viktig del i deras arbete med att skapa ett gott socialt klimat i skolan. För Petra och Karin handlar det bland annat om ett förhållningssätt. Karin berättar om hur hon möter en ledsen elev genom att bekräfta elevens känsla och att stötta eleven. Enligt Wahlström (1993) så är självförtroendet eller självkänslan avgörande för elevens tillägnande av kunskap. Wennberg och Norberg (2010) menar att självkänslan utvecklas genom att eleven blir bekräftad. Just genom att bekräfta elevens egen känsla, så utvecklas självkänslan. Gustafsson (2009) instämmer i detta och menar att det är i det vardagliga mötet med eleven som detta sker. Även andra förhållningssätt som öppenhet, ärlighet och tydlighet, är viktiga i det dagliga mötet med eleven. Jag ser här att Karins bekräftelse av elevens känsla, som en viktig del i uppbyggandet av elevens självkänsla vilket leder till allmänt välmående samt ökad inläring. Att flera respondenter betonar det dagliga förhållningssättet i mötet med eleverna, ser jag som positivt, då detta överensstämmer med Wennberg, Norberg (2010) och Gustafssons (2009) tankar.

Personalen på Vinterskolan menar att hur de organiserar klassens arbete, har inverkan på det sociala klimatet. De pratar om enskilt arbete och grupparbete och betonar att det är viktigt, till exempel vid grupparbeten, att vara med och styra arbetet till viss del. De uppmuntrar även eleverna till samarbete och till att hjälpa varandra. Hur kommunikationsmönstret ser ut i klassrummet, har också betydelse för klimatet i klassen. Karin berättar också hur eleverna vill att hon ska lotta grupper, placering och så vidare, för att en eller flera elever inte ska riskera att hamna utanför. Stensmo berättar att just lärarens ledarskap i klassrummet är viktigt, det gäller att lyckas balansera mellan undervisningen och alla de sociala relationer som pågår i

klassrummet. Det kan exempelvis handla om gruppindelning. Genom att Karin lottar exempelvis arbetsgrupper och placering i klassrummet, så anser jag att hon är lyhörd för de relationer som finns i klassrummet, i relation till arbetet som ska genomföras. Läraren är dessutom, enligt läroplanerna, skyldig att arbeta aktivt för att förebygga och hindra kränkande behandling. Jag tycker att Karin gör detta genom att låta slumpen avgöra grupper och placering, ingen elev riskerar därmed att bli vald sist eller inte vald alls. Stensmo (2008) uppmärksammar också ledarkompetensens frågor, som rör organisering av arbetsuppgifter samt interaktionsmönster i klassrummet, som viktiga. Karin, Ann och Lena säger att de tänker på just detta i sitt arbete med klassrumsklimat. Dessutom har Karin fått respons från Ann gällande kommunikationsmönstret i klassrummet och försöker tänka på detta när hon arbetar i klassen. Jag anser att personalen är medveten om vikten av lärarens ledarskap i klassrummet och därmed bland annat organiseringen i klassrummet, samt att de försöker arbeta utifrån detta. Jag anser att detta är positivt, då det enligt Statens folkhälsoinstitut (2010), är viktigt att utvärdera och utveckla undervisningen. Som lärare har man goda möjligheter att påverka inlärningsmiljön om man bara vill och vågar. Jag anser därför att Karin och Lena, genom att ta till sig responsen från Ann respektive resursläraren, har goda möjligheter till att påverka klassrumsklimatet och lärandet.

På både Höst- och Vinterskolan försöker de arbeta för att stärka gemenskapen på hela skolan. Båda skolor brukade förr alltid ha gemensamma aktivitetsdagar för hela skolan. Kimber (2009) menar att man kan förebygga problem genom att man som grupp gör positiva saker och har roligt tillsammans. En bra grund är att ha gemensamma mål att sträva mot. Också läroplanerna betonar vikten av att personalen verkar för en sammanhållning mellan alla människor på skolan.

På Höstskolan har de denna termin haft det jobbigt och mycket att göra, det har gjort att de inte har blivit några gemensamma aktiviteter för hela skola denna termin. F-3 har däremot genomfört de gemensamma dagarna i något mindre skala. Från början var ett gemensamt mål att arbeta för att stärka ´vi-känslan´ på skolan. Att välja att göra gemensamma aktiviteter, för att komma närmare målet med en stark vi-känsla på skolan, tycker jag låter som en bra idé utifrån det som Kimber (2009) och Svedberg (2007) uppmärksammar ovan. Men frågan är hur detta mål satts upp? Har alla i personalen varit delaktiga i upprättandet? Som jag ser det, så ligger det gemensamma målet endast på gruppnivå och inte på någon av de andra två nivåerna. Detta skulle kunna bidra till att en del av personalen inte känner sig delaktiga och att målet inte känns relevant för dem. Vilket gör att de hellre lägger tiden där de känner att det mest akut behövs, utifrån det som känns relevant för dem. Detta är spekulationer från min sida, då jag inte fick en tillräckligt djup bild under intervjuerna. Att F-3 ensamma ändå väljer att genomföra aktiviteterna, ser jag som positivt. Det visar att de känner delaktighet i målet och ser möjligheter i dess genomförande. Frågan är då vad som skiljer sig åt mellan F-3 och 4-6, som egentligen är ett enda stort arbetslag? Den bild som framkommit under intervjuerna, är att vissa klasser och elever är jobbiga och att lärarna har väldigt mycket att göra och därmed befinner sig i en tuff situation. Det är då främst 4-6 och lärarna där som detta gäller. Kan det kanske då vara så att det brister i det som Svedberg (2007) kallar

samspeletsdimensionen? Samspeletsdimensionen karakteriseras av struktur. Det är väldigt viktigt att målen från uppgiftsdimensionen överensstämmer med strukturen i samspeletsdimensionen, annars kommer gruppen inte att kunna fungera effektivt. Vilket inte arbetslaget på Höstskolan gör. Ett mål i uppgiftsdimensionen på Höstskolan, är att stärka vi-känslan. Men det bör även finnas andra mål, vilka jag tyvärr inte har koll på. Det bör finnas övergripande mål om allt från det gemensamma klimatet till undervisningen i klasserna. Dessa mål ska då överensstämma med strukturen i samspeletsdimensionen. Kanske är då anledningen, till att 4-6 har det så jobbigt, just det att mål och struktur inte överensstämmer? Därmed blir samverkan och strukturen otillräcklig och klimatet dåligt.

Vinterskolan har denna termin haft fyra gemensamma dagar. De två dagarna per läsår som föräldrarna tillsammans med deras barn bjuds in till ett alternativt umgänge, är uppskattade. Lena säger att både elever, lärare och föräldrar är nöjda och att detta är ett tecken på att skolan arbetar åt rätt håll. Enligt Kimber (2009) så är det genom att göra positiva saker tillsammans som man förebygger problem, här är alltså det de gemensamma dagarna. Att både elever, lärare och föräldrar är nöjda, gör att jag får hålla med Lena i hennes resonemang om att skolan arbetar åt rätt håll. Jag ser det också som att gruppens vi-känsla stärks under dessa dagar, vilket är något som Svedberg (2007) betonar som viktigt. Jag vill också betona det, som bland annat Kimber (2009), Gustafsson (2007) samt läroplanen (Lpo 94, 1994) tar upp, att föräldrakontakten är väldigt viktig i lärarens arbete. Samarbete och förtroende mellan hem och skola är avgörande för skolans arbete. Skolan måste i ett tidigt skede börja arbeta för en bra kontakt. Jag menar att dessa dagar då skolan bjuder in föräldrar och barn till en gemensam umgängesstund, är positivt för samarbetet mellan skola och hem. Vid dessa tillfällen får barnen även lära känna sina kamraters föräldrar, vilket bidrar till att risken för mobbning minskar. (Gustafsson, 2009) Dessutom har Grosin (2004) kommit fram till att en god kontakt mellan skola och hem, fanns i alla effektiva skolor i hans studie. Jag tycker att detta är en positiv grund för Vinterskolan att bygga vidare på.

Både Lena, Petra och Linnéa berättar att de arbetar aktivt med olika övningar för att träna sociala delar, hur man mår bra och för att fungera som grupp. Arbetet ser lite olika ut för dessa lärare. I Linnéas klass arbetar de exempelvis med 'hur man mår bra' som en del i ett NO-projekt. Då Stedt (2007) har kommit fram till att det ger mycket bra resultat att aktivt och medvetet arbeta med att stärka det sociala klimatet, så anser jag att Lena, Linnéa och Petra arbetar åt rätt håll. I den nya kursplanen för de naturorienterade ämnena (2010), så står det att arbetet ska behandla vikten av sociala relationer för att må bra och att både den fysiska som psykiska hälsan är avgörande för detta. Jag anser att detta ytterligare är något som stärker Linnéas arbete i klassen. Men det aktiva medvetna arbetet med det sociala klimatet, betonas inte bara av Stedt (2007), utan även i läroplanen (Lpo 94, 1994). Genom det aktiva arbetet i dessa klasser, så anser jag att det främjar elevernas eget ansvarstagande för det gemensamma klimatet på skolan samt förebygger kränkande behandling och diskriminering.

Läroplanen (Lpo 94, 1994) anger att lärare tillsammans med elever, ska upprätta gemensamma regler för klassens arbete och samvaro. I sin bok tar Stensmo (2008) upp att

reglerna är viktiga för klassens samvaro, hänsynstagande och ordning. Just ordningen i klassen är viktig för att eleverna ska kunna koncentrera sig på sina arbetsuppgifter. Kimber (2009) och Grosin (2004) menar att det är viktigt att lärarna fungerar som goda förebilder för eleverna. På både Höst- och Vinterskolan finns det gemensamma regler och förhållningssätt. Susanne berättar att på Höstskolan så är elever, föräldrar och personal med i upprättandet av de gemensamma reglerna. Jag ser detta gemensamma engagemang som positivt, då det är i linje med läroplanernas betonande av samarbete. På Vinterskolan är utgångspunkten ”alla barn är allas barn” och personalen delar ett gemensamt ansvar. Jag ser även detta som positivt, då personalen samverkar med varandra i detta ansvar och förhållningssätt. Även detta är i linje med vad läroplanerna lyfter angående arbetet med att utveckla elevernas känslor av gemenskap, lojalitet och ansvar. Jag anser att genom personalens samverkan för att hjälpa varandra och det delade ansvaret för alla, så fungerar personalen som goda förebilder för det som läroplanerna tar upp. Och goda förebilder är viktigt för att eleverna ska tillägna sig samma förhållningssätt.

Så hur arbetar då dessa lärare och rektorer för att skapa en god miljö på skolan? Jag anser att båda skolorna har viktiga tankar och mål gällande skolans goda miljö. Båda skolorna kämpar för att uppfylla sina mål om skolmiljön. Skolornas arbete gäller allt från ett vardagligt förhållningssätt, schemalagd verksamhet, gemensamma aktiviteter – både med och utan föräldrar till regler på skolan samt utveckling av verksamheten. Alltså som jag ser det, ett arbete på bred front. Några delar behöver, som jag ser det, utvecklas mycket för att fungera, andra bitar fungerar bra. Sen är det ju konstaterat (se teoridelen) att all verksamhet mår bra genom att utvecklas.

För både Susanne och Ann, så handlar deras rektorsuppdrag om en övergripande roll i arbetet med skolklimat. Svedbergs tredje nivå, ledningsdimensionen gör att de tre dimensionerna tillsammans fungerar som en helhet. Det är denna dimension som är den viktigaste för Susanne och Ann. Rektorerna arbetar för skolan och möter i sitt arbete krav från många olika håll, som de måste förhålla sig på ett professionellt sätt. De måste exempelvis balansera mellan kraven från lärare och överordnade. Jag drar slutsatsen att båda klarar detta professionella förhållningssätt, då de båda arbetat i många år på sina respektive arbetsplatser samt uppskattas av lärarna. Kanske skulle dock Susanne, som ansvarig i ledningsdimensionen, kunna värna mer om samspeletsdimensionen på Höstskolan, eftersom det är där som bra relationer och konstruktivt klimat frodas.

Rektorerna bär visserligen det övergripande ansvaret för verksamheten enligt läroplanen (Lpo 94, 1994). Men det är personalen som bär mycket ansvar i hur det dagliga arbetet organiseras och genomförs. Dessutom är det personalen som driver de gemensamma aktivitetsdagarna. För att dessa gemensamma aktiviteter och annat som personalen driver ska fungera, så menar jag att det blir nödvändigt att för dem att samarbeta. Här menar jag att de tre dimensionerna som tidigare nämnts, kommer igen. Rektorn kan i ledningsdimensionen stötta arbetet, men

målet och själva strukturen i de andra två dimensionerna har personalen, i detta fall, ansvar för.

Båda skolorna berättar att de får eller har fått stöd från 'Resurscentrum' som har en annan kompetens än personalen på skolorna. Dessutom har de möjlighet att gå in och arbeta intensivt över en kort period. Linnéa som får stöd av en socionom från 'Resurscentrum', har efter rekommendationer gjort sin undervisning mer traditionell. En kollega till Linnéa kan se positiva resultat i Linnéas arbete med klassen. Stensmo (2008) betonar att elever som till exempel har koncentrationssvårigheter, ofta är utåtagerande och kan störa andra elever i klassen. Kimber (2009) menar att de barn som har koncentrationssvårigheter behöver en strukturerad skoldag med tydliga mål, men även resten av barnen behöver en strukturerad dag. Jag anser att den traditionella undervisning som Linnéa försöker arbeta mer med, handlar mycket om struktur och tydlighet. Då detta enligt Stensmo (2008) och Kimber (2009) är betydelsefullt för alla elever för att skapa en lugn klass, så menar jag att det är därför som detta har gett resultat i Linnéas klass. På Vinterskolan har pedagogerna vid tidigare två tillfällen fått stöd från 'Resurscentrum'. Vid det ena tillfället via handledning och vid det andra genom att folk från 'Resurscentrum' gick in och träffade och arbetade med de elever som var berörda. Vid det första tillfället var klimatet på skolan tufft och lärarna jobbade individuellt, de brydde sig bara om barnen i sin egen klass. Under handledningstiden väcktes idén om att de måste samarbeta om de ville få ett bra klimat på skolan, sedan dess är 'alla barn är allas barn' en vedertagen sanning för personalen. Jag skulle vilja säga att detta gemensamma mål finns under uppgiftsdimensionen. Personalen var engagerad i målet eftersom de inte ville ha det dåliga skolklimatet kvar. De insatser under samspelsdimensionen som antagligen genomfördes, stämde säkerligen väl överens med målet. Det blev en jämvikt mellan mål och insatser/struktur som gjorde att verksamheten utvecklades och resultatet blev att 'alla barn är allas barn' fick genomslag i skolan.

Lena beskriver att hon tror att det är väldigt viktigt att arbetslaget fungerar bra tillsammans. Deras arbetslag är väldigt öppet och personalen har väldigt bra relationer med varandra, dessutom har de väldigt roligt tillsammans. Lena ser också hur de äldre barnen tar ett naturligt ansvar för de yngre barnen. Hon menar att eleverna bryr sig om alla. Jag instämmer i Lenas resonemang, eftersom Kimber (2009) just uppmärksammar vikten av att ha roligt tillsammans som grupp. Dessa positiva saker bör engagera personal såväl som elever och föräldrar. Jag tolkar de gemensamma aktivitetsdagarna och mottot 'alla barn är allas barn' som bland annat det positiva som Kimber (2009) uppmärksammar.

Så hur samarbetar lärare och rektorer på grupp- och organisationsnivå för att skapa ett gott klimat i skolan? Jag menar att mycket av detta samarbete grundar sig på de tre tidigare nämnda dimensionerna. Vad jag kan utläsa genom intervjuerna, är att samarbetet idag är mer utvecklat och fungerande på Vinterskolan än på Höstskolan. På Höstskolan sker det mesta samarbetet mellan förskoleklass till årskurs tre. Jag har sett att det mesta ansvaret för arbetet med skolklimat ligger hos lärarna på skolorna. Rektorerna har mer ett övergripande ansvar och har inte så mycket med planeringen, genomförandet eller utvärderingen att göra. På båda

skolor tar de hjälp av 'Resurscentrum' när de känner att de behöver en annan typ av kompetens som hjälp. Samarbetet mellan skola och 'Resurscentrum' verkar fungera bra, tycker jag, arbetet ger resultat och personalen är nöjd.

8. Arbetets implikationer för läraryrket och dess didaktiska relevans

Mitt syfte med detta arbete var bland annat att hitta förslag för vad som skulle kunna utvecklas på grupp- och organisationsnivå, i skolornas arbete med skolklimat. Jag har under mitt arbete kommit i kontakt med fantastiska pedagoger och rektorer, som delat med sig av deras tankar och arbetssätt gällande klassrums- och skolklimatet. Båda skolorna antingen har eller har haft det tufft. Höstskolan kämpar fortfarande för att komma ur denna tuffa period, Vinterskolan har lyckats komma ur deras jobbiga tid får några år sedan. Det jag vill säga med detta, är att det i skolan ryms en stor grupp människor som dagligen måste samverka för elevernas bästa. För att framgångsrikt lyckas med detta krävs ett medvetet arbetssätt. Jag har i mitt arbete presenterat och använt mig utav Svedbergs tredensionsmodell för att försöka analysera skolornas arbete. Jag menar att de tre dimensionerna är intimt förknippade med varandra och tillsammans kan de framgångsrikt användas för att fortsätta utveckla skolornas arbete. Utvecklingen blir aldrig färdig, utan är ett evigt pågående arbete i skolorna.

Ett exempel på vidare forskning inom området om skolklimat, skulle kunna vara hur likabehandlingsplanen tillämpas i skolor.

Jag önskar att mitt arbete kan hjälpa blivande och verksamma lärare och rektorer i deras arbete med skolklimatet. Jag hoppas att arbetet kan bidra med idéer för hur lärare och rektorer kan samverka, för att göra skolan till en gemensam trivsamt och lustfyllt arbetsplats för alla som verkar inom den. Jag hoppas också att arbetet kan ge inspiration för föräldrar och andra personer som är viktiga för barnet, så att de inser vilken viktig roll de spelar för skolan och därmed sina barn.

Jag vill också säga att det som jag fått fram under intervjuerna, har jag tolkat efter alla de erfarenheter och tankar som jag bär med mig. I den mån som jag har kunnat har jag presenterat citat från respondenterna, för att du som läsare ska kunna bilda dig en egen uppfattning om trovärdigheten. Men det är jag som står för alla resonemang och slutsatser. Varken respondenterna eller någon annan kan hållas ansvarig för detta.

9. Referenslista

Del ur Lgr 11: Kursplan i biologi i grundskolan. Hämtat 17 december 2010, från <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Biologi.pdf>

Del ur Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2. Hämtat 15 december 2010, från http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e uppl.). Stockholm: Nordstedts Juridik.

Gíslason och Löwenborg. *StegVis*. Hämtat 16 januari 2011, från <http://www.gislasonlowenborg.com/StegVis.html>

Grosin, L. (2010). *Instrument för bedömning av det pedagogiska och sociala klimatet i grundskolor och gymnasieskolor.* Hämtat 8 december 2010, från <http://web.ped.su.se/PESOK/>

Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor.* (Forskningsrapport, nr. 71) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Gustafsson, L. H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Kimber, B. (2009). *Lyckas som lärare.* Malmö: Epago/Gleerups Utbildning.

Lärarnas Historia. (2010). *Vägen till dagens skola.* Hämtat 14 december 2010, från http://www.lararnashistoria.se/theme/till_dagens_skola

Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (1994). Hämtat 17 december 2010, från [http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000360039/target/Record%3Fk%3D1069](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000360039/target/Record%3Fk%3D1069)

Om trygghet - säker trygghet i alla relationer!. (2010). *Vad är trygghet?*. Hämtat 22 december 2010, från <http://www.omtrygghet.se/vad-ar-trygghet/>

Skolverket. Hämtat 18 januari 2011, från

www.skolverket.se

Socialstyrelsen. *Aggression Replacement Training (ART)*.

Hämtat 16 januari 2011, från

<http://www.socialstyrelsen.se/evidensbaseradpraktik/insatser/barnochfamilj/art>

Statens folkhälsoinstitut. (2010). *Skolklimat – effekter på hälsobeteenden*. Hämtat 17 december 2010, från

<http://www.fhi.se/Handbocker/Uppslagsverk-barn-och-unga/Skolklimat---effekter-pa-halsobeteenden/>

Stedt, A. (2007). *Klassrumsklimat. Hur kan man skapa ett bra klassrumsklimat?*.

(Examensarbete 10 poäng, lärarutbildningen). Malmö: Malmö högskola.

Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

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

Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap* (4:e uppl.).

Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, G. O. (1993). *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber.

Wennberg, B. & Norberg, S. (2010). *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet*. Stockholm:

Natur och Kultur.

Bilaga A. Intervjufrågor, lärare

Vad är klassrumsklimat för dig?

Vad anser du om klassrumsklimatets betydelse för eleven?

Hur arbetar du (ni) för att skapa ett bra klassrumsklimat?

Vilka riktlinjer finns det för verksamheten gällande klassrumsklimat?

Vem har ansvaret?

Hur utformas de?

Hur följs arbetet upp?

Hur dokumenteras arbetet?

Vad för stöd får du som lärare för arbete med klassrumsklimat?

Vilken förändring/resultat märker du utav arbetet med klassrumsklimat?

Vad är skolklimat för dig?

Vad anser du om skolklimatets betydelse?

Hur arbetar man med skolklimat på skolan?

Hur ser samarbetet ut gällande skolklimat?

Hur omfattande är arbetet med skolklimat?

Vilka riktlinjer finns det för verksamheten gällande skolklimat?

Vem har ansvaret?

Hur utformas de?

Hur följs arbetet upp?

Hur dokumenteras arbetet?

Vilken förändring/resultat märker du utav arbetet med skolklimat?

Vad anser du om sambandet mellan klassrumsklimat och skolklimat?

Är det något mer som du vill tillägga?

Bilaga B. Intervjufrågor, rektor

Vad är klassrumsklimat för dig?

Vad anser du om klassrumsklimatets betydelse för eleven?

Vad är din roll för att gynna arbetet med klassrumsklimat?

Vilka riktlinjer finns det för verksamheten gällande klassrumsklimat?

Vem har ansvaret?

Hur utformas de?

Hur följs arbetet upp?

Hur dokumenteras arbetet?

Vilken förändring/resultat märker du utav arbetet med klassrumsklimat?

Vad är skolklimat för dig?

Vad anser du om skolklimatets betydelse?

Hur arbetar man med skolklimat på skolan?

Vilka (vem) har ansvaret för arbetet med skolklimat?

Vem gör vad?

Vad arbetar ni med just nu?

Vilka riktlinjer finns det för verksamheten gällande skolklimat?

Vem har ansvaret?

Hur utformas de?

Hur följs arbetet upp?

Hur dokumenteras arbetet?

Vilken förändring/resultat märker du utav arbetet med skolklimat?

Vad anser du om sambandet mellan klassrumsklimat och skolklimat?

Är det något mer som du vill tillägga?